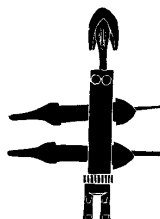


# *La educación en México.*

## Los libros oficiales de lectura editados durante el gobierno de Lázaro Cárdenas, 1934-1940

ELVIA MONTES DE OCA NAVAS\*



Este ensayo analiza los contenidos ideológicos de dos series de libros de lectura que fueron publicados por el gobierno federal mexicano mediante la Secretaría de Educación Pública, durante el gobierno de Lázaro Cárdenas del Río (1934-1940). Los libros revisados fueron Serie SEP y Simiente. La primera serie de libros fue escrita para los niños de las escuelas primarias urbanas y la segunda, para los de las escuelas rurales. En este documento comparo los contenidos ideológicos que se divulgaron en las lecturas de las dos series, llegando a la conclusión de que cambiaron los escenarios: ciudad-campo, y los protagonistas: obreros-campesinos y sus familias, pero los contenidos ideológicos, inclusive los morales, fueron los mismos en ambas series de libros: una fuerte crítica a la sociedad capitalista en la que se vivía en esos años, explicando sus orígenes en la injusta repartición de la riqueza; un fuerte llamado al nacionalismo y al reconocimiento del Estado, colocado por encima de las clases, como dirigente principal del grupo social, vigilante de la educación de los niños en las escuelas primarias; de ahí la edición oficial de los libros analizados.

*In this essay, I analyze the ideological contents of two series of text books that were published by the Mexican Federal Government, through the Public Education Secretary (Secretaría de Educación Pública), during Lázaro Cárdenas del Río's government (1934-1940). These books were Serie SEP, and Simiente. The first series of books was written for use in urban primary schools and the second one for rural schools. In this document, I compare the ideological contents that were promoted in the readings contained in both series, reaching the conclusion that they changed the scenery: city-country and also they changed the main actors: workers-peasants and their families. The ideological contents, however, even the moral ones, were the same in both series of books: a strong sense of criticism towards the capitalist society of those years, explaining its origins in the unjust distribution of wealth; a strong sense of nationalism and recognition of the State, put above all classes, as principal director of the social groups and keeper of children's education in primary schools, hence, the official publishing of the analyzed books.*

Libros de texto / Historia de la educación / Escuela primaria / Contenido ideológico / México  
 Text books / History of Education / Primary school / Ideological contents / Mexico

Recepción: 23 de enero de 2007 / Aprobación: 29 de agosto de 2007

## INTRODUCCIÓN

En la producción intelectual, en este caso los libros escolares, Bordieu (1990) sostiene que el autor es portador de su propia subjetividad, pero además es portador de la forma de ser de un grupo, de una época y de una generación, elementos desde los cuales el autor se constituye a sí mismo, y a partir de ellos elabora su conocimiento y explicación del mundo en el que se desempeña. La producción intelectual aparece así íntimamente ligada, no causada de manera lineal, a la vida social del productor. Desde este mundo de la producción intelectual se pueden llevar a cabo acciones diversas, incluso políticas, que van más allá del interés personal y que unen al productor con las necesidades y condiciones concretas de su tiempo, “las condiciones sociales de producción son claves para establecer la relación entre autor, obra y espacio de producción” (Pérez, 1997: 17).

Choppin (2002) habla de diversos tipos de análisis que pueden hacerse de los libros

escolares. Se puede efectuar a partir de sus contenidos y propósitos ideológicos y culturales con base en las políticas educativas vigentes. También puede hacerse un análisis epistemológico atendiendo a las maneras en las que se construyen los conocimientos contenidos en los libros, y hasta uno didáctico con base en los métodos de enseñanza utilizados y las formas de adquisición del conocimiento.

En este trabajo, desde una perspectiva histórico-cultural, analizo los contenidos ideológicos de los libros de lectura utilizados en México en las escuelas primarias durante el gobierno cardenista, especialmente los editados por la Comisión Editora Popular, órgano oficial de la Secretaría de Educación Pública (SEP) encargada de la edición de los libros oficiales de lectura. El análisis se centra en los contenidos ideológicos de los libros elaborados para ser utilizados en las escuelas primarias urbanas: Serie SEP Escuela Socialista, y los que se hicieron para las escuelas rurales del mismo nivel educativo: Simiente, serie escrita por el profesor Gabriel Lucio. Estos libros, se dijo entonces y por eso fueron aprobados, se ajustaron a lo establecido por la reforma educativa puesta en marcha durante el cardenismo.

En los contenidos de los libros mencionados se perciben claramente las políticas educativas del gobierno de Lázaro Cárdenas, dada la reforma educativa de 1934 que modificó el Artículo 3º constitucional y que estableció la educación socialista en México. Estas políticas educativas aparecen en los textos escolares más nítidamente que en otros periodos de la historia de la educación en México, pues significó, al menos en los propósitos establecidos, una ruptura con las políticas educativas anteriores; de ahí el cambio que se manifiesta de manera evidente y abierta en los contenidos de los libros

\* Doctora en Estudios Latinoamericanos, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM. Socio fundador y activo de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación (SOMEHIDE); es la actual secretaria de Organización del Consejo Directivo de la SOMEHIDE. Líneas de investigación actual: historia de la educación en México, siglo XX (libros escolares), e historia del gobierno cardenista en el Estado de México, 1934-1940. Entre sus más recientes publicaciones están: Elvia Montes de Oca Navas (2007), “La vida cotidiana de las mujeres mexicanas en las revistas femeninas publicadas durante el cardenismo (1934-1940)”, *La Colmena. Revista de la Universidad Autónoma del Estado de México*, núm. 53, enero-marzo, Toluca, pp. 125-134, y Elvia Montes de Oca Navas (2006), “La novela y el relato históricos como apoyos para la enseñanza de la historia de México a los alumnos de nivel medio superior y superior”, en Luz Elena Galván Lafarga (coord.), *La formación de una conciencia histórica. Enseñanza de la historia en México*, México, Academia Mexicana de la Historia, pp. 433-460. Correo electrónico: elvia.montesdeoca@gmail.com

escolares controlados por el gobierno, y en los cuales aparecen actores principales que antes estaban un tanto opacos y poco visibles, como es el caso de los campesinos, sus familias y su entorno, actores que en los libros escolares anteriores al cardenismo aparecían más como pretexto para que las familias urbanas se acercaran al campo mexicano, pintado de manera idílica como un lugar tranquilo en el que los ciudadanos merecían pasar unos días de descanso.

En los textos escolares cardenistas aparecen la ciudad y el campo, los campesinos y los obreros, los niños campesinos y los niños ciudadanos, las madres de estos niños, todos con la misma tarea encomendada: cambiar sus formas de pensamiento para luchar por la transformación de la sociedad mexicana. A estas nuevas políticas y reformas educativas se ajustaron los autores de los libros aquí analizados.

### **La reforma educativa del gobierno cardenista**

Durante el gobierno de Lázaro Cárdenas del Río (1934-1940) se puso en vigor la reforma educativa que implantó la educación socialista en México, con base en las reformas que se hicieron al Artículo 3º constitucional. La educación, en este caso la primaria, quedaba bajo el control único del Estado, tanto la que se impartía en las escuelas públicas como en las particulares. Este mismo poder lo tenía el Estado para elaborar planes y programas de estudio, y determinar los métodos de trabajo que se debían seguir en todas las escuelas primarias. Este poder único se extendió también a los libros escolares cuyos contenidos eran revisados y, en su caso, aprobados por la Secretaría de Educación Pública, órgano encargado de la vigilancia de la educación impartida en las escuelas.

Una de las críticas más fuertes que se hicieron y se siguen haciendo a la reforma educativa de 1934 fue la falta de claridad y difusión de los principios, medios y fines de esta nueva escuela; éste y otros elementos más impidieron la verdadera y correcta comprensión de la reforma, y provocaron que no fuera aplicada como se esperaba a lo largo y ancho del país durante el gobierno cardenista, y que en el siguiente sexenio fuera eliminada de la legislación mexicana, al implantarse la política educativa de la unidad nacional a partir del gobierno de Ávila Camacho.

El Partido Nacional Revolucionario (PNR), partido político creado a finales de la década de los años veinte con el propósito de acabar con los caudillos y caciques locales y la violencia revolucionaria que ponía en peligro la paz necesaria para el crecimiento económico del país, y así poder “dar paso a las instituciones”, fue un importante apoyo de Cárdenas; el PNR defendió la escuela socialista y la calificó de tal necesidad que se impuso por su “propia virtud”.

La educación socialista atacó duramente a la iglesia católica, de ahí su oposición a la reforma educativa, pues sabía que “si pierde ese último reducto suyo [la escuela], habrá perdido definitivamente en México la esperanza de rehabilitar su dominio, de recuperar su poder terrenal” (Partido Nacional Revolucionario, 1935: VI). En los documentos del PNR se dijo que la reforma estaba dirigida a preparar “al proletariado para la lucha de clases”, creándole una conciencia social en sus hijos al abrirles las puertas de la enseñanza técnica-utilitarista, limpiando sus mentes de “prejuicios burgueses y fanatismos religiosos”. La nueva educación iba dirigida, según los defensores del PNR, a desarrollar el concepto de preeminencia de los intereses colectivos

sobre los individuales en las conciencias de los alumnos, a procurar una mayor equidad en la distribución de la riqueza; a despertar en los niños sentimientos de cooperación y solidaridad y de lucha contra el fanatismo, a la par que contra los vicios, reconociendo al Estado, encarnado en el gobierno federal, como representante legal y directo de la sociedad en su conjunto.

Los libros escolares, según las nuevas políticas educativas, debían contener situaciones reales y concretas de la vida social y natural, así como tomar como base los intereses de los niños. Esto debía guiar “la enseñanza del lenguaje, de las matemáticas, el estudio de la naturaleza, el estudio y actividades relacionadas con la producción económica, con la lucha social, con las actividades recreativas, con las actividades artísticas, con la cultura física y la higiene y en general con las situaciones concretas que la vida presenta” (STERM y CTM, 1939: 32).

Durante el cardenismo, el Partido Comunista de México (PCM), entre otros actores más, se preocupó también por precisar la ideología que defendía y sostenía la llamada escuela socialista, así como la metodología más adecuada para transmitirla y dirigir el pensamiento y la acción de los alumnos. Todos estos esfuerzos se hicieron para aclarar a los mexicanos el carácter social-transformador —y evidentemente pedagógico— de la reforma educativa, así como para ayudar a contrarrestar los ataques de sus detractores, entre los que estuvieron los altos jefes de la iglesia católica que se opusieron a la reforma educativa de 1934, y diversos sacerdotes que desde los púlpitos de los pueblos se dedicaron a atacarla. Había que luchar contra ello y por eso la participación de los partidos políticos como el PNR y el PCM. Si bien este último se opuso en un principio al gobierno cardenista por considerar a Cárdenas como

otro presidente más impuesto por Calles —tal como había pasado durante los años anteriores en el periodo conocido en la historia nacional como “el maximato”—, una vez que empezó el gobierno cardenista y más cuando ocurrió el rompimiento Calles-Cárdenas, los miembros del PCM apoyaron las políticas del gobierno cardenista, entre ellas la reforma educativa.

Entre los miembros del PCM estuvo Hernán Laborde, quien habló de “hacer de la escuela un instrumento eficaz para la unión del pueblo y para la realización integral de las tareas actuales de la Revolución Mexicana” (Partido Comunista de México, 1938: 10-11). La labor de la escuela, según el PCM, era forjar en las mentes infantiles formas de pensar y percibir el mundo necesarias para destruir la sociedad de clases en México, y preparar el advenimiento de la sociedad socialista. El maestro consumaría la labor revolucionaria de los obreros y de los campesinos, convertido en un actor social de cambio, fundamental para la historia de México.

Esta nueva escuela exigía una nueva pedagogía, nuevos textos y nuevos programas escolares, así como nuevas técnicas pedagógicas para hacer una escuela activa, hecha para la vida; una escuela convertida en un “laboratorio experimental”, en la que se conociera, analizara y criticara el sistema social existente y se inculcara la necesidad de transformarlo. Una enseñanza utilitarista y colectivista que preparara a los alumnos para la producción, que les fomentara el amor al trabajo como un deber social, que les inculcara una conciencia gremial. La educación fue considerada como aptitud para la lucha por una vida digna de ser vivida por todo ser humano. Esta nueva educación requería de libros escolares que reflejaran las realidades que se vivían en México, que fueran escritos por personas que cono-

cieran el medio y los fines que perseguía la escuela socialista, que poseyeran un claro “espíritu revolucionario”, y que respondieran a las necesidades de cambio social.

Diversos conceptos tuvieron mayor vigencia en México durante el gobierno cardenista, la educación por la acción, la educación con base en la razón y la ciencia, el aprender haciendo.<sup>1</sup> El autogobierno escolar reemplazaría a la antigua autoridad absoluta del docente; el orden sería el resultado lógico del trabajo y el compañerismo. Se atacaría el parasitismo de unos pocos en perjuicio de los demás, igual se atacaría el caciquismo y la acumulación desmedida de la riqueza. Se criticarían y vigilarían las instituciones sociales, a diferencia de los años anteriores donde las instituciones debían ser respetadas y acatadas sin criticar. Durante el cardenismo los murales de Rivera y Orozco, los grabados de Posada y los corridos revolucionarios encontraron espacios en los libros y programas escolares; todo este mundo de ideas se manifiesta en los textos oficiales de lectura: Serie SEP y Simiente.

### **Posiciones diversas y contrarias frente a la reforma educativa**

Antes de que se pusiera en práctica la reforma del Artículo 3º que implantó la educación socialista en México, hubo una fuerte lucha de posiciones en pro y en contra de tal reforma y la libertad de educación. Esta oposición se dio en las cámaras, en instituciones educativas como la Universidad Nacional,<sup>2</sup> en los periódicos de la época en los que escribían los ideólogos más conocidos de entonces. Estas posiciones contrarias sólo hacían dudar aún más a los indecisos frente a la reforma, especialmente a los padres a quienes se les mandaban mensajes no sólo distintos sino hasta contrarios de lo que era la educación socialista.

La libertad de prensa que entonces existía, al menos así se decía en los principales periódicos que circulaban entonces: *El Nacional*, *El Universal* y el *Excélsior*, sirvió como arena de contienda de las diversas y opuestas posiciones que se dieron frente a la reforma. A partir de esos periódicos presento algo de esta contienda.

*El Nacional* era un “periódico oficial”, creado en 1929 y era el encargado de difundir los planes y políticas públicas, especialmente del gobierno federal. Frente a él estaban los otros periódicos, *El Universal* y el *Excélsior*, que frecuentemente criticaban con dureza esas mismas políticas.

Ante el “rumor” que corría sobre la ya cercana implantación de la educación socialista en México, las “fuerzas vivas” de entonces pronto estuvieron listas para explicar lo que cada quien entendía como lo que “real y verdaderamente” significaba la reforma que ya se discutía en los recintos político-legislativos y académicos. Pocos hablaban de los contenidos y métodos de la nueva escuela, la polémica más fuerte estaba alrededor del calificativo socialista que se le dio a la educación.

Ángel Dotor en *El Nacional* fue de los pocos que hizo referencias a las metodologías y corrientes pedagógicas probables de ser adoptadas en la reforma educativa que se avecinaba. Entre los pedagogos revisados por Dotor resaltan Rousseau, Claparede y Dewey, quienes establecieron la educación activa-funcional con base en los intereses y necesidades de los niños, palancas fundamentales del aprendizaje. “Es necesario el retorno a la naturaleza como inspiradora de la educación” (*El Nacional*, 5 de enero de 1933). A este carácter práctico y activo de la educación se le añadirán otros de carácter abiertamente ideológico en nombre de una nueva sociedad mexicana más justa e igualitaria para todas las clases sociales.

Narciso Bassols era en 1933 el secretario de Educación Pública, y es a quien se le atribuye en gran medida esta reforma educativa. El secretario instaló el Consejo de Educación Primaria y Normal del Distrito Federal el 29 de abril de 1933 para la reforma de la educación primaria. En sus principios, el consejo se comprometió a colaborar activa y decididamente con la reforma que ya se estaba discutiendo, marcando las diferencias que habría entre la nueva escuela y la escuela liberal decimonónica que hasta entonces, se dijo, era la que estaba en vigor: “La escuela primaria actual es la que se identifica con la ideología liberal que aspiraba a formar individuos aislados de la colectividad en sus aspiraciones de mejoramiento y en sus relaciones sociales; la nueva aspiración es que la escuela primaria enseñe a formar sociedades humanas y no individuos perfectos” (*El Nacional*, 29 de abril de 1933).

La ideología liberal de la segunda mitad del siglo XIX reflejada en la educación era ahora acusada de haber sido la principal responsable de fomentar en los niños una serie de prejuicios que los dirigía a la competencia de unos contra otros, no a la colaboración y al trabajo en equipo; una escuela en la que se privilegiaba el triunfo de unos cuantos sobre el fracaso de los demás, donde el éxito era obra del individuo, precisamente por ser el “más capaz”, sin reconocer las condiciones sociales en las que vivía “el triunfador” y “el fracasado”. Una escuela liberal que no permitía la ingerencia de la religión dentro de sus muros, pero que fuera de ella no se oponía a la serie de falsedades y supersticiones que las religiones fomentaban en las conciencias infantiles, especialmente la religión católica. La nueva escuela lucharía por desterrar las explicaciones religiosas y las supersticiones tanto dentro como fuera de sus aulas, por carecer de fundamento racional. El 16 de

mayo de 1933 en *El Nacional* apareció el comunicado que el día anterior la Federación de Maestros del Distrito Federal había enviado a todos los profesores del país con motivo de la celebración del Día del Maestro. En tal comunicado se les convocó a convertirse en “vanguardia del proletariado”, a luchar, entre otras cosas, por la alianza entre maestros, estudiantes, obreros y campesinos para cambiar las condiciones sociales y económicas del país.

El diputado Alberto Bremaunz, miembro de la Comisión de Educación encargada de presentar a la XXV Legislatura Federal el proyecto de la reforma educativa, explicaba mediante los periódicos de entonces, especialmente en *El Nacional*, que la reforma propuesta tenía como fin modificar el pensamiento y la conciencia de las nuevas generaciones, implantando en las escuelas nuevas formas de trabajo y de organización. La escuela era un medio para transformar las mentalidades y las relaciones establecidas entre los alumnos, tanto dentro de la institución como en sus comunidades, no un semillero de violencia revolucionaria como decían sus opositores. El cooperativismo era la nueva forma de organización del trabajo que debía fomentarse en las escuelas, para después pasar a la organización de la sociedad en su conjunto. Esto requería del cambio de mentalidades con respecto al trabajo productivo, a la naturaleza y a las relaciones sociales vigentes, además de una eficaz capacitación para la producción.

La Unión Nacional de Padres de Familia (UNPF), frente a los intentos de establecer en México la educación socialista, a través de *Excélsior* y de periodistas como Güilebaldo Murillo exclamó: “Se trata de arrebatarnos a nuestros hijos, de prostituirles el entendimiento y el corazón y donde ellos servirán de carne de experimentación” (*Excélsior*, 17 de enero de 1934).

Frente a esta posición de la UNPF, en el Distrito Federal se formó el Frente Nacional Socialista del Magisterio; el profesor Isaac Velásquez fue su presidente. Este frente publicó mediante *El Nacional* diversos trabajos para “aclarar” las “falsedades” divulgadas por los opositores a la reforma educativa que se veía venir: “Como lo indica el nombre de la organización, nos proponemos pugnar por el establecimiento de una escuela que, tomando en cuenta las tendencias e idiosincrasia características del pueblo mexicano, los recursos naturales del país, nuestros propios problemas, etc., adapte o aplique los principios generales de la doctrina socialista” (*El Nacional*, 3 de agosto de 1933).

Se fomentaría la explotación colectiva de las riquezas naturales del país, así como la educación rural que capacitara a los campesinos a una mejor y mayor explotación de los recursos (*El Nacional*, 10 de agosto de 1933). La progresiva socialización de los medios de producción sería “seriamente” estudiada, así como el fin de dogmas y prejuicios religiosos que impidieran la formación de un México mejor (*Excelsior*, 16 de enero de 1934).

Paralelo a estas polémicas, en el seno del Partido Nacional Revolucionario (PNR) se estaba ya discutiendo el primer Plan Sexenal de Gobierno, discusiones que se anunciaban en *El Nacional* como la entrada de México a un “régimen de economía dirigida”. En materia educativa se decía que la nueva educación “defendería la conciencia de los niños frente a la perturbación que se ejerce en las escuelas primarias administradas por maestros religiosos y sus agentes” (*El Nacional*, 21 de enero de 1934), esto último en clara alusión a la iglesia católica que se opuso de manera férrea a la educación socialista en México.

Lázaro Cárdenas era entonces el candidato presidencial del PNR, y de manera rei-

terada afirmaba en sus discursos que la Constitución Mexicana y el Plan Sexenal librarían a México del “carácter colonial” que hasta entonces todavía tenía, y lo convertirían en una país libre, no sólo política sino también económicamente hablando, pero esto sólo sería posible con la ayuda y el apoyo de todos los trabajadores, incluyendo por supuesto a los maestros. Cárdenas dijo en su Manifiesto: “Conceptúo que la implantación de la escuela socialista que señala el Plan Sexenal intensificará la obra cultural que la Revolución ha emprendido para la emancipación del pueblo laborante, preparándolo científica y socialmente” (*Excelsior*, 1 de julio de 1934). Por eso el Estado impulsaría la educación activa en grupo, fomentaría el amor al trabajo y el deber social en los alumnos, “que les inculque una conciencia gremial” para que lo que recibieran merced a la escuela socialista lo pusieran al servicio “de su clase”. Asimismo, el Estado mexicano cuidaría de no permitir en las escuelas cualquier influencia que provocara la división entre los jóvenes y los niños mexicanos, convirtiéndolos en “enemigos de las clases trabajadoras”.

Jorge Cuesta, importante ideólogo de la época, atacó duramente a la educación socialista a través de la prensa. En 1934 Cuesta publicó *Crítica a la reforma del Artículo Tercero*, en el cual reunió varios de sus trabajos publicados en los periódicos durante 1933. Las críticas que hizo Cuesta contra la reforma educativa iban encaminadas a su abierta oposición a que la escuela fuera convertida en instrumento de propaganda de una ideología única: el socialismo. Si se trataba de lograr una mayor justicia social para todos los mexicanos y no sólo para unos cuantos privilegiados, a lo que Cuesta no se oponía, esto no podía hacerse desde la escuela sin darle siquiera los instrumentos mínimos necesarios para

llevar a cabo adecuadamente su labor educativa, que era de la única que debía ocuparse, pues esa era su tarea, no una función ideológica de difusión como la que le quería imponer la llamada educación socialista. Si al interior de la escuela se iban a modificar las relaciones económico-sociales, entonces, escribió Cuesta, que el congreso reforme los artículos referentes a la propiedad privada y la distribución de la riqueza, y no se le encargue eso a la escuela.

Luis Cabrera fue otro importante intelectual e ideólogo de la época que se opuso a la educación socialista. Cabrera argumentó que el engrandecimiento y desarrollo de la sociedad mexicana no era obra de los escolares y de la escuela, sino de todos los que la integraban, y se preguntaba: ¿qué será de los niños educados en el socialismo ante una sociedad capitalista?

En cuanto a la educación socialista de que tanto se habla ahora, apuntemos algo. Yo soy socialista, si se entiende por socialista que no haya ni servos ni esclavos; yo estoy de acuerdo en que se acerca el fin del capitalismo. Pero si se educa en las escuelas para cambiar el actual régimen, habría que decir con claridad qué es lo que se proponen [...]. Hay que educar para la cooperación social, sí, pero ¿cuál es el socialismo posible en México, dada su realidad, una realidad que nada puede cambiar, ni ningún discurso, ni ninguna declaración, ni ningún congreso comunista? ¿Cuál es el régimen económico posible y deseable para México? (*Excelsior*, 25 de agosto de 1934).

Para dar respuesta a estas preguntas y dudas, los partidarios de la reforma contestaban también por medio de los periódicos. Luis Hidalgo Monroy respondió en *El Nacional* (1 de septiembre de 1934):

La educación socialista es un proceso general de vida cuya finalidad específica es alcanzar la formación de una sociedad mejor con una vida mejor en todos sus aspectos, consagrada por completo al bienestar de la comunidad. La educación es vida. Agente de progreso social.

Alberto Bremauntz, Humberto Tejera, Ignacio García Téllez y otros intelectuales más explicaban que la escuela socialista no iba a ser la encargada de hacer el cambio social y económico que se esperaba en México, sino de preparar las mentes de los alumnos, y cambiar sus formas de pensar por otras acordes con el advenimiento de una futura sociedad mexicana. Humberto Tejera escribió:

Desde luego debe decirse: la educación socialista no implica la incrustación, a la fuerza, de dogmas de ninguna especie en la mente de los alumnos. La educación socialista abre el campo a toda especie de dogmas, hipótesis, críticas y sugerencias; y sólo enseña a confrontar ese conjunto de conocimientos con un criterio de justicia económico social (*El Nacional*, 3 de octubre de 1934).

Finalmente la reforma fue aprobada por las cámaras, de Diputados y de Senadores, el 10 de octubre de 1934. El nuevo Artículo 3º estableció:

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

Instalada ya la educación socialista con la llegada de Lázaro Cárdenas a la presi-



dencia (1 de diciembre de 1934), la polémica no disminuyó de tono y continuó así a lo largo del sexenio, con altas y bajas más o menos detectables.

El *Excelsior* (9 de febrero de 1935) publicó un artículo acusando al Estado de monopólico y absolutista en lo que se refería a la educación, por estar impuesta y controlada desde el Estado mismo:

Dentro de esta fórmula [Estado liberal-federal] no se concibe, no puede concebirse, una educación oficial contraria al primer deber del poder público: el aseguramiento de la paz social fundada en los principios de tolerancia de las instituciones de un régimen liberal democrático.

Formar espíritus de sectarios, crear una sociedad dividida por violencias y animadversiones es destruir la corriente sobre la que debe alzarse una Patria. Si el concepto de la nueva educación es la interpretación marxista de la lucha de clases y la dictadura del proletariado ya dígasenos de una vez por todas lo que va a suceder después: una guerra civil.<sup>3</sup>

Cárdenas y su gobierno fueron acusados de comunistas. Frente a estas acusaciones el presidente hacía frecuentes declaraciones para “aclarar” malos entendidos. El 13 de abril de 1935 los principales periódicos del país publicaron en sus primeras páginas la entrevista que Ezequiel Padilla le hizo a Cárdenas. En ella el presidente negó que el comunismo fuera la doctrina oficial de su gobierno. Cárdenas dijo:

Debemos combatir al capitalismo, a la escuela liberal capitalista que ignora la dignidad humana de los trabajadores y los derechos de la colectividad; pero el capital que se ajusta a las nuevas normas de justicia distributiva, que garantiza buenos salarios y cumple con los derechos esenciales de las clases trabajadoras,

ese capital merece plenas garantías y el estímulo del gobierno.

Los defensores de la reforma educativa, además del presidente, anunciaron con mucho optimismo la apertura de cursos en 1936, segundo año de aplicación de la reforma educativa. “El primero [1935] ha sido ensayo, pero un ensayo feliz. Se ha demostrado que la nueva escuela no es peligrosa, ni desquiciadora, es sencillamente emancipadora y liberatriz” (*El Nacional*, 5 de febrero de 1936). Los “trabajadores la habían recibido con cariño” al ver sus resultados. La nueva escuela tenía una técnica fundamentalmente activa: “preparar para la producción moderna en un país semicolonial, con una ideología científica y una filosofía socialista”.

Gonzalo Vázquez Vela, segundo secretario de Educación del gabinete cardenista, llamaba a los maestros “Camaradas y soldados heroicos de la Revolución”. Los editoriales de *El Nacional* exaltaban a los maestros de batallas y tareas diarias en sus escuelas y comunidades, y reprobaban al erudito teórico que no conocía la realidad y que explicaba teorías que a veces solo él entendía, pero que no tenían ningún beneficio práctico para quienes más necesitados estaban de una mayor justicia social:

Una de las equivocaciones más ingenuas y corrientes es la de suponer que los mejores maestros son aquellos que han escrito libros llenos de erudición pedagógica. No, el maestro, el verdadero educador, el que necesita y ha servido a la Revolución, es un hombre predominantemente práctico, aquel que consagra su vida a la verdadera acción educativa, aquel que no se detiene en la acción puramente escolar, sino que la lleva extramuros al taller o al campo, que defiende la parcela de los campesinos, el salario de los trabajadores, en fin,

aquel que hace de sus educandos: niños, jóvenes o adultos, sujetos y agentes eficaces de propaganda a favor de la sanidad, trabajo y movilización en cada uno de los centros del ambiente que los circunda (*El Nacional*, 17 de mayo de 1936).

En la segunda mitad del cardenismo, disminuyó la fuerza de la acción revolucionaria-popular del gobierno federal, o al menos ya no caminó con el mismo ímpetu que los primeros años; esto fue aprovechado por los opositores para intensificar sus críticas a las políticas del gobierno encabezado por Cárdenas, en este caso las relacionadas con la educación socialista. Para 1938 aún no estaban claramente definidos los contenidos de la educación primaria, no existía la ley correspondiente al Artículo 3º constitucional.<sup>4</sup> Esto había provocado anarquía y desorden en planes y programas de las escuelas primarias en las diversas entidades del país. No había escuelas ni maestros suficientes para todos los niños del país que estaban en edad para recibir la educación básica; los maestros, muchos de ellos, estaban viviendo tal “efervescencia gremial y sindical”, que perdían el tiempo en actividades no necesariamente académicas; las escuelas normales estaban ocupadas más en producir “maestros agitadores y revoltosos”, que en formar auténticos maestros de vocación y al servicio de lo que se suponía iba a ser la escuela socialista, una escuela de servicio a la comunidad. En las escuelas oficiales se carecía de material didáctico suficiente, instalaciones, maquinaria y todo lo necesario para llevar a cabo su ambiciosa tarea social; asimismo se carecía de libros acordes con la reforma y, si existían ya algunos, no llegaban hasta los lugares más remotos del país que eran los más necesitados de educación innovadora, como se dijo que iba a ser la educación

socialista. Ya para mediados de 1939, algunos editorialistas de *El Universal* se atrevieron abiertamente a escribir: “Urge, apremia, por el decoro de México, que se borre del texto de la Constitución y se suprima de la práctica de la enseñanza esa bochornosa petulancia que tan pobre idea da de la mentalidad de nuestros gobernantes” (*El Universal*, 26 de junio de 1939). De retirar de nuestra Constitución esa “bochornosa petulancia”, la educación socialista, se encargará el gobierno de Ávila Camacho (1940-1946).

### Nuevos libros escolares

Frente a la falta de libros que comprendieran los contenidos de la nueva escuela socialista, diferentes a los que se usaban antes de la reforma, *El Nacional* se dedicó a publicar libros de texto y de pedagogía para reforzar la nueva educación en México. Se publicaron libros como *Cartas a los maestros rurales* de León Díaz Cárdenas, *El método de proyectos en las escuelas rurales*, de Fernando Sáinz, *Utilización del radio como medio educativo*, de Simón Serna, *Cartilla de liberación proletaria para la enseñanza de la lectura a los adultos*, de Blanca Luna Islas, y *Las pequeñas industrias en la escuela del campo*, de Aurelio del Río. Los autores eran profesores en activo. Se contrastó el contenido de estos libros “prácticos y reales” con los que se habían publicado en la década de los veinte, cuando José Vasconcelos estuvo al frente de la SEP. Se dijo entonces que los libros editados por órdenes de Vasconcelos eran para “los estudiantes que aspiran a la introversión histórica y mística”, no para quienes luchaban activamente por la transformación de México.

Seguramente que hay diferencias entre los profesores que elaboraron los textos escolares, así como entre las comunidades a

las que llegaron esos libros, las autoridades civiles y escolares, los profesores, los alumnos y toda una serie de actores que elaboraron, recibieron, asimilaron y modificaron los discursos y las fuentes originales, abriéndose en todos los espacios y niveles diversos márgenes y posibilidades de acomodo y negociación.<sup>5</sup>

Mary Kay Vaughan (2000), mediante la categoría de negociación, ha puesto en duda la idea de la construcción de una nación impuesta desde arriba, lo mismo podría decirse de una cultura y visión del mundo impuesta, de manera igual, en virtud de las políticas educativas y los libros escolares.

En este juego de negociaciones y acuerdos, los maestros y los libros escolares tienen un papel importante para transmitir una ideología de Estado con propósitos de control social, pero también pueden servir a los participantes para impugnar esas políticas estatales, y darles instrumentos ideológicos, técnicos y organizativos para ponerlas en duda e incluso para promover su oposición de manera activa, no solamente pasiva como podría ser la lectura por la lectura misma. “No basta interesarse sólo por las cuestiones que abordan los autores y la manera en que lo hacen también; hay que poner atención a los aspectos que pasan inadvertidos, ya que si bien el manual es un espejo, o un prisma, también puede ser un filtro o una pantalla” (Chartier, 1993: 368).

La Secretaría de Educación Pública, mediante la Comisión Editora Popular, publicó libros acordes con la nueva reforma. Entre los libros editados por la SEP sobresalen dos series de textos escolares de lectura: *Serie SEP Escuela Socialista* para ser utilizados por los niños de las escuelas urbanas, y *Simiente para los niños de las escuelas rurales*. Al análisis de los contenidos ideológicos de estos libros me dedicaré ahora.

### Textos oficiales de lectura de la escuela socialista

Si la lectura es comprendida como un conjunto de prácticas y representaciones por las cuales el lector se ayuda a construir el sentido de su existencia a partir de unas necesidades sociales, como lo establece Chartier (1996), entonces el lector configura, representa, apropia y produce sentido a lo que lee a partir de necesidades y circunstancias concretas. La lectura entendida como una práctica concreta y como modo de interpretación y representación tiene una historia y una sociología, y sus significados dependen de las circunstancias de los diversos receptores, tanto los que leen como los que escuchan (Chartier, 2000: 171). La construcción de sentido es histórica y socialmente variable, se halla entre las propias competencias y conocimientos previos de los lectores, pero también entre las intenciones mismas del autor del texto. Las significaciones de los textos escolares son históricamente construidas, aunque sus autores pretendan controlarlas. El libro de texto como medio de aculturación que remodela y modifica formas de pensar y actuar no parte de una *tabula rasa* a la manera del empirismo más radical, sino de una estructura diversa en cada lector, propia de sus circunstancias y sus antecedentes personales, culturales y sociales, de ahí los distintos sentidos que se le dan al texto impreso, tanto los lectores, en el caso de la lectura en silencio, como los escuchas, en el caso de la lectura que se hace en voz alta. Saber leer es desplegar las riquezas múltiples de la cultura escrita (Chartier, 1993: 185).

Los relatos contenidos en los libros de lectura difunden y socializan una forma especial de ver e interpretar el mundo social y natural en el que vive el lector, pero también un mundo en el cual se quisiera vivir,

estableciéndose un juego entre el presente, la realidad, y el deseo, el futuro, con base en la voluntad de acción utilizando la imaginación y las representaciones sensibles. Todo se pone en juego en la lectura de estos relatos contenidos en los libros escolares. Formar una identidad común que le permita a los lectores participar en la sociedad conforme a los modelos contenidos en las lecturas, éste es el propósito expreso de los autores y compiladores, así como de quienes hacen la edición de esos textos, pero en la realidad esto no sucede necesariamente así.

La socialización de los niños en las escuelas, el establecimiento de reglas conforme a las cuales deben actuar, el carácter normativo de la educación, la divulgación de iguales reglas de actuar y pensar en la familia, la escuela, la calle, la sociedad toda, esta gama complicada de elementos y actores se refleja en los libros de lectura; aunque “la imposición de modelos culturales nunca anula por completo la creatividad de la recepción y la apropiación” (Chartier, 2000: 128).

La complejidad de las funciones que cumplen los libros escolares de lectura dificulta su análisis; el asunto no es tan sencillo como verlos sólo como receptáculos de verdades y políticas educativas establecidas desde arriba y de manera vertical, políticas seguidas por los autores de estos textos. El autor, comprendido como agente social e histórico, introduce nuevas habilidades y formas de pensar, selecciona y ordena los contenidos de sus textos, los hace suyos y, aunque siga un modelo oficial, “lo hace a su manera” (Mendoza, 2005).

El autor de la narración tiene sus propios puntos de vista, pero existen diversas formas de interpretación, “crea múltiples puertas de entrada al trabajo propuesto a los alumnos, les permite construir sentidos y abrirse en el presente a su propia reali-

dad” (Dalongeville, 2003: 251). La pluralidad de interpretaciones podría aprovecharse como múltiples representaciones ideológicas, filosóficas, sociológicas, históricas que enriquecen a todos los lectores en la discusión, incluido, por supuesto, el maestro.

En los textos cardenistas, los campesinos trabajando en el campo y los obreros en la ciudad, y sus hijos en las escuelas urbanas y rurales, aparecen como sujetos activos en la construcción de su propia historia. Se establece una visión del mundo social en el que los trabajadores, rurales y urbanos, y su trabajo productivo y honrado, están por encima de los que poseían el capital, más si éste se había logrado con base en la explotación de los campesinos y de los obreros. Los textos, especialmente los de lectura, debían tener un fin práctico: cambiar las mentalidades de los lectores infantiles para provocar los cambios de los patrones sociales existentes hasta entonces. “La ideología del cardenismo consistió en el intento de conformar una conciencia nacionalista y anti-imperialista, y para ello la educación debía emanar del gobierno y difundirse de manera uniforme por todo el país” (Mendoza, 2005: 10); de esto debían encargarse los libros escolares, en este caso los de lectura.

En el gobierno cardenista se incrementaron las tareas de centralización de un sistema escolar nacional, y el libro de texto fue considerado como un elemento principal en la unificación y la graduación curricular. Se crearon comisiones lectoras y dictaminadoras de textos, las que además autorizaron su producción y circulación, controlado todo desde el gobierno federal. Así se legitimó una visión impuesta por las políticas educativas vigentes, con el propósito de conservar el dominio hegemónico y el consenso social.

Las políticas educativas cardenistas criticaron los libros de lectura que se utilizaron

antes de este gobierno y de la reforma puesta en marcha. Las críticas fueron, entre otras, por el carácter sentimental y romántico de los textos contenidos, alejados de la realidad social que se vivía en México, relacionados con escenarios sociales idílicos e imaginarios que poco tenían que ver con las condiciones sociales en las que vivía la mayoría de los niños mexicanos. Además estos libros, los criticados por la reforma educativa, fueron considerados como hábiles instrumentos para inculcar en las conciencias de los escolares el egoísmo, la filosofía del triunfo del más fuerte, económicamente hablando; el predominio del privilegio y de la injusticia, la caridad cristiana que aseguraba el dominio indefinido de las minorías explotadoras, convenciendo a las mayorías explotadas de la grandeza del sufrimiento en esta vida para esperar la recompensa en la otra.<sup>6</sup>

Los libros oficiales de lectura, Serie SEP y Simiente, aparecieron ya avanzado el gobierno cardenista, entre 1937 y 1939 —al menos de estos años son los libros que yo he localizado—; esto seguramente dificultó su distribución a tiempo, así como su cobertura nacional, principalmente en los lugares más alejados y atrasados de nuestro país para los cuales se habían hecho estos libros, especialmente los que iban dirigidos a las escuelas campesinas. Estos libros de lectura constituyeron series que iban del primero al sexto grado de primaria. Eran libros sencillos en su materialidad, pequeños en su tamaño y número de páginas, de pasta dura, impresos en papel común y corriente, con pocas ilustraciones en sus portadas y en su interior; las imágenes interiores son en blanco y negro, casi de carácter lineal, las de las pastas contienen escasos colores que sólo cambian dependiendo del grado, pero las imágenes son las mismas.

En las pastas de los libros para las escuelas urbanas, ocupando planos distintos, aparece un salón de clases en cuyo pizarrón se lee “Escuela Socialista”, están sentados alumnos y alumnas y, al frente de pie, está una maestra; también aparecen unos obreros, un campesino y un soldado representando al ejército; recordemos que también los militares formaban parte del partido político oficial.

En las pastas de los libros para las escuelas rurales se muestra una escena al aire libre, un maestro sentado a la sombra de un árbol, con niños y niñas sentados a su alrededor. El maestro tiene un libro en una mano y con la otra señala a un campesino que ara la tierra. Desde las pastas de estos textos escolares se anuncian sus contenidos, asimismo se acentúa el peso que se le dio a la escuela, a los maestros, a los libros y a los niños en el cambio que se esperaba de la sociedad mexicana. En las pastas de ambas series aparecen niños y niñas, con esto se confirma el carácter mixto de la escuela socialista y el ataque que se hizo a las escuelas unisexuales, que eran las dominantes antes del cardenismo.

Son innumerables los contenidos de estos libros referentes a los ideales de la nueva escuela socialista y de la nueva sociedad mexicana que tendría a los trabajadores, rurales y urbanos, como los pilares fundamentales de su organización; veamos algunos ejemplos:

Mi México es grande, mi México es rico, mi México es bello. / Si es bello, si es rico, muy rico y extenso, quiero que mi padre, que trabaja tanto, tenga un pedacito de tierra de México / Quiero que los pobres dejen de ser pobres. / Quiero que los hombres todos sean iguales. / Quiero que mi México, muy rico y extenso, sea una patria fuerte de trabajadores (Serie SEP. Primer año, 1938: 61).

Esto leía un niño de primer grado en las escuelas urbanas acerca de lo que México iba a ser en un futuro cercano, gracias, en buena medida, a la nueva escuela socialista que ayudaría a terminar con el sistema social que entonces se vivía en México, fomentando la crítica en los alumnos hacia ese sistema. Un ejemplo lo tenemos en la misma serie en el libro de quinto grado: “En el sistema de producción capitalista, especialmente en las grandes empresas, la organización, es decir, la forma de distribuir, combinar y operar el trabajo, es verdaderamente admirable desde el punto de vista del lucro, puesto que se arranca de cada obrero el mayor rendimiento que es posible (*Serie SEP. Quinto año, 1939: 240*).

En las lecturas contenidas en estos libros, se criticó la explotación de los trabajadores, el derroche y el lujo en el que vivían unos cuantos, propietarios de las fábricas, las tierras y el dinero, con base en el trabajo de los obreros y de los campesinos: “El día en que ningún hombre pueda explotar el trabajo de otro, cuando cada quien reciba el producto completo de su labor, aparte de lo que la sociedad reserve con destino a producir más, no habrá por qué consumir menos de lo que se ha producido y habrá ocupación para todos los hombres (*Serie SEP. Quinto año, 1939: 153*).

A esa conclusión llega un maestro urbano al discutir con sus alumnos sobre el despido que se hizo de unos obreros que trabajaban en una fábrica de hilados cercana a la escuela. Esto significaba que ya no se produjeran más telas para confeccionar vestidos para la población, cuando por todos lados “se ven gentes que apenas si van vestidas”; lo mismo pasaría con quien fabricara zapatos u otros medios de consumo para la población más necesitada. La lección se titula “¡Que absurdo!”.

También se criticó de manera reiterada la holganza y los vicios, se consideraron como una carga perniciosa que afectaba a muchos mexicanos, y retrasaban el desarrollo económico y social del país. Así se recriminó a Gregorio, un niño campesino que no trabajaba al ritmo que lo hacían los demás:

Es necesario que te decidas a cambiar tu proceder. Si vuelves los ojos a tu derredor, verás a los campesinos entregados a sus faenas: los hombres en el campo, las mujeres en el hogar, los niños en la escuela, todos cumpliendo gozosos con su deber, menos tú, que eres el único perezoso (*Simiente. Libro III, 1939: 43*).

Ese terrible vicio [el alcoholismo] aleja a los hombres del trabajo, les roba la salud, les hace perder la voluntad y con muchísima frecuencia es causa de desgracias (*Simiente. Libro III, 1939: 130*).

La pasión del juego envilece las almas, borra de éstas los altos sentimientos humanos, e induce a los individuos al alcoholismo y al robo (*Simiente. Libro III, 1939: 96*).

Los niños que leían estos libros debían aprender a valorar el trabajo productivo honesto, luchar contra la desigualdad y la injusticia; fomentar en todos lados la cooperación y la solidaridad, la participación activa e igualitaria de todos los miembros de la comunidad; aprender a defender sus derechos como futuros trabajadores calificados, productivos, sanos y alejados de los vicios.

Los contenidos de los libros que leían los niños, tanto de las escuelas urbanas como rurales, eran semejantes. Los escenarios eran distintos: el campo y la ciudad, pero las enseñanzas que debían aprender eran las mismas. En estos libros la reforma agraria y el reparto de tierras tuvieron un lugar central: “Todos los hombres que

viven en el campo tienen derecho a poseer un pedazo de tierra. Esta tierra debe ser de tal modo grande, que permita el sostenimiento de una familia. Por eso nuestro Gobierno se ha preocupado por repartir tierras a los campesinos” (*Simiente. Libro II*, 1939: 64).

En el reparto de tierras a los campesinos, movimiento apoyado por el mismo Cárdenas como una de las políticas centrales de su gobierno, los maestros rurales, aunque seguramente no todos, jugaron un papel muy importante orientando a los campesinos para la demanda de tierras y ejidos; así como los maestros urbanos apoyaron y orientaron a los obreros de las fábricas en la defensa de sus derechos laborales, de acuerdo con lo establecido en la Constitución General y en la Ley Federal del Trabajo de 1931, legislación que en diversas entidades del país —por ejemplo, en el Estado de México— seguía siendo letra muerta cuando Cárdenas llegó a la presidencia.<sup>7</sup>

El trabajo humano, considerado como el legítimo productor de lo necesario para vivir, era reconocido como eje de desarrollo de la sociedad y motivo de orgullo de quien lo ejercía: “Niño campesino, enorgullécete del trabajo y de la vida de tu padre y de tus compañeros (*Simiente. Libro III*, 1939: 73).

En estos libros no sólo los seres humanos, en este caso los niños, debían trabajar y pugnar por una sociedad mexicana más equitativa y justa al reconocer su papel en la historia, sino hasta la naturaleza se “ideologizó” y por ello debía tomar partido. Un rosal le dijo a otro: “Y tú, buen rosal, también puedes hacer algo por la causa de los oprimidos. ¡Niégate a dar rosas para los ricos haraganes!” (*Simiente. Libro III*, 1939: 101).

Se presentó un “diálogo” entre dos nubes que cruzaban el campo mexicano, y una le preguntó a la otra si sobre un campo muy bien labrado debía dejar caer su con-

tenido; la otra nube le contestó: “—No—, porque todas esas tierras pertenecen a un hacendado. Los hombres a quienes vemos trabajando son peones; el producto de su esfuerzo lo aprovecha tan sólo el amo, quien lleva lujosa y regalada vida, mientras los jornaleros de las haciendas padecen privaciones y miserias. Sigamos adelante” (*Simiente. Libro II*, 1939: 56). Finalmente las nubes dejaron caer la lluvia sobre las parcelas de un ejido que era labrado por los nuevos ejidatarios, beneficiados por las políticas agrarias del gobierno cardenista.

En los textos analizados, la tierra y el trabajo humano son considerados como únicos y válidos proveedores de los satisfactores necesarios para los hombres: “Todo lo que nos alimenta viene de la tierra, arrancado por el trabajo. Todo lo que nos viste, nos es útil en la casa, la casa misma, los muebles, etc., etc., han sido producidos por el esfuerzo del hombre, por el trabajo” (*Simiente. Libro V*, 1938: 130).

Los contenidos de los libros de lectura aquí revisados responden a los fundamentos y objetivos ideológicos de la escuela socialista puesta en marcha durante el gobierno de Lázaro Cárdenas. La sociedad mexicana reflejada en los textos escolares dejó de ser un “nido social” que daba protección y seguridad a sus miembros, y en su lugar se reflejó una sociedad históricamente injusta y con grandes conflictos sociales. Los textos escolares hablaron de la explotación del trabajo de la mayoría de los mexicanos a partir, especialmente, de la llegada de los españoles a estas tierras y durante el virreinato, de ahí la labor realizada por Hidalgo y Morelos a favor de la Independencia de México. Hidalgo y Morelos fueron reconocidos en estos libros como héroes principales de la historia nacional. De Morelos se dijo: “estuvo siempre unificado con los de abajo, siempre en guerra con los

de arriba; por esto anhelaba la independencia sin españoles, confiscando sus inmensas riquezas para repartirlas entre artesanos y labriegos; por esto, siguiendo el ejemplo de su maestro Hidalgo, prometió tierras a indios y mestizos, distribuyéndolas en las zonas dominadas por sus tropas” (*Simiente. Libro IV*, 1938: 8).

A Morelos se le reconoció como el autor de las bases del agrarismo revolucionario en México, defensor de las clases sociales más desprotegidas, especialmente los campesinos.

Los textos explicaron la historia nacional con base en la lucha de las clases sociales hasta llegar al siglo XX, donde se presentan enfrentados la burguesía y el proletariado: “Todos los desposeídos, los que nada tienen o los que apenas han logrado mínima parte en la distribución de la riqueza, constituyen el proletariado” (*Simiente. Libro XL*, 1938: 133).

La escuela y todos los sujetos implicados en ella aparecen al lado de los trabajadores buscando, con base en la ciencia y la razón y alejados de todo fanatismo y prejuicio religioso como lo estableció el Artículo 3º constitucional reformado, los caminos para la construcción de una sociedad más justa e igualitaria, así como la explotación racional y moderna de la naturaleza.<sup>8</sup> El conocimiento científico de la naturaleza permitiría su explotación racional y correcta, así como la distribución justa de la riqueza obtenida mediante el trabajo humano, considerado como el único y verdadero camino para la producción de lo necesario para vivir. Se dice que México es rico en recursos naturales, y en los libros se incluyen lecturas que enseñan a los niños su explotación racional, así como su conservación conociendo su origen, desarrollo y utilidad para los seres humanos, con base, preferentemente, en el trabajo colectivo.<sup>9</sup> “¡Los productos de la Naturaleza sabiamente explotados constitu-

yen riqueza! [...] Toda producción representa la dominación y utilización de la Naturaleza en beneficio del hombre” (*Simiente. Libro IV*, 1938: 68 y 130).

Se reiteró la supeditación que debía existir de los intereses individuales a los colectivos: “Ustedes [dice un profesor rural a sus alumnos] deben esforzarse por acabar con ese individualismo [el que se fomentaba en las escuelas anteriores a las socialistas], y por la formación de comunidades que sean fuertes, por que sus miembros sepan subordinar sus intereses personales a los intereses colectivos” (*Simiente. Libro IV*, 1938: 24).

Las mujeres fueron también incluidas en los textos, las que vivían en el campo y en la ciudad; generalmente fueron las esposas de los obreros y de los campesinos y madres de los niños que iban a las escuelas rurales y urbanas. Fueron mujeres que participaron activamente en los cambios sociales que se anunciaban en los textos, pero casi siempre lo hicieron a partir de su comunidad más próxima: el hogar. “En los hogares campesinos, esparcidos por las tierras labrantías o juntos en los poblados rurales, las mujeres, también afanosas y contentas, desempeñan los trabajos de la casa; cuidan de los gallineros, que rinden tan buenos productos, y aun explotan algunas pequeñas industrias, como la conservación de frutas y legumbres” (*Simiente. Libro III*, 1939: 110).

Si bien son más amplios los horizontes de participación social de las mujeres a las que se alude en los libros revisados, en la mayoría de los casos se les sigue confinando a los muros de su casa, y se les siguen adjudicando sus “virtudes naturales” asociadas con la maternidad y el cuidado de sus familias.

En los libros no aparecen conceptos y personajes relacionados con las religiones, especialmente la católica que era entonces la predominante y cuyos dirigentes se opusie-



ron con mayor fuerza a la reforma educativa. Si se abordan las religiones en estos libros, sólo fue para explicarlas como procesos humanos carentes de todo fundamento racional y científico. Los miembros del clero católico, cuando se aluden, aparecen a lo largo de la historia al lado de los conquistadores, los hacendados y los llamados burgueses, todos calificados como depredadores de los trabajadores del campo y de ciudad. “Desde los principios de la época colonial, se inicia el despojo a los indios de las tierras de cuya labranza habían vivido. Este despojo se realiza por tres grupos: los conquistadores premiados con extensiones de tierra e indios en encomienda para que se las cultivaran; la Iglesia, y otros colonos peninsulares que se trasladaron a Nueva España con el fin de enriquecerse (*Serie SEP. Quinto año*, 1939: 57).

Los miembros del clero católico fueron duramente criticados en estos textos, seguramente en respuesta a su oposición a la reforma. A los curas católicos se les identificó como personas que no hacían lo que decían, personas cuya conducta era reprochable, a pesar de decirse que eran los ministros de Dios en la tierra, y los encargados de enseñar su doctrina a los católicos:

El señor cura, que estaba las más de las veces a la mesa del hacendado, recomendaba resignación, prudencia, bondad.

—Recordad, hijos míos —les decía—, que nuestro reino no es de este mundo.

Los pobres recibirían la recompensa allá en el cielo, supuesto que son bienaventurados.

El hacendado, dueño de todo, no estaba comprendido en las palabras de Jesús, aquellas que dicen que más fácil ha de ser el paso de un camello por el ojo de una aguja, antes que el rico entre al reino de los cielos. No; el señor cura tenía olvidadas estas frases, quizá por demasiado cristianas.

El rico sí tenía su reino en este mundo y lo compartía con el representante del Señor, quien, agradecido, oraba fervientemente para que el amo reinara también en el otro mundo. El pobre sería recompensado con creces, es cierto; ¡pero en el cielo! Aquí, látigo, alcohol, ignorancia, grillos, cepo de campaña, etc., eran bastante (*Simiente, Libro IV*, 1938: 112).

Así se hablaba de las condiciones en las que vivían los indígenas en las haciendas del pueblo de Muxupip, en Yucatán, donde los hacendados y los curas formaban un solo grupo en contra de los trabajadores de las haciendas.

### Reflexiones finales

Es cierto que en los textos revisados cambiaron los contenidos de las lecturas, los autores de ellas y las circunstancias histórico-sociales en las que se escribieron, pero los mitos y arquetipos morales utilizados para construir “tipos ideales”, a la manera de Weber, fueron los mismos en los libros utilizados antes y durante el gobierno de Lázaro Cárdenas. Cambiaron algunos mitos y arquetipos sociales tradicionales, sin embargo se conservaron conceptos considerados como valores humanos fundamentales, tales como la honestidad, la afabilidad, la compasión por los pobres y los necesitados, la buena convivencia, el decoro, la cortesía, el honor, el amor a la patria, la veracidad. Se trató de mostrar en los libros de lectura un deber ser, inculcando formas de pensar y actuar socialmente aceptadas y reconocidas como superiores, presentes en la vida cotidiana de los lectores. Seguro que en este juego de valores y virtudes aparecieron tensiones y diferencias entre una caracterización moral con rasgos de universalidad e intemporalidad, y una situación y circuns-

tancias sociales distintas, cambiantes con respecto a tiempos y lugares.

Sin embargo, en los libros escolares utilizados en las escuelas primarias cardenistas cambiaron los modelos sociales, se fomentó y provocó la crítica a la sociedad que se vivía en México en los años treinta, se inculcó la necesidad del cambio y la construcción de una nueva sociedad pero, en su carácter moralizador no se distinguieron mucho de los textos utilizados en las décadas anteriores. Se trataba de libros que buscaban la formación de seres humanos nobles, trabajadores, justos, libres y buenos patriotas, amantes de su patria y respetuosos de leyes, como lo debía ser todo buen ciudadano.

Los libros de lectura aprobados para ser leídos por los niños que vivieron la reforma educativa de 1934 siguieron buscando al buen ciudadano contenido desde siempre en los libros de este tipo, pero ahora como un ciudadano que buscara nuevas formas de convivencia social. Para ello debía iniciarse con la crítica a las condiciones sociales que se vivían en el México de entonces; la crítica y la comparación con la realidad debían ser caminos para la búsqueda de una mejor y más justa sociedad mexicana. Luego el ideal en estos libros de lectura era la formación de un futuro ciudadano crítico, y a la vez respetuoso de valores cívicos y morales acordes

con un nuevo México que, se dijo, iba a ser construido a partir del gobierno cardenista.

Hoy los tiempos son otros; México está en condiciones diferentes a las que se vivieron en los años treinta del siglo pasado. Sin embargo, se sigue buscando el tipo ideal de hombre y de ciudadano, principalmente por medio de la educación. Infinidad de veces se han reformado los planes y programas de estudio de las escuelas primarias mexicanas, se han producido los libros de texto gratuito para lograr unificar el pensamiento de los niños y sus formas de ver el mundo natural y social; empero, hoy es patente la preocupación que existe por la decadencia de los valores considerados como fundamentales en la formación de los seres humanos, y de lo que civilmente se considera como buen ciudadano. Si esto es así, no estaría de más una revisión histórica-sociológica de la educación en México, y conocer lo que se ha hecho en el pasado en materia de la formación cívica de los mexicanos, especialmente por medio de los libros que para ese fin fueron editados, como los que aquí se revisaron. Es útil hacer un análisis de los contenidos de los textos escolares, oficiales o no, que muestran las permanencias y los cambios que han ocurrido en este terreno. Así podremos comprender mejor lo que hoy está sucediendo en México en este campo de la educación.

## NOTAS

1. Para conocer un poco más sobre la escuela activa y sobre el pensamiento de diversos pedagogos “modernos”, véase el libro de Antonio Santoni (1996), *Nostalgia del maestro artesano*.
2. Recomiendo aquí el famoso debate entre Antonio Caso y Vicente Lombardo Toledano sobre la libertad de cátedra que debía haber en la Universidad Nacional de México.
3. Afortunadamente, y contra estos tristes vaticinios, la guerra civil no se dio en México durante el cardenismo, aunque las relaciones sociales, especialmente en algunos lugares, llegaron a tensarse de tal manera que pudieron haber puesto en peligro la estabilidad social de México. A crear esta situación de peligro ayudó, en buena medida, la posición de la iglesia católica en México, especialmente la del alto clero, que se opuso de todas las maneras posibles, abiertas y veladas, a la reforma educativa de 1934. Sobre este tema se recomienda Yankelevich, 1985, y Montes de Oca, 1997.
4. La ley respectiva, con base en la propuesta hecha por Cárdenas y enviada al congreso, fue aprobada por la Cámara de Diputados el 28 de diciembre de 1939 y dos días después por la de Senadores. Dicha ley apareció publicada en el *Diario Oficial* el 3 de febrero de 1940, año en que concluyó el gobierno cardenista.
5. Elsie Rokwell (1999, 2004) ha analizado la negociación como concepto analítico que ayuda a la interpretación social para comprender la interacción que hay entre Estado, políticas estatales, destinatarios de esas políticas, intermediarios, es decir, la diversidad que en la realidad adquiere este nudo de relaciones y actores sociales.
6. La serie de libros de lectura Rosas de la Infancia, de María Enriqueta Camarillo, fue una de las más criticadas por su carácter “sentimentaloides y socialmente inocuo”, por desarrollar en sus lecciones temas y asuntos que poco o nada tenían que ver con la sociedad mexicana, al menos con los más necesitados. En estos libros, como en otros, los sectores más pobres de la sociedad mexicana ocupan un lugar de subordinados, y se aconseja ayudarlos por medio de la caridad a quienes tienen posibilidades para hacerlo. Los pobres son pobres y siempre lo serán, así como los ricos son ricos y siempre lo serán, pero los que tienen deben ayudar, en el ejercicio de la misericordia, a los más necesitados. Rosas de la Infancia fueron libros muy utilizados en México desde los años veinte y hasta los cincuenta de siglo XIX o tal vez todavía en la década siguiente, incluso en los inventarios escolares aparecen estos libros como material de lectura de los alumnos durante el cardenismo, a pesar de las políticas educativas del gobierno encabezado por Cárdenas, que quisieron retirarlos de las escuelas por los contenidos de sus lecturas.
7. En Montes de Oca, 2000, ofrezco suficiente información sobre este tema.
8. En los libros aquí analizados, son varias las lecturas dedicadas a la enseñanza de diversas industrias, como las relacionadas con: la elaboración de conservas de frutas y legumbres, la industrialización de la leche, la miel y otros

productos; la reproducción y cría de animales útiles para el consumo y el comercio; la mejora en la producción agrícola como el uso de abonos, la rotación de cultivos, la selección de semillas.

9. En los textos hay varias lecturas que se refieren a la formación de cooperativas y los beneficios que se obtienen de ellas, tanto económicos como organizativos, en *Simiente, Libro IV*, aparece una lección titulada “La tienda”, que es una cooperativa de consumo, otra “Cooperativa agrícola” que es de producción y de atención médica. En *Simiente, Libro III*, aparece una cooperativa escolar que es tanto de producción como de consumo.

## REFERENCIAS

- BORDIEU, Pierre (1990), *Sociología y cultura*, México, CONACULTA/Grijalbo.
- BREMAUNTZ, Alberto (1943), *La educación socialista en México. (Antecedentes y fundamentos de la reforma de 1934)*, México, s.e.
- CASO, Antonio y Vicente Lombardo Toledano (1975), *Idealismo vs. materialismo dialéctico*, México, Universidad Obrera de México Vicente Lombardo Toledano.
- CUESTA, Jorge (1934), *Crítica de la reforma del Artículo Tercero*, México, s.e.
- CHARTIER, Roger (2000), *Las revoluciones de la cultura escrita. Diálogo e intervenciones*, Barcelona, España, Gedisa.
- CHARTIER, Roger (1996), *El orden de los libros. Lectores, autores, bibliotecas en Europa entre los siglos XIV y XVIII*, Barcelona, España, Gedisa.
- CHARTIER, Roger (1993), *Libros, lecturas y lectores en la Edad Moderna*, Madrid, Alianza Editorial.
- CHOPPIN, Alain (2000), “Pasado y presente de los manuales escolares”, en Julio Ruiz Berrio (ed.), *La cultura escolar de Europa. Tendencias históricas emergentes*, Madrid, España, Alianza Editorial, pp. 10-141.
- DALONGEVILLE, Alain (2003), “Los desafíos de la didáctica de la historia hoy. Aportes europeos y nuevas perspectivas”, en VI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Conferencias Magistrales, México, COMIE, pp. 233-255.
- LUCIO, Gabriel (1938-1939), *Simiente. Libro para escuelas rurales*, México, Comisión Editora Popular/SEP.
- MENDOZA Ramírez, María Guadalupe (2005), “La producción cultural de los libros de texto de historia oficial en México 1934-1959”, tesis de doctorado en Ciencias Sociales, El Colegio Mexiquense, Toluca, México.
- MONTES de Oca Navas, Elvia (2000) *Política laboral y corporativismo en el Estado de México 1934-1940*, Toluca, El Colegio Mexiquense/ITESM-Toluca.
- MONTES de Oca Navas, Elvia (1998), *La educación socialista en el Estado de México 1934-1940. Una historia olvidada*, El Colegio Mexiquense/ITESM-Toluca, Toluca, Méx.
- MONTES de Oca Navas, Elvia (1997), “La iglesia católica y la educación socialista en el Estado de México, 1934-1940”, en Nelly Sigaut (ed.), *La iglesia católica en México*, Zamora, El Colegio de Michoacán/Secretaría de Gobernación, pp. 321-332.
- Partido Comunista de México (1938), *Hacia una educación al*

- servicio del pueblo. Resoluciones y principios presentados en la Conferencia Pedagógica del Partido Comunista*, México, Imprenta Mundial.
- Partido Nacional Revolucionario (1935), *La educación socialista. Edición oficial del partido Nacional Revolucionario*, México, Secretaría de Prensa y Propaganda.
- PÉREZ, Teresa de Jesús (1997), *Francisco Larrojo y la historia de la educación en México. Configuración de un campo disciplinario*, México, CESU-UNAM (Cuadernos del CESU, 34).
- ROCKWELL, Elsie R. (2004), "Entre la vida y los libros: prácticas de lectura en las escuelas de la Malintzi a principios del siglo XX", en Carmen Castañeda García, Luz Elena Galván Lafarga y Lucía Martínez Moctezuma (coords.), *Lecturas y lectores en la historia de México*, México, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social/Universidad Autónoma del Estado de Morelos/El Colegio de Michoacán, pp. 327-357.
- ROCKWELL, Elsie R. (1999), "La historia de la cultura y los textos escolares", en *Memorias. V Congreso Nacional de Investigación Educativa*, 30-31 de octubre, 1 y 2 de noviembre, Aguascalientes, Universidad Autónoma de Aguascalientes /Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- SANTONI Rugiu, Antonio (1996), *Nostalgia del maestro artesano*, México, CESU-UNAM/Miguel Ángel Porrúa.
- Secretaría de Educación Pública (1938-1939), *Serie SEP, Escuelas primarias urbanas, Lectura oral*, México, Comisión Editora Popular.
- STERM y CTM (1939), Memoria de la Conferencia Nacional de Educación celebrada en el Palacio de las Bellas Artes (11-17 de diciembre de 1939) organizada por el STERM y la CTM, STERM y CTM, México.
- VAUGHAN, Mary Kay (2000), *La política cultural en la revolución. Maestros, campesinos y escuelas en México 1930-1940*, México, SEP-Biblioteca del Maestro/Fondo de Cultura Económica.
- VAUGHAN, Mary Kay (1997), "Cambio ideológico en la política educativa de la SEP: programas y libros de textos, 1921-1940", en Susana Quintanilla y Mary Kay Vaughan, *Escuela y sociedad en el periodo cardenista*, México, Fondo de Cultura Económica, pp. 77-108.
- YANKELEVICH, Pablo (1985), *La educación socialista en Jalisco*, Jalisco, Departamento de Educación Pública del Estado de Jalisco.