

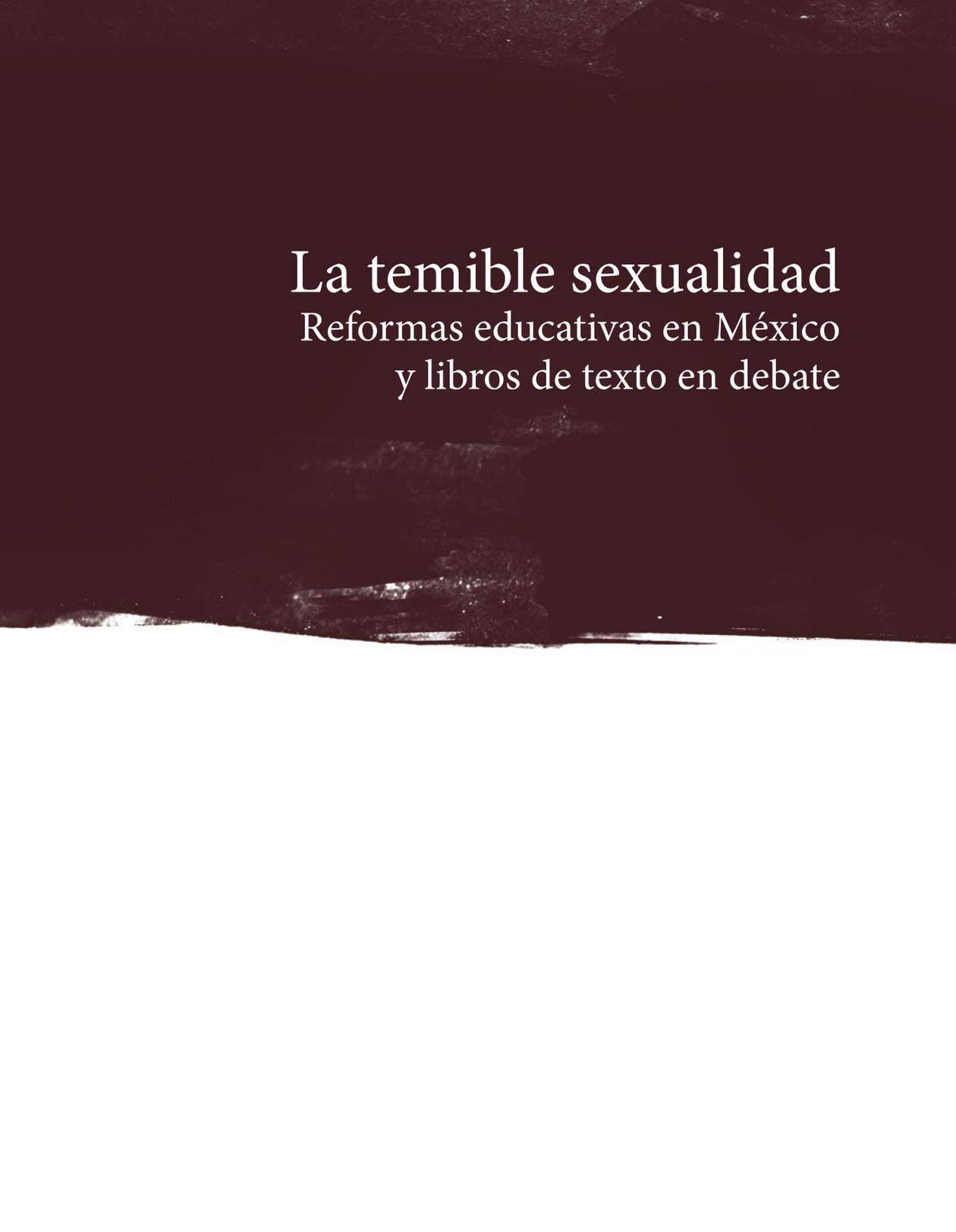


La temible sexualidad

Reformas educativas en México
y libros de texto en debate

Salvador Camacho Sandoval





La temible sexualidad

Reformas educativas en México
y libros de texto en debate



La temible sexualidad

Reformas educativas en México y libros de texto en debate

Salvador Camacho Sandoval

La temible sexualidad

Reformas educativas en México
y libros de texto en debate

Primera edición 2019

D.R. © Universidad Autónoma de Aguascalientes
Av. Universidad 940, Ciudad Universitaria
Aguascalientes, Ags., 20131
www.uaa.mx/direcciones/dgdv/editorial/

© Salvador Camacho Sandoval

ISBN 978-607-8714-05-6

Impreso y hecho en México
Made and printed in Mexico



Para Luna, con amor



Índice

Introducción	13
La Revolución y el “renacimiento cultural” mexicano	13
La importancia y controversia de los libros de texto	23
Interrogar como punto de partida	31
Justificar y continuar	32
Siempre los objetivos	34
Capítulo I. Política educativa, escuelas privadas y disputa por la educación entre la Iglesia católica y el Estado mexicano	35
De la educación humanista a la anticlerical	38
Cardenismo: por una educación laica y social	53
Vientos de moderación ideológica	63
Aguascalientes en el escenario	66

Capítulo II. Reforma de 1959 y oposición a los libros gratuitos y obligatorios	69
La moderación y la unidad como premisas	71
Cambios educativos sin lucha de clases	76
La oposición a los libros de texto	82
La moderación en Aguascalientes	93
Consideración final	101
Capítulo III. Reformismo educativo y libros impugnados	103
Educación, “apertura democrática” y crisis	103
Los nuevos libros de texto y su raíz histórica	105
Elaboración de los libros de <i>Ciencias Naturales</i>	109
Reacciones y franca oposición	116
La oposición a los libros en Aguascalientes	122
Consideración final	131
Capítulo IV. Modernización salinista: reconciliación con la Iglesia católica y los libros de texto	133
¿Revolucionar la educación?	134
Educación en un proyecto modernizador	138
¿Aguascalientes conciliador?	148
La educación en el PAN y el papa	154
Oposición a los libros de <i>Historia</i> en primaria	161
El caso Aguascalientes	173
Consideración final	179

Capítulo V. La educación sexual en secundaria (2006): propuesta y oposición	181
La alternancia política: ¿cambio de rumbo en educación?	182
La reforma de educación secundaria	185
El libro de texto de <i>Biología</i>	190
Reacciones y franca oposición al libro de texto	198
Aguascalientes conservador	226
Postura de la SEP y salida salomónica	238
Consideración final	241
Fuentes	247



Introducción¹

La Revolución y el “renacimiento cultural” mexicano

*El año de 1921 fue el año del Renacimiento Mexicano;
el año del optimismo; el de la unidad nacional
y el año de la Suave Patria de Ramón López Velarde.*

Aurelio de los Reyes

Uno de los acontecimientos más importantes del siglo xx en México fue la Revolución, un movimiento armado de carácter

¹ Agradezco la colaboración de Yolanda Padilla Rangel en la elaboración de este trabajo, sobre todo en el conflicto de los años setenta; a Víctor González Esparza, por su coautoría en esta introducción; y a Jesús S. Rodríguez Cristerna y Christian Medina López Velarde, por su apoyo técnico. De igual manera, aprecio la contribución de la gente entrevistada. En este libro me he permitido recuperar información valiosa que he publicado en dos trabajos anteriores: *Modernización educativa en México, 1982-1998. El caso de Aguascalientes* (México: UAA/IEA, 2002) y *Educación y alternancia política en México. Los casos de Guanajuato y Aguascalientes* (México: UAA/SIHGO, 2004).

político y social que tuvo dos etapas: la primera comprendió la lucha en contra del gobierno de Porfirio Díaz y del gobierno usurpador de Victoriano Huerta (1910-1914), y posteriormente la que abarcó la confrontación de los grupos revolucionarios divididos, deseosos de llegar al poder mediante las armas (1914-1920). De sus causas, origen, naturaleza, desarrollo y consecuencias se ha escrito mucho,² pero se coincide en señalar que la historia moderna de México se explica a partir de la nueva correlación de fuerzas políticas y sociales desplegadas en las primeras décadas de aquel siglo. Los cambios económicos que provocó la Revolución mexicana fueron limitados, incluso hubo retrocesos provocados por la guerra y el aislamiento internacional que vivió el país durante los primeros años del siglo xx; más bien, la Revolución continuó y aceleró el proceso capitalista y modernizador del porfiriato.³

No obstante, lo que sí cambió fue el escenario político, pues llegaron al poder nuevos grupos que se propusieron eliminar –sin lograrlo del todo– al “antiguo régimen”. Los líderes revolucionarios que llegaron del norte, como Álvaro Obregón y Plutarco Elías Calles, por mencionar a dos dirigentes importantes, encabezaron a ese grupo que finalmente llegó a gobernar y por varios años extendió su dominio a varios estados del país.⁴ En algunos hubo reacomodos, donde los descendientes de viejos porfiristas se hicieron “revolucionarios” y llegaron a ser gobernadores, pero también hubo nuevos actores en el escenario político, producto de los triunfos de ciertos grupos en la región.

La Revolución fue también un movimiento social importante, expresado en la movilización popular, particularmente agraria y campesina,⁵ la cual demandó mejores condiciones de vida y/o quiso volver al pasado (revuelta) para recuperar las tierras que habían sido apropiadas por terratenientes desde hacía

2 Un análisis de la historiografía sobre el particular está en: Alan Knight, *Interpreting the Mexican Revolution* (Paper No. 88-02, USA, University of Texas, Austin, 1988). Ver también: Enrique Florescano, *El nuevo pasado mexicano* (México: Cal y Arena, 1991).

3 Otra interpretación crítica importante es la que considera que la Revolución fue parte de un proceso modernizador que no rompió con el pasado, y en la que grupos de clase media y alta obtuvieron el poder. Ver: Francois-Xavier Guerra, *México: del antiguo régimen a la Revolución* (México: FCE, 1988).

4 Héctor Aguilar Camín, *La frontera nómada. Sonora y la Revolución mexicana* (México: Cal y Arena, 1997).

5 La Revolución fue campesina, popular y nacionalista. Alan Knight recupera la vieja tesis de Frank Tannenbaum (*The mexican agrarian revolution*, 1929), al señalar que el movimiento campesino fue uno de los principales rasgos de la Revolución y el elemento distintivo que definió su carácter agrario y popular. Ver: Alan Knight, *The Mexican Revolution* (Inglaterra: Cambridge University Press, 1986).

muchos años. Para ellos, sin embargo, el resultado no fue el esperado;⁶ pero su actuación en la lucha armada y la movilización desplegada en muchos estados y regiones del país dio rumbo a la reconstrucción del Estado mexicano.

Culturalmente, México fue distinto durante y después de los años revolucionarios. La guerra, la movilización social y la confrontación política que se desarrolló entre 1910 y 1920 provocó cambios en las mentalidades y en la forma de ver al país, sobre todo entre grupos de clase media que aprovecharon la oportunidad de influir en el gobierno y en la sociedad. Algunos fueron optimistas y retomaron las demandas de mejorar las condiciones de vida de los mexicanos. Los ideales de muchos dirigentes políticos de distintas corrientes de pensamiento, como los hermanos Flores Magón y Francisco I. Madero, o como Emiliano Zapata, Francisco Villa y Venustiano Carranza, coincidieron en crear e impulsar una narrativa que apeló a la superación económica y cultural de la mayoría de la población. Estos líderes y grupo político, a su vez, procuraron tener a sus intelectuales o ideólogos para que formularan y difundieran sus propuestas ante la población, incluso en el extranjero.⁷

En 1920, con la llegada de Álvaro Obregón a la presidencia de la República, se tuvo mayor estabilidad política y, con ello, mejores condiciones para fortalecer el gobierno federal e impulsar programas económicos y sociales importantes. En el ámbito cultural, el año de 1921 fue clave, ya que se fijaron las bases de lo que algunos llamaron el “renacimiento mexicano” o la construcción del “Estado cultural mexicano”; en el entendido de que el Estado moderno era una construcción sociocultural que iba asociada al surgimiento de los derechos civiles. En una concepción crítica del Estado, la relación entre éste y sociedad no era simple (sólo dominación), aunque tampoco de plena representación, pues existían mediaciones que permitían distinguir momentos en donde el “hacer patria” era, para el caso mexicano, una convicción no solamente de la intelectualidad. De ahí que el Estado posrevolucionario se legitimara a partir de la construcción de instituciones educativas y culturales que permitieran la creación de buena parte de las acciones del Estado mexicano, por lo menos en la primera mitad del siglo xx. Quien encabezó tan ambiciosa

6 La interpretación revisionista del marxismo refiere a una “revolución traicionada”, “revolución burguesa”, “revolución inconclusa” para cuestionar los logros de la lucha campesina y popular. *Cfr.* Adolfo Gilly *et al.*, *Interpretaciones de la Revolución mexicana* (México: Nueva Imagen, 1979).

7 Salvador Camacho, “Los intelectuales de la Revolución Mexicana. Entrevista con Friedrich Katz”, *Historias latinoamericanas. Reflexiones desde la otra América* (México: ICA, 1997), pp. 123-134.

empresa, en condiciones de estabilidad y favorecido por el producto de la venta petrolera, fue José Vasconcelos.⁸

Cambiar las condiciones sociales del país era parte de las iniciativas gubernamentales, pero también eran las respuestas de la ciudadanía. Durante aquellos años, hubo momentos de optimismo y grandes proyectos sociales que debían hacerse a través de la educación, el arte y la cultura. El general Álvaro Obregón requería de los intelectuales para legitimar un poder obtenido fundamentalmente por las armas; por su parte, José Vasconcelos aprovechaba la invitación presidencial para liquidar la “barbarie del sable” y abrir el porvenir al civilismo. De este pacto nació una experiencia educativa y cultural memorable, una obra con raíces profundas, aunque con no pocas contradicciones y visiones estatistas y paternales. Vasconcelos salió de la Secretaría en 1923, pero el proyecto continuó.

De esta experiencia, Frank Tannenbaum, de la Universidad de Columbia, dijo en 1933 que ningún otro resultado del movimiento revolucionario había sido tan trascendente como el de la educación, el cual llegó a trastocar favorablemente la vida rural del país: “es el más moderno, sin embargo, el más delicado de los movimientos a gran escala de estímulo cultural de despertar social que se haya registrado en América y quizás en el mundo”. Tres años después, John Dewey, educador y filósofo norteamericano, dijo: “No hay movimiento educativo en el mundo que presente un espíritu más íntimo de unión entre las actividades escolares y la comunidad que el que encontramos en la escuela rural mexicana”.⁹

La SEP abrió sus puertas a iniciativas culturales y artísticas que se vincularon al proyecto civilizatorio del gobierno. Los muralistas José Clemente Orozco, Diego Rivera y David Alfaro Siqueiros pintaron la imagen de un pue-

8 Vasconcelos nació en Oaxaca y vivió su infancia en la frontera con los Estados Unidos, lugar donde habría de conocer y cuestionar el mundo anglosajón. Ingresó a la Escuela Nacional Preparatoria y leyó a los positivistas, así como a los clásicos. Entró a la Escuela de Jurisprudencia, más interesado por la filosofía que por el derecho. Formó parte del Ateneo de la Juventud y se adhirió a la campaña presidencial de Francisco I. Madero, pues participó en la Convención Revolucionaria en 1914, enemistándose con Francisco Villa y Venustiano Carranza. Después de algunos años de exilio, regresó a México para ser rector de la Universidad de México y crear la Secretaría de Educación Pública en 1921. José Vasconcelos, *Memorias* (dos tomos) (México: FCE, 1982); José Joaquín Blanco, *Se llamaba Vasconcelos* (México: FCE, 1977).

9 Citados en José Iturriaga, “La creación de la Secretaría de Educación Pública”, en Fernando Solana *et al.*, *Historia de la educación pública en México*, Tomo I (México: SEP/FCE, 1982), pp. 162-163.

blo sufrido, trabajador y con esperanzas. El poeta zacatecano Ramón López Velarde murió el 19 de junio de 1921, días después de que se publicara su poema *La suave Patria*,¹⁰ en el número III de la revista *El Maestro*. Frente a la patria “pomposa” y “millonaria” del porfiriato, comentó: “Han sido precisos los años del sufrimiento para concebir una Patria menos externa, más modesta y probablemente más preciosa”. Y más allá de la fama de las glorias pasadas, “las rectificaciones de la experiencia [...] nos han revelado una Patria, no histórica ni política, sino íntima”.¹¹

Esa intimidad logró captar, con “épica sordina”, a un territorio con superficie de maíz, pero también con veneros de petróleo; al del antepasado prehispánico, pero también al de las tradiciones religiosas y populares: “Patria, te doy de tu dicha la clave:/ sé siempre igual, fiel a tu espejo diario”. Se trata de un poema que no canta a la Revolución hecha gobierno, aunque sí escribe para conmemorar el centenario de la consumación de la Independencia (1921), y también lamentar la caída de Tenochtitlán (1521); pero, sobre todo, advierte que la modernidad puede encontrarse en lo más profundo de las tradiciones, que la modernidad estética se desarrolla a través de una nostalgia (no necesariamente reaccionaria), impregnada de nuevos lenguajes, nuevas formas y colores. De ello aprendieron las “vanguardias históricas” mexicanas en este año de 1921.

La idea del “renacimiento artístico mexicano” tuvo su raíz desde antes de la revolución armada, a partir de la muerte del escultor aguascalentense Jesús F. Contreras en 1905, quien introdujo y representó la estética modernista a través del simbolismo.¹² La búsqueda de un nuevo concepto de plástica y, en general, sobre el arte, tal y como ocurría en otras latitudes, comenzó a nutrirse de diferentes fuentes, específicamente de las artes populares y del “populismo” en general; esto es, de la recuperación de las formas y colores pertenecientes a las creaciones populares, del “primitivismo” (de ahí la recuperación

10 Pedro De Alba, *Ramón López Velarde. Ensayos* (México: INBA/GEZ/UdeG, 1988). Pedro de Alba da a entender que López Velarde no conoció la edición impresa, pues en vísperas de su muerte, Velarde le preguntó a Agustín Loera y Chávez, el editor y amigo del poeta: “¿Ya vamos a salir?, se refería al número de la revista que estaba en prensa”, pp. 32-33.

11 Ramón López Velarde, “Novedad de la Patria”, *La Grulla del Refrán*, antología, selección y notas de Marco Antonio Campos (México: GEZ/Conaculta, 1990), pp. 75-77. José Emilio Pacheco, “López Velarde hacia ‘La Suave Patria’”, en *Letras Libres* (No. 32, México, agosto del 2001), pp. 42-44.

12 Xavier Moyssén y Julieta Ortiz Gaitán, *La crítica de arte en México* (México: UNAM/IE, 1999), pp. 29-53.

de formas prehispánicas y tradicionales) y del “indigenismo”. Estas fuentes, en conjunto, darían pauta a un nuevo arte mexicano.¹³

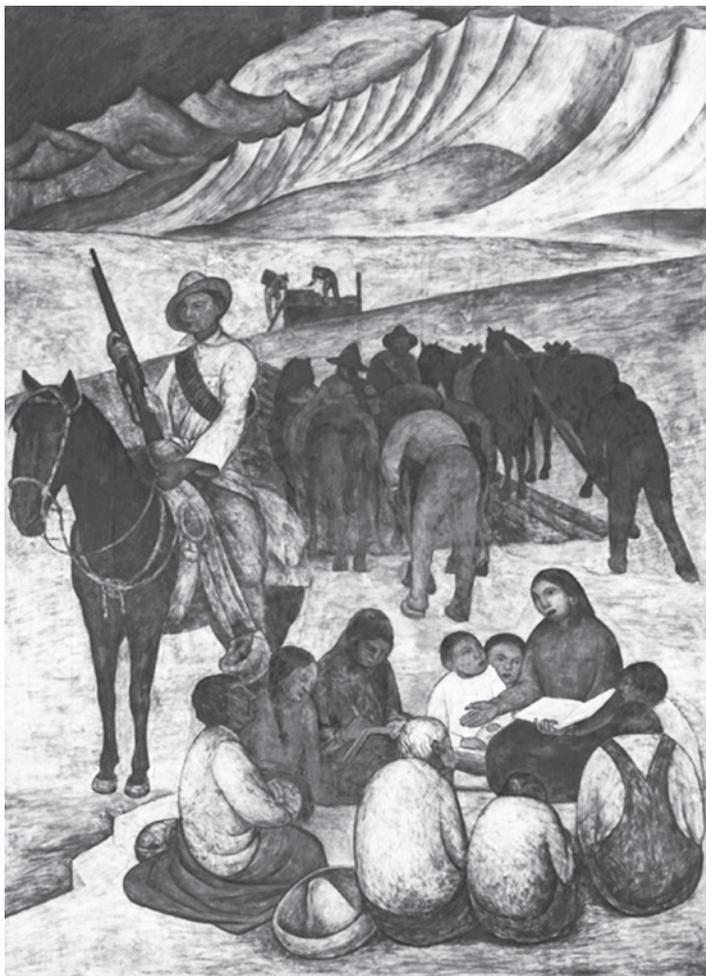


Imagen 1. La imagen como arte y enseñanza (fragmento de mural *La maestra rural* de Diego Rivera).

13 Agradezco a Víctor González Esparza sus aportaciones en este análisis. Por muchos años, él ha reflexionado, discutido y escrito sobre el “renacimiento cultural mexicano”. Ver también: Fausto Ramírez, “El Modernismo Nacionalista en busca del ‘Alma Nacional’”, *Modernización y Modernismo en el arte mexicano* (México: UNAM/IIE, 2008), pp. 49-68.

La Revolución mexicana trajo consigo el desplazamiento de los valores estéticos tradicionales y permitió nuevos conceptos, prácticas e instituciones que transformarían el arte mexicano.

México ha vuelto en sí –comentó Anita Brenner–, su primer y definitivo ademán ha sido artístico [...]; porque la Revolución es un cambio de régimen que se da en virtud de un viraje en el estilo artístico o, si se quiere emplear una descripción más usual, un viraje en el estilo espiritual.¹⁴

El arte y, sobre todo, la educación tenían una función social, vinculados a la vida cotidiana, lo que permitiría también la transformación de la vida misma.

En términos filosóficos y estéticos, el Ateneo de la Juventud (integrado por aproximadamente 50 personas, entre ellos algunos famosos: Pedro Henríquez Ureña, Alfonso Reyes, Antonio Caso, Diego Rivera, Manuel M. Ponce y José Vasconcelos) fue clave en las transformaciones culturales e intelectuales del país desde 1906, cuando apareció la revista *Savia Moderna*, y durante el periodo armado de la Revolución. Era una generación que propiciaba la transición hacia el México moderno;¹⁵ sin embargo, desde el arte plástico destacaron otras personas que contribuirían a la renovación del arte mexicano a manera de precursores, como lo fue José Guadalupe Posada y Saturnino Herrán,¹⁶ al igual que otros con una influencia determinante antes de la formación de la pintura nacionalista revolucionaria, como Roberto Montenegro, Jorge Enciso, Adolfo Best Maugard y, de origen guatemalteco, Carlos Mérida. Tendrían también a su historiador y crítico, José Juan Tablada, a quien el hecho de vivir en Nueva York le permitió el distanciamiento necesario para apreciar el cambio.¹⁷

14 Anita Brenner, *Ídolos tras los altares* (México: Ed. Domés, 1983 [1929]), p. 363. Sobre Anita Brenner, ver: Yolanda Padilla, *México y la Revolución mexicana bajo la mirada de Anita Brenner* (México: UAA/ICA/Plaza y Valdés Editores, 2010).

15 Susana Quintanilla, *Nosotros: la juventud del ateneo en México* (México: Tusquets, 2008).

16 De Posada, en 1930, Diego Rivera dijo que era de esos artistas que habían vivido, sentido y expresado las alegrías, temores, creencias y aspiración de la gente del pueblo. Desde niño se interesó en el dibujo y con el tiempo llegó a hacer más de 15 mil grabados, muchos de los cuales fueron ilustraciones de cuentos e historietas, cancioneros y oraciones, burlas políticas y notas escandalosas. Diego Rivera, “José Guadalupe Posada”, *Posada. Monografía de 406 grabados de José Guadalupe Posada* (México: Toledo/INBA/ICA, 1991 [1930]), s/p.

17 Fausto Ramírez, *Crónica de las artes plásticas en los años de López Velarde* (México: UNAM, 1990).

La exposición que desataría las nuevas concepciones estéticas fue la “Exposición de Arte Popular” en 1921, impulsada por Alberto J. Pani. Originalmente diseñada para los festejos de la consumación de la Independencia, su impacto sería más relevante para los siguientes años en los que se consolidaría la “vanguardia histórica”¹⁸ mexicana; aunque su trascendencia se debería a la novedad del “redescubrimiento” de lo mexicano, de esa patria íntima de la que hablara López Velarde. Daniel Cosío Villegas comentó en sus *Memorias* que lo maravilloso de esos años (1921-1924) fue la “explosión nacionalista” que cubrió a todo el país; un nacionalismo no xenofóbico, sino más bien pro México. En contraste con el periodo porfiriano, en donde el modelo era la Europa occidental, en 1921 surgió la idea de rescatar lo propio y se produjo una

aparición milagrosa, se pusieron de moda las canciones y los bailes nacionales, así como todas las artesanías populares [...] Volvieron a leerse los libros de autores mexicanos, *El periquillo* o *Los bandidos de Río Frío* [...] Y no hubo casa en que no apareciera una jícara de Olinalá, una olla de Oaxaca o un quexqueme chiapaneco. En suma, el mexicano había descubierto a su país y, más importante, creía en él.¹⁹

El nacionalismo cultural ciertamente estaba presente en el porfiriato, pero tenía fuertes contradicciones, pues partía de una visión vertical y autoritaria perteneciente a una élite ilustrada que mantenía “la paz como valor primordial” y no pretendía vincularse socialmente con una población pobre y explotada, que no sabía leer ni escribir. No fue casualidad, entonces, que durante el porfiriato José Vasconcelos afirmara: “la cultura, como el capital y el poder, se encuentra en reducidos grupos, se convierte en prenda de lujo; cesa de ejercer influencia sobre las masas”²⁰

Esta reafirmación de lo propio fue el contexto en el que se daría el llamado “renacimiento mexicano”. Jean Charlot utilizaría el concepto años después para referirse al muralismo, y Anita Brenner lo denominaría como una

18 El concepto fue introducido por Peter Burger en *Teoría de la vanguardia* (España: Ed. Península, 1974), en donde la “vanguardia histórica” se caracteriza por la autocrítica del arte moderno, en particular la crítica a la autonomía del concepto del “arte por el arte”.

19 Daniel Cosío Villegas, *Memorias* (México: Joaquín Mortiz, 1996), pp. 91-92.

20 Citado en Carlos Monsiváis, “Notas sobre la cultura mexicana en el siglo xx”, *Historia general de México* (México: SEP/El Colegio de México, 1981), p. 317.

“revolución cultural”, un cambio incluso en el terreno espiritual.²¹ Lo cierto es que a partir de 1921, México fue llamativo para intelectuales y artistas que buscaban oportunidades de expresión creativa y solidaria; se puso de moda en varios países del mundo y las artes populares y su relación con la vanguardia artística fueron objeto de atracción, en el contexto de un país que salía de la guerra y pretendía mejorar como nación. La propuesta vasconcelista en educación era parte fundamental de este gran proyecto social y cultural, por lo tanto, fue sensible a las nuevas expresiones; así, programas escolares, manuales y libros de texto se nutrieron de ellas y de toda la ideología popular y nacionalista que resurgía con la Revolución.

En su libro *El desastre*, Vasconcelos comienza con la narración de un viaje al interior del país acompañado de intelectuales cercanos, a fin de promover la reforma educativa en favor de la federalización, “en misión de agente viajero de cultura” –comentó el propio Vasconcelos. Lo acompañaban en esa ocasión: “De oradores, Antonio Caso y Gómez Robelo; de embajador de la pintura, Montenegro, y Carlos Pellicer y Jaime Torres Bodet”.²² Menciona, de hecho, que fue en Aguascalientes donde coincidió la aprobación de la reforma educativa con su travesía, por lo que organizaron una fiesta, pero también, en solemne velada en el teatro (Morelos, es de suponer), se habló de filosofía y patriotismo. Al día siguiente, según recordó: “el artista Fernández Ledesma dio los primeros pasos para la creación de una escuela de cerámica que debía recoger y organizar la tradición de los operarios locales, derivada de la Colonia”.²³

Quiso dejar en claro que las industrias y las artes no se improvisaban ni salían espontáneamente del pueblo, sino que también hacía falta “la intervención del artista culto para iniciar o para resucitar la producción artística.” Y concluía con una premisa que explicaba la fundación del “Estado cultural” mexicano:

De ahí se deduce también la necesidad de que las funciones del Estado recaigan en personas inteligentes y bien preparadas, pues no puede hacer nada el

21 Jean Charlot, *Mexican Mural Renaissance, 1920-1925* (USA: Yale University Press, 1963); Anita Brenner, *Ídolos tras los altares*, op. cit. El título original de este libro de Anita era “El renacimiento mexicano”, a sugerencia de Manuel Gamio. Después escribiría un artículo con este título “The Mexican Renaissance. Its raice and eclipse”, en *Harper’s Magazine* (enero de 1941). La idea del renacimiento, como lo menciona Aurelio de los Reyes, se originó en Manuel Gamio.

22 José Vasconcelos, *El desastre*, prólogo de Luis González y González (México: Trillas, 2000), p. 55.

23 *Ibidem*, p. 58.

artista abandonado a sus propios recursos y es el gobierno quien únicamente puede, en los tiempos que corren, hacerse Mecenas y director, sistematizador de las actividades superiores, así como de las menores.²⁴

José Vasconcelos logró instrumentar la reforma e impulsó la educación popular, la *desanalfabetización*, la creación de bibliotecas, la enseñanza indígena y la promoción de las artes. Para estas últimas actividades, creó el Departamento de Bellas Artes de la SEP, el cual se convirtió en el centro del renacimiento cultural en lo que se refiere a música, artes plásticas y literatura. Vasconcelos pretendió encauzar un movimiento cultural disperso que, según él, debía reunirse y comprometerse con el proyecto nacional de la Revolución. El maestro, dice Guillermo Sheridan, se sentía cabalmente autorizado a exigir a los propios artistas no el arte que se sentían llamados a intentar, sino el que “demandaba la realidad nacional”.²⁵

La “Exposición de Arte Popular” y otra que organizó Vasconcelos en una escuela sobre las artes industriales²⁶ reafirmaron la idea de vincular al Estado mexicano y su propuesta nacionalista con los pueblos indígenas y la “gente sencilla” del pueblo; fortaleciendo el inicio del “Estado cultural” mexicano, es decir, del patronazgo gubernamental a la cultura como política de Estado.²⁷ Para el pintor y escritor Gerardo Murillo (mejor conocido como Dr. Atl), el Estado mexicano apoyó las artes populares de manera importante, especialmente las de los indígenas: “[...] bien puede afirmarse que desde esa fecha [el 19 de septiembre de 1921, fecha de la exposición] el gobierno de la República reconoció oficialmente el ingenio y la habilidad indígenas que habían estado siempre relegadas a la categoría de parias”.²⁸

24 *Ibidem*, pp. 58-60. Este mismo argumento lo encontramos en la entrevista que concediera Vasconcelos a Jean Charlot en 1945.

25 Guillermo Sheridan, *México en 1932: la polémica nacionalista* (México: FCE, 1999), pp. 32-33.

26 *El Demócrata*, “La Exposición de la Escuela La Corregidora” (20 de septiembre de 1921), pp. 6 y 10.

27 Un estudio que muestra la relación entre indigenismo y arte nacionalista es el de Itzel Rodríguez Morte-llaro, “Arte nacionalista e indigenismo en México en el siglo xx. El renacimiento de la mitología indígena antigua en el movimiento muralista”, *México y España: Huellas contemporáneas. Resimbolización, imaginarios, iconoclasia*, Vol. III, ed. Alicia Azuela de la Cueva y Carmen González Martínez, Col. Vestigios de un mismo mundo (España: Universidad de Murcia, 2010).

28 Dr. Atl, *Las artes populares en México*, Vol. I (México: Publicaciones de la Secretaría de Industria y Comercio/Editorial Cultura, 1922), p. 21.

A partir de entonces, el “Estado cultural” y los gobiernos, en diferentes momentos y con distintos ritmos, promovieron, como parte de la identidad nacional, a los hacedores de cultura popular, la cual incluía no sólo a los artistas, sino también a los maestros de México. El “deber” del arte mexicano es “*formar el alma nacional*”, por lo que se asumía un compromiso pedagógico, tal como lo había dicho Manuel M. Ponce en un discurso pronunciado en 1916; misma idea que reiteró a su manera Alfonso Reyes: el propósito es “*buscar el alma nacional*”, dijo en 1923. Por lo que se creía en la necesidad de *educar* y la existencia de una intencionalidad en el arte, a partir de una idea previa de lo que era o no lo *nacional*.²⁹

En este afán por recuperar lo propio a partir de las artes y la educación, el mundo indígena ocupó un lugar central en este movimiento cultural. Se fundó el Departamento Etnológico del Museo Nacional, encargado de conservar no solamente las piezas prehispánicas, sino también los productos “de las razas indígenas actuales”. Como derivación de ello, entre los maestros, quizá más que entre la élite en el gobierno, el indigenismo formó parte de la agenda educativa.

En suma, el mundo cultural cambió con la Revolución, se dio inicio al “Estado cultural” mexicano a través del apoyo a las artes populares y se cuestionó la visión estética tradicional y academicista del “arte por el arte”, con el fin de dar paso a un arte con una “función social”. La Revolución mexicana trajo consigo un cambio social y cultural importante, pues una vez terminado el periodo de lucha armada, el gobierno federal se dio a la tarea de planear e instrumentar su proyecto de nación. Como en otras revoluciones en el mundo, uno de los propósitos principales fue cambiar el carácter del pueblo, extirpar sus vicios y ofrecerle alternativas de mejora. Así, la educación y las artes buscaron crear “el hombre nuevo”; más claramente, el proyecto educativo y cultural intentó fomentar el nacionalismo, la alfabetización, la ciudadanía, la sobriedad, la industria personal, la higiene y la productividad. En 1921 se creó la Secretaría de Educación Pública y con ella un sistema que demandó libros de texto para la niñez, con el propósito de apoyar el cumplimiento de tan ambiciosa misión.³⁰

29 Guillermo Sheridan, *op. cit.*, p. 56.

30 Ver: Mary Kay Vaughan, *Estado, educación y clases sociales en México, 1880-1928* (México: SEP/FCE, 1982).

La importancia y controversia de los libros de texto

Desde que en el siglo XIX la educación en Occidente se vinculó con la idea de nación y se quisieron crear consensos para homogeneizar saberes, habilidades y concepciones sobre el mundo, los libros de texto fueron un poderoso instrumento de los sistemas educativos, al mismo tiempo que una herramienta eficaz para respaldar los propósitos de los Estados nacionales. Se convirtieron, entonces, en un medio extraordinario para apoyar la labor de los maestros y, de esta manera, inculcar lo más fielmente posible los contenidos educativos considerados como esenciales en la formación de los nuevos ciudadanos.³¹

Esto ocurrió en las revoluciones del siglo XX. Por ejemplo, en Rusia y China los gobiernos vieron de inmediato la ventaja de los textos escolares para crear una forma de pensar homogénea entre la población, privilegiando, en primer lugar, a las nuevas generaciones. Los niños fueron involucrados en una formación permanente para favorecer una nueva manera de ver la vida acorde a los proyectos de los nuevos grupos políticos triunfantes. La dinámica escolar fue prolongada e insistente, para lo cual los libros de texto resultaron ser un extraordinario apoyo pedagógico. Con esta misma intención, los gobiernos revolucionarios de Cuba y luego en Nicaragua diseñaron políticas y programas educativos de educación básica para crear al “hombre nuevo”, el cual sería partícipe y protagonista del cambio que traería justicia y progreso a la sociedad, en especial a los más pobres. Para lograrlo, se escribieron y publicaron miles de libros para distribuirlos a todos los niños que obligatoriamente asistirían a la escuela.

En otros países, aún sin tener gobiernos prosocialistas, los libros y materiales educativos tuvieron semejantes propósitos. Estos gobiernos pretendían, y aún en el siglo XXI pretenden, influir ideológica y psicológicamente en las nuevas generaciones para transmitir los mensajes y proyectos de los gobiernos, y con ello, crear concepciones sólidas sobre distintos aspectos de la vida en sociedad, como la política, la familia, el trabajo y la religión. Desde una perspectiva liberal cada vez más atendida, la escuela ha venido respetando la diversidad de pensamiento, creencias e intereses en los grupos sociales, familias y personas, pero el Estado, con distintas expresiones e intensidades, aún

31 I. Westbury, *The International Encyclopedia of Education*, Vol. 9, ed. Ch. Torsten y T. N. Postlethwaite (Gran Bretaña: Pergamon, 1985), pp. 5234-5235; A. Woodward, *The International Encyclopedia of Education*, Vol. 11, ed. Ch. Torsten y T. N. Postlethwaite (Gran Bretaña: Pergamon, 1994), pp. 6366-6367.

mantiene la rectoría de la educación y sus contenidos, por lo que los libros de texto son escritos y evaluados cuidadosamente.

Estos libros, por su carácter público, su carga ideológica directa y sistemática a los niños y jóvenes, así como por su unicidad y obligatoriedad en muchos de los casos, ha sido objeto de acalorados debates entre intelectuales, académicos y especialistas, pero también de pugnas sociales y disputas políticas, en las que se involucran actores de los más diversos orígenes. Es así que cuando hay confrontación de proyectos, suelen participar no únicamente las autoridades gubernamentales –quienes promueven una política educativa que llega a traducirse en programas, materiales educativos y libros de texto–, sino también directores y profesores, organizaciones sindicales, dirigentes de iglesias, empresarios y comerciantes, agrupaciones de trabajadores, líderes de opinión en los medios de comunicación y, de manera especial, grupos de padres de familia.

Los libros de texto son el principal material educativo de los maestros y, en zonas marginadas del campo y la ciudad, por muchos años, ha sido el único documento de lectura para niños y adolescentes, con funciones literarias y referenciales; con temas de salud y medio ambiente; de ética y ciudadanía; de ciencias, técnicas y arte. Debido a su relevancia y complejidad, estos libros y su uso han sido estudiados desde una diversidad de disciplinas y enfoques, tales como la historia, etnografía, psicología, lingüística, didácticas especiales, estudios étnicos y de género, etc.³² Por tanto, han sido objeto de disputa, tanto real como simbólica, entre diferentes grupos sociales, debido a que no son como los demás libros, puesto que constituyen indicadores de las influencias que establecen, en un momento dado, los diversos actores del sistema educativo. Para algunos críticos, eventualmente, estos textos representan en las escuelas oficiales lo que el catecismo representa al mundo cristiano.³³ En el caso de México, en el contexto de la disputa escolar entre la Iglesia católica y el Estado, los libros de texto se convirtieron en instrumentos de poder, ya que a través de ellos se podía orientar la formación de valores, actitudes y conductas entre los niños y jóvenes mexicanos. Pero la disputa no

32 María del Carmen Larios, “Los libros de texto gratuitos”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (mayo-agosto de 2001, Vol. 6, No. 12), pp. 201-204.

33 Alain Choppin, “Las políticas de libros escolares en el mundo: perspectiva comparativa e histórica”, coord. Javier Pérez y Verena Radkau García, *Identidad en el imaginario nacional. Reescritura y enseñanza de la historia* (México: ICSH/BUAP/El Colegio de San Luis/Instituto Georg-Eckert, 1998), pp. 169-180.

sólo se dio entre estas dos instituciones, pues hubo también grupos sociales inconformes, como los dueños de editoriales e imprentas.

Según Alain Choppin, el Estado ha practicado respecto a su política sobre los libros de texto lo que se conoce como una “edición de Estado”, lo cual significa que el Estado mexicano ha ejercido una censura *a priori* sobre el contenido de los libros. Para algunos críticos, el caso de México es similar al de la antigua URSS, China, Egipto, Algeria, Marruecos, Siria, Túnez y otros países. Al parecer, una tercera parte de las naciones del mundo ha practicado la “edición de Estado”, en la cual éste ejerce no sólo el monopolio sobre la concepción y redacción de los libros de texto, sino que lo extiende a su edición, impresión y difusión. Son menos numerosos los países en los cuales los libros de texto son libremente concebidos por los editores privados y libremente escogidos por los maestros (tal es el caso de Alemania, Francia, Italia, Holanda, Portugal y otros), lo cual no significa que el Estado no tenga absolutamente ningún control, ya que puede vetar o censurar algún libro.

Otros pocos países tienen un sistema híbrido en el que coexiste la producción de obras oficiales y la de obras concebidas libremente (Panamá, Japón). Según Alain Choppin, entre más autoritario sea un Estado, más estricto será el control sobre los libros de texto; y entre más democrático sea, mayor será la libertad de las escuelas para escoger sus libros de texto. El caso de México sería del primer tipo, debido a que, al igual que en Francia, la Revolución hizo de la educación de la niñez y la juventud un asunto de Estado, y los revolucionarios vieron en los libros escolares de texto las herramientas más eficaces para alcanzar sus objetivos de expandir las nuevas ideas y combatir la influencia de la Iglesia católica, así como otras instituciones y grupos ajenos al proyecto estatal de asegurar la unificación lingüística y fundar un sentimiento de identidad nacional, entre otras cuestiones.³⁴

El propósito de esta investigación es, precisamente, analizar la discusión y las expresiones de resistencia, oposición y apoyo a los libros escolares mexicanos, en el marco de las reformas educativas que ha impulsado el gobierno federal, desde los primeros años de la posrevolución hasta inicios del siglo XXI, para lo cual se atiende con detenimiento la participación de los actores educativos involucrados y sus concepciones educativas.

34 Sin embargo, en Francia se avanzó hacia un sistema de libertad en la selección de libros de texto (desde 1865 se comenzó a transferir el poder de selección a los maestros).

La experiencia mexicana se analizará en el marco de la descripción de casos particulares, donde los libros escolares de texto han suscitado debates importantes y abierta oposición en torno a la pertinencia o no de sus contenidos, tal como ocurrió en Francia, Líbano o Nicaragua, por señalar tres ejemplos. De la historia educativa mexicana hay cinco momentos importantes: *i*) la educación posrevolucionaria en los años veinte y treinta del siglo xx, *ii*) el Plan Nacional de 11 Años de Adolfo López Mateos (1958-1964), *iii*) la reforma educativa de Luis Echeverría (1970-1976), *iv*) la modernización educativa de Carlos Salinas (1988-1994) y *v*) la reforma de educación secundaria en el gobierno panista de Vicente Fox (2000-2006).

En su libro *Vigilar y castigar*, Michel Foucault afirmó que los cambios en la escuela francesa de la posrevolución y hasta el siglo xix habían dejado atrás la educación de élite para construir una educación pública que permitiera al pueblo, predominantemente campesino, incorporarse a la nueva sociedad industrial y urbana.³⁵ Esta tendencia también se dio años después en América Latina.

En México, concretamente, una vez lograda la independencia de la Corona española, los intelectuales y políticos liberales, entre ellos Valentín Gómez Farías y José María Luis Mora, reconocieron la imperiosa necesidad de extender la enseñanza de las primeras letras a una población más amplia, desligándose, a la vez, de toda influencia escolástica. El propósito, según lo cuenta la historiadora Anne Staples, era el de la Ilustración: lograr una ciudadanía instruida y ordenada, al mismo tiempo que construir un Estado moderno y próspero. El objetivo era ambicioso, por lo que las condiciones de marginación social impedían su cumplimiento. La educación no incorporaba a la población citadina y mestiza a la vida nacional y las masas rurales seguían siendo analfabetas, pues apenas eran conscientes de los cambios políticos que se venían dando en la primera mitad del siglo xix.³⁶

Tuvieron que pasar muchos años para que la realidad en el país se aproximara a este ideal educativo y social. Esto inició con la Revolución, la Constitución de 1917 y la creación de la Secretaría de Educación Pública en 1921. El proyecto educativo de esta dependencia de gobierno formaba parte de un movimiento secular de carácter político, consistente en la difusión de nuevas

35 Michel Foucault, *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión* (México: Siglo XXI, 2008).

36 Anne Staples, "El entusiasmo por la independencia", en *Seminario de Historia de la Educación en México, La educación en México* (México: El Colegio de México, 2010), pp. 97-126.

ideas y la consolidación de un Estado laico y moderno, del cual, dice Eduardo Weiss, el nuevo grupo en el poder retomó la lucha política contra los llamados aparatos hegemónicos, aún dominantes y heredados desde la Colonia, entre ellos, la Iglesia católica.³⁷ Como ya se dijo, fue con José Vasconcelos al frente de la Secretaría de Educación Pública que se logró una nueva síntesis nacional en el plano cultural y se marcaron los idearios educativos de los gobiernos pos-revolucionarios, aunque siguieron presentes rasgos relevantes de la tradición escolar del gobierno de Porfirio Díaz. El propósito de la SEP era hacer converger proyectos parciales en un proyecto cultural nacional, con el propósito de articular las demandas de los grupos sociales con el proyecto social y educativo del Estado mexicano en reconstrucción.

Los proyectos educativos gubernamentales, al traducirse en planes y programas de estudio, en libros de texto y prácticas pedagógicas, ciertamente, no siempre han sido aceptados por todos los grupos de la sociedad mexicana. En varios momentos de la historia de la educación en el país, el gobierno federal ha tenido que enfrentar problemas y resistencias al instrumentar su política educativa. Estas dificultades se han generado de manera particular con los libros oficiales de texto, los cuales muestran la presencia hegemónica de un Estado que procura impulsar su proyecto social y cultural, bajo la premisa de que, de esta manera, responde a los retos civilizatorios de una sociedad que aspira a la modernidad. Los cinco momentos de resistencia a los libros de texto han sido de diferente naturaleza y han tenido intensidad desigual.

El primer momento se presentó a partir de los libros de texto que adoptó la educación socialista (1934-1940). Aquí, sin embargo, la inconformidad por los libros era sólo una expresión de la oposición al carácter socialista y antirreligioso de la reforma educativa, impulsada por el presidente Lázaro Cárdenas. Un antecedente importante fue la discusión que se dio en 1919, durante la presidencia de Venustiano Carranza, cuando un grupo de empresarios mexicanos cuestionaron al gobierno porque seguía comprando los libros de texto que desde 1885 se conseguían en la casa Appleton de Nueva York, Estados Unidos.³⁸ Hubo otros momentos clave en la disputa por los libros de texto, pero no fue sino hasta el cardenismo cuando el conflicto adquirió mayores proporciones. Sobre este periodo y esta polémica ya se tienen

37 Eduardo Weiss, "Los valores nacionales en los libros de texto, 1935-1976", en *Revista CNTE* (No. 42, CNTE, México, 1982), pp. 321-341.

38 Josefina Vázquez, *Nacionalismo y educación en México* (México: El Colegio de México, 1970), pp. 152-153.

aportaciones importantes, una de ellas es la coordinada por Susana Quintanilla y Mary Kay Vaughan.³⁹

El segundo momento es el de la creación de los libros de texto gratuitos y obligatorios que impulsó Jaime Torres Bodet, siendo titular de la SEP, en el gobierno de Adolfo López Mateos (1958-1964). Este fenómeno ha sido analizado por Soledad Loaeza en su libro *Clases medias y política en México. La querrela escolar*.⁴⁰ Pablo Latapí también escribió un texto crítico sobre la política educativa de este gobierno y, en especial, sobre el pensamiento de Torres Bodet,⁴¹ y Lorenza Villar Lever analiza los libros de texto de este periodo y del sexenio de Luis Echeverría, particularmente los de *Lengua Nacional y Español*, para conocer ciertos “modelos de representaciones sociales” que se inculcan a los estudiantes de primaria.⁴²

El tercer momento es la protesta de algunos grupos sociales, ya no a todos los libros de texto, sino a los de *Ciencias Sociales* y *Ciencias Naturales*, durante el gobierno de Luis Echeverría (1970-1976). Los argumentos en contra eran, entre otros, que ciertos contenidos, en el caso de *Ciencias Sociales*, tenían una marcada tendencia ideológica socializante, y muestra de ello era que se hablaba de clases sociales, se reivindicaba a las revoluciones socialistas y se exponían imágenes de guerrilleros, como la del Che Guevara. En los libros de *Ciencias Naturales*, los contenidos de educación sexual fueron calificados de inmorales y se amenazó con la excomunió. Pablo Latapí, sobre esta línea, escribió un libro que aclara la tendencia de la política educativa en este periodo.⁴³ Belinda Arteaga investigó el conflicto suscitado por la impartición de la educación sexual en periodos previos (1906-1946), antecedentes directos de lo ocurrido en los años setenta.⁴⁴

En el cuarto momento, durante el periodo de gobierno de Carlos Salinas (1988-1994), los cuestionamientos se hicieron al libro de *Historia de México*, y quienes participaron fueron grupos liberales y de izquierda que argumenta-

39 Susana Quintanilla y Mary Kay Vaughan (coords.), *Los avatares de una reforma educativa: la educación socialista en el contexto regional (1934-1940)* (México: CNCA, 1994).

40 Soledad Loaeza, *Clases medias y política en México. La querrela escolar, 1959-1963* (México: El Colegio de México, 1988).

41 Pablo Latapí, “El pensamiento educativo de Torres Bodet: una apreciación crítica”, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (Vol. XXII, No. 3, 1992), pp. 13-44.

42 Lorenza Villar Lever, *Los libros de texto gratuito* (México: Universidad de Guadalajara, 1988).

43 Pablo Latapí, *Análisis de un sexenio de educación en México, 1970-1976* (México: Nueva Imagen, 1980).

44 Belinda Arteaga, *A gritos y sombrerazos. Historia de los debates sobre educación en México 1906-1946* (México: UPN/Porrúa, 2002).

ban se estaba “blanqueando” el pasado oscuro del país, poniendo en la cúspide del progreso nacional, precisamente, el periodo salinista y su proyecto modernizador, el cual se manifestaba en medidas privatizadoras y, entre otras, en una decidida apertura comercial.⁴⁵

Finalmente, el quinto momento es el de la oposición al libro de texto de *Biología* de primer año de secundaria, por sus lecciones de educación sexual que propuso la SEP en el año 2006, las cuales dejaron ver las añejas disputas entre grupos conservadores vinculados a la Iglesia católica y a un gobierno federal que, no obstante ser de extracción panista, retomó políticas de educación sexual impulsadas a nivel internacional, pues atendió demandas de grupos liberales en el país que pugnaban por una formación y prácticas sexuales más informadas y responsables.⁴⁶

Para el análisis de los libros de texto en los últimos periodos se han encontrado trabajos que analizan la importancia de éstos en México como política pública, social y de Estado, destacando el papel rector del gobierno federal, el cual, por medio de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos, ha ofrecido estos libros como herramientas valiosas para favorecer la movilidad social como un resultado del Estado benefactor, sin ignorar el debate en torno a la autonomía del conocimiento, la delimitación de contenidos y los rasgos de homogeneidad frente a un país diverso.⁴⁷

Una veta importante para el estudio de los libros de texto (vistos tanto desde la perspectiva de herramientas didácticas y medida de política educativa del Estado, como de sus efectos sociales al provocar con su instrumentación debate y movilización social) se encuentra en los resultados de investigación presentados en los congresos del Consejo Mexicano de Investigación Educativa y los congresos nacionales e internacionales de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación (SOMEHIDE). Otra fuente son los

45 Sobre este periodo no se han encontrado investigaciones, sin embargo, existen artículos y entrevistas de relevancia que dan cuenta de la polémica en cuestión. Cfr. Tania Carreño y Angélica Vázquez, “Crítica de la historia pragmática. Una entrevista con Luis González y González”, y “La disputa por la historia patria. Entrevista con Lorenzo Meyer”, en *Nexos* (No. 191, noviembre de 1993), pp. 35-48; Varios, “Libros de historia. La polémica”, en *Hojas* (No. 9, octubre de 1992), pp. 3-43.

46 Consuelo Tlatzca, *Polémica de la educación sexual en primero de secundaria con base en el programa de estudios 2006* (Tesina de Licenciatura en Pedagogía, Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 092, Ajusco, México, 2008).

47 Miguel Agustín Limón y José Luis Cuéllar (coords.), *Los libros de texto gratuitos: Una política de Estado en México. Perspectiva de medio siglo* (México: SEP/CONALITEG, 2011).

estados del conocimiento, coordinados por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE).⁴⁸ Los referentes a estudios en otros países sobre libros de texto y temas afines también son obligados.

Para el caso de Aguascalientes, se retoman trabajos sobre historia de la educación en el siglo xx, como los de Yolanda Padilla y Salvador Camacho, presentados en el apartado de bibliografía y que, en algunas ocasiones, analizan la participación de los grupos sociales e instituciones que cuestionaron, y siguen cuestionando, ciertas decisiones en materia de política educativa del gobierno federal.

La disputa por los contenidos de los libros de texto oficiales puede desglosarse en muchos aspectos, partiendo de la idea de que el libro de texto, además de ser un elemento de transmisión y enseñanza, es portador de representaciones sociales dirigidas a modelar comportamientos y orientar conductas, al igual que, en ocasiones, como ya se ha insistido, se ha convertido en un instrumento de poder que el Estado moderno ha aprovechado para sus fines.⁴⁹ Inicialmente podemos ver dos grupos de preguntas, presentadas a continuación.

Interrogar como punto de partida

En el primer grupo podemos plantear las siguientes: ¿cómo han influido los procesos políticos nacionales y las reformas educativas en la elaboración de los libros de texto nacionales?, ¿cómo lo han hecho los procesos políticos en los estados?, ¿por qué en ciertos momentos los libros de texto han generado conflictos?, ¿qué actores se han opuesto a los libros de texto y qué argumentos presentan?, ¿respecto a qué contenidos?, ¿de qué maneras han expresado su inconformidad?, ¿cómo se han resuelto los conflictos?, ¿cuáles han sido los propósitos de los diferentes gobiernos nacionales y estatales en torno a los libros de texto?, ¿quiénes han elaborado los libros de texto, tanto los nacionales como los estatales?, ¿cuáles son los contenidos que se han decidido?, ¿cuáles han permanecido en las diferentes reformas?, ¿cuáles han cambiado?, ¿por qué?

48 Susana Quintanilla y Luz Elena Galván (coords.), "Historia de la educación en México: balance de los ochenta, perspectiva para los noventa", coord. Susana Quintanilla, *Teoría, campo e historia de la educación. La investigación educativa en los ochenta, perspectivas para los noventa* (México: COMIE, 1995), pp. 125-222.

49 Lucía Martínez, "Los libros de texto en el tiempo", coord. Luz Elena Galván, *Diccionario de historia de la educación en México* (México: Publicaciones digitales de la UNAM/CONACYT/CIESAS, 2002).

Un segundo grupo de preguntas se refiere a la recepción de los libros de texto en la escuela: ¿cuál ha sido el papel de los maestros en el uso de los libros de texto?, ¿de qué manera participan los maestros en la decisión de los contenidos de los libros escolares?, ¿los maestros se apropian de los contenidos de los libros?, ¿de qué manera jerarquizan sus contenidos en la enseñanza?, ¿los aplican mecánicamente o hacen un uso creativo de los mismos?, ¿cómo ha sido la apropiación de los alumnos a los contenidos de estos libros?

Ante la amplitud de la problemática, este trabajo retoma sólo las preguntas del primer grupo, es decir, la producción de los libros de texto y los conflictos generados por sus contenidos en distintos grupos sociales. Esto implica que el tema está delimitado a los libros de texto que hoy se conocen como *Ciencias Sociales* y los de *Ciencias Naturales*, dejando de lado los demás (*Español*, *Matemáticas*, etc.). Interesa profundizar en quién ha decidido los contenidos, qué conflictos han suscitado, por qué, qué actores han participado en dichos conflictos, cuáles son los principales contenidos que los han provocado, cuáles han sobrevivido a los conflictos, y cómo se han resuelto dichos conflictos.

Justificar y continuar

El presente estudio se justifica como una investigación básica que ofrece conocimientos sobre la historia de la instrumentación de medidas que se desprenden de reformas educativas al buscar inculcar concepciones particulares del mundo en las nuevas generaciones de mexicanos. Es importante estudiar los libros de texto porque sus contenidos informan y forman al nuevo ciudadano mexicano desde la educación básica. Es la materia prima con la cual trabajan los profesores para enseñar y en ellos se condensan los propósitos de los planes y programas de estudio de preescolar, primaria y secundaria, mismos que expresan las intenciones de las políticas educativas de los gobiernos en turno. En otras palabras, estos libros son productos culturales que consume la mayoría de los niños mexicanos.

Aunque en la época del nacionalismo revolucionario los objetivos de los libros de texto eran la construcción de una identidad, conciencia y unidad nacional, así como la construcción de una cultura modernizante a favor de una economía de mayor producción, en estos propósitos existía, en sus inicios, el pe-

ligro de la homogeneización y el ocultamiento de la diversidad étnica, regional, política y religiosa de la nación mexicana. Así también, con esta homogeneización parecía que el gobierno pretendía legitimarse, crear lealtades a los gobiernos en turno y a los grupos de poder que habían asumido los destinos políticos y educativos del país.

Desde la conformación de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos (CONALITEG) en 1959 prevaleció el esquema de considerar a todos los mexicanos como iguales en términos socioculturales. Poco a poco, quizá desde los años setenta, comenzó a emerger un reconocimiento de la diversidad regional y étnica del país. Esto influyó a que se comenzaran a hacer libros de texto en lenguas indígenas y a pensar en libros de texto que narraran las historias de los estados y, en consecuencia, permitir la valoración de las diferencias geográficas, culturales e históricas de México.

Es importante, entonces, ver a través de la investigación como la que aquí se propone, la manera en que se han escrito los libros de texto y los modos de apropiación de sus contenidos, hasta llegar a un reconocimiento de la diversidad étnica, regional y cultural de México. En este marco, también es importante ver los contenidos que han suscitado conflicto, porque de esta manera es posible observar a los actores de la educación en diálogo y debate, para detectar aquellos temas polémicos y los argumentos con el fin de favorecer o disentir de ellos.

Las preguntas de por qué y para qué hacer este estudio nos remiten a las preguntas: historia ¿para qué? y, específicamente, ¿para qué la historia de la educación? Respuestas hay muchas. En 1980, un grupo de historiadores mexicanos se reunió para ofrecer respuestas a la primera pregunta; algunas fueron las siguientes: “Para atender las urgencias y preguntas del presente; para afianzar, construir o inventar una identidad, para recomponer la certeza de un sentido colectivo; para fundar las legitimidades del poder; para imponer o negar la versión de los vencedores; para rescatar la de los vencidos”.⁵⁰ Si asumimos como relevantes estas respuestas, en el caso de este estudio, se busca ofrecer elementos de comprensión sobre el sentido de los pasados y actuales libros de texto, así como los vínculos que tienen con el poder, reconociendo que en ellos no hay contenidos inocentes, sino orientaciones que trastocan convencionalismos y generan reacciones a favor o en contra por parte de grupos con

50 Carlos Pereyra *et al.*, *¿Historia para qué?* (México: Siglo XXI, 1980).

orientaciones ideológicas e intereses concretos. Para un mejor acercamiento, el estudio enfoca con particular atención lo ocurrido en el estado de Aguascalientes, para lo cual se hicieron entrevistas a los actores sociales y educativos de entonces (funcionarios, profesores, exalumnos, padres de familia, líderes sociales, representantes de la Iglesia católica).

Siempre los objetivos

En suma, son cinco los objetivos que se atienden y guían este trabajo:

1. Analizar los contenidos de los libros de texto que han sido polémicos a partir de las concepciones educativas promovidas por el Estado mexicano en las reformas educativas de los gobiernos de Lázaro Cárdenas, Adolfo López Mateos, Luis Echeverría Álvarez, Carlos Salinas de Gortari y Vicente Fox Quesada.
2. Explorar las influencias que estas reformas educativas tuvieron de políticas educativas impulsadas por organismos internacionales y de nuevas concepciones pedagógicas que circularon en esos periodos de gobierno.
3. Describir la participación y los argumentos de grupos sociales, intelectuales, partidos políticos, Iglesia católica, organismos empresariales y demás actores sociales y políticos en torno a los contenidos polémicos de los libros de texto.
4. Analizar la actuación y resultados de los debates y negociaciones establecidas entre los agentes del gobierno y los grupos y personas involucradas en la resistencia y oposición a los libros de texto, destacando de manera especial lo ocurrido en Aguascalientes, sin dejar de lado otras experiencias estatales.
5. Explorar la manera en que las medidas de política educativa, como la enseñanza de contenidos expuestos en los libros de texto, se aplican en el salón de clase y son asumidos por profesores y estudiantes.

Capítulo I

Política educativa, escuelas privadas y disputa por la educación entre la Iglesia católica y el Estado mexicano

A partir de la separación que las ideas liberales establecieron entre pensamiento religioso y pensamiento racional, los liberales mexicanos consideraron que la escuela debía entrar en el ámbito del pensamiento racional, mientras que la Iglesia católica consideró que el pensamiento religioso no debía ser excluido de la escuela, es así que dio inicio una disputa frontal en este terreno. Pero el conflicto no sólo era un asunto de ideología, sino de poder político y de intereses económicos.

Los liberales del siglo XIX pensaban que el clero tenía demasiada influencia en la formación intelectual de la población, por lo que deseaban vivamente aminorar tal influencia, en aras de consolidar su posición política y tener más presencia y dominio en organizaciones e instituciones sociales, así como avanzar en el camino de la razón y no tanto en el de la fe y presuntas explicaciones fanáticas. A todo esto se unía una larga historia en la que la jerarquía eclesiástica fue adquiriendo propiedades

y poder económico. Desde la Colonia, esta jerarquía acumuló propiedades sin que mediara una normativa gubernamental importante que limitara significativamente su poder.

Frente a esta embestida, la Iglesia, por su parte, no estaba dispuesta a dejar ni sus privilegios económicos ni uno de sus ámbitos de acción más preciados, entonces el enfrentamiento no se hizo esperar, estallando así una guerra ideológica y política por la educación entre el naciente Estado liberal y la Iglesia tradicional, guerra que se expresó en el siglo XIX, pero sobre todo durante gran parte del XX, unas veces en forma callada y otras de manera estruendosa y violenta.

En 1873, por ejemplo, cuando las Leyes de Reforma fueron incorporadas a la Constitución mexicana, se clausuraron varias escuelas confesionales y se expulsaron del país a integrantes de órdenes religiosas que se dedicaban a la educación, lo cual, junto con otras medidas anticlericales, provocó el surgimiento de algunos movimientos religionarios, particularmente en el occidente de México.¹ Durante el porfiriato, aunque la Constitución que regía al país era la misma, la ley dejó de aplicarse, ya que Porfirio Díaz no gustaba de enemistarse con los jefes de la Iglesia, pues más bien fue permisivo con ellos, con la condición de que se abstuvieran de entrometerse en la política mexicana. La Iglesia aprovechó la tolerancia del gobierno, continuó ofreciendo instrucción religiosa en las escuelas bajo su control² y estableció aún más escuelas católicas, como puede verse en el Cuadro 1.

1 Francois Xavier Guerra, *op. cit.*, Tomo I, pp. 220-222.

2 En 1984, Mary Kay Vaughan observó que en algunas regiones los católicos podían convivir con las prohibiciones contra la instrucción religiosa en las escuelas públicas, ya que muchos maestros en los pueblos pequeños proveían de escuelas normales católicas, además de que algunos párrocos retenían a los niños después de las horas escolares para darles instrucción religiosa. Ver Mary Kay Vaughan, "What Catholics Have Done for Education in México", en *The Catholic World* (LIX, 1894), pp. 128-129, citado en Mary K. Vaughan, *Estado, clases sociales y educación en México*, Tomo I (México: SEP/FCE, 1982), p. 105.

Cuadro 1. Porcentaje de crecimiento en escuelas pertenecientes a la Iglesia católica, 1900-1907.

Estado	Porcentaje
Coahuila	1400
Sonora	500
San Luis Potosí	250
México	182
Nuevo León	133
Aguascalientes	117
Tamaulipas	100
Zacatecas	84
Jalisco	63
Querétaro	60
Tabasco	50
Morelos	38
Hidalgo	4
Sinaloa	0
Chiapas	0
Michoacán	0
Durango	-11
Colima	-11
Guerrero	-38
Veracruz	-40
Puebla	-65
Chihuahua	-78

Fuente: Vaughan, Mary Kay, *Estado, clases sociales y educación en México*. México: SEP, 1982.

De la educación humanista a la anticlerical

Durante la Revolución mexicana, la Iglesia y el Estado se vieron inmersos en una lucha por la dirección del cambio social en el país, la cual implicaba una pugna de proyectos sociales, así como una disputa por las bases obreras y campesinas que sustentaran su respectivo poder social. La educación continuaba siendo una preciada arena en donde tales disputas se concretizaban.

La orientación educativa del Estado pretendía no únicamente el progreso del país, legitimar a los nuevos grupos en el poder (carrancistas, obregonistas, callistas) y crear nuevas redes de intereses políticos y económicos, sino restar fuerza a la Iglesia y a la religión católica. Buscaba, además, imbuir un espíritu científico y racional a la enseñanza, al igual que conformar una nueva moral social que ya no dependiera de la religión ni de la jerarquía eclesiástica. Por esta razón, al debatirse la Constitución que debía regir al país en 1917, el conflicto educativo se cristalizó en la forma de pugna ideológica entre el laicismo defendido por carrancistas y la libertad de enseñanza abogada por la Iglesia. El resultado demostró que los radicales habían ganado la batalla legal, ya que el artículo 3º constitucional prohibía al clero desempeñar actividades educativas.³ Así también, el conflicto entre carrancistas y católicos se expresó en otros artículos constitucionales, como el 130, que negaba a la Iglesia personalidad jurídica, razón por la cual no podía controlar instituciones educativas.

La idea de Justo Sierra de que el Estado educador debía encarnar la conciencia de la colectividad cobró nueva vigencia entre los revolucionarios de 1917. Ellos consideraban que el Estado era la única institución para señalar una dirección a la sociedad. Esta idea y los artículos constitucionales causaron revuelo y malestar entre los católicos mexicanos, particularmente entre la jerarquía, quienes añoraban los tiempos de privilegios y mayores libertades, pero, sobre todo, quienes se dispusieron a continuar la batalla legal, expresando constantemente sus protestas contra los artículos que afectaban a la Iglesia. Con la creación de la Secretaría de Educación Pública en 1921, su titular,

3 Según se observa en el *Diario de los debates del Congreso Constituyente, 1916-1917*, el tema de la libertad de enseñanza y sus implicaciones fue uno de los más discutidos entre los grupos que encabezaban, por un lado, Félix F. Palavicini, quien defendía la parte conservadora de Venustiano Carranza, y, por el otro, Francisco Múgica. Ver: *Diario de los debates del Congreso Constituyente 1916-1917*, Tomo I (México: Talleres Gráficos de la Nación, 1960) y Salvador Camacho, "Félix F. Palavicini. Un conservador revolucionario", *Historias latinoamericanas. Reflexiones desde la otra América* (México, 1997), pp. 135-180.

José Vasconcelos, estaba menos interesado en continuar la disputa que en centralizar la política educativa, y de esta manera, impulsar una gran cruzada nacional a favor de la alfabetización; en suma, un proyecto civilizatorio en el cual los mexicanos asumieran rasgos de una cultura moderna y congruente con las reformas encabezadas por el gobierno de Álvaro Obregón.

El deseo de lograr una rápida reconstrucción del país, así como grandes cambios sociales, hacía pensar a un grupo de líderes revolucionarios que la “desfanatización” del pueblo era el punto de partida de cualquier educación. El presidente Plutarco Elías Calles, por ejemplo, quien tomó el poder en 1926 y lo ejerció directamente hasta 1929 e indirectamente hasta 1935, fue un gobernante que exacerbó al máximo su anticlericalismo y, como una forma de asestar certeros golpes a la Iglesia y tal vez de canalizar su decepción por no poder lograr una rápida reconstrucción del país, promovió la reglamentación de los artículos que la afectaban directamente.

Una de las primeras medidas anticlericales del presidente Calles en el ámbito educativo fue solicitar a la SEP un censo sobre el número de escuelas religiosas que operaban en el país, con el fin de tratar de limitar y controlar su acción. Así, el 22 de febrero de 1926 se publicó el Reglamento Provisional de Escuelas Particulares. El 2 de julio de ese mismo año se dio a conocer un decreto que prohibía a la Iglesia enseñar sus dogmas y el catecismo, al mismo tiempo que establecía una estricta reglamentación en los cultos. El 22 de julio de 1926 se publicó el Reglamento para la Inspección y Vigilancia de las Escuelas Particulares, en él se incluía una nota donde se amenazaba con clausura y confiscación a las escuelas que practicaran cultos religiosos o ejercicios espirituales; también fijaba sanciones concretas por violaciones a la Constitución e impedía que los ministros de cualquier culto asumieran la dirección de las escuelas. Los inspectores escolares oficiales debían vigilar que las escuelas particulares siguieran el plan de estudios oficial, usaran libros de texto laicos y mantuvieran métodos educativos en los que no se mencionara para nada a la religión católica.⁴

Con la reglamentación de los artículos constitucionales que afectaban a la Iglesia, los cuales entraron en vigor el 31 de julio de 1926, se agudizó el conflicto entre la Iglesia y el Estado, por lo que se originó el movimiento cristero.

4 Francisco Arce Gurza, “En busca de una educación revolucionaria, 1924-1934”, en Josefina Vázquez y otros, *Ensayos sobre historia de la educación en México* (México: El Colegio de México, 1981), pp. 199-200.

En este momento, el conflicto ya no fue sólo legal o ideológico, sino básicamente político, el cual se expresó también en forma armada, con mayor fuerza en el centro-occidente de México.⁵ Este movimiento condensaba la oposición católica a la legislación contra la Iglesia y a las consiguientes medidas anticlericales de los revolucionarios. Particularmente, la jerarquía y los cristeros se oponían a la limitación del culto religioso y a la acción educativa clerical. La Iglesia católica, como institución, había intentado resistir todos los embates anticlericales de los revolucionarios. Desde fines del porfiriato había promovido sin éxito un sindicalismo católico; al mismo tiempo, había canalizado su oposición a través de la prensa católica y nunca había descuidado –aunque sí disimulado– la atención de la instrucción religiosa y de las escuelas católicas.

Parte esencial del conflicto entre la Iglesia y el Estado era la pugna por la educación. De esta manera, junto con la suspensión de cultos que dio origen al movimiento cristero, los obispos habían exhortado a los padres de familia a no enviar a sus hijos a las escuelas oficiales. Este boicot a la educación oficial, aunado a la clausura de las escuelas religiosas particulares, provocó una gran desorganización de la educación nacional: los ciclos escolares se interrumpieron y la mayoría de los niños perdió uno o más años de escuela. Esto provocó también un gran sentimiento de desconfianza hacia la escuela oficial, lo que derivó en que el esfuerzo educativo revolucionario no contara con el apoyo popular necesario para alcanzar sus metas.⁶

Hay que precisar que las reacciones hacia la política educativa oficial no fueron iguales en todo el país. Hubo estados en los que se contó con más aceptación que en otros. Por ejemplo, en Aguascalientes, donde sí había tenido lugar el conflicto político y armado, hubo simulación y fracaso en la aplicación de la ley:⁷ el gobierno autorizó el funcionamiento de escuelas particulares debido a la insuficiencia de escuelas públicas, pero exigió que no intervinieran ministros religiosos. El director de Educación, Pascual Segovia, tiempo después, informó que la enseñanza religiosa en el estado había sido erradicada por completo, pero no decía la verdad. Además, en sí, tuvo efecto el boicot de no enviar a los hijos a la escuela y, a su vez, profesores y directores mermaron su compromiso con su trabajo.⁸

5 Sobre este movimiento popular, ver: Jean Meyer, *La Cristiada*, 3 libros (México: Siglo XXI, 1973 y 1974).

6 Francisco Arce Gurza, *op. cit.*, pp. 201-203.

7 Cfr. Yolanda Padilla, *El catolicismo social y el movimiento cristero en Aguascalientes* (México: ICA, 1992).

8 Marcela López, *La disputa por el aula. La educación y el conflicto Iglesia-Estado en Aguascalientes 1925-1930* (Tesis de Licenciatura en Educación, UAA, México, 1988), pp. 52- 53.

En general, la oposición católica hacia la política educativa revolucionaria impidió, en gran medida, que con ella el gobierno alcanzara las metas de progreso económico, unificación política y modernización social que se había trazado para México. Los gobiernos estatales, los grupos de campesinos y trabajadores de la ciudad que apoyaban al gobierno y a los profesores como “ingenieros sociales”, no pudieron cumplir a cabalidad con tan ambiciosos propósitos.

A pesar de esta oposición, los gobiernos del “maximato” (periodo en el que Calles, Jefe Máximo de la Revolución, ejerció indirectamente el poder político) continuaron con la misma política educativa. Aunque el conflicto con la Iglesia había aminorado con el establecimiento de los arreglos de 1929, en 1931 resurgió el conflicto en el terreno educativo. Ese año, Narciso Bassols asumió la dirección de la SEP e impulsó un proyecto cultural laico, vinculado al desarrollo tecnológico e industrial del país. El gran objetivo educativo era “crear hombres capaces de enfrentar la realidad”, para lo cual puso énfasis en materias como Geografía e Historia, Matemáticas, Ciencias físicas y naturales, utilizando nuevos libros, manuales baratos de amplia difusión, revistas y periódicos de carácter educativo.⁹ Con esta visión de la tarea escolar, la SEP limitó facultades a las escuelas particulares y trató de extender el laicismo a las escuelas secundarias privadas, las cuales habían proliferado desde fines de los años veinte. Así también, en 1932 propuso un programa de educación sexual y coeducación, que pretendía la educación de niños y niñas en el mismo grupo, donde se ofrecía una educación sexual basada en principios científicos y en el marco de un proyecto de salud pública.

Esta orientación educativa respondía, en parte, a un acuerdo internacional asumido en un Congreso Panamericano del Niño en Lima, Perú, que luego fue avalado por el dictamen de la Comisión Técnica Consultiva de la SEP, en el sentido de que se ofreciera desde primaria un cierto tipo de educación científica sobre las cuestiones sexuales. Esta Secretaría se encargaría de impartir nociones básicas en la materia desde el tercer año de primaria y hasta la secundaria, preparando, a su vez, a los maestros para asumir con responsabilidad su enseñanza. Bassols García pedía que se estudiaran los temas de la sexualidad humana porque eran relevantes en muchos sentidos y no se les

9 Ángel Bassols, “La revolución educativa de Narciso Bassols”, segunda parte, en *Siempre!* (27 de marzo de 2012, disponible en <http://www.siempre.com.mx/2012/03/la-revolucion-educativa-de-narciso-bassols/>).

debería ignorar “como un avestruz”, asumiendo una “falsa moral”.¹⁰ Al mismo tiempo, la SEP envió médicos a las escuelas para que atendieran la salud de los alumnos.

La iniciativa también tenía su raíz en las recomendaciones que hacía la Sociedad Eugénica Mexicana a la SEP, a partir de una investigación sobre la conducta de los adolescentes en la que se analizaba una serie de problemas, como los embarazos no deseados y las enfermedades venéreas. La sugerencia fundamental era que las autoridades educativas desarrollaran programas escolares para que desde la infancia se contara con información suficiente con el fin de evitar este tipo de problemas y su consecuente impacto psicológico, familiar y social. En varios de estos planteamientos se dejaba ver la influencia de Sigmund Freud, creador del psicoanálisis, quien afirmaba que los niños eran entes sexuales y que la vida moderna influía para que la pubertad fuese una etapa sexualmente peligrosa y crítica en el ciclo de la vida. La Sociedad Eugénica señalaba categóricamente que la educación sexual aseguraba la salud física y moral de la nación.¹¹

El tema ya se había tocado en 1910, cuando un grupo de personas representó a México en el Congreso Internacional de Higienistas en la ciudad de París, donde se vio la necesidad de instrumentar la educación sexual en niños, pero las autoridades mexicanas enviadas al Congreso recomendaron no tratar esos temas en el país a su regreso, por considerar que los mexicanos aún no estaban preparados para ello. Se argumentaba que los padres de familia eran responsables en la impartición de esta educación, aunque se reconocía también que algunos de ellos no tenían la menor idea del tema

desde el punto de vista social, no obstante los eminentes profesores que se ocuparon de desarrollar la cuestión reconocen la necesidad de obtener el consentimiento de los padres para dar al niño este género de educación, el hecho no es por esto menos una incursión en los derechos de la familia, porque habrá muchos de ellos que no comprenderán el alcance de la autorización que se les pide.¹²

10 *Idem.*

11 Mary Kay Vaughan, *La política cultural en la revolución. Maestros, campesinos y escuelas en México 1930-1940* (México: SEP/FCE, 2000), p. 63.

12 *Anales de higiene escolar*, citado en: Alberto del Castillo, “La polémica en torno a la educación sexual en la ciudad de México durante la década de los años treinta”, en *Estudios Sociológicos* (Vol. XVIII, No. 1, enero-abril de 2000), p. 206.

La educación sexual formaba parte de un proyecto mayor, en el que se retomaba el laicismo en educación, con un tinte anticlerical en varias de sus medidas programáticas. Por ejemplo, por iniciativa de Narciso Bassols, la SEP no permitió que los sacerdotes dieran clases e insistió en que el gobierno tuviera mayor supervisión y control de las escuelas particulares. Con estas medidas se revivían las heridas provocadas por el conflicto cristero, pues en 1926 el presidente Plutarco Elías Calles había expedido el Reglamento Provisional para Primarias Particulares del Distrito y Territorios Federales, el cual exigía la incorporación de estas escuelas a la SEP y había obligado la creación de la Unión de Colegios Católicos de México por parte de monseñor Pascual Díaz.

El proyecto educativo, encabezado ahora por Narciso Bassols, siendo presidente de la República Abelardo Rodríguez, tuvo de inmediato una reacción de inconformidad por parte de organizaciones católicas. La Unión Nacional de Padres de Familia fue la principal agrupación opositora, debido a que rechazó el anticlericalismo gubernamental y la educación sexual. Sus líderes se opusieron a los servicios médicos en las escuelas primarias, pues algunos de ellos llegaron a insinuar que tenían fines inmorales y los médicos solían abusar de los niños.



Imagen 2. Los años treinta fueron polémicos con la “revolución de las conciencias”.

El conflicto se dio inicialmente en los medios de comunicación y luego hubo manifestaciones públicas. La Unión de Padres de Familia lanzó un plebiscito a través de un llamado a responder a la siguiente pregunta: “¿Está usted conforme con que a sus hijos y, especialmente a sus hijas, se les enseñen obligatoriamente en las escuelas los SECRETOS SEXUALES? Si usted lo aprueba o reprueba, mande su voto a la Unión Nacional de Padres de Familia”.¹³ Esta Unión de Padres, que había nacido por iniciativa del gobierno para contrarrestar el poder de la Unión, se deslindó de la SEP y no apoyó la educación sexual.

Pero, ¿cuáles eran los argumentos de los grupos de padres de familia vinculados a la jerarquía católica? Su postura la hicieron explícita en los periódicos de la época. Por ejemplo, el día 8 de agosto de 1933 se publicaron en el diario *El Nacional* las razones por las cuales rechazaban la educación sexual en las escuelas del país:

1. La educación sexual no es necesaria, ya que en los diez mil años de vida que tiene la humanidad, ésta ha podido progresar biológicamente, sin necesidad de tal educación.
2. La educación sexual, cualesquiera que sean sus beneficios que reporte, no compensará la pérdida del pudor que trae consigo. Los asuntos sexuales dichos al oído por no importa qué persona y cualesquiera que sea la forma, causarán menos daño que el que causaran expuestos en forma científica por los maestros.
3. La educación no debe ser impartida por los maestros, dada su ignorancia y falta de preparación, especial tarea tan delicada sólo puede ser encomendada al confesor.
4. Los daños que causa la educación sexual son irreparables, ya que ni Dios mismo puede devolver la inocencia al niño que la ha perdido.
5. Es tan corto el número de lesionados o degenerados por falta de educación sexual, que no amerita aceptar los incalculables riesgos de ésta.
6. La implantación de la educación sexual es una maniobra para pervertir a la niñez, corromper a la familia, destruir el hogar e implantar el comunismo.¹⁴

13 *El Universal*, 3 de junio de 1933, en *ibidem*, p. 215.

14 *El Nacional*, 8 de agosto de 1933, citado en Consuelo Tlatzca, *Polémica de la educación sexual en primero de secundaria con base en el programa de estudios 2006* (Tesina de Licenciatura en Pedagogía, UPN Ajusco, México, 2008), p. 8.

A favor de la educación sexual estaba un grupo de médicos, uno de ellos, el cirujano Federico Ortiz Armengol, catedrático del Seminario de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional Autónoma de México, quien dijo que la propuesta educativa partía de una doctrina científica, metódica, gradual, oportuna, la cual iniciaba en el hogar y debía continuar en la escuela, así como en las actividades tan variadas de la vida, toda vez que su propósito era educar “en provecho de la especie”.¹⁵

De manera particular, defensores de la medida de la SEP cuestionaron puntualmente los argumentos de los padres de familia. En cuanto al primero, dijeron que era un sofisma o una ironía, y preguntaron: “¿podría pensarse, por ejemplo, que puesto que la humanidad ha vivido y progresado biológicamente durante diez mil años a pesar del cáncer, es innecesario atacar a éste?”. En el caso del segundo argumento, relativo a la presunta destrucción de la inocencia de los niños y adolescentes al impartirles educación sexual, el contraargumento también fue expresado en preguntas: “si los niños que recibirían la educación sexual tendrían entre 10 y 14 años, ¿realmente eran inocentes en materia sexual?, ¿tendrían absoluta ignorancia sobre este asunto por el simple hecho de que se abstuvieran de tratarlo en presencia de sus padres?”.¹⁶ Los grupos a favor de la educación sexual mencionaron que:

quienes conocían siquiera superficialmente la vida infantil, sabían que por lo menos un 95% de los niños de diez a catorce años tenían una información en materia sexual, mucho más extensa de lo que se pensaba, llena de inexactitudes perniciosas.¹⁷

Señalaban que los niños seguirían adquiriendo los conocimientos sexuales por caminos equivocados en el caso de que los padres se empeñaran en mantenerlos en su estado de supuesta inocencia (carencia de información científica). En el caso de los niños pobres y de clase media, éstos aprendían de la plática callejera y del cuento picaresco y soez; los niños adinerados, en cambio, recibían educación sexual de la servidumbre, pues se les aislaba de la vida callejera y asistían a las escuelas de la aristocracia, en donde no se trataba el tema de sexualidad ni por equivocación.

15 *El Nacional*, 16 de agosto de 1933, p. 3.

16 *Idem.*

17 *Idem.*

Era preciso, por tanto, decían los defensores de la medida, encarar la realidad y no soñar con que los alumnos eran almas que podían vivir en el limbo por su absoluta ignorancia en materia sexual. Ahora, ¿quiénes debían responsabilizarse de esta educación? Los defensores se preguntaron y se respondieron de la siguiente manera: ¿el confesor?, se descartaba con sólo pensar en los daños que el confesionario había causado en la materia; ¿el médico?, este profesionista carecía de tiempo y a veces de habilidad docente; entonces quedaban los padres de familia y maestros, pero no habría discusión si los primeros tuvieran una preparación adecuada.

Realistamente –decían los defensores de la educación sexual impulsada por el gobierno–, ¿cuándo se habrían preparado a más de ciento cincuenta mil padres de familia, sólo en el DF, de una cultura que variaba desde el analfabetismo hasta el doctorado universitario, en su mayor parte abrumados por trabajos que no les dejaban tiempo ni energías suficientes para ocuparse de estudiar tales problemas? De haberse realizado tan ardua labor, a pesar de todos los obstáculos, se hubiera llegado a contar con padres preparados, pero con hijos que ya no serían niños y adolescentes, siendo necesario, por lo tanto, recomenzar la obra para obtener los mismos resultados. Por tanto, la persona indicada era el maestro.

Se descalificaba a los maestros de incultos y no tener buena preparación, pero ¿podría haberse comparado la incultura de los maestros con la de sirvientes y jovencitos que en ese momento instruían a los niños en asuntos sexuales? Para estas personas era posible que, de cuatro mil maestros del Distrito Federal, por ejemplo, se seleccionara a un grupo para que se formara profesionalmente y pudiera preparar a otros maestros. Los maestros, concluían, eran los más indicados para impartir educación sexual como la única manera de iniciar la solución del problema, a pesar de que los opositores decían que el mal afectaba a un pequeño número de personas y que, por ende, no ameritaba aceptar los incalculables riesgos que traía consigo la educación sexual.

De la argumentación de los grupos opositores se pueden resaltar varios aspectos, entre ellos, la idea de que la educación sexual no era necesaria, incluso que podía ser perjudicial, porque podía derivar en la pérdida de la inocencia, y una vez sin ella “ni Dios mismo” podía devolverla. En caso de que fuera necesario dar un consejo sobre sexualidad a los niños o padres de familia, “tarea tan delicada”, las personas indicadas no eran los maestros sino los confesores, es decir, los sacerdotes. Los defensores, por su parte, destacaban

la necesidad de educar en la sexualidad porque en los hechos se daba información distorsionada por parte de gente que no estaba preparada, donde los resultados eran malos y contraproducentes. Ni los sacerdotes ni los padres de familia eran los más indicados, por diversas razones, por lo que los maestros eran quienes podrían hacerlo mejor, esto como profesionales de la educación. Este grupo que apoyó la educación sexual, sin embargo, no mencionó la relación que ésta tenía con el “comunismo”.

Aquí se puede hacer una relación en la medida que políticos mexicanos de izquierda, entre ellos el mismo Narciso Bassols, simpatizaban con lo que estaba ocurriendo en Europa en los años veinte y treinta, pues la ideología marxista y la proliferación de partidos socialistas eran un hecho, ya que el referente inmediato era la Revolución rusa y el fortalecimiento e influencia de la URSS en muchas partes del mundo. En aquel país, el gobierno tomaba medidas novedosas para educar a niños y jóvenes, porque el nuevo Estado tenía un proyecto ambicioso en términos de desarrollo económico y social, para lo cual la formación en el socialismo de las nuevas generaciones era fundamental.

Para los grupos opositores mexicanos de padres de familia, la medida de política educativa de la SEP no era otra cosa que una maniobra más para pervertir a los niños, corromper a la familia, destruir el hogar e implantar el comunismo en todo el país. Hubo quienes creían que esto pasaría, por lo que era de esperarse una reacción violenta. ¿Qué padres de familia aceptarían una medida que destruyera el hogar y corrompiera a los hijos? La educación sexual en las escuelas mexicanas, por tanto, era una amenaza gubernamental a la que había que rechazar, tratando de quitar por la fuerza al secretario de Educación.

La insistencia de las autoridades educativas fue señalar que el propósito central de los nuevos programas era formar personas sanas y responsables, pues sus fundamentos centrales no eran más que los avances de la ciencia y la aspiración de progreso para todos. Cuestionaban a los opositores, a quienes calificaban de fanáticos y de estar en contra del progreso. Específicamente, la Comisión Técnica de la SEP argumentó que la escuela tenía la obligación secular de atender los derechos de los niños de contar con información elemental sobre sexualidad asociada al origen de la vida y a temas reproductivos, desde una visión marcadamente biológica, haciendo explícito que los niños, a su corta edad, ya tenían instintos sexuales:

En el mundo educativo moderno se considera la educación sexual como una acción necesaria para asegurar el desarrollo normal y total del instinto sexual [...] Los niños manifiestan una gran curiosidad por todo lo que se refiere al origen de la vida, al nacimiento, a la diferencia de los sexos [...] Si la escuela ministra nociones e informaciones de otros asuntos y de otros fenómenos próximos, con más razón debe ministrarla en relación con los primeros. Por lo tanto, los niños y los jóvenes tienen derecho a saber de estas cosas. Si la educación que se dé es correcta, asegurará un desarrollo sexual equilibrado y provechoso, que influirá también provechosamente en los aspectos físico, moral y mental de los educandos.¹⁸

Algunos especialistas fundamentaban sus aportaciones en explicaciones psicoanalíticas que ya comenzaban a circular en México. Con cierta familiaridad hablaban de libido y de los instintos como los “secretos móviles” que daban sentido y explicación a la conducta de las personas. Otros tenían como referente lo que estaba ocurriendo en la Unión Soviética, donde el Estado se hacía responsable de la educación y la salud de los niños. El mismo Narciso Bassols tenía ciertas simpatías por lo que ocurría en aquel país, donde se impulsaba una visión secular, urbana, proindustrial y científicista, donde la escuela era uno de los medios privilegiados para lograrlo.

Para el secretario de Educación en México había sólo dos posturas políticas sobre el asunto, las cuales tenían detrás dos concepciones opuestas del mundo. Una era la de los conservadores, que fundamentaban sus acciones en ignorancia y religión; y la del gobierno, liberal, que sostenía sus principios y acciones en la ciencia y el bien colectivo. Textualmente dijo lo siguiente:

En el fondo luchan dos concepciones antagónicas de la moral: la que pretende apoyar la conducta humana en la ignorancia o en el temor al más allá, y la que trata de construir un concepto social de la vida en el que los límites impuestos a la conducta nacen de la solidaridad de los hombres y del anhelo de mejoramiento de la vida común.¹⁹

El conflicto subió de intensidad cuando comenzaron a presentarse las iniciativas de radicalizar aún más la política educativa del gobierno e implantar la educación socialista en México.

18 *El Nacional*, 24 de mayo de 1933, citado en Consuelo Tlatzca, *op. cit.*, p. 210.

19 *Ibidem*, p. 211.

El 28 de enero de 1934, aproximadamente dos mil padres de familia decidieron no mandar a sus hijos a la escuela si se aprobaba el plan de educación sexual. La UNPF organizó comités de huelga y su presidente, Ignacio Bravo Betancourt, asoció la educación sexual con la educación socialista. La oposición también se dejó ver en directores y profesores de escuelas.

Desde 1932, el titular de la SEP venía enfrentando algunos problemas con el sindicato de maestros, toda vez que suprimió plazas, cambió profesores, reestructuró el Consejo de Educación y, de manera especial, restó poder de influencia en la toma de decisiones en asuntos que eran responsabilidad exclusiva de la Secretaría. El conflicto continuó y los líderes magisteriales David Vilchis y Lino Santacruz vieron la oportunidad de hacer alianzas con los opositores a la educación sexual para defender su postura y derrocar a Narciso Bassols. El 10 de enero de 1934 Bassols había declarado:

Si lo que pretenden los enemigos de la educación sexual es que mediante el escándalo y la agitación se suprima de la escuela primaria toda enseñanza concerniente al fenómeno de la vida, a la reproducción de los seres vegetales, animales y humanos, en una palabra, al sexo y sus problemas, nada habrán ganado aún en el supuesto de que de momento logaran su propósito, pues quedaría en pie como una fuerza irrefrenable, la inquietud de cada generación por saber la verdad, y como un estigma sobre los falsos educadores, que se apoyen en el prejuicio, pasarán los miles de enfermos, infelices, misántropos, que la falsa moral de la ignorancia produce fatalmente.²⁰

En medio de esta agitación comenzó a conformarse un nuevo sesgo en la política educativa oficial. El grupo que apoyaba la candidatura de Lázaro Cárdenas para presidente de la República comenzó a retomar la idea de un proyecto educativo de corte socialista que actuara como palanca del progreso social. La propuesta no era nueva, tenía antecedentes diversos. En Yucatán, en 1922, con la llegada de Felipe Carrillo Puerto a la gubernatura por el Partido Socialista del Suroeste, se fusionaron ideas marxistas con la escuela racionalista, impulsada en España y Francia por Francisco Ferrer Guardia y en México por José de la Luz Mena.²¹

20 *Ibidem*, p. 36.

21 Sobre Ferrer Guardia, ver: http://madrid.cnt.es/pedagogia_libertaria/articulo.php?id=24; sobre José de Luz Mena, ver: http://www.poresto.net/ver_nota.php?zona=yucatan&idSeccion=33&idTitulo=65507.

Su propuesta educativa promovía la coeducación, el cuestionamiento a los dogmas religiosos, las actividades agrícolas y los talleres, el deporte y el arte y, de manera especial, la organización de los trabajadores. Esta propuesta educativa gubernamental se podía entender mejor si se comprendía el contenido del discurso en lengua maya que Carrillo Puerto pronunció en su toma de posesión:

[...] aquí estamos reunidos todos los socialistas de verdad para venir a celebrar el triunfo de nuestra causa [...] por eso compañeros, desde hoy debemos decir y hacer ver a esos señores que nosotros sí podemos hacer algo por ustedes y decirles también que sin los trabajadores no existiría esa catedral, ni ese palacio; sin los trabajadores no habría este parque donde todos vienen a recrearse y a respirar el perfume de las flores.²²

Una década después, en 1931, el gobernador de Zacatecas anunciaba una ley que tendía a “controlar todas las escuelas particulares y vigilar la efectividad de las escuelas oficiales”. Los fundamentos eran: “procurar que la educación sea esencialmente nacionalista, desarrollar en los alumnos el sentimiento socialista de acuerdo con las innovaciones doctrinales de la época”. Un año después, en el Congreso Pedagógico celebrado en Veracruz, se acordó llevar al Congreso de la Unión la propuesta de una educación antirreligiosa y socialista, la cual coadyuvara a transformar los sistemas de producción y distribución de la riqueza con finalidades colectivistas.²³

Libros para el proyecto de la Revolución

En México, durante el porfiriato, los participantes en el Primer Congreso Nacional de Instrucción, que se llevó a cabo entre 1889 y 1891, sintieron la necesidad de “uniformar en toda la República la enseñanza primaria, caracterizándola como elemento nacional de fuerza, paz y progreso”, por lo que decidieron que la historia era la materia fundamental para la formación del carácter nacional, pues se prescribió cómo debía enseñarse. Con tal objeto,

22 Citado en Elda de Jesús Moreno, “Redescubriendo a Felipe Carrillo Puerto ¿Apóstol de los mayas, ideólogo del socialismo yucateco, intelectual no reconocido?”, en *Revista de la Universidad Autónoma de Yucatán* (No. 233, 2005, pp. 10-25, disponible en <http://www.cirsociales.uady.mx/revUADY/pdf/233/ru2333.pdf>).

23 Citado en Claudia Pacheco, *La educación rural en Zacatecas, 1921-1945 ¿Un proyecto de desarrollo económico?* (Tesis de Maestría en Historia, Universidad Autónoma de Zacatecas, 2014), p. 86.

el presidente del Congreso, Enrique Rébsamen, escribió en 1891 una Guía metodológica sobre la enseñanza de la historia. Así también, el vicepresidente de ese congreso, Justo Sierra, escribió en 1894 un libro titulado *Elementos de historia patria*. Rébsamen quería “conseguir la unidad nacional, con el convencimiento de que todos los mexicanos forman una gran familia”, y Sierra quería narrar el pasado mexicano en forma total, como un proceso evolutivo que mostraba que el país marchaba hacia el progreso. Durante la primera década del siglo xx, los textos de historia utilizados en las escuelas siguieron la pauta marcada por Sierra: veían a la Conquista, la Independencia y la Reforma como un proceso ascendente y pretendían formar buenos ciudadanos, trabajadores, honrados, disciplinados, conscientes de sus deberes y dispuestos a “morir por la patria” si fuera necesario.²⁴

Durante el gobierno de Venustiano Carranza, empresarios reunidos en la Casa Bauret y Herrera Hermanos organizaron la Sociedad de Autores Didácticos (SAD) y exigieron al gobierno que dejara de adquirir los libros de texto en la empresa norteamericana Appleton, radicada en Nueva York. La respuesta la dio la Cámara de Diputados, la cual abrió la posibilidad de que otros grupos participaran en la elaboración de los libros de texto, evitando así los monopolios librescos, ya fueran nacionales o extranjeros. Con esta decisión, se dio paso a la intervención directa del Estado en la impresión y distribución de libros de texto para niños de primaria, aunque no sólo para ellos.²⁵

Una vez creada la SEP en 1921, José Vasconcelos no propuso un cambio radical en los textos que se leían en las escuelas, aunque sí editó a los clásicos, pretendiendo con ello formar un pueblo culto; retomó, por ejemplo, el libro de Justo Sierra sobre la historia patria. Esto produjo la reacción de algunos escritores católicos, quienes no estaban de acuerdo con el enfoque liberal de Sierra y propusieron otros textos, así como otra interpretación –católica por supuesto– de la historia de México; cada interpretación tenía su propia cohorte de héroes y antihéroes. A partir de ello, los libros oficiales se radicalizaron también y ahora no sólo defendían a Cuauhtémoc, Hidalgo, Morelos, Juárez y Madero, sino que vituperaban a los héroes de los conservadores.²⁶

Los Talles Gráficos de la Nación se trasladaron a la SEP y se creó el Departamento Editorial, que mandó publicar libros, revistas, manuales, boletines

24 Ver Josefina Vázquez, *Nacionalismo y educación en México*, op. cit., pp. 255-256.

25 *Ibidem*, pp. 152-153.

26 *Ibidem*, p. 257.

y folletos con diferente temática. No sólo estaban los libros clásicos que tanto apasionaron a Vasconcelos, sino también manuales sobre higiene, actividades manuales, industrias agrícolas, etc. El *Boletín de la Secretaría de Educación Pública* fue una publicación mensual que informaba sobre las actividades de la dependencia y publicaba textos relevantes sobre pedagogía. La revista *El Maestro* fue la publicación que más representó el proyecto educativo de Vasconcelos, aunque duró sólo dos años, pero su tiraje fue de más de 60,000 ejemplares, mismos que se distribuían por todo el país, lo que constituyó una herramienta fundamental para funcionarios de la educación en los estados y municipios y, sobre todo, para los profesores que tanto necesitaban de orientación, porque muchos de ellos no tenían formación como docentes y la política educativa del gobierno de la Revolución tenía objetivos muy ambiciosos por cumplir, no sólo en el terreno educativo sino cultural, económico y social.

Durante los años veinte, según Mary Kay Vaughan, los autores de libros de texto oficiales frecuentemente exhibían una ideología liberal y positivista:²⁷

Los escritores se inclinaban a sugerir que la modernización económica era un índice de progreso más importante que la democracia política [...] Los autores de textos desarrollaron su idea de progreso dentro de una matriz cultural específica que legitimaba la estratificación social e incluía características de la clase dominante del siglo XIX: adhesión a la religión cristiana, al embellecimiento del hogar, de la vestimenta y a las bellas artes, y respeto por la santidad del núcleo familiar que incluía una ética de abstinencia moral, sexual y económica.²⁸

Además, según esta misma historiadora, los autores de los libros exhibían, aunque de manera sutil, prejuicios raciales. Por ejemplo, nos dice que en el libro de Bonilla se hablaba de que los pueblos prehispánicos habían llegado a “cierto grado de civilización”, nunca comparable al del europeo que, por cierto, se consideraba el modelo a seguir de México. De acuerdo con estos autores, la época colonial y su historia de explotación era una leyenda negra que el criollo y el mestizo habían logrado transformar con la independencia de México; particularmente, el primero se convertía en el vigor y la fuerza de

27 Mary Kay Vaughan, *Estado, clases sociales y educación*, op. cit., pp. 377-378.

28 *Ibidem*, p. 381.

la nación, junto con los propietarios y los que tenían conocimientos de letras y ciencias. Aunque todos consideraban a Porfirio Díaz como un “buen gobernante”, posteriormente afirmaban que se había convertido en dictador, para poder así justificar el surgimiento de la Revolución, la cual había tratado de restituir las libertades democráticas de los mexicanos.²⁹

En 1925, una casa editorial se quejaba con el presidente Plutarco Elías Calles de que los libros seleccionados por la SEP no alentaban el nacionalismo, hacían referencia a la religión y no favorecían la nacionalidad. La Secretaría respondió que esos textos habían sido elegidos después de haber tomado el parecer de los inspectores, y éstos, a su vez, de los profesores. Hay que recordar que en esa época, la SEP todavía no se consideraba capaz de dirigir ni respaldar la escritura de nuevos libros de texto.

Cardenismo: por una educación laica y social

Durante el sexenio de Lázaro Cárdenas, el proyecto educativo procuró relacionar la educación de niños, jóvenes y adultos con el proyecto social y económico del gobierno. El discurso de la época hacía referencia a la solidaridad de los trabajadores, al nacionalismo, la colectivización de la propiedad, la lucha antiimperialista, la formación de una conciencia nueva y, en general, a la construcción de una sociedad moderna y más justa, vinculada a un Estado fuerte y a un gobierno cada vez más centralista. En este marco, la educación recogía, de algún modo, las experiencias educativas del vasconcelismo, la educación racionalista y la escuela de la acción, así como ideas y experiencias de socialistas y anarquistas españoles y soviéticos.³⁰

29 *Ibidem*, pp. 383-405.

30 El tema de la educación socialista en México ya ha sido estudiado por no pocos historiadores de la educación, desde David Raby, John Britton, Abraham Rocheli, Josefina Z. Vázquez y Victoria Lerner, hasta Mary Kay Vaughan, Susana Quintanilla, Elsie Rockwell, Alicia Civera, Marjorie Becker, Ernesto Meneses, Valentina Torres, Pablo Yankelevich, Eva Taboada, Ragueb Chain, Francisco Arce, Harry Carlson, Belinda Arteaga, Candelaria Valdez, Engracia Loyo, Lourdes Cuevas, Teresa de Sierra y Oresta López, entre otros. Como textos clave, véanse: Susana Quintanilla y Mary Kay Vaughan (coords.), *Escuela y sociedad en el periodo cardenista* (México: FCE, 1996), y Mary Kay Vaughan, *La política cultural en la Revolución: maestros, campesinos y escuelas en México, 1930-1940* (México: FCE, 2002). Una aproximación al estado del conocimiento está en los balances de dos decenios: 1) Susana Quintanilla y Luz Elena Galván (coords.), “Historia de la educación en México: balance de los ochenta, perspectiva para los noventa”,

Más allá de entender la educación vinculada al socialismo marxista y a una ruta política semejante a la desarrollada en la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), el socialismo educativo mexicano se relaciona más con la experiencia misma de un gobierno que procuró cumplir con ciertas metas que el movimiento revolucionario había expresado y aún no se cumplían a cabalidad, como el reparto de tierra y, en general, el mejoramiento de los niveles de vida de la población. Apoyaban al gobierno, en esta nueva aventura educativa y social, organizaciones obreras y campesinas, incorporadas principalmente en el Partido Nacional Revolucionario; políticos de izquierda y, de manera especial, grupos de profesores que veían en este proyecto una oportunidad para desarrollar mejor su función educativa y societaria. Pero la instrumentación de la reforma no fue fácil. Las experiencias concretas refieren a tensiones y procesos de negociación entre los actores educativos, sociales y políticos.³¹

Los maestros fueron protagonistas clave del movimiento a favor del nuevo proyecto educativo. Había confusión en el término socialista, pero asociaban generalmente los objetivos de la educación, que no sólo eran para niños y jóvenes, sino también para adultos, con la mejora de los niveles de vida de la población mediante el aprendizaje de conocimientos y hábitos vinculados al trabajo productivo y a la organización política. Muchos de estos profesores venían trabajando en condiciones difíciles y sabían en carne propia las dificultades de los campesinos en las comunidades rurales. Simpatizaban con las luchas por el reparto de tierra y no era casual que fueran líderes en movimientos sociales e intermediarios efectivos para aprovechar los programas gubernamentales. Algunas décadas después de esta experiencia educativa, un maestro recordó: “en aquella época se dio mucha fuerza a la escuela rural y nosotros le entramos a la lucha social, a la lucha societaria, en defensa de los campesinos y los mineros”³²

coord. Susana Quintanilla, *Teoría, campo e historia de la educación. La investigación educativa en los ochenta, perspectivas para los noventa* (México: COMIE, 1995), pp. 125-222; 2) Luz Elena Galván, Susana Quintanilla y C. Ramírez (coords.), *Historiografía de la educación*, Col. La investigación educativa en México, 1992- 2002 (No. 10, México: COMIE, 2003).

31 Susana Quintanilla hace una síntesis de la discusión de cómo se definen, articulan y aplican las reformas educativas, así como el tipo de respuestas que pueden suscitar; para ello, retoma datos y tesis de los estudios realizados bajo la conducción de Mary Kay Vaughan en el Seminario de Historia Regional de la Educación en México del Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV-IPN. Cfr. Susana Quintanilla, “Los principios de la reforma educativa socialista: imposición, consenso y negociación”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (enero-junio de 1996, Vol. 1, No. 1), pp. 137-152.

32 Entrevista de Salvador Camacho a Florencio Torres, Aguascalientes, Ags., 1988.

El activismo de los maestros era sobresaliente y tenía sus raíces en el trabajo pedagógico y social que ya de algún modo desempeñaban los profesores a finales del gobierno de Porfirio Díaz, pero sobre todo en la posrevolución, cuando José Vasconcelos, desde la Secretaría de Educación Pública, les otorgaba un lugar especial en el proceso de reconstrucción del país, así como en el movimiento cultural que pretendía, a través de escuelas, bibliotecas y bellas artes, despertar entusiasmo y propiciar confianza en las posibilidades y capacidades de la gente, para, de esta manera, llegar a tener una nación que se distinguiera en el concierto internacional.

La función social del magisterio se fue fortaleciendo con la escuela de la acción impulsada a mitad de los años veinte. Por medio de las misiones culturales, por ejemplo, se enseñaban estrategias para “integrarse” en las comunidades y hacer que éstas participaran en el proyecto del Estado, de esta forma, mejoraría la economía del país y de sus habitantes, los cuales vivían, en su mayoría, en el medio rural. Con la escuela de la acción, los profesores estaban comprometidos a reforzar los programas que destruyeran malos hábitos y generaran costumbres apegadas a una nueva cultura del trabajo; por ello, se promovían campañas de higiene y combate al alcoholismo, al mismo tiempo que se desarrollaban actividades alternativas, como las competencias deportivas y el impulso de eventos culturales de tipo secular. En este marco, el catolicismo y su institución eclesíástica se convirtieron en focos de crítica, porque se partía del supuesto de que eran parte de una realidad que obstaculizaba el proyecto gubernamental.

En el periodo cardenista muchos maestros se radicalizaron, aún más, apoyaron las huelgas de ferrocarrileros y mineros, hicieron proselitismo político y se involucraron en la reforma agraria para asesorar a los campesinos que reclamaban tierras y apoyos para su cultivo. Lo hacían en lo individual, como parte del trabajo encomendado por la SEP, pero también como miembros de las organizaciones magisteriales. Valga como ejemplo la carta de un líder minero dirigida a las autoridades de la SEP en 1936, quien señalaba que la organización sindical a la que pertenecía caminaba “de acuerdo con el profesorado del lugar”, o el texto de una autoridad educativa que indicaba se debía convertir en dirigente de las organizaciones campesinas, “pues de otra manera la labor de la escuela [sería] incompleta”.³³ El nuevo rasgo de la educación nacional encontró apoyo entre todos aquellos que anhelaban se cumplieran los

33 Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública (AHSEP), 276/4, 1936; caja 189 IV, 1935.

ideales de justicia social de la Revolución mexicana, pero también encontró oposición entre la población católica, más fuerte que antes, particularmente en la región centro-occidente del país, la llamada región cristera.³⁴

La educación socialista era un objetivo estratégico del presidente Cárdenas, ya que sus objetivos centrales eran el reparto de la tierra y la defensa del trabajo en el marco de un proyecto nacionalista y popular, para el logro de los cuales la educación de la población era importante. El rasgo antirreligioso impuesto por Calles a la política educativa no era tan importante para Cárdenas. Por esta razón, y además para tomar distancia de las directrices políticas que Calles le pretendía imponer, el presidente Cárdenas dijo en febrero de 1936 que su gobierno “no incurriría en el error cometido por administraciones anteriores de considerar la cuestión religiosa como problema preeminente”, y más aún, consideró que de ese momento en adelante “no deberá existir propaganda antirreligiosa en las escuelas. Toda nuestra atención deberá concentrarse sobre la gran causa de la reforma social únicamente”.³⁵ A partir de entonces, la belicosidad antirreligiosa de la educación socialista comenzó a disminuir y, con ella, el rechazo de gran parte de la población católica.

Aunque la jerarquía católica continuaba oponiéndose al artículo 3° de la Constitución, junto a los otros artículos anticlericales, sucedió que la población católica fue aceptando paulatinamente la educación oficial. Además, con el relajamiento de las tensiones entre la Iglesia y el Estado (en 1936 murió el arzobispo Pascual Díaz, protagonista importante de la cristiada, y quedó como nuevo arzobispo Luis María Martínez, un michoacano amigo de Cárdenas) y la alianza popular en torno a la expropiación petrolera, la educación socialista se transformó en una educación más bien promotora del nacionalismo. Incluso, para fines de la década de los años treinta, el adjetivo *socialista* fue casi extirpado del discurso oficial en lo que a política educativa se refería.

Libros libertarios en la escuela cardenista

Con la política de la educación socialista se ponía en práctica la idea decimonónica de aprovechar los libros de texto para expandir en forma masiva la

34 Al respecto, puede verse: Salvador Camacho, *Controversia educativa: entre la ideología y la fe. La educación socialista en la historia de Aguascalientes, 1867-1940* (México: CONACULTA, 1991).

35 Enrique Krauze, *General misionero. Lázaro Cárdenas* (Biografía del poder, No. 8, México: FCE, 1987), pp. 136-137.

nueva ideología educativa y, con ello, promover una nueva enseñanza de la historia como una estrategia eficaz para inculcar valores y propiciar prácticas pedagógicas que crearan unidad y lealtades.³⁶ Con esta idea se editaron y difundieron masivamente nuevos libros, como los libros *Simiente*, serie SEP, y otros de historia patria. Se insistía en que los alumnos no debían ser concebidos como personas pasivas, por lo que la escuela tendría que convertirse en un espacio para formar ciudadanos y trabajadores comprometidos con la equidad y la justicia social. La escuela fue una especie de laboratorio donde, con el apoyo de los nuevos libros de texto, se enseñaba a tener buenos hábitos individuales, desarrollar habilidades para el trabajo manual y mejorar las actitudes de respeto y colaboración en el grupo. Cuando la Constitución estableció en su artículo 3º que la enseñanza debía ser socialista, se sustentaba en pilares ideológicos previamente contruidos, aunque le daba a la educación un desarrollo singular, propio de una serie de negociaciones e intereses en el interior de las escuelas y las comunidades.³⁷

En las aulas, los libros de texto tenían un papel sobresaliente. Desde la creación de la SEP, el gobierno de Álvaro Obregón puso especial atención en aquellos contenidos que le dieran a los niños la formación que requerían los nuevos tiempos, y José Vasconcelos, como titular de la Secretaría, pudo imprimir su sello, expresado en una pasión por los libros y la convicción de que era sólo con la educación y la cultura como se podía sacar a México del estado de pobreza e ignorancia en que se encontraba.

Los libros de texto del cardenismo mantenían el enfoque cultural civilizador y el espíritu misionero del proyecto de José Vasconcelos, el pragmatismo modernizante de Moisés Sáenz y Rafael Ramírez, así como la orientación económica y técnica de Narciso Bassols. Lo nuevo, lo que hacía diferente a lo anterior, era el carácter radical de algunos objetivos y contenidos, los cuales tenían como eje la lucha de clases y el carácter emancipador de la Revolución mexicana de 1910. La justicia social era un tema central en la educación, por lo que los contenidos tenían que tratar las reformas en beneficio de los grupos sociales marginados.³⁸

36 Sobre la importancia ideológica de la enseñanza de la historia, ver: Pilar Gonzalbo, *Historia de la educación y enseñanza de la historia* (México: El Colegio de México, 1998).

37 Susana Quintanilla y Mary Kay Vaughan (coords.), *Escuela y sociedad*, op. cit., pp. 11-20.

38 Eduardo Weiss, "Los valores nacionales en los libros de texto", en *Revista CNTE* (No. 42, 1982), pp. 321-341; Mary Kay Vaughan, *Libros de texto* (mecanoscrito) (Chicago, Estados Unidos, s/f).

Las ideas del socialismo marxista estaban presentes. José Vasconcelos había copiado de los soviéticos Máximo Gorki y Anatoli Lunacharski la idea de editar libros de los clásicos dentro de una propuesta de educación popular. El cardenismo recuperó de estos y otros pedagogos socialistas su visión sobre la lucha de clases que debía ser inculcada en las escuelas. Durante los primeros años del sexenio cardenista los libros de primaria en México eran *El sembrador*, *Chiquillo*, *Adelante*, *Infancia* y especialmente *Fermín*. Posteriormente, la SEP determinó que todos los niños mexicanos del medio rural debían llevar los libros de la serie *Simiente* de Gabriel Lucio, y los del medio urbano los de la Serie SEP, aunque el gobierno recomendaba también otros textos que apoyaran sus campañas en materia de civismo y política social.³⁹

Entre los maestros circularon revistas y libros que fomentaban la nueva ideología del gobierno; algunos fueron editados directamente por la SEP y otros por casas editoriales u organizaciones de izquierda que divulgaban las ideas prosocialistas. Al respecto, Loyo señala que muchos de estos textos que circularon entre la población tenían ese carácter ideológico, pero se trataba más de lecturas de autores que analizaban e interpretaban a los clásicos del socialismo, lo cual cuestiona el nivel de formación ideológica de los maestros.⁴⁰

Con respecto a los textos escolares, el libro *Simiente* tenía como propósito formar futuros agraristas, vinculados a las actividades progresistas de las cooperativas y otras instancias formadas por el gobierno revolucionario y los grupos sociales vinculados a él. Por su parte, los libros para los niños del medio urbano perseguían formar a grupos de trabajadores, conscientes de su papel como clase proletaria en la construcción de una sociedad justa.⁴¹

En el campo, las ideas zapatistas de tierra y libertad se inculcaban entre los niños con especial énfasis. Por ejemplo, en el libro de segundo año de *Simiente* había una lección dedicada a Emiliano Zapata, mencionando casi a modo de consigna que la tierra era de todos y que no debían existir ni capataces ni amos. En este mismo texto, había una lección que narraba la explotación de los trabajadores, representándola en la vida de un gallinero, el cual estaba dominado por un gallo autoritario, hasta que los demás gallos y gallinas se organizaron para sacarlo del lugar.⁴² En el medio urbano, los niños recibían lec-

39 Salvador Camacho, *Controversia educativa*, op. cit., pp. 207-212.

40 Engracia Loyo, op. cit., pp. 172-176

41 Eduardo Weiss, op. cit., p. 330.

42 *Simiente*, libro 2, pp. 94-95 y pp. 97-99.

ciones relativas a los derechos de los trabajadores y a sus luchas. En el de tercer año de la Serie SEP había una lección titulada “Cuando se trabaje cantando”, en ella se mencionaba que las fábricas solamente podían dejar de ser cárceles si los obreros luchaban por sus derechos. En otras lecciones se abordaban temas como la huelga, los sindicatos y los esquiroleros. Los recursos didácticos y el lenguaje usado pretendían hacer más accesible el mensaje y toda una formación ideológica y educativa de los niños. Había una intencionalidad muy clara de acercarse al pensamiento de los niños de diferentes edades.

Los valores de solidaridad, democracia y responsabilidad, entre otros, eran inculcados con este tipo de estrategias. El de la solidaridad, por ejemplo, era enseñado a través de lecciones como: “Cananea” y “Caminos”, que terminaba con la consigna: “¡Que sirvan los caminos para estrechar siempre las manos de los pueblos!”. La solidaridad formaba parte de un proyecto educativo e ideológico propio de la pedagogía socialista, por ello, no era casual encontrarse lecciones con nombres como: “Hoz y martillo”.⁴³ Para el caso de la educación en la democracia, se hacían referencias a la participación de los alumnos en las tareas escolares. En el libro quinto de *Simiente* había una lección titulada “Cooperativas escolares” y otras que trataban esta aspiración democrática en el mundo laboral y social; por ejemplo, en ese mismo libro se incluía un texto sobre “Un congreso agrario”.⁴⁴

Los libros escolares urbanos también trataban el tema de la democracia, no en abstracto sino en realidades muy concretas, como en los sindicatos.⁴⁵ Desde luego, una cosa era la intención pedagógica y otra la realidad cotidiana, pues la democracia sindical era tratada en los libros de una manera casi ejemplar, pero lo que ocurría en la realidad era la consolidación de un sistema corporativo que tenía como centro a un gobierno que apoyaba el sindicalismo, al mismo tiempo que lo controlaba para atender sus propios fines.⁴⁶

La educación socialista tenía también como prioridad formar a los futuros trabajadores que requería el país, pues consideraba que la escuela debía atender los asuntos del trabajo y la producción. En los libros de texto se reivindicaba la responsabilidad y se despreciaban vicios como el alcoholismo y los juegos de azar; incluso se cuestionaba el ocio creador. Desde el primer

43 Serie SEP, libros 1, 2 y 6; *Simiente*, libro 3.

44 *Simiente*, libro 5, pp. 39-45 y pp. 134-135.

45 Serie SEP, libro 3, pp. 170-174.

46 Nora Hamilton, *op. cit.*

año de primaria se hacía referencia a una familia unida y trabajadora. En un lenguaje apropiado para los niños, se contaba este cuento: el papá de Memo, personaje central de la narración, era un campesino que por las tardes llegaba fatigado de su trabajo, pero feliz; la abuela también trabajaba, a pesar de sus años; los animales trabajaban y tenían derecho a la comida; hasta los animales pequeños eran laboriosos, siendo, según rezaba la moraleja, “ejemplo a seguir por los humanos”.⁴⁷

Las exigencias sociales e individuales no permitían el ocio creador. En el libro de segundo grado de *Simiente* existía una lección que hacía referencia a un magnífico guitarrista, Luis Sosa, cuyo defecto era que “por tocar la guitarra desatiende el trabajo”, decía el libro.⁴⁸ El anticlericalismo, a su vez, se expresaba en lecciones como la referida a Benito Juárez, destacado presidente de México quien, según el libro, había sido “enemigo de los conservadores, quienes deseaban que la nación siguiera siendo explotada y sumida en la ignorancia del clero”.⁴⁹ Aquella idea marxista de que la religión era el opio de los pueblos parecía seguirse en estas lecciones al pie de la letra.

Los libros *Simiente* para primero y segundo de primaria abordaban con abundancia temas como el sindicato, la huelga, el campesino, los explotadores, la guerra, el imperialismo y otros, junto a lecciones sobre el heroísmo de Cuauhtémoc, Hidalgo, Morelos, Juárez, Madero y Zapata. Entre los libros de historia patria para tercero y cuarto de primaria destacó el de Luis Chávez Orozco. Este autor pretendía ofrecer, en este libro que abordaba la época prehispánica, “una explicación de los fenómenos sociales, subordinándolos al factor económico. En otros términos –decía–, se trata de exhibir ante la niñez el proceso histórico fatalmente condicionado por la evolución de los medios de producción”.⁵⁰

Un libro que abordaba periodos posteriores de la historia mexicana era de Jorge Castro, quien pretendía centrarse en “el proceso histórico del trabajador mexicano, el origen del feudalismo colonial y de la riqueza inmoderada de la Iglesia, así como el fenómeno de la formación del capitalismo nacional y extranjero en México”. Otros libros de historia, como los de Ramos Pedrueza

47 *Simiente*, libro 1.

48 *Simiente*, libro 1, pp. 66-67.

49 *Simiente*, libro 2, pp. 60, 80, 95; libro 3, pp. 83-85, 146-147, 164-168 y 228-232; libro 4, pp. 106-113 y 127-129; libro 5, pp. 74-76.

50 Josefina Vázquez, *Nacionalismo y educación*, op. cit., pp. 161-198 y pp. 257-258.

y Hernán Villalobos, continuaban por esta misma línea, intentando “superar la visión histórica al servicio de los intereses burgueses, para proporcionar un instrumento de liberación a la clase trabajadora”.⁵¹

Hubo también excesos, pues en los libros se hizo propaganda política que sustituyó a las interpretaciones patrióticas tradicionales y, en el afán de reivindicar el mundo indígena, se sobredimensionó el factor económico y se politizó la interpretación para explicar su forma de vida. De igual manera, se exageró la intervención de los gobiernos extranjeros en la vida nacional y se dijo, por ejemplo, que el imperialismo estaba detrás del estudio de las lenguas extranjeras e, incluso, del estudio de las células, en el mundo de la biología.⁵²

No obstante estas interpretaciones, en síntesis, los libros de la época de la educación socialista procuraron expresar una idea diferente de la historia de México para adaptarla a un proyecto social que reivindicaba al campesino y justificaba las medidas nacionalistas, de expropiación de la tierra y el posicionamiento de las organizaciones de trabajadores.

Resistencia y diversidad en resultados

Los resultados de esta experiencia educativa fueron diferentes en las regiones y estados del país. Hubo lugares donde la oposición impidió que el proyecto gubernamental cumpliera con sus objetivos. Puebla, Jalisco, Querétaro y Aguascalientes, por ejemplo, fueron estados donde hubo resistencia de los grupos católicos, lo que provocó que los maestros católicos renunciaran a sus puestos y padres de familia católicos no enviaran a sus hijos a la escuela. En Querétaro, por ejemplo, muchos padres de familia del campo vieron a la escuela oficial como “una amenaza a su cultura, a sus valores, a su idioma, a su forma de pensar, de vivir y hasta de alimentarse”.⁵³ Por el contrario, hubo entidades y regiones donde se pudo expresar de una forma más clara la intencionalidad ideológica y social de la escuela socialista. En La Laguna, por ejemplo, la escuela socialista estuvo vinculada a la reforma agraria. En el Estado de México y Michoacán

51 *Idem.*

52 *Idem.*

53 Luz Elena Galván, “¿Aceptación o rechazo? Actitud de algunos padres de familia ante la educación oficial en Querétaro”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (Vol. 1, No. 1, 1996), pp. 153-165.

grupos de maestros proyectaron en las comunidades la visión de un país más próspero y justo.

Como bien señala Alan Knight, el éxito del proyecto cultural cardenista debe enfocarse sólo en casos particulares, toda vez que en algunos lugares la escuela cardenista sí echó raíces.⁵⁴ Las regiones del norte y el golfo, por ejemplo, fueron más receptivas al proyecto revolucionario representado por la escuela. En cambio, en el centro-oeste, donde la Revolución apareció como un fenómeno externo, hubo más resistencias. Aun dentro de las mismas regiones, habría que analizar las experiencias educativas en entidades, municipios y comunidades específicas.⁵⁵

Aguascalientes fue un estado donde la escuela socialista tuvo una oposición por parte de la jerarquía eclesiástica y de organizaciones católicas, pero también tuvo impacto en la nueva conformación de relaciones sociales y políticas, la cual favoreció las medidas que desde el gobierno federal se estaban impulsando, como el reparto de tierras, el fortalecimiento de organizaciones de trabajadores, la nacionalización del petróleo, el avance de una cultura laica en asuntos de carácter social y, particularmente, la conformación de un sistema educativo tendiente a formar a las nuevas generaciones apegadas a un proyecto de nación, que inculcara los valores de justicia y democracia surgidos de la Revolución mexicana.

De las manifestaciones de oposición, se puede aludir a dos tipos de expresión, relacionadas estrechamente entre sí: *a*) la orquestada por la jerarquía eclesiástica, desde el Vaticano hasta la Diócesis de Aguascalientes, y *b*) la de los católicos que de manera espontánea reaccionaron en la ciudad y en los poblados de la zona rural, en algunos de los casos con violencia, retomando la experiencia del movimiento cristero de los años veinte.

54 Alan Knight, "Estado, revolución y cultura popular en los años treinta", coord. M. Águila y A. Enríquez, *Perspectivas sobre el cardenismo. Ensayos sobre economía, trabajo, política y cultura en los años treinta* (México: UAM-A, 1996), pp. 297-322.

55 Ver trabajos de: Elías Lomelí, *La educación socialista en Nochistlán y Apulco, Zacatecas, 1934-1940* (Tesis de Maestría, UAA, Aguascalientes, México, 2005) y Marjorie Becker, "Black and White and Color: Cardenismo and the Search for a Campesino Ideology", en *Comparative Studies in Society and History* (No. 29, Cambridge, 1987), pp. 453-465.

Vientos de moderación ideológica

En 1940 ascendió al poder Manuel Ávila Camacho, quien tuvo que moderar aún más el discurso educativo radical, ya que los conservadores estaban recobrando fuerza política. No fue casual que Cárdenas no apoyara por su radicalismo de izquierda a su “padrino ideológico”, Francisco Múgica, para la presidencia de la República, y sí a un poblano moderado que, de entrada, dijo públicamente ser católico. La intención también fue restar fuerza al Partido Acción Nacional, fundado en 1939 y que estaba reclutando a los grupos inconformes con las medidas cardenistas.⁵⁶ Finalmente, en 1942 se aprobó una nueva ley orgánica del artículo 3° constitucional, en la que se entendía a la educación socialista solamente como una educación que daba más valor a lo social que a lo individual. Y en diciembre de 1945 se realizó la reforma global a este artículo, la cual dejaba atrás definitivamente el carácter socialista para postular una educación integral, democrática y nacionalista.

Debido a las diferentes reacciones ante la política educativa oficial, en la década de los años treinta el ámbito educativo se caracterizó por ser el escenario de la lucha ideológica entre el Estado y la Iglesia, y por lo mismo, por la inestabilidad en el funcionamiento de las escuelas. Una vez modificado el carácter socialista de la educación y cuando muchos padres de familia comenzaron a enviar regularmente a sus hijos a las escuelas públicas, comenzó a expresarse en el ámbito educativo nacional otro problema: el de la insuficiencia de escuelas y las malas condiciones en que se encontraban las existentes.

Jaime Torres Bodet, secretario de Educación entre 1940 y 1946, había concentrado sus esfuerzos en la reforma del artículo 3° constitucional, consolidado en 1945, pero también había comenzado un programa de construcción de escuelas, precisamente para atender el problema de la falta de ellas. Además, había canalizado buena parte de la energía de la SEP en una campaña de alfabetización y en la consolidación de una Biblioteca Enciclopédica Popular (en este aspecto se veía la influencia de José Vasconcelos, de quien Torres Bodet había sido secretario particular cuando se creó la SEP).⁵⁷

56 De los orígenes e ideario político, ver: Soledad Loaeza, *El Partido Acción Nacional: la larga marcha, 1939-1994. Oposición leal y partido de protesta* (México: FCE, 1999).

57 Torres Bodet, además, impulsó la fundación del Instituto Federal de Capacitación del Magisterio y presenció el surgimiento del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación en 1943.

El presidente Miguel Alemán, con su secretario de educación Manuel Gual Vidal, continuó con muchas de las acciones comenzadas por Torres Bodet durante todo el sexenio en que ejerció el poder (1946-1952), pero, sobre todo, dio un fuerte impulso a la construcción de escuelas. Según datos oficiales, durante este sexenio se construyeron en México 4,159 escuelas nuevas y se repararon otras 2,383. Esta política de construcción de escuelas continuó durante el sexenio de Adolfo Ruiz Cortines, pero, particularmente, se acentuó en el de Adolfo López Mateos, ya que, a principios de los años sesenta, la demanda de escuelas incrementó aún más por el crecimiento demográfico que experimentaba el país.

Adolfo López Mateos escogió como secretario de Educación a Jaime Torres Bodet, quien nuevamente asumió ese cargo con la renovada decisión de incrementar el número de escuelas, aunque ahora con la novedad de tratar también de mejorar la eficiencia del sistema educativo en general. Torres Bodet, junto con su equipo de trabajo, elaboró un plan –llamado Plan Nacional de 11 Años– con el cual la SEP pretendía enfrentar sistemáticamente la necesidad de escuelas. Con base en este Plan se construyeron miles de escuelas (durante el sexenio 1958-1964 más de 21 mil aulas) y se rehabilitaron las ya existentes. También se crearon plazas para maestros, se reformaron planes y programas de estudio de primaria y, algo que se retomará un poco más adelante en este texto, se imprimieron millones de libros de texto distribuidos de forma gratuita. Entre 1960 y 1964 se repartieron, según datos oficiales, más de 107 millones de libros de texto.

Posteriormente, el presidente Gustavo Díaz Ordaz (1964-1970) continuó con la política de expandir el número de escuelas, ya que, a pesar de los esfuerzos de sus antecesores, la demanda escolar no lograba cubrirse, pues la población avanzaba a pasos más grandes que el número de escuelas que la podía atender. Su sucesor, Luis Echeverría (1970-1976), continuó con la expansión del sistema escolar, junto con una reforma educativa que, entre otras cuestiones, buscaba la formación de una conciencia crítica en los educandos, la popularización del conocimiento y la igualdad de oportunidades. Bajo este proyecto de reforma se modificaron los programas de primaria y los contenidos de los libros de texto; reforma que suscitó nueva polémica y oposición, particularmente en lo que se refiere a los contenidos del libro de *Ciencias Naturales* de quinto grado, que pretendía ofrecer una educación sexual a los educandos, como se verá más adelante.

Pero, ¿qué había sucedido mientras tanto con la Iglesia católica? Ésta no se había cruzado de brazos y había incrementado su presencia en el ámbito educativo, gracias a la nueva relación de tolerancia mutua que se estableció con el Estado desde 1938 y prevaleció hasta 1950, conocida como *modus vivendi*, la cual consistía en lo siguiente: el Estado fingía que las leyes se cumplían y permitía que la Iglesia actuara en el ámbito educativo, mientras que ella, concretamente sus jerarcas, se abstendían de participar directamente en la política, desactivaban a los católicos demasiado polarizados políticamente, y renunciaban a organizar a las masas obreras y campesinas, dejando este campo al Estado.

Con el *modus vivendi* la Iglesia gozó de una relativa tranquilidad y pudo reorganizarse y recomponerse internamente. El ambiente de estabilidad le permitió expandir su presencia mediante el incremento en el número de templos, diócesis, parroquias, sacerdotes, religiosos y, lo que aquí nos interesa subrayar, escuelas. Sin embargo, a nivel externo, perdió presencia en el terreno sindical, quedando los sindicatos completamente en manos del Estado.⁵⁸

Durante los años treinta y cuarenta, la jerarquía católica centró su atención en la organización de los laicos a través de la Acción Católica, ya que quería que actuaran en el ámbito social, en el cual el clero no podía participar abiertamente por razones legales y políticas; también, la acción eclesial se replegó en la parroquia. Pero fue en el ámbito de la educación en el que su presencia experimentó un crecimiento silencioso pero constante,⁵⁹ pues desempeñaron un papel de suma importancia los institutos religiosos, particularmente los femeninos.

En efecto, entre 1943 y 1978, en todo el país los institutos religiosos masculinos se duplicaron, mientras que los femeninos casi se cuadruplicaron. Por otra parte, el porcentaje de institutos religiosos femeninos aumentó considerablemente su proporción en el total de número de institutos religiosos: en 1943

58 Ver Roberto Blancarte, *Historia de la Iglesia católica en México* (México: FCE, 1992), p. 49. El *modus vivendi* también consistía en que la Iglesia y el Estado compartían metas comunes, tales como la unidad nacional (la Iglesia la promovía para hacer frente al protestantismo, mientras que el Estado lo hacía con fines políticos) y el anticomunismo.

59 Yolanda Padilla, *Después de la tempestad: la reorganización católica en Aguascalientes, 1929-1950* (México: El Colegio de Michoacán/UAA, 1998), particularmente ver el capítulo 3, "Recuperación eclesial a través de la educación y los institutos religiosos femeninos".

los institutos religiosos femeninos representaban 47% del total y en 1978 75%. Mientras que los masculinos bajaron de 53% a 25% su participación en el total general en el mismo periodo. Desde 1943 hasta 1982 las religiosas representaron un promedio de 81% del total del clero regular en el país, es decir, un porcentaje mayor en casi cuatro veces al de los religiosos varones.⁶⁰

Ahora bien, la mayoría de los institutos religiosos femeninos dedicaban su actividad a la educación y muchos de los masculinos también. Fue así como surgió, durante los años cuarenta y cincuenta, un gran número de colegios católicos. Según un testigo de la época, fue “como hongos en un pajonal después de una noche de lluvia” que empezaron a proliferar los colegios católicos en México, posterior a la política de educación socialista.⁶¹

Aguascalientes en el escenario

En el caso del estado de Aguascalientes, por ejemplo, tenemos el surgimiento o resurgimiento de los siguientes colegios, atendidos en su mayoría por religiosos católicos: Colegio Guadalupe Victoria (fundado en 1807); Colegio de La Paz (1904); Colegio Sor Juana Inés de la Cruz (1928); Colegio Independencia (1939); Colegio Esperanza (1935); Colegio Portugal (1940); Colegio Margil (1940); Colegio Cristóbal Colón (1947); Colegio Marista (1953); las Escuelitas (más de veinte hasta fines de los años sesenta) de las Maestras Católicas, congregación fundada por el obispo José de Jesús López y González, con el objetivo de hacerse cargo de la educación de los niños pobres.⁶²

En síntesis, puede decirse que, ante la política educativa oficial, la Iglesia católica desarrolló una estrategia que le permitiera continuar con una actividad que, desde su punto de vista, formara parte de su magisterio: la educación. El establecimiento de centros educativos católicos fue parte de la estrategia que le permitió mantener su presencia callada –a veces oculta– pero constante

60 *Ibidem*, p. 142.

61 José Guadalupe Morones, *Apuntes para la historia del colegio Portugal* (mecanoscrito inédito) (Aguascalientes, noviembre de 1993). Fue escrito para conmemorar el 50 aniversario del colegio.

62 Los institutos religiosos femeninos proliferaron también en los ámbitos de la salud y la asistencia social, estableciendo hospitales, orfanatorios y asilos de ancianos. Ver el capítulo 3 de Yolanda Padilla, *Después de la tempestad*, *op. cit.*

en el ámbito de la educación privada. En este ámbito destacó la presencia de los institutos religiosos, particularmente femeninos.

Por otra parte, hay que recordar que, además del *modus vivendi* por medio del cual el Estado cedió el ámbito educativo a la Iglesia a cambio del ámbito sindical, el Estado mexicano permitió la proliferación de colegios católicos por su incapacidad de atender por sí solo la demanda escolar. Sin embargo, además de estas razones, la proliferación de colegios católicos puede explicarse simple y sencillamente por el deseo de algunos padres de familia de ofrecer a sus hijos una educación religiosa. Además, la escuela católica pretendía desligarse de la educación laica promovida por el Estado, pero también contrarrestar el avance de los protestantes en el país.



Capítulo II

Reforma de 1959 y oposición a los libros gratuitos y obligatorios

Durante el gobierno de Adolfo López Mateos (1952-1964) se continuó impulsando el proyecto económico que permitía un crecimiento tal para hablar del “milagro mexicano”. El país vivía un proceso industrial y comercial importante, así como un crecimiento demográfico considerable, lo que obligó al gobierno federal a tomar medidas para responder a los nuevos retos de una población que, además, migraba del campo a la ciudad. El gobierno avilacamachista se pronunció por una política conciliadora, a la que llamó política de “unidad nacional”. La incertidumbre y la amenaza de guerra mundial favorecían dicha política, pues las organizaciones sociales se subordinaron a las decisiones del nuevo grupo en el poder, que poco a poco se aliaba con los grandes empresarios y el capital extranjero.¹

1 Blanca Torres, *México en la Segunda Guerra Mundial. Historia de la Revolución mexicana* (No. 19, México: El Colegio de México, 1983).

Para 1946, con el presidente Miguel Alemán Valdés (1946-1952), el país inició una nueva etapa económica y social, cuyo perfil básico fue definido al calor de la llamada “estrategia del desarrollo estabilizador”; esta etapa duró hasta 1978, y los cambios sexenales parecían sólo cambios coyunturales en este periodo. La reforma agraria, que era una de las prioridades del gobierno de Lázaro Cárdenas, disminuyó significativamente y la nueva clase política evitó, hasta donde pudo, las demandas campesinas por el reparto de tierras. La prioridad ahora era impulsar un proceso modernizador, basado en la industrialización y la apertura comercial, la cual favoreció una relación cercana con la economía norteamericana de la posguerra. “En otras palabras, se pasaba de un proyecto de justicia social a otro cuyas intenciones estrictamente utilitarias daban prioridad al crecimiento económico con miras a impulsar el progreso y modernización del país.”²

En educación, no sólo había que atender a un número cada vez mayor de niños y jóvenes, al mismo tiempo que elevar el promedio de escolaridad, el cual, para ese tiempo, era tan sólo de dos años, sino también vincular la política educativa con los proyectos económicos y sociales de los nuevos grupos en el poder. La educación sería el instrumento privilegiado para acompañar y apoyar la formación de los nuevos valores y principios ideológicos en las nuevas generaciones. Por eso, el gobierno federal, con Jaime Torres Bodet al frente de la Secretaría de Educación Pública, primero con el gobierno de Manuel Ávila Camacho (1940-1946) y después con Adolfo López Mateos, invirtió en la creación y mejora de escuelas, así como en la formación de profesores. El reto era cuantitativo, pero también de contenidos educativos y de hacer más accesible el trabajo en el aula, por lo cual se tomó la decisión de cambiar de planes y programas de estudio y, por tanto, elaborar nuevos libros de texto para toda la población.

En el segundo periodo de Torres Bodet, el gobierno federal decidió elaborar, publicar y distribuir libros de texto gratuitos y obligatorios a todos los niños que estaban estudiando educación primaria en el país. Como en décadas anteriores, la jerarquía de la Iglesia católica y varios grupos de la población volvieron a reaccionar en contra de esta medida, pues suponían que el gobierno pretendía controlar las conciencias de los niños, tal como, según ellos, busca-

2 Cecilia Greaves, *Del radicalismo a la unidad nacional. Una visión de la educación en el México contemporáneo, 1940-1964* (México: El Colegio de México, 2008), p. 13.

ba hacerlo Plutarco Elías Calles y después Lázaro Cárdenas con su proyecto de educación socialista. La decisión, sin embargo, no era sino la continuidad de un proyecto moderado que, incluso, el mismo Torres Bodet ya había iniciado cuando fue titular de la SEP en el gobierno de Ávila Camacho.

La moderación y la unidad como premisas

El gobierno de Lázaro Cárdenas había concebido a la educación como un proyecto social que recogía las demandas no cumplidas por la Revolución. Por eso se vinculó a la reforma agraria e impulsó una economía nacionalista, se organizó a los campesinos y trabajadores de la ciudad, al igual que fortaleció la hegemonía de su partido. Como ya se mencionó en el capítulo anterior, estas medidas, sin embargo, provocaron reacciones en diversos sectores de la población, e inclusive en instituciones que habían sido desplazadas de la arena pública, como la Iglesia católica. Consciente de esta dificultad, el propio Lázaro Cárdenas, con el enorme poder que le otorgaba ser el presidente de la República, decidió apoyar al poblano y político moderado Manuel Ávila Camacho para ocupar la presidencia en 1940, en contra de su “padrino ideológico”, el michoacano Francisco Múgica, quien también aspiraba a ocupar tan importante cargo.³

Para propiciar la conciliación con la Iglesia y grupos conservadores, el presidente, en una de sus primeras intervenciones, señaló que era un hombre religioso y tomó medidas económicas y sociales que no generaran conflicto. En educación tuvo tres titulares de la Secretaría de Educación Pública y el último, Jaime Torres Bodet, logró cambiar el contenido del artículo 3° constitucional e impulsar medidas acordes a los tiempos de conciliación y unidad nacional. Fue así que hubo cambios en los contenidos de los libros de texto:

La reforma al artículo 3° constitucional llevaba implícito un espíritu de conciliación social: la escuela mexicana debería unir y no dividir, fomentar el nacionalismo y enfocarse al conocimiento científico y académico más que a la experiencia social. Bajo estas reglas de juego las prioridades se invirtieron.

3 Luis Medina, *Del cardenismo al avilacamachismo. Historia de la Revolución mexicana, 1940-1952* (México: El Colegio de México, 1978).

Ya no sería el campo el foco de atención, ni la defensa de los derechos de los trabajadores o la lucha por la tierra. Ahora el fin de la llamada revolución era la industrialización y por tanto la educación debería adaptarse a los requerimientos del desarrollo económico. La mirada se reorientó así hacia lo urbano. La capacitación de mano de obra calificada resultaba prioritaria.⁴

Los nuevos libros expresaron nuevas preocupaciones, como la necesidad de unidad nacional frente al peligro de la guerra mundial y la preocupación por combatir el supuesto complejo de inferioridad del mexicano. De manera especial, con los cambios en los planes y programas de estudio en primaria y en toda la política educativa del gobierno de Manuel Ávila Camacho, se pretendió disminuir la tendencia reformista de Lázaro Cárdenas y las demandas populares de organizaciones de izquierda por profundizar en la reforma agraria y lograr mejores condiciones laborales para todos los trabajadores del campo y la ciudad, así como más espacios de poder en los distintos niveles de gobierno en todo el territorio nacional.

En este viraje ideológico y político la participación magisterial tuvo un papel muy importante. El radicalismo del artículo 3º constitucional que le daba a la educación el carácter de socialista desapareció en 1946, aunque en la práctica algunos maestros siguieron asumiendo posiciones políticas y pedagógicas de izquierda; no obstante, el gobierno fortaleció y aprovechó al naciente sindicalismo magisterial (Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, SNTE) para frenar toda corriente que dejara ver sus simpatías por el cardenismo; por ello, maestros comunistas y socialistas fueron marginados desde el Estado y sus organizaciones fueron prácticamente aniquiladas. El Partido Comunista Mexicano y otras organizaciones similares, que habían tenido espacios de participación durante el cardenismo, ahora no sólo no los tenían, sino que los reprimían hasta tener que trabajar en la clandestinidad.⁵

Como lo ha señalado Marion Lloyd, el SNTE nació en 1943 “bajo el régimen autócrata y unipartidista que caracterizó a México durante gran parte del siglo xx” y fue creado con el propósito explícito de apoyar al partido en el poder, el Partido Nacional Revolucionario, en medio de una dinámica corporativa que fue útil para favorecer la estabilidad política en el país. El “pacto de

4 Cecilia Greaves, *op. cit.*, p. 14.

5 Gerardo Peláez, *Historia del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación* (México: Ediciones de Cultura Popular, 1984).

unidad” se firmó en 1942 y los nuevos dirigentes sindicales se comprometieron a movilizar a sus agremiados en apoyo al régimen, a cambio del otorgamiento de puestos influyentes dentro de la Secretaría de Educación Pública y otras áreas de poder, incluyendo el Congreso y los gobiernos estatales.⁶

El nuevo grupo en el poder recuperó uno de los propósitos del nacionalismo mexicano posrevolucionario, el cual, como lo señala Mauricio Tenorio, mantenía una connotación de centralización política y cultural, al mismo tiempo que de homogeneización y adaptación a nuevas ideas y circunstancias; se relacionaba, al mismo tiempo, tanto con la patria como con la modernidad, y se concebía como parte de una historia genuina y natural.⁷ Fue ese nacionalismo que convocaba a la unidad e identidad de todos los mexicanos el que fortaleció la política educativa gubernamental y contribuyó a la legitimación de ese nuevo grupo en el poder.

Por otra parte, reflejando el *modus vivendi* entre la Iglesia y el Estado, la política educativa del gobierno permitió la creación de escuelas confessionales y la reapertura de muchas que habían sido obligadas a cerrar, atendiendo a las disposiciones legales del momento. La legislación no lo permitía, pero, al igual que en la época del porfiriato, un clima de simulación predominó y con ello se evitó que grupos conservadores asumieran comportamientos beligerantes en contra del gobierno y se incorporaran al Partido Acción Nacional, creado en 1939 precisamente como reacción en contra de medidas del gobierno cardenista. Al iniciar los años cuarenta, por tanto, el tema de la separación entre Iglesia y Estado se volvió a replantear en los hechos y ambas partes salieron ganando.⁸

La nueva política educativa del gobierno federal adoptó ideas internacionalistas y las combinó con los principios republicanos y del nacionalismo revolucionario del Estado mexicano; pero dejó de lado la atención a la problemática social del país, por lo que hubo contradicción entre los principios

6 Marion Lloyd, “El Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación: ¿Organización gremial o herramienta del estado?”, coord. Juan Manuel De la Serna, José Antonio Matesanz y Salvador Méndez, *La historia latinoamericana a contracorriente* 5 (México: UNAM, 2011), pp. 313-345.

7 Mauricio Tenorio, “Del nacionalismo y México: un ensayo”, *De cómo ignorar* (México: CIDE/FCE, 2000), pp. 72-98.

8 Roberto Blancarte, *Historia de la Iglesia católica en México* (México: FCE, 1992). Una lista de fuentes sobre la Iglesia católica en el país en el siglo XX puede verse en: Jean Meyer, “Religión y modernización en el México del siglo XX (una breve y aleatoria bibliografía útil como andamio)”, en *Historias* (No. 70, mayo-agosto de 2008), pp. 99-102.

internacionales de democracia y justicia, por un lado, e intolerancias internas en este periodo, por el otro.⁹

Los grupos cardenistas fueron cuestionados y marginados del poder, pero no desaparecieron durante el gobierno de Miguel Alemán, cuando se conformó una corriente para disputar los espacios políticos y de gobierno. Por el rumbo que seguía el país, entre 1952 y 1964, en el interior de la élite política se entabló una confrontación importante de dos corrientes ideológicas y políticas: primero, estaba la corriente que encabezaba el expresidente Lázaro Cárdenas, quien pugnaba por una política nacionalista, antiimperialista y un Estado fuerte que atendiera un desarrollo económico que no desplazara a los trabajadores; segundo, se consolidaba la corriente encabezada por el propio presidente Miguel Alemán, quien apoyaba el libre juego del mercado, sin tanta participación del Estado ni tanta intervención sindical en la producción y el mercado.¹⁰

Esta última tendencia fue la ganadora a corto plazo y, no obstante el control gubernamental, aparecieron algunos movimientos de oposición. Uno de ellos fue el suscitado entre 1958 y 1959, en el que grupos de electricistas, ferrocarrileros y maestros se pronunciaron en contra del autoritarismo sindical y político.¹¹ El gobierno, en cambio, fue más tolerante a los reclamos de grupos conservadores del país: sectores de clases medias, clero y burguesía nacional. Aunque la realidad no era tampoco dicotómica, pues aún con un gobierno federal que se abría a las propuestas conservadoras, también retomaba propuestas liberales y posturas de un Estado fuerte para asumir la rectoría de la política educativa y la elaboración de libros de texto únicos en primaria.

El pensamiento pedagógico y filosófico de Jaime Torres Bodet como titular de la SEP, permitía crear e instrumentar una política educativa moderada y con referentes internacionales. Él no era político, sino un literato que había sido secretario particular de José Vasconcelos en la SEP y conocía las necesidades del sistema educativo nacional. Como escritor, fue uno de los principales

9 Pablo Latapí, "El pensamiento educativo de Torres Bodet: una apreciación crítica", en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (Vol. XXII, No. 3, 1992), pp. 13-44.

10 Rolando Cordera y Carlos Tello, *México, la disputa por la nación: perspectivas y opciones del desarrollo* (México: Siglo XXI, 1981); Soledad Loaeza, *Clases medias y política en México. La querrela escolar, 1959-1963* (México: El Colegio de México, 1988), pp. 188-197.

11 Olga Pellicer y José Luis Reyna, *El afianzamiento de la estabilidad política. Historia de la Revolución Mexicana* (México: El Colegio de México, 1978), pp. 215-218.

animadores del grupo formado en torno a la revista *Contemporáneos* (1928-1931) y participó como diplomático. Al finalizar su periodo con Ávila Camacho, fue nombrado director general de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación y la Cultura (Unesco) de 1946 a 1952, experiencia que lo influyó para pretender posicionar a México en el concierto internacional en su segundo periodo como titular de la SEP.¹²

Durante el gobierno de Manuel Ávila Camacho, en sus dos años al frente de la SEP, Torres Bodet impulsó mejoras en los programas de formación docente, atendió la educación técnica, construyó y mejoró escuelas y, entre otras medidas, impulsó una campaña de alfabetización. El 21 de agosto de 1944, el gobierno de la República dio a conocer la Ley de Emergencia para Iniciar la Campaña Nacional de Analfabetismo, cuyo objetivo era abatir el alto índice de analfabetismo y la carencia de escuelas y maestros en el país. La ley concebía a la educación como medio para aminorar la desigualdad social, mediante la apertura de alternativas que contribuyeran a superar “atavismos, creencias tradicionalistas y sentidos mágicos de la vida”, así como favorecer principios democráticos del país. La meta era que en dos años se alfabetizara a cerca de un millón y medio de mexicanos. Esta cruzada se impulsó en el contexto de la Segunda Guerra Mundial, en la que el gobierno mexicano participó simbólicamente. De todo esto, el mismo Torres Bodet escribió:

Durante el mes de agosto de 1944, una de mis ocupaciones fundamentales fue la de organizar el lanzamiento de un barco, de casco inmenso y motor casi imperceptible: la Campaña Nacional contra el Analfabetismo [...] Un país en estado de guerra no podía limitarse a coordinar determinadas medidas militares y acrecer su esfuerzo agrícola e industrial a fin de ayudar mejor al aprovisionamiento de sus aliados. El factor más profundo de la resistencia de un pueblo en lucha es la preparación intelectual y moral de sus habitantes. Esa preparación exige, como premisa, una educación al alcance de todos. Ahora bien, en una tierra en que únicamente la mitad de la población sabían leer y escribir, y donde las necesidades de instrucción rebasan de manera innegable los cauces de los sistemas educativos que los ingresos públicos autorizan, quienes disfrutaban del privilegio de haber ido a la escuela debían

12 Fernando Zertuche, *Jaime Torres Bodet* (México: SEP, 2011). Una visión crítica de la vida y pensamiento de Torres Bodet está en Pablo Latapí, “El pensamiento educativo...”, *op. cit.*

auxiliar al Estado en la tarea de salvar a la otra mitad de sus compatriotas, protegiéndola de los riesgos que implica la privación de los más elementales recursos de conocimiento y acción social.¹³

La estrategia, entonces, consistía en que, sin distinción de sexo u ocupación, todo mexicano –mayor de 18 y menor de 60 años– que supiera leer y escribir el español y no se encontrara incapacitado, tendría la obligación de enseñar a leer y escribir, cuando menos, a otro habitante de la República, analfabeto, mayor de 6 y menor de 40 años, que no estuviera incapacitado o inscrito en alguna escuela. El mismo presidente Ávila Camacho fue nombrado director general de la campaña, pero aun así, el trabajo no fue fácil. Torres Bodet lo diría en sus términos: “¡Cuántos egoísmos sería necesario vencer! ¡Cuántas ironías deberíamos ignorar! ¡Y cuántas aspiraciones –dogmáticas y sectarias– tendríamos, a la postre, que combatir!”¹⁴ Junto a la campaña de alfabetización, avanzaban también la reforma de programas y planes de estudio, al igual que el cambio en los contenidos de los libros de texto de educación primaria.

Cambios educativos sin lucha de clases

En la nueva política educativa de los gobiernos de “unidad nacional” no había mayores referencias al compromiso social del gobierno en beneficio de la clase trabajadora, tal como lo reivindicaba la escuela socialista. Los “libros izquierdistas” fueron eliminados de los programas de estudio; la SEP, con Jaime Torres Bodet, revisó los contenidos y optó por evitar la “concepción marxista” de clases que existía en algunos libros de texto promovidos por el cardenismo. La reforma al artículo 3º constitucional fue clave en este sentido, aunque la revisión de los libros continuó todavía años después. Por ejemplo, en 1954, la Comisión Revisora y Seleccionadora de Libros de Texto y de Consulta dictaminó como “inconveniente” un libro de civismo de la época de Benito Solís Luna, calificándolo de “ramplón y cursi y de contenido ideológico, erróneo unas veces y,

13 Jaime Torres Bodet, *Años contra el tiempo. Memorias* (2ª. ed., México: Porrúa, 1981), pp. 300-312, en *Revista Interamericana de Educación de Adultos* (Número Especial, 2002).

14 Jaime Torres Bodet, *Textos sobre educación* (México: CONACULTA, 1994) p. 105.

otras, positivamente tendencioso, con miras a infiltrar, en las indefensas mentalidades infantiles, teorías comunistas”.¹⁵

En los nuevos contenidos educativos desaparecieron ideas sobre la lucha de clases y en las lecciones de historia moderaron sus posiciones las interpretaciones liberales, así como mejoraron el trato que hacían de Hernán Cortés y Agustín de Iturbide, mientras que las interpretaciones católicas incorporaron a Cuauhtémoc, Miguel Hidalgo y José María Morelos en su panteón de héroes. La figura de Benito Juárez continuaba siendo problemática, no así la figura de Francisco I. Madero, al que católicos y liberales aceptaban.¹⁶

En el ambiente flotaba la idea de fortalecer la unidad nacional, en particular porque también era convulso el ambiente internacional. La Ley Orgánica de la Educación, en vigor desde 1942, señalaba en su artículo 61: “La enseñanza primaria será en su contenido mínimo la misma en toda la República” y, en consecuencia, atribuía al presidente la autoridad para elaborar, a través de la Secretaría de Educación Pública, los programas y métodos de enseñanza que debían regir en todo el país. Con ese fin, el artículo 119 de esa ley había dado origen al Consejo Nacional Técnico de la Educación (CONALTE), que tenía competencia para autorizar los libros de texto que serían utilizados en las escuelas dependientes de la SEP. En 1957, el presidente del SNTE declaró que crear una nación no significaba uniformar, sino crear una identidad política.¹⁷

De esta manera, los niños de todos los estados y regiones debían recibir los mismos contenidos educativos, independientemente de sus diferencias notorias. El argumento era que seguramente había grandes desigualdades sociales, económicas y culturales entre grupos de personas en el país, por ejemplo, entre niños indígenas de la sierra Tarahumara y niños de la Ciudad de México, pero en todos ellos debía formarse el mismo sentido de pertenencia a México. Por tal razón, la escuela debía tener como uno de sus principales propósitos crear y fortalecer la identidad nacional. Los críticos, por el contrario, señalaban que lo que el gobierno pretendía era crear vínculos de lealtad con el régimen y con las autoridades gubernamentales en turno, en especial con el presidente de la República. Pero más bien se proponía

15 Citado en Francisco Muro, *Educación cívica, cultura política y participación ciudadana en Zacatecas* (México: UAZ/UAA/PyV, 2002), p. 188.

16 Josefina Vázquez, *Nacionalismo y educación en México* (México: El Colegio de México, 1970), pp. 258-259.

17 Citado en Soledad Loaeza, *Clases medias y política*, op. cit., p. 223.

la moderación, se enfatizaba el nacionalismo y planeaba publicar libros de texto que fueran aceptados por los grupos conservadores, sobre todo porque su intención era ofrecer libros únicos, gratuitos y obligatorios para todos los niños de México, pues no quería problemas de inconformidad.¹⁸ Pasaron varios años y esto fue posible con el presidente Adolfo López Mateos, quien declaró, convencido, que en un país de tantos desheredados, la gratuidad de la educación primaria suponía el otorgamiento de libros de texto.¹⁹

El Plan de 11 Años y el polémico libro único

Durante este periodo, la política educativa del gobierno mexicano se caracterizó por ser nacionalista, centralista e intentar cubrir cuantitativamente las demandas de educación básica, al mismo tiempo que fortalecer la educación media y superior para atender el desarrollo industrial de México. La reforma del artículo 3º se había aprobado en 1946, pero no fue sino hasta el periodo de 1958-1964 cuando se elaboró un gran proyecto educativo. La SEP inició un programa que pretendía llegar a todos los sectores de la población. Con este gran objetivo, se elaboró el Plan Nacional para la Expansión y el Mejoramiento de la Educación Primaria, mejor conocido como Plan de 11 Años, que incluía nuevos planes y programas de educación primaria, el fortalecimiento de los programas de formación de profesores y la distribución de libros de texto gratuitos. El objetivo general era terminar con el rezago educativo y la deserción escolar, que para esos años representaba un serio problema en el país, pues según el mismo titular de la SEP, uno de cada mil niños inscritos en primaria llegaba a tener un título en educación superior.²⁰

El 12 de febrero de 1959 se creó la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos (CONALITEG), y se designó como su presidente al escritor Martín Luis Guzmán. Su creación se justificaba en el decreto que le dio origen, aludiendo a que era necesario liberar a los libros de texto de las presiones del

18 A. C. Ávila y V. Muñoz, *Creación de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos. La perspectiva escolar 1958-1964* (México: Noriega Editores, 1999).

19 Olac Fuentes, "Una supervivencia no del todo segura", en el suplemento *Libros de La Jornada* (México, 7 de septiembre de 1985).

20 Valentina Torres Septién, *Pensamiento educativo de Jaime Torres Bodet* (antología, México: SEP/El Caballito, 1985), pp. 82-104; Jaime Torres Bodet, "Los libros de texto gratuitos", *Memorias (La tierra prometida)* (México), p. 103.

mercado, por lo que la CONALITEG tenía la función de definir, conforme a la metodología y los programas vigentes, las características de los libros de texto para la escuela primaria. Le correspondía, así, seleccionar los libros, ya fuera por concurso o por otros medios; además, tenía la capacidad para intervenir en la definición de los programas y en la orientación de la educación, como de hecho sucedió, debido a que, como los libros salieron antes que los programas, éstos se definieron por los contenidos de los libros. El decreto consideraba que al distribuir los libros de texto gratuitos, el gobierno lograría crear en el niño un sentimiento de deuda y deber hacia la patria.

Luego de establecer las normas y los guiones técnicos y pedagógicos a que debería sujetarse la elaboración de los libros de texto y cuadernos de trabajo, se convocó a escritores y pedagogos mexicanos para que participaran en la elaboración de los libros, cuadernos de trabajo e instructivos del maestro. Según la CONALITEG, las obras que concursaron no tuvieron la calidad deseada, por lo que se encargó a “maestros de competencia reconocida la redacción de los textos”. Antes de imprimirlos, tanto Martín Luis Guzmán como Torres Bodet revisaron personalmente los manuscritos. En 1960 se sacó la primera edición de los libros de texto, con un tiraje de más de 15 mil ejemplares. Según datos oficiales, entre 1960 y 1964 se editaron y distribuyeron más de 107 millones de libros, habiendo tenido cada uno un costo aproximado de 2 pesos con 45 centavos. La Comisión había decidido utilizar la misma portada para todos los libros de texto, una que tenía una ilustración que simbolizaba a la patria mexicana, cuyo autor fue Jorge González Camarena.²¹

La madre patria y la enseñanza de la historia

En la portada estaba una mujer que representaba a la patria. Tal portada se extendía hasta la contraportada, y en ella se observaban algunos símbolos que pretendían asociarse con la historia de México. Así, el águila y la serpiente representaban los orígenes prehispánicos de la nación, los frutos representaban la riqueza agrícola, la alusión a la industria representaba la riqueza urbana industrial, y el libro la riqueza cultural. La representación de la patria como una mujer parecía relacionar a la patria con un valor ligado a la femineidad,

21 Arquímedes Caballero y Salvador Medrano, “El segundo periodo de Torres Bodet: 1958-1964”, en Fernando Solana y otros, *Historia de la educación pública en México* (México: SEP, 1981), pp. 372-376.

con lo materno. Se trata de una mujer morena, grande y fuerte que, además de otros “símbolos patrios” que la rodean, sostiene con su mano izquierda una gran bandera, y con la derecha un libro. Esta representación de la patria se hizo muy familiar para varias generaciones de mexicanos que crecieron con estos libros.



Ilustración 3. *La patria* de Jorge González Camarena.

Sin embargo, cabe decir, es una imagen simbólica retomada de la tradición europea, y también un tanto hueca. Europea porque, según el análisis de Raúl Dorra, está vestida a la usanza de las diosas griegas o romanas; y hueca porque no representa a mujeres históricas concretas de nuestro país. Dice este mismo autor:

Tanto por su gesto como por su vestido y su presencia corporal tiene como modelo las imágenes de las diosas romanas (si bien aquí se han enfatizado ciertos rasgos faciales que sugieren el mestizaje) y ello no deja de indicar una perturbación o la ausencia de un modelo propiamente nacional. Paradójicamente, diríase, la imagen de la nacionalidad es una mujer cuyo porte y cuyo vestido remiten a un estilo supranacional (ello ocurre en todas las imágenes

patricias latinoamericanas que adoptaron los modelos utilizados a la sazón en Francia y que dan forma a un estilo que se conoció como académico o neoclásico).²²

En estos libros de texto, según Dorra, el relato histórico era, más que una relación de acontecimientos, un discurso persuasivo encaminado a una cierta dirección, es decir, a la aceptación del discurso oficial sobre la historia de la nación como la legitimadora del poder real e histórico. Esta imagen aparecía en el libro titulado *Mi libro de cuarto año, historia y civismo* de Concepción Barrón de Morán, y se convirtió durante algún tiempo en modelo de los libros que siguieron. En la contraportada había un texto que decía: “Niño de cuarto año: este libro se propone ayudarte a conocer a tu patria, pues conociéndola sabrás mejor por qué la amas y cómo y por qué debes estar dispuesto a servirla”, texto que ya llevaba implícito el discurso persuasivo hacia la aceptación de la memoria oficial y el “amor a la patria”. Asimismo, Dorra señala que, aunque en el libro

[...] la historia de la patria sea un relato de enfrentamientos y violencias bélicas (una sucesión de episodios ligados a la exterioridad y a la masculinidad), en última instancia, la patria es un lugar y, más que un lugar, un refugio para la intimidad, una casa, y por lo tanto, un valor ligado a la feminidad. Por eso la patria está más legítimamente representada por una imagen de mujer.²³

Según él mismo, tanto el texto visual como el escrito buscaban crear la ilusión de que era la propia patria la que hablaba y, por lo tanto, era la garantía de la verdad de lo que se decía en el libro. La “política discursiva” de este mensaje tenía el propósito de difundir a la patria con el niño, así como el amar con el conocer. Como señaló Josefina Vázquez, la enseñanza de la historia, de manera espontánea o intencionalmente, ha constituido el instrumento del cual se ha servido el Estado mexicano para “estimular el sentimiento nacional que le asegura la lealtad de sus ciudadanos”.²⁴ Lo mismo observó Marc Ferro

22 Raúl Dorra, “La interacción de tres sujetos en el discurso del pasado”, coord. Javier Pérez y Verena Radkau, *Identidad en el imaginario nacional. Reescritura y enseñanza de la historia* (México: BUAP/ El Colegio de San Luis/ Instituto Georg Eckert, 1998).

23 *Idem.*

24 Josefina Vázquez, *op. cit.*, p. 181.

al analizar la manera en que se enseñaba la historia a los niños de diferentes países, a través de los libros de texto de historia.²⁵

Puede decirse, entonces, que el libro de texto gratuito promovido por el estado en los años sesenta pretendía, entre otras cuestiones, cumplir con dos misiones: *i*) servir de vehículo de unificación nacional alentando sentimientos de unidad nacional y exaltando el nacionalismo, *ii*) desarrollar virtudes en los mexicanos para convertirlos en ciudadanos cada vez mejores y más leales al servicio de la nación. A pesar de esto, no todo era consenso: el izquierdismo ideológico de los años treinta ya no era un problema; ahora, el libro único y obligatorio se convirtió en el factor de discordia, lo que provocó una nueva oleada de protestas por parte de diferentes actores sociales y políticos, lo que llegó al extremo de involucrar a empresarios, autoridades eclesiásticas y poner en jaque a varias autoridades de gobierno. Al final de la disputa, el gobierno salió victorioso y la ideología nacionalista y de unidad promovida por el gobierno, a través de la reforma educativa y sus nuevos libros de texto, tuvo un impacto social fuerte, aunque no estuvo exento de dificultades en las siguientes décadas.

La oposición a los libros de texto

La principal oposición a los libros de texto oficiales se dio en el medio católico, aunque no en todas partes; hubo cuestionamientos, además, por parte de comerciantes y empresarios. Algunas ciudades del país donde se tuvo más problemas fue en el Distrito Federal, Monterrey, Tlaxcala, aunque también se expresó oposición en Puebla, Guadalajara y Morelia.²⁶ Según Soledad Loaeza, la oposición a los libros de texto reactivó la querrela escolar entre el Estado y la Iglesia, que había estado aletargada desde la modificación del artículo 3° constitucional en 1945. En esta oposición pueden distinguirse tres momentos:

25 Marc Ferro, *Cómo se enseña la historia a los niños en el mundo entero* (México: FCE, 1994).

26 Según Soledad Loaeza, como su objetivo no era “hacer un análisis de los procesos locales o siquiera regionales, los acontecimientos en las ciudades de provincia son vistos como parte de un movimiento general cuyo epicentro fue la capital de la República.” Con esta perspectiva centralista, la autora no atiende lo ocurrido en algunos estados de la República Mexicana y, por lo mismo, generaliza lo que pasó en el Distrito Federal a todo el país, cosa que no sucedió.

- Entre 1959 y 1960 la oposición a los libros de texto gratuitos fue articulada por los grupos tradicionalmente hostiles al control del Estado sobre la educación: la jerarquía católica; la Unión Nacional de Padres de Familia (creada bajo el impulso de varios padres de familia y de la jerarquía católica en 1917); el Partido Acción Nacional (fundado por católicos liberales en 1939), y la Unión Nacional Sinarquista (fundada por excristeros del Bajío en 1939). Junto con ellos estaban los autores y editores de libros de texto comerciales, cuya motivación no era religiosa ni política, sino económica.
- El segundo momento se inició en 1961, y se caracterizó por la mayor intervención de la Iglesia católica, cuya propuesta estuvo impregnada ahora con fuertes quejas contra el comunismo y alusiones a la problemática general del Estado educador. La jerarquía estuvo respaldada por organizaciones de laicos, como el Movimiento Familiar Cristiano.
- Un tercer momento se presentó en 1962, cuando se incorporaron a la protesta algunos empresarios organizados, particularmente de Monterrey.²⁷

La propuesta y la defensa de los libros

Todavía en 1959, antes de salir los libros de texto oficiales, la SEP había autorizado oficialmente 75 libros de texto para su uso en los seis niveles de la escuela primaria, pero no eran gratuitos. Sin embargo, sólo 25% de los niños que asistía a la escuela tenía acceso a ellos, ya que para el resto estaban fuera de su alcance económico. Además, la Comisión Permanente de Libros de Texto, que había estado funcionando entre 1944 y 1959 autorizando los libros de texto que circulaban en las escuelas oficiales, había sido acusada de corrupción en la selección de las obras. Con los libros de texto oficiales expedidos en 1960 se cubrió toda la demanda escolar.

Las primeras protestas de los católicos contra los libros no atacaban esta cobertura, sino el carácter único y obligatorio de los libros; este argumento era también esgrimido por otros grupos, como la Sociedad Mexicana de Autores de Libros Escolares, que sostenía la inexistencia de reglamento o ley que

27 Soledad Loaeza, *Clases medias y política*, op. cit., pp. 186-187.

permitiera imponer un libro de texto único, y que el SNTE no tenía derecho a prohibir la utilización o venta de libros de texto de cualquier naturaleza. La SEP contestó defendiendo la unicidad de los libros, supuestamente para evitar el lucro de ciertos comerciantes, advirtiendo que el maestro que exigiera libros de texto distintos a los autorizados, o que vendiera los libros de la CONALITEG, podría ser encarcelado, multado, suspendido o destituido. A las escuelas católicas que no aceptaban el texto se les recordó que la ley atribuía a la SEP el derecho de retirarles el permiso de funcionar.²⁸

Esta Secretaría comenzó a aludir el carácter popular y democratizador de la medida, enfatizando, más que el carácter único y obligatorio de los libros, el de gratuitos. Algunos maestros incondicionales de la SEP decían, por ejemplo, que con estos libros gratuitos todos los niños mexicanos podían acceder a una buena educación, porque, entre otras características, se utilizaban cuadernos de trabajo que estaban pedagógicamente bien diseñados y con una atractiva presentación.

En los momentos álgidos de la oposición en 1959, para contrarrestarla, el presidente López Mateos anunció que se convocarían nuevos concursos para diversificar los libros de texto, además de señalar que los maestros podrían recomendar, sin carácter obligatorio, otros libros complementarios para ser utilizados como consulta.²⁹ El presidente asumió un tono conciliador, al principio, pero cuando la oposición fue más exigente, tuvo que asumir otra actitud y un discurso más fuerte, tal como lo hizo en 1962 en Guadalajara, aprovechando el día del maestro:

El Estado continuará difundiendo esos libros, cuyo valor pedagógico e inspiración patriótica sólo puede desconocer la pasión sectaria. Mi gobierno reitera su inquebrantable decisión de seguir adelante en esta tarea; no solamente haremos cada año mayor número de libros de texto, sino que seguiremos buscando los medios más idóneos para superarlos, educando con ellos a la niñez mexicana en el amor a la patria, en el ejemplo de nuestros héroes, en el apego a nuestras tradiciones, en la devoción a la familia y en la fraternidad hacia todos los pueblos de la tierra.³⁰

28 *Excélsior*, 16 de febrero de 1960, citado en *ibidem*, p. 255.

29 Soledad Loaeza, *Clases medias y política*, *op. cit.*, pp. 273 y 274.

30 Citado en Cecilia Greaves, *op. cit.*, p. 171.

Meses después, en su cuarto informe, reiteró el compromiso del gobierno por cumplir con el mandato constitucional de ofrecer educación primaria a los niños mexicanos y criticó a quienes invocaban lo que llamaban dolosamente *libertad de enseñanza* para luchar contra la propia enseñanza. Luego abogó por evitar que el ambiente social del país se enturbiara con grupos que, con pretexto de sus creencias, pretendían con “impulso real de sus pasiones” ignorar que la libertad de creer era una garantía vigente en las leyes y una condición de la vida social. La preocupación por lo que estaba ocurriendo lo llevó a afirmar categóricamente: “La paz de la escuela es la paz de México”.³¹

La Iglesia y los grupos católicos en acción

En su oposición contra los libros de texto obligatorios y únicos en 1960, la jerarquía católica actuó a través de organizaciones laicas, con el respaldo de algunas organizaciones empresariales y en alianza con el PAN. Según la jerarquía, lo único que pretendía era dialogar con el Estado, con el fin de que revisara la ley y reconociera que en el terreno educativo era legítima la cooperación entre las tres instituciones principalmente interesadas: la familia, la Iglesia y el Estado.

De acuerdo con Soledad Loaeza, la querrela escolar despertaba ahora con motivo de los libros de texto, lo que fue un pretexto para protestar también en contra del autoritarismo estatal en el ámbito educativo. Según esta autora, “en las circunstancias de entonces, la Iglesia surgió como la única institución capaz de canalizar el descontento que inspiraba el autoritarismo político en el seno de las clases medias”.³² En efecto, fue precisamente este descontento social el que, desde posiciones políticas e ideológicas de izquierda, propició en 1958 el movimiento de los ferrocarrileros, encabezado por Demetrio Vallejo y Valentín Campa, la lucha magisterial dirigida ese mismo año por el profesor Othón Salazar, el levantamiento campesino liderado por Julio Jaramillo en 1962 y, entre otros, el movimiento estudiantil de 1968, sólo que para entonces no fue ya la Iglesia la única institución que canalizó el descontento. En el movimiento de 1968 irrumpieron en la escena política las universidades, en concreto los estudiantes, para oponerse a un gobierno autoritario.³³

31 *Idem.*

32 Soledad Loaeza, *Clases medias y política, op. cit.*, p. 307.

33 Sobre el movimiento social, ver: Ilan Bizberg y Francisco Zapata, *Los grandes problemas de México*, Tomo VI, Movimientos sociales (México: El Colegio de México, 2010). Sobre el movimiento estudiantil, ver

Por otra parte, la oposición a los libros de texto oficiales se aunó, como ya se dijo, a la campaña anticomunista que la Iglesia encabezaba por ese tiempo, y que con el lema “¡Cristianismo sí, comunismo no!” fortalecía a los grupos conservadores que también cuestionaban la Revolución cubana, que se declaraba socialista y, con ello, expropiaba bienes y lanzaba una campaña en contra de la Iglesia católica en la isla. No únicamente en México, sino también en otros países de América Latina, la campaña anticomunista fue secundada por la Iglesia, porque se partía de lo que sabían de experiencias de países socialistas, como la URSS o China, donde, con una filosofía materialista, educaban a las nuevas generaciones en el ateísmo y mermaban el poder y la riqueza de las iglesias.

La premisa ideológica de la Iglesia para oponerse a los libros de texto era la libertad de enseñanza, según la cual los padres de familia eran libres de escoger el tipo de educación que darían a sus hijos. Con esta idea en mente, se retomaron algunos de los viejos argumentos esgrimidos durante la oposición a la educación socialista, aderezados ahora con la campaña anticomunista que había impulsado el gobierno norteamericano en el marco de la Guerra Fría. El discurso de una autoridad eclesiástica ejemplifica esta visión:

Todos sabemos cómo en los Estados dominados por el comunismo se arrancan los hijos a sus padres para hacer con ellos lo que en los dictadores de estos Estados se han propuesto preparándolos para sus fines siniestros, sin tener en cuenta los derechos de los padres.³⁴

La Iglesia aludía, en primer lugar, a la familia y a la Iglesia como instituciones sociales que también debían hacerse cargo de la educación, y no solamente el Estado. Ahora bien, dentro de la familia, eran los padres los principales responsables de la educación de sus hijos, con el derecho “natural e inalienable” de elegir el tipo de educación que darían a sus hijos. Desde esta perspectiva, los padres de familia eran los principales afectados por los afanes monopólicos del Estado en lo que a libros de texto se refería. De allí su posición férrea.

Con base en estas ideas y para fortalecer su posición, la jerarquía católica se apoyó en las organizaciones laicas que representaban a los padres

testimonios de dos líderes: Gilberto Guevara, *La libertad nunca se olvida. Memoria del 68* (México: Cal y Arena, 2004), y Luis González, *Los días y los años* (México: Planeta, 2008).

34 “El cardenal Garibi señala los errores del comunismo e indica cómo librarnos de tan gran tiranía”, en *Revista Señal* (No. 362, 20 de agosto de 1961), citado en Loaeza, *Clases medias y política, op.cit.*, p. 304.

de familia y a la familia misma. En el primer caso, acudió y encontró eco en la Unión Nacional de Padres de Familia (UNPF), que había sido creada a sus instancias desde 1917 para oponerse al laicismo del artículo 3° de la Constitución. En el segundo caso, se acudió al recién nacido Movimiento Familiar Cristiano, que había sido fundado en la Ciudad de México en 1957, siguiendo el modelo del *Christian Family Movement* norteamericano y de los *Équipes Notre-Dame de France*.

En 1960, la UNPF comenzó una campaña en la prensa, denunciando la decisión de la SEP de que los libros de textos fueran también obligatorios en las escuelas particulares. Luego, atacó la interpretación que el gobierno hacía del artículo 3° constitucional, argumentando que no había ninguna disposición legal que hablara de que debía haber un libro de texto único y obligatorio, así como tampoco había impedimento alguno para que otros libros fueran utilizados de manera complementaria. Pero, principalmente, su argumento central giraba en torno a la idea de defender el derecho inalienable de los padres de familia de educar a sus hijos como mejor les pareciera.

Entre 1961 y 1962 la UNPF recibió un fuerte impulso, logrando formar secciones en casi todos los estados de la República Mexicana. En realidad, la UNPF era una organización que solamente actuaba en situaciones especiales, pues particularmente había destacado su presencia en la oposición a la educación socialista y en la reforma al artículo 3° en 1946, ya que después había entrado como en un letargo. Sus mismos dirigentes reconocían esta situación. Por esta razón, los mejores oficiales acusaban a la organización de ser como una etiqueta sin contenido, detrás de la cual estaba la jerarquía católica. Y era cierto, pues frecuentemente la UNPF expresaba las opiniones de la jerarquía.³⁵

En un momento dado, unió fuerzas con el Partido Acción Nacional, el cual participó en la oposición, denunciando la obligatoriedad y la unicidad de los libros de texto, así como la actitud “policíaca” de la SEP; en conjunto, estas medidas le parecerían totalitarias. Este partido político argumentaba que la imposición de los libros de texto reflejaba la naturaleza (totalitaria) de un Estado que se imponía sobre una sociedad que le era ajena. Los libros de texto, decían los dirigentes del partido, no tenían ningún tipo de consenso social y el Estado pretendía ejercer con ellos un monopolio ideológico. De esta manera,

35 *Ibidem*, pp. 306-313.

el proyecto educativo gubernamental no pretendía, en realidad, promover la unidad nacional, sino la uniformidad social.³⁶

Por su parte, el Movimiento Familiar Cristiano llegó a aglutinar en esos años a alrededor de 70 mil familias, radicadas casi todas en la Ciudad de México,³⁷ pero que en esos momentos álgidos se fue extendiendo a otras ciudades del país. Y aunque también estaba cercana a la jerarquía, su objetivo central no estaba en la defensa de la libertad de enseñanza, sino en la de la familia, a la cual consideraba como la principal célula de la sociedad y de la patria que se sumaba a la lucha anticomunista. Esta organización se sumó a la lucha porque, precisamente, creían que la ideología y las medidas de los gobiernos socialistas la estaban destruyendo, así como a la religión.

Empresarios y estudiantes en pie de lucha

En el tercer momento de la oposición católica intervinieron empresarios, particularmente algunos de Monterrey, Nuevo León, que se incorporaron a la protesta de la Unión Neolonesa de Padres de Familia, del PAN y del MFC locales. Junto con la oposición a los libros de texto, reclamaban su derecho a participar en las decisiones sobre el modelo económico a seguir y se quejaban del autoritarismo con que, desde su punto de vista, habían sido hechas las modificaciones al artículo 123 constitucional por la Cámara de Diputados en diciembre de 1961, ya que no se les había tomado en cuenta. Respecto a la oposición a los libros de texto, los empresarios repitieron los mismos argumentos que ya se han señalado aquí: contra la unicidad, obligatoriedad y autoritarismo estatal, pero añadieron otro.

Los empresarios que intervinieron en la protesta en contra de los libros de texto agregaron el de la defensa de la propiedad privada que el Estado posrevolucionario se había empeñado en sustituir por el ejido colectivo. Los tiempos habían cambiado y a los empresarios no les bastó que el gobierno les hubiera dado facilidades para participar en el boom económico mexicano, donde se crecía a una tasa de 7%, ni que el gobierno evitara, incluso reprimiera, cualquier expresión de inconformidad y protesta por parte de

36 *Ibidem*, pp. 314-317. El PAN cuestionaba también la incapacidad histórica del Estado de atender la demanda escolar; su condición, entonces, al necesitar a la educación privada pero, al mismo tiempo, atarla de manos; el carácter único –también– del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE).

37 *Ibidem*, pp. 309-310.

organizaciones obreras, campesinas y populares. Se trataba seguramente de aquellos grupos empresariales que habían sido desplazados y sin beneficios de apoyo gubernamental, muchos de ellos vinculados al PAN y a organizaciones religiosas.

El propio gobierno mexicano solía asumir la política anticomunista y declaraba que había amenazas de extranjeros prosoviéticos, por lo que la excusa era perfecta para eliminar a la disidencia y cualquier movimiento de izquierda. “De tal manera que si faltaba evidencia sobre la existencia de una conjura internacional comunista contra la soberanía nacional, el Estado la fabricaba, para luego ser difundida masivamente en la prensa nacional”. Víctimas de este poder de Estado en su cruzada anticomunista fueron “líderes sociales como Rubén Jaramillo, Demetrio Vallejo, y además de los militantes comunistas, los henriquistas, agraristas, ferrocarrileros, médicos, profesores, estudiantes y sindicalistas”³⁸

Como en la época de la educación socialista, nuevamente los grupos de empresarios comparaban al Estado mexicano con la Rusia soviética donde se expropiaban bienes y, según la versión que corría entonces, la educación era también un monopolio de Estado donde se enseñaba solamente lo que éste quería y autorizaba.³⁹ Se recordaba, de igual manera, el discurso de Plutarco Elías Calles, el cual señalaba que las conciencias de los niños pertenecían al Estado y había que pasar de la revolución de las armas a la revolución psicológica.

Desde su punto de vista, los libros no se preocupaban por la formación moral del educado ni consideraban los valores tradicionales de la familia mexicana. Además, añadieron una propuesta: que el sistema educativo del estado de Nuevo León fuera autónomo. Sus propuestas no prosperaron, pero los opositores no se quedaron únicamente en el debate, sino que pasaron a la acción. Como ya el presidente López Mateos había dicho que podían utilizarse otros textos en forma complementaria, los opositores regiomontanos reunieron fondos para comprar libros de texto alternativos. Sin embargo, su acción no tuvo todo el impacto deseado, pues mientras la SEP distribuyó en la entidad un millón doscientos mil ejemplares de libros de texto gratuitos, los opositores solamente pudieron distribuir cuatro mil

38 Benjamín Castillo, *A la extrema derecha del conservadurismo mexicano: El caso de Salvador Abascal y Salvador Borrego* (Tesis de Doctorado en Historiografía, UAM-Azcapotzalco, México, 2012), pp. 320-321.

39 Luis Gallardo, “El texto único sería un atraco totalitario”, en *La Nación*, 21 de junio de 1959, citado en Loeza, *Clases medias y política*, op. cit., p. 305.

ochocientos. Paulatinamente, los regiomontanos comenzaron a perder interés en el asunto y su fuerza se fue debilitando.

De esta forma, la jerarquía católica, la UNPF, el PAN y el MFC, así como eventualmente las asociaciones de autores de libros de texto y algunos empresarios, constituyeron el bloque opositor a los libros oficiales. En general, los conglomeraba una gran queja: el carácter monopólico que el Estado pretendía ejercer sobre la educación. Estas organizaciones protestaban en contra de la medida, bajo el principio de que el gobierno de López Mateos no se despojaba del todo de la postura autoritaria y proestatista que había caracterizado al gobierno de Lázaro Cárdenas. Y en parte tenían razón.

La corriente cardenista aplaudía el proyecto de los libros de texto y el propio expresidente Lázaro Cárdenas pugnaba por fortalecer su poder y mantener su visión de un México distinto. Desde su perspectiva ideológica y su interés por la Revolución cubana, viajó a la isla en la coyuntura de los acontecimientos y debates de la Guerra Fría, y renovó su presencia en la arena pública. Cárdenas y los grupos de izquierda dentro y fuera del PRI encontraron en la Revolución cubana un nuevo símbolo, toda vez que habían sido derrotados y golpeados durante dos décadas. El expresidente viajó a Cuba a la primera celebración del triunfo de Fidel Castro el 26 de julio de 1959 en La Habana y luego encabezó un mitin en el zócalo ante 30,000 personas.⁴⁰

Para agosto de 1961, Cárdenas ya dirigía el Movimiento de Liberación Nacional (MLN), que agrupaba a las principales fuerzas de izquierda en el país. Obviamente, para los grupos conservadores, el activismo político y social de Cárdenas era interpretado como un signo inequívoco del avance del “comunismo” internacional. En uno de sus principales discursos en el MLN, el expresidente de la República señaló la necesidad urgente de luchar por la reforma agraria y el mejoramiento popular, porque “nunca como hoy se han confabulado contra esa lucha las oligarquías dominantes, el clero político y el imperialismo norteamericano”.⁴¹

40 Benjamín Castillo, *op. cit.*, pp. 327-328.

41 “El propósito del MLN será la unidad de la izquierda mexicana: Su programa reafirma los principios de la Revolución Mexicana y desde luego, la Constitución de 1917. Se trata de dar contenido real a esos principios y leyes que no se han cumplido y al efecto, se acuerda crear en todo el país Comités del MLN a fin de formar una organización que incluya a todos los sectores del pueblo de México”. “Instituto Nacional de Estudios Políticos. Se constituye el Movimiento de Liberación Nacional que reúne a casi toda la izquierda mexicana y agrupa a reconocidos luchadores sociales. 4 de agosto de 1961”, *Memoria política de México*, disponible en <http://www.memoriapoliticademexico.org/Efemerides/8/04081961.html>.

[...] sólo la lucha en común de campesinos y pequeños agricultores, estudiantes, intelectuales, obreros, empleados e industriales nacionalistas será capaz de superar la crisis [...] que atravesamos y de garantizar el respeto a nuestra soberanía, el desarrollo independiente del país y el rápido y efectivo mejoramiento del nivel de vida del pueblo.⁴²

En esta confrontación de ideas y posturas políticas, los jóvenes universitarios no quedaron al margen. La disputa por los libros de texto era una expresión de una confrontación mayor. Una de las primeras reacciones de la izquierda estudiantil tuvo lugar en el Colegio de San Nicolás de Hidalgo, cuando un grupo de estudiantes saqueó el Instituto Cultural Mexicano Norteamericano en Morelia, como protesta antiimperialista por la invasión a Playa Girón en Cuba, en abril de 1961. Desde la postura conservadora, aparecieron organizaciones estudiantiles y juveniles belicosas: los llamados Tecos y El Yunque, el Frente Universitario Anticomunista (FUA) y el Movimiento Universitario de Renovadora Orientación (MURO), afectos a la literatura del complot. Según Benjamín Castillo,

[...] la mayoría de estas asociaciones estaban vinculadas con algunos grupos empresariales o bien eran dirigidos por sacerdotes, preocupados por el crecimiento de la izquierda universitaria, incluso se presume que algunos llegaron a recibir apoyo de agencias estadounidenses. En ese momento, las movilizaciones de las clases medias, organizaciones católicas y el sector empresarial habían amainado, pero el ambiente político seguiría crispado debido a los constantes enfrentamientos entre militantes de izquierda y de derecha en las universidades públicas. La polarización parecía ir en ascenso, mientras la paranoia anticomunista crecía en los medios oficiales. El giro hacia la derecha por parte del gobierno priista se aceleró cuando Gustavo Díaz Ordaz asumió la presidencia en 1964.⁴³

Destacó en el medio estudiantil, por su radicalismo, el MURO, conformado por un grupo estudiantil de choque radicalmente anticomunista que saliera a la luz a principios de 1962, pero que tenía su antecedente en un

42 *Idem.*

43 Benjamín Castillo, *op. cit.*, pp. 332-333.

enfrentamiento en Ciudad Universitaria con motivo del aniversario de la Revolución cubana el 26 de julio de 1961. Tenía una estructura pública y vínculos con otros grupos nacionales e internacionales, así como con algunos empresarios y sacerdotes; recurría a la violencia y se le consideraba un membrete de la Organización Nacional del Yunque –grupo secreto que durante décadas trabajó para llegar al poder. Además, mantenía una estrecha colaboración con organizaciones como la Unión Nacional Sinarquista y la Unión Nacional de Padres de Familia, cuya demanda de educación religiosa apoyaban abiertamente.

El MURO encontraba su razón de ser en golpear a su enemigo ideológico, de allí que el nombre de su periódico fuera precisamente *Puño*, el cual llevaba el lema: “Para golpear con la verdad”. Con este principio organizó campañas contra aquellos a quienes identificaba como sus enemigos: los “comunistas”, religiosos de corte progresista, *hippies* y artistas “irreverentes”. Se sumó a la oposición a los libros de texto y sus demonios encarnaban en Fidel Castro, Salvador Allende y Luis Echeverría, mientras que su santoral incluía a Francisco Franco, Díaz Ordaz y Augusto Pinochet. Apoyó la represión de 1968; tuvo enfrentamientos con partidarios del movimiento estudiantil y organizó protestas contra él, como la que se llevó a cabo el 8 de septiembre de aquel año en la Plaza de Toros México, con consignas como: “¡Queremos uno, dos, tres Ches muertos!”, “¡Mueran los guerrilleros apátridas!”, “¡Viva Cristo Rey!”, “¡Viva Díaz Ordaz!”.⁴⁴ El clímax del anticomunismo mexicano se dio en 1968, con la matanza de estudiantes el día 2 de octubre.

Los libros se quedan

En lo que se refería a la oposición a los libros gratuitos y obligatorios, con el paso del tiempo, las movilizaciones comenzaron a disminuir, al igual que la SEP repartía cada vez más ejemplares en todas las primarias del país. El argumento gubernamental de la gratitud de los libros de texto parecía ser el más contundente; además, desde que el presidente López Mateos había dicho que se podían usar textos complementarios, la oposición comenzó a declinar. Una alternativa que las escuelas particulares en varios estados del país asumieron

44 Edgar González, “La derecha anticomunista: el MURO (1961-1981),” disponible en www.voltairenet.org/article181791.html.

por muchos años fue la de recibir los “libros del gobierno” pero no usarlos; se guardaban o se tiraban a la basura. Los padres de familia con recursos económicos, por consigna o convencidos, preferían comprar los libros de texto para sus hijos.

Por otro lado, el movimiento de oposición disminuyó debido a acontecimientos como la visita del presidente John F. Kennedy y su esposa a México, a fines de junio de 1962, que desviaron la atención, o la proximidad de una nueva elección presidencial, lo cual obligó tanto al gobierno como a los grupos opositores a fijar la atención en los cambios políticos y de personas. Así, la paz escolar entre el Estado y la Iglesia católica parecía quererse instalar nuevamente en el país. Como ocurrió durante el gobierno de Porfirio Díaz, la ley que impedía la participación de los grupos religiosos se omitía siempre y cuando éstos no retaran al gobierno.

Pero todavía en enero de 1963, durante una gira de trabajo, el presidente leyó una manta que le pusieron enfrente, que decía: “Señor presidente, el libro de texto único es una vergüenza para México”. Posteriormente, en febrero, en la ciudad de San Luis Potosí, fueron detenidas algunas personas que habían participado en la oposición a los libros de texto; aunque fueron rápidamente liberadas. El acontecimiento dio razón de la fuerza que había adquirido el movimiento en esa ciudad. Luego de eso, la sucesión presidencial comenzó a desviar la atención y la paz ahora sí llegó.

La moderación en Aguascalientes

Ahora bien, ¿qué sucedió en Aguascalientes respecto a la oposición de los libros de texto? Al parecer, casi nada. Por lo menos a comparación de lo ocurrido en Monterrey, la Ciudad de México o algunas otras grandes ciudades donde se expresó oposición. Tal vez porque en Aguascalientes los libros se distribuyeron paulatinamente, aunque esto no quería decir que no hubiera grupos y personas con las mismas creencias y postura que aquellos que sí habían decidido oponerse abiertamente a la medida gubernamental.

Los primeros libros y otras preocupaciones

El 12 de septiembre de 1960, siguiendo las indicaciones del gobierno federal, en la ciudad de Aguascalientes las autoridades educativas del estado hicieron una “entrega simbólica de los libros de texto”, es decir, se repartieron unos cuantos ejemplares entre alumnos de escuelas oficiales. La entrega se realizó, según la prensa, en una “sencilla ceremonia” en la que la banda municipal amenizó con alguna pieza musical, luego de que el profesor Jacinto Maldonado, director de Educación Federal en el estado, explicara el propósito de los libros de texto. Él tenía ya tiempo preparando el terreno para que los libros fueran aceptados, pues en días previos había enfatizado que se trataba de un programa experimental y no definitivo, ya que podría modificarse de ser preciso. En ese mismo acto, el orador oficial fue el licenciado Salvador Gallardo Topete, quien habló de la trascendencia del acto para “la unificación de los sistemas de estudio que se llevan en todas las escuelas primarias”. Durante el día 13 se entregaron algunos libros a niños del municipio de Pabellón de Arteaga, en el marco de los actos cívicos con motivo de las fiestas por el 150 aniversario de la Independencia de México.⁴⁵

Hay que señalar el hecho de que posiblemente se hayan escogido estas fechas con el propósito de que, en medio de la euforia independentista colectiva, o el “entusiasmo patrio”, como se decía en la prensa, la gente no tuviera la calma como para cuestionar los libros de texto. El mismo obispo había oficiado una misa “por los héroes de la independencia y la libertad de la patria” e hizo que cada párroco o responsable de tiempo hiciera lo propio.⁴⁶ Esto se hizo también en medio de la gestación de un fuerte sentimiento anticomunista, motivado por el acenso al poder de Fidel Castro en Cuba y la orientación comunista de su gobierno en la isla, así como la persecución religiosa que emprendió contra los católicos, la cual hizo salir de la isla a varias monjas, sacerdotes, seminaristas y novicias.

El director de Educación Federal (DFE) en el estado estaba algo preocupado por una posible reacción local adversa, pues el 21 de septiembre convocó una reunión “de carácter oficial” con los directores de colegios particulares para “recomendarles la conveniencia de adoptar los textos impresos por la

45 *El Heraldo de Aguascalientes*, 1, 12 y 13 de septiembre de 1960.

46 Ver la prensa de la época.

SEP”. Así también, explicó que esa recomendación la hacía “con la salvedad de que si llegaran a necesitar complementar la enseñanza con otros textos, utilizarasen otros libros pero con carácter complementario y escogidos a voluntad del personal docente”.⁴⁷

Esta junta del DFE con directores de colegios particulares estuvo muy concurrida y, al parecer, no se expresó ninguna oposición en ella, de forma que solicitó a los directores que tuvieran en orden lo relativo a su personal docente y a su incorporación a la SEP, para que su dependencia pudiera ejercer “un completo control del magisterio que pertenece a escuelas sostenidas por la iniciativa privada”.⁴⁸

Por su parte, los padres de familia no se ocuparon mucho del asunto, ya que sus preocupaciones estaban, por el momento, centradas en otras cuestiones. Por ejemplo, les interesaba protestar por los escándalos suscitados en torno a antros ubicados en la calle de la Mora (entonces zona de prostitución) que se hacían llamar “cenadurías”, pero donde en realidad vendían bebidas embriagantes y eran atendidos por mujeres “de mala nota”, según la Sociedad de Padres de Familia de la Escuela Primaria Juan de Montoro, ubicada precisamente en esa calle; tales escándalos representaban un espectáculo inadecuado para los más de 600 niños que asistían a la escuela. Y aunque la presidencia municipal ya había clausurado anteriormente esos establecimientos, los padres de familia se quejaban de que se habían vuelto a abrir, y consideraban que les correspondía pedir su clausura, en su carácter de “padres de familia conscientes del deber que tenemos de vigilar que nuestros hijos se conduzcan por los lineamientos morales”.⁴⁹

Ahora bien, la Sociedad de Padres de Familia de la Escuela Bartolomé de las Casas se quejaba del “pésimo comportamiento” del director que, en su opinión, maltrataba a sus hijos. Se opusieron incluso a que el profesor José T. Vela –inspector escolar muy reconocido en el medio oficial– se hiciera cargo del asunto, argumentando que era amigo del director. Esto llegó al extremo de que el presidente y el secretario de esa Sociedad de Padres renunciaran a sus cargos, al tiempo que Vela informaba que el problema había sido resuelto. Los dirigentes de la Sociedad habían expresado, así, su inconformidad por la manera en que la Dirección de Educación Federal y el profesor Vela habían

47 *El Heraldo*, Aguascalientes, 21 de septiembre de 1960.

48 *El Heraldo*, Aguascalientes, 22 de septiembre de 1960.

49 *El Heraldo*, Aguascalientes, 21 de septiembre de 1960.

“resuelto” el asunto del director de la escuela.⁵⁰ Por otro lado, los padres de familia de la Escuela Félix González se quejaban porque un maestro pretendía inculcar a sus hijos ideas comunistas y, por tanto, tratar de “corromperlos”.⁵¹ Por lo que los padres de familia parecían no preocuparse por los libros de texto que estaba distribuyendo el gobierno.

Por lo mismo, el Partido Acción Nacional se encontraba más ocupado con un debate interno respecto a si debía o no participar en las elecciones. Su presencia en el estado era modesta y debido a que el gobierno favorecía al PRI, un grupo de militantes de Acción Nacional veía inconveniente y tal vez inútil competir por algún cargo en el gobierno. La Iglesia católica local estaba más enfrascada en cuestiones propiamente religiosas que educativas. La efervescencia religiosa, encabezada por el obispo Salvador Quezada Limón, era muy fuerte y se expresaba en la realización de múltiples actos religiosos: misas por el obispo anterior, actos para celebrar el Año Mariano, peregrinaciones, fiestas parroquiales, promoción del rezo del rosario, etc.; de esta manera, la campaña más fuerte era contra el comunismo.

El obispo Quezada Limón afirmaba continuamente que su meta era “ayudar a los pobres y difundir la doctrina cristiana”, así como su convicción de que las clases más ricas debían auxiliar a las más humildes; pero no hacía ninguna alusión al tema educativo. Seguramente no quería que se diera ninguna aspereza con las autoridades gubernamentales locales, ya que, según decía, en ese momento las relaciones entre el Estado y la Iglesia estaban “bien”.⁵²

Comunismo en un mural del palacio de gobierno

Esa relación armoniosa entre el gobierno y la jerarquía no era tan buena como se decía, pues entre 1961 y 1962 el gobernador del estado permitió que un artista chileno, Oswaldo Barra, discípulo de Diego Rivera, pintara un mural con ideas comunistas en el palacio de gobierno del estado, en el cual se ridiculizaba a la Iglesia católica, a la gente pudiente de la ciudad y al obispo Quezada Limón. El mural generó una discusión ideológica y política entre dos grupos de la ciudad de Aguascalientes, conformados por representantes del gobierno, miembros de la Iglesia católica, estudiantes y maestros, un diario

50 *El Heraldo*, Aguascalientes, 31 de enero de 1961.

51 *El Heraldo*, Aguascalientes, 14 de abril de 1961.

52 *El Heraldo*, Aguascalientes, 8 de diciembre de 1960.

local y algunos artistas e intelectuales del momento. El foco de atención era el contenido de las pinturas, que traía a colación viejas riñas entre el Estado y la Iglesia católica, el cual ponía al descubierto cierta fragilidad del poder gubernamental, estimulando alianzas con uno u otro bando (como la de la prensa y algunas escuelas), y alentando algunas posiciones ideológicas y políticas en torno a asuntos controvertidos, como la presencia de ciertos grupos de “izquierda” en el gobierno del estado –en el terreno nacional–, la publicación de libros de texto y, en el campo internacional, el triunfo de la Revolución cubana en el marco de la Guerra Fría.⁵³

A ciertos grupos conservadores de Aguascalientes no les parecía la influencia que un grupo de izquierdistas tenía con el gobernador Luis Ortega Douglas, como el “mural irreverente” que se pintaba en un espacio público importante. Uno de estos integrantes era el poeta Víctor Sandoval, quien reconocía sus simpatías por la izquierda: “Nos juntábamos en las tardes en el café Andrea [en el centro de la ciudad] [...] Teníamos sesiones de las cinco de la tarde a las siete de la noche, en las que discutíamos todo”. De ahí surgió un grupo que “sí era de izquierda” y simpatizaba con la Revolución cubana.⁵⁴ Otro de sus integrantes, Salvador Gallardo Topete, quien se había hecho responsable del discurso sobre los libros de texto antes señalado, también confesaba sus inclinaciones ideológicas: “En el grupo Paralelo nos unía una tendencia también política. Éramos de izquierda, incluso hubo una temporada en que estábamos embebidos en la idea de que la literatura debía de llevar un mensaje social”.⁵⁵

Con estas inquietudes políticas e ideológicas lograron que el gobierno del estado contratara al muralista chileno que, como buen discípulo de Diego Rivera, gustaba de hacer pintura con fuerte contenido político. En uno de los murales se pintaron imágenes de la historia de México, pero políticamente de izquierda; se hacía una fuerte crítica a la prensa vendida, a la Iglesia hipócrita y manipuladora, así como a la burguesía egoísta y superficial. Se pintaba a la Revolución mexicana traicionada y expresaba a una juventud sufriente. Para criticar a la prensa vendida y al capitalismo se pintó a mujeres prostitutas; tam-

53 Salvador Camacho, “Los murales del Palacio en debate. Ciudad de Aguascalientes, 1962”, coord. Mariana Terán y Genaro Zalpa, *La trama y la urdimbre. Ensayos de historia cultural* (México: UAZ/ICA, 2005), pp. 193-214.

54 Entrevista de Salvador Camacho Sandoval a Víctor Sandoval, Aguascalientes, Ags., 2 de febrero del 2002.

55 Entrevista de Salvador Camacho Sandoval a Salvador Gallardo Topete, Aguascalientes, Ags., 15 de julio del 2002.

bién se pintó al obispo en un ambiente oscuro de mujeres fanáticas tapadas con rebozo.

Todo esto, como era de esperarse, exacerbó la inconformidad de la Iglesia católica y personas que de inmediato demandaron borrar esas “paredes pintarrajeadas”. Para los opositores, que no cuestionaban los libros de texto pero sí el mural, la pintura ofendía gravemente los sentimientos religiosos de los aguascalentenses. Uno de ellos, desde un diario local, criticó a Oswaldo Barra: “¿De dónde habrá discurrido el pintor semejantes aberraciones?, sobre todo, ¿cómo es que viene a meterse a la casa de un pueblo católico para colmarlo de injusticias en su fe?”. Luego arremetió contra el gobernador y sus colaboradores: “Realmente no sabe uno, por otra parte, qué cosa pensar de las autoridades que han ordenado semejante pintura y han consentido expresamente en su contenido”. Y agregó que no era raro ver a un extraño echar pedradas, pero quienes debían cuidar los intereses de los aguascalentenses, principalmente los morales, o sea las autoridades –quienes algunos profesaban la fe católica–, auspiciaban y pagaban este acto.⁵⁶

Otro opositor al mural, Felipe Reynoso Jiménez, aprovechó la apertura de un diario local para escribir un artículo en el cual mencionó que Oswaldo Barra revivía en el mural viejas consejas jacobinas, pues desde la llegada de Manuel Ávila al poder se había abogado por una paz y unidad entre todos los mexicanos. Y defendiendo a la Iglesia, señaló: “si somos católicos y sentimos respeto para nuestra religión y sus ministros, es un bofetón para la dignidad viril que como católicos debemos mantener, soportar el injurioso mural de Barra”.⁵⁷

Una semana después apareció otra colaboración en partes a cargo de Alfonso Pérez Romo, bajo el título de “El caso de la pared pintarrajeada”.⁵⁸ En la primera entrega señaló que era alérgico a ese tipo de obras, “refritos demagógicos, falaces y extemporáneos” de una “juventud enfermiza y sectaria” perteneciente a una etapa de Clemente Orozco y Diego Rivera. Dijo que el muralista era mediocre y había aprendido de su maestro Diego Rivera su anticlericalismo, pero muy poco sus virtudes como pintor. Para Pérez Romo, Barra hería “a un pueblo pobre, al que sin consultarlo se le ha vaciado el

56 *El Sol del Centro*, Aguascalientes, 28 de noviembre de 1961.

57 *El Sol del Centro*, Aguascalientes, 9 de enero de 1962.

58 *El Sol del Centro*, Aguascalientes, 17 de enero de 1962.

bolsillo para pagar a precio de arte auténtico, una baratija de mala ley”. En síntesis, para este crítico había en el mural de Barra “chabacanería y ridiculez, obscenidad e insulto, mendacidad y chapucería de una a otra orilla”.⁵⁹

Para los promotores del mural, en cambio, se trataba de un trabajo de calidad cuyo contenido ponía los puntos sobre las íes en cuanto a las contradicciones y problemas sociales, como la injusticia, la hipocresía, la corrupción y otros males que también se veían en Aguascalientes. También, a la distancia, reconocieron que el debate público se ponía candente porque el contexto nacional e internacional lo favorecían. Era, decían, la época de la revolución latinoamericana, el anticomunismo de la posguerra y, en México, del movimiento ferrocarrilero y la lucha por los libros de texto gratuitos, que el grupo Paralelo también defendió con el interés de quien cuidaba algo propio.

Para entonces, en Aguascalientes, por su fuerte presencia ferrocarrilera, el conflicto sindical y la lucha por democratizar la organización entre 1958 y 1960 habían tenido impacto en ciertos grupos de la población y simpatizaban con las ideas izquierdistas de sus líderes Valentín Campa y Demetrio Vallejo. Uno de los integrantes del grupo que apoyó el mural recordó: “Fue interesante la llegada de Demetrio Vallejo a la ciudad de Aguascalientes, cuando llega en la noche las calles estaban llenas y lo hospedaron y trataron como a un héroe”. Luego vino la represión: “Yo estaba en la calle Madero, pero cuando vino el conflicto, entró el ejército, patrullando las calles. Entonces se sentía un ambiente opresivo”.⁶⁰

Aguascalientes, en aquellos años, no era un estado de excristeros –que los había–, sino de gente que veía con buenos ojos otras alternativas políticas e ideológicas, muchas de las cuales apoyaban las luchas libertarias, como la Revolución cubana; se mostraba solidario con la huelga de los trabajadores del ferrocarril, aceptaba los murales del palacio de gobierno que cuestionaban los logros de la Revolución mexicana y ridiculizaban la mojigatería de ciertos sectores de la sociedad, pues aprobaba la elaboración, publicación y distribución de libros de texto gratuitos.

59 *El Sol del Centro*, Aguascalientes, 18 de enero de 1962. La visión del autor cambió con el tiempo y reconoce la importancia del mural, sobre todo de algunas de sus partes. Ver, entrevista de Salvador Camacho Sandoval a Alfonso Pérez Romo, Aguascalientes, Ags., 18 de julio del 2001.

60 Entrevista de Salvador Camacho Sandoval a Víctor Sandoval, Aguascalientes, Ags., 2 de febrero del 2002.

Libros aceptados y necesidades escolares

La atención pública sobre el tema de la educación, más que la aceptación o no de los libros de texto, se centraba en las actividades de un organismo estatal que se dedicaba a conseguir financiamiento para la construcción y reconstrucción de escuelas, tarea en la que era ayudado por los clubes sociales, como el Rotario, el de Leones, Sembradores de la Amistad y otros más pequeños. Tal vez porque no se observó ningún tipo de oposición organizada en el estado, las autoridades educativas decidieron considerar a Aguascalientes como un estado “piloto” en la puesta en marcha de la política educativa vigente, el Plan de 11 Años. Incluso en la Ciudad de México se inauguró el 20 de octubre una exposición con lo que se había logrado en esta ciudad en materia educativa.⁶¹ Aguascalientes, se decía, había sido seleccionada por su ubicación geográfica y el número de escuelas en construcción o en repartición, pero en realidad era porque no había conflicto alguno respecto a los libros de texto.

De esta manera, se procedió a la entrega de más libros: el 20 de octubre se entregaron, en la primera zona, los libros de tercer año: por la mañana a los directores de escuelas federales, y por la tarde a los de colegios particulares. Así, a cuentagotas, se fueron entregando los libros, primero a los 21 mil 783 niños de las escuelas urbanas, y después a los 19 mil 464 niños de las escuelas del medio rural. Según dijo el profesor José T. Vela Salas el 7 de septiembre de 1961, los libros llegaron a unos 15 mil alumnos, es decir, aproximadamente a 30% del total de los que habían asistido a la escuela durante el ciclo lectivo anterior. Pero había otro problema, que no era el de la distribución de libros, sino el hecho de que en ese ciclo escolar se habían quedado sin escuela 5,275 niños.⁶²

Para marzo de 1961, cuando ya 30% de los padres de familia conocían también los libros de texto, comenzó una ligera inquietud: comenzaron a reunirse para discutir el texto único escolar. Realizaron varias juntas, a las que asistía también el inspector José T. Vela Salas. De hecho, aparecía como el promotor de las reuniones, ya que declaraba que “buscaba conocer la opinión de los padres de familia”. Como había una cierta resistencia entre éstos, la Dirección de Educación Federal terminó por desligarse y decir que, si no aceptaban

61 *El Heraldito*, Aguascalientes, 16 de octubre de 1960.

62 *El Heraldito*, 23 de noviembre de 1960. *El Sol del Centro*, Aguascalientes, 13, 20, 25 de septiembre; 21 y 31 de octubre de 1960 y 7 de septiembre de 1961.

el texto, se podían defender solos, aunque se tomó la molestia de hacer largas consideraciones sobre los beneficios de los libros y recordar a los padres de familia que ellos habían tenido la oportunidad de conocerlos antes de que fueran impresos.⁶³

Como no sucedió nada más allá de una cierta resistencia más o menos difusa, la Dirección Federal de Educación continuó con su tarea de reparto, haciéndolo al año siguiente con 20 mil libros más.⁶⁴ Con el tiempo, llegó a cubrirse la demanda total, ya que, al parecer, la resistencia en el estado había sido mínima. La pugna educativa no había surgido en esta entidad, por lo menos no en una forma abierta. La preocupación educativa se centraba más bien en ofrecer oportunidades reales a niños y jóvenes para que estudiaran. A principios de los años sesenta aún faltaban escuelas primarias y profesores capacitados. Las escuelas de los niveles superiores eran muy pocas y sólo los padres de familia con recursos económicos tenían la oportunidad de mandar a sus hijos.

Consideración final

Por muchos años, en los siglos XIX y XX, particularmente de 1917 a 1940, la relación entre Iglesia y Estado fue de conflicto, hasta provocar una guerra que costaría cientos de vidas. Los principios en los que se basaban las dos partes eran irreconciliables, por lo que en circunstancias sociales de pluralismo y secularización esta relación debió cambiar, como bien lo señala Jean Meyer: “hay que pensar de nuevo en la existencia de esa vieja pareja, la Iglesia y el Estado”.⁶⁵

63 *El Sol del Centro*, Aguascalientes, 6, 10, 21 y 29 de marzo de 1962.

64 *El Sol del Centro*, Aguascalientes, 9 de septiembre de 1962.

65 Jean Meyer, “Religión y modernización en el México del siglo XX (una breve y aleatoria bibliografía útil como andamio)”, en *Historias* (No. 70, mayo-agosto de 2008), pp. 99-102.



Capítulo III

Reformismo educativo y libros impugnados

Educación, “apertura democrática” y crisis

Durante el periodo de Luis Echeverría hubo intentos de hacer público el reconocimiento de problemas que antes se habían ocultado: corrupción, contrabando, centralismo, crecimiento desigual de las regiones, hambre de muchos y despilfarro de pocos, marginalidad en el campo y subordinación de la economía nacional a los países ricos.¹ Él fue vocero de esta nueva actitud:

el crecimiento económico no es más que una expresión numérica [...]. El desarrollo es, en cambio, al mismo tiempo, un fenómeno cuantitativo y cualitativo. Significa que los ha-

1 Alonso Aguilar y Fernando Carmona, *Reforma educativa y “apertura democrática”*, (México: Nuestro Tiempo, 1972), pp. 258-259.

bitantes de un país viven mejor, que su trabajo es más productivo y que son, auténticamente, dueños de su destino.²

En parte, este reconocimiento era producto de un descontento popular que el gobierno debía retomar, so pena de presenciar el fortalecimiento de la oposición y la aparición de nuevos brotes de violencia. El modelo de desarrollo económico adoptado décadas atrás estaba agotándose, pues a partir de 1971 la economía del país entró en una fase difícil que desembocó en una crisis en 1976. Los empresarios culparon al gobierno por asumir “medidas populistas”, pero el problema era más complejo.³ Con todo, ellos adquirirían mayor poder, mientras las organizaciones obreras padecían falta de democracia interna, dependencia respecto al poder público y corrupción de sus dirigentes.⁴

En educación, en 1970, se revisaron los resultados del Plan de 11 Años, el cual no había tenido adecuaciones en el sexenio de Díaz Ordaz, no obstante que el titular de la SEP, Agustín Yáñez, las quiso hacer.⁵ La conclusión fue hacer una reforma educativa. El gobierno de Luis Echeverría Álvarez (1970-1976) tenía otras razones: además del agotamiento del modelo de desarrollo económico adoptado (“desarrollo estabilizador”), el sistema político se encontraba en crisis, acentuada a raíz del conflicto estudiantil. En este contexto fue que la reforma educativa se vinculó a un proyecto de “apertura democrática” y a un nuevo modelo que insistía en la modernización de la economía nacional y en acrecentar los vínculos con el exterior.⁶

En este periodo se hicieron los primeros intentos por modernizar la administración pública y reestructurar la Secretaría. Frente a estos problemas del centralismo (burocratización excesiva, desequilibrios en la distribución de oportunidades educativas, planes homogéneos de estudio, desvalorización de la participación de los padres de familia y comunidades locales, falta de prioridades educativas estatales y municipales), la SEP creó

2 Citados en *ibidem*, pp. 259-260.

3 Pablo González y Enrique Florescano (coords.), *México hoy* (México: Siglo XXI, 1979), pp. 19-20. Cfr. también: Judith Hellman, *Mexico in Crisis* (USA: Holmes & Meier Publishers, 1983), pp. 209-220.

4 Jorge Basurto, “Obstáculos al cambio en el movimiento obrero”, *El perfil de México en 1980, op. cit.*, pp. 56-57.

5 Sobre lo realizado en este periodo, véase: Fernando Solana, *op. cit.*, pp. 405-415.

6 Una visión global y crítica de la reforma educativa echeverrista puede verse en: Pablo Latapí, *Análisis de un sexenio de educación en México, 1970-1976* (México: Nueva Imagen, 1980).

en 1973 unidades regionales, con el objeto de mecanizar los trámites administrativos; sin embargo, no se les delegó poderes de decisión y para 1978 las unidades habían casi desaparecido.

La reforma educativa consideró, además, hacer cambios en los planes y programas de educación primaria, por lo que cambió los libros de texto, aunque provocaron protestas y demandas para quitar contenidos en los libros de *Ciencias Sociales* y, especialmente, de *Ciencias Naturales*. Del primero porque se hacía referencia a las revoluciones socialistas, y del segundo porque se impartía educación sexual que, según los opositores, tenía contenidos e imágenes inapropiadas para niños de educación primaria. Señalaban que ciertos contenidos tenían una marcada tendencia ideológica socializante, y como muestra de ello se argumentaba que se hablaba de clases sociales, se reivindicaba a las revoluciones socialistas y se exponían imágenes de guerrilleros, como la del Che Guevara. En los libros de *Ciencias Naturales*, los contenidos de educación sexual fueron también polémicos, puesto que algunos grupos los calificaron de inmorales.

Los nuevos libros de texto y su raíz histórica

Las reacciones suscitadas entre padres de familia, maestros y autoridades eclesiásticas ante los libros de sexto año se desarrollaron en el marco de una política demográfica impulsada internacionalmente, la cual fue bien recibida por el gobierno federal, que buscaba disminuir el índice de natalidad en el país. Parte del origen de disputas y tensiones por ciertas acciones de política educativa tenían que ver con la idea de crear un proyecto educativo público nacional. Si bien, este planteamiento venía desde la conformación del Estado-nación con la independencia de México en el siglo XIX, fue, como ya se reiteró, con José Vasconcelos al frente de la SEP que se intentó lograr una nueva síntesis nacional en el plano cultural y se marcaron los idearios educativos de los gobiernos posrevolucionarios. Su propósito era hacer converger proyectos parciales en un proyecto cultural nacional y articular las demandas de los grupos sociales con el proyecto social y educativo del Estado mexicano.

El proyecto educativo de la SEP en los años setenta también formaba parte de un movimiento secular de carácter político, consistente en la difusión de nuevas ideas y la consolidación de un Estado laico y moderno. En este mo-

vimiento, dice Eduardo Weiss, el grupo nuevo en el poder retomó la lucha política contra los llamados aparatos hegemónicos aún dominantes y heredados desde la Colonia, entre ellos la Iglesia católica.⁷ Sin embargo, los proyectos educativos gubernamentales posrevolucionarios, al traducirse en planes y programas de estudio, en libros de texto y prácticas pedagógicas, no fueron aceptados por todos los grupos de la sociedad mexicana. En varios momentos de la historia de la educación en el país, el gobierno federal y los gobiernos estatales habían tenido que enfrentar problemas y resistencias al instrumentar su política educativa.

Estos problemas se generaron de manera particular con los libros de texto oficiales, porque en ellos se mostraba la presencia de un Estado que procuraba impulsar su proyecto social y cultural, bajo la premisa de que respondía a los retos de una sociedad que aspiraba a la modernidad. En este proceso existieron momentos de resistencia a los libros de texto, los cuales fueron de diferente naturaleza e intensidad. Los libros se concebían como instrumentos muy importantes, pues eran la materia prima con la cual los profesores enseñaban diferentes asignaturas. En ellos se condensaban los propósitos de los planes y programas de estudio de educación básica, y a su vez, expresaban las intenciones de las políticas educativas de los gobiernos en turno, los cuales buscaban crear consensos para cumplir sus fines.⁸ Los libros de texto eran, en suma, productos culturales elaborados para formar a las nuevas generaciones de mexicanos y crear lealtades al gobierno, en este caso al de Luis Echeverría Álvarez.

Desde la conformación de la CONALITEG en 1959 prevaleció el esquema homogeneizador, y desde los años setenta, el gobierno comenzó a reconocer la diversidad regional y étnica del país, lo que favoreció que se comenzaran a hacer libros de texto en lenguas indígenas, así como a pensar en libros de texto que narraran las historias de los estados y permitieran la valoración de las diferencias geográficas, culturales e históricas de México.⁹

7 Eduardo Weiss, “Los valores nacionales en los libros de texto, 1935-1976”, en *Revista CNTE* (No. 42, 1982), pp. 321-341.

8 L. Martínez, “Los libros de texto en el tiempo”, coord. L. E. Galván, *Diccionario de historia de la educación en México* (México: Publicaciones digitales de la UNAM/CONACYT/CIESAS, 2002).

9 Una reflexión importante sobre los libros de texto se ha hecho en el número temático de la *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (Vol. 16, No. 49, abril-junio de 2011). Ver la presentación de Rebeca Barriga, “Claruscosos de los libros de texto gratuitos a medio siglo de su aparición”, pp. 353-362.

A partir de la creación de los libros de texto gratuitos y obligatorios, el gobierno y grupos sociales insistieron en señalar que éstos eran un extraordinario apoyo para el proceso de enseñanza-aprendizaje, pues para muchos niños de zonas marginadas del campo y la ciudad, eran los únicos libros de lectura que podían tener en casa como propios, los cuales trataban temas diversos: salud, medio ambiente, ética y ciudadanía, ciencias, técnicas y arte. Lo que no gustó en algunos sectores de la población fue que el gobierno federal volviera a tocar el tema de la sexualidad que, en otros momentos, ya había causado polémica.

Durante los años setenta, el asunto de la sexualidad tocaba fibras sensibles a la moral católica, que postulaba, desde tiempo inmemorial, que la sexualidad sólo era válida dentro del matrimonio, ya que su función primordial era la reproducción de la especie humana. Por tal razón, el hecho de que el gobierno intentara abordar el tema de la educación sexual en los libros de texto era muy polémico. Ya se tenía un antecedente similar en 1933, cuando el entonces secretario de Educación, Narciso Bassols, había sugerido la idea de implantar una educación sexual en primaria y la educación mixta o coeducación, es decir, que niños y niñas pudieran asistir juntos a la misma aula.

La propuesta de Bassols se basaba en una recomendación hecha por los participantes del Sexto Congreso Panamericano del Niño, que se había celebrado en Lima, Perú, en julio de 1930. Esta recomendación fue tomada por la Sociedad Eugénica Mexicana, que se la planteó a Bassols, quien a su vez encargó un estudio previo a una Comisión Técnica Consultiva. Apenas la Comisión hizo la propuesta de la coeducación, la oposición que generó fue tan fuerte que se convirtió –junto con un conflicto con el magisterio– en uno de los motivos por los cuales Bassols tuvo que renunciar a la Secretaría. Hay que recordar también que la medida había estado inserta en la lucha frontal por el laicismo en la educación, la cual Bassols había tomado como algo demasiado personal y con un sesgo explícitamente anticlerical.¹⁰ Mencionaba:

Porque la verdad es, y no debemos olvidarlo un solo instante, que el problema político real no radica en el término socialista, ni en la fórmula del concepto racional y exacto. Está en la prohibición a la Iglesia católica de intervenir en

10 Al respecto, puede verse: Narciso Bassols, *Debates y propuestas* (México: Gobierno del Estado de México, 1986), particularmente el apartado titulado “El educador”.

la escuela primaria para convertirla en instrumento de propaganda confesional y anticientífica. Lo demás son pretextos.¹¹

Como reacción a la propuesta educativa encabezada por Narciso Bassols, a principios de 1933 el delegado apostólico Leopoldo Ruiz y Flores exhortó a los obispos mexicanos a oponerse al “proyecto inmoral” de la enseñanza de la “ciencia eugénica”.¹² Esto encontró eco entre los católicos de algunos estados. En Aguascalientes, por ejemplo, la Unión Femenina Católica estatal –rama femenil de mujeres maduras de la Acción Católica Mexicana– organizó algunas conferencias para informar a la población de la inconveniencia de la “ley de educación sexual” promovida por el gobierno, y repartió varios volantes para incitar a la protesta contra la propuesta de Bassols.¹³

Debido a que al poco tiempo surgió la propuesta de la educación socialista, en el ánimo de la población eventualmente se confundía a la educación socialista –o antirreligiosa– con la coeducación o educación sexual. En la oposición contra la educación oficial, los opositores no dudaban en achacarle adjetivos, tales como inmoral, antirreligiosa, comunista, corrupta, etc. La “defensa de la educación”, por tanto, se convirtió en una defensa de la cultura católica y de ciertos privilegios de la jerarquía eclesiástica. En realidad, como ya se anotó en los capítulos anteriores, entre 1933 y 1938 hubo una gran confusión ideológica, tanto entre los defensores de la educación socialista que no acertaban a ponerse de acuerdo en qué consistía, como entre sus opositores, quienes la asociaban con todos los males habidos y por haber. De esta manera, se conformó un cuadro maniqueo en la siguiente forma:

De un lado estaba la luz divina, lo espiritual, la verdad clerical; del otro, la inmoralidad, la oscuridad materialista, la mentira del Estado. Para los defensores [de la educación socialista], de su lado estaban la verdad de la razón y la ciencia, la luz del progreso y la justicia; del otro, el fanatismo católico, el atraso material y la explotación del hombre por el hombre. La percepción de la educación socialista en blanco y negro se veía en ambos grupos. Por eso no era casual el constante enfrentamiento que en ocasiones se expresaba

11 Narciso Bassols, “La reglamentación del artículo tercero constitucional”, *Obras* (México: FCE, 1964), p. 307.

12 Salvador Camacho, *Controversia educativa entre la ideología y la fe. La educación socialista en Aguascalientes* (México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, 1991), p. 120.

13 Entrevista Yolanda Padilla Rangel/Rufina Cervantes Palomino, Aguascalientes, Ags., 11 de julio de 1988.

violentemente, sobre todo cuando había que defender no solo ideas y creencias sino espacios de poder y bienes materiales.¹⁴

Se suscitaron acontecimientos extraños que reflejan el ambiente de animadversión hacia la educación socialista y la educación moral, con la cual eventualmente se le asociaba. Por ejemplo, en dos comunidades de Tepezalá, llamadas San José del Río y Viudas de Occidente, sucedió a fines de julio de 1935 que el director de Educación Federal, Leobardo Parra, encontró no sólo rechazo a su investidura, sino un verdadero espanto de la población ante su sola presencia.

Era tal la inconformidad de las comunidades y el espanto que provocaba la visita de alguna autoridad escolar, que en la ranchería últimamente citada, nuestra presencia originó la desbandada de todos los niños –por instrucciones de las madres de familia–, en vez de que hubiéramos encontrado la escuela pletórica de alumnos. Pregunté a la maestra la causa de tal espanto entre las criaturas y ella me justificó que se había propalado la noticia de que llegábamos el inspector y yo a impartir la educación sexual, principiando por desnudar a los niños.¹⁵

Después del intento de Bassols que provocó tanto espanto, la educación sexual o cualquier cosa que se le pareciera quedó en el tintero de aquellos gobernantes o maestros que se atrevieran a pensar en la posibilidad de ella en las escuelas. Esto duró hasta que el presidente Luis Echeverría propuso un cambio en el sistema educativo, aunque la polémica en contra de la política educativa del Estado tuvo otro momento de suma importancia, ocurrido, como ya se dijo, con la aparición de los libros de texto gratuitos y únicos.

Elaboración de los libros de *Ciencias Naturales*

El presidente Luis Echeverría Álvarez consideró que “ningún avance económico, ninguna mejora social son posibles sin la educación popular”, por lo que durante su gobierno la educación ocupó un lugar central. Pretendió

14 Salvador Camacho, *Controversia educativa, op. cit.*, p. 155.

15 AHSEP, caja 215, documento fechado el 10 de agosto de 1935.

llevar a cabo una “reforma” educativa, a la cual entendió como “revisar, profunda y permanentemente, los objetivos, los conceptos y las técnicas que guían la docencia”. Esta reforma surgía supuestamente “de cada aula, y estará fundada en la veracidad y en el diálogo”.¹⁶ Comprendió la creación de nuevas instituciones, la expedición de nuevas leyes, la expansión escolar y la renovación de los libros de texto, todo esto producto, según el gobierno, de una amplia consulta popular. En realidad, según Pablo Latapí, la reforma educativa nunca precisó muy bien sus objetivos, metas y programas concretos.

Elaboración y supervisión

Para la elaboración de los nuevos libros de texto se conformaron equipos de profesores e investigadores de la Universidad Nacional Autónoma de México, el Instituto Politécnico Nacional, la Escuela Normal Superior, la Escuela Nacional de Maestros, el Colegio de México, el Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, de algunas universidades de provincia y de la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior. Hay que mencionar que en el sexenio de Echeverría soplaron vientos populistas y socialistas que hicieron que algunos de los autores de los libros fueran de inspiración marxista. Nuevos enfoques pedagógicos y psicológicos que venían de Europa, Estados Unidos y Sudamérica también se hacían presentes en el diseño de estos textos.

En los años setenta, además, había un interés por promover la investigación educativa, interés derivado del rápido crecimiento del sistema educativo nacional, de las necesidades de innovación que habían plantado los movimientos estudiantiles de 1968 y de los propósitos de reforma del gobierno federal. Estos factores coadyuvaron, por ejemplo, a la fundación en 1971 del Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. Y fue precisamente este Departamento, dirigido entonces por Juan Manuel Gutiérrez Vázquez, el encargado de preparar los nuevos libros de texto de *Ciencias Naturales* para la educación primaria. Para elaborarlos, el Departamento reunió a científicos y especialistas en la enseñanza de las ciencias naturales, tanto del IPN como de

16 Discurso de toma de posesión como presidente, citado en Pablo Latapí, *Análisis de un sexenio de educación en México, op. cit.*, p. 65.

la UNAM, así como a varios maestros normalistas.¹⁷ Ya después de elaborados, los textos eran supervisados por un grupo de maestros del Consejo Nacional Técnico de la Educación. Una vez terminados, fueron piloteados con grupos de niños, y antes de ser impresos, fueron revisados por equipos de “expertos” y funcionarios de instituciones, como la Secretaría de Salubridad y Asistencia, la de Agricultura y Ganadería, el Consejo Nacional de Población, etcétera.

Para el caso de los libros de texto de *Ciencias Naturales*, la educación sexual fue una prioridad, toda vez que formaba parte de una política demográfica de carácter internacional. A mediados del siglo xx, los temas de la reproducción humana y su control se volvieron un asunto de gran interés para el gran capital y varios gobiernos en países en desarrollo. La “explosión demográfica” era concebida como un factor que frenaba el desarrollo y el progreso de las economías nacionales, por lo que se debía trabajar en dos frentes: una campaña intensiva para instaurar el uso de anticonceptivos y la formación de una conciencia nueva en materia de sexualidad, impulsada a través de la escuela, desde el nivel de primaria,¹⁸ por lo que el país entero conoció el eslogan: “La familia pequeña vive mejor”.

Los libros de Ciencias Naturales

En cuanto al contenido de los textos, algunos de los temas de *Ciencias Naturales* relacionados con el cuerpo humano o la reproducción quedaron distribuidos de la siguiente manera. En el libro para primer año de primaria había una lección que se preguntaba cómo nacían las plantas y otra sobre cómo nacían los animales. Respecto a la reproducción humana, el libro dedicaba una página a un texto que simplemente decía: “otros animales nacemos directamente de nuestra mamá” y en ella se exponía la foto de una pareja humana con un bebé y otros animales con sus crías.

17 Información tomada de <http://www.die.cinvestav.mx/Antecedentes/Primerperiodo.aspx>, consultada en enero de 2015.

18 Guadalupe García, “La educación sexual en la reforma educativa de los años setenta”, disponible en http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_24/nr_288/a_7565/7565.html; Manuel Ordorica, “La información demográfica en la definición, implantación, ejecución y evaluación de la Política de Población en México”, disponible en <http://www.somede.org/xireunion/ponencias/Políticas%20de%20poblacion/217MOrdorica.pdf>.

En el de segundo año sólo se veía una lección titulada “Cómo eres tú”. En ella se presentaban fotos de niños realizando diferentes actividades (nadando, cabalgando, dibujando, etc.) y enseguida se preguntaba al niño sobre otras actividades que pudiera hacer con su cuerpo. Después reflexionaba sobre lo que el niño podía captar a través de sus sentidos y sobre los sentimientos que podía experimentar (alegría, tristeza, miedo, enojo, etc.). Finalizaba expresando que al hablar de lo que se piensa y siente ayuda a conocerse a sí mismo, con un enunciado sobre la comunicación, el trabajo en equipo y sus ventajas.

El libro de cuarto grado fue el que causó polémica, pues tenía una lección que se titulaba “Cómo nos desarrollamos”. Comenzaba cuestionando sobre las diferencias entre un niño recién nacido y uno que va a la escuela, para luego invitar a la reflexión sobre el crecimiento infantil y los cambios que éste conllevaba. Enseguida venía la reflexión sobre el crecimiento de otros seres vivos, ilustrando la página con el crecimiento de una planta de maíz, incitando a que el niño detectara las diferencias en la secuencia del crecimiento de la misma. Al mismo tiempo, hacía una diferenciación entre crecimiento y desarrollo. Continuaba con la invitación a observar el crecimiento de los animales, para lo cual ponía como ejemplo a una becerrita que se convertía en vaca. Luego de un ejercicio de observación, la lección cuestionaba al niño sobre el momento en que comenzaba el crecimiento y los cambios generados durante el mismo, e introducía el tema del crecimiento antes del nacimiento, lo que pretendía que observara la germinación de una semilla de frijol en un vaso con algodón y agua. Así también, introducía el tema de los animales ovíparos y los vivíparos, al mismo tiempo que se invitaba a observar y ordenar secuencialmente las ilustraciones de una vaca, en la que se podía observar el proceso de crecimiento de un feto hasta el nacimiento de un becerro.

Luego introducía el tema de la reproducción humana. Comenzaba por cuestionar al niño sobre las diferencias entre los adultos y los niños, y por observar las partes del cuerpo que cambian con el crecimiento. Después, el texto retomaba el desarrollo del becerro en el interior de la vaca y enunciaba que con los niños pesaba igual, ya que se desarrollaban durante nueve meses en el interior de la mamá. Esta parte del texto se ilustraba con dibujos de dos parejas humanas: la primera estaba de pie, un poco distantes el hombre de la mujer y en actitud de diálogo; la segunda pareja estaba sentada, la mujer estaba embarazada y el hombre acariciaba el cabello de la mujer; en la ilustración final de la lección estaba otra pareja, ya con un bebé recién nacido sostenido

en los brazos de la mujer, quien se encontraba sentaba bajo el brazo del hombre, inclinado para observar mejor al bebé. La ilustración iba acompañada de un texto que decía: “Para que se forme un niño hacen falta el papá y la mamá. Ahora ellos le darán su cariño y lo cuidarán”.¹⁹ Este libro despertó pudor entre ciertas personas.

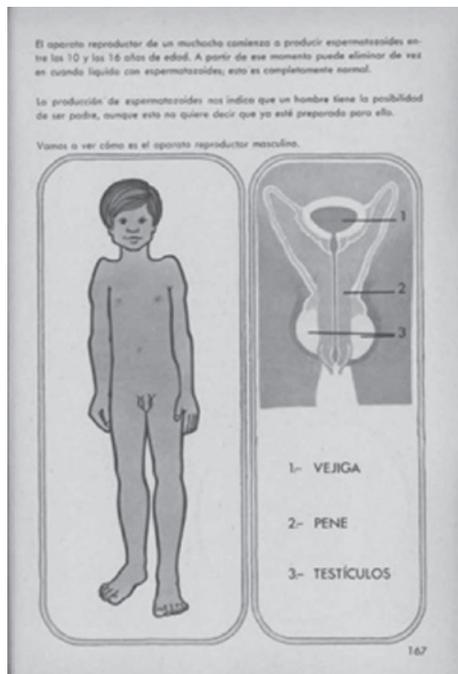
El libro de texto de *Ciencias Naturales* para quinto año de primaria dedicaba una lección al cuerpo humano, pero se centraba en los sistemas y aparatos corporales que permitían el movimiento humano, así como en la observación de su funcionamiento a través, por ejemplo, de la medición de la frecuencia cardíaca o respiratoria antes y después de hacer ejercicio. Del mismo modo, observaba algunos movimientos involuntarios, como la contracción de la pupila. Terminaba con el control que ejerce el sistema nervioso sobre todos los órganos, aparatos y sistemas. Este libro no suscitó ningún comentario.

El libro para sexto grado fue el que más polémica suscitó. La lección nueve, titulada “Cómo nos desarrollamos”, estaba relacionada con temas vistos en otros grados escolares sobre el origen de las plantas y los animales. Ahora pretendía abordar el tema del origen y crecimiento humano, y enseñarle al alumno el funcionamiento de la reproducción, estudiando cómo se formaba y nacía un ser humano. La lección tenía varios objetivos; bajo el concepto de que en la adolescencia hay una serie de cambios físicos, intelectuales, emocionales y sociales que preparan al individuo para la vida adulta, éstos eran: *i*) describir los cambios principales que se presentaban en la adolescencia y desarrollar actitudes positivas, naturales y respetuosas hacia los cambios de sí mismo y los demás; *ii*) mencionar los caracteres sexuales secundarios que se presentan durante la adolescencia, tanto en el hombre como en la mujer (cambio de voz, crecimiento de barba y bigote, desarrollo del tórax, crecimiento de los órganos genitales, crecimiento de vello en axilas y alrededor de los genitales, desarrollo de los pechos y redondeo de caderas en las mujeres, etc.); *iii*) explicar (con ayuda de un esquema) cómo es y cómo funciona el aparato reproductor femenino, así como las diferentes fases del ciclo menstrual en la mujer; *iv*) posteriormente, describir (también con ayuda de un esquema) la estructura y el funcionamiento del aparato reproductor masculino; *v*) explicar cómo se forma y nace un niño, y finalmente *vi*) desarrollar una actitud consciente y responsable hacia la reproducción.

19 SEP, *Ciencias Naturales*, cuarto grado (México: CONALITEG, 1974), p. 204.

En el libro que tenían los niños no estaban especificados todos estos objetivos. Esta lección nueve comenzaba con una ilustración de un grabado de Pierre-Auguste Renoir, titulada “Gabrielle y sus niños”. Enseguida, el texto invitaba a los niños a observar –nuevamente– las diferencias entre un niño de primer año y uno de sexto, y anunciaba los cambios que posiblemente ya habían comenzado a experimentar algunos de los últimos, mismos que transformarían a las niñas en mujeres y a los niños en hombres. Luego, el texto informaba que en las niñas esta parte de su desarrollo comenzaba entre los 8 y los 15 años, mientras que en los niños entre los 10 y los 16, pues los cambios se iban presentando poco a poco.

A la vuelta de la página se mostraba una ilustración de una niña desnuda y otra de la ubicación exacta del aparato reproductor en el cuerpo de la mujer, mientras informaba que un cambio importante en el desarrollo de las niñas era la menstruación, donde explicaba en qué consistía. Después, en una ilustración ampliada del aparato reproductor femenino, con sus diferentes partes bien localizadas, explicaba qué era un óvulo, cada cuándo se producía y la relación que esto tenía con la menstruación. En una ilustración de dos páginas completas se esquematizaba todo el ciclo menstrual, especificando sus diferentes momentos. Posteriormente, el libro mostraba dos ilustraciones: una de un óvulo y otra de un espermatozoide, para enseguida pasar a explicar el aparato reproductor masculino. Al igual que en el caso de las niñas, las ilustraciones eran dos: una mostraba a un niño desnudo y otra mostraba su aparato reproductor, señalando cuatro de sus partes: vejiga, próstata, pene y testículos. Mientras tanto, el texto explicaba que la producción de espermatozoides indicaba que el hombre ya podía ser padre, pero aclarando inmediatamente que eso no quería decir que estuviera preparado para ello.



Ilustraciones 4 y 5. Del libro de sexto de *Ciencias Naturales*, pp. 162 y 167, niña y niño desnudos (imágenes que provocaron rechazo; se arrancaron esas páginas).

Una vez explicada brevemente la anatomía y funcionamiento de los órganos reproductores femenino y masculino, el texto hablaba de los cambios en los estados de ánimo que acompañaban a los fisiológicos durante la adolescencia, así como en la manera de pensar y sentir. Más adelante, se pasaba a explicar cómo se fecundaba un óvulo, al igual que el viaje que éste, una vez fecundado, emprendía hasta instalarse en la matriz y el crecimiento que el embrión experimentaba con el paso del tiempo, hasta el momento del parto. Todo con una secuencia de ilustraciones que mostraban, primero, un óvulo fecundado, luego, el momento en que viajaba por la trompa de Falopio, enseguida, el lugar en el que se instalaba; después, otra ilustración del embrión a las seis semanas, otra del feto a los siete meses y finalmente una del momento del nacimiento.

La lección terminaba –otra vez– con una pareja en la que la mujer estaba sentada, amamantando a un bebé, mientras el hombre permanecía cercano, sin abrazarlos. El texto que la acompañaba, luego de aludir a los cambios expe-

rimentados por el bebé y los padres, y señalando cómo el cariño de los padres los había llevado a engendrar un nuevo ser, adquiriendo con ello una responsabilidad que antes no tenían, terminaba diciendo: “El papá y la mamá deben de ser capaces de mantener y educar a su familia. Un ambiente de cariño y de amor dará a los niños seguridad y confianza”.²⁰

Reacciones y franca oposición

La SEP imprimió los libros y los distribuyó en 1975, por lo que las reacciones no se hicieron esperar. Las opiniones sobre los contenidos de educación sexual en los libros de *Ciencias Naturales* se dividieron fundamentalmente en las que estaban en contra y a favor, aunque hubo quienes los apoyaron pero anotaron carencias, errores y sugirieron modificaciones. Las voces de oposición venían de la Unión Nacional de Padres de Familia y otras agrupaciones católicas, parte de la jerarquía eclesiástica y algunos sectores del PAN, entre otros. En el otro bando, apoyaban a la SEP, además de toda la burocracia gubernamental y organizaciones del PRI, varios académicos, dirigentes políticos de izquierda y líderes de trabajadores. Llama la atención la postura moderada de la jerarquía eclesiástica que, en lo general, apoyó la medida y se deslindó de los grupos conservadores de oposición, como la UNPF.

La oposición

La oposición estaba encabezada principalmente por la Unión Nacional de Padres de Familia; el Partido Acción Nacional, que había surgido en 1939, en gran medida en contra del proyecto cardenista, protestó pero no se hizo escuchar mucho; por su parte, la jerarquía católica inicialmente adoptó una postura más bien a favor de los textos, al tiempo que se desvinculaba de la UNPF, con la que el medio oficial tanto la relacionaba. La oposición quedó a cargo de los padres de familia, mientras que el resto de las organizaciones sociales y católicas ahora parecían decir: “los retrógradas son otros”.²¹ La UNPF, un poco

20 SEP, *Ciencias Naturales*, sexto grado (México: CONACULTA, 1974), p. 171.

21 En la oposición se expresaron algunas otras voces, como la del presidente de la Asociación de Industriales de Vallejo, quien se refirió más bien a los libros de *Ciencias Sociales* que, desde su punto de vista, tenían una tendencia marcadamente socialista-comunista, ya que, entre otros puntos, daba la categoría de héroes

antes de este movimiento opositor, se había dividido y quedado en manos del grupo MURO (Movimiento Universitario de Renovadora Orientación), que era ultraderechista, intolerante y muy reaccionario a las políticas del gobierno federal.

La Unión de Padres no tardó en hacerse escuchar respecto a los contenidos de los libros de texto. Entre enero y febrero de 1975 hizo varias declaraciones en la prensa nacional, en las cuales, además de la tesis general de que la educación oficial pretendía implantar un sistema ateo, totalitario y antimexicano, esgrimió (en resumen) los siguientes argumentos contra los libros de texto, particularmente los de *Ciencias Naturales*:²²

- *Falta de consenso.* La primera queja de la UNPF fue que no se había tomado en cuenta a los padres de familia en la decisión de los contenidos de los libros de texto. De allí que no representaran su manera de pensar, sino “aquella del Estado”. El Estado, en su opinión, sólo debía ofrecer una educación complementaria y no actuar unilateralmente, como si se tratara de la educación de niños en países totalitarios y comunistas.
- *Necesidad de personalizar la educación sexual.* Este segundo argumento consistía en que la educación sexual debía darse en el seno de la familia y de manera personalizada, según la necesidad de cada niño, su sexo y ambiente específico.
- *Incapacidad de los maestros.* La UNPF no estaba de acuerdo con lo que se decía en el libro de *Ciencias Naturales* para sexto año de primaria en torno a la paternidad responsable y el uso de anticonceptivos (por lo que se ve, se refería a un texto previo que posiblemente fue modificado, ya que en el que aquí se analiza no se ve nada de anticonceptivos), y desconfiaba de la preparación de los maestros para explicarles tales cuestiones a los niños.
- *Reducción de la sexualidad al aspecto biológico.* La Unión consideraba que el libro de *Ciencias Naturales* omitía otros aspectos inherentes a

a figuras como Mao, Lenin y Castro. Bravo Ahuja señalaba, contra este argumento, que los libros de texto solamente querían formar una conciencia histórica crítica y que no alienara al pueblo.

22 Este resumen está basado en Consuelo Castillo, *La oposición a la educación sexual durante el gobierno de Luis Echeverría, 1970-1976* (Tesis de Licenciatura en Investigación Educativa, UAA, 1997), particularmente en el apartado titulado “Polémica Nacional”.

la educación sexual, como la responsabilidad de los padres, el problema del machismo y otros.

- *Descuerdo con la consideración de que la masturbación era algo natural y normal en la adolescencia.* La Unión de Padres pensaba que esas consideraciones expresadas en los libros de texto exoneraban de responsabilidad moral a los jóvenes que se masturbaban (el libro de texto no se refería explícitamente a la masturbación, pero el Libro del maestro sí).

La defensa

Víctor Bravo Ahuja, como cabeza de la SEP, respondió a la UNPF afirmando que se había realizado una amplia consulta durante la elaboración de los libros de texto, pero no respondió respecto al argumento de la necesidad de personalizar la educación sexual ni a la cuestión de la preparación suficiente por parte de los maestros.

Desde la parte gubernamental también hubo otras respuestas. El coordinador de los libros de *Ciencias Naturales* de sexto año declaró a la prensa que los libros sólo pretendían propiciar en los alumnos el conocimiento y la comprensión de la naturaleza y de sí mismos como parte de ella, así como fomentar el desarrollo físico y mental. El presidente de la ANUIES dijo que la presentación científica de los textos no vulneraba aspectos de carácter moral, pues se trataba de dar a conocer los aspectos más relevantes de los órganos y procesos de la reproducción de los seres vivos, especialmente de los seres humanos. Octavio Senties, regente de la Ciudad de México, señaló que los libros eran un “poderoso instrumento vitalizado del sentido nacionalista de los mexicanos”, mientras que Carlos Jonguitud Barrios, entonces secretario general del SNTE, luego de intentar descalificar a la UNPF, señalaba que la oposición a la educación sexual era más bien una cuestión de política, ya que los que impugnaban los libros de texto eran los sectores económicamente poderosos que sólo pensaban en acrecentar más sus riquezas. Las organizaciones obreras lideradas por la CTM afirmaron que los libros de texto gratuitos, así como el artículo 3º constitucional, eran en parte integrantes del patrimonio político y educativo de la Revolución mexicana, por lo que los defendían enérgicamente.

De parte de la opinión pública intervinieron en la polémica algunos editorialistas de los periódicos *Excélsior*, *Ovaciones*, *El Universal* y otros que constantemente repetían los argumentos en contra de la UNPF con las siguientes afirmaciones: que la educación no era patrimonio exclusivo ni del Estado ni de la familia, sino de ambos; la educación sexual erradicaría lacras sociales como el machismo y haría entender a los niños el valor de la vida; en el libro de *Ciencias Naturales* para sexto año de primaria no se reducía el tema al aspecto fisiológico de la sexualidad, sino que se subrayaba también la “sustancia espiritual” que debía impregnar el encuentro sexual, o sea, el amor; que los padres no tenían derecho a mantener a sus hijos sumergidos en el prejuicio y la ignorancia, etcétera.

También participaron en la polémica algunos académicos, como Rodolfo Stavenhagen, quien dijo que los libros de texto sólo buscaban ofrecer al niño información objetiva sobre el mundo que lo rodeaba, así como elementos para ayudarlo a pensar críticamente. Un grupo de antropólogos se pronunció en *Excélsior* a favor de la libertad de pensamiento y la libertad académica, pues consideró que el ataque a los libros era un ataque a la ciencia y a la libertad de expresión. El analista educativo Pablo Latapí señaló que los libros de texto no eran dogmáticos, sino que estimulaban las facultades críticas de los alumnos, afirmaban los derechos humanos y los interpretaban a la luz de las necesidades del mundo contemporáneo y del país, además de considerar que en su elaboración habían participado los principales grupos de opinión del país, pues los libros estaban bien hechos pedagógicamente.

La Iglesia moderada

Ahora bien, ¿qué pensaba la jerarquía católica? Los obispos se reunieron en una asamblea nacional el día 5 de febrero, fecha en la que la polémica estaba en su cenit, esto en la Ciudad de México. Algunos obispos, antes de la asamblea, dijeron que la Iglesia no se oponía a la educación sexual y que, aunque la educación era un derecho inalienable de los padres de familia, en ella tenían también obligaciones el Estado (en relación con la formación científica y técnica) y la Iglesia (en relación con la formación moral y religiosa de los niños). El obispo de Ciudad Juárez, de apellido Camandari, dijo que en los textos se soslayaba la importancia de los hijos en la relación sexual y en algunos sectores oficiales eran indiferentes a los valores mora-

les. El obispo de Hermosillo, Quintero Arce, dijo solamente que la educación debía formar al individuo en todos los aspectos.

Al salir de la asamblea, los voceros del episcopado añadieron que la Ley Federal de Educación, recientemente expedida, no satisfacía “los anhelos del Episcopado”, y que los libros de texto debían estudiarse con espíritu crítico. Se desligaron de la UNPF: “no los hemos lanzado” (en contra de los libros), dijeron. La postura oficial del clero católico se dio a los periodistas en un documento que comprendía cuatro puntos: el primero establecía que toda persona tenía derecho a una educación integral ofrecida por la familia, la sociedad y la escuela; el segundo estipulaba que los libros de texto, aún con sus aciertos, manifestaban ideologías inaceptables para la conciencia cristiana y aún para la moral humana; el tercero exhortaba a padres de familia y educadores a presentar iniciativas que contribuyeran a la modificación de los textos; y finalmente, en el cuarto se les recomendaba también que se capacitaran cada día más para su misión educadora. Hay que resaltar aquí la distancia que –ante la prensa– marcó el episcopado de la UNPF, una que en realidad no era tan grande.

Algunos editorialistas de *Excelsior* observaron –acertadamente– que esta postura ya no expresaba un enfrentamiento abierto entre el Estado y la Iglesia, sino entre los padres de familia –quienes se mostraban más papistas que el papa– y algunas autoridades educativas. El “obispo progresista” Sergio Méndez Arceo dijo que, efectivamente, era injusto atribuir la posición cívica o política de los grupos de derecha al episcopado en su conjunto. El escritor Juan José Arreola, por su parte, declaró el 10 de febrero de 1975 en *El Sol de México*: “me he quedado sorprendido y confuso ante las declaraciones episcopales del clero mexicano, yo esperaba otra cosa: que las autoridades eclesiásticas le pusieran peros a la tentativa oficial de educar sexualmente a los niños mediante los recursos de la biología”.

En efecto, los obispos sorprendieron con su postura, que no era de oposición ni de resistencia, sino más bien de aceptación, aunque con cierta inconformidad ante ciertos aspectos de los libros, por lo que exhortaban a padres de familia y maestros a tomarle la palabra a la SEP y a expresar sugerencias para su corrección. Hay que recordar que para estas fechas, la Iglesia católica, en su conjunto, se encontraba experimentando fuertes cambios impulsados a raíz de la celebración del Concilio Vaticano II. Uno de esos cambios era el denominado *aggiornamento* o “puesta al día”, que pretendía que los miembros de la Iglesia abandonaran la postura de combatir al mundo moderno, para más bien

actualizarse, insertarse en él e intentar, desde dentro, cristianizarlo o evangelizarlo. Esto explicaría la postura de los jerarcas católicos, en cierta forma más relajada frente al Estado (sin querer enfrentamientos), dando menos énfasis al campo educativo y tal vez volteando su atención a otros campos emergentes en el cambiante mundo moderno, por ejemplo, los medios masivos de comunicación. Al mismo tiempo, la jerarquía católica experimentaba durante esos años una triple crisis en su interior: de autoridad, ideológica y de renovación,²³ que la mantenían ocupada como para andar encabezando una oposición externa a la cual quizá ya no le veían mucho caso, dado el avance extraordinario que el Estado había tenido en el ámbito educativo.

Algunos miembros del clero regular mostraban, por su parte, posiciones más democráticas y progresistas que el secular. Por ejemplo, los religiosos Maristas hicieron el 18 de febrero de 1975 una valoración positiva del libro de *Ciencias Naturales* de sexto año de primaria, afirmando que los temas sobre educación sexual estaban dentro del interés de los alumnos, y que la información era adecuada y pedagógica. Señalaron que la descripción del proceso de gestación era sencilla y respetuosa, y se reconocía el sentido humano de la sexualidad al relacionarla con el amor y la familia. Opinaron que, sin embargo, se debía insistir en el amor y en el papel de la familia en la relación con la sexualidad. Concluían que los libros de texto eran, en general, “un instrumento válido”, consideraban “encomiable” su gratuidad y sólo esperaban que se respetaran en el futuro, aún más, los valores sociales, culturales y espirituales del pueblo mexicano. Su postura contrastaba radicalmente con la de la UNPF y otras organizaciones católicas que analizaban los libros de texto con Biblia en mano y con ello fundamentaban su oposición.

Así pues, la oposición a los libros de texto se localizó más bien en miembros de la UNPF, quienes, no contentos con el debate, pretendieron pasar a la acción. En ciudades como Monterrey, León, Puebla, Aguascalientes y el Distrito Federal hubo intentos para destruir los libros de texto por parte de integrantes de esta Unión, a los cuales los simpatizantes de la política educativa echeverrista no dudaron en calificar como fanáticos y fascistas. El episcopado mismo, en una declaración a la prensa el 24 de febrero de 1975, se volvió a desvincular de la UNPF y reprobó a quienes usaran la violencia para manifestar su

23 Ver Yolanda Padilla, *Con la Iglesia hemos topado, catolicismo y sociedad en Aguascalientes, un conflicto de los años setenta* (México: Instituto Cultural de Aguascalientes, 1992).

desacuerdo con los libros de texto. Con esta animadversión casi generalizada hacia su oposición, y sin la complacencia de la jerarquía católica, la UNPF comenzó a perder fuerza. Los editorialistas del periódico *Ovaciones* comenzaron a afirmar que los que persistían en la oposición eran grupos retrógradas que tenían miedo del tema del sexo y a quienes resultaba imposible comprender que dar información sobre él era algo natural y necesario como sobre cualquier otro asunto de interés para los niños.

La oposición a los libros en Aguascalientes

Ahora bien, ¿qué sucedió en Aguascalientes? Allí no hubo reacciones violentas, pero dejó ver posturas afines a los grupos que se estaban manifestando en otros estados y algunos más con una proyección nacional, aunque también tuvo características propias, acordes a la vida social y política del estado.

Los católicos cuestionan

El obispo Salvador Quezada Limón, por ejemplo, no quería tener problemas con el gobierno, pues tenía ya bastantes, según dijo, con su propio rebaño.²⁴ Así que no hubo ninguna disposición hacia toda la diócesis, aunque sí una particular que consistió en encargar a los sacerdotes Emilio Berlie y José Guadalupe Díaz Morones un dictamen sobre el libro de *Ciencias Naturales* para sexto año de primaria. El sacerdote Díaz Morones escribió su dictamen al obispo y muy probablemente también lo hizo el sacerdote Berlie, pero sus reportes no tuvieron ninguna trascendencia, ya que el obispo insistía en no querer ningún tipo de enfrentamiento con el gobierno local,²⁵ aunque indirectamente simpatizaba y apoyaba las acciones de la Unión Nacional de Padres de Familia en la entidad.

La organización que sí fue sensible a la educación sexual en los nuevos libros de texto de *Ciencias Naturales*, además de la UNPF, fue la Federación de Escuelas Particulares de Aguascalientes, que comenzó a percibir cierta inquietud entre maestros y padres de familia por estos libros y organizó un curso

24 Ver *idem*.

25 Entrevista Yolanda Padilla Rangel/José Guadalupe Díaz Morones, Aguascalientes, 30 de diciembre de 1998.

sobre educación sexual, el cual se realizó los días 14, 15 y 16 de febrero de 1975. El propósito era “atender de manera eficaz las solicitudes de orientación sobre el tema que hemos recibido”, según se informa en el acta respectiva. El curso se realizó en el Colegio de la Paz y se cobraron 15 pesos por persona. En total asistieron 342 personas, 133 de ellas eran padres de familia, 146 eran maestros y 63 eran jóvenes estudiantes de la Normal. Los resultados del curso fueron calificados como “muy buenos”²⁶

Poco tiempo después de realizado el curso, se hizo llegar a los participantes las “Respuestas de las Mesas Redondas”, organizadas durante éste. En ellas, habían hecho sentir su opinión, donde decían, en términos generales, que los textos eran buenos, pero “sumamente materialistas”, ya que trataban el tema bajándolo “a nivel meramente animal y pasando por alto todo valor humano”. Los participantes tomaban a los libros como un reto a la educación integral.²⁷ Al entrar ya un poco más en materia, reconocieron que era necesario

Salir de este letargo en que hemos estado metidos, ya sea por tradición o por impreparación o ¿por qué no decirlo? porque teníamos miedo al problema, a ese TABÚ que nos incitaba a la recopilación discreta de datos que, basados en nuestra propia naturaleza, requerimos en su momento oportuno y esto es la sed de saber, de saber acerca del tema que nos ocupa, pero... ¿qué pasaba? Que nuestras fuentes eran muchas veces mentes sucias que nos daban acceso al asunto pero en un terreno plenamente morboso, cosa que desde luego se pudo controlar gracias a nuestros Tabúes, pero las cartas están echadas, tenemos que hacerle frente a la formación sexual de nuestros hijos.²⁸

En general, los padres de familia reconocían la necesidad de dar educación sexual a sus hijos, pero muchos de ellos sentían que se les estaba quitando el derecho “exclusivo” de ser ellos los portadores de ese tipo de enseñanza. Otra de las conclusiones que salieron de esas mesas redondas fue que la mayoría de los maestros se sentían poco preparados para afrontar el tema, el cual les resultaba completamente “nuevo”. Un problema detectado por los participantes era la composición heterogénea de los grupos, ya que muchos tenían alumnos de ambos sexos, de diferentes ideologías, criterios muy diferentes y

26 FEPA, actas del 25 de enero y 18 de febrero de 1975.

27 FEPA, “Curso sobre educación sexual”, 1975.

28 *Idem.*

con un nivel de desarrollo también distinto. Entonces, se hacía un llamado a los maestros para que se prepararan más y a los padres de familia para que tomaran conciencia del problema y realizaran una educación sexual a sus hijos con “el cariño, la delicadeza, la sencillez y la franqueza que sólo un padre o una madre tienen para sus hijos”.²⁹ Las conclusiones generales de las Mesas Redondas fueron las siguientes:

1. El niño no es ajeno a la realidad en que vive.
2. La Iglesia ha desatendido en parte este aspecto, permitiendo que el sexo se viera como algo pecaminoso, en vez de algo natural y sublime del ser humano.
3. La educación sexual estaba enajenada, “ya que ni nosotros mismos nos dábamos cuenta de la realidad antes mencionada”.
4. Los niños requerían los conocimientos que ofrecían los libros de texto y de muchos más.
5. Cuando los niños hicieran preguntas, el padre, la madre o el maestro debían actuar con absoluta confianza y serenidad. Es más, no había que esperar las preguntas, sino propiciarlas.
6. La educación sexual debía ser individual y gradual; no debía ser dejada toda al maestro.
7. Los esposos debían dialogar sobre el tema.
8. En el hogar cabía la diferenciación entre niño y niña, pero en la escuela no.
9. Se diera a conocer la encíclica *Humanae Vitae*.³⁰
10. No olvidar que muchos maestros eran también padres de familia.
11. Acostumbrarse a que “nuestra vida es ‘nuestra vida’ y la del niño es ‘solo la de él’”³¹

Los participantes se comprometían a despertar el interés de todos los padres de familia y maestros –que desde luego no habían asistido al curso–

29 *Idem*.

30 La encíclica se publicó el 25 de julio de 1968 por el papa Pablo VI, y trata sobre la regulación de la natalidad, disponible en http://w2.vatican.va/content/paul-vi/es/encyclicals/documents/hf_p-vi_enc_25071968_humanae-vitae.html.

31 FEPA, “Curso sobre educación sexual”, 1975. En las conclusiones había otras dos que no se relacionaban directamente con el tema, sino que impugnaban el régimen impositivo del sistema educativo mexicano y los peligros ideológicos que encerraban los textos, que eran “más peligrosos que lo sexual”.

para hacer una “labor de conjunto fomentando el diálogo entre ambas partes”. Propusieron también organizar seminarios, juntas, conferencias, ciclos de capacitación, etc., tanto para los padres de familia como para maestras, fuera en forma conjunta o separada. Tales reuniones debían ser conducidas por personas “muy preparadas”, como psicólogos, sacerdotes, maestros, médicos, padres de familia. También, se dijo, había que imprimir un folleto complementario del libro, enfatizando en él el aspecto moral de la educación sexual. Además, se formarían equipos para hacer labor de preparación en los centros “rurales o humildes” y se unificarían criterios de acción en torno a la Iglesia.

Protestas focalizadas

No es posible conocer qué tanto se llevaron a la práctica todos estos propósitos, lo que sí es que en Aguascalientes no hubo manifestaciones ni protestas públicas como sucedió en otros estados. La oposición, más bien, se dio de manera muy localizada, en acciones que impulsó la UNPF en colegios particulares y más concretamente entre algunos padres de familia y maestros. En el Colegio Esperanza, por decisión de los padres de familia, se engraparon las hojas que contenían la lección de “Cómo nos desarrollamos” del libro de cuarto de primaria. La maestra María Guadalupe Herrera recuerda aquella experiencia:

Empecé a trabajar en cuarto de primaria en el Colegio Esperanza y engrapamos las páginas, o sea, no vimos el tema [¿por qué?] por reacción de los papás, la directora decidió que se engraparan las hojas por los niños chiquitos, que en los años setenta estaban más tiernitos.³²

Algunas maestras del Colegio Cristóbal Colón y tal vez de algún otro colegio quitaron las hojas correspondientes a la lección nueve del libro de sexto de primaria.³³ En estos casos, la oposición se expresó en acciones prácticas de resistencia tendientes a dar solución inmediata. En realidad, más que oposi-

32 Yolanda Padilla Rangel/María Guadalupe Herrera, Aguascalientes, 16 de diciembre de 1998.

33 Entrevistas Yolanda Padilla Rangel/Ruth Guzmán García, Aguascalientes, 15 de diciembre de 1998; Yolanda Padilla Rangel/Rosa María Guadalupe Herrera, Aguascalientes, 16 de diciembre de 1998; Yolanda Padilla Rangel/Virginia Escalera, Aguascalientes, 15 de diciembre de 1998; Yolanda Padilla Rangel/Patricia López, Aguascalientes, 16 de diciembre de 1998.

ción, hubo inquietud y algunos intentos de mantener a los niños alejados de esa información. Al decir de la maestra Virginia Escalera, la situación fue más o menos la siguiente:

Sí tuvimos en algún momento, no propiamente oposición, sino preocupación de parte de los papás [...]; cuando nosotras recibimos los libros por primera vez, los entregábamos a los niños y ellos inmediatamente se iban a buscar el tema; entonces, en cuanto veíamos el tema, los papás estaban al pendiente de ellos.³⁴

En suma, en Aguascalientes no fue ni el obispo, los sacerdotes o las religiosas, sino los padres de familia; aunque había dos tipos de grupos: los padres de familia que sin movilizarse simplemente no estaban de acuerdo con el hecho de que sus hijos recibieran educación sexual en las escuelas y compartían la medida de censurar las lecciones sobre el tema; el otro grupo que pertenecía o simpatizaba con las acciones de la UNPF y era en realidad una minoría, aunque muy ruidosa, conservadora y desinformada.

La UNPF en Aguascalientes fue quizá la organización que más participación tuvo en el movimiento de oposición en el estado y, en gran medida, fue gracias al interés y activismo de su líder, Gerardo Raygoza Rosales, el cual aprovechó a la prensa para difundir la postura de la organización, convocó a manifestaciones públicas, formó grupos para trabajar directamente con escuelas privadas y públicas, y se vinculó con otras agrupaciones opositoras, directores de escuelas particulares, sacerdotes, religiosas y con el obispo de la diócesis de Aguascalientes.

Gerardo Raygoza recuerda que su lucha en contra de los libros de texto de *Ciencias Naturales* no fue la primera, sino que tuvo como antecedente la de los primeros libros de texto gratuitos y obligatorios, expedidos durante el sexenio del presidente Adolfo López Mateos, a los cuales los católicos les criticaban su obligatoriedad y unicidad. De su activismo en contra de la educación sexual, el líder recuerda que un motivo de su oposición era la idea de que esos textos habían sido elaborados en los países comunistas, y no tanto en México, pues menciona:

34 Yolanda Padilla Rangel/Virginia Escalera, entrevista citada.

Nosotros trabajamos mucho en contra de los libros de texto [...] porque en su elaboración estaba interviniendo mucho precisamente por parte de Cuba, que allá era donde estaban orientándolos; incluso nos dimos cuenta de muchas cosas, de cómo estaba el comportamiento allá y sí, yo creo que por lo que escribió el padre Hope, yo creo él algo vio, porque allá en Cuba lo que querían era negar la existencia de Dios. Por ese lado se empezaron a meter y a los niños los empezaron a convencer con datos; digo de lo que me acuerdo, por ejemplo, que estando en clase les decían:

—A ver, ¿ustedes creen en Dios?

—Pues que sí.

—¡A ver, pídanle un barquillo de nieve!

Y ya se lo pedían y les decían:

—¡*Quiubo!*, ¿dónde está el barquillo?

—Ahora digan: ¡A ver, papá Castro, queremos un barquillo de nieve!

Y ¡zas!, se los llevaban, y varios detalles así de ese tipo.³⁵

Detrás de Cuba estaba la URSS, según su opinión: “de Cuba empezaron a hacer aportaciones para lo del libro de texto, pero en sí, esto venía más directamente desde Moscú [...] era el comunismo que estaba en su época y el marxismo que estaba muy fuerte”. El Comité Nacional de la UNPF se encargaba de analizar y evaluar los libros de texto, “y ya nos decían por qué estaban mal y nos pedían que nosotros transmitiéramos la información a las escuelas de la Unión”. El análisis de los libros algunas veces se hacía con la Biblia en la mano y considerando uno y otro versículo: “diciendo ‘esto está mal’, todos lo hacíamos a nivel nacional, íbamos a México y allá nos poníamos de acuerdo de hacer ciertas manifestaciones”.

Al principio, la UNPF había aceptado los libros de texto porque, según Gerardo Raygoza,

sabíamos que iba a ser un buen apoyo para los papás, pero ya cuando se vio el contenido, pues sí, ya no; inclusive, nos dimos cuenta de que todos esos libros de texto se imponían, y no eran personas de aquí de México

35 Entrevista de Christian Jesús Martín Medina López Velarde a Gerardo Raygoza Rosales, líder estatal de la UNPF, Aguascalientes, Ags., 11 de marzo de 2015.

los que los editaban [...] eran de Venezuela, de Chile y más directamente desde Moscú.

Para difundir su postura y “combatir” la medida, el dirigente estatal de la UNPF tuvo varias ruedas de prensa y organizó algunas manifestaciones en contra de “todos los males que promovían los libros, por ejemplo, en contra de la pornografía”. Se hicieron manifestaciones públicas, que si bien no eran numerosas, sí muy significativas, por el tipo de personas que participaban o simpatizaban con ellas sin asistir. Raygoza recuerda especialmente una:

Tuvimos una manifestación muy grande con la participación de... pues mucha participación de la ciudad y de los colegios. Fueron varios y algunos no, porque algunas religiosas como que temían que les pasara algo a los niños, y les dije [...] porque nosotros los invitamos a los papás con su familia para que las manifestaciones fueran con toda la familia. La hicimos y marchamos de *El Sol del Centro*, de la calle Cosío, a la plaza, y ahí terminamos, y estuvo muy bien. En ese entonces usábamos mucho la prensa, donde estábamos defendiendo precisamente nuestros derechos [...], porque inclusive el lema de la Unión es “por mi deber y por mi derecho”.

Para el líder de la Unión, “sí hubo mucho apoyo” de la prensa: “es que los dueños de los periódicos eran católicos practicantes [...], sabían ya lo que estábamos haciendo por los escritos que les llevábamos para los desplegados; casi siempre los sacábamos a hoja completa y con varias firmas, según lo requiriera el caso”. En los desplegados iban las firmas de “los presidentes de las mesas directivas, algunos directores e incluso de escuelas oficiales, porque también muchos de ellos nos apoyaban, ya que nos dábamos a la tarea de ir con ellos. Teníamos un muy buen equipo”. Además de los desplegados, los periodistas lo entrevistaban: “casi cada ocho días tenía yo entrevista con la prensa”.

Pero no sólo contaron con el apoyo de la prensa local, sino también de la jerarquía católica, sacerdotes, religiosas y laicos que trabajaban como maestros y directores de colegios particulares, pues, como ya se señaló, la Federación de Escuelas Particulares también organizó cursos y asambleas. Particularmente, el obispo Salvador Quezada Limón tuvo conocimiento de las acciones de la UNPF y según Raygoza Rosales, los respaldó bastante: “él siempre nos apoyó muchísimo, inclusive siempre iba a nuestras asambleas”; al igual que algunos

sacerdotes y religiosos: “siempre estuvieron dispuestos los del Colegio Margil, de allá del Marista y el padre Díaz”, director del Colegio Portugal, una escuela diocesana de prestigio en la ciudad.

También hubo participación de algunas religiosas: “hubo unas bien entronas”, comenta el dirigente de la UNPF; “aún me acuerdo de la directora del Colegio de la Paz y la del Esperanza, la hermana Elvira, ella siempre fue bien entrona. Me apoyaron mucho, me decía: ‘Estamos con usted’”. Una de las estrategias consistía en trabajar directamente en las escuelas y con los padres de familia, de suerte que hacían reuniones y se repartía material impreso para su análisis, generalmente elaborado por la dirigencia nacional de la UNPF:

nosotros como comité estatal le entregábamos el material a las mesas directivas y ellas, a su vez, a los padres de familia, y ya en cada colegio lo divulgaban o les pasaban el material; no todos, la mayoría sólo les comunicaban lo que decían los documentos a los padres de familia.

Había un equipo para ir a los colegios e informar a los padres de familia el porqué no querer los libros de texto.

En algunas escuelas públicas había simpatías por las actividades que tenía la UNPF, porque, según Raygoza Rosales, era lógico, se hacía “por el bien de las familias”, y esto se lo decían a las autoridades de gobierno: “les hacíamos ver que la familia es vital, es la célula de toda la sociedad, y pues muchas autoridades inclusive participaban. ¿Cómo lo harían?, ¿quién sabe?, pero sí nos apoyaban”. De esta relación con las autoridades se llegó al extremo de tener un acuerdo con el presidente municipal para que la UNPF desempeñara fuera de la ley acciones de inspección y restrictivas:

Se formó un grupo de Inspectores Honorarios de la Moral Pública. Fue un acuerdo con la Presidencia Municipal, nos dieron unas credenciales e íbamos de inspectores, pero honorarios, y ellos empezaron a ver que nosotros mismos los estábamos apoyando. Por ejemplo, en los cines: si había películas para adultos y entraban menores de edad, nosotros los sacábamos, íbamos a la taquilla y le regresaban lo de su boleto y *sale*. Éramos veinte los inspectores más o menos y varias personas de peso, empresarios fuertes allí.

De las posibles represalias del gobierno, Gerardo Raygoza recuerda que sí hubo, “pero no muy serias”. Algunos conocidos le preguntaban que si no tenía miedo de lo que pudiera hacer el gobierno, y él contestaba: “¿de qué o por qué? Estoy defendiendo a la familia, así que, ¿quién no tiene?, pues todos tienen su familia también”. Tampoco hubo confrontación con grupos de izquierda que apoyaban los libros de texto: “nunca hubo grupos socialistas que nos hicieran frente, en otros lugares como Guadalajara y México sí, pero aquí no”.

Finalmente, concluye que en el estado la protesta en contra de los libros no fue como en otros lugares, pues en mucho seguían directrices de la dirigencia nacional de la UNPF: “en Aguascalientes, en lo referente a los libros de texto, más bien estuvo tranquilo y más bien era trabajo de allá de México, por lo que los apoyábamos protestando constantemente y haciéndole ver a la ciudadanía todas las anomalías que traían los libros”. Dentro de los colaboradores de la Unión, recuerda a profesionistas reconocidos por su catolicismo, como el ingeniero Gonzalo González González (décadas después, rector de la Universidad Autónoma de Aguascalientes) y el licenciado Juan Antonio Calvillo: “casi siempre eran profesionistas los que formaban la unión –comenta Gerardo Raygoza– sólo yo era el único que estudió hasta cuarto de primaria”³⁶

En suma, a pesar de toda la oposición hacia los libros de texto, se fue dando un proceso paulatino de aceptación hacia ellos. Esta aceptación a los libros de texto oficiales y a los contenidos inscritos en ellos reflejaba la necesidad de maestros y padres de familia católicos de ofrecer educación sexual a sus hijos, quienes se estaban viendo acosados por la información sexual y de otro tipo que le ofrecía ya no la escuela, sus padres o la Iglesia, sino los medios de comunicación social. Por lo que los padres de familia tuvieron que ir renunciando poco a poco a sus deseos de que la educación sexual no fuera abierta ni formalmente organizada en las escuelas a través de los libros de texto.

36 *Idem*. Cuando el PAN ganó la presidencia municipal en 1995, Gerardo Raygoza fue director de Reglamentos y censuró desnudos en una exposición fotográfica y una escultura de una mujer desnuda en un hotel de cinco estrellas de la ciudad. Edgar González, “Spencer Tunick: Desnudos ante Dios” (México, 8 de mayo de 2007, disponible en <http://www.adital.com.br/site/noticia2.asp?lang=ES&cod=27459>).

Consideración final

La educación sexual impulsada en los libros de texto en los años setenta del siglo xx debe concebirse necesariamente como la continuidad de la postura de un Estado moderno que pretendía formar una conciencia entre la población acorde a las exigencias sociales y económicas del país. En este sentido, formó parte de una política pública que, siguiendo recomendaciones de organismos internacionales, pretendía controlar el crecimiento demográfico en México.

La oposición a la educación sexual también se expresó como la continuación del viejo conflicto entre el Estado mexicano y la Iglesia católica, pero con la modalidad de que, en este caso, la Iglesia fue menos radical en su postura y fueron los grupos conservadores de padres de familia quienes asumieron una postura beligerante, la cual logró convocar e involucrar en sus actividades a religiosas y maestros de colegios particulares, incluso a profesores de escuelas públicas. Algunos sacerdotes participaron y simpatizaron con el movimiento de oposición, pero acataron finalmente la postura de la jerarquía eclesiástica.

Los libros de texto de *Ciencias Naturales* mostraron una visión moderna y racional de la sexualidad y le apostaron a la formación de una conciencia de responsabilidad desde la niñez. Esto se enfrentó a una postura que de manera ortodoxa acentuaba la responsabilidad de la educación sexual en los padres de familia, de acuerdo a principios morales religiosos. Fue así que se interpretó a su manera la encíclica *Humanae Vitae* y algunos pasajes de la Biblia. El caso de Aguascalientes detalla el entretejido ideológico y de movilización de los actores en disputa.

Finalmente, autoridades de gobierno, intelectuales y, especialmente, directores y maestros de escuela que apoyaron la política educativa impulsada por el presidente Luis Echeverría y los mismos opositores que entraron en confrontación ideológica y política, pusieron en la mesa de discusión el tema de la educación sexual, mismo que había sido considerado por muchos años como un gran tabú, según las mismas palabras de los inconformes. A la larga, estos contenidos temáticos tuvieron resultados positivos. Con todo, en aquella época se evitaron ciertos contenidos que años después volvieron a agitar las aguas y provocar resistencia, al igual que una franca oposición, como la diversidad de género y el placer sexual; pero esto ya es otra historia.



Capítulo IV

Modernización salinista: reconciliación con la Iglesia católica y los libros de texto

El proyecto modernizador de Carlos Salinas de Gortari (1988-1994) fue muy importante para el México de finales de siglo. Cambió el rumbo de la política pública del gobierno en varios sentidos, siendo prioritarias las reformas económica y educativa, al mismo tiempo que las relaciones entre el Estado y la Iglesia católica, entre otras. En educación, con los cambios en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y la nueva correlación de fuerzas entre el gobierno federal y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, se posibilitó la creación de una reforma educativa, que tuvo como uno de sus ejes los cambios de planes y programas de estudio en primaria y, consecuentemente, en los libros de texto. En este caso, la jerarquía eclesiástica y los grupos vinculados a la Iglesia católica, contrario a lo ocurrido en otras reformas educativas previas, apoyaron la política educativa del gobierno federal y los nuevos libros de texto; la oposición ahora la ejercieron académicos y grupos de izquierda.

La oposición a los libros de historia de educación primaria, en particular, se debió a varios factores, entre ellos, a la crítica que se tenía del proyecto modernizador del gobierno, misma que abarcaba varias esferas de la vida pública de México; a la reforma de la educación que relegaba al SNTE en su influencia en la política educativa del país; a la manera en que se elaboraron los libros de texto, y a contenidos particulares del libro de historia, los cuales, según los críticos, partían de una concepción errónea de la realidad del país y pretendían legitimar el poder del gobierno salinista y al propio Carlos Salinas de Gortari.

La crítica a la reforma educativa y específicamente a los libros de texto no se puede comprender si no se entiende el proyecto modernizador del gobierno, el cual tiene su antecedente clave en el gobierno encabezado por Miguel de la Madrid Hurtado, con su proyecto político y de administración gubernamental que pretendía dejar atrás el llamado *nacionalismo revolucionario*, para dar paso a un plan sustentado más en la economía abierta que en la política.

¿Revolucionar la educación?

Durante el gobierno de Miguel de la Madrid (1982-1988), la crisis económica fue un factor obstaculizador para avanzar en el terreno de la educación. El menoscabo de la economía familiar en los grupos de menor ingreso debilitó la demanda de escolaridad y aumentó los problemas en reprobación y deserción. Esta tendencia pudo ser contrarrestada con una política financiera que atendiera esta problemática, pero sucedió lo contrario. A diferencia de otros años, el presupuesto asignado a este sector fue menor y el deterioro de los servicios se generalizó, afectando y haciendo imposible no sólo ampliar, sino sostener las ya de por sí limitadas acciones dirigidas a la población de atención “difícil”.¹

A pesar de estas dificultades, durante el sexenio se avanzó en varios rubros, en particular, en el proceso de descentralización. Según Miguel de la Madrid, México exigía una “revolución educativa”, ya que la educación era la gran palanca del cambio social. Era necesario, señalaba, crear las condiciones para garantizar un ciclo básico de diez grados en una educación

1 Olac Molinar, “El Estado y la educación pública en los años ochenta”, coord. Jorge Alonso, Alberto Aziz y Jaime Tamayo, *El nuevo Estado mexicano. IV. Estado y sociedad* (México: Nueva Imagen, 1992), pp. 75-77.

gradualmente descentralizada y en la que el maestro siguiera siendo el gran sembrador del México futuro. Todo esto partía de “una demanda efectiva de la mayoría de los mexicanos de mejorar la educación en México”.²

La descentralización educativa era parte del “gran movimiento de descentralización de la vida nacional”, expresada en otras materias como la reforma municipal, la descentralización de la salud y la descentralización de otras actividades del gobierno federal.³ La política descentralizadora en educación formaba parte de la *revolución educativa*, llamada así por el primer titular de la SEP con De la Madrid, Jesús Reyes Heróles. La medida causó polémica: algunos dijeron que la descentralización educativa era general, abstracta y sin claridad en cuanto a su contenido; otros la consideraron como una medida tendiente a transferir la carga económica de la educación, del gobierno federal a los gobiernos estatales; otros dijeron que se trataba de perjudicar a los agremiados del SNTE con una revolución mutilada que se reduciría a una reforma expuesta a ciertos peligros. En respuesta, Jesús Reyes Heróles dijo que “podría haber una revolución educativa sin descentralización, aunque perdería en mucho su eficacia y profundidad”.⁴ La polémica continuó durante mucho tiempo y en el *Diario Oficial de la Federación* del 8 de agosto de 1983 se publicó el decreto que establecía las bases para la instalación, en las entidades federativas, de los Comités Consultivos para la Descentralización Educativa, con la encomienda de analizar la situación prevaleciente en la entidad respectiva y proponer formas para llevar a cabo la descentralización educativa. La presidencia del Comité recayó en el gobernador de cada estado.

El artículo 3º del decreto sentaba las bases de la descentralización, las cuales delimitaban atribuciones del gobierno federal y de los gobiernos estatales. Por ejemplo, se mencionaba que la formulación de planes y programas, así como el control, supervisión y evaluación del Sistema Educativo

2 Citado en Carlos Ornelas, *El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo* (México: CIDE/NF/FCE, 1995), pp. 287-288.

3 Entrevista con Miguel de la Madrid, “México exige una Revolución Educativa, dice De la Madrid”, en *Excélsior*, 5 de julio de 1984.

4 Jesús Reyes Heróles, *Educación para construir una sociedad mejor*, Vol. II (México: SEP/CONAFE, 1985), pp. 77-78. Para explicar por qué el nombre de Revolución Educativa, el titular de la SEP dijo: “Reformar significa volver a hacer, volver a formar, reparar y reponer. Revolucionar es propiciar la innovación, aceptar la mudanza y el nuevo giro de las cosas. En este sentido, Reforma y Revolución son procesos complementarios y paralelos [...] La Revolución Educativa intenta calar hondo para desterrar abusos y cambiar usos, para modificar prácticas obsoletas y eliminar inercias [...]”, p. 82.

Nacional seguía correspondiendo al gobierno federal. De la misma manera, las relaciones entre el SNTE y la SEP en asuntos laborales se conservaban.⁵ Por otro lado, se estableció que la federación pondría a disposición de los gobiernos de los estados los recursos financieros y materiales destinados a los servicios de educación básica y normal, manteniendo dichos recursos su régimen jurídico vigente, pues su manejo y administración estarían sujetos a las disposiciones legales y administrativas federales. De esta forma se impulsó la creación de los Consejos Estatales de Educación Pública, encabezados por el gobernador del estado.

La política de descentralización educativa consistió en este momento en la creación de un órgano que procuraba coordinar la educación estatal y la federal, pero no había propiamente una descentralización de la actividad educativa. El mismo articulado del decreto tenía varias limitaciones. Se avanzaba un poco en la descentralización y el secretario de Educación reconocía la problemática: “Persisten fallas e insuficiencias en nuestro sistema educativo, referidas principalmente a la calidad, a la justicia educativa y a la organización de los servicios”. Tal vez influido por las declaraciones de organismos internacionales, el titular de la SEP habló, incluso, de que en México se vivía en una “crisis educativa, una crisis extensa, profunda y persistente que afecta todos los niveles educativos”. Por esto, para Reyes Heróles, si la sociedad en su conjunto no se movilizaba, la revolución educativa sería un fracaso.⁶ Y la sociedad en su conjunto no se movilizó; quien sí lo hizo, pero no para apoyar la política educativa de la SEP sino todo lo contrario, fue el SNTE.

Las dificultades para mejorar la educación estaban relacionadas con factores de carácter político y sindical. Por ejemplo, al interior del sistema educativo la descentralización inició titubeante, se rectificó, pero al final se canceló, cuando la SEP entregó todo el poder de decisión al SNTE y los secretarios de las secciones sindicales se convirtieron en los dueños del proceso de descentralización y de las delegaciones estatales. Para 1988, este proceso, de alguna manera, retrocedió o se complicó. Algunos hablaron de que se “reconcentraron” las decisiones importantes en política educativa. Hubo firmas de acuerdo, pero en los hechos se atropelló la soberanía de varios estados.⁷ Otros reconocieron que el proceso de descentralización, entre 1978 y 1988, tuvo ciertos logros, no

5 Máximo Gámiz, “Descentralización educativa”, en *El Sol del Centro*, Aguascalientes, 16 de abril de 1984.

6 Jesús Reyes Heróles, *op. cit.*, pp. 72-74, 80.

7 Isaías Álvarez, *op. cit.*

obstante el desarrollo desigual en el conjunto de los estados y el poder del SNTE. La desconcentración afectó varios aspectos de la relación entre la SEP, el SNTE y el personal de la Secretaría.

Para Gilberto Guevara Niebla –especialista en educación–, particularmente en el sexenio de Miguel de la Madrid no hubo un impulso decisivo a la educación. Los titulares de la SEP que estuvieron en este periodo, Jesús Reyes Heróles y Miguel González Avelar, no sabían sobre lo que estaban dirigiendo. Reyes Heróles era un político que coordinó la elaboración del proyecto de la revolución educativa, el cual provocó expectativas, pero fue interrumpido con su fallecimiento; y González Avelar, por su parte, no continuó con el proyecto anterior y sí cedió el poder al SNTE.⁸

En términos generales, dice Juan Prawda, de 1982 a 1987 hubo serios problemas. Por ejemplo, las medidas instrumentadas no contribuyeron significativamente a resolver varios problemas ancestrales, como las disparidades existentes entre distintos estados en relación con la cobertura y la eficiencia de la educación básica; también, en ese periodo, el gasto educativo de la federación se redujo a 35% en términos reales, y el poder adquisitivo de las remuneraciones de los maestros de primaria se contrajo 33%. En otras palabras, con menos recursos se tuvieron que contratar más maestros y construir más escuelas. En suma, la relación del gasto educativo nacional y el producto interno bruto, que había alcanzado un nivel de 5.5% en 1982, descendió a 3.6% en 1987. Obviamente, dice el autor, esto generó importantes incrementos en el rezago escolar y tuvo impactos negativos en la calidad de los servicios ofrecidos.

El mismo Prawda hizo referencia a un estudio realizado por la SEP sobre la calidad de la primaria en México, y los resultados fueron alarmantes. Se dijo, por ejemplo, que muchos niños estaban en la escuela sin saber leer y escribir y tenían “pavor a las matemáticas”, que no tenían hábitos de lectura y había una docencia carente de experimentación y participación. Completó el panorama señalando la simbiosis entre la SEP y el SNTE como un serio problema del sistema educativo mexicano, y se refirió a una serie de “patologías”, como el burocratismo, la falta de comunicación y la subordinación de los fines a los medios.⁹

8 Entrevista de Salvador Camacho Sandoval con Gilberto Guevara Niebla, Aguascalientes, 31 de agosto de 1997.

9 Juan Prawda, *Logros y retos del futuro del sistema educativo mexicano* (México: Grijalbo, 1989). Véase también la reseña del libro hecha por Carlos Muñoz Izquierdo, en la *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (No. 3), pp. 155-162.

En suma, durante el sexenio delamadridista, como en otros ámbitos de la vida política, económica y social, en educación se perdió la oportunidad de hacer cambios importantes. Al final, la administración de Miguel de la Madrid terminó con tres problemas centrales: 1) una crisis económica que no logró disminuir significativamente, 2) una crisis política que se expresó claramente en la sucesión presidencial, y 3) un deterioro en los proyectos gubernamentales para elevar los niveles de vida de la población. En particular, en el terreno de la educación, no sólo los niveles de acceso se habían estancado, sino que todo el sistema educativo en su conjunto ya no respondía a las nuevas circunstancias, y más que apoyar los programas sociales y económicos del gobierno, representaba un obstáculo de desarrollo y mejoría social.

Educación en un proyecto modernizador

Con el cambio de gobierno, Carlos Salinas de Gortari impulsó una amplia gama de políticas estructurales tendientes a propiciar una mayor competitividad y una mayor participación en la economía global. El objetivo central era, decía el discurso oficial, elevar el desarrollo y el bienestar de todos los mexicanos por medio de la incorporación a una nueva dinámica internacional que iba más allá del ámbito económico. Se dijo, entonces, que en el campo de la política social, la educación tenía una altísima prioridad, porque tenía una explicación histórica, una razón estratégica y un imperativo de equidad social.¹⁰ El mismo presidente Salinas decía que no podía haber reforma económica sin reforma educativa.

El diagnóstico

Desde un principio, siendo presidente electo, Salinas de Gortari encargó al director de la revista *Nexos*, Héctor Aguilar Camín, que convocara a un grupo de especialistas en educación para generar muy rápidamente –en un lapso de ocho semanas– “un reporte sintético y global del estado de la educación nacional, sus principales rezagos, y anticipar los desafíos del sistema escolar

10 Ernesto Zedillo Ponce de León, “Educación y desarrollo económico en México”, en *Carta del Economista, Revista del Colegio Nacional de Economistas* (No. 2, México, marzo-abril de 1993), pp. 13-21.

en el futuro inmediato”.¹¹ Como conclusión, se dijo que México era un país de reprobados y que la tendencia nacional era reproducir un círculo vicioso. El estudio explicitó los rasgos de una crisis educativa:

1. Bajo rendimiento académico.
2. Ineficiencia escolar.
3. Desarticulación educativa.
4. Leyes excluyentes de la sociedad.
5. Educación irrelevante.
6. Evaluación deficiente.
7. Mayor demanda en educación superior.
8. Desequilibrio entre oferta y demanda de maestros en todos los niveles educativos y deficiente formación de los mismos.
9. Un serio atraso que se traducía, para 1994, en 30.5 millones de personas sin educación básica.
10. Descenso en el financiamiento a la educación.
11. Predominio de criterios políticos en la designación del presupuesto.
12. Políticas ilusorias de descentralización.
13. Desinterés social y falta de apoyo al desarrollo de la ciencia y la tecnología.
14. Baja calidad de la educación tecnológica que no aminora el desempleo.
15. Desconocimiento y falta de supervisión de las escuelas privadas.
16. Falta de correspondencia entre el mundo educativo y el mundo del empleo.

Se mencionaron también cinco desafíos del sistema educativo mexicano: *a*) la equidad, *b*) calidad, *c*) financiamiento, *d*) productividad, empleo y la revolución científica-tecnológica, así como *e*) el desafío de la participación social.

A manera de propuesta se dijo que para superar los problemas arriba mencionados se requería de una política nacional y democrática que planteara una reforma profunda del sistema educativo, que entre otros logros, hiciera posible la distribución equitativa de las oportunidades educativas, la adaptación de contenidos, la elevación de la eficiencia interna y la calidad educativa, el aumento de recursos financieros para la educación, el mejoramiento del desempeño de los maestros, el reforzamiento de la educación en adultos, el apoyo

11 Gilberto Guevara Niebla (comp.), *La catástrofe silenciosa* (México: FCE, 1992), p. 7.

a la investigación y la tecnología, y la reorganización del sistema educativo, profundizando aún más la descentralización.¹²

Después de 1988, con una aguda crisis económica y serios problemas postelectorales, se elaboró el Plan Nacional de Desarrollo 1988-1994. En este documento se dieron a conocer los cuatro objetivos básicos del nuevo gobierno: **1.** la defensa de la soberanía y la promoción de los intereses de México en el mundo; **2.** la ampliación de la vida democrática; **3.** la recuperación económica con estabilidad de precios; **4.** el mejoramiento productivo del nivel de vida de la población.

El rubro de la educación se ubicó en el objetivo de mejorar el nivel de vida de la población, aunque por su naturaleza, la educación estaba estrechamente vinculada a todos los objetivos, de suerte que el Plan Nacional de Desarrollo 1989-1994 señalaba que la educación moderna debía “responder a las demandas de la sociedad, contribuir a los propósitos del desarrollo nacional y propiciar una mayor participación social y de los distintos niveles de gobiernos”. En concordancia con los objetivos del Plan y considerando a la educación dentro de una dimensión amplia, la modernización se proponía: *a)* mejorar la calidad del sistema educativo, en congruencia con los propósitos del desarrollo nacional; *b)* elevar la escolaridad de la población; *c)* descentralizar la educación y adecuar la distribución de la función educativa a los requerimientos de su modernización y de las características de los diversos sectores integrantes de la sociedad, y *d)* fortalecer la participación de la sociedad en el quehacer educativo.¹³

La condición era avanzar hacia la descentralización y la elevación de los niveles de calidad, reconociendo la importancia que habían tenido las políticas anteriores. En 1991, por ejemplo, el presidente reconoció la importancia histórica del centralismo, pero también señaló que era necesario cambiar. La propuesta era una reforma de calidad y vinculación con la comunidad, en donde ocurrían, además de un cambio entre el Estado y la sociedad, nuevos contenidos y métodos educativos, “con base en un principio nacionalista y con un nivel de calidad competitiva en el mundo”. El punto de referencia constante comenzó a ser la comparación internacional: “No olvidemos que a las potencias económicas de Europa y de Asia las ha colocado en un lugar

12 *Idem.*

13 Poder Ejecutivo Federal, *Plan Nacional de Desarrollo, 1989-1994* (México: SEP, 1989), pp. 15-21 y 102-103.

de privilegio la enorme calidad de su sistema educativo. Nuestro propósito –concluía el presidente– es alcanzar esa calidad”.¹⁴

Del Programa al Acuerdo

Con base en este reconocimiento y estos propósitos, el gobierno federal elaboró el Programa para la Modernización Educativa 1989-1994. En educación básica, el gobierno federal se propuso consolidar la educación inicial; articular los programas de educación preescolar, primaria y secundaria, con el fin de conformar un modelo congruente y continuo; abatir las disparidades e inequidades; elevar el rendimiento escolar, especialmente en las zonas marginadas, y fortalecer la educación especial.¹⁵ A pesar de este importante documento, las acciones emprendidas no tuvieron la fuerza suficiente sino una vez que se elaboró y se aprobó el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, firmado el 18 de mayo de 1992, después de un delicado proceso de negociación y concertación en el que participaron el titular de la SEP, los ejecutivos estatales y la dirigencia del SNTE.

Para Gilberto Guevara Niebla la situación fue la siguiente:

Salinas quería responder al desafío de la competencia internacional, por lo tanto impulsó la educación, pero ¿cómo podía cambiar la educación con un partido como el PRI que era antineoliberal?, ¿cómo hacer cambios con un sindicato como el SNTE? Salinas estratégicamente quitó a Jonguitud y puso a Elba Esther Gordillo. Desde que llegó a la presidencia de la República, Salinas consideró a la educación y a la economía como prioritarias. Tuvo una fuerza discursiva en pro de la educación, puso a gente importante como González Pedrero, aunque metió a gente como Bartlett en la SEP, más como un compromiso político. En ese periodo hubo ideas confusas y muy teóricas, fue cuando se creó el Programa de Modernización Educativa [...] Bartlett tampoco entendía nada de educación. Entonces entramos nosotros, encabezados por Ernesto Zedillo. Él había andado en el movimiento estudiantil de 1968, hasta se difundió una foto donde sale golpeado por granaderos. Zedillo me empezó a buscar en 1991,

14 Carlos Salinas de Gortari, “Tercer Informe de Gobierno”, 1 de noviembre de 1991, en Carlos Salinas de Gortari, *México cívico. Los mensajes de Carlos Salinas de Gortari ante el Congreso de la Unión* (México: Rayuela/TGN, 1991), pp. 175-177.

15 Poder Ejecutivo Federal, *Programa para la Modernización Educativa, 1989-1994* (México: SEP, 1989).

y me dijo: “el Presidente me encargó la educación”. Nos reunimos e hicimos una lluvia de ideas, sacamos información. A Zedillo le interesaba la educación, había sido “un niño de 10” [...] En enero tomó posesión como secretario de Educación Pública y me habló para trabajar como subsecretario de Educación Básica y llevar a la práctica lo que habíamos hecho. Acepté la invitación.¹⁶

El retraso de más de tres años obedeció, según Arnaut, a varios factores, entre otros: al conflicto magisterial que terminó con el descabezamiento y disolución de Vanguardia Revolucionaria y la llegada de un nuevo grupo a la dirección del SNTE, quien decía apoyar el proyecto de modernización educativa del presidente Salinas pero, al mismo tiempo, impugnaba el Programa Nacional para la Modernización Educativa y los pasos que se proponían para su cumplimiento. La descentralización se postergó debido a que no existía una base legislativa fuerte para apoyar las medidas, además del cambio de titular ocurrido en la SEP en enero de 1992.¹⁷

El Acuerdo Nacional vino a acelerar un proceso de reforma educativa nacional. La reforma propuesta no tuvo precedentes en la historia reciente del país, y en esta transición, los gobiernos estatales y municipales tenían la oportunidad, y también la responsabilidad, de hacerse cargo de la educación en sus respectivos lugares. La administración salinista planteó la descentralización como una estrategia global de transformación y desarrollo del sistema educativo, en estrecha vinculación con programas sociales y económicos más amplios. Para hacer realidad los propósitos de la descentralización, se hizo uso de la fuerza presidencialista, se reorientó la fuerza política y administrativa de la Secretaría de Educación Pública y se neutralizaron las resistencias del SNTE. Al respecto, Guevara Niebla mencionó:

Para introducir políticas liberales en educación se tenía que contar con fuerzas políticas de apoyo que no se tenían. La educación es una actividad social muy poderosa que se encontraba atada a compromisos políticos fuertes, como el SNTE, que es un bastión fundamental que no podía dejar de ser considerado en la reforma educativa.¹⁸

16 Entrevista de Salvador Camacho Sandoval con Gilberto Guevara Niebla, Aguascalientes, 31 de agosto de 1997.

17 Alberto Arnaut, *op. cit.*, pp. 206-207.

18 Entrevista de Salvador Camacho Sandoval con Gilberto Guevara Niebla, Aguascalientes, 31 de agosto de 1997.

El Acuerdo Nacional se estructuró en tres grandes apartados: **1.** la reorganización del sistema educativo; **2.** la reformulación de los contenidos y materiales educativos; **3.** la revaloración de la función magisterial. El proceso de federalización inició zigzagueante, pero moviendo una vieja estructura que se hallaba anquilosada en muchas de sus partes. Para dar una idea de la magnitud del proceso, hay que señalar que se transfirió la administración de 100 mil escuelas, 700 mil maestros y administrativos y 13.6 millones de estudiantes a los gobiernos estatales.

Específicamente, se entregaron 100 mil inmuebles, cantidad equivalente o mayor que la superficie poblada del Distrito Federal, siendo ésta la concentración urbana más grande del mundo. También fueron reubicadas 74 unidades de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) a los estados de Aguascalientes, Querétaro, Nuevo León, Durango, Jalisco, Chihuahua y Estado de México. El traspaso por tipos educativos, niveles y modalidades englobó a un millón 800 mil alumnos de preescolar, 9.3 millones de primaria, 2.5 millones de secundaria, 20 mil normalistas, y 20 mil que pertenecían a la UPN. Este proceso implicó, por consiguiente, la transferencia de plazas docentes, puestos administrativos y horas-asignaturas que equivalían, como ya se dijo, a casi 700 mil trabajadores de la educación, así como un millón 158 mil cheques que conformaban la emisión quincenal o pago de nómina para los empleados transferidos.¹⁹ Por todo esto se dijo que, sin exageración, este conjunto de medidas permitiría hablar del proceso de federalización más grande y más complejo realizado en la historia de México y uno de los mayores del mundo occidental.

Respecto al primer apartado –relativo a la reorganización del sistema educativo–, el discurso oficial señaló que el federalismo educativo quería llegar a la sociedad, por eso se hablaba de un cambio estructural, en el sentido de que las comunidades, colonias y padres de familia participaran a través de consejos escolares para supervisar y, sobre todo, apoyar las labores de la escuela. También, en el orden financiero, en 1993, el gobierno federal acumuló un incremento de casi 80% en términos reales en el gasto público destinado a la educación. El gasto nacional en este rubro pasó de ser 3.6% del Producto Interno Bruto en 1988, a 5.5% en 1993.²⁰

19 Noe Serrano, “Los estados administran ya sus sistemas educativos”, en *Época*, 24 de mayo de 1993, p. 21.

20 Ernesto Zedillo Ponce, “Educación y desarrollo económico en México”, *op. cit.*, pp. 15-17.

Sobre el segundo apartado, se instrumentó un ambicioso proyecto de renovación de planes y programas de estudio en primaria y secundaria, el cual incluyó la publicación de nuevos libros de texto. En este caso, el de *Historia de México* generó polémica, como se verá más adelante. Quienes se habían opuesto a la educación sexual en los libros de texto, ahora apoyaron en lo general la medida. Los críticos dijeron que los libros de texto eran incoherentes, antipedagógicos, conservadores, que se querían legitimar las medidas del gobierno salinista y eran una expresión de las medidas neoliberales en educación. Esta postura la presentaron personas de izquierda y ciertos grupos de maestros al interior del SNTe, quienes dijeron, entre otros argumentos, que los libros de historia cumplían una lógica del neoliberalismo.²¹

Los cambios en planes y programas se hicieron después de 20 años de venirse aplicando sin renovación alguna. Esta reforma se concibió como muy importante. Aún los críticos del sistema educativo mexicano reconocieron la relevancia de la medida. Pablo Latapí, por ejemplo, en 1993, desarrolló una descripción optimista de esta innovación, aunque también hizo una distinción básica entre los planteamientos de la burocracia central y las dificultades de llevarlos a la práctica con los niños en las escuelas.²²

En relación al tercer apartado del Acuerdo –relativo al magisterio– el gobierno salinista no tuvo avances notorios si se compara con los problemas y rezagos existentes. Hubo un incremento salarial, se creó un sistema compensatorio de nombre Carrera Magisterial, que no fue bien recibido por muchos maestros y poco se hizo para reestructurar el sistema de formación y actualización de los profesores.²³ Según Guevara Niebla, mucho de lo que se había señalado en el Acuerdo coincidía con ciertos planteamientos del Banco Mundial, pues eran coincidencias básicas sobre cambios que se tenían que hacer “por gravedad”. Textualmente dijo:

21 El líder sindical Gonzalo Martínez Villagrán dijo, por ejemplo, que los libros de texto cumplían “el papel de ser un aparato ideológico del mismo Estado, aceptando y fomentando el neoliberalismo”. Finalmente, 6 millones de ejemplares fueron almacenados; el costo: 12,026 millones de pesos. *Proceso* (No. 1038, 22 de septiembre de 1996), pp. 32-35. Para profundizar sobre la polémica de los libros de texto, véanse: *Nexos*, noviembre de 1993; *Huaxyacac*, No. 1, septiembre-diciembre de 1993; *Proceso*, No. 878, 30-VIII-1993; *Hojas*, No. 9, octubre de 1992; *Motivos*, 14-IX-1992; *La Jornada*, 26-VIII-1992; *La Nación*, No. 1864, 5-X-1992.

22 Pablo Latapí, *Tiempo educativo mexicano*, Tomo II (México: UAA/UNAM, 1996), pp. 20- 12.

23 En 1993, la investigadora Sylvia Schmelkes dijo que el tercer apartado era el que menos se había trabajado. Sylvia Schmelkes, “Breve balance de la modernización educativa”, en *La Jornada. Suplemento Educación en el Mundo, Parte I* (México, 6 de julio de 1993).

Los resumíamos en tres puntos: primero, era necesario descentralizar y fomentar la participación social, echando andar los consejos escolares. El subsistema de educación básica estaba podrido, la SEP era una burocracia que tenía hasta 20 funcionarios en cada estado y el CONALTE era muy rígido. La descentralización era necesaria. Según nosotros, la participación social tenía dos sentidos: el pedagógico, porque frente a los cambios culturales, la influencia de la TV, etc., se requería de la participación de los padres de familia para hacerlos actores en la escuela; y el político, es decir, equilibrar el poder del SNTE para que ya no pudiera hacer de las suyas como lo venía haciendo. El segundo cambio era el de los contenidos de la educación básica, aquí se manejó la idea de “la vuelta a lo básico”, que proponía también el Banco Mundial, para ello se propuso volver a las asignaturas, abandonando el enfoque interdisciplinario [...] El tercer cambio tenía que ver con los maestros, en ese tiempo había dinero y se aumentó mucho el salario, hubo un incremento del 200% entre 1992 y 1993.²⁴

Según el exsubsecretario de Educación Básica, “Salinas se metió en serio a la educación y le invirtió mucho dinero. Desde Vasconcelos y Torres Bodet no se habían metido al fondo de los contenidos”.

En conjunto, los tres grandes proyectos del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica constituían la base de una reforma educativa que intentaba responder al proyecto social y económico del salinismo. El entonces responsable de la SEP, Ernesto Zedillo Ponce de León, ubicó los cambios educativos en una reforma de Estado y habló de la importancia de la educación en el futuro:

En el siglo XXI, el verdadero progreso entrañará un sistema educacional fortalecido, pertinente, eficaz y competitivo. De ahí la relevancia de impulsar la educación nacional, extendiendo su cobertura, elevando su calidad y afinando su capacidad para promover los nuevos avances que reclaman el país y nuestro tiempo [...] En el curso de la época moderna, la educación ha sido y seguirá siendo vehículo de equidad social. Muchas son las sociedades avanzadas que han comprobado que una mayor educación se corresponde con una más justa distribución de la riqueza. Un buen sistema educativo

24 Entrevista de Salvador Camacho Sandoval a Gilberto Guevara Niebla, Ags., 31 de agosto de 1997.

es indispensable para alcanzar el desarrollo, fortalecer el Estado nacional y preservar la soberanía.²⁵

Con todo, el sexenio de Carlos Salinas terminó ya no con un discurso optimista, sino con problemas económicos y sociales agudos, al igual que con una realidad educativa que estaba lejos de ser resuelta.

Los límites de la reforma

Había logros innegables, pero también la modernización educativa tuvo sus límites. Con la crisis económica a principios de los ochenta, la cobertura escolar se mantuvo creciente en números absolutos, pero decreció en términos relativos. Al iniciar la década de los años noventa, México contaba con una enorme estructura educativa pero, en comparación con los países integrantes del TLC, estaba por debajo en cuanto a la relación de personas inscritas en escuelas con respecto al total de la población.²⁶

Otro problema de México fue la deserción y reprobación, pues si bien era cierto que en 1995 ya se podía ofrecer educación primaria a más de 95% de los niños entre 6 y 12 años, también era verdad que no todos los que entraban a este nivel podían concluirla. De mil niños que ingresaban a la primaria, 610 la concluían en 6 años, sólo 522 de ellos ingresaban a la secundaria y, de éstos, únicamente 342 terminaban el ciclo básico, empleando nueve años. Esto significa que para terminar la secundaria tenían que haber pasado por una selección difícil.²⁷

Según informes del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA), en 1997 existían 35 millones de mexicanos con “rezago educativo”: 6 millones de personas eran analfabetas, 12 millones más no tenían educación primaria completa y 17 millones no tenían secundaria. De esos 35 millones, sólo 10% encontraba acomodo en la economía formal del país, y el resto vivía de lo que podía o estaba desempleado. El problema del rezago era acumulativo, pues cada año se sumaban a la espera de un servicio de educación de adultos 800 mil jóvenes más, de manera que solamente para

25 Ernesto Zedillo, “La educación y la reforma del Estado”, *op. cit.*, pp. 18-19.

26 Gilberto Guevara Niebla, “El malestar educativo”, en *Nexos* (No. 170, febrero de 1992), p. 22.

27 Yadira Navarro, *¿Quiénes ingresan a la secundaria? Aguascalientes y Oaxaca, 1980- 1995* (Cuaderno de Trabajo No. 76, México: OCA/GEA), p. 12.

evitar que el rezago siguiera creciendo, de 1997 al año 2000, era necesario “quintuplicar los esfuerzos, quintuplicar la población atendida”. Según el director del INEA, José Antonio Carranza, de este Instituto únicamente egresaban entre 135 mil y 145 mil adultos con grado de secundaria, y 180 mil con certificado de primaria.

En 1997, según el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), dentro de la población de 6 a 14 años que no iba a la escuela, el estado de Chiapas tenía el porcentaje más alto (27%), le seguían Michoacán (21%), Guerrero (20%), Oaxaca (18%) y Guanajuato (17%). En 1980, el promedio escolar en los grupos rezagados era de dos grados; en 1995 era de cuatro. En este sentido, según el titular del INEA, podía hablarse de dos Méxicos: el del norte, que tenía 10 grados en promedio de escolaridad, y el del sur, donde había estados con escolaridad promedio que no pasaban del cuarto grado de primaria. Para dar una idea, y según cifras de la Unesco, la expectativa de vida escolar más alta en el mundo pertenecía a Canadá, con 17 años y medio de escolaridad. En Estados Unidos era de 16 años, en Nueva Zelanda de 16.8, en Dinamarca de 15.2, en Francia de 15.1, en Alemania de 14.7 –igual que España– y en el Reino Unido de 15.²⁸

En general, el rezago en educación está relacionado, en gran medida, con los recursos que se destinan a la educación. En términos generales, los estudios elaborados por la Unesco y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) señalan que a menor inversión en educación, mayor pobreza en un país.

¿Aguascalientes conciliador?

La política educativa del gobierno de Carlos Salinas de Gortari y sus medidas a favor de la Iglesia católica permitieron que en Aguascalientes se fortaleciera la educación privada confesional, al mismo tiempo que la jerarquía eclesiástica y los grupos vinculados a ella apoyaron las medidas descentralizadoras del sistema educativo y el distanciamiento entre el gobierno y el SNTE en materia de política educativa. Contrario a lo que había ocurrido en otras reformas, los

28 Adriana Malvido, “El rezago educativo, de 35 millones de mexicanos, 800 mil más cada año”, en *La Jornada* (3-VI-1997).

planes de estudio y los libros de texto no fueron rechazados; por el contrario, fueron apoyados en lo general, señalando que ya se habían corregido tendencias inadecuadas y errores de lo que se había realizado desde el gobierno de Luis Echeverría Álvarez.

Fortalecimiento de la educación privada y católica

En los años ochenta y principios de los noventa el estado de Aguascalientes experimentó un nuevo crecimiento de colegios católicos, así como de escuelas privadas en general. En estas décadas resaltan los colegios de grupos ya no tanto vinculados con la diócesis o con institutos religiosos, sino con organizaciones económicamente sobresalientes, como los Legionarios de Cristo y el Opus Dei. Los primeros establecieron en el estado una primaria en 1987 y en 1992 una secundaria. Por su parte, el Opus Dei creó el Centro Escolar Triana en 1991, con el servicio de preescolar y primaria, y en 1994 el de secundaria. Estas escuelas fueron desplazando en cuanto a prestigio social se refiere a los colegios católicos tradicionales, como el Portugal, el Marista, el Guadalupe Victoria y La Paz.²⁹ La preferencia por escuelas católicas de colegiaturas altas tienen, a su vez, una intención clasista, pues en ellas asisten los hijos de familias ricas, cuyos padres forman parte de un círculo muy cerrado en donde se relacionan con exclusividades, hacen negocios entre ellos y mantienen una cultura de privilegios.

En conjunto, las escuelas privadas laicas y confesionales llegaron a tener una presencia reducida pero significativa en Aguascalientes, favorecidas, por un lado, por los cambios constitucionales de 1992, que permitieron a las iglesias (en plural) participar en la educación y, por otro lado, debido a una política educativa descentralizadora que trató de abordar el sistema educativo estatal en conjunto, rompiendo con la vieja tradición posrevolucionaria que privilegiaba a la educación pública y, en cierta medida, hostilizaba a la privada, aunque contradictoriamente, los hijos de los gobernantes asistían a las particulares.³⁰

29 Ver el apartado “Resurgimiento de la educación privada”, en Salvador Camacho y Yolanda Padilla, *Vienen de utopía. Historia de la educación en Aguascalientes en el siglo xx*, Tomo II (México: Instituto de Educación de Aguascalientes, 1998), pp. 150-162.

30 Con el triunfo del PAN en las elecciones gubernamentales de 1998 y el ascenso del Opus Dei a la dirección del Instituto de Educación estatal, se observó el proceso contrario, una tendencia a privilegiar a la educación privada, como una especie de revancha histórica.

La educación privada en México experimentó una capacidad de sobrevivencia en un medio adverso, ya fuera por esta hostilidad de parte de las autoridades educativas, como por la escasez de recursos financieros para su desarrollo.³¹ Además, en las últimas décadas ha experimentado un desarrollo sin precedentes en el nivel superior del sistema educativo, lo cual ha incidido en la formación de las élites nacionales.³²

Según Valentina Torres Septién, la historia de la educación privada en México muestra que la política educativa de la posrevolución fracasó en su objetivo de introducir a todos los niños mexicanos en un mismo universo ideológico. Sin embargo, los esfuerzos educativos del Estado y de la Iglesia eran complementarios, ya que la supervivencia de la escuela privada se aseguró por las limitaciones de la escuela pública;³³ también porque los gobiernos en turno respondían a los intereses de exclusividad de las familias adineradas que querían mantener a sus hijos fuera del común denominador que el Estado imponía en su discurso político.

De las autoridades gubernamentales era bien sabido que, desde su aparición, los libros de texto que se distribuían en muchas escuelas particulares de educación básica y entre los estudiantes no eran usados por los maestros, llegando, en algunos casos, a presenciar que dichos libros se tiraran a la basura porque los directivos, en acuerdo con los padres de familia, preferían usar otros que presuntamente eran mejores que aquéllos.

Durante el periodo de gobierno del presidente Carlos Salinas de Gortari se modificó el artículo 3º constitucional. La reforma fue aprobada y publicada durante los primeros meses de 1993. Casi enseguida, en julio de 1993, apareció la Ley General de Educación, y un poco después, en marzo de 1994, se publicó el Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública. Estos ordenamientos legales, junto con otras disposiciones insertas en leyes que

31 Éste es, según Soledad Loaeza, el saldo del recuento que hace Valentina Torres Septién en *La Educación Privada en México, 1903-1976* (México: El Colegio de México, 1997). Ver también: Soledad Loaeza, “Un esfuerzo de sobrevivencia ideológica: la educación privada en el siglo xx”, en *Historia y gráfica* (No. 10, 1998), pp. 287-294.

32 *Idem.* En este caso, se habla de instituciones de educación superior particulares de élite, como la Universidad Iberoamericana y el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey. No se hace referencia a las instituciones de bajo perfil académico que han proliferado atendiendo a los jóvenes rechazados de universidades públicas.

33 Lo grave de este asunto es que, al parecer, la educación privada, con su sobrevivencia, ha contribuido a la diferenciación social y a consagrar la desigualdad en México. Ver: Soledad Loaeza, reseña citada en la nota 29.

indirectamente tocan el tema educativo, como la Ley de Asociaciones Religiosas y Culto Público, componen un nuevo marco jurídico para la educación en México.

Entre las nuevas disposiciones surgidas de la reforma salinista de 1992 había algunas que beneficiaban directamente a la educación católica. Por ejemplo, se suprimió la improcedencia de recursos legales para las escuelas particulares, a quienes se les había negado o revocado la autorización de impartir enseñanza primaria, secundaria o normal. Así también, se reconoció personalidad jurídica a las iglesias o asociaciones religiosas, pudiendo tener y dirigir escuelas en forma legal. Se suprimió también la prohibición a los ministros de culto para impartir clases y dirigir escuelas. Por otra parte, entre los principios, criterios y valores del nuevo artículo 3º constitucional, destaca la búsqueda de una formación integral de la persona, el aprecio a la dignidad de la persona humana, la libertad de creencias, de cátedra y de investigación, la integridad de la familia, la búsqueda de democracia, justicia social, amor a la patria y solidaridad internacional. Estos valores corresponden con algunos que busca la Iglesia católica, por ejemplo, la dignidad de la persona humana, el respeto a las creencias religiosas del pueblo y otras.³⁴

Las visitas del papa Juan Pablo II a México reforzaron las relaciones entre el Estado mexicano y la Iglesia católica. Como se ha señalado, dichas relaciones, durante la época posrevolucionaria, habían sido, primero, de ruptura e incluso de violencia (1927-1940) y, después, de simulaciones, cuando las leyes prohibían y los gobiernos discretamente permitían la intervención de la Iglesia en ciertos asuntos de la vida pública, como participar en el sistema educativo nacional (1940- 1992). Desde su segunda visita a México, en 1990, Juan Pablo II fue enfático en resaltar el interés del Vaticano y la jerarquía de la Iglesia en México para que, junto a la reanudación de las relaciones, las agrupaciones religiosas tuvieran autorización legal para crear y dirigir escuelas de acuerdo a su orientación particular, en el marco de los grandes lineamientos de la Secretaría de Educación Pública.

En su rápida vista al estado de Aguascalientes, el papa se refirió a la educación. La decisión de abordar este tema no fue casual: en esta entidad, el

34 Ver Rogelio Alcántara, "La iglesia católica y la educación en México", en Javier Pérez y Lorena Radkau, *Identidad en el imaginario nacional. Reescritura y enseñanza de la historia* (México: Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Autónoma de Puebla/El Colegio de San Luis/Instituto Georg Eckert, 1998), pp. 153-167.

problema de pobreza no era agudo, ni había una población indígena importante que ameritara una referencia sobre el particular; en cambio, la educación en Aguascalientes sí había jugado un papel importante en las relaciones entre la Iglesia y el Estado, por lo menos desde la promulgación de la Constitución de 1917. En dichas relaciones, los laicos jugaron un papel muy importante y destacaron, primero, como aguerridos defensores de “la libertad de enseñanza” en los años de conflicto manifiesto y, después, como entusiastas organizadores e impulsores de propuestas educativas que convivieran con los lineamientos de la SEP.

Salinismo educativo en Aguascalientes

La reforma educativa de Carlos Salinas y continuada con Ernesto Zedillo Ponce de León (1994-2000) fue aceptada e instrumentada ampliamente. En Aguascalientes, en su momento, el obispo, el PAN y las agrupaciones de padres de familia apoyaron las medidas tomadas por el gobierno del estado. El obispo Rafael Muñoz Núñez, por ejemplo, declaró que reconocía los esfuerzos que hacían las autoridades en la modernización educativa, y los defendió: “Ojalá que los partidos no logren introducirse a las escuelas, en los libros y en las aulas, ya que sería sumamente peligroso”.³⁵ Su apoyo fue reiterativo, sobre todo en momentos claves, como en la presentación del Programa Estatal de Educación,³⁶ la elaboración de la Ley Estatal de Educación, el inicio del ciclo escolar, etc. Durante el conflicto magisterial fue más cuidadoso, pero no se quedó callado y defendió la propuesta gubernamental.³⁷

En el PAN hubo reconocimiento a la reforma educativa en el estado, no obstante que desde la presidencia municipal (de extracción panista) y en el Congreso hacían ataques a muchas de las medidas del gobierno del estado.³⁸ Las organizaciones de padres de familia, por su parte, cambiaron su postura

35 *Hidrocálido*, Aguascalientes, 28 de septiembre de 1993.

36 *Hidrocálido*, Aguascalientes, 30 de marzo de 1993.

37 *El Heraldo*, Aguascalientes, 30 de marzo de 1993.

38 Sobre las declaraciones en torno a la ley, véase la prensa local del 19 y 20 de marzo de 1997. Alfonso Bernal Sahagún dijo que el programa de excelencia educativa impulsado por el gobierno del estado iba a producir personas con éxito y otras con fracaso, ya que estaba adoptando un sistema de competencias que no retomaba los valores de solidaridad y justicia. Entrevista de Salvador Camacho Sandoval con Alfonso Bernal Sahagún, Aguascalientes, 19 de septiembre de 1996.

y estuvieron de acuerdo con el IEA. Ellos habían dejado atrás su resistencia en contra de la política oficial; las declaraciones de franca oposición eran cosa del pasado. Por ejemplo, en 1984, en una visita a Aguascalientes, el presidente nacional de la Asociación de Padres de Familia había rechazado la revolución educativa impulsada por Miguel de la Madrid; dijo que ésta era un atropello contra el progreso del país y los derechos del individuo, y que Jesús Reyes Heróles había actuado arbitraria y nocivamente.³⁹

Diez años después, con el proyecto educativo salinista, todo cambió y en el estado no sólo la Asociación de Padres de Familia ya no se oponía a la reforma, sino que era una de las principales impulsoras, incluso servía para criticar al SNTE, algo que no podía hacer el Instituto de Educación de Aguascalientes.⁴⁰ En cada una de sus intervenciones públicas, la presidenta expresaba su respaldo a la reforma educativa local; por su parte, el gobierno sabía corresponder apoyándola en sus actividades.⁴¹

La Unión de Padres de Familia, que representaba a los padres de escuelas privadas, también apoyó la reforma educativa en el estado. Años atrás, el gobierno expresaba su disposición para permitir la creación de más colegios particulares. Así fue, por lo menos, desde la creación de la delegación en 1978. En una ocasión, por ejemplo, el profesor Mario Aguilera Dorantes, responsable de la educación en la entidad, dijo sobre las escuelas particulares: “son un importante auxiliar de la educación oficial”, y aclaró: “En Aguascalientes no hemos clausurado ninguna escuela particular”.⁴² Con la reforma educativa, la Unión de Padres de Familia en Aguascalientes también fue apoyada para desarrollar sus actividades, como la realización de un congreso nacional. El optimismo y satisfacción por los cambios educativos los expresó su presidente estatal, Jesús González González: “Después de 20 años de destrucción cultural, ahora el camino es cuesta arriba, tanto para profesores, padres de familia y autoridades”.⁴³

En general, tanto a nivel estatal como nacional la participación de la Iglesia católica no sólo fue de contrapeso para debilitar al SNTE, su actuación fue

39 *El Sol del Centro*, Aguascalientes, 26 de septiembre de 1984; *Hidrocálido*, Aguascalientes, 8 y 10 de septiembre de 1984.

40 *El Sol del Centro*, 26 de septiembre de 1993.

41 *Hidrocálido*, Aguascalientes, 1 de octubre de 1993.

42 Entrevista de Jaime Arteaga Novoa con Mario Aguilera Dorantes, “¿Por qué la prisa? Ya me iré: MAD”, en *El Sol del Centro*, Aguascalientes, 12 de febrero de 1985.

43 *El Herald*, 6 de octubre de 1993.

estratégica para ganar espacios de poder frente a la política de apertura gubernamental, no únicamente en el ámbito educativo, sino en la política y otras esferas de la vida pública. En este sentido, tres factores, por lo menos, habían influido para cambiar los artículos 3° y 130 de la Constitución: *i*) la lucha de la Iglesia, los partidos, grupos conservadores del país y de los estados, que se venía dando desde 1917; *ii*) las tendencias de apertura y negociación política del gobierno mexicano; y *iii*) el contexto internacional de libertad de la educación, proclamado por organismos como la Unesco.

La pregunta que surgió años después fue: ¿cuál fue el impacto de esta reforma en la educación? La educación confesional, ciertamente, no se incrementó notablemente a raíz del cambio constitucional por la simple razón de que las escuelas en manos de la Iglesia ya existían y sólo la reforma constitucional vino a formalizarlas, pero sí sentó las bases legales para que la Iglesia católica tuviera una actuación formal y más dinámica en el sistema educativo. A partir de 1992, la fuerza de los grupos religiosos y laicos se incrementó, debido, en parte, a la apertura real del Estado mexicano. La época de la simulación había quedado atrás, porque aquel *modus vivendi* era como el del gobierno de Porfirio Díaz, en el sentido de que se tenían leyes muy estrictas en contra de la Iglesia, pero en los hechos no se cumplían. Ahora sí, como dijo el director del Colegio Portugal en los años cuarenta, después de la escuela socialista, las escuelas confesionales aparecieron “como hongos en pajonal después de una noche de lluvia”.

La educación en el PAN y el papa

Con la llegada del Partido Acción Nacional al poder y de Vicente Fox a la presidencia de la República, grupos de derecha vinculados a sectores de la Iglesia católica aprovecharon la oportunidad para hacerse presentes en la toma de decisiones en materia de educación. El presidente dio muchas muestras de ser diferente y romper la tradición laica de asumir los quehaceres del gobierno y de las políticas públicas, en especial la educativa. Desde su llegada a la presidencia, su hija le dio en un evento público y oficial una imagen de la Virgen de Guadalupe, luego Fox ordenó quitar toda imagen de Benito Juárez en todas sus oficinas y, en suma, reactivó el poder clerical en asuntos de gobierno.

En los estados donde el PAN llegó a gobernar, se incrementó la presencia de la jerarquía eclesiástica y de los grupos católicos conservadores. En el centro del país, zona de antiguos cristeros, los antes sinarquistas se cambiaron al PAN y llegaron a formar parte del gobierno. Al mismo tiempo, las organizaciones católicas vinculadas a ciertos grupos empresariales controlaron los puestos decisorios en materia educativa. El Opus Dei, por ejemplo, participó de manera destacada en varios estados, como en Guanajuato y Aguascalientes. Hubo continuidad en el desarrollo de programas educativos, pero instrumentaron proyectos con su sello ideológico, por ejemplo, en la capacitación para profesores y padres de familia. Acordes a sus principios, desdeñaron programas oficiales de educación sexual y afectaron, en suma, los principios de laicidad y educación popular y nacionalista.⁴⁴

La influencia del poder papal

La debilidad del Estado había hecho que la Iglesia aprovechara las circunstancias para acelerar el paso. Con la visita de Juan Pablo II a Aguascalientes en 1990, la alianza se manifestó simbólicamente con la presencia de los escudos del gobierno del estado y del Vaticano, no obstante la aclaración enfática del secretario de Gobernación de que no influía en nada la visita del papa con el establecimiento de las relaciones diplomáticas. En tales condiciones, lo que más peso tenía no era esta declaración oficial, sino lo que el obispo de Aguascalientes, Rafael Muñoz Núñez, afirmó: “albergo muchas esperanzas de que en fecha próxima se reanudarán las relaciones entre el Vaticano y el Estado mexicano [...]. La presencia del Papa ha favorecido mucho”.⁴⁵

El discurso del papa era significativo en este sentido. En un estado donde había sido fundamental la presencia del clero en la educación escolar, la demanda por la libertad de educación tuvo una intención clara que remitía inevitablemente a la lucha de miles de católicos, concretamente de organizaciones seculares, agrupaciones empresariales y partidos políticos, como el Partido Demócrata Mexicano y el PAN. Un líder panista, desde la óptica proclerical de su partido, hizo referencia a la nueva estrategia papal y a la jerarquía eclesiástica mexicana:

44 Salvador Camacho, *Educación y alternancia política en México. Los casos de Guanajuato y Aguascalientes* (México: UAA/SIHGO, 2004).

45 *Excelsior*, México, 8 y 16 de mayo de 1990.

Ya no más contemplaciones y excesos de cortesía, se agradecen las deferencias oficiales, sin guardar reserva cuando se trata de llamar [...] a los padres de familia para agruparse en defensa de sus derechos a la educación moral y religiosa de sus hijos.⁴⁶

La presencia de Juan Pablo II en el estado provocó una movilización extraordinaria,⁴⁷ pero más allá de esta manifestación, el pronunciamiento papal en Aguascalientes, relativo a la educación y los maestros, vino a constituir un avance fundamental en la conquista de los postulados educativos de la Iglesia católica. Era el acercamiento a la concreción de un discurso que el mismo papa había pronunciado ante la Unesco en 1983, donde defendió con firmeza

El derecho de las familias católicas a educar a sus hijos en escuelas que respondan a su propia visión del mundo, y en particular el derecho estricto de los padres de familia creyentes a no ver a sus hijos sometidos en las escuelas, a programas escolares inspirados en el ateísmo.⁴⁸

Desafiando el artículo 3º constitucional y toda su trayectoria política e ideológica, Juan Pablo II hizo un llamado a miles de maestros congregados en Aguascalientes para que abrieran “a Cristo el mundo de la enseñanza” y terminaran con el prejuicio de que la Iglesia era un factor de freno cultural y científico. El pontífice vaticinó cambios, dijo que el contexto de la comunidad internacional iniciaba una nueva fase de su historia y que ello repercutiría también en México en un futuro no muy lejano.⁴⁹ Y así fue, el gobierno de Carlos Salinas estableció relaciones con el Vaticano, enviando como embajador al profesor aguascalentense y destacado miembro de la masonería Enrique Olivares Santana; el gobierno, además, modificó el artículo 3º y el 130, en el marco de un desarrollo social y económico abierto a la globalización y a la modernización de las instituciones.

Los apoyos fueron mutuos: Juan Pablo II correspondió a las atenciones del gobierno y dijo que el Programa Nacional de Solidaridad (Pronasol) –el

46 Jesús González Schmal, “Frutos de la visita papal”, en *El Heraldo*, Aguascalientes, 16 de mayo de 1990.

47 Ver declaraciones, felicitaciones, reportajes y notas periodísticas en *El Sol del Centro*, Aguascalientes, 10, 11 y 12 de mayo de 1990, y *El Heraldo*, Aguascalientes, 7, 8, 9 y 14 de mayo de 1990.

48 Citado en Soledad Loaeza, “México en la diplomacia vaticana”, en *Nexos* (No. 149, mayo de 1990), p. 25.

49 *Excélsior*, 9 de mayo de 1990; *El Heraldo*, Aguascalientes, 9 de mayo de 1990.

proyecto de política social del gobierno federal— debía ser ejemplo a seguir en otros países. El fortalecimiento de las relaciones diplomáticas fue apoyado por los medios de comunicación, especialmente por el monopolio televisivo del momento, Televisa, el cual convirtió a la persona de Juan Pablo II en una estrella más del “Canal de las Estrellas” y, al mismo tiempo, favoreció cierto respaldo popular al gobierno y a su presidente.⁵⁰ Hubo sectores críticos que insistieron en los vicios presidencialistas y la falta de democracia del salinismo,⁵¹ pero lo cierto es que se había logrado dar pasos modernizadores compartidos, en gran medida, con los propuestos por el PAN, por lo que cuando este partido llegó al poder no hizo más que darles continuidad.

La reforma educativa era un proyecto acorde a esta tendencia modernizante, que algunos identificaron con una “reforma de Estado”, sustentada en el “neoliberalismo social”, pero que la izquierda la relacionó más con el “neoliberalismo”.⁵² El cambio en el artículo 3º constitucional favoreció la política de modernización educativa, que prácticamente arrancó con la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal en 1992. Así, en varias partes del país se propició un proceso de descentralización, donde los estados tuvieron mayores facultades para participar en el rumbo que seguirían sus sistemas educativos estatales y en establecer las alianzas necesarias para tal efecto con los grupos, organizaciones e instituciones de la sociedad.

Esto fue muy claro en el caso de Aguascalientes. En 1992 se convirtió en la arena de lucha entre el proyecto modernizador y descentralizador de la SEP, por un lado, y el del SNTE, por el otro. Se demandaban explícitamente asuntos laborales, pero Elba Esther Gordillo, líder nacional del sindicato, estaba detrás, enfrentando directamente a la SEP y sus medidas; aunque con la intervención

50 Claudia Fernández y Andrew Paxman, *El tigre. Emilio Azcárraga y su imperio televisa* (México: Grijalbo, 2013), pp. 271-273.

51 Sobre las medidas salinistas, véase: Ricardo Grinspun y Maxwell Cameron, “Nafta and the Political Economy of Mexico’s External Relations”, en *Latin American Research Review* (No. 3, Vol. 3, University of New Mexico, USA, 1996), pp. 161-188; Enrique Krauze, *La presidencia imperial. Ascenso y caída del sistema político mexicano (1940-1996)* (México: Tusquets, 1997); Roderic Camp, “Salinas. Las redes del poder”, en *Observador Internacional* (No. 21, febrero de 1994), pp. 36-49.

52 Ernesto Zedillo, “Educación y desarrollo económico en México” en *Carta del Economista. Revista del Colegio Nacional de Economistas* (No. 2, México, marzo-abril de 1993), pp. 13-21; Ernesto Zedillo, “La educación y la reforma del Estado”, en Soledad Loaeza, *Reforma del Estado y democracia en América Latina* (México: El Colegio de México, 1996).

del presidente Carlos Salinas se resolvió el conflicto.⁵³ El gobierno se fortaleció con las alianzas que hizo con grupos sociales importantes, en particular con la Iglesia católica y grupos laicos; y lo hizo no sólo para tomar fuerza frente al SNTE, sino para poner en marcha su proyecto educativo modernizador. Los vínculos entre el gobernador y el obispo Rafael Muñoz Núñez fueron importantes; ambos se apoyaron y, en asuntos educativos, por primera vez en muchos años, la Iglesia católica tuvo la libertad formal de administrar centros educativos, resaltando la presencia de los Legionarios de Cristo y el Opus Dei.

El PAN en la gubernatura

Con la llegada del PAN al gobierno del estado en 1998, se fortalecieron la Iglesia y las agrupaciones católicas, algunas de las cuales dieron el salto al PAN y al gobierno. En particular, en el ámbito educativo, el director del Instituto de Educación de Aguascalientes fue Miguel Ángel Ochoa, rector de la Universidad Bonaterra, vinculada a la Universidad Panamericana y al Opus Dei. Frente a esta designación, de inmediato surgieron las críticas. Un exdiputado del Partido de la Revolución Democrática declaró que el nombramiento del director no era adecuado, ya que ponía en peligro la gratuidad de la educación básica, pues el ideal para este cargo era un maestro de carrera.⁵⁴ En otra ocasión, algunos priistas señalaron que el nombramiento de un miembro del Opus Dei no representaba el espíritu de la educación pública y gratuita garantizada por el artículo 3º constitucional.⁵⁵ Uno de ellos, en particular, dijo que el problema no era menor porque también los asesores del nuevo director eran del Instituto Panamericano de Alta Dirección de Empresa (IPADE) y del Opus Dei, además de que ganaban mucho dinero.⁵⁶ Este nombramiento fue cuestionado en reiteradas ocasiones, pero no pasó a mayores.

Uno de los nuevos propósitos del IEA era influir en la política educativa con los principios del Opus Dei: “educar en valores e impulsar la formación

53 Entrevista de Salvador Camacho Sandoval al exdirector del IEA, Jesús Álvarez Gutiérrez, Aguascalientes, 24 de julio de 1996.

54 *Canal de Noticias Interactivo*, 27 de agosto de 1998.

55 En entrevista, Miguel Ángel Ochoa dijo: “Comulgo con sus principios pero nunca he sido del Opus Dei”, en *Aguas*, 9 de marzo de 2002.

56 *Canal de Noticias Interactivo*, 17 de diciembre 1999.

doctrinal y la excelencia académica”.⁵⁷ El nuevo director general del IEA declaró públicamente que no pertenecía al Opus Dei, pero respetaba y estaba de acuerdo con sus planteamientos. La presencia de este instituto religioso en Aguascalientes y, en particular, en el sistema educativo, según lo decían algunos de sus integrantes, no era “secreta”, pero sí “discreta”.⁵⁸ Lo que no fue discreto fue la designación de miembros de esta agrupación religiosa para desempeñar cargos importantes en el IEA, sin cubrir el perfil profesional deseable. Frente a las críticas, el director del IEA tuvo que declarar que el nuevo gobierno iba a respetar “de manera íntegra el Artículo 3º constitucional, la gratuidad, la laicidad, la obligatoriedad en la educación”, y dijo que, además, se alentaría “la formación en la democracia y el amor a la patria”.⁵⁹

El discurso de Miguel Ángel Ochoa resaltó ciertos logros del gobierno saliente, pero también marcó algunas diferencias. Dijo que habría “continuidad en la política de la educación en el gobierno estatal”, ya que, según él, era evidente que el trabajo que se venía haciendo en materia de educación era “muy abundante e importante”. Para él, Aguascalientes había pasado a ser “prácticamente el estado líder en los rubros de la educación a nivel nacional”,⁶⁰ pero le faltaba la “educación en valores morales”, por lo que declaró que la nueva política educativa pondría énfasis en ello, e hizo que se redactara como uno de los cuatro puntos prioritarios de su programa de trabajo: “trabajar en un ambiente de formación moral en nuestra comunidad”.⁶¹ En otra ocasión, dijo que buscaría que dentro de los planteles educativos se diera una “real formación en valores morales”.⁶²

Este discurso se fue expresando en los hechos: el gobernador Felipe González inauguró la preparatoria abierta Jesús López y González –nombre de un exobispo de la diócesis de Aguascalientes– y declaró que se impulsaría

57 Entrevista de Salvador Camacho Sandoval con un exmiembro del Opus Dei, Aguascalientes, Ags., 18 de mayo del 2000.

58 *Idem.* “Existen muchas personas allegadas a la Obra, que son simples simpatizantes o agregados, son muy difíciles de identificar, pero ayudan con dinero y además participan en los círculos de formación [...] Si un numerario es interrogado sobre si es numerario, él debe decir que sí. Si un supernumerario es interrogado sobre lo mismo, él tiene que preguntar el porqué de la pregunta y, de ser necesario, puede negarse”.

59 *Canal 2*, Televisa Aguascalientes, 10 de diciembre de 1998.

60 *Informa 2*, Televisa Aguascalientes, 31 de agosto de 1998.

61 *Buenos Días Aguascalientes*, 1 de septiembre de 1998.

62 *CCCDN*, 31 de agosto de 1998.

la educación de calidad, fundamentada en los valores.⁶³ Luego, el IEA hizo convenio con la Universidad Bonaterra y le destinó recursos, al tiempo que descuidaba la relación con las universidades públicas del estado, en particular la Universidad Autónoma de Aguascalientes. También adoptó medidas como las impulsadas por el gobierno de Guanajuato, cuando Vicente Fox Quesada era gobernador y puso como responsable de la educación a Fernando Rivera Barroso, un líder de la ultraderecha que se hizo famoso por la publicación de un folleto titulado “Así educa Guanajuato”, mismo que fue sacado de circulación por mandato directo de la SEP, debido a que transgredía los principios del artículo 3º constitucional.

Este folleto se insertó en una estrategia general de darle prioridad a lo privado sobre lo público, a la familia sobre el Estado, y a la moral sobre otras consideraciones. Lo primero que destacaba era el epígrafe de la entrada del texto, que citaba al papa Juan Pablo II, líder del Estado Vaticano y cabeza de la Iglesia católica.⁶⁴ En aquel estado también hubo un Programa en Valores y algunas autoridades trataban de introducir valores de la moral católica,⁶⁵ por ejemplo, se repartían estampitas con una oración y la imagen del fundador del Opus Dei, se patrocinaban retiros espirituales y se impartían cursos y conferencias con enfoque religioso.⁶⁶

Durante toda la administración de Felipe González González, tal como ocurrió en Guanajuato y otros estados gobernados por panistas, el discurso sobre los valores cobró fuerza, sobre todo cuando las autoridades de gobierno visitaban una escuela confesional. Ese fue el caso de la intervención del gobernador de Aguascalientes en el Colegio Esperanza, en donde dijo que en la entidad se educaba a los jóvenes para que día con día estuvieran más y mejor preparados para defender sus valores. En esa ocasión, señaló que la “educación integral valoral” era la columna vertebral de los países para enfrentar los distintos problemas del momento y que instituciones como esa escuela eran las

63 *Hidrocálido*, 19 de diciembre de 1998.

64 Secretaría de Educación de Guanajuato, *Así educa Guanajuato... Así guía* (México, 1995), p. 7. El colofón consigna la primera edición de 50,000 ejemplares, impresa en enero de 1996. Al término del texto se da fe de que “Las ideas expresadas en el presente cuaderno [...] fueron tomadas de los siguientes libros: *La autoridad del maestro*, de José Manuel Velazco Arzac, Alianza de Maestros/Normal Benavente; y *El arte de dirigir*, de Gastón Courtois, Ediciones Promesa.

65 *La Jornada*, 21 de mayo de 2000.

66 *Correo*, Guanajuato, 23 de junio de 2001.

células para la defensa de los valores y de la sociedad, “evitando con ello los peligros de aquellos agentes que han venido a la entidad a construir una cultura de odio y destrucción de valores familiares”.⁶⁷

La jerarquía de la Iglesia católica, por su parte, reforzaba este discurso sobre educación valoral. En mayo de 1999, autoridades eclesiásticas y escuelas católicas organizaron una “Semana de educación”, en la cual el obispo hizo una exhortación para privilegiar la instrucción en valores entre niños y jóvenes.⁶⁸ La Iglesia católica, con el gobierno panista, recuperó espacios y, de manera significativa, rompiendo con la tradición liberal del gobierno mexicano, en los recintos y oficinas públicas comenzaron a colocarse crucifijos, vírgenes, santos y otras imágenes religiosas. Ya no era sorpresa, entonces, que el gobernador asistiera a eventos de la Iglesia, acompañando al obispo. Así ocurrió en la colocación de la primera piedra del Comedor San José, perteneciente a la Parroquia de la Santísima Trinidad, en ciudad Satélite Morelos,⁶⁹ o cuando develó, junto con las autoridades eclesiásticas, la escultura de bronce de Juan Pablo II, “El hombre del siglo”, que conmemoraba la visita papal a Aguascalientes en 1990.⁷⁰

Pero hubo quienes expresaron su inconformidad por estos hechos. Por ejemplo, en el marco del aniversario del natalicio de Benito Juárez, Raymundo Ahumada Ramírez, secretario de la Alianza Ministerial Evangélica de Aguascalientes, dijo que seguiría siendo un héroe y la conciencia de la nación mexicana, además de que la educación debía ser laica y basada en principios científicos y universales. Esto lo expresaba porque, según él, la educación se encontraba amenazada por la tendencia a una educación confesional, con el disfraz de una educación basada en valores.⁷¹

La tendencia a reforzar la formación de valores se reflejó en el impulso al Programa de Escuela para Padres. Según su directora, “la vida familiar sana y armoniosa es fuente de felicidad y seguridad para los seres humanos”, por lo que el objetivo del programa se guiaba por esta concepción.⁷² También se dio

67 *Página 24*, Aguascalientes, 22 de junio de 1999.

68 *Canal Continental de Noticias*, 24 de mayo de 1999.

69 *El Sol del Centro*, Aguascalientes, 26 de marzo de 2000.

70 La escultura de cinco metros de altura tuvo un costo de 3 millones de pesos y en la inauguración, realizada el día de la Virgen de la Asunción, se contó con la presencia del nuncio apostólico Giuseppe Bertello. *Hidrocálido*, 16 de agosto de 2003.

71 *Hidrocálido*, 22 de marzo de 2002.

72 *El Sol del Centro*, Aguascalientes, 27 de marzo de 2000.

educación sexual y familiar desde la perspectiva de los grupos Provida y Familia Mexicana (FAME), desplazando con ello a las organizaciones que venían trabajando con un enfoque liberal y contradiciendo la política federal en la materia. Frente a ciertos cuestionamientos de líderes del SNTE, el gobernador relacionó la promoción de los valores con el combate a la delincuencia y la drogadicción, y dijo que de nada servían las mejoras materiales en beneficio de la población si existía una ciudadanía con un “bajo valor moral y espiritual”.⁷³ Tal fue el interés del gobierno por este tema que hizo que Aguascalientes fuera sede del II Coloquio Nacional para la Formación con Valores en marzo del 2003.⁷⁴ De esta manera, el gobierno del PAN, la Iglesia católica y sus organizaciones religiosas influyeron para que la tradición popular, nacionalista y laica en educación se desdibujara.

Oposición a los libros de *Historia* en primaria

Durante el gobierno de Carlos Salinas de Gortari y posteriormente de Ernesto Zedillo, el PAN y la Iglesia católica aprovecharon la reforma educativa que se había abierto a iniciativas de los estados. La descentralización y la llegada de la alternancia política en los años noventa favorecieron que los gobiernos estatales, especialmente los controlados por el PAN, asumieron cierta independencia para tomar medidas acordes a su ideología e intereses. En algunos rubros, los gobiernos estatales tuvieron coincidencias, y en otras no, en materia educativa. Y curiosamente, la jerarquía eclesiástica, líderes empresariales, dirigentes del PAN y de otras organizaciones que antes habían criticado los libros de texto, ahora aceptaban los publicados por la SEP durante el gobierno salinista. Pero, ciertamente, la reforma y los libros de texto de primaria tenían un antecedente importante.

Antecedentes y nuevos planes de estudio

Durante el gobierno de Luis Echeverría (1970-1976) se revisaron los resultados del Plan de 11 Años, y a partir de ello se elaboró un nuevo proyecto edu-

73 *Página 24*, Aguascalientes, 29 de julio de 1999.

74 *El Sol del Centro*, Aguascalientes, 27 de marzo de 2003.

cativo denominado como reforma educativa. Hay que recordar que durante este gobierno, el país experimentaba una crisis del modelo económico llamado de “desarrollo estabilizador”, por lo que comenzó a gestarse otro modelo que apuntaba a la modernización de la economía nacional. Así también, el sistema político mexicano estaba en crisis (el movimiento estudiantil de 1968 había provocado inestabilidad política dentro y fuera del gobierno) y se buscaba lo que entonces se llamaba la “apertura democrática”.

El sistema educativo mexicano vivía los peores efectos de la burocratización excesiva, graves desequilibrios en la distribución de oportunidades educativas, planes de estudio homogéneos, desvalorización de la participación de los padres de familia y las comunidades locales, y falta de prioridades educativas estatales y municipales. Uno de los problemas más graves era la burocratización y la centralización administrativa, por lo que la SEP comenzó un proceso descentralizador en este periodo.⁷⁵ El presidente José López Portillo (1976-1982) impulsó el programa de Primaria para Todos, que según datos oficiales, incrementó el acceso de niños y adultos a los servicios educativos. Pero realmente, López Portillo no implementó una política educativa innovadora, sino continuadora de lo planteado en el sexenio anterior. Fue el gobierno del presidente Miguel de la Madrid (1982-1990) el que inclinó un poco más la balanza hacia el proyecto modernizador. Por ejemplo, se distanció de las medidas popularistas y dinamizó (algunos dicen “norteamericaniizó”) la economía. Pero lo que interesa resaltar es que en educación impulsó fuertemente la descentralización educativa, a pesar de los fuertes problemas que tuvo con el SNTE.⁷⁶

El presidente Salinas impulsó, como se ha reiterado, un proyecto modernizador, calificado también como neoliberal, aunque él decía que su gobierno no era neoliberal ni estatista, sino que asumía una postura inmediata. En lo económico, se pasó de un modelo de “sustitución de importaciones” a uno de modernización económica, que pretendía vincularse más a los mercados internacionales y expandir el mercado interno; propició la venta de empresas paraestatales, la apertura de transnacionales y el Tratado de Libre Comercio con Estados Unidos y Canadá, entre otras cuestiones. En lo político, im-

75 Ver: Pablo Latapí, *Análisis de un sexenio de educación en México, 1970-1976* (México: Nueva Imagen, 1980).

76 Salvador Camacho, *Modernización educativa y científica en México, 1982-1995. El caso de Aguascalientes* (Tesis de Doctorado, Universidad de Illinois, Chicago, III, 1999).

pulsó la llamada “reforma de Estado”, con el propósito supuestamente de minimizarlo. En lo jurídico, reformó los artículos constitucionales 27, 3° y 130, en el sentido de favorecer la propiedad del ejido por parte del campesino, propiciar la libertad de educación y reconocer jurídicamente a las iglesias. En lo que toca a la política social, impulsó el Programa Nacional de Solidaridad que, en su momento, algunos críticos calificaron como “un nuevo evangelio de progreso”.⁷⁷ Parecía que México luchaba por alcanzar los niveles de modernización europea y norteamericana sin poder lograrlo nunca por completo.

El proyecto educativo del gobierno de Carlos Salinas de Gortari se ubicaba como una altísima prioridad en el ámbito de la política social. Desde una perspectiva economicista, se consideraba a la educación como una forma de capacitar a los recursos humanos (o al “capital humano”), y por lo tanto, como una parte importantísima del proceso generador de desarrollo económico y social. Por esta razón, al principio de su administración se acercó a los especialistas en educación para crear e instrumentar su reforma educativa, que se concretó con el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, que entre sus tres grandes ejes consideró la reformulación de los contenidos y materiales educativos de educación básica.

Para cumplir con este gran objetivo, el gobierno federal impulsó un amplio programa de renovación de planes y programas de estudio en los niveles de primaria y secundaria, titulado Programa Emergente de Actualización y Reformulación de Contenidos, el cual incluía la publicación de nuevos libros de texto de todas las áreas. Una vez terminados estos libros, se imprimieron y repartieron en las escuelas, pero fueron los de *Historia* de cuarto, quinto y sexto de primaria los que generaron polémica, particularmente el último. Ese año escolar, 1992-1993, había sido bautizado con el nombre de “Año para el estudio de la historia de México”.

77 *Idem*, pp. 101-107. Se retoman algunos cuestionamientos a esta política de modernización, como los de Enrique Márquez, quien argumentaba que se impulsaba una modernización sin base social ni profundidad histórica, y que se liberalizaba el modelo económico sin democratizar el sistema político, entre otras cuestiones.

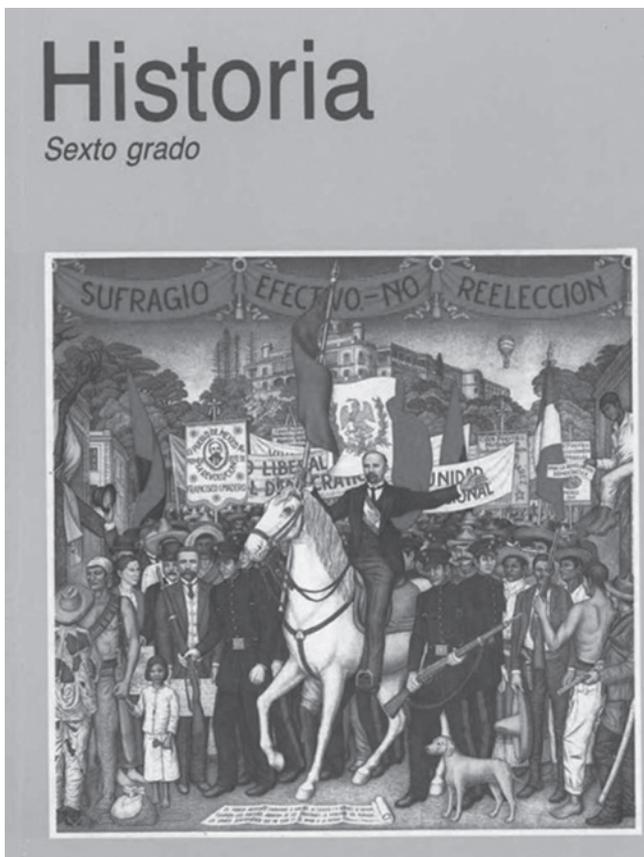


Imagen 6. El salinismo buscaba legitimarse con una nueva historia del país. Portada del libro de *Historia*, sexto grado. México: SEP, 1993.

Como se recordará, la política de Estado respecto a los libros de texto gratuitos para el nivel de primaria había tenido continuidad desde 1959. Sin embargo, ese mismo año y el siguiente había suscitado reacción entre la oposición de las organizaciones católicas en torno a la Iglesia, debido a su carácter único y obligatorio, principalmente. Luego, con la reforma de Luis Echeverría, cuando se habían elaborado nuevos libros de texto, reagrupando ahora los contenidos en cuatro áreas de conocimiento (español, matemáticas, ciencias naturales y ciencias sociales), habían sido los contenidos sobre educación sexual en los libros de *Ciencias Naturales* los que habían suscitado una

oposición por parte de los padres de familia, aunque ya la jerarquía eclesiástica y otros grupos católicos habían deslindado sus distancias con respecto al sector más conservador de los padres de familia, aglutinados entonces en la Unión Nacional de Padres de Familia.

En el caso de los nuevos libros de texto editados en 1992, fueron los de *Historia* los que suscitaron oposición y cuestionamientos. Nuevamente surgió el debate en torno al uso de los libros de texto para difundir la versión del Estado respecto a la historia nacional. El cambio principal consistió en que se abandonó el esquema de organización de contenidos por área (ciencias sociales) y se readaptó el esquema de asignaturas (historia, geografía y civismo). Ahora bien, se preveía la implantación de libros de *Historia* para cuarto, quinto y sexto de primaria: los de cuarto y sexto eran sobre historia de México y eran muy parecidos, en tanto que el de quinto grado se refería más a la historia universal.

Para abril de 1992 ya se habían impreso 2,011,332 ejemplares, pero un mes después, a raíz del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, se modificaron y volvieron a imprimir, esta vez 2,180,000 ejemplares. Los libros de texto los encargó Ernesto Zedillo a dos historiadores: Enrique Florescano y Héctor Aguilar Camín, quienes se hicieron auxiliar por otros 45 profesionistas que, según se supo, cobraron 1,500 millones de (viejos) pesos.⁷⁸

Apoyos: PAN, empresarios e Iglesia y grupos católicos

Las reacciones fueron diversas, pero la novedad fue que los grupos que antes habían impugnado o cuestionado los libros de textos gratuitos, ahora los defendían. La Iglesia católica expresó su posición a través del secretario nacional de Educación y Cultura, dirigido entonces por el arzobispo de Puebla, Rosendo Huesca y Pacheco, el obispo auxiliar de Guadalajara, Ramón Godínez Flores, quien fuera luego obispo de Aguascalientes, y el sacerdote Edmundo B. Morales Romero. El secretario estableció claramente su postura en un boletín de prensa fechado el 11 de septiembre de 1992.

Para comenzar, los obispos de la Iglesia católica mexicana daban la bienvenida al “Año para el estudio de la historia de México”, y con él, a los nuevos libros de texto de *Historia de México*. Consideraban que los autores habían he-

78 *Heraldo de Aguascalientes*, 13 de septiembre de 1992.

cho un gran esfuerzo “para presentar los principales hechos y acontecimientos de la historia nacional con objetividad y claridad”. No obstante, un poco más adelante, expresaban sus puntos de vista organizados en cuatro aspectos, como se reseña a continuación:

1. Respecto al *contenido temático*: los obispos señalaban que los nuevos libros representaban una visión panorámica de la historia de México, desde la población del continente americano hasta nuestros días. La presentación era, según ellos, breve y clara, y en lo general, objetiva, a pesar del estilo demasiado abstracto para niños de primaria, de omisiones importantes y otros errores menores. Las supresiones que más preocupaban a los obispos eran: la obra educativa de los misioneros del siglo XVI; la labor educativa y de beneficencia de la Iglesia, mientras que se exageraba su papel de prestamista y financiadora de las clases altas; el uso y destino real de los bienes nacionalizados de la Iglesia, una vez que estuvieron en poder del estado; y, por último, la referencia a la corrupción, a las causas del crecimiento de la pobreza y a las grandes desigualdades, así como a las condiciones de salud de la población y las limitaciones de nuestra democracia.⁷⁹
2. Respecto al *aprovechamiento pedagógico* de los nuevos libros de texto: consideraban que era importante haber desglosado el área de las ciencias sociales en asignaturas de geografía, civismo e historia; que la Guía del Maestro tenía elementos útiles, pero faltaban objetivos que se relacionaban con la formación del pensamiento crítico del alumno y el fomento a la unidad y solidaridad entre mexicanos.
3. Consideraciones sobre algunos *elementos historiográficos*: les parecía que el estilo de redacción de los libros, en forma de cápsulas de información “un tanto lacónicas y abstractas”, no era adecuado para los niños de primaria. Sugerían, para las siguientes indicaciones, enfatizar las relaciones de causalidad entre los hechos, transcribir textualmente algunos documentos históricos y hacer referencias bibliográficas y documentales a autores de la historia de México.
4. En relación a las condiciones del *entorno social* en el que surgía la polémica sobre los libros de texto: los obispos señalaban que el con-

79 Ver: *Boletín de Prensa del SNEC*, 11 de septiembre de 1992, en archivo de la FER, folder correspondiente a ese año.

tenido de los libros no había sido suficientemente discutido por grupos de análisis que reflejaran las diferentes corrientes de opinión. Les preocupaba la politización de la polémica y su utilización para incrementar o retener cuotas de poder político o económico.

Finalmente, en el boletín de prensa, los obispos consideraban que una reforma integral de la educación, como la que proponía el Acuerdo para la Modernización de la Educación Básica, requeriría tiempo (unas dos décadas) y sugerían que las autoridades educativas establecieran un procedimiento continuo de revisión y elaboración de planes de estudio. Informaban que la Iglesia católica, por su parte, había promovido el desarrollo de un proyecto educativo que propondría objetivos y metas a largo, mediano y corto plazo.

La Confederación Nacional de Escuelas Particulares (CNEP), por su parte, hizo circular entre sus afiliados este boletín de prensa, pues consideraba la polémica suscitada en torno a los libros de texto de *Historia* como “beneficios”, a pesar de que existía un trasfondo político. Los textos tenían graves fallas, entre las que la Confederación destacaba los juicios rígidos e injustos sobre la acción de la Iglesia católica y la exaltación de los aciertos del gobierno de Carlos Salinas. También señalaban aspectos positivos, como la buena presentación y evitar “satanizar a algunos personajes y canonizar a otros”. Como consideraba –junto con la SEP– que los libros eran perfectibles, recomendaba a todas las escuelas afiliadas utilizar los libros como instrumentos de ayuda en el proceso de enseñanza, pero no se limitaran solamente a ese texto, sino que consultaran otros “para formar el juicio crítico de los alumnos”, y recomendaba participar en foros de discusión organizados en cada estado.⁸⁰

Por su parte, la Unión Nacional de Padres de Familia (UNPF), que tan relevante papel opositor había jugado en los conflictos anteriores por los libros de texto, ahora mostró una postura favorable hacia ellos. El presidente nacional de la organización, Francisco González de la Garza, elogió los libros y consideró que ya no eran “campos de opinión sectarios”, sino un panorama armonioso de la historia, donde ahora sí presentaban “la verdadera historia de México”, ya que se había eliminado la visión maniquea, impresa en los libros de la reforma educativa de Luis Echeverría. Para el líder de la UNPF solamente quedaba el problema de que los maestros estaban “mal capacitados” para

80 Ver circular 59/92 de la FEP a los presidentes de las federaciones afiliadas a la CNEP, México, 22 de septiembre de 1992, en el archivo de la FEP.

exponer el contenido de los manuales y ciertos vacíos que debían atenderse, por lo que se comprometió a entregar a la SEP una lista de “precisiones de contenido”⁸¹

El Partido Acción Nacional, por su parte, expresó una posición también favorable, en lo general, a los nuevos libros de texto de *Historia*. En los debates suscitados en el seno de la Comisión Permanente del Congreso, algunos panistas elogiaron el esfuerzo de la SEP para editar los libros, pero manifestaron sus reservas de principio frente a toda historia oficial y reiteraron sus demandas de libertad de enseñanza (esto fue antes de la modificación al artículo 3° constitucional). Poco después, en la Asamblea de Representantes del D.F., algunos panistas elogiaron la “objetividad” de los nuevos libros pero, contradictoriamente, rechazaron que la SEP los impusiera de manera unilateral, presentando todavía una visión de la historia “parcial, partidista, gobiernista y tendenciosa”. Luego, Diego Fernández de Cevallos afirmó, sin más, que la reforma “auténticamente educativa” de Carlos Salinas se encaminaba “por senderos que nosotros hemos señalado”, por lo que los manuales ya no eran maniqueístas y ya no imponían la educación socialista, como los libros de los años setenta.⁸²

La Confederación Patronal de la República Mexicana (COPARMEX), como sindicato que busca la representación en el ámbito laboral y social de los empresarios del país, manifestó beneplácito por los nuevos libros de *Historia*. En su representación, su dirigencia dijo que era “un gran acierto” haber vuelto al sistema de asignaturas (historia, geografía y civismo), en vez del sistema de áreas (ciencias sociales) que había impulsado el gobierno de Luis Echeverría, y señaló que los libros representaban una interpretación del pasado “más madura y mesurada”. Esta agrupación de empresarios elogió la presentación de los

81 Ver “Fin a la tendencia de control político en los libros de texto”, en *Excélsior*, 8 de agosto de 1992, y “Ni definitivos ni intocables, los nuevos textos para primaria: la UNPF”, en *El Universal*, 1 de septiembre de 1992, citados en Bernardo Mabire, *El debate respecto a los libros de texto gratuitos para la educación primaria de 1992*, ponencia presentada en el Encuentro de Latin American Studies Association, Washington, 28-30 de septiembre de 1995.

82 Ver “Rechaza el PRI llamar a Zedillo al Congreso”, en *Excélsior*, 27 de agosto de 1992, p. 4; “Condenan en la Cámara la parcialidad de los libros de texto”, en *El financiero*, 27 de agosto de 1992, p. 42; “Reclama el PAN por la ‘imposición’ de los libros de historia”, en *El Economista*, 28 de agosto de 1992, p. 38; “Cuestionan cuatro partidos los nuevos libros de historia”, en *La Jornada*, 28 de agosto de 1992, p. 17; “Contra toda predicción el PAN, en lugar del PRI, defendió los libros de historia”, en *El Día*, 3 de septiembre de 1992, p. 3; y “Analizarán comisiones de educación del Congreso los libros de historia”, en *La Jornada*, 3 de septiembre de 1992, p. 3. Citados en Bernardo Mabire, *op. cit.*

libros, aunque también cuestionó la falta de profundidad en algunos temas, lo cual podría llevar nuevamente a “caer” en la interpretación oficialista.⁸³

En esta ocasión, los líderes empresariales no abogaron, como lo habían hecho unos años atrás, por la privatización de la educación, bajo los principios de las leyes del mercado, con sus elementos de competitividad, eficiencia y uso de nueva tecnología; aunque ciertas demandas estaban presentes y se beneficiaban con el gobierno salinista, puesto que para ellos, según el investigador educativo Carlos Ornelas, la propuesta era que la descentralización no se quedara en los gobiernos estatales, sino en llegar a conformar ese “mercado de escuelas autónomas”, donde se compitiera por prestigio, los mejores alumnos y más recursos públicos. Los fondos se obtendrían cobrando colegiaturas a los alumnos que recibirían “bonos” educativos del gobierno para comprar su educación. Desde esta perspectiva, la educación se convertía en una mercancía como otras, que se compraba y se vendía, y no un derecho, tal como se venía escuchando desde la Revolución francesa.⁸⁴

Con esta visión de la educación, en enero de 1989, el director del Centro Empresarial de Aguascalientes había dicho que los problemas del magisterio, en definitiva, podrían resolverse si las escuelas federales y estatales se privatizaran.⁸⁵ Tres años después, el tema no era tan polémico: se analizaban y discutían ciertos contenidos de historia en los libros de texto gratuitos de primaria, pero no la propuesta de privatización de la educación en el país; aunque la discusión sobre la enseñanza de la historia de México no era un asunto de fechas y nombre, pues detrás de cada postura había concepciones de cómo se veía el presente, con las medidas del gobierno salinista y cómo actuar teniendo una proyección del país que deseaban los grupos en disputa.

Los críticos y opositores

Pero el conjunto de críticas más fuertes provenía del magisterio, particularmente del sector de izquierda del mismo. Hay que recordar que el SNTE, en

83 Ver “Avance positivo en los nuevos libros de texto: Coparmex”, en *Uno más Uno*, 1 de septiembre de 1992, p. 8.

84 Carlos Ornelas, *op. cit.*, pp. 318-320. Del lado empresarial, ver su propuesta en: Centro de Investigación para el Desarrollo (CIDAC), *Educación para una economía competitiva. Alternativas para el futuro. Hacia una estrategia de reforma* (México: Diana, 1992).

85 *El Sol del Centro*, Aguascalientes, 18 y 24 de enero de 1989.

particular el grupo Vanguardia Revolucionaria, había sufrido un fuerte golpe con la destitución de su líder Carlos Jonguitud Barrios y la imposición de su discípula Elba Esther Gordillo Morales. Y aunque la nueva dirigente aprobaba en general y públicamente la política modernizadora de Carlos Salinas, hizo algunos juicios críticos a los textos para complacer al gran sector magisterial que estaba en desacuerdo con ellos. Expresó a la prensa que los libros ofrecían un conocimiento superficial y eran bastante perfectibles; señalaba que debían ser sometidos a una amplia consulta popular y nacional, organizada –naturalmente– por el SNTE. En general, las críticas de la lidereza y de algunos miembros prominentes del SNTE fueron moderadas, aunque siempre lamentaron la falta de consulta previa al magisterio.

La preocupación de la dirigencia sindical no estaba en los libros de texto, sino en impedir que su poder se viera mermado con las medidas del gobierno federal, como la descentralización. Públicamente aprobaba el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, pero en los hechos seguía presionando para imponer a su gente en puestos clave dentro del sistema educativo nacional. De manera particular, tuvo fuertes enfrentamientos en algunos estados, como en Aguascalientes, para influir nuevamente en la designación de los titulares de las secretarías e instituciones de educación estatales.

Con todo, había algunos sectores en el interior del SNTE que expresaron críticas más fuertes a los libros de texto. Por ejemplo, la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) y el Movimiento Democrático Nuevo Sindicalismo (MDNS) rechazaron abiertamente los libros y amenazaron con no emplearlos. La CNTE deploró que las escuelas públicas sólo tuvieran acceso a los libros oficiales y propuso organizar un curso en el que los maestros pudieran analizar los libros. Por su parte, el MDNS condenó la “estructura catequista” de los libros y lamentó la falta de participación del magisterio en su elaboración. Las críticas al contenido del libro eran: que no se presentaba a Porfirio Díaz como un dictador, no se mencionaba al Plan de Ayala ni las luchas de Emiliano Zapata y Francisco Villa, o los movimientos populares en la época reciente, y faltaba objetividad en la narración de las elecciones de 1988.

Estos grupos magisteriales de izquierda parecían coincidir con la posición del Partido de la Revolución Democrática, ya que para este organismo político los libros de textos no eran criticables por su gratuidad, toda vez que beneficiaban a las masas pobres, sino por una nueva versión de la historia de México, la cual “traicionaba” el espíritu del proyecto educativo original del

Estado surgido de la Revolución. Además, lamentaba la precipitación en la elaboración de los libros y la falta de consulta a los profesores de historia, así como al Consejo Nacional Técnico de la Educación (CONALTE). La crítica central de este partido se refería a una supuesta manipulación política de los niños, al ofrecerles una visión poco objetiva del pasado, intentado legitimar el poder presidencial excesivo y la permanencia del PRI en el poder, adecuando así la historia a las intenciones del actual régimen. En los libros de *Historia* se reivindicaba, según el PRD, a la dictadura de Porfirio Díaz, y se minimizaba la represión de 1968; se exculpaba a los gobiernos posrevolucionarios de sus incontables errores y se ocultaba la existencia de organizaciones y movimientos independientes.⁸⁶

Respecto a la participación de los intelectuales en el debate acerca de los libros de *Historia*, Bernardo Mabire señala que dicha controversia reflejaba la “guerra” que entonces existía entre dos grupos, aglomerados alrededor de dos revistas: *Nexos* y *Vuelta*. Según Mabire, hubo más ataques personales y menos referencias a los libros mismos, lo cual reflejaba el poco interés por la educación y más la pugna existente entre los intelectuales mexicanos por acceder a los favores del Estado.⁸⁷

El proyecto modernizador del gobierno de Salinas de Gortari y sus logros políticos y mediáticos obtenidos dentro y fuera del país ciertamente generaron nuevas relaciones entre los intelectuales mexicanos y el gobierno. Mismos que habían simpatizado con la izquierda, como Héctor Aguilar Camín, apoyaron el proyecto salinista y de alguna manera colaboraron con él. Octavio Paz, asumiendo una fuerte crítica a la izquierda mexicana y una descalificación al PAN, se vio involucrado en una dinámica que no cuestionaba “la dictadura perfecta”, calificada así por el literato peruano Mario Vargas Llosa.⁸⁸

Pablo Latapí, analista de la educación mexicana, observó con razón que en este debate todas las críticas hechas a los libros de texto podrían agruparse dentro de cuatro apartados:

86 Ver Bernardo Mabire, *El debate respecto a los libros de texto*, ponencia citada, pp. 12-17.

87 *Ibidem*, pp. 26-31.

88 Esta disputa entre los dos grupos ha sido tratada por Jaime Sánchez Susarrey, *El debate político e intelectual en México* (México: Porrúa, 1993), y recientemente por Enrique Krauze, *Octavio Paz. El poeta y la revolución* (México: Debolsillo, 2014).

- Impugnaciones de contenido. Trataba de omisiones, inexactitudes, tratamiento deficiente de algún tema o valoraciones de personajes que se juzgaban equivocadas.
- Impugnaciones políticas. Eran críticas al uso de la historia por el gobierno salinista, ya fuera al presentar autocomplacientemente sus propias realizaciones o una postura revisionista del pasado que justificara el presente.
- Impugnaciones pedagógicas. Se referían a la carga curricular de la primaria, a la distribución de una materia por lecciones, a la repetición de los mismos contenidos en cuarto y quinto grado, etcétera.
- Impugnaciones historiográficas. Hablaban de cómo se entendía la historia, cómo se periodizaba el pasado, qué criterios se usaban para seleccionar hechos y omitir otros, la distinción entre descripción e interpretación, etcétera.⁸⁹

De hecho, si se observa bien, este esquema de reflexión en torno a estos cuatro rubros fue el que siguió el episcopado mexicano para plantear su posición respecto a los libros de texto, como se vio páginas atrás. Esto lleva a pensar en dos posibilidades: o bien, Pablo Latapí (ex-jesuita) asesoró directamente a los obispos en la elaboración de su boletín de prensa, o los obispos retomaron este esquema de sistematización que Latapí había publicado unos diez días antes de que saliera su boletín de prensa.

Ahora bien, como se sabe, fue tal el revuelo a nivel nacional que suscitaron los libros de texto, que el gobierno federal, una vez distribuidos, se vio en la necesidad de recuperarlos, pero al no poderlo hacer, decidió organizar foros de consulta en cada estado, con el fin de recoger todas las observaciones de maestros, directores, padres de familia, historiadores, intelectuales, etc. La organización de estos foros quedó a cargo de la CONALTE, que los llevó a cabo inmediatamente en octubre de 1992. Una vez recogidas y sistematizadas todas las propuestas del magisterio, la SEP editó los nuevos libros de *Historia*, los cuales comenzaron a ser utilizados en el ciclo escolar de 1993-1994. Esto quiere decir que los libros que suscitaron la polémica fueron utilizados solamente un año, a pesar del alto costo que habían implicado.

89 Pablo Latapí, "La nación en busca de su historia", *Tiempo educativo mexicano II* (México: UAA/UNAM, 1996), pp. 29-31.

El caso Aguascalientes

1992 fue el año escolar en que por primera vez el estado de Aguascalientes se haría cargo de su propia educación, esto quería decir que la política de descentralización educativa estaba ya algo avanzada, gracias al impulso del gobierno federal. Como se mencionó anteriormente, la federalización de la enseñanza era un objetivo primordial del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica. A raíz de él, en Aguascalientes se había creado el Instituto de Educación Básica y Normal del Estado de Aguascalientes (IEBNE), que posteriormente, en 1993, dio paso al actual Instituto de Educación de Aguascalientes (IEA).

La descentralización educativa afectaba directamente al SNTE, en el sentido de que las decisiones se tomaban cada vez más a nivel estatal, mientras que su fuerza política muchas veces descansaba en la corporación nacional y perdía poder con las nuevas medidas del gobierno federal. Ahora, al protestar la sección 01 del SNTE, correspondiente al estado de Aguascalientes, por alguna medida concreta tomada para el estado, no podría ser transformada en una demanda nacional, lo que fragmentaba el poder político del sindicato. Por otra parte, las autoridades educativas comenzaron a ser designadas por los gobernadores de los estados, quienes no estaban obligados a escoger personas del sector magisterial o del SNTE.

En Aguascalientes, el director del IEBNE en 1992 fue un priista (Jorge Varona Rodríguez), en el último año del gobierno de Miguel Ángel Barberena Vega; y posteriormente, al iniciar el sexenio del gobierno encabezado por Otto Granados Roldán, fue un profesionista (Jesús Álvarez Gutiérrez), quien se apoyó por profesionistas de la educación pertenecientes a la Universidad Autónoma de Aguascalientes, alimentando con ello a la animadversión e inconformidad de una parte del sector magisterial. De hecho, en el momento en que salieron los nuevos libros de texto, se estaba dando un conflicto entre el SNTE y el IEBNE, que no expresaba otra cosa más que el descontento por el desplazamiento experimentado por líderes del SNTE en el ámbito de la toma de decisiones a nivel estatal. El entonces líder de la sección 01 del SNTE pretendía derrocar, mediante un pliego petitorio muy exigente e incumplible, al nuevo encargado de la educación en el estado. No lo pudo hacer y el SNTE debió aceptar el avance de la descentralización educativa, el debilitamiento de su estructura corporativa a nivel

nacional y la merma en su injerencia en la toma de decisiones.⁹⁰ De esta manera, comenzaron a circular los nuevos libros de texto.

Respaldo de los antiguos opositores

Uno de los primeros en reaccionar fue Jesús González González, presidente de la célula estatal de la Unión Nacional de Padres de Familia, hermano de quien fuera posteriormente gobernador del estado, Felipe González González (1998-2004), quien mostró una actitud favorable hacia los nuevos libros, al afirmar que eran mejores que los anteriores y su contenido representaba un reto para que los educadores manejaran mejor la historia de la patria; decía también que representaban una buena oportunidad para que los maestros transmitieran “valores y tradiciones muy nuestras para dejar de pensar en héroes ajenos”. Mostró apertura hacia la realidad histórica regional –al parecer, fue de los primeros en hacerlo–, al señalar que “aquí también hay gente importante que merece estar en la historia”.⁹¹ Esta declaración la hizo en el contexto de la instrumentación del Programa Emergente de Actualización Magisterial, el cual impulsaba un curso de un mes dirigido a inspectores, supervisores, directores, maestros de grupos y maestros auxiliares, con el propósito de ilustrarlos mejor en las características de las medidas concretas del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica.⁹²

Otro de los primeros en reaccionar respecto a los nuevos libros de *Historia* fue el obispo Rafael Muñoz Núñez, quien dijo que la historia era el campo “donde más prejuicios se tiene para difundir con objetividad todo lo que la historia nos ha legado”. Aclaró que no conocía los textos, pero señaló que tenía reservas respecto a los contenidos relativos a la educación sexual (no venía al caso), pero que la enseñanza por asignatura en vez de la de áreas elevaría la calidad de educación, ya que en el sistema de áreas se generalizaba demasiado, sin llegar al fondo de cada materia. El que sí señaló problemas en el paso del sistema de área al sistema de asignaturas fue el presidente de la UNPF, Jesús González, quien dijo implicaba que muchos maestros tuvieran que capacitarse más, ya que estaban

90 Salvador Camacho, “Resistencia sindical a la descentralización educativa. El caso Aguascalientes, 1978-1993”, en *Caleidoscopio* (No. 7, enero-junio del 2000), pp. 201-206.

91 *El Heraldo de Aguascalientes*, 21 de agosto de 1992.

92 *El Heraldo de Aguascalientes*, 27 de agosto de 1992.

formados en el sistema de áreas.⁹³ Otra persona que expresó su reacción fue el sacerdote Raúl Sosa (entonces encargado del Archivo del Obispado), quien se pronunció por una reforma a la educación, pero integral, más formativa que informativa.⁹⁴

Una vieja voz del pasado se dejó escuchar en el presidente del Partido Demócrata Mexicano (PDM) en el estado, Baltazar Ignacio Valadez, quien expresó lo siguiente: “Los católicos que desde siempre nos hemos opuesto al texto único y obligatorio, hemos dicho que nos opondríamos al mismísimo santo padre si este pretendiera imponer como único y obligatorio el viejo catecismo de Ripalda”. Además, dijo que era demagógico expresar que los libros eran gratuitos, ya que los pagaban los contribuyentes. Sin embargo, externó una opinión favorable a los nuevos libros de *Historia*, al afirmar que, aun con errores, eran mejores que los anteriores.⁹⁵

También dieron sus opiniones algunos empresarios pertenecientes al Centro Empresarial de Aguascalientes. Según estos hombres de empresa, los libros de *Historia* eran textos difíciles de utilizar en el aula, debido a su relación tan sintética, que se podían incluir más semblanzas bibliográficas de algunos personajes, anécdotas y fragmentos de documentos históricos; pero que, no obstante estas observaciones, estaban de acuerdo con ellos y se sumaban al apoyo que ya habían dado sus pares a nivel nacional.

Críticas, revisión y modificaciones

Una vez que en la Ciudad de México el secretario de la SEB, Ernesto Zedillo, determinó que se organizara a nivel nacional una Comisión Mixta para revisar los libros de texto de *Historia*, en Aguascalientes, el Consejo Estatal Técnico de la Educación (CETE) comenzó a organizar su realización. El subdirector de Educación Básica del IEBNE, Salvador Hinojosa, informó que llevaría a cabo acciones para modificar los textos y que el CETE sería la instancia señalada para recoger todas las sugerencias que tuvieran maestros y otras personas. También informó que, mientras tanto, los maestros podían complementar los nuevos libros con otros. Ante la petición de retirar estos textos de las escuelas, dijo que eso sería imposible, dado el alto costo que los

93 *El Heraldo de Aguascalientes*, 1 de septiembre de 1992.

94 *El Heraldo de Aguascalientes*, 6 de septiembre de 1992.

95 *El Heraldo de Aguascalientes*, 9 de septiembre de 1992.

libros habían implicado, y que sí se utilizarían; además, a partir de 1993, ya se contaría con los textos modificados. Declaró que el IEBNE no tenía recursos para editar libros de texto estatales.

Hinojosa mismo informó que el 12 de septiembre de 1993 ya se habían repartido 614,610 libros de texto en las escuelas de Aguascalientes, y materiales de trabajo en 52 zonas escolares de la entidad; la distribución de los libros de *Historia* se iniciaría el lunes 14 de septiembre y serían en total 67,100 libros para cuarto, quinto y sexto de primaria.⁹⁶ Aunque, para el 22 de septiembre, los libros de *Historia* todavía no se habían recibido en algunas zonas rurales del municipio de Rincón de Romos.⁹⁷ Ante las críticas a los libros de texto en la Ciudad de México y otras entidades del país, el entonces director del IEBNE declaró a la prensa que sí se revisarían los contenidos de los libros de *Historia*, pero sería una “revisión pedagógica”, pues no se cedería a “presiones ideológicas”, ya que la polémica era más política que pedagógica.⁹⁸

En Aguascalientes, la revisión comenzó a organizarse. Se programó un “Foro de Análisis” para el viernes 9 de octubre de 1992, el cual se realizaría en la Escuela Normal y Bachillerato del Estado (ENBE). El coordinador sería el profesor Salvador Méndez Noriega, secretario del CETE. Se invitó a maestros, representantes del SNTE, historiadores, pedagogos, padres de familia y organizaciones sociales, donde se revisarían tanto los libros como las Guías del maestro. El CONALTE estableció cuatro rubros para organizar el análisis: i) contenido, ii) aspectos didácticos y pedagógicos, iii) enfoque histórico y iv) diseño editorial. Las ponencias se deberían entregar a más tardar el día 6 de octubre. En todos los estados se estaban organizando foros similares por esas mismas fechas.⁹⁹

Mientras se llevaba a cabo la reunión, el presidente de la UNPF adelantó a la prensa que su organización propondría la regionalización de los libros de texto, para que se ajustaran más al mosaico cultural e histórico del país, así como al aprovechamiento de diversos tipos de recursos naturales con que contaba México. Respecto a los libros de *Historia* en particular, no comentó mucho, solamente reiteró que eran los mejores de los últimos 20 años y estaba

96 *El Heraldo de Aguascalientes*, 12 de septiembre de 1992.

97 *El Heraldo de Aguascalientes*, 22 de septiembre de 1992.

98 *El Heraldo de Aguascalientes*, 17 de septiembre de 1992.

99 *El Heraldo de Aguascalientes*, 25 de septiembre de 1992.

de acuerdo en que hubiera libros de texto gratuitos, pero no que fueran únicos, dada la diversidad histórica y cultural del país.¹⁰⁰

Para el 9 de octubre, Salvador Méndez Noriega informó que ya tenía más de diez ponencias; aunque en el Foro se presentaron 18. La mayoría de los ponentes estuvo de acuerdo en que los libros habían mejorado sustancialmente su calidad, tanto en presentación como en contenido; presentaban a los personajes de la historia como seres humanos y no como superhéroes, “proyectando a los niños un concepto de la historia más basado en la acción de los pueblos y no sólo en la acción de un hombre”; también pidieron que las críticas surgidas del análisis de los libros fueran respetadas.¹⁰¹

Un representante del SNTE, Domingo Vila Pérez, fue un poco más severo en su crítica, pues cuestionó a los destacados historiadores que habían participado en la elaboración de los textos. Dijo que el libro de cuarto grado “conspira contra lo que es un libro, simplemente es una serie de cápsulas tomadas de aquí, allá y acullá, de un fabricante de síntesis, mas no de un historiador”. También mencionó que tal vez hasta tenía el propósito de desnacionalizarlo (al niño de cuarto), para dar nacimiento a un nuevo Estado.¹⁰² Otro maestro, Rolando Bernal Acevedo, director del Centro Regional de Educación Normal de Aguascalientes (CRENA) y profesor de Historia de México, también fue crítico, al señalar que los libros de cuarto, quinto y sexto estaban bien en su estructura, presentación y contenido, pero carecían del enfoque didáctico que motivara en el niño el aprendizaje de la historia del país. Observó que los maestros debían adquirir conciencia histórica, “puesto que nadie puede enseñar lo que no sabe o en lo que no cree”, dado que muchos maestros confundían épocas, personajes, episodios y corrientes del pensamiento político. Opinó que se requería una nueva interpretación de la historia y había que analizar cualquier texto de historia de acuerdo con el enfoque filosófico y metodológico que presentara, no tanto respecto a los datos en sí, dado que el problema no era saber cuánta historia se conocía, sino cómo aprenderla.¹⁰³

Desde una perspectiva universitaria, dos investigadores educativos de la Universidad Autónoma de Aguascalientes participaron en el debate. Margarita Zorrilla Fierro afirmó que la enseñanza de la historia era importante por ser

100 *El Heraldo de Aguascalientes*, 28 de septiembre de 1992.

101 *El Heraldo de Aguascalientes*, 10 de octubre de 1992.

102 *El Heraldo de Aguascalientes*, 12 de octubre de 1992.

103 *El Heraldo de Aguascalientes*, 15 de octubre de 1992.

uno de los mecanismos para construir identidad a través del reconocimiento de nuestra memoria colectiva. Dijo que los libros no eran en sí antipedagógicos, sino que su bondad dependía de la capacidad del maestro. Subrayó, como lo hizo el presidente de la UNPF, la necesidad de textos de historia regional que dieran cuenta de la diversidad cultural del país. El otro universitario, Bonifacio Barba Casillas, señaló que la historia nacional era un patrimonio social que implicaba la comprensión del pasado mexicano y su sentido para las generaciones presentes. Los libros de texto, entonces, eran instrumentos para la formación cívica, social y moral de los ciudadanos mexicanos. Señaló también que eran perfectibles y, al igual que Margarita Zorrilla, apuntó la necesidad de que los niños tuvieran libros de texto de historia con contenidos locales y regionales.¹⁰⁴

Desde una postura marginal, pero con gran realismo, Antonio Misael Hernández, maestro de Palo Alto, capital del municipio de El Llano, cuestionó un problema tal vez más profundo que el de la enseñanza de la historia de México. Él explicó que su escuela carecía de mobiliario para los educandos y aún para los maestros, de forma que preguntaba: ¿así cómo puede haber modernización?, “la modernización es un mito, porque, además, los sueldos de los maestros no se modernizan”.¹⁰⁵ Otra vez se dejaban ver los rasgos de inequidad al interior del sistema educativo, no en Chiapas o en algún otro estado con altos índices de marginación, sino en Aguascalientes, un estado privilegiado por su geografía y desarrollo económico. Se desconoce si las propuestas que hicieron los participantes del Foro de Análisis de Aguascalientes fueron tomadas en cuenta; posiblemente la del maestro Misael fue una opinión escuchada, aunque no atendida. Lo que sí es que los libros de texto se modificaron y publicaron nuevamente en 1993. Después ya no hubo polémica.

Consideración final

Según la investigadora Verena Radkau, los libros de texto impulsados por el gobierno salinista reflejaban el sentir de los autores en el hecho de que los mexicanos requerían de una inequívoca oferta de identificación colectiva, ya

104 *El Heraldo de Aguascalientes*, 13 y 26 de octubre de 1992.

105 *El Heraldo de Aguascalientes*, 21 de octubre de 1992.

que las lecciones tenían pinturas mexicanas que evocaban grandes momentos y, sobre todo, grandes hombres. Se volvió a exaltar a Miguel Hidalgo, Benito Juárez, Francisco I. Madero; a la Independencia, Reforma y Revolución; se reivindicó a algunos héroes menores, como “el Pípila” y los “Niños Héroes” (que no estaban presentes en la versión anterior). En general, se intentó, como decía el libro de sexto de 1994: “crear una conciencia de identidad común entre todos los mexicanos” y narrar “los momentos más emocionantes” de la historia mexicana. Los libros reflejaban una sola perspectiva de la historia de México, lo que negaba la diversidad cultural e identitaria del país. De esa forma, podía cuestionarse:

¿Qué oportunidad tienen las identidades múltiples, no exclusivas sino inclusivas, ante la desesperada búsqueda de raíces por abajo, sobre todo en sociedades donde estas raíces han sido cortadas hace mucho y persisten marcadas desigualdades, y la no menos desesperada búsqueda de cohesión desde arriba? ¿Acaso se trata una vez más de estrategias desarrolladas en el contenido de una racionalidad europea (occidental) cuyos conceptos resultan incapaces de captar conciencias y necesidades históricas totalmente diferentes?¹⁰⁶

106 Verena Radkau, “Aprendizaje histórico. Algunas consideraciones y propuestas didácticas desde una óptica alemana”, en Javier Pérez y Lorena Radkau, *Identidad en el imaginario nacional. Reescritura y enseñanza de la historia* (México: El Colegio de San Luis/Instituto Georg Eckert/Universidad Autónoma de Puebla, 1998), pp. 279-294.



Capítulo V

La educación sexual en secundaria (2006): propuesta y oposición

La derrota del Partido Revolucionario Institucional (PRI) en el año 2000 por el Partido Acción Nacional (PAN) representó la posibilidad de hacer cambios en los diferentes órdenes del gobierno federal y en la sociedad mexicana. Se crearon expectativas de mejora en el sistema educativo, así como en otros ámbitos de la cultura y la economía, pero éstos no resultaron significativos. A finales del sexenio se presentó la reforma en secundaria, la cual trató a la educación sexual como un tema importante que luego fue abordado consecuentemente en el libro de *Biología* de primer grado. Al igual que décadas atrás, ciertos contenidos fueron rechazados por antiguos y nuevos grupos conservadores, pero, a diferencia de aquellos años, el promotor de la educación sexual ahora era el gobierno federal panista.

A continuación, se analiza este conflicto desde una perspectiva sociopolítica, iniciando con una reflexión sobre lo que fue la política educativa del gobierno encabezado por el presidente

Vicente Fox Quesada, para después describir el contenido de la reforma a la educación secundaria y su propuesta sobre la educación sexual. Posteriormente, se describe la presencia de los grupos de oposición a ciertos contenidos del libro de texto de *Biología* y se detallan los argumentos esgrimidos para proponer modificaciones a dicho libro. Al final, se apunta la defensa de la propuesta de la SEP que hacen autores de libros, simpatizantes del programa oficial de educación sexual y autoridades del gobierno federal. De manera particular, se profundiza en lo ocurrido en el estado de Aguascalientes, el cual, desde un gobierno panista, optó, como ocurrió en otras entidades, por conciliar intereses: ceder en algunos aspectos ante las presiones de los grupos opositores, eligiendo libros que no provocaran tanto rechazo, al mismo tiempo que manteniendo la línea oficial.

En los hechos, como ocurre con la impartición de contenidos educativos polémicos, los maestros en el salón de clases enseñan a sus alumnos lo que les parece más apropiado y con las estrategias y métodos que conocen y gustan. Con todo, es importante conocer, desde la perspectiva de la implementación de políticas públicas, la manera en que se toman decisiones en la SEP y se pretenden instrumentar, así como las reacciones de aprobación y franco rechazo por parte de grupos interesados en los temas en cuestión. En este caso, se analiza el proceso de gestación de los libros de texto y su contenido de educación sexual; la recepción y reacción que de este contenido hacen personas, organizaciones e instituciones de la sociedad; la respuesta que asumen los defensores de la propuesta inicial; la confrontación y las negociaciones que se establecen entre ambas partes y, finalmente, el resultado de ellas.

La alternancia política: ¿cambio de rumbo en educación?

México llegó tarde al “paraíso de la democracia”. Al final del siglo xx, parecía que sólo dos países de América Latina no contaban con elecciones limpias y confiables para designar a sus gobernantes: Cuba y México. Aquellos países que habían sufrido gobiernos dictatoriales veían a México como un pueblo atrasado, con autoridades que gobernaban sin legitimidad alguna. En el Cono Sur: Brasil, Argentina, Paraguay, Chile y Uruguay habían logrado, por fin, transitar hacia la vida democrática; en Centro América, países que habían tenido dictaduras y guerras con saldos lamentables, como Nicaragua, El Salvador y Guatemala, también podían elegir por la vía institucional a sus di-

rigentes. Sólo en México las elecciones no siempre eran respetadas, porque, entre otras características, las instituciones electorales dependían del gobierno y, por tanto, eran jueces y parte en la lucha por el poder.

Fue así que las elecciones federales del año 2000 constituyeron un parateguas en la vida política del país, no obstante que el cambio democrático se venía gestando años atrás en algunos municipios y estados de la República, producto de procesos políticos y sociales más profundos. El resultado fue contundente e inobjetable: después de 71 años en el poder, el Partido Revolucionario Institucional (PRI) perdió la presidencia de la República. De esta forma, México lograba, por fin, crear las condiciones para posibilitar la alternancia de los diferentes partidos políticos en el gobierno, según la voluntad de los ciudadanos. Con ello, el país se sumaba al optimismo de que, ahora sí, se podía salir del atraso económico y social. Hubo expectativas y esperanza respecto a un mejor futuro para todos, en especial para las mayorías marginadas. En educación, se dijo, habría mayores niveles de cobertura y calidad, y los maestros y padres de familia tendrían las mejores condiciones para participar y alcanzar estos niveles óptimos.

Problemas educativos heredados y nuevas tendencias

El gobierno federal encabezado por Vicente Fox tuvo que hacer frente a rezagos importantes en materia educativa. Los datos fríos mostraron una realidad que contrastaba con el optimismo del nuevo grupo en el poder. Había evidencias de que los aprendizajes adquiridos en niños y jóvenes eran muy elementales, pues según un estudio internacional (PISA) de la OCDE, México ocupó el lugar 37 de entre 40 países evaluados en los exámenes de lectura, matemáticas y ciencias.

Los exámenes que se aplicaban en los primeros años del siglo en el interior del país por el Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (INEE) también ponían a pensar sobre la magnitud e implicaciones de esta problemática escolar. Uno de ellos señalaba que 52% de los estudiantes de primaria obtenían un bajo logro educativo en matemáticas, y sólo 3.2% obtenía puntajes altos. Los resultados de las evaluaciones eran alarmantes, pero el sistema educativo parecía no moverse ni un ápice; por el contrario, había ciertos retrocesos, tal como ocurría en estados como Aguascalientes.

El Partido Acción Nacional hizo alianzas con el SNTE y fue abandonando la decisión que el gobierno federal había tomado con la firma del Acuerdo

Nacional para la Modernización de la Educación Básica. En ese entonces, el presidente Carlos Salinas de Gortari había descentralizado el sistema educativo y recuperado la rectoría de la educación, que estaba en manos de la cúpula sindical, encabezada por Carlos Jonguitud Barrios. Con la llegada del PAN al poder, por conveniencia electoral, ignorancia, incapacidad o estrategia política, fueron regresando los espacios del poder al sindicato.

Otra tendencia que surgió con la llegada del PAN al poder fue darle ciertos giros ideológicos a temas relevantes de la educación. Soledad Loaeza, la investigadora que ha hecho una historia del PAN en México, ha señalado las diferentes corrientes al interior del partido y ha dado cuenta de la presencia de grupos estrechamente vinculados a las posturas más intransigentes de la Iglesia católica. En la zona centro-occidente del país, estos grupos tomaron decisiones importantes dentro del gobierno. No sólo se trataba de llenar las oficinas públicas con crucifijos, santos y vírgenes, ni de apoyar monumentos al papa Juan Pablo II o financiar con recursos públicos los retiros espirituales de funcionarios; el proyecto conservador era más sistemático y con mayor incidencia en la toma de decisiones. Las oficinas de la SEP y secretarías en los estados, sobre todo los que tenían gobiernos panistas, eran dirigidas por gente vinculada desde años atrás a organizaciones conservadoras, como el Opus Dei, los Legionarios de Cristo, o agrupaciones políticas tradicionales vinculadas a la jerarquía eclesiástica a nivel nacional o en las entidades y localidades.

Dirigentes y militantes ortodoxos del PAN, convencidos de que había que influir ideológicamente en la política educativa del país, trataron –sin lograrlo– de hacer cambios en la legislación y, finalmente, el gobierno federal debió respetar la filosofía del artículo 3º constitucional, por lo que, más que hablar de rupturas, hubo continuidad.

Los saldos del gobierno de la alternancia

Al final del sexenio, algunos problemas educativos se atendieron bien y disminuyeron, otros continuaron o empeoraron;¹ en los estados, con las facultades que les ofrecía la descentralización, hubo desarrollos muy desiguales. El recurso para la educación se manejó con cierta discrecionalidad y las contrataciones

1 Una evaluación crítica del sexenio de Vicente Fox la realizó un equipo de estudiosos, coordinados por César Navarro, *La mala educación en tiempos de la derecha. Política y proyectos educativos del gobierno de Vicente Fox* (México: UPN/Porrúa, 2005).

de personal no siempre respondían a criterios profesionales y transparentes. La alternancia dejó ver que la mayoría de los retos educativos no tenían color partidista, sino que eran retos para cualquier gobierno y, en definitiva, para el Estado mexicano; aunque cierta orientación e intensidad de procesos particulares sí variaron de acuerdo a determinadas personas en el poder que, siguiendo planteamientos ideológicos partidistas, pretendían dejar un sello propio.

El gobierno encabezado por Fox ganó legitimidad dentro y fuera del país y, producto de un movimiento ciudadano que se opuso a la continuidad del PRI en el poder, estuvo en una posición privilegiada para hacer reformas en diferentes ámbitos de gobierno; pero no lo hizo. En educación, el gobierno desaprovechó la oportunidad de hacer una reforma de alto calado, modificando una estructura burocrática pesada, mejorando el sistema de formación de profesores, incrementando los índices de cobertura en todos los niveles educativos y, entre otros elementos, aumentando los indicadores de calidad en las escuelas de todo el país.

Con todo, el gobierno, siguiendo inercias y también dando continuidad a un proceso positivo de mediano y largo aliento, tomó medidas importantes, como crear un Sistema Nacional de Evaluación de la Educación, incrementar el uso de tecnología educativa en las escuelas, impulsar programas interculturales en educación básica, crear universidades interculturales vinculadas a comunidades indígenas, fortalecer el sistema de becas con apoyo de organismos públicos y privados, crear la reforma de educación preescolar y, de manera especial, modificar la educación secundaria, en el entendido de que ya se habían saldado cuentas pendientes con la educación primaria y se requería impulsar cambios importantes en el siguiente nivel educativo.²

La reforma de educación secundaria

Una vez resuelta la cobertura en educación primaria, el gobierno federal centró su atención en la secundaria, sin dejar de reconocer que el logro de aprendizajes en el nivel previo seguía siendo un desafío para el gobierno y la sociedad.

2 Prudenciano Moreno, “La política educativa de Vicente Fox (2001-2006)”, en *Tiempo de Educar* (Vol. 5, No. 10, julio-diciembre de 2004), pp. 9-35, disponible en <http://www.redalyc.org/pdf/311/31101002.pdf>.

Otra propuesta “modernizadora” en educación

En 1993, durante el mandato de Carlos Salinas de Gortari, se estableció en el artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos la obligatoriedad de la educación secundaria. A partir de entonces, la SEP incrementó los esfuerzos educativos con tal de dar cumplimiento a lo mandatado. Se trataba de una decisión más del proceso de modernización del sistema educativo para, de esta manera, contribuir a modernizar a México y, por ende, colocarlo en el plano de la competencia internacional exitosa. La tarea educativa no era para nada sencilla. La primera meta consistía en lograr que todos los alumnos egresados de educación primaria ingresaran a la secundaria; enseguida, que todos ellos cursaran los tres años hasta su egreso, y en tercer lugar, que hubieran concluido con este ciclo completo de educación básica antes de los 15 años de edad. Paulatinamente, se incrementaron las tasas de cumplimiento de las tres condiciones mencionadas, pero se estaba lejos de cumplir tan ambiciosos propósitos.

Con la llegada del PAN al poder y de Vicente Fox a la presidencia, se dio continuidad al proyecto modernizador iniciado por Salinas de Gortari y continuado por Ernesto Zedillo. Con la finalidad de lograr las metas educativas establecidas en la Carta Magna, el Plan Nacional de Educación 2001-2006 estableció la necesidad de impulsar una reforma educativa en secundaria. El objetivo a lograr consideraba las múltiples dimensiones de este problema, pues no solamente se pretendía asegurar que existiera infraestructura para albergar a los niños y adolescentes en edad de cursar la secundaria, construyendo para ello nuevos espacios de enseñanza y generando las plazas académicas correspondientes. El proyecto consistía también en una renovación del plan y de los programas de estudio, además del apoyo continuo a la capacitación de los docentes y directivos; por último, la consolidación de los centros escolares como tomadores de las decisiones que directamente incidían en el sistema educativo. La finalidad última de este conjunto de acciones se percibía como vinculada al logro de la calidad educativa.

Con este planteamiento, la SEP fue perfilando un nuevo plan de estudios para la educación secundaria, para lo cual, primeramente, se dio a la tarea de recabar evidencia empírica acerca de los nuevos contenidos y enfoques de enseñanza, así como averiguar la manera en que incidirían dentro de las planeaciones curriculares y las actividades diarias de las escuelas. Esta primera etapa

de implementación del currículo, sin embargo, se llevó a cabo a finales del sexenio. Durante el 2005 se realizó una consulta nacional educativa, contando con la participación de estudiantes, padres de familia, maestros y especialistas en temas educativos. En ella, los actores educativos señalaron la necesidad de reformar la educación secundaria en todos sus aspectos: recursos humanos, infraestructura, planes y financiamiento.

Tras el ejercicio anterior, durante el ciclo escolar 2005-2006 se implementó un nuevo plan de estudios en diversas escuelas secundarias de 30 estados de la República, con el objetivo de obtener información valiosa que permitiera realizar de mejor manera la generalización del currículo en todo el país. Se trataba de una prueba piloto para conocer los límites y alcances de la nueva propuesta curricular. Una vez que se realizaron los ajustes derivados de esta aplicación, en 2006 la SEP emitió el nuevo Plan de Estudios para Educación Secundaria en el Acuerdo 384, publicado en el *Diario Oficial de la Federación*.³ En él se planteaba una reforma a la educación secundaria con la finalidad de articularla correctamente con la educación primaria y la preescolar. Asimismo, en el Acuerdo 385 de la SEP se establecieron los lineamientos para la elaboración y autorización de los libros de texto correspondientes a ese nuevo plan de estudios.⁴

El nuevo plan de estudios de secundaria

El nuevo plan de estudios para educación secundaria se dividió en diferentes secciones: *i*) las finalidades de la educación básica, *ii*) el perfil del egresado, *iii*) elementos curriculares, *iv*) propósito de las asignaturas y *v*) orientaciones didácticas. Sobre la primera sección, la finalidad principal de la educación básica se planteó en brindar a los alumnos las herramientas necesarias para aprender a lo largo de toda su vida. En específico, la asistencia a la secundaria debería implicar el desarrollo de habilidades, adquisición de conocimientos y construcción de valores. En su conjunto, las tres acciones descritas podrían considerarse como la formación en competencias.

3 Secretaría de Educación Pública, *Acuerdo número 384 por el que se establece el nuevo Plan y Programas de Estudio para Educación Secundaria*, 26 de mayo de 2006, en *Diario Oficial de la Federación*, recuperado de http://basica.sep.gob.mx/seb2010/pdf/catalogo/ACUERDO_384.pdf.

4 Secretaría de Educación Pública, *Acuerdo número 385 por el que se determinan los lineamientos a que se sujetará el procedimiento para autorizar el uso de libros de texto destinados a escuelas de nivel secundaria*, 27 de junio de 2006, en *Diario Oficial de la Federación*, recuperado de <http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/42b00ee7-33da-4bff-85e3-ef45b0f75255/a385.pdf>.

En el perfil de egreso se consideró que el estudiante de educación básica debía tener conocimientos y habilidades para desenvolverse en una sociedad democrática, mediante un lenguaje oral y escrito que le permitiera realizar argumentaciones y sustentar razonamientos. Además, era necesario que supiera evaluar información para que fuera capaz de tomar decisiones individuales e integrarse a los procesos sociales, económicos y sociales. Complementariamente, requería conocer los derechos humanos, los valores democráticos y su vinculación con los procesos culturales, siendo consciente de sus características y potencialidades como ser humano, mismas que le permitieran tener un estilo de vida saludable. En otras palabras, la educación básica debía formar las competencias para la vida que le permitieran vivir y convivir en una sociedad cada vez más compleja.

Por su parte, para definir los elementos curriculares centrales del nuevo plan de estudios, se partió del hecho de que la adolescencia es una etapa de transición hacia la adultez, donde el joven va conformando sus características particulares; este proceso implica una serie de cambios biológicos, psicológicos, cognitivos, emocionales y sociales. Además, propuso la existencia de una interrelación entre las distintas asignaturas, de manera que los aprendizajes no se limitaran simplemente a un campo, sino que pudieran ser aplicados directamente en otras materias, de suerte que existieran actividades coordinadas por dos o más maestros. También se proponía promover la convivencia escolar y el aprendizaje en ambientes colaborativos y desafiantes.

El plan de estudios de 2006 planteó una continuidad con los planteamientos del plan anterior, elaborado en 1993. Sin embargo, el gran cambio consistió en destronar la primacía de las habilidades memorísticas en favor de la atención a las ideas y vivencias previas del estudiante, su reflexión, comprensión, trabajo en equipo, y el fortalecimiento de aquellas capacidades que le permitan convivir participativa y democráticamente. Aunado al desarrollo de las competencias antes mencionadas, se propuso la definición previa de los aprendizajes esperados en los estudiantes a través del ciclo escolar, lo que permitiría una mejor toma de decisiones por parte de los docentes para la planeación de contenidos, la creación de estrategias educativas y las formas de evaluación de las metas conseguidas. Asimismo, se definieron temas transversales, que por sus características serían abordados en diversas asignaturas, con la finalidad de propiciar una formación crítica y responsable de los alumnos con su persona y con la sociedad en que habitan; se trataba de educación ambiental, formación en valores, educación sexual y equidad de género.

Otro elemento curricular que destacó el nuevo plan de estudios fue el aprovechamiento de las tecnologías de la información y comunicación como un medio de apropiación de nuevas formas de conocimiento, el cual promovía la participación entre estudiantes y profesor, además de la incorporación de contenidos dinámicos y relevantes. Al mismo tiempo, disminuyó el número de asignaturas que se cursaban por grado, con la finalidad de favorecer la comunicación entre docentes y estudiantes, aunque se mantuvo la carga horaria de 35 horas a la semana. Complementariamente se estableció un mapa curricular, donde se definieron las competencias específicas a obtener en cada una de las asignaturas a cursar.

Finalmente, en cuanto a las orientaciones didácticas para el aprovechamiento de los programas de estudios, se delimitaron las responsabilidades principales de los docentes, como el cumplimiento de los programas, la promoción de distintas formas de interacción al interior del aula, una mejor distribución del tiempo y el uso de diversos materiales educativos. Paralelamente se consideró relevante la incorporación de los intereses, las necesidades y los conocimientos previos de los alumnos, la atención a la diversidad, la promoción del trabajo grupal, la construcción colectiva del conocimiento, la diversificación de estrategias didácticas, el trabajo por proyectos y el impulso a la autonomía de los estudiantes.

Los libros de texto fueron muy importantes en la historia de la educación secundaria en el país, toda vez que se desarrolló un mecanismo novedoso para elaborarlos y distribuirlos. La reforma en educación secundaria reiteraba la obligatoriedad y favoreció que el gobierno federal, además de cambiar planes y programas de estudio, ofreciera los libros de texto de manera gratuita, pero, a diferencia de los libros de primaria, que eran únicos e impresos por la CONALITEG, los de secundaria eran varios en cada grado e involucraban a la iniciativa privada en su elaboración. Éstos tenían un costo y los pagaba el gobierno federal; su elaboración se hacía a través de un concurso en el que participaban las editoriales, las cuales contrataban especialistas que seguían los planes y programas de estudio. Las propuestas del libro de texto eran evaluadas por un equipo de expertos de la SEP y aquellos libros elegidos se ofrecían en los estados para que fueran elegidos. Así ocurrió con el libro de texto gratuito de *Biología* que causó tanta polémica.

El libro de texto de *Biología*

Los nuevos planes y programas de estudio de secundaria se concretaron en nuevos libros de texto gratuitos para millones de adolescentes. Por lo general, fueron aceptados con gusto y no se repitió la experiencia de 1960, cuando varios grupos de la sociedad, partidos políticos, empresarios, la Iglesia católica y otros rechazaron su elaboración y distribución para primaria. La filosofía que se tuvo en aquellos años fue la misma que se aplicó con los libros de secundaria: el Estado mexicano avanzaba hacia el cumplimiento de garantizar el derecho a la educación de todos los egresados de primaria con la gratuidad de los libros de texto, sobre todo para millones de estudiantes que no tenían la oportunidad de comprarlos o les resultaba difícil conseguirlos.

Los libros fueron bien recibidos, en general, con excepción del libro de *Ciencias. Biología*, de primer grado, debido a su contenido sobre sexualidad. En este sentido, la semejanza fue con la experiencia de los años setenta, cuando en primaria, el gobierno de Luis Echeverría impulsó la educación sexual en los libros de *Ciencias Naturales* y ciertos contenidos fueron rechazados por grupos e instituciones del país.

La convocatoria

En el año 2006, como había ocurrido en otros años, para impulsar la educación primaria en el país, la SEP contaba con equipos pedagógicos especializados y contrataba a investigadores y escritores con el fin de elaborar los libros de texto de acuerdo a los planes y programas de estudio de este nivel educativo. En la elaboración de los libros de texto de secundaria, por su parte, el proceso fue diferente, pues estos equipos eran contratados por editoriales particulares que entraban a una competencia organizada por la SEP para escoger los mejores proyectos. Para el caso de *Biología* hubo varias propuestas de libro, pero sólo aceptaron ocho. En uno de ellos participó Ana Barahona Echeverría,⁵ doctora de la UNAM, quien junto a otros especialistas (escritores, diseñadores, etc.) fueron contratados por la editorial Castillo para elaborar el

5 Ana Barahona, después de su doctorado en la UNAM, estudió en Harvard y en la Universidad de California; era integrante del Sistema Nacional de Investigadores, Nivel II; tenía una especialización en historia y filosofía de la ciencia; era profesora titular desde hacía 15 años; participó activamente en la reforma educativa de 1993 y en la de 2006, y era coautora de libros de texto gratuitos a nivel básico.

libro y luego ponerlo a concursar en la convocatoria, siempre basados en los planes de estudio de secundaria.

El proceso de elaboración de libros de primaria en el periodo de Vicente Fox fue el mismo que había surgido de la reforma educativa del gobierno de Carlos Salinas de Gortari en 1993. Por eso, durante la administración de Fox, la SEP contrató a investigadores para que escribieran los libros de primaria. Pero en secundaria el proceso se hizo más complejo y el gobierno, por razones políticas, financieras y administrativas, decidió delegar responsabilidades a los particulares. Una vez que la SEP tuvo la lista de los libros ganadores, los ofreció a las entidades federativas, quienes debieron hacer una consulta con sus profesores, directores y especialistas para seleccionar aquellos que creían convenientes para maestros y alumnos de secundaria.

La Secretaría no quiso tener en sus manos toda la responsabilidad, por lo que se diseñó una ruta de trabajo muy singular para escribir, publicar y distribuir los nuevos libros de texto gratuitos de secundaria. El proceso fue largo y sinuoso, pues consistía en que las editoriales contrataran a sus autores. La convocatoria salió oficialmente en el portal de la SEP y cuando cambiaron los programas, la decisión se publicó en el *Diario Oficial de la Federación*, por consiguiente, todos los libros que ya no cumplían con ese programa se derogaron y debieron hacerse nuevos libros.

Una vez que la reforma apareció en el *Diario Oficial*, se dieron a conocer los programas y, de inmediato, las editoriales contrataron a sus autores. Una vez con los programas y planes de estudio oficiales en mano, los autores se dieron a la tarea de hacer los nuevos libros. Al final, en fechas muy estrictas, las editoriales entregaron a la SEP sus propuestas de libro para que, en un lapso de casi un semestre, equipos de evaluadores de la SEP los dictaminara y decidiera qué libros eran idóneos o no, de acuerdo a los planes y programas de estudio del nivel educativo. Según críticos, el arbitraje era muy riguroso, aunque también hubo retroalimentación para que los autores hicieran cambios.

Los libros aprobados salieron en una lista oficial y fueron los estados, a partir de un mecanismo complejo que procuraba ser participativo, al involucrar a maestros, directivos y especialistas, quienes escogieron qué libro querían llevar para sus escuelas. Finalmente, se concentraron los pedidos por estado a la CONALITEG y ésta los repartió gratuitamente. En los hechos, la elección y decisiones de los docentes –los directamente responsables de impartir las materias– no siempre se respetaron y fueron sus autoridades las que toma-

ron las decisiones sobre cuáles libros de texto deberían llevar los maestros y alumnos. La flexibilidad del proceso, con o sin apego a la voluntad de los docentes, permitió que los estados pudieran tener una variedad de libros dentro de una gama de opciones.

En este proceso también intervinieron las leyes del mercado y, por ende, estrategias informales para ganar clientela. Por ejemplo, las editoriales se adelantaron y ofrecieron sus borradores a los estados antes de que salieran los resultados definitivos de las convocatorias. Los libros aprobados salieron en febrero o marzo, pero los libros se empezaron a ofertar un poco antes; entonces, las editoriales, para ganar compradores, fueron haciendo sus *dummys* y tejiendo redes nacionales para distribuirlos y dar a conocer su contenido.

El libro de texto de *Biología*, publicado por la editorial Castillo, siguió este proceso, pues una primera versión se dio a conocer en dossier, por lo que el bloque cuatro, relativo a la sexualidad humana y salud, tuvo una difusión amplia antes de que se distribuyera en las escuelas. Los dossieres se distribuían por bloques, pero no todos eran escritos por la misma persona, como ocurrió con el de *Biología*.

El controvertido bloque cuatro

El contenido sobre sexualidad pretendió trascender la enseñanza sobre la reproducción para abordar otros temas, los cuales ya se ofrecían, incluso, en los libros de primaria. El libro de secundaria estaba acompañado de textos literarios de escritores como Julio Cortázar e ilustraciones de obras como *El beso* de Klimt. Ese libro abordaba los contenidos relacionados con la educación sexual desde un enfoque pedagógico, en el que, según la SEP, se miraba a la sexualidad no sólo desde la perspectiva científica, sino también desde su relación con la literatura, la historia y el desarrollo de la sociedad.

Los temas del placer en la sexualidad, el conocimiento de posibilidades de sexualidad que permitieran prever el abuso sexual, el respeto a la diversidad sexual, entre otros, eran puestos como contenidos relevantes en el libro de texto. Sobre las relaciones sexuales, la autora Ana Barahona comenta:

En el bloque cuatro, por ejemplo, se decía que tener sexo no consistía solamente en la penetración del pene en la vagina, sino que se consideraban relaciones sexuales el pene en el ano, la boca en el pene, la boca en la vagina,

etc. Y esto causó un revuelo, entonces sacaron un *periodicazo* los padres de familia, que como todos sabemos son un brazo del PAN [...] la Unión Nacional de Padres de Familia, no la Asociación.⁶

El propósito de este señalamiento en el libro de texto era para que los niños identificaran, primero, que esas prácticas tenían que ver con la sexualidad y su intimidad y, en segundo lugar, previeran y pudieran defenderse de alguna persona que pretendiera acercarse, manipular y abusar de ellos.

El dossier no era escrito por los autores, sino por otra persona que tenía la editorial, la cual trataba de hacer alguna síntesis y reflexión de los bloques tratados. En el caso de *Biología*, el libro tenía cinco bloques y en cada uno se finalizaba con un dossier. El del cuarto bloque, relativo a la sexualidad, no fue escrito por Ana Barahona, sino por una psicóloga que contrató la editorial Castillo, y fue el que causó más oposición, pues señalaba, como ya se dijo, que el sexo no era solamente la penetración, debido a que el argumento de esta psicóloga era que si a los niños hombres, por ejemplo, les dicen “te voy hacer unos tocamientos o chúpame o lo que sea eso”, y que eso no es tener relaciones sexuales, es estar en el error; o a las niñas, lo cual sí es, y es violación sexual; porque estas acciones son relaciones sexuales. Obligar a un niño, por ejemplo, a que haga una felación, sí es tener relaciones sexuales. Ese era su argumento.

Finalmente, lo que provocó al inicio la polémica del libro fue un dossier que no escribió Ana Barahona, por lo que luego reclamó a la editorial, diciendo que si había alguna oposición a su libro, fuera por lo que ella directamente había escrito y no por la autora del dossier. Obviamente, la editorial, para que el libro fuera aceptado por todos los grupos, al siguiente año eliminó el dossier y se cambió por otro de tres cuartillas, con el tema de medicina genómica. La autora se basó en el programa de la SEP, el cual decía claramente que el bloque tenía que estar enfocado a las cuatro potencialidades de la sexualidad: la reproducción, el afecto, el erotismo y el género. De manera simple y didáctica, Ana Barahona explica, en cuanto al tema del género, si eres hombre, mujer o de otro género; de la reproducción, tener o no tener hijos; del afecto, la forma en que tú te comunicas, te comportas con tus amigos, desde un punto de vista de si eres hombre o mujer; y del erotismo, que no solamente la sexualidad es

6 Entrevista de Salvador Camacho Sandoval a Ana Rosa Barahona Echeverría, Ciudad de México, 9 de octubre de 2015.

reproducción, lo que viene desde el libro de sexto de primaria, por cierto. Ella fue también coautora del libro de primaria: “el texto que yo escribí dice que la sexualidad no solamente sirve para reproducirse, sirve también para otras cosas [...] para demostrarle amor a alguien, etc. Y sobre esa base se quiso avanzar en secundaria e incluir todos estos temas nuevos”.

En los libros de los años setenta, las autoras de los temas de sexualidad pretendieron incluir temas de placer y erotismo, pero no pudieron y se limitaron únicamente a tratar la sexualidad desde la perspectiva de una educación para la reproducción. Ahora, el mismo programa de la SEP mandaba que se trascendiera esa concepción tradicional de la sexualidad, pero los opositores fueron los mismos que tuvo Narciso Bassols en los años treinta, según lo comenta Ana Barahona. Para ellos, el Estado mexicano no debía tratar estos temas que, a decir de ellos, era exclusividad de la familia: “es el Estado, en este caso la SEP, el que tiene la facultad de enseñar matemáticas, geografía y educación sexual”.

Los temas de educación sexual incluidos en primaria trataban nuevas concepciones, pero no había reclamos, era un absurdo. Por ejemplo, en el libro de *Ciencias Naturales* de sexto grado, el último bloque contenía información que procuraba responder a las preguntas “¿cómo vivimos?”, “¿quiénes somos?”, “¿cómo somos, cómo crecemos y nos desarrollamos?”. Temas relativos a los cambios en el cuerpo, el camino hacia la reproducción humana y también hacia temas nuevos, como el embarazo no deseado y sus consecuencias en la persona y la familia. Hay una parte donde se daba a conocer claramente el parto, las condiciones óptimas para el embarazo, la herencia biológica, etcétera.

Este libro de primaria fue más allá, pues explicaba que cuando dos personas adultas decidían hacer el amor, era porque había atracción y la cercanía entre ellas hacía que el cuerpo de cada una se dispusiera para el acto sexual. En el hombre, la excitación sexual producía la erección, por ejemplo. El coito se veía como una función fisiológica que consistía en la introducción del pene en la vagina, y tanto hombres como mujeres podían alcanzar el punto de máxima excitación, llamado orgasmo, en el que ocurrían una serie de emociones y cambios físicos, acompañado de una sensación placentera que, en el caso del hombre, coincidía con la eyaculación. Esto era novedoso en los años noventa y no hubo protestas como ocurrió una década después; una de las autoras de esta parte del libro fue la doctora Blanca Rico. En secundaria, se tenía que

continuar y profundizar en el tema, debido a que los libros tenían que hablar de erotismo, género, reproducción y afecto.

El libro también enfatizaba que las relaciones sexuales debían estar basadas en el respeto a uno mismo y a los demás, pues debía existir una actitud amorosa, respetuosa y solidaria hacia la pareja y, como muchos otros actos humanos, tenían consecuencias para los individuos, para las parejas y para quienes los rodeaban. En este sentido, el libro remarcaba que las relaciones sexuales eran un asunto de suma importancia, por eso se sugería que esos temas debían reflexionarse con la pareja cuando se tuviera la madurez necesaria y en las condiciones más óptimas. Con esta postura de responsabilidad se comentaba que la primera relación sexual, siendo producto de una delicada e importante decisión, debía posponerse hasta la etapa adulta, que es cuando la persona está más preparada física y emocionalmente.

En el contexto de embarazos no deseados entre adolescentes y adultos, se hacía énfasis en que no había ninguna necesidad de apresurarse y la decisión de tener relaciones sexuales debía tomarse de manera personal, libre y responsable, sin coacción alguna por parte de la pareja o alguien externo. Esto se veía en las escuelas primarias, por lo que, en secundaria, teniendo niños más grandes, los temas debían no sólo tener continuidad, sino profundidad.

Cuando existió la discusión pública, algunos colegas recomendaron a Ana Barahona que en su defensa no hiciera referencia a los contenidos de primaria, diciendo que no se escandalizaran de los contenidos de secundaria porque ya los niños más pequeños lo habían visto un año antes; de hacerlo, los grupos opositores se irían también en contra de los libros de primaria y eliminarían los contenidos de educación sexual. Por esto, según la autora, los colegas le decían: “Ana, no digas que esos temas ya están en el de sexto porque también nos los van incendiar”.

Otro tema polémico era el de las enfermedades sexuales. La parte de las infecciones de transmisión sexual, como el sida, fue criticada. Al tratar este tema, se informó sobre el sexo seguro y el uso del condón. En la primera edición, el libro, incluso, asumió el tema con cierto tono lúdico, al referirse a condones de colores. En la siguiente edición, como era de esperarse, se quitó.

SECUENCIA
3

Lección 2. Lo que se cuenta y lo que es

Comenzamos

Julio y sus amigos se reunieron el fin de semana para hacer una investigación acerca de los métodos anticonceptivos. Alonso, su hermano mayor, les dijo que les ayudaría, pero que lo esperaran porque saldría un poco tarde de la facultad donde estudia la carrera de Medicina.

En lo que Alonso llegaba, tres de los chicos se pusieron a escuchar música, pero Julio decidió ver videos en internet, mientras que otros dos amigos vieron las redes sociales. De pronto, Julio los llamó: "¡Vengan a ver esto!". Se trataba de un video en el que se daban algunos consejos para mejorar el desempeño sexual de los hombres y evitar embarazar a una chica.

Los muchachos, al ver lo que el joven del video proponía, no pudieron evitar reír a carcajadas, pues algunos de los supuestos consejos parecían verdaderamente descabellados. Sin embargo, los decía con tanta seriedad que parecía tener conocimiento y evidencias de lo que proponía, por lo que, en un momento, uno de ellos dijo: "Puede ser cierto. Debéramos probar" (figura 2.68).

Alonso llegó y encontró a los chicos discutiendo y viendo el video una y otra vez. Lo único que pudo hacer fue negar con la cabeza, sonreír y frotar con cariño la cabeza de su hermano. Y les dijo: "¡Vengan para acá, dejen eso. Ahora verán lo que es real".



Figura 2.68 A menudo, los chicos se dejan llevar por la información dudosa que tienen al alcance en internet.

Figura 2.69 Mucha de la información que circula en internet o en las redes sociales genera, más que conocimiento y tranquilidad, temor y falsas expectativas.

1. Reflexionen acerca de la situación descrita y recuerden si han pasado por algo así.

- Respondan las preguntas.
 - ¿Qué tipo de información relacionada con la sexualidad han encontrado en los diversos medios de comunicación?
 - ¿Han buscado información acerca de las relaciones entre chicos y chicas?, ¿de qué tipo?, ¿dónde la han buscado?, ¿qué han encontrado?
 - Si tuvieran una duda importante o un problema relacionado con algo que les ocurre como adolescentes, ¿a quién acudirían?, ¿por qué?
- Juntos, piensen en algunos mitos o ideas que hayan leído o escuchado relacionados con la sexualidad.
 - Anótenlos en un papel o en su cuaderno y guárdenlos para que, al final de la lección, puedan dar más argumentos si son falsos o verdaderos.

Aprendemos

Todos estamos expuestos a recibir información de diversa índole, pero es durante la adolescencia cuando la búsqueda de respuestas se hace indispensable (figura 2.69) porque se experimentan cambios fuertes en el cuerpo, atracción hacia otras personas, el amor y los temores de "la primera vez". En muchas ocasiones, algunas personas hablan del tipo de relaciones que han tenido con sus parejas y exageran las historias con el fin de ser admirados. Los jóvenes que las escuchan pueden quedarse con ideas falsas acerca de la manera en que deben comportarse en ciertas situaciones.

● 122

Imagen 7. Destruir mitos en la sexualidad. Barahona, Ana y Diana Álvarez, *Conecta más. Biología*. Secundaria, México: SM Ediciones, 2018, p. 122.

Se insistió también en que la sexualidad humana se relacionaba con la continuidad de la vida a través de la reproducción, por lo que era una expresión natural de deseos y afectos, así como una manera especial en que los humanos nos desenvolvíamos y relacionábamos con los demás. Se reiteraba, asimismo, que si bien las relaciones sexuales eran una fuente de placer, también conllevaban una gran responsabilidad; además, tener una relación sexual era un asunto estrictamente personal, por lo que nadie podía obligar a realizarla. Ese era el sentido de poner tales contenidos. Para la autora, no obstan-

te, fue interpretado en sentido contrario, pues los grupos conservadores eran alarmistas, creyendo que se iban a hacer orgías en el salón de clase.

La crítica al contenido del libro dio pie para revivir añejas polémicas e incorporar nuevos temas, como la inclusión de la píldora del día siguiente. En suma, según Ana Barahona, se ponía énfasis en vincular la propuesta de educación sexual con la salud pública, acorde con los lineamientos de organizaciones internacionales, con una fundamentación y rigor científico que cuidaban grupos de especialistas, entre ellos los de la Facultad de Ciencias de la UNAM. Para ella, los grupos de oposición tenían como principal motivo presionar a la SEP para que en una revisión futura de los planes de la materia de Biología, los contenidos de educación sexual fueran eliminados. Por otra parte, ante la demanda de los grupos de oposición que señalaban que en la educación sexual se debió hablar del matrimonio y la fidelidad, ella, finalmente, se preguntaba: “¡No entiendo por qué estos temas deberían de venir en un libro de Biología!”⁷

Para la autora, el ataque no era para los libros, sino para los nuevos programas que implantaba la SEP y se oponían a la evolución humana:

Grupos minoritarios de padres de familia, asociados a las capas más conservadoras de la sociedad mexicana, pretenden incidir en el diseño de las políticas educativas en México; pero es un argumento que se extiende no sólo a los contenidos de sexualidad, sino a otros como el de la evolución de las especies.⁸

El libro procuraba basarse en los diagnósticos y lineamientos de dependencias y organismos nacionales e internacionales, como la Secretaría de Salud, la misma SEP, la Organización Mundial de la Salud y el Centro Nacional para la Prevención y Control del VIH/sida (Censida). Desde esta perspectiva, no era verdad, según Ana Barahona, que al darles información a los niños, iban a ejercer su sexualidad a edad muy temprana, pues investigaciones de la ONU revelaban que la educación sexual en la infancia mejora la salud reproductiva. La autora citaba un informe publicado en 2005 por el Fondo de Población de las Naciones Unidas, dedicado a la equidad de género y la salud reproductiva, el cual subrayaba el crecimiento exponencial en el mundo de las

7 Consultado en <http://aldergutnews.blogspot.com/2006/09/sintesis-informativa-lunes-4.html>.

8 Entrevista de Salvador Camacho Sandoval a Ana Rosa Barahona Echeverría, Ciudad de México, 9 de octubre de 2015.

infecciones de transmisión sexual, embarazos no deseados en adolescentes, abortos clandestinos y violencia familiar, problemas que se correlacionaban con la carencia educativa. Finalmente, sobre el derecho de los padres de familia a educar a sus hijos de acuerdo a sus valores morales y religiosos, Ana Barahona señaló que si bien los padres tenían ese derecho, también era verdad que “cuando las decisiones individuales de los jóvenes, como iniciar la vida sexual, se convierten en problemas de salud pública, el Estado y sus gobiernos tienen la obligación de diseñar políticas públicas para controlarlos”.⁹

Reacciones y franca oposición al libro de texto

La Unión Nacional de Padres de Familia (UNPF), junto con otras organizaciones, sacó un *periodicazo*, diciendo que si esa era la educación sexual que promovía la SEP, ellos se oponían rotundamente. Tales declaraciones en los periódicos “dispararon” todo. Luego abiertamente participó la Iglesia católica y por varias ciudades del país se escucharon expresiones de resistencia y franca oposición. En esta polémica se volvió a escuchar el viejo argumento que se había expresado en los años treinta: quienes deben atender la educación sexual son los padres de familia porque ellos tienen un derecho natural inalienable de educar a sus hijos, por lo tanto, la política de elaborar contenidos de educación sexual es una actitud dictatorial por parte del gobierno.

Mientras se propagaban las opiniones en contra del libro, la SEP ya tenía algunos pedidos, por lo que en algunos lugares se distribuyeron. En Guadalajara, por ejemplo, el libro llegó a muchas escuelas y en algunas decidieron eliminar el bloque cuatro, pues le arrancaron el dossier para que los niños no lo leyeran; pero luego, entre los alumnos buscaron la manera de saber qué era lo que tenía la página arrancada.

Las protestas de organizaciones

La inconformidad se extendió debido a que los grupos de opositores formaban parte de una estructura que trascendía los límites de los estados; por eso se vieron expresiones de oposición en diferentes lugares, pero con los mismos argu-

9 Entrevista para *NotieSe*, Cimac Noticias. Periodismo con perspectiva de género, 31 de agosto de 2006.

mentos. Varios empresarios del norte del país protestaron. En 2006, la Coalición para la Participación Social en la Educación (COPASE) en Mexicali, Baja California, hizo una declaración pública en contra del libro, la cual tuvo una repercusión importante dentro y fuera del estado. Por varias semanas, en el estado, los libros se mantuvieron en bodegas y luego se regresaron; finalmente, el gobierno del estado decidió repartir otros. Este caso fue conocido en otras entidades y los grupos de oposición tomaron los argumentos y estrategias de esta organización. Pero, ¿qué era la COPASE y qué propósitos tenía?

La COPASE beligerante

La Coalición para la Participación Social en la Educación se constituyó el 12 de enero de 2006 en Baja California como un instrumento de participación ciudadana, cuya misión consistía en coadyuvar a las instituciones educativas públicas y privadas para “asegurar la calidad en la educación del estado, permitiendo el acceso de sus hijos a mejores oportunidades y una mejor calidad de vida”. En el 2010 se constituyó como una asociación civil “plural e independiente”. En palabras del senador panista Víctor Hermosillo, esta asociación “ha mantenido una postura crítica, de análisis y de señalamientos de lo que a su juicio se hace y se deja de hacer en materia de educación [...] señalando los yerros o aciertos”.¹⁰

Los principios por los cuales se regían sus acciones enfatizaban a la familia tradicional con un “derecho natural” de educar a los hijos y participar en la edificación de una mejor sociedad con la corresponsabilidad del gobierno:

Será responsabilidad de las familias, la sociedad y del gobierno el construir las estructuras culturales, jurídicas y económicas que permitan y posibiliten a la persona a realizar su pleno desarrollo humano en concordancia con los valores familiares y culturales de la nación.¹¹

También se destacaba el valor de la persona y de la educación como medio para “guiar a la persona a desarrollar y madurar a plenitud todas sus potencia-

10 La información de la COPASE fue obtenida en <http://es.slideshare.net/RedesCemefi/copase>, <http://copasebc.com.mx/>, <http://www.victorhermosillo.com/copase/>, <https://www.facebook.com/copase.bc> y <https://www.youtube.com/user/copasebc/videos>, www.escuelanet.com/.

11 Principios de la COPASE, disponible en http://copasebc.com.mx/somos_principios.php.

lidades y capacidades físicas y espirituales”. Siguiendo una antigua concepción dentro y fuera de México, la COPASE era enfática en señalar que “Los padres de familia tienen el derecho primigenio y la obligación de la educación de sus hijos, y la escuela y las demás instituciones de la sociedad son subsidiarias de la familia en esta labor”. Por tanto, la escuela, el gobierno y la sociedad estaban “indefectiblemente obligados a respetar y reforzar los valores familiares, morales, sociales, trascendentes, etc., e inculcados en la familia”.

Como parte de una corriente integrada por empresarios e instituciones de educación privada, la COPASE también ponía atención en la participación de la “sociedad civil”, la cual, de manera directa y a través de sus asociaciones e instituciones, tenía el derecho y la obligación de participar con el Estado en “la promoción, fomento y salvaguarda de la calidad de la educación y de la formación integral de la persona en los centros e instituciones educativas públicas y privadas”.

Contradictoriamente, afirmaba que, además de que la escuela debía “impartir una educación formal de calidad e inculcar habilidades y destrezas, valores universales, cívicos, de solidaridad y buena convivencia humana”, también debía impulsar una educación relevante, equitativa y libre de ideologías; pero al hablar de “libre de ideologías”, era como si sus planteamientos estuvieran ajenos a todo pensamiento ideológico. Por otra parte, dentro de esta concepción de sociedad civil, ¿dónde quedaban los otros grupos organizados que apoyaban los libros de texto y su contenido de educación sexual?, ¿quiénes, finalmente, debían decidir cuáles eran los valores a inculcar?

La COPASE surgió durante la administración panista de Eugenio Elorduy Walther. De acuerdo con Hermosillo, el siguiente sexenio estatal fue una época de avances educativos en Baja California, con el también panista José Guadalupe Osuna Millán, pues se logró un avance en las evaluaciones de ENLACE y PISA, se eliminó la práctica de la cooperación voluntaria de los padres de familia a las escuelas, y se invirtieron grandes cantidades de recursos a la infraestructura y mantenimiento educativo. Este ambiente fue propicio para que la COPASE pudiera participar como observador y externar su opinión en los procesos escolares. Su fundador fue el empresario mexicalense Alfredo Postlethwaite Duhagón, quien ocupó puestos de liderazgo empresarial, como la Coparmex en Mexicali.

Como primera tarea, el organismo se dio a la tarea de expresar la realidad educativa de su entidad en estadísticas, datos y cifras, contrastando las

difundidas oficialmente. Dado que los niveles de aprendizaje, logro y abandono detectados no fueron para nada alentadores, propusieron una serie de acciones, concentradas en su “Plan 2020”. Algunos de los objetivos planteados consistían en que para el 2020, todo bajacaliforniano tuviera una escolaridad mínima de 12 años de edad, con 70% de sus alumnos ubicados en los niveles buenos y excelentes de las pruebas educativas nacionales e internacionales que se realizaran. El programa específico que integró los objetivos de su plan se denominó “Ser m+s”. Para lograrlo, se pretendió tener actividades integrales que abarcaran la formación y actualización docente, el acceso y operación a las nuevas tecnologías de comunicación, el impulso a las escuelas de tiempo completo, la participación social en los consejos escolares, y la evaluación educativa externa al sistema de educación estatal. Consideraban que la mejor manera de llevar a cabo sus objetivos era creando una red ciudadana estatal que incidiera en la toma de decisiones escolares; la afiliación a su red era voluntaria, sin importar que se residiera en otros estados de la República.¹²

Con apenas cinco meses de funcionamiento, la COPASE manifestó en junio de 2006 su postura hacia la reforma integral de educación secundaria, donde manifestó que la SEP la había aprobado apresuradamente, sin dar a conocer los resultados de la etapa piloto de implementación del año anterior. Además, hubo protestas por los contenidos de educación sexual en el libro de *Biología* de primer grado.

La COPASE se opone

La oposición inicial y con mayor contundencia vino del norte de Mexicali, de donde provenía el subsecretario de Educación Básica de la SEP, Lorenzo Gómez Morín. Curiosamente, gente cercana a él criticó su autoridad al ser

12 La COPASE aún sigue operando; en su Facebook tiene cerca de 5,500 seguidores e informa sobre sucesos educativos de una manera sencilla y brinda consejos de enseñanza para los maestros, así como técnicas de estudio para los estudiantes. Cuenta con un canal en Youtube, donde publica videos relativos a eventos educativos y animaciones que contienen las propuestas, acciones y resultados de sus actividades. De acuerdo a la misma COPASE, entre sus logros se encuentra que todos los maestros y directivos de las escuelas secundarias de Baja California se hayan capacitado en el uso de la plataforma educativa “Escuela Net”, destinada a funcionar en todas las escuelas secundarias y preparatorias públicas del estado, previo acuerdo con el gobierno estatal. Otros logros que se atribuyen es la gratuidad asegurada de la educación pública, mediante la eliminación de las cuotas voluntarias; la impartición de un curso en valores a mil 200 maestros de secundaria, y la creación de la Unidad de Evaluación Educativa Regional, en alianza con la UABC.

corresponsable de la publicación de libros de texto “muy cuestionables”.¹³ Él es oceanólogo, egresado de la licenciatura y maestría de la Facultad de Ciencias Marinas de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC), y ha sido profesor-investigador de tiempo completo en la misma universidad durante 17 años. En 1997 fue designado director general del Instituto de Servicios Educativos y Pedagógicos del estado de Baja California, y un año después como secretario de Educación y Bienestar Social del gobierno de Baja California. En 2001 se incorporó a la Administración Pública Federal, ocupando el cargo de subsecretario de Educación Básica de la SEP. De 2006 a 2008 fue director ejecutivo de la controvertida asociación civil Mexicanos Primero, A.C.¹⁴

En contra de él, del titular de la SEP y del gobierno federal en su conjunto se dirigió la oposición. La COPASE, en particular, emitió el 27 de junio de 2006 un boletín titulado “Argumentos contra la Reforma Integral a la Educación Secundaria (RIES 2006)”.¹⁵ En dicho documento se cuestionaba lo siguiente:

- Es superficial y reacomoda simplemente las asignaturas tradicionales.
- Continúa con la transmisión de información y memorización de contenidos irrelevantes, sin desarrollar actividades reflexivas, experimentales, de investigación, etcétera.
- No reduce el tamaño de los grupos ni aumenta el calendario escolar.
- Elude los problemas de fondo como la deserción, la cobertura, la eficiencia y la infraestructura.
- Sigue sin tomar en cuenta la opinión estudiantil.
- Amplía su propuesta en adoctrinar a los alumnos en la ideología de la perspectiva de género, que promueve la deconstrucción natural del hombre y la mujer; plantea la diversidad sexual como una premisa aceptable de los jóvenes, sin consulta previa y violando el derecho de los padres de familia respecto a la educación moral y valoral de los hijos.

Por tales motivos, la asociación pidió que la RIES se pospusiera hasta informar públicamente los resultados de la implementación piloto del

13 Consultado en <http://www.coalicion.net/Carta2.htm>.

14 Consultado en www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/6950/1/images/Mtro_Lorenzo_Gomez_Morin_Fuentes.pdf.

15 Boletín de la COPASE, 27 de junio de 2006.

2005, así como de realizar después una consulta ciudadana. La oposición finalmente se centró en la educación sexual. El 4 de agosto de 2006 el periódico *La Crónica de Baja California* publicó las declaraciones de Alfredo Postlethwaite Duhagón, presidente de la COPASE, quien dijo que los libros de texto de *Ciencias* para alumnos de primero de secundaria carecían de rigor científico, no eran veraces, graduales, ni oportunos, además de que presentaban “grandes carencias y omisiones”.¹⁶ Luego medió fuerzas, al señalar que a esta asociación se habían unido otros organismos para evitar que esta información llegara a los alumnos.

El presidente, siendo más un hombre vinculado a los negocios, se apoyó en Marcela Vaquera, coordinadora de la mesa de revisión de la COPASE, para cuestionar el contenido de los libros de *Ciencias*. Para ambos, estos libros manejaban “los temas sexuales de una forma grotesca” y la medida había violado el derecho constitucional al no involucrar a los padres de familia en la decisión de impartir tales *contenidos*.

El 7 de agosto, la COPASE emitió el “Manifiesto a los Padres de Familia y a la Comunidad en general” en su boletín, y lo tituló: “Problemática del contenido del libro de texto Ciencias Biología 1 en BC”.¹⁷ En dicho documento, la asociación dio a conocer el resultado de las reuniones con el secretario de Educación de BC, José Gabriel Posada Gallego, y la subsecretaria de Educación Básica del estado, Luz Argelia Paniagua. Según este boletín: 1) el gobierno estatal distribuiría el libro de texto gratuito de *Ciencias 1* para el primer grado en las secundarias públicas, pero sin incluir el bloque cuatro, relativo al “apartado destinado a tratar el tema controvertido sobre la sexualidad”; 2) a las secundarias privadas se les pediría que adquirieran versiones de los libros sin el bloque cuatro; 3) la Secretaría de Educación del estado diseñaría un nuevo currículo y contenido acorde a lo que establecía el Plan Estatal de Desarrollo del Estado, previa consulta con los representantes de los padres de familia y de la sociedad civil del estado, entre ellos la COPASE; 4) el secretario de Educación de la entidad daría seguimiento a estos acuerdos con la subsecretaria de Educación Básica de la SEP; y 5) la COPASE ratificaba su opinión de que debía darse una educación sexual a los alumnos fundada en valores humanos, “debiendo ser oportuna, gradual, integral y veraz para la formación de su carácter, siendo la

16 *La Crónica de Baja California*, Mexicali, B.C., 4 de agosto de 2006.

17 Boletín de la COPASE, 7 de agosto de 2006. Más que manifiesto, es un texto informativo de acuerdos.

escuela subsidiaria y complementaria en la labor de los padres”. Al día siguiente, el periódico *La Crónica de Baja California* publicó los acuerdos.¹⁸

La COPASE, sin embargo, no se conformó con estos acuerdos y continuó con sus críticas y demandas. Pocos días después, su director, Alfredo Postlethwaite, dijo públicamente que un grupo de expertos había cuestionado y rechazado los contenidos de educación sexual de los libros de texto, señalando que promovían el inicio temprano de la actividad sexual, ocultaban información científica, que todos los libros violaban el derecho de los padres a educar a sus hijos de acuerdo a sus convicciones para impartir “estas delicadas materias para niños de 11 y 12 años”, y no estaban de acuerdo con que los principios y creencias de los padres los asumiera el Estado, pues no querían entregarle ese derecho. Por todo esto, la COPASE rechazaba los ocho libros propuestos para Baja California, editados por Larousse, Grupo Editorial Norma, McGraw Hill, Nuevo Milenio, Santillana y Castillo. En su lugar, proponían seguir utilizando el texto del ciclo anterior, llamado *Maravillas de la Biología 1*. Insistió en que no estaba de acuerdo en la forma como estos libros manejaban los temas de la masturbación, la homosexualidad, el embarazo, los métodos anticonceptivos y la píldora de emergencia.¹⁹

Junto a estas declaraciones, apareció el día 14 de agosto un desplegado en el periódico *La Voz de Mexicali* en el que la COPASE pedía al gobernador de Baja California interviniera con una nueva titular de la SEP, Josefina Vázquez Mota, para replantear el tema de la educación sexual en estos libros.²⁰ Un par de días después, este mismo diario dio a conocer las observaciones de la COPASE,²¹ entre las que destacaban las siguientes:

- El tema de género no debe ser manejado desde una perspectiva de las construcciones sociales, sino desde las diferencias naturales entre el hombre y la mujer, mediante el realismo metódico.
- Alejarse de las ideologías generista y feminista.
- Ayudar a los alumnos a comprender el proceso natural de la formación de la familia, así como una aceptación de las funciones que cada uno de los sexos debe cumplir en familia y sociedad.

18 Gloria García, *La Crónica de Baja California*, 8 de agosto de 2006.

19 Gloria García, *La Crónica de Baja California*, 15 de agosto de 2006.

20 Armando Aguirre, *La Voz*, Mexicali, B.C., 16 de agosto de 2006.

21 *La Voz*, 16 de agosto de 2006.

- Considerar la homosexualidad como una conducta no natural, surgida de la libertad humana como fruto de la autodeterminación y no de condiciones biológicas.
- La sexualidad debe mirarse como una capacidad humana dirigida siempre al amor y a la vida, con un carácter creativo y procreativo.
- Evitar poner como fin de la sexualidad humana la búsqueda del placer, para así poder educar al adolescente en el control personal y el dominio de su cuerpo.
- La responsabilidad sexual consiste en la abstinencia, hasta el momento en que existan las condiciones adecuadas para que el hombre y la mujer puedan crecer juntos sin temores y abiertos al amor y a la vida.
- Una información sexual incompleta es dejar a la deriva diversos riesgos, que van desde la transmisión de enfermedades, hasta embarazos no deseados en la adolescencia.
- No se recomienda hablar de embarazos no deseados en los primeros años de la adolescencia, puesto que sería absurdo pensar en un embarazo deseado a esa edad.
- El libro debe evitar poner la información como remedio infalible.
- La información cumple una función, pero no es suficiente si no es acompañada con procesos formativos de la persona, en cuyo defecto la información se convierte en deformación.

Después de un año, hacia el inicio del ciclo escolar 2007-2008, volvió a tomar importancia la polémica sobre la educación sexual en los libros de texto de secundaria, y otra vez la COPASE salió a reiterar su postura y a presionar para cambiar los contenidos. Nuevamente, el periódico *La Crónica* hizo pública una explicación detallada de la postura de esta Coalición.²² Los argumentos siguieron siendo los mismos que el año anterior y la propuesta concreta de Alfredo Postlethwaite seguía siendo que en las escuelas de Baja California se utilizara el libro *Maravillas de la Biología 1*, en uso desde el ciclo 2005-2006. La crítica no sólo era en contra del texto de Ana Barahona, sino de todos los autorizados por la SEP. Sobre los temas polémicos, la COPASE fue criticando varios párrafos y proponiendo otros.

Del “libro Cedillo”, en la página 159, se decía de la masturbación lo siguiente:

22 Gloria García, *La Crónica de Baja California*, 26 de agosto de 2007.

La masturbación es la manipulación de los genitales con el fin de sentir placer y la llevan a cabo tanto hombres como mujeres. No causa daño físico ni psicológico; es una práctica saludable que permite al adolescente ensayar su sexualidad, explotar su cuerpo y reconocer las nuevas sensaciones.

La propuesta de la COPASE era: “Cuando se vuelve un hábito, dificulta la maduración afectiva y el autocontrol. La valoración moral de esta conducta la debes hacer platicando con tus padres y en conformidad con sus convicciones éticas”. Del “libro Robles, Larousse”, en la página 209, se cuestionó lo señalado sobre los métodos anticonceptivos. El párrafo del libro decía: “Son pastillas que se suministran oralmente o inyecciones con sustancias hormonales que impiden la ovulación. El DIU es un objeto pequeño de plástico o cobre que se inserta en la cavidad uterina, se debe colocar por personal médico capacitado”. La propuesta de la COPASE era: “El DIU impide la implantación del cigoto recién fecundado. Esto quiere decir que en algunas ocasiones provoca la muerte de un nuevo ser humano”.

Con esta misma lógica, la COPASE fue citando los temas en los que estaba en desacuerdo y proponiendo una redacción distinta, de acuerdo a sus convicciones. Por ejemplo, del tema de “Enfermedades de Transmisión Sexual (ETS)”, del “libro Limón”, en la página 214, se decía:

La mejor manera de evitar las ETS es practicar el sexo protegido (relaciones sexuales con una sola pareja y utilizar preservativo) o el sexo seguro (sólo caricias, sin contacto de los órganos sexuales o intercambio de fluidos [...]) Hay personas que deciden no tener relaciones sexuales y practicar la abstinencia.

La propuesta de la COPASE era: “La mejor manera de evitar una enfermedad de transmisión sexual es a través de la abstinencia y tener una sola pareja sana”.

Sobre los métodos naturales, en el “libro Barahona”, en la página 247, se podía leer:

En el método Billings, se reconocen los días de mayor fertilidad; su efectividad es del 75%. Además de la dificultad para llevar registros como los mencionados, los métodos naturales son muy poco confiables, ya que los ciclos menstruales pueden alterarse.

La propuesta de la COPASE era:

Los métodos de regulación natural permiten de manera responsable que la pareja decida el número de hijos que desean tener y su espaciamiento. Uno de los más confiables es el denominado método Billings o método de la ovulación, que permite descubrir los días fértiles.

Del mismo libro escrito por Ana Barahona se citó la página 243 sobre la homosexualidad, a saber: “Debido a que los primeros casos de sida ocurrieron en homosexuales, algunas personas creen que la enfermedad se relaciona con la homosexualidad. Discriminar a alguien por ser homosexual es un acto de Intolerancia”. Para la COPASE, “el tema de la homosexualidad debería de suprimirse, ya que no está indicado como obligatorio en el programa oficial”.

Respecto al tema del embarazo, tratado en el “libro Limón”, en la página 211, se leía: “Si en este momento se tuvieron relaciones sexuales sin usar preservativo, puede ocurrir la fecundación del espermatozoide al óvulo, dando lugar a un huevo o cigoto. Este desciende hasta el útero y se implanta en el endometrio hasta el nacimiento”. La propuesta de la asociación era: “El embarazo inicia desde el momento de la fecundación y termina en el momento del parto. En nuestro país, las leyes protegen la vida de todo ser humano desde el momento de la fecundación”.

En el tema de género, la COPASE estaba en desacuerdo con lo señalado en el “libro Guillén”, editado por Santillana, donde en la página 223 decía: “El género se refiere a la pertenencia o no de un individuo a un sexo definido”. Frente a esta frase se propuso:

Las preferencias sexuales se definen en función de la identidad biológica y psicológica de cada individuo. En la sociedad en ocasiones aparecen falsos estereotipos sobre la masculinidad y la feminidad que deben ser corregidos en base a la igual dignidad y a la diferenciación natural que todos poseemos.

A esta postura de la COPASE se sumó la de Luis Sánchez Vázquez, director de una institución educativa privada y regidor del PAN, quien comentó que los libros sí cumplían con lo informativo, pero no con lo formativo, pues su planteamiento no sólo trataba de cuestionar la cuarta unidad, sino todo el libro en general. También aclaró su intención:

No me escandalizo por los temas y cómo se manejan, pero sí me preocupo bastante, porque suficiente tienen con lo que ven en la calle, en los medios de comunicación, en el Internet, y en la escuela se les va a seguir informando, pero no formando.²³



Imagen 8. La polémica perspectiva de género. *Biología 1. Ciencias y tecnología*, libro de texto. Secundaria. México: Editorial Castillo, 2018.

En el diario donde se exponen con detalle los planteamientos de la COPASE, también se le da voz a Jesús López Toledo, profesor de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y exdirector de Educación en Baja California. Sobre la polémica en torno a la educación sexual en los libros de texto, dijo que era “una clara lucha de la Iglesia por incidir en la educación pública”, además los libros estaban escritos con base en criterios científicos, mientras que los de los opositores estaban basados en “un sentido religioso-moral”, por lo que concluía que la polémica era parte de la vieja discusión entre “ciencia contra la religión”, ya que los estudios citados por los críticos de los libros realmente no estaban basados en resultados de científicos: “hasta la fecha no han presentado ningún estudio científico que demuestre todo lo que están diciendo, no hay ninguna investigación que diga que se promueva en el niño tener relaciones sexuales a temprana edad, todo es cuestión de moral”.²⁴

Ese mismo día, el periódico *La Voz* reportó que a la discusión se habían unido otras organizaciones, como la Red de Mujeres de Baja California, Colec-

23 Entrevista anónima.

24 *La Crónica de Baja California*, 26 de agosto de 2007.

tivo Feminista Binacional, Grupo de Mujeres Alaide Foppa, Mujeres por un Mundo Mejor, Mujeres Unidas Olympia de Gouges y la Coordinación Estatal por un Milenio Feminista. Las dirigentas de estas organizaciones solicitaban al gobernador del estado su intervención en el conflicto y a las secciones 2 y 37 del SNTE que fijaran su postura sobre el tema. Entre sus argumentos, en lugar de fijarse con detalle en los contenidos de los textos aprobados por la SEP, querían que los estudiantes recibieran “información confiable, científica y libre de tabú, para que la juventud conozca la sexualidad humana desde una perspectiva científica y una visión social más trascendente para su proyecto de vida”.²⁵

También el día 26 de agosto, el Foro Permanente de Padres de Familia publicó un desplegado sobre el tema en los periódicos *La Crónica y Mexicano*.²⁶ El desplegado, de una página entera, estaba dirigido al gobernador de Baja California, Eugenio Elorduy, a los padres de familia y a la opinión pública. Contenía, otra vez, referencias extraídas de los libros de texto sobre los temas de sexualidad, masturbación y sexo seguro. Tras citar lo que los libros contenían sobre esos tópicos, planteaban las siguientes preguntas: ¿Será eso una educación sexual integral, propia de niños de 11 y 12 años? ¿Les beneficia en algo en que en la escuela les enseñen a masturbarse? ¿Mejora la calidad educativa que estos libros recomienden a los niños visitar páginas de internet eróticas?²⁷ ¿Qué tipo de jóvenes serán los niños que a tan temprana edad están siendo estimulados a sexualizarse? ¿Desde cuándo la SEP se dedica a pervertir y estimular sexualmente a los niños en lugar de educarlos? Al final, solicitaban al gobernador que no se compraran ninguno de los ocho libros autorizados por la SEP, y en su lugar se siguiera utilizando el libro *Maravillas de la Biología*. De lo contrario, dijeron, el gobernador “echaría por tierra toda su obra y traicionaría a la sociedad bajacaliforniana”.

El caso de Baja California y de la COPASE resonó en muchas partes del país y llegó al gobierno federal y al Congreso de la Unión. Según la columna política “Zona sísmica” del diario *La Crónica de Baja California*,²⁸ Alfredo Postlethwaite fue citado a comparecer el miércoles 29 de agosto frente a la Comisión de Educación de la Cámara de Diputados para exponer la problemática

25 Alma Burciaga, *La Voz*, 26 de agosto de 2007.

26 *La Crónica de Baja California*, 26 de agosto de 2007.

27 Se referían a los sitios web www.yquesexo.com y www.gentejoven.org.mx, que estaban citados en algunos de los libros y pretendían resolver las dudas sobre sexualidad que tuvieran los jóvenes. Actualmente ninguno de los dos sitios está en servicio.

28 Zona sísmica, *La Crónica de Baja California*, 26 de agosto de 2007.

que, de acuerdo a la COPASE, presentaban los libros de texto aprobados por la SEP. Tres días después, *La Crónica* reportó que dicho dirigente participaría en la mesa de análisis denominada “Riesgos, retos y desafíos”, organizada por el Congreso de la Unión;²⁹ aunque no sólo asistiría él, sino también Paz Gutiérrez de Fernández, de la Asociación Enlace; Enrique Gómez Serrano, de la Alianza Latinoamericana para la Familia; y Guillermo Bustamante, presidente de la Unión Nacional de Padres de Familia. Al parecer, la diputada del PAN por San Luis Potosí, Beatriz García Reyes, les había hecho la invitación.

A su regreso, *La Crónica*³⁰ reportó que en la reunión habían estado representantes de varias organizaciones civiles, 17 diputados federales y una senadora, donde el tema central había sido la oposición a los libros de *Ciencias. Biología I* de educación secundaria, autorizados por la SEP, por lo que un acuerdo al que llegaron fue que los diputados federales solicitarían una audiencia con el titular de la SEP para proponer la sustitución de los ocho libros aprobados de *Ciencias. Biología I*.

Voz Pública A.C.

Otra organización opositora a los libros de texto fue Voz Pública A.C., integrante de Red Familia y de Coalición Mujer, la cual, en voz de su vicepresidenta, Leticia González Luna, el 6 de julio de 2006 envió una carta³¹ al subsecretario de Educación Básica de la SEP, Lorenzo Gómez Morín, en la que se le “tutea”, en señal de confianza. En dicha carta, irónicamente, se le hace ver al subsecretario que hay gente dentro de la SEP que presiona para influir en la toma de decisiones: “Apreciable Lorenzo: Merece nuestra admiración la asombrosa tenacidad y persistencia que han tenido ciertos grupos para influir desde el Gobierno y permear una revolución ideológica en materia de sexualidad”. Luego, la responsable de la carta se refiere a los objetivos y contenidos educativos del programa de estudio de la Reforma Integral de Educación Secundaria (RIES), la cual fue “planeada por la Subsecretaría a tu cargo”.

29 Gloria García, *La Crónica de Baja California*, Mexicali, 29 de agosto de 2007.

30 Gloria García, *La Crónica de Baja California*, 31 de agosto de 2007.

31 Copia de la carta de Leticia González Luna, vicepresidenta de la Voz Pública A.C. e integrante de la Red Familiar y de Coalición Mujer, a Lorenzo Gómez Morín, subsecretario de Educación Básica y Normal de la SEP, Ciudad de México, 6 de julio del 2006.

La organización envió copias de esta misiva a Vicente Fox Quesada, presidente de la República; a Reyes Tamez Guerra, secretario de Educación Pública; a Carlos Abascal Carranza, secretario de Gobernación; a Manuel Espino, presidente del Partido Acción Nacional, y a Felipe Calderón Hinojosa, presidente electo de México. Según la responsable de la carta, la implementación del programa “afectaría la credibilidad en el gobierno para reparar los errores y actuar para evitar que se lleve a cabo el daño planeado por la SEP, con conciencia o sin ella”. En concreto, la crítica se hacía a ciertos contenidos de los programas de Ciencias 1, y Formación Cívica y Ética 2 y 3, toda vez que, según esta asociación:

presentan serias deficiencias científicas, aplican criterios parciales altamente ideologizados por la llamada “perspectiva de género” encaminados a la iniciación prematura en la actividad sexual y a la desconstrucción de género, o sea, a volver a definir lo que es ser hombre y lo que es ser mujer y a promover el “polimorfismo sexual” donde todas las combinaciones de géneros son válidas: hombre con género femenino, mujer con género masculino, los heterosexuales, los transgénero, los bisexuales.

Los críticas fueron precisas, para lo cual se citaban de manera textual algunos párrafos del programa de estudio en el tema “Ciencia y tecnología” del bloque IV, esto es “La reproducción”:

- “Describe la sexualidad humana con base en sus cuatro potencialidades: género, vínculos afectivos, erotismo y reproductividad”.
- “Es importante relacionar la autonomía sobre el reconocimiento del cuerpo y el derecho al placer como parte de la salud sexual. Se puede ejemplificar con el caso del autoerotismo como práctica común e inofensiva” (página 48).
- “Valora la importancia de tomar decisiones informadas y vivir una sexualidad exenta de miedos, culpas y falsas creencias” (página 49).

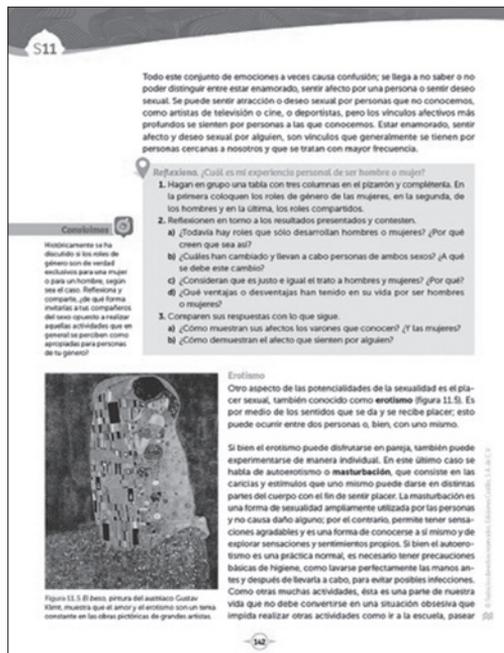


Imagen 9. El erotismo, nuevo tema en la educación sexual. Zamora, Omar y otros, *Biología. Ciencias y tecnología 1. Secundaria*. México: Castillo, 2016, p. 142.

Después, la carta analizaba los libros de texto autorizados por la SEP para el primer grado de secundaria; en particular, se refería al de *Ciencias. Biología 1*, en la lección 1, “Sexualidad humana y salud”, de la autora Ana Barahona:

- “TIENES DERECHO: A disfrutar la sexualidad sin violencia ni discriminación por tu edad, raza, religión y estado civil y, a que se respete tu orientación sexual. Derecho a aceptar las sensaciones que tu cuerpo reproduce al tocarlo, lo cual es natural; no tengas temor ni sentimientos de vergüenza o culpa por masturbarte. El aumento de las hormonas sexuales en tu torrente sanguíneo de tu cuerpo [...] generan la necesidad urgente de satisfacción, por lo que la masturbación es una buena opción para resolver esa necesidad” (página 233).
- “No existe una edad para iniciar la actividad sexual” y “tenemos derecho a vivir nuestra sexualidad plenamente” (página 239).

- “En cualquier orientación sexual lleva tiempo definirse, pues es a lo largo de los años como una persona puede saber quién o quiénes le han gustado e interesado para tener intimidad sexual. Lleva tanto tiempo definir la orientación sexual como la orientación vocacional” (página 239).

La carta dirigida al titular de la Subsecretaría de Educación Básica de la SEP también cuestionaba las ilustraciones explícitas de caricias sexuales, así como referencias de consulta a páginas de internet “con alto contenido sexual”.

Pero el libro de Ana Barahona no era el único cuestionable, sino también el de *Ciencias 1, Biología* (editorial Patria) de Trejo de Hita Vázquez. En él se hablaba del condón como si fuera infalible: “Si se usa correctamente previene de manera eficaz los embarazos y las infecciones de transmisión sexual”. Lo mismo se cuestionó el tema de los anticonceptivos, tratado, a su vez, en el libro *Competencias Científicas 1* de la editorial Norma: “Cuadro 4.2 ‘Anticonceptivos’. Píldora: ALTA EFICACIA, Implantes: ALTA EFICACIA”.

La carta concluía, a partir de los párrafos antes citados, con la idea de que los conceptos contenidos tanto en los programas como en los libros impresos por las distintas editoriales, conforme a los requerimientos de la RIES, los dejaban “con gran preocupación porque dicha reforma SUGIERE–PROMUEVE una serie de acciones y planteamientos que contravienen al proceso de maduración de los niños-adolescentes. Induce a la actividad sexual desfasada e inadecuada” (resaltado en la carta).

Para esta agrupación, los contenidos no sólo eran inadecuados, sino que apoyarlos era cometer un delito: “Nos preguntamos si la SEP es consciente de que los programas denunciados y su implementación al semestre que entra constituyen un delito o que podrían estar capacitando a los estudiantes a delinquir mientras ejercen ‘su derecho al placer sexual’”. Y referían a códigos penales de los estados que establecían que:

corrompe a un menor quien procure, facilite, induzca o propicie su corrupción, induciéndolo a la ebriedad o a vivir de la caridad pública sin justificación, o cuando la conducta consista en la realización de actos sexuales o a inducirlos a la práctica de la prostitución, uso de drogas, formar parte de una asociación delictuosa, o cometer algún delito.

Luego preguntaban: “¿Acaso el Estado sí está autorizado a corromper a los menores? ¿La SEP trata de institucionalizar la corrupción de menores?”; pues para sus integrantes, lejos de cumplir con el papel subsidiario del Estado con los padres de familia en la educación de sus hijos, la reforma de educación secundaria transgredía “el DERECHO Y RESPONSABILIDAD que tienen los Padres de Familia sobre la educación sexual de sus hijos, con base en sus creencias, convicciones, religión y costumbres”. Por ende, la RIES era una violación flagrante del derecho de los padres para formar a sus hijos, por lo que las autoridades educativas podrían ser demandadas “por corromper a los menores y por desinformar la toma de decisiones con tantas verdades a medias”. En todos los casos, la información contenida reducía la sexualidad humana a “genitalidad biologicista”, haciendo de lado la dimensión racional natural del ser humano, a través de la cual podía “gobernar al impulso sexual para no ser esclavizado y desintegrado por él”.

Al final, la vicepresidenta de la Asociación hacía peticiones y exigencias, las cuales tendían a interrumpir la distribución de libros y la reforma misma:

- “Solicitamos su intervención para que la SEP nacional no edite los textos de la materia de Ciencias I, que seleccionaron las SEP estatales la semana pasada, y con ello, la distribución de dichos libros”.
- “Exigimos posponer la implementación generalizada de la RIES hasta que la SEP informe acerca de los resultados de la primera etapa de implementación y se difundan las conclusiones obtenidas en el llamado proceso de consulta con los maestros y padres de familia”.
- “Proponemos que la SEP revise los programas de estudio de la RIES antes de implementarse. Podría hacerse mediante una comisión conformada por maestros, expertos y padres de familia”.

Organización anónima

Por varias partes del país también estuvo circulando un documento que cuestionó los contenidos de educación sexual del libro de secundaria. El texto iniciaba con una interrogante: “¿El adolescente de doce y trece años está preparado para ‘EJERCER SU SEXUALIDAD’ como lo plantean los libros de texto de la RIES?”; luego se respondía mencionando que existían datos científicos de países que, al

basar la educación de la sexualidad en el uso de preservativos y anticonceptivos con un enfoque ajeno a la ética y la moral de las personas, registraban “un grave y acelerado crecimiento de sus índices de: enfermedades, inicio de relaciones sexuales a más temprana edad; exponencial crecimiento del contagio de Enfermedades de Transmisión Sexual (ETS)”, además de un incremento en el número de embarazos y abortos entre adolescentes y estudiantes (principalmente mujeres) que abandonaban sus estudios. Todo esto repercutía, según estas personas, en un marcado incremento en el número de familias de integración incompleta (madres solteras), junto con un mayor índice de desintegración familiar y sus consecuentes influencias “en mayores índices de violencia intrafamiliar, vagancia, alcoholismo, delincuencia y drogadicción entre jóvenes y adolescentes e incluso entre niños”.

Según esta organización, los únicos programas en el mundo que habían obtenido resultados positivos eran los que se basaban en la promoción de la abstinencia sexual antes del matrimonio. En cambio, el plan de estudios de secundaria, así como los libros elaborados de acuerdo a dicho plan oficial por distintas editoriales privadas, “fomentaban las relaciones genitales en cualquier momento y circunstancia”, afirmando, por ejemplo, que “No existe una edad para iniciar la actividad sexual” y “tenemos derecho a vivir nuestra sexualidad plenamente”, según el libro de texto *Ciencias 1. Biología* (página 239) de la editorial Castillo, escrito por Ana Barahona.

Para estos críticos, el programa también fomentaba el homosexualismo, “al aceptar la ideología de género como uno de los pilares de la sexualidad humana”. Para ellos, esta ideología se contradecía con la evidencia empírica, donde era imposible construir culturalmente la sexualidad al margen del hecho biológico irreversible de haber sido concebido como mujer o varón. Por esto, los libros de texto no podían justificar ni plantear como igualmente naturales la homosexualidad, la bisexualidad y el lesbianismo. Se confundía a los alumnos, por tanto, cuando el libro escrito por Barahona afirmaba que: “En cualquier orientación sexual lleva tiempo definirse”, “Lleva tanto tiempo definir la orientación sexual como la orientación vocacional”. Para los opositores, el principal objetivo de esta ideología era “justificar teóricamente el homosexualismo y todas las demás desviaciones sexuales”.

La falta de rigor científico, así como la manipulación de la verdad en las afirmaciones de los libros de texto era evidente cuando se les presentaba a

los adolescentes “una sexualidad relativista, individualista, reduccionista, fragmentada e inmadura”. También cuestionaba que los textos no trataban correctamente las conductas de riesgo de los adolescentes en materia de sexualidad, pues las lecciones sobre el particular tenían deficiencias, errores y falsedades científicas respecto al embarazo, la identidad sexual, la eficacia de los anticonceptivos y “el mejor modo” de prevención de embarazos, así como las enfermedades de transmisión sexual. Al impartir estos contenidos en las escuelas –decían estos opositores–, se violentaba la sensibilidad de cada alumno, misma que era individual y no colectiva, debido a que existía una diferencia natural de maduración sexual entre niños y niñas, y de persona a persona, que los docentes no podían conocer y sólo los padres eran capaces de respetar y tratar adecuadamente, pues uno de los rasgos que más mencionaban era que contenían ilustraciones explícitas reprobables.

La lectura de los textos, en definitiva, manipulaba a los muchachos al inducirlos a “superar” miedos, culpas y falsas creencias, ya que ejercían sin límites su sexualidad. Después los críticos se preguntaban retadores: “¿estos miedos, culpas y falsas creencias eran las inculcadas por sus padres, por su familia y su religión? ¿Qué interés tenían las autoridades educativas en impulsar a estos niños a vivir la sexualidad a edad tan temprana?”

Los críticos citaban documentos diversos para fundamentar sus cuestionamientos y hacer sus propuestas. En particular, repetían las desarrolladas por una bióloga de la UNAM, la cual explicaba que la ONU, en su documento “UNAids Questions & Answers”, establecía la eficacia del condón sólo en 90% cuando se usaba correctamente, pero en la mayoría de los casos el preservativo era mal usado. Otros estudios aseguraban que se mantenía un riesgo de entre 12 y 30% de que existiera contagio; uno escrito en LifeSiteNews.com advertía que la píldora anticonceptiva era “el mayor experimento humano llevado a cabo sin regulación alguna”; y otro señalaba que “exponer a las mujeres a las hormonas estrógeno y progesterona, según su contenido en la píldora anticonceptiva, eleva el riesgo de cáncer de mama”. También señalaban que el problema del sida y otras enfermedades se debía “a la difusión de una conducta promiscua que fomenta relaciones de riesgo”, pues resultados de una encuesta de la International Planned Parenthood Federation en Estados Unidos mostró que el índice de jóvenes que tuvieron relaciones sexuales prematrimoniales fue mayor entre los que habían recibido la educación sexual oficial basada en el uso del condón y anticonceptivos. Además, el índice de abortos provocados

se había duplicado entre adolescentes desde 1972, año en que comenzó la impartición de la educación sexual en escuelas oficiales.

En este mismo sentido, señalaron que en 2005, la experta en población Jacqueline Kasun llegó a la conclusión de que los estados que proveían acceso a programas de control natal financiados por el gobierno tenían índices más altos de embarazos, nacimientos y abortos en adolescentes que los que no los tenían. Luego referían el caso del estado de California, en Estados Unidos, el cual, no obstante era el que más gastaba y proveía de anticonceptivos a la población y facilitaba el aborto a menores sin el consentimiento paterno, era el que tenía el mayor índice de abortos en adolescentes.

Contra la medida de repartir anticonceptivos, los críticos a la educación sexual en los libros de texto citaron la presunta medida en Uganda que rechazó radicalmente la propuesta de entregar preservativos en las escuelas y a los adolescentes, para lo cual se les explicó: “Ustedes no necesitan sexo a su edad para vivir felices. Esperen a estar casados. Pueden optar por luchar contra el sida diciendo ‘no’ y siendo capaces de sobrevivir”. También se pedía a los adolescentes ignorar a quienes promovían el uso de los preservativos, advirtiendo que se trataba de compañías que buscaban dinero.

Sobre la homosexualidad, citaron a Gerard J. M. van den Aardweg, un doctor en Psicología por la Universidad de Ámsterdam, quien se dedicaba a ayudar a las personas afectadas por esta “anomalía llamada homosexualidad”. Refirieron su libro *Homosexualidad y esperanza* (2005), el cual señalaba que los homosexuales eran infelices, contradiciendo el significado “gay” de alegre, animado, etc., pues según él, el valor de la palabra ha pasado a ser una alegría afectada, artificial, limitada, casi con exhibicionismo; y remataba: “la alegría del gay es parecida, en parte, a la del alcohólico”, por eso la aceptación del homosexualismo no era la respuesta y, por ende, los libros de texto no lo deberían considerar como algo normal.

La Iglesia fortalece la oposición

La jerarquía de la Iglesia católica también se opuso a la educación sexual en el libro de texto de *Biología* de secundaria; en concreto, la Conferencia del Episcopado Mexicano (CEM) pidió a la Secretaría de Educación Pública retirara los libros de secundaria en los que se daba un enfoque “antropológico” de la educación sexual. En un comunicado fechado el 9 de agosto de 2006, repre-

sentantes de la jerarquía católica “se opone[n] firmemente” a un sistema de información sexual desvinculado de los principios morales. En él, firmado por el presidente de la Comisión Episcopal de Pastoral Familiar, el obispo Rodrigo Aguilar Martínez, obispo de Tehuacán, se refirió que habían

tenido noticia por los medios de comunicación y por algunos padres de familia y organizaciones civiles, que se pretende implementar una Reforma a la Educación Secundaria (RES), en cuyos programas se plantea impartir una educación sexual con un cierto enfoque antropológico en que el ejercicio de la sexualidad se desvincula del recto orden de la naturaleza, del amor responsable, de la transmisión de la vida y del matrimonio.

Luego prevenía: “Los libros ya se han impreso y están en fase de distribución en los estados”.

Frente a estos libros, el obispo sostenía que se debía recordar que la educación sexual constituía una parte importante de “la enseñanza progresiva en el descubrimiento y para el ejercicio responsable del amor”, por lo que debía “ser oportuna e integral” y buscar “hacer descubrir la belleza del amor y el valor humano del sexo”. También aludía a la familia, al señalar que esta importante institución de la sociedad era el lugar preferente para la educación sexual, la cual era un derecho inalienable y una obligación de los padres; el Estado y, en concreto, la escuela tenía “una función subsidiaria en este campo y, en general, en la educación”. Frente a ello, la Iglesia consideraba como “grave” que los padres de familia no hubieran sido convocados y consultados acerca del enfoque y los contenidos que se pretendían transmitir a sus hijos en dichos libros de texto. Luego, reiteraba: “la Iglesia católica se opone firmemente a un sistema de información sexual desvinculado de los principios morales”. Al igual que los argumentos señalados por grupos opositores, los representantes de la jerarquía eclesiástica afirmaban que la postura asumida en los libros de texto no eran sino “un estímulo para introducirse en la experiencia del placer sexual, abriendo el camino al vicio desde los años de la inocencia”; por ello, demandaba a la SEP retirara los libros y no los distribuyera en las escuelas.³²

La Conferencia del Episcopado Mexicano consideraba “dañoso” el libro de texto, y así lo hizo saber también el presidente de la Comisión de Educación de dicha Conferencia, Ramón Godínez Flores, quien dijo respaldar la

32 Consultado en www.jornada.unam.mx/2006/08/10/050n1soc.php.

petición de retirarlo de las escuelas y apeló al derecho de los padres de educar a sus hijos en las creencias familiares: “Yo los respaldo. Es un derecho de los padres de familia expresar su parecer sobre una medida de la SEP que ven dañosa para los hijos y yo también lo veo así”.

Godínez Flores, siendo también obispo de Aguascalientes, encabezó un movimiento de oposición. En primer lugar, la petición de retirar el libro fue hecha a través de un desplegado en un diario local por varias agrupaciones católicas de Aguascalientes y nacionales que consideraban, entre otros puntos, que el libro promovía la masturbación y la búsqueda del placer a través del sexo. Según estas personas, el texto sugería “la práctica de parafilias que de manera indirecta pueden inducir al uso de material pornográfico y derivar en el adolescente conductas patológicas”. El desplegado recriminaba lo que el obispo de Aguascalientes avaló. Rechazó el libro, pero reconoció no haberlo leído:

Se le hace un daño a los niños y también a los adultos. Yo estoy de acuerdo con los padres de familia [...] Yo no lo estoy censurando y lo conozco por reportajes y usted véalo como padre de familia. El sexo no debe desvincularse del amor y de la vida, eso es fundamental.³³

Otras autoridades eclesíásticas hicieron eco de estas declaraciones. Por ejemplo, el arzobispo de Monterrey, Francisco Robles Ortega, dijo que la Secretaría de Educación Pública debía retirar los libros de *Ciencias* de primer grado de secundaria para revisar los contenidos de educación sexual criticados por padres de familia. Al terminar una misa dominical en la catedral de la ciudad declaró que “Deberían enmendar lo que los padres de familia están pidiendo y que en su momento no fueron tomados en cuenta”. En otro momento, él mismo, abogando por el derecho de los padres de familia en la educación de sus hijos, dijo que los papás “tienen el derecho antes que nadie, antes que cualquier institución, de la educación de sus hijos; es un derecho inalienable, irrenunciable que tienen los padres”. A su juicio, lo ideal hubiera sido que los tomaran en cuenta para elaborar los textos y, al igual que el responsable de la Comisión de Educación de la CEM, también reconoció que no había visto los libros completos, pero sí había leído los contenidos que preocupaban a los padres de familia.

33 Consultado en www.cem.org.mx/prensa/noticias/otras/reforma_ago.htm.

El libro de texto fue motivo para que el arzobispo reflexionara sobre la sexualidad: “Si bien la actividad sexual es parte de la vida humana, ésta tiene que ser conocida, asimilada en un proceso educativo”. Para él, había que asumir la sexualidad y el placer con responsabilidad, por lo que se requería educación y no sólo información:

no es lo mismo una información sobre la sexualidad y los mecanismos de la búsqueda de placer con el sexo en la etapa de la vida que sea y en la forma que sea; es diferente informar sobre la sexualidad y formar en la responsabilidad.

Los jóvenes, según su postura, debían saber que tienen derecho al ejercicio de la sexualidad, pero que éste tiene implicaciones en la persona, en los demás y en la sociedad, las cuales son de índole psicológica y moral. “No es una actividad humana que se pueda ejercer así con toda naturalidad e indiferencia, tiene sus consecuencias y parte de la formación de la sexualidad tiene que considerar todos estos aspectos”, opinó. Al final, matizó su oposición, señalando que no se trataba de eliminar el tema sexual de los libros, sino de reforzar la parte que correspondía a la responsabilidad.³⁴

Las declaraciones del arzobispo formaban parte no sólo de la postura de la Iglesia católica, sino que se hacían también al calor de las manifestaciones de oposición por parte de grupos católicos que se expresaban de manera diversa, como en la publicación de desplegados, tal como ocurrió con la firma de representantes de 500 agrupaciones, entre organizaciones civiles y de padres de familia, que cuestionaron un presunto rigor científico en los libros que autorizó la SEP. El conjunto de organizaciones señaló que los textos promovían el derecho al placer, a la masturbación y a tener relaciones sexuales con protección, sin vincular todo esto con el matrimonio y el amor, lo que en su opinión potenciaba las conductas de riesgo en los adolescentes.

En Guadalajara, Jalisco, el cardenal Juan Sandoval Íñiguez dijo: “estamos de acuerdo en que debe haber educación sexual pero no información pornográfica, que es otra cosa”, pues para el jerarca de la Iglesia católica, lo escrito en el libro de texto era pornografía, no educación sexual. El libro de Barahona de alguna forma abanderó la polémica porque cuando hablaban de “el libro pornográfico”, hablaban de ése, sin saber que no era el único autorizado por la

34 *El Sol de México*, 8 de agosto de 2006.

SEP con igual contenido, incluso, algunos con mayor énfasis en temas polémicos: eran “más fuertes”, según la visión de los críticos, aunque se notaba que no habían revisado los otros siete u ocho textos que también habían ganado en la convocatoria.

La protesta y franca oposición a estos libros se hizo presente entre la clase política, específicamente entre diputados; en particular, diputados del PAN se sumaron a la oposición y manejaron un discurso que procuraba ser sólido al fundamentar sus argumentos en información de la Unesco, la cual señalaba que las mujeres, entre más tiempo retrasan tener el primer hijo, más tiempo tienen para atender su vida académica y profesional, por lo que había que educar para evitar las relaciones sexuales. Había coincidencia en el fin, pues la educación sexual que se promovía en los libros también buscaba evitar los embarazos no deseados, sobre todo en los adolescentes. En este sentido, reconocía una relación entre la educación sexual y las posibilidades reales de terminar los estudios de bachillerato y los superiores, así como conseguir trabajo y tener la capacidad de decidir la cantidad de hijos.

Con estos datos, hubo una declaración de la autora diciendo que con información y educación se podían evitar los embarazos prematuros. Sin embargo, al otro día hubo una reacción, la cual señalaba que esto propiciaba las relaciones sexuales entre niños y adolescentes, y se usó una figura retórica: “es como si le diéramos un rifle a un niño”.

La “perspectiva científica” de Alejandra Huerta Zepeda

En contra de ciertos contenidos del libro también participó una “voz calificada”, la doctora en Biología de la UNAM, Alejandra Huerta Zepeda, quien desde sus creencias y formación universitaria cuestionó ciertos contenidos de educación sexual del libro de texto. Su postura fue explícita y narrada en un artículo científico, publicado el 30 de noviembre de 2006, con el título “Revisión científica-biológica del libro de Ciencias 1”; el texto aparece en la página de la Confederación Patronal de la República Mexicana (Coparmex).³⁵

Ella es doctora en Ciencias Biomédicas por la UNAM e investigadora asociada al Instituto de Investigaciones Biomédicas de la misma universidad. En su texto, de manera modesta pero directa, señala lo que para ella, basada

35 Consultado en http://www.coparmex.org.mx/upload/comsDocsPrvt/Vives_V_Ed_Limusa.pdf.

en estudios internacionales, debe cambiarse en los libros de texto, sin negar el aspecto positivo. Textualmente dice: se subrayan “algunos puntos que basados en evidencias científicas se contraponen a la información presentada en el libro o bien falta precisión en algunos términos que podrían afectar a una buena formación en los adolescentes”. Por ser un tema que abarca a toda la persona, dice el texto, se pone especial énfasis en el valor de la salud, los hábitos y el respeto y valor por el cuerpo. La crítica va acompañada de una “redacción alternativa” muy breve, “cuidando en la medida de lo posible no desvirtualizar la lógica independiente y la creatividad que caracteriza al libro, desde sus autores”.

De esta manera, y atendiendo sólo aspectos biológicos, la autora del tema “Sexualidad humana y salud” trata el tema del “erotismo”, específicamente de la masturbación. Al principio transcribe lo que dice el texto, para luego hacer cuestionamientos y presentar alternativas. Del libro resalta lo siguiente:

Actualmente, se considera que la masturbación no es un hábito impropio o degradante de la conducta sexual. Nunca se ha demostrado que sea perjudicial para la salud física y no debe ser motivo de culpa, más bien se trata de un asunto de índole moral que cada persona debe resolver por sí mismo.

La primera observación de Huerta Zepeda señala que, ciertamente, hay cambios hormonales en el adolescente que lo pueden inducir a “buscar el conocimiento propio del cuerpo”, sin embargo, aclara que esta etapa no es prolongada, por lo que debe informarse al adolescente que, de seguir con la práctica de la masturbación, puede llegar a ser un hábito y convertirse en “un síntoma de un problema afectivo y de una falta de madurez sexual”, lo cual “puede resentirse en su futura vida de pareja dejando una insatisfacción sexual”.

La autora reconoce que aunque muchos sexólogos afirman que la masturbación es una práctica natural y necesaria para la vida sexual, “han ido en aumento el número de reportes de fractura del pene por penetración violenta coital y manipulaciones, especialmente por masturbación”; luego señala las manifestaciones clínicas: “dolor repentino del pene, entumecimiento e inflamación, entre otros”, así como “edema crónico secundario del pene”. Para sostener estas afirmaciones, la doctora cita a Paparel y Ruffion, así como

a Noble y Goh.³⁶ También cita un estudio en Inglaterra, donde analizan a 11,161 hombres y mujeres, entre los 16-40 años, con el objeto de identificar el comportamiento y actitudes asociadas con problemas de función sexual. La investigación reporta que la conducta sexual está significativamente asociada con la masturbación, siendo un poco más alta para los hombres que para las mujeres (57.2% vs. 38.3%, $p < 0.001$; $p = 0.001$).

A partir de este descubrimiento, la doctora Huerta Zepeda retoma las conclusiones del estudio, las cuales señalan que es muy importante la satisfacción sexual para la salud sexual, y que comprender y reconocer estos factores es primordial para mejorar los cuidados y el apoyo a los jóvenes. Las conclusiones señalan también que este tipo de estudios dan la pauta para saber orientar a los adolescentes, de manera que vayan creando “conciencia de la importancia de la salud sexual y de las implicaciones negativas que trae consigo el hacer mal uso de la sexualidad, tanto en la salud propia como en la relación de pareja”. En concreto, resalta que estudios como el señalado “demuestran que personas con el hábito de la masturbación pueden sufrir alteraciones en la afectividad, baja autoestima y llegar a la depresión por los sentimientos de soledad que esta actividad les da”. Para fundamentar estas afirmaciones cita a Mercer *et al.* y a Unal.³⁷

Es así que la autora plantea una propuesta de redacción alternativa:

En la adolescencia hay un importante cambio hormonal, que provoca cambios en la función biológica, despertando así el deseo sexual. Estos cambios hormonales con frecuencia producen un despertar violento hacia el deseo sexual o desde el punto de vista meramente biológico una excitación en los genitales como respuesta instintiva corporal. Es natural que estas sensaciones se vean acentuadas en la transición pubertad-adolescencia, sin embargo, una vez que se ha alcanzado la madurez sexual, se estabilizan estas “descargas” hormonales. Es importante conocerlas y saber que estas pueden suceder, también hay que tomar en cuenta el respeto al propio cuerpo y pudor, que es la conciencia

36 P. Paparel y A. Ruffion, “Rupture of corpora cavernosa: clinical practice”, en *Ann Urol Aug* (Vol. 40, No. 4, 2006), pp. 267-72; H. Noble y Goh, “Chronic penile edema secondary to chronic masturbation”, en *Int J STD AIDS* (Vol. 15, No. 7, 2004), pp. 489-490.

37 C. H. Mercer *et al.*, “Who reports sexual function problems? Empirical evidence from Britain’s”, en *National Survey of Sexual Attitudes and Lifestyles. Sex* (Vol. 81, 2005), pp. 394-399; F. Unal, “The clinical outcome of childhood masturbation”, en *Turk J. Pediatric* (Vol. 42, No. 4, oct-dic del 2000), pp. 304-307.

vigilante para defender la propia intimidad. La palabra erotismo viene de Eros, que era el dios griego del amor. Es lo que comúnmente se refiere al amor y al sexo, es decir el deseo sexual y el amor especial que tiene una persona hacia alguien particular.

Otro cuestionamiento se hace al tratar el tema de las infecciones de transmisión sexual (ITS); en particular, cuestiona la efectividad del uso del condón. Al respecto, vuelve a fundamentarse en estudios realizados en el extranjero, los cuales señalan que la eficacia del condón es de aproximadamente 83% para evitar las ITS y no de 100%. Otras investigaciones, incluso, señalan que la efectividad es más baja por el mal uso que se hace, la irregularidad en su uso o rotura de éste.

Con respecto al sida, la autora cuestiona la forma de abordarlo. Primero hace la cita del libro:

Las medidas de prevención del sida. La labor preventiva adquiere una importancia fundamental, al no existir vacuna ni tratamiento eficaz contra esta enfermedad. Por ello, es importante que todos los miembros de la población dispongan de información necesaria con respecto al sida y sus medidas preventivas. Ante esto, las campañas educativas y los programas de salud que emplean los medios de comunicación masiva tienen un papel trascendente en el fomento de hábitos preventivos.

El cuestionamiento es el siguiente: “En el subtítulo se marca que se hablarán de las medidas de prevención del sida, pero estas no se explican o mencionan. Lo reducen al uso del condón”.

Otro de los puntos que señala es el uso de la “píldora del día siguiente”. Siguiendo su lógica, se anota inicialmente lo que dice el texto para luego dar su opinión:

La píldora del día siguiente. Es un método utilizado cuando se ha tenido una relación sexual esporádica, sin protección anticonceptiva. Consiste en tomar una dosis alta de estrógenos que alteran la pared interna del útero, impidiendo que el óvulo fecundado, pueda anidar. Debe tomarse antes de las 72 horas que siguen a la relación sexual y durante cinco días consecutivos. Es importante destacar que este método debe ser considerado única y exclusivamente para

casos de emergencia y no tomarse como un método rutinario de anticoncepción, menos aún entre las adolescentes, por las enormes alteraciones a su ciclo reproductor y a su cuerpo en general por las grandes dosis de hormonas que suministra. Deben emplearse bajo prescripción y control médico.

La autora, al parecer, estaba de acuerdo, en lo general, con lo señalado en el texto, pero deseaba aclarar, quizá apegada a sus creencias, que la medida era abortiva: “Aunque posteriormente se aclara que después de la fecundación el embrión inicia su desarrollo, debe especificar que en esta ocasión no actúa como un anticonceptivo, sino induciendo el aborto”. Por lo que su propuesta de redacción era la siguiente:

La píldora del día siguiente, o píldora emergente, es un fármaco que se toma únicamente en los casos que no se desee continuar con el embarazo. Se debe tomar sólo con prescripción médica, tiene varios efectos colaterales y serias contraindicaciones. En caso de sólo tomar una dosis, el feto correrá un grave riesgo de malformaciones.

Al tratar el uso de los anticonceptivos, la autora cuestionaba nuevamente el uso del condón. Se transcribe primero lo señalado en el libro:

Preservativo masculino o condón. Es una delgada funda de látex, que se coloca en el pene durante la erección e impide que el semen pase a la vagina. Algunos preservativos se fabrican revestidos de espermaticida y lubricante. Es muy eficaz casi al 100%, si se utiliza correctamente. Los fallos se deben a la rotura accidental o a la mala utilización, como puede ser el colocarlo o demasiado tarde o usarlo más de una vez. Es un método aconsejable cuando se tienen relaciones sexuales de manera esporádica y además previene eficazmente contra las infecciones de transmisión sexual.

Para la doctora, como lo señaló previamente, la efectividad del condón para impedir el embarazo era menor que la píldora anticonceptiva. Por ello, en los últimos años se había recomendado el uso dual de anticonceptivos, es decir, los anticonceptivos orales y el uso del condón. Esto quiere decir que el rango de error que se tenía al usar el condón era muy alto, al igual que la probabilidad de que hubiera un embarazo era muy frecuente. En este sentido, la

conclusión fue clara: “es importante que a los adolescentes se les oriente con información verdadera para que tomen conciencia de la responsabilidad que lleva consigo la salud sexual (ITS) y la salud reproductiva”.

La propuesta de redacción iba más allá de lo que proponía el libro, pues agregaba otros métodos anticonceptivos, aunque resaltaba sus efectos negativos. Este planteamiento difería con las propuestas de grupos de oposición al libro de texto, los cuales se negaban a tratar este tema, o bien, la autora presentaba información para luego referirse a sus consecuencias y sugerir indirectamente que no fueran usados:

Los métodos anticonceptivos de diafragma en su mayoría son efectivos entre el 80-95%, cabe la posibilidad que haya un embarazo. La efectividad del uso del condón es insegura ya que depende de sabérselo colocar bien, que no se rompa. El DIU actúa impidiendo la implantación del óvulo ya fecundado. Los mecanismos de acción del DIU consisten en la inflamación del endometrio, lo que provoca que el óvulo recién fecundado no se pueda implantar impidiendo la evolución del embarazo. Aunado a esto incrementa el riesgo de infecciones y potencialmente tiene efectos severos en la fertilidad.

Al final del artículo, la doctora Alejandra Huerta Zepeda evaluó como positivo el contenido del libro, toda vez que “explica claramente el tema de la sexualidad y lo que ésta implica”; además, reconoció que el texto “crea conciencia en los adolescentes de la importancia de tener una buena formación sexual y de la responsabilidad de sus actos al hacer uso de ella”, poniendo atención en las consecuencias que traía en el entorno familiar y social. Señaló que “maneja mucha información”, sin decir que esto era bueno o no. En lo que sí estaba en desacuerdo era en que no detallara aspectos del coito. Textualmente señalaba: “Se recomienda omitir la fisiología que sucede en el acto sexual, pues se trata de un libro de biología de primero de secundaria”.

Aguascalientes conservador

En Aguascalientes, con gobierno panista, las manifestaciones de oposición no se hicieron esperar, pues recordaban la lucha de un grupo de ciudadanos e instituciones en contra de la educación sexual y socialista de los años treinta y las

protestas en contra de los libros de primaria de *Ciencias Naturales* y *Ciencias Sociales* de los años setenta. Los pronunciamientos y acciones de resistencia y oposición también remitían al movimiento de censura a una exposición de fotografías en el año 1997.

Oposición, negociación y solución

El obispo de Aguascalientes y presidente de la Comisión de Educación de dicha Conferencia, Ramón Godínez Flores, presentó su postura sobre los libros; pero también lo hicieron organizaciones de Aguascalientes. En una entidad gobernada por el Partido Acción Nacional, creyeron conveniente enviar una carta al gobernador, Luis Armando Reynoso Femat, y al titular del Instituto de Educación de Aguascalientes, Jorge Enrique Juárez Barba, el día primero de agosto de 2006. En dicha misiva, que se hizo pública en algunos medios de comunicación, expresaban “una grave preocupación” por la publicación del libro de texto, hacían puntualmente las críticas, basaban sus argumentos en la Constitución y la Declaración de los Derechos Humanos, y terminaban con una petición concreta al gobernador: “rechazar este programa y los libros de texto en la materia y manifestar su inconformidad al Secretario Federal de Educación Pública, Dr. Reyes Tamez”. Por su relevancia, se transcribe dicha carta-desplegado:

UNA GRAVE PREOCUPACIÓN

Agosto 1° 2006

C. Ing. Luis Armando Reynoso Femat

Gobernador Constitucional del Estado de Aguascalientes

C. Lic. Jorge Enrique Juárez Barba Instituto de Educación de Aguascalientes

Hay una grave preocupación de los padres de familia y de la sociedad en general por la educación sexual que se pretende impartir a adolescentes a partir de los 11 años.

La sociedad Civil Organizada de Aguascalientes y del resto del país, hacemos de su conocimiento que el programa y los libros que serán utilizados como textos, correspondientes a Ciencia 1 Biología del primer año de Secundaria han sido modificados como parte de las Reformas a la Escuela Secundaria (RES) y en los que se ha encontrado que:

- Los contenidos tienen una orientación ideológica y no se sustentan en bases científicas.
- Se da relevancia excesiva al aspecto biológico-genital, enfatizando el derecho al placer e incitando a la experiencia erótica, en desequilibrio con la realidad psico-afectiva del adolescente.
- No existe correlación entre algunas de las enfermedades que se mencionan y su tratamiento, según afirman especialistas en epidemiología.
- Se afirma que “toda práctica sexual es sana”, y “no hay una edad para iniciar la actividad sexual”, activando de manera precoz la actividad sexual, lo que confunde al adolescente y le expone a riesgos graves y conductas consideradas como de alto riesgo según la Organización Mundial de la Salud.
- Se exalta el erotismo y el autoerotismo, invitando a practicar la masturbación.
- El acto sexual se desvincula del matrimonio o compromiso con una pareja estable y de toda referencia ética, promoviendo la promiscuidad sexual, lo cual también es considerado por la OMS como conducta de alto riesgo.
- Se sugiere la práctica de parafilias que de manera indirecta pueden inducir al uso de material pornográfico y derivar en el adolescente en conductas patológicas.
- Se desinforma al alumno considerando naturales anomalías patológicas y además se le sugiere visitar sitios en la Web que ni las empresas comerciales recomiendan para los menores.

Todo esto viola nuestro derecho como padres de familia para educar a nuestros hijos en nuestros principios y valores, derecho reconocido por nuestra Constitución, la Declaración Universal de los Derechos Humanos y otros convenios internacionales.

Sabemos de su preocupación por los jóvenes y las familias y por ello le solicitamos rechazar este programa y los libros de texto en la materia y manifestar su inconformidad al Secretario Federal de Educación Pública Dr. Reyes Tamez.

Con esto se sumarían ustedes a otros Estados cuyos gobiernos ya están apoyando a la ciudadanía, aunque esto implique que se analice y corrija el pro-

grama y que se frene de manera inmediata la distribución de los materiales educativos citados en el estado de Aguascalientes.

Muy atentamente.

ACADEMIA NACIONAL MEXICANA DE BIOÉTICA; AMSIF Aguascalientes; Asociación Mexicana para la Superación Integral de la Familia, A.C.; CEFIM Aguascalientes; COPASE (Coalición para la Participación Social en la Educación), ENLACE, A.C., MOVIMIENTO FAMILIAR CRISTIANO; Mujeres por la Salud y el Desarrollo, A.C.; Phoenix Institute Mexico, A.C.; Red Familia Aguascalientes; UNPF Aguascalientes; VIDA Y FAMILIA, Aguascalientes.

La oposición a este libro, según analistas, no hacía otra cosa que impedir una buena formación sexual entre los adolescentes, lo que provocaba que Aguascalientes y otros “estados conservadores” tuvieran un alto porcentaje de embarazos no deseados. En un informe escrito por un grupo de personas preocupadas por esta realidad, se dijo lo siguiente:

Algunos gobiernos locales obstaculizan el desarrollo de políticas públicas en la materia, como es el caso de las resistencias a la incorporación de los libros de texto de Ciencia I en Morelos, Querétaro, San Luis Potosí, Sonora, Aguascalientes, Guanajuato y Yucatán y no sorprende que en estos tres últimos, la presencia de embarazos adolescentes esté al alza, indica la citada red en su informe.

Una de las analistas firmantes del informe cuestionaba la postura sostenida por estos gobiernos de que la educación sexual se redujera a la parte reproductiva y biológica sin tocar temáticas de sexualidad, fundamentado en argumentos “morales”. Esta persona señaló que

En algunos estados se prohibieron libros bajo el argumento de que se atentaba contra la moral. Se proponía incluir vinculaciones afectivas y de erotismo, ahí estuvo la censura, en el libro se habla de la diversidad sexual, del derecho al placer, temas que causan angustia en varios sectores de la sociedad.

A la lista de entidades, la académica agregó a los estados de Sonora, Baja California, Guanajuato y Yucatán porque, según ella, “sus gobernadores siguen una tradición conservadora” que combinaba cuestiones culturales y religiosas, y se empeñaban en ver sólo a la mujer “en función de la maternidad”; y remataba: “En México el problema fundamental es la vuelta al conservadurismo”. “Si los programas de educación sexual retroceden, los embarazos adolescentes y enfermedades de transmisión sexual se pueden incrementar”.³⁸

Esta defensa de la educación sexual era realmente una excepción, pues a diferencia de los opositores, los defensores escasearon. Llamaron la atención, no obstante, expresiones críticas que se hicieron mediante el uso de internet. No había mayor análisis, sino que, ocultándose en el anonimato y recurriendo a la simplicidad, sólo escribían frases contestatarias y un tanto indiferentes: “Mochos se espantan del sexo”.³⁹

Seguramente el gobernador de Aguascalientes se puso de acuerdo con las autoridades del Instituto de Educación de Aguascalientes para tomar una postura, quienes ya estaban enteradas del descontento en este y otros estados sobre la demanda concreta de no permitir la distribución de los libros. La estrategia seguida por las autoridades educativas locales fue procurar atender las decisiones de la SEP, para lo cual se trabajó inicialmente con un grupo piloto que sí llevó el libro de texto; pero, al mismo tiempo, se sometieron los contenidos de educación sexual al escrutinio de personas que estudiaban y discutían en escuelas de padres, en el marco de un programa de Educación en Valores. Se partía de la convicción de que la educación sexual era muy importante y no era suficiente tratar temas de reproducción sexual, sino que le competía de manera especial a los padres de familia, ya que debía asumirse desde una perspectiva amplia, formativa y valoral.⁴⁰

Para autoridades de la educación en el estado, contrario a lo que decía abiertamente Ana Barahona⁴¹, el libro trataba de una forma muy “fuerte y

38 Consultado en <http://guiajuvenil.com/educacion-sexual/mexico-registra-altos-porcentajes-de-embarazos-en-adolesce.html>.

39 Consultado en www.gatago.com.

40 Entrevista de Salvador Camacho Sandoval a Lourdes Reynoso Femat, Aguascalientes, 21 de diciembre de 2015.

41 “Jamás se habla con vulgaridades, al contrario, por medio de un lenguaje respetuoso, fomenta la cultura de la prevención en los adolescentes.” Entrevista para *NotieSe*. Cimac Noticias. Periodismo con perspectiva de género, 31 de agosto de 2006.

hasta vulgar” ciertos contenidos de educación sexual en el libro de secundaria, escrito por ella, por lo que se inclinaron a elegir otro. No negaban, sin embargo, la importancia de enseñar en las escuelas temas centrales, como el cuidado responsable de la salud reproductiva, porque se tenía consciencia del problema existente en el estado del alto índice de adolescentes con embarazos no deseados. De igual manera, se conocía la gravedad de las enfermedades infecciosas, las cuales debían ser prevenidas con una formación en la sexualidad desde temprana edad.

Al final, el gobierno del estado, como recomendaban los grupos organizados opositores, se sumó a los gobiernos que, apoyándose en la descentralización educativa y la soberanía de los estados, rechazó los libros y así evitó problemas. Se abría la posibilidad de optar por otros libros a partir de una oferta de ocho que, con diferentes acercamientos a los contenidos de educación sexual, seguían respetando el programa de estudios de la SEP.

“¡No a la pornografía!”

El grupo de panistas en la gubernatura no formaba parte de la fracción más conservadora del partido, como sí estuvo presente en 1998 con Felipe González González como gobernador, y en 1995 con Alfredo Reyes Velázquez como presidente del municipio de Aguascalientes. Una muestra de la oposición a temas de sexualidad fue el rechazo a una exposición de fotografías de semi-desnudos en una galería perteneciente al Instituto Cultural de Aguascalientes, organismo del gobierno estatal, encabezado entonces por el priista Otto Granados Roldán.⁴²

En la segunda quincena del mes de febrero de 1997, Aguascalientes se convirtió en escenario de un escándalo que trascendió sus fronteras. La prensa denunció: “El Ayuntamiento local, panista, coarta la libre expresión al censurar fotografías eróticas”; el autor era Carlos Llamas Orenday. La noticia se extendió rápidamente y algunos diarios de circulación nacional abordaron el asunto; el periódico *La Jornada*, por ejemplo, publicó parte de la exhibición censurada el sábado 22 de febrero; en la primera plana se presentaron tres fotos con el encabezado “No aptas para Aguascalientes”, y en un breve texto se leía:

42 Parte de este conflicto fue publicado por el autor en *Bugambilias. 100 años de arte y cultura en Aguascalientes* (Aguascalientes: UAA/ICA/CONCYTEA, 2010).

Pese a la prohibición del ayuntamiento panista, 80 niños con sus padres visitaron la muestra fotográfica de Carlos Llamas Orenday en la capital de la ciudad aguascalentense, para “demostrarles a las autoridades que no son nadie para decidir qué es moral o inmoral”. Agrupaciones conservadoras, personas ligadas al Opus Dei y la fracción parlamentaria del PAN expresaron apoyo a la medida del cabildo. A su vez, el Instituto Cultural de esa entidad, demandó penalmente a los funcionarios municipales que sustrajeron cinco fotos de la muestra.⁴³



Imagen 10. Escándalo por desnudos artísticos en Aguascalientes. *La Jornada*, México, 22 de febrero de 1997.

Para el alcalde, los desnudos exhibidos en la exposición fomentaban “el libertinaje del ser humano” y alteraban las “buenas costumbres” de esa ciudad. En la televisión, Brozo (el payaso tenebroso, caracterizado por Víctor Trujillo), por su parte, caricaturizó en su programa lo que algunos llamaron *mojigatería* de la administración panista. Pero lo que para él era un asunto reprobable y propenso a la hilaridad, para otros fue correcta la actuación de la Dirección de Reglamentos del municipio de la capital, y declararon ante los medios de comunicación que apoyaban la censura porque eran “fotos inmorales” que la ciudadanía repudiaba.

A esta postura se sumaron grupos empresariales (Coparmex, Canaive y Canacintra),⁴⁴ siendo uno de sus líderes Felipe González, quien un año después ganaría la gubernatura desde el Partido Acción Nacional. También respaldaron la censura varios sacerdotes, tres de los cuales, el día 14 de marzo, enviaron una carta al gobernador, a nombre de “la comunidad de Padres de Familia de los Fraccionamientos Ojocaliente I, II, III y IV, Infonavit Fidel Velásquez, Rodolfo Landeros, Ejido Ojocaliente, Norias de Ojocaliente y Solidaridad I; pertenecientes a la Parroquia de Jesús, María y José”, para expresar su “inconformidad por los ilícitos” que se habían venido presentando en el estado.

En la carta, los sacerdotes calificaban la exposición de “pornográfica” y se preguntaban “o ¿de qué otra forma se le puede llamar?”; también decían que lo peor no era sólo que se exhibieran las fotografías de mujeres desnudas, sino que “éstas se habían presentado en la Casa de la Cultura”. Para los inconformes, la exposición era ilícita porque violaba “las leyes civiles sobre la moralidad y buenas costumbres”, y la calificaban de pornográfica porque atentaba “contra el pudor y la dignidad de la persona, de manera muy particular, de la mujer mexicana”. La carta se refería a los males de la pornografía y a la necesidad de educar en la moral, por lo que exigían a las autoridades el cumplimiento de las leyes:

La pornografía atenta contra la integridad familiar, las buenas costumbres sociales y contra la dignidad de la persona, porque la denigra y desencadena en ella un desenfreno sexual que la conduce a cometer actos violentos e inmorales. ¿Qué provecho sacamos con tipificar la violencia intrafamiliar como delito? Hagamos una verdadera acción educadora para que podamos pedir la

44 *El Herald*, Aguascalientes, 21 y 22 de febrero de 1997.

actuación correcta y equilibrada a nuestros hijos; seamos lógicos y actuemos en conformidad con las leyes que rigen la conducta del ser humano.

¿Para qué queremos escuelas, para qué queremos políticos, para qué queremos autoridades policiacas, para qué queremos casas de la cultura, para qué queremos ciudadanos sin moral, sin principios éticos? Como persona dedicada al quehacer público Ud. sabe que, el único espacio que hace posible la convivencia pacífica, respetuosa y armónica, entre los ciudadanos es, “el cumplimiento de mis obligaciones y el goce de mis derechos”. Esto se rige por normas morales, éticas.

Nosotros como padres, jugamos con nuestros hijos cuando les exigimos el cumplimiento de sus obligaciones y pisoteamos sus derechos. Uds. Como autoridad civil pueden hacer lo mismo: cumplamos con lo que a cada uno nos toca y viviremos en paz. Hablan mucho de civilidad, dennos ejemplo. Ayúdense y respétense en lo que a cada uno como autoridad le toca para que haya un buen gobierno que nos lleve a la paz y prosperidad. Material de las que estamos ayunos.

No somos retrógrados, ni mojigatos, ni mochos, ni extraterrestres o gente rara. Somos hombres y mujeres que deseamos vivir en conformidad con los valores humanos y espirituales propios del hombre y que hacen que viva y actúe como tal. Somos ciudadanos mexicanos y estamos haciendo lo posible por cumplir con nuestras obligaciones. Por eso como ciudadanos exigimos el cumplimiento y aplicación de las leyes que norman la buena conducta de nuestra sociedad, para que podamos tener la seguridad que, unidos en un esfuerzo común, nuestros hijos se desarrollen en un ambiente sano y digno de todo ser humano. Recordemos que los valores propios del ser humano no son negociables ni están sujetos a conquistar.⁴⁵

Al final, “en nombre de esta comunidad y del Consejo Pastoral Parroquial” firmaban estos tres sacerdotes.

45 Carta de Juan Antonio Ávila, José González y Casimiro Serna a Otto Granados Roldán, 14 de marzo de 1997.



Imagen 11. Aguerrida comunidad católica en Aguascalientes. Frente Nacional por la Familia. Vía Facebook: FrenteNacionalPorLaFamilia.

La carta tuvo respuesta de inmediato, no del gobernador sino del director del Instituto Cultural de Aguascalientes, quien hizo una defensa de la libertad de expresión y acusó a los sacerdotes de tener un “pensamiento obtuso y enfermizo”, de haberse formado en instituciones autoritarias y no ser autoridades en “materia de estética”:

1. Del hecho de que ustedes, subjetivamente, con un pensamiento obtuso y enfermizo la consideren “ilícita”, no se deriva que se estén violando las leyes. Por el contrario, la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (carta fundamental de nuestro país) garantiza la libertad de expresión y creación. Lo que ustedes llaman “exposición pornográfica” se trata simple y sencillamente de una exposición de fotografías artísticas, exhibidas en un espacio cultural (me imagino que saben ustedes lo que es un espacio cultural) cuya función es precisamente esa, exhibir obras artísticas. Por otro lado, se trata de un espacio cultural al que nadie

está obligado a asistir, es como las llamadas a misa, el que quiere ir va y el que no quiere no va.

2. Mucho me temo que ustedes, al igual que todos aquellos que han vivido por muchos años en la sumisión a instituciones totalitarias (hospitales psiquiátricos, centros de readaptación social, cuarteles militares, partidos políticos de izquierda y seminarios eclesiásticos), han quedado marcados de por vida con el estigma de la intolerancia y el miedo a la libertad; de ahí que su primera reacción a lo diferente sea censurar, reprimir, castigar, eliminar. Ustedes, o el alcalde, o el director de reglamentos, pueden ser uno santos, pero eso no los hace autoridad en materia de estética. Si lo fueran (santos), porque eso pudiera ocurrir (sería un milagro), estarían en su derecho de condenar una obra por mala, pero no de prohibirla, porque entonces estarían atentando contra el derecho del artista y de los demás ciudadanos. Ustedes, añorando tiempos idos, quisieran una sociedad completamente sometida. ¿Por qué? Porque una sociedad perfectamente reprimida no necesita guardias. En una sociedad así, nadie pensaría, diría, escribiría, opinaría, bailaría, es decir, nadie crearía nada que mereciera la censura. Afortunadamente, esa sociedad no existe más.
3. Tratar de imitar, a finales del siglo xx, la intolerancia de personajes tristemente célebres de nuestra época colonia como Torquemada, Mañozca, Palafox, y Aguiar y Seijas, y sus similares modernos como Franco, Mussolini, Hitler, Stalin y Jomeini, sólo convierte a los presuntos censores en copias burdas de Doña Eme (personaje de Rius) y en ridículos tartufos de comedia aldeana. Del otro lado de las sombras que cobijan a confesionarios y púlpitos, están las luces brillantes que proyectan 187 años de historia mexicana (1810-1997). Ustedes dicen: “los valores propios del ser humano no son negociables ni están sujetos a conquistar”; estoy de acuerdo con ustedes: la libertad no se negocia, se ejerce y se defiende.⁴⁶

46 Carta de Enrique Rodríguez Varela a Juan Antonio Ávila, José González y Casimiro Serna, Aguascalientes, 25 de marzo de 1997.

Lo ocurrido y el tratamiento de las dos partes fue conocido fuera del estado y hubo artistas e intelectuales, entre ellos Carlos Fuentes, que apoyaron a la libertad artística y rechazaron tajantemente la censura. La oposición de estos grupos no era capricho ni una medida coyuntural, sino una expresión más de la postura asumida frente a temas de sexualidad y la moral pública. La diferencia la hacían desde la presidencia del municipio de Aguascalientes, que contaba con casi 70% de la población del estado. El presidente municipal ahora actuaba creyendo representar el interés social y el “bien común” de todos esos aguascalentenses. La ideología de no pocos panistas era la de los empresarios conservadores y de la jerarquía eclesiástica tradicional, que antes habían protestado por los desnudos en libros de texto gratuitos y obras de arte.

En este grupo de panistas destacaba el exlíder del Partido Demócrata Mexicano, el “partido del gallito”, de ascendencia cristera y sinarquista, y dirigente de la UNPF, Gerardo Raygoza, quien ahora desde la presidencia municipal apoyaba a esta Unión para que coordinara a “todo un ejército de inspectores de moral pública” para denunciar todos los eventos públicos, manifestaciones sociales y/o artísticas que atentaran “contra la dignidad del hombre”, añadiendo que habría un teléfono para denunciar la pornografía o los “atentados al pudor”.⁴⁷ Su actuación recordaba al activismo en los movimientos de oposición en contra de los libros de texto, entre 1959 y 1960, y de los contenidos de educación sexual en los años setenta. La diferencia era que ahora estaba en el poder y no sólo censuró la exposición fotográfica, sino también una escultura de una mujer desnuda ubicada en un hotel de cinco estrellas en la ciudad de Aguascalientes. El acontecimiento se registró el 16 de julio de 1996, en el semanario amarillista *Tribuna Libre de Aguascalientes*, el cual publicó la denuncia que hicieron varios empleados del Gran Hotel Hacienda de la Noria de que verificadores de Reglamentos Municipales les comunicaron que su jefe, Gerardo Raygoza Rosales, estaba

muy indignado porque la impúdica escultura de bronce (de una mujer semi-desnuda, colocada en dicho establecimiento turístico) enseñaba todo menos la cara y que si no la vestían –como Dios Mandaba– la bajarían de su pedestal pa’ quemarla con leña verde.⁴⁸

47 “Contra la derecha. Más sobre la censura panista”, en *Monday*, 5 de junio de 2006.

48 Edgar González, “Spencer Tunick: Desnudos ante Dios”, 8 de mayo de 2007, disponible en <http://www.adital.com.br/site/noticia2.asp?lang=ES&cod=27459>.

Pero al interior del PAN, ciertamente no todos sus militantes pensaban igual. Otra parte de los panistas, encabezados por Luis Armando Reynoso Femat, quien había estado en el PRI, no abanderaron este movimiento y su postura de cierta apertura se reflejó cuando fue gobernador y recibió la carta de oposición al libro de texto en el 2006. El acontecimiento se politizó y el PRI salió al rescate del terreno perdido. El acto era reprobable, decían, pero con ello la gente tenía más elementos para evaluar el desempeño, no sólo de la administración panista, sino también de la priista, que estaba al frente del gobierno del estado. Ese era, al fin de cuentas, el beneficio que dejaba la alternancia y la pluralidad. Para el gobernador Otto Granados, la censura fue reprobable no porque viniera de un gobierno panista, sino porque el acto en sí mismo lo era. Al recordar el acontecimiento, dijo:

Lo que pienso de esas cosas, entonces y ahora, es que nadie tiene el derecho de privar a ninguna persona de ver lo que se le pegue la gana, llámese Rudy Giuliani, el alcalde de Nueva York, o los panistas, o los priistas, o la Iglesia católica, o quien sea. Me molesta profundamente que otros se arroguen el derecho de decirme qué es lo que debo ver y lo que no.⁴⁹

Legalmente, el gobierno del estado hizo los trámites para que se sancionara al presidente municipal de Aguascalientes y se envió una queja a la Comisión Nacional para los Derechos Humanos. El asunto se diluyó, pero la postura de los grupos conservadores permaneció hasta volver a expresarse años después, precisamente con la aparición del libro de *Biología* de secundaria, el cual fue defendido, paradójicamente, por un gobierno federal emanado del Partido Acción Nacional y encabezado por Vicente Fox Quesada.

Postura de la SEP y salida salomónica

En el año 2006, los secretarios de Educación y Salud eran, respectivamente, Reyes Tamez Guerra y Julio Frenk Mora, quienes se involucraron en la defensa de los libros. Una de las medidas para aclarar y apoyarlos fueron sus declaraciones y, sobre todo, una rueda de prensa de suma importancia; los dos se pu-

49 Entrevista de Salvador Camacho Sandoval a Otto Granados Roldán, Aguascalientes, 28 de julio de 2001.

sieron de acuerdo para dar esa conferencia de manera conjunta. Reyes Tamez trató el tema desde el punto de vista de la educación sexual, y Frenk desde la salud y la medicina. Hablaron no sólo de la importancia de la educación sobre estos temas, sino de que las personas asumieran medidas concretas, como usar la píldora para evitar los embarazos no deseados. Eso ocurrió en el último año del gobierno de Vicente Fox y el problema de la oposición continuó con el gobierno de Felipe Calderón Hinojosa, pero ni él, ni sus secretarios de salud y/o educación hicieron algo al respecto. De su encuentro con las nuevas autoridades federales, Ana Barahona recuerda:

Con el nuevo gobierno el proyecto se fue para atrás. Recuerdo que me mandó llamar Josefina Vázquez Mota, quien sustituyó a Reyes Tamez en la SEP, aunque al final me entrevisté con un coordinador de planeación, quien me dijo que la licenciada quería saber mi opinión porque aquí venían los padres de familia y los periodistas, pero a mí nunca me habían oído; entonces ya le dije lo que pensaba y que no era posible que estuviéramos discutiendo lo mismo que se discutió en la época de Cárdenas o de Plutarco. No ha pasado nada en este país.⁵⁰

Las mismas autoridades de la SEP, durante el gobierno de Fox, se limitaron a defender el libro, pero no a la doctora Barahona, ni apoyar sus argumentos, de manera que frente a una polémica pública entre la autora y los opositores, las Secretarías de Educación y de Salud no volvieron a intervenir.

En los medios había efervescencia porque “el tema de la sexualidad vende”, tiene lectores y hay polémica. No fue casualidad que periodistas de distintos medios llegaran a la oficina de la Dirección General de Materiales y Métodos para que se les regalaran todos los libros porque querían revisar las razones y sinrazones de tanto escándalo. El debate trascendió y llegó al mundo de los “intelectuales”, pues, entre otros, participó Carlos Monsiváis, quien solicitó tener todos los libros en su escritorio porque quería saber con detalles de qué se estaba hablando.

Al final se hicieron modificaciones a los libros de texto con el fin de conciliar intereses: a los empresarios de las editoriales les preocupaba recuperar lo invertido y tener ganancias; a los autores les interesaba tener una publicación con

50 Entrevista de Salvador Camacho Sandoval a Ana Rosa Barahona Echeverría, Ciudad de México, 9 de octubre de 2015.

tiraje de millones de ejemplares y, desde luego, tener regalías; a los opositores les importaba que los contenidos no fueran más allá de sus concepciones sobre la sexualidad, y los gobiernos de los estados no querían tener conflicto alguno con los grupos históricamente opositores a estos temas. “Finalmente, dice Ana Barahona, mi libro se vio mermado, la editorial tuvo que hacer concesiones de quitar ese dossier de los adolescentes, quitar ciertas figuras, porque dijeron: ‘ésta se quita porque se quita’”. Una imagen que se eliminó fue una pareja agarrada de la mano que hacía referencia al uso del condón; otra de una pareja besándose. Las fotografías, como en los años setenta, eran importantes y fueron sustituidas por otras; pero, a diferencia de aquella década, a principios del siglo xx se trataban nuevos temas, como el placer sexual, el erotismo y la equidad de género. Ciertamente, dichos contenidos fueron discutidos por expertos en los años setenta para su implementación, pero la decisión fue omitirlos porque se sabía que iban a ser rechazados por sectores importantes de la población.

En el caso del libro de secundaria, el titular de la SEP, Reyes Tamez, decidió asumir una postura flexible y desembarazarse pronto de los problemas. Reunió urgentemente a los responsables de la educación en los estados y, haciendo uso de las ventajas que tenía la descentralización educativa, declaró que la SEP iba a permitir que los gobiernos estatales tomaran cartas en el asunto y dijeran la última palabra. Y así ocurrió. Algunos gobernadores titubearon y finalmente rechazaron apoyar el libro de texto, como el de Guanajuato.⁵¹

En Sonora, Eduardo Bours Castelo rechazó de manera tajante el capítulo de reproducción sexual del libro;⁵² mientras que el gobernador de Sinaloa, Jesús Aguilar Padilla, lo aprobó y declaró en el diario *Reforma* que exigía se le hablara a los adolescentes de sexualidad, sin “tapujos” y sin “mocherías”.⁵³ En Aguascalientes la decisión fue clara desde el principio: el gobernador, quizá más pragmático que conservador, decidió no meterse en problemas con los grupos opositores e impidió que el libro circulara en las escuelas secundarias del estado; sin embargo, al parecer, la decisión se tomó tarde, por lo que llegaron a la ciudad de Aguascalientes 3,800 libros, pagados por el gobierno, pero no se distribuyeron.⁵⁴

51 *Reforma*, 8 de agosto de 2006.

52 *La Jornada*, 7 de agosto de 2006.

53 Dirección electrónica: basica.sep.gob.mx/sebyninforma/main; *Reforma*, fecha de la síntesis: 8 de agosto de 2006.

54 “Llegan libros a Aguascalientes y los embodegan”, recuperado de www.coalicion.net.

La influencia de las autoridades eclesiásticas fue determinante para tomar la decisión, no sólo del obispo de la diócesis de Aguascalientes, sino de Norberto Rivera, arzobispo primado de México, quien en su visita al estado el día 10 de agosto dijo que los nuevos libros de *Ciencias* para primero de secundaria se limitaban a dar una visión genital del sexo, olvidando el amor. Textualmente dijo: “No se da una visión completa de lo que es el amor, sino simplemente una visión genital de lo que es la sexualidad”. También aseguró que la Iglesia católica no estaba tratando de interferir para que los libros no llegaran a las manos de los alumnos, pero turnó la responsabilidad a los gobernadores para que ellos fueran el dique que los contuviera. Sus palabras fueron: “no es una determinación de la Iglesia, nosotros no intervenimos, pero los gobernadores sí pueden poner elementos que ayuden a que la juventud no sea dañada”.⁵⁵ Estas declaraciones se hicieron en una visita que hizo para bendecir la escultura del Cristo Roto, ubicada en una isleta de la presa Plutarco Elías Calles, en el municipio de San José de Gracia. Dicha visita la hizo acompañado del gobernador, Luis Armando Reynoso, el arzobispo de Yucatán, Emilio Berlie Belaunzarán, el superior de los Legionarios de Cristo, Neil McNelly, el rector del Seminario de Aguascalientes, Ricardo Cuéllar Romo, además de empresarios y directivos de medios de comunicación.⁵⁶

Finalmente, dicho libro de *Biología* no se distribuyó en Querétaro, Sonora, Yucatán, Morelos, Baja California, Nuevo León, San Luis Potosí, Guanajuato y Aguascalientes, según fuentes periodísticas.⁵⁷

Consideración final

Los grupos opositores, desde décadas atrás, han planteado sus ideas y demandas basándose en el derecho de los padres de familia de educar a sus hijos, con los principios del derecho internacional y la Iglesia católica. En contrapartida, el Estado mexicano posrevolucionario abogó por una educación moderna y secular, basado en la democracia representativa, los principios laicos y una lucha por la conquista de una hegemonía ideológica y de legitimación del poder.

55 *Reforma*, 11 de agosto de 2006, disponible en www.coalicion.net.

56 Consultado en www.plataforma2002.com; Boletín No. 1780, disponible en www.aguascalientes.gob.mx.

57 Consultado en www.notiese.org/opinion y www.coalicion.net.

Por muchos años este había sido el principio que regía la política educativa, en especial la relativa a los libros de texto. Lo que ahora resalta es la contundencia de ciertos cambios tendenciales, en los cuales los grupos antiguamente opositores han conquistado espacios de poder en el rumbo que deben seguir ciertas políticas educativas impulsadas por el Estado mexicano. Estos logros se debieron a varios factores: en primer lugar, llegó con la democracia y la alternancia política, que permitió a los anteriores grupos opositores llegar al poder por la vía electoral y ocupar espacios en la administración de gobierno; el Partido Acción Nacional continuó con ciertos lineamientos laicos de la política educativa nacional y respondió a los programas internacionales, pues de hecho, el libro polémico venía de la SEP, de la administración panista; pero también cobijó y dio salida a las demandas de los grupos conservadores que desde adentro y afuera del gobierno abogaron por un cambio de rumbo en la política educativa. Otro factor que influyó en la modificación de dicha política fue el proceso de descentralización, iniciado a principios de los años noventa, de suerte que los gobiernos de los estados tuvieron la posibilidad de tomar decisiones propias y hacer cambios en los planes y programas que se instrumentaran desde la federación.

A raíz de la polémica de los contenidos de educación sexual en el libro de texto para primer año de secundaria, la Secretaría de Educación Pública optó por abandonar su papel hegemónico en el fortalecimiento de una educación y de toda una cultura acorde a la trayectoria del Estado posrevolucionario laico y a los lineamientos modernos de los organismos internacionales. Para evitar la confrontación y, de alguna manera, coherente con los grupos conservadores dentro del poder ejecutivo y entre diputados y senadores, decidió delegar la responsabilidad a los gobiernos de los estados, para que fueran ellos los que tomaran la decisión definitiva.

La decisión de censurar el libro de texto finalmente se tomó con relativa facilidad, sin contar con la participación de grupos que estuvieran a favor de la propuesta de la SEP. En este caso, los partidos de oposición en esos años, entre ellos el PRI y el PRD, y los grupos y personas de ideología liberal, no se organizaron en defensa del libro de texto. La Iglesia y los grupos conservadores, en contraste, sí volvieron a protestar en contra de ciertos contenidos en libros de texto gratuitos y, a diferencia de otros tiempos, ahora sí ganaron. Cuando los grupos de oposición señalaban que “Todos los libros violan el derecho de los padres a educar a sus hijos de acuerdo a sus convicciones para estas delicadas materias

para niños de 11 y 12 años” de educación sexual, se contradecían porque también afirmaban que los libros carecían de rigor científico. Si fuera así, entonces, ¿la educación sexual se basa en fundamentos científicos o en sus convicciones familiares que, para estos grupos, tenían un sustrato en la religión católica? ¿Dónde quedaba, pues, el rigor científico que exigían?

Los grupos de oposición también señalaban que no estaban de acuerdo “con que los principios y creencias de los padres los tome el Estado”, pues no se podía entregar ese derecho al Estado. En este sentido, se pedía respeto al derecho de tener principios y creencias, que se ubicaban en un terreno personal y de valores. No obstante, la educación constitucionalmente es un bien público y un derecho inalienable, por lo que cabe preguntarse: ¿debe el Estado dejar su responsabilidad de garantizar la educación en temas determinados, en este caso la educación sexual, debido a que grupos de padres de familia vinculados a la Iglesia católica así lo pedían? Por razones de salud, el Estado también tiene el derecho y la obligación de impulsar la educación sexual.



Imagen 12. El Frente Nacional en los estados con vínculos internacionales. Publicidad del FNF.

Cuando los grupos de oposición decían que “el tema de género no debe ser manejado desde una perspectiva de las construcciones sociales, sino desde las diferencias naturales entre el hombre y la mujer, mediante el realismo metódico”, se mantenía una incongruencia, porque el género es una construcción social y el sexo son las diferencias naturales de nacimiento. También decían que se debía ayudar a los alumnos a “comprender el proceso natural de la formación de la familia, así como una aceptación de las funciones que cada uno de los sexos debe cumplir en familia y sociedad”, pero, ¿de dónde sugerían ellos el modelo “natural” de la familia?, ¿de la Biblia? Manejaban palabras como “aceptación”, “deber” y “cumplir”, que implicaba la existencia de premisas anteriores al individuo y superiores a su libre albedrío y, por ende, la fundamentación en una ideología, postura que ellos no querían en la educación. Como se sabe, es imposible educar sin una ideología; hasta la no *directividad* en educación es ideología.

Los opositores decían que “la información cumple una función, pero no es suficiente si no se acompaña con procesos formativos de la persona, en cuyo defecto la información se convierte en deformación”. Estos argumentos en torno a la información podían ser argüidos, de igual manera, en favor de los libros de texto, ya que no debatían sobre la información en sí, sino sobre sus procesos complementarios, aspecto que no solamente le tocaba a los libros, ni en su totalidad al sistema educativo, sino también a los padres de familia.

En una sociedad plural, las voces de los grupos conservadores y opositores en cuanto a temas de sexualidad siguen existiendo. En 2015, la oposición fue hacia la Ley de los derechos de las niñas, niños y adolescentes para el estado de Aguascalientes, promulgada el 3 de junio de ese año,⁵⁸ oposición que forma parte de estas añejas disputas. Ahora se atendían otros temas, como el divorcio “incausado” y el matrimonio de personas del mismo sexo, además de la educación sexual.

El obispo de Aguascalientes, José de la Torre Martín, dijo que se trataba de “leyes nefastas contra la familia”⁵⁹ y días después, grupos conservadores,

58 Consultado en http://www.aguascalientes.gob.mx/gobierno/leyes/leyes_PDF/04062015_124016.pdf.

59 *La Jornada Aguascalientes*, 20 de julio de 2015. Anteriormente, el obispo había dicho que las relaciones entre homosexuales eran zoofílicas, por lo que un grupo de personas interpusieron una queja ante el Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (CONAPRED), y exigieron que el obispo se disculpara públicamente, lo cual hizo meses después en voz de un sacerdote intermediario, aunque regresó tiempo

molestos, se manifestaron frente al Palacio Legislativo con niños que llevaron pancartas con consignas como: “¡Yo amo a mi familia! ¡No me la quiten!”. El argumento principal era que “un verdadero estado de progreso no puede trabajar en una estrategia para destruir la célula básica de la sociedad: la familia”, y que las nuevas leyes no representaban “un triunfo en materia de derechos humanos sino un peligro para la familia y los niños”.⁶⁰ Llama la atención que en esta manifestación participara un grupo de cristianos evangélicos, junto con organizaciones como Provida y Dilo Bien, además de dos sacerdotes que representaban la posición de la Diócesis de Aguascalientes. De Provida se sabe que su lucha es ya recurrente, a pesar de sus escándalos y su postura ultraconservadora, pues su “líder histórico” fue protegido y su proyecto financiado con dinero público durante el gobierno de Vicente Fox.⁶¹

Los argumentos esgrimidos tanto por el jerarca eclesiástico como por el grupo conservador remitían a los fundamentos ideológicos de resistencia de los padres de familia que se oponían a la coeducación y educación sexual impulsadas por la política educativa del secretario de Educación Pública, Narciso Bassols, en 1932 y, años antes, de gobernadores sureños como Tomás Garrido Canabal en Tabasco y Felipe Carrillo Puerto en Yucatán. En 1932, por ejemplo, la Unión Nacional de Padres de Familia (UNPF) realizó una encuesta y una de las preguntas fue “¿Está usted conforme con que a sus hijos y, especialmente a sus hijas, se les enseñen obligatoriamente en las escuelas los SECRETOS

después, declarando que el homosexualismo era una enfermedad como la sífilis y la gonorrea, en *Proceso*, 7 de octubre de 2015, disponible en <http://www.proceso.com.mx/?p=417490>.

60 *La Jornada*, 31 de julio de 2015. Otro día, un grupo de homosexuales se besó frente a la catedral en señal de rebeldía. *La Jornada*, 17 de agosto de 2015.

61 Provida fue fundado a fines de la década de 1970 por el panista Jaime Aviña Zepeda, quien presidió ese grupo de 1978 a 1981; lo sucedió en ese cargo el también panista Alfonso Bravo Mier, de 1981 a 1987, y su tercer presidente fue Jorge Serrano Limón, de 1987 a 2001. Con la bandera de la “defensa de la vida” y de “los valores”, esta organización ha buscado imponer al resto de la sociedad la moral sexual más conservadora del catolicismo, con medidas como el encarcelamiento de las mujeres que abortan y la censura de espectáculos “irreverentes”, además de promover la homofobia y oponerse al uso de métodos anticonceptivos, así como a la educación sexual en los libros de texto. Su líder, Jorge Serrano Limón, fue aprehendido el 1 de febrero de 2011, acusado de peculado por más de 2 millones de pesos y, mediáticamente, de perverso sexual. Una de sus primeras acciones al frente de Provida fue la toma del Museo de Arte Moderno para protestar por una exposición del pintor Rolando de la Rosa, que incluía un cuadro irreverente, según el gusto de Provida. Edgar González Ruiz, “Serrano Limón: la doble moral de la ultraderecha”, en *Opinión*, 13 de marzo de 2011.

SEXUALES?”⁶² En el año 2015, el grupo que había salido a protestar contra la nueva ley a las calles del centro de la ciudad de Aguascalientes escribió en una pancarta que encabezaba la marcha: “Dejen a los niños ser niños”.⁶³ También recuerdan a los argumentos esgrimidos por los grupos de oposición de los años setenta a los contenidos de educación sexual en los libros de primaria de *Ciencias Naturales* y, en el 2006, en educación secundaria.

62 *El Universal*, 3 de junio de 1933, en Alberto del Castillo, “La polémica en torno a la educación sexual en la ciudad de México durante la década de los años treinta”, en *Estudios Sociológicos* (Vol. XVIII, No. 1, enero-abril del 2000), p. 215.

63 *La Jornada Aguascalientes*, 20 de julio de 2015.

Fuentes

Archivos

Archivo de la Diócesis de Aguascalientes (ADA).
Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública (AHSEP).
Archivo Histórico del Estado de Aguascalientes (AHEA).
Biblioteca y archivo del Departamento de Investigaciones Educativas, CINVESTAV, IPN, Ciudad de México.

Bibliografía

Aguilar, Alonso y Fernando Carmona, *Reforma educativa y "apertura democrática"*. México: Nuestro Tiempo, 1972.
Aguilar Camín, Héctor, *La frontera nómada. Sonora y la Revolución mexicana*. México: Cal y Arena, 1997.

- Alcántara, Rogelio, “La iglesia católica y la educación en México”, en Javier Pérez y Lorena Radkau, *Identidad en el imaginario nacional. Reescritura y enseñanza de la historia*. México: Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Autónoma de Puebla/El Colegio de San Luis/ Instituto Georg Eckert, 1998, pp. 153-167.
- Arce Gurza, Francisco, “En busca de una educación revolucionaria, 1924-1934”, en Josefina Vázquez y otros, *Ensayos sobre historia de la educación en México*. México: El Colegio de México, 1981.
- Arteaga, Belinda, *A gritos y sombrerozcos. Historia de los debates sobre educación en México 1906-1946*. México: UPN/Porrúa, 2002.
- Bassols, Narciso, *Debates y propuestas*. México: Gobierno del Estado de México, 1986.
- _____, “La reglamentación del artículo tercero constitucional”, *Obras*. México: FCE, 1964.
- Basurto, Jorge, “Obstáculos al cambio en el movimiento obrero”, *El perfil de México en 1980*. México: Siglo XXI, 1976.
- Blancarte, Roberto, *Historia de la Iglesia católica en México*. México: FCE, 1992.
- Blanco, José Joaquín, *Se llamaba Vasconcelos*. México: FCE, 1977.
- Brenner, Anita, *Ídolos tras los altares*. México: Ed. Domés, 1983[1929].
- Burger, Peter, *Teoría de la vanguardia*. España: Ed. Península, 1974.
- Camacho, Salvador, *Bugambilias. 100 años de arte y cultura en Aguascalientes*. México: UAA/ICA/CONCYTEA, 2010.
- _____, *Controversia educativa: entre la ideología y la fe. La educación socialista en la historia de Aguascalientes, 1867-1940*. México: CONACULTA, 1991.
- _____, *Educación y alternancia política en México. Los casos de Guanajuato y Aguascalientes*. México: UAA/SIHGO, 2004.
- _____, “Félix F. Palavicini. Un conservador revolucionario”, *Historias latinoamericanas. Reflexiones desde la otra América*. México: ICA, 1997, pp. 135-180.
- _____, “Los intelectuales de la Revolución mexicana. Entrevista con Friedrich Katz”, *Historias latinoamericanas. Reflexiones desde la otra América*. México: ICA, 1997, pp. 123-134.
- Camacho, Salvador y Yolanda Padilla, *Vaivenes de utopía. Historia de la educación en Aguascalientes en el siglo xx*, Tomo II. México: Instituto de Educación de Aguascalientes, 1998.

- Centro de Investigación para el Desarrollo (CIDAC), *Educación para una economía competitiva. Alternativas para el futuro. Hacia una estrategia de reforma*. México: Diana, 1992.
- Charlot, Jean, *Mexican Mural Renaissance, 1920-1925*. USA: Yale University Press, 1963.
- Choppin, Alain, “Las políticas de libros escolares en el mundo: perspectiva comparativa e histórica”, coords. Javier Pérez y Verena Radkau García, *Identidad en el imaginario nacional. Reescritura y enseñanza de la historia*. México: ICSH/BUAP/El Colegio de San Luis/Instituto Georg-Eckert, 1998, pp. 169-180.
- Coplamar, *Necesidades esenciales en México. Situación actual y perspectivas al año 2000, 2. Educación*. México: Coplamar/Siglo XXI, 1982.
- Cosío Villegas, Daniel, *Memorias*. México: Joaquín Mortiz, 1996.
- De Alba, Pedro, *Ramón López Velarde. Ensayos*. México: INBA/Gobierno del Estado de Zacatecas/Universidad de Guadalajara, 1988.
- De los Reyes, Aurelio, *Cine y sociedad en México, 1896-1930*. México: UNAM/IEE, 2013.
- Dr. Atl, *Las artes populares en México, Vol. I*. México: Publicaciones de la Secretaría de Industria y Comercio/Editorial Cultura, 1922.
- Fernández, Claudia y Andrew Paxman, *El tigre. Emilio Azcárraga y su imperio televisa*. México: Grijalbo, 2013.
- Florescano, Enrique, *El nuevo pasado mexicano*. México: Cal y Arena, 1991.
- Foucault, Michel, *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. México: Siglo XXI, 2008.
- Fuentes Molinar, Olac, “El Estado y la educación pública en los años ochenta”, coords. Jorge Alonso, Alberto Aziz y Jaime Tamayo, *El nuevo Estado mexicano, IV. Estado y sociedad*. México: Nueva Imagen, 1992.
- Galván, Luz Elena, Susana Quintanilla y C. Ramírez (coords.), *Historiografía de la educación*, Col. La investigación educativa en México, 1992-2002, no. 10. México: COMIE, 2003.
- Gilly, Adolfo et al., *Interpretaciones de la Revolución mexicana*. México: Nueva Imagen, 1979.
- Gonzalbo, Pilar, *Historia de la educación y enseñanza de la historia*. México: El Colegio de México, 1998.

- González, Pablo y Enrique Florescano (coords.), *México hoy*. México: Siglo XXI, 1979.
- Guerra, Francois-Xavier, *México: del antiguo régimen a la Revolución*. México: FCE, 1988.
- Guevara Niebla, Gilberto (comp.), *La catástrofe silenciosa*. México: FCE, 1992.
- Hellman, Judith, *Mexico in Crisis*. USA: Holmes & Meier Publishers, 1983.
- Iturriaga, José, “La creación de la Secretaría de Educación Pública”, en Fernando Solana *et al.*, *Historia de la educación pública en México*, Tomo I. México: SEP-80/FCE, 1982, pp. 162-163.
- Knight, Alan, “Estado, revolución y cultura popular en los años treinta”, coords. M. Águila y A. Enríquez, *Perspectivas sobre el cardenismo. Ensayos sobre economía, trabajo, política y cultura en los años treinta*. México: UAM-A, 1996, pp. 297-322.
- _____, *Interpreting the Mexican Revolution*, Paper no. 88-02. USA: University of Texas, Austin, 1988.
- _____, *The Mexican Revolution*. Inglaterra: Cambridge University Press, 1986.
- Krauze, Enrique, *General misionero. Lázaro Cárdenas*, Biografía del poder número 8. México: FCE, 1987.
- _____, *La presidencia imperial. Ascenso y caída del sistema político mexicano (1940-1996)*. México: Tusquets, 1997.
- _____, *Octavio Paz. El poeta y la revolución*. México: Debolsillo, 2014.
- Latapí, Pablo, *Análisis de un sexenio de educación en México, 1970-1976*. México: Nueva Imagen, 1980.
- _____, *Tiempo educativo mexicano*, Tomo II. México: UAA/UNAM, 1996.
- Limón, Miguel Agustín y José Luis Cuéllar (coords.), *Los libros de texto gratuitos: una política de Estado en México. Perspectiva de medio siglo*. México: SEP/CONALITEG, 2011.
- Loeza, Soledad, *Clases medias y política en México. La querrela escolar, 1959-1963*. México: El Colegio de México, 1988.
- _____, *El Partido Acción Nacional: la larga marcha, 1939-1994. Oposición leal y partido de protesta*. México: FCE, 1999.
- López Velarde, Ramón, “Novedad de la Patria”, *La Grulla del Refrán*, Antología, selección y notas de Marco Antonio Campos. México: Gobierno del Estado de Zacatecas/CONACULTA, 1990.

- Martínez, Lucía, “Los libros de texto en el tiempo”, coord. Luz Elena Galván, *Diccionario de historia de la educación en México*. México: Publicaciones digitales de la UNAM/CONACYT/CIESAS, 2002.
- Meyer, Jean, *La Cristiada*, 3 libros. México: Siglo XXI, 1973 y 1974.
- Monsiváis, Carlos, “Notas sobre la cultura mexicana en el siglo xx”, *Historia general de México*. México: SEP/El Colegio de México, 1981.
- Morones, José Guadalupe, *Apuntes para la historia del colegio Portugal* [mecanoscrito inédito]. Aguascalientes, noviembre de 1993 [fue escrito para conmemorar el 50 aniversario del colegio].
- Moyssén, Xavier, en colaboración con Julieta Ortiz Gaitán, *La crítica de arte en México*. México: UNAM, Instituto de Investigaciones Estéticas, 1999.
- Navarro, César, *La mala educación en tiempos de la derecha. Política y proyectos educativos del gobierno de Vicente Fox*. México: UPN/Porrúa, 2005.
- Navarro, Yadira, *¿Quiénes ingresan a la secundaria? Aguascalientes y Oaxaca, 1980-1995*, cuaderno de trabajo no. 76. México: OCA/GEA.
- Ornelas, Carlos, *El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo*. México: CIDE/NF/FCE, 1995.
- Padilla, Yolanda, *Con la Iglesia hemos topado, catolicismo y sociedad en Aguascalientes, un conflicto de los años setenta*. México: Instituto Cultural de Aguascalientes, 1992.
- _____, *Después de la tempestad: la reorganización católica en Aguascalientes, 1929-1950*. México: El Colegio de Michoacán/UAA, 1998.
- _____, *El catolicismo social y el movimiento cristero en Aguascalientes*. México: ICA, 1992.
- _____, *México y la Revolución mexicana bajo la mirada de Anita Brenner*. México: UAA/ICA/Plaza y Valdés Editores, 2010.
- Pereyra, Carlos et al., *¿Historia para qué?* México: Siglo XXI, 1980.
- Prawda, Juan, *Logros y retos del futuro del sistema educativo mexicano*. México: Grijalbo, 1989.
- Quintanilla, Susana, *Nosotros: la juventud del ateneo en México*. México: Tusquets Editores, 2008.
- Quintanilla, Susana y Luz Elena Galván (coords.), “Historia de la educación en México: balance de los ochenta, perspectiva para los noventa”, coord. Susana Quintanilla, *Teoría, campo e historia de la educación. La investi-*

- gación educativa en los ochenta, perspectivas para los noventa*. México: COMIE, 1995, pp. 125-222.
- Quintanilla, Susana y Mary Kay Vaughan (coords.), *Escuela y sociedad en el periodo cardenista*. México: FCE, 1996.
- _____, (coords.), *Los avatares de una reforma educativa: la educación socialista en el contexto regional (1934-1940)*. México: CNCA, 1994.
- Radkau, Verena, “Aprendizaje histórico. Algunas consideraciones y propuestas didácticas desde una óptica alemana”, en Javier Pérez y Lorena Radkau, *Identidad en el imaginario nacional. Reescritura y enseñanza de la historia*. México: El Colegio de San Luis/Instituto Georg Eckert/Universidad Autónoma de Puebla, 1998, pp. 279-294.
- Ramírez, Fausto, *Crónica de las artes plásticas en los años de López Velarde*. México: UNAM, 1990.
- _____, “El Modernismo Nacionalista en busca del ‘Alma Nacional’”, *Modernización y modernismo en el arte mexicano*. México: UNAM-IIE, 2008, pp. 49-68.
- Reyes Heróles, Jesús, *Educación para construir una sociedad mejor*, Vol. II. México: SEP/CONAFE, 1985.
- Rivera, Diego, “José Guadalupe Posada”, *Posada. Monografía de 406 grabados de José Guadalupe Posada*. México: Toledo/INBA/ICA, 1991[1930], s/p.
- Rodríguez Mortellaro, Itzel, “Arte nacionalista e indigenismo en México en el siglo xx. El renacimiento de la mitología indígena antigua en el movimiento muralista”, *México y España: Huellas contemporáneas. Resimbolización, imaginarios, iconoclasia*, Vol. III, Col. Vestigios de un mismo mundo, ed. Alicia Azuela de la Cueva y Carmen González Martínez. España: Universidad de Murcia, 2010.
- Sánchez Susarrey, Jaime, *El debate político e intelectual en México*. México: Porrúa, 1993.
- Sheridan, Guillermo, *México en 1932: la polémica nacionalista*. México: FCE, 1999.
- Solana, Fernando, *Tan lejos como llegue la educación*. México: FCE, 1982.
- Torres Bodet, Jaime, *Años contra el tiempo, Memorias*, México: Porrúa, 1981, 2ª. ed.
- _____, “Los libros de texto gratuitos”, *Memorias (La tierra prometida)*. México: Porrúa, 1962.
- _____, *Textos sobre educación*. México: CONACULTA, 1994.

- Torres Septién, Valentina, *Pensamiento educativo de Jaime Torres Bodet*, Antología. México: SEP/El Caballito, 1985.
- Vasconcelos, José, *El desastre*, prólogo de Luis González y González. México: Trillas, 2000.
- _____, *Memorias* (dos tomos). México: FCE, 1982.
- _____, *Ulises criollo*. México: FCE, 2000.
- Vaughan, Mary Kay, *Estado, educación y clases sociales en México, 1880-1928*. México: SEP/FCE, 1982.
- _____, *La política cultural en la revolución. Maestros, campesinos y escuelas en México, 1930-1940*. México: SEP/FCE, 2000.
- _____, *Libros de texto* [mecanoescrito]. Chicago, Estados Unidos, s/f.
- Vázquez, Josefina, *Nacionalismo y educación en México*. México: El Colegio de México, 1970.
- Villa Lever, Lorenza, *Los libros de texto gratuito*. México: Universidad de Guadalajara, 1988.
- Westbury, I., *The International Encyclopedia of Education*, Vol. 9, Torsten, Ch. y Postlethwaite (eds.). Gran Bretaña: T. N., Pergamon, 1985.
- Woodward, A., *The International Encyclopedia of Education*, Vol. 11, Torsten, Ch. y Postlethwaite (eds.). Gran Bretaña: T. N., Pergamon, 1994.
- Zedillo Ponce de León, Ernesto, “La educación y la reforma del Estado”, en Soledad Loaeza, *Reforma del Estado y democracia en América Latina*. México: El Colegio de México, 1996.
- Zertuche, Fernando, *Jaime Torres Bodet*. México: SEP, 2011.

Artículos

- Bassols, Ángel, “La revolución educativa de Narciso Bassols”, segunda parte, en *Siempre!*, 27 de marzo de 2012. Disponible en <http://www.siempre.com.mx/2012/03/la-revolucion-educativa-de-narciso-bassols/>.
- Becker, Marjorie, “Black and white and color: Cardenismo and the search for a campesino ideology”, en *Comparative Studies in Society and History*, Vol. 29, 1987, pp. 453-465.
- Camacho, Salvador, “Resistencia sindical a la descentralización educativa. El caso Aguascalientes, 1978-1993”, en *Caleidoscopio*, no. 7, enero-junio del 2000, pp. 201-206.

- Camp, Roderic, “Salinas. Las redes del poder”, en *Observador Internacional*, no. 21, febrero de 1994, pp. 36-49.
- Carreño, Tania y Angélica Vázquez, “Crítica de la historia pragmática. Una entrevista con Luis González y González” y “La disputa por la historia patria. Entrevista con Lorenzo Meyer”, en *Nexos*, no. 191, noviembre de 1993, pp. 35-48.
- De Luz Mena, José, disponible en http://www.poresto.net/ver_nota.php?zona=yucatan&idSeccion=33&idTitulo=65507.
- Del Castillo, Alberto, “La polémica en torno a la educación sexual en la ciudad de México durante la década de los años treinta”, en *Estudios Sociológicos*, vol. XVIII, no. 1, enero-abril del 2000.
- Ferrer Guardia, disponible en http://madrid.cnt.es/pedagogia_libertaria/articulo.php?id=24.
- Galván, Luz Elena, “¿Aceptación o rechazo? Actitud de algunos padres de familia ante la educación oficial en Querétaro”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 1, no. 1, 1996, pp. 153-165.
- García, Guadalupe, “La educación sexual en la reforma educativa de los años setenta”. Disponible en http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_24/nr_288/a_7565/7565.html.
- González Ruiz, Edgar, “Serrano Limón: la doble moral de la ultraderecha”, en *Opinión*, 13 de marzo del 2011.
- Guevara Niebla, Gilberto, “El malestar educativo”, en *Nexos*, no. 170, febrero de 1992.
- Grinspun, Ricardo y Maxwell Cameron, “Nafta and the Political Economy of Mexico’s External Relations”, en *Latin American Research Review*, Vol. 3, no. 3, 1996, pp. 161-188.
- Larios, María del Carmen, “Los libros de texto gratuitos”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 6, no. 12, mayo-agosto del 2001.
- Latapí, Pablo, “El pensamiento educativo de Torres Bodet: una apreciación crítica”, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XXII, no. 3, 1992, pp. 13-44.
- Loeza, Soledad, “México en la diplomacia vaticana”, en *Nexos*, no. 149, mayo de 1990.
- _____, “Un esfuerzo de sobrevivencia ideológica: la educación privada en el siglo xx”, en *Historia y Grafía*, no. 10, 1998, pp. 287-294.

- Mabire, Bernardo, *El debate respecto a los libros de texto gratuitos para la educación primaria de 1992*, ponencia presentada en el encuentro de Latin American Studies Association. Washington, 28-30 de septiembre de 1995.
- Moreno, Elda de Jesús, “Redescubriendo a Felipe Carrillo Puerto ¿apóstol de los mayas, ideólogo del socialismo yucateco, intelectual no reconocido?”, en *Revista de la Universidad Autónoma de Yucatán*, no. 233, 2005, pp. 10-25. Disponible en <http://www.cirsociales.uady.mx/revUADY/pdf/233/ru2333.pdf>.
- Moreno, Prudenciano, “La política educativa de Vicente Fox (2001-2006)”, en *Tiempo de Educar*, vol. 5, no. 10, julio-diciembre del 2004, pp. 9-35. Disponible en <http://www.redalyc.org/pdf/311/31101002.pdf>.
- Muñoz Izquierdo, Carlos, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, no. 3, pp. 155-162.
- Ordorica, Manuel, “La información demográfica en la definición, implantación, ejecución y evaluación de la Política de Población en México”. Disponible en <http://www.somede.org/xireunion/ponencias/Politicas%20de%20poblacion/217MOrdorica.pdf>.
- Pacheco, José Emilio, “López Velarde hacia ‘La Suave Patria’”, en *Letras Libres*, no. 32, agosto del 2001.
- Quintanilla, Susana, “Los principios de la reforma educativa socialista: imposición, consenso y negociación”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, enero-junio de 1996, vol. 1, no. 1, pp. 137-152.
- Revista Mexicana de Investigación Educativa*, abril-junio del 2011, vol. 16, no. 49.
- Serrano, Noé, “Los estados administran ya sus sistemas educativos”, en *Época*, 24 de mayo de 1993.
- Staples, Anne, “El entusiasmo por la independencia”, en Seminario de Historia de la Educación en México, *La educación en México*. México: El Colegio de México, 2010, pp. 97-126.
- VV AA, “Libros de historia. La polémica”, en *Hojas*, no. 9, octubre de 1992, pp. 3-43.
- Weiss, Eduardo, “Los valores nacionales en los libros de texto, 1935-1976”, en *Revista CNTE*, no. 42, 1982, pp. 321-341.
- Zedillo Ponce de León, Ernesto, “Educación y desarrollo económico en México”, en *Carta del Economista, Revista del Colegio Nacional de Economistas*, no. 2, marzo-abril de 1993, pp. 13-21.

Tesis

- Camacho, Salvador, *Modernización educativa y científica en México, 1982-1995. El caso de Aguascalientes*, Tesis de Doctorado en Historia de América Latina, Universidad de Illinois, Chicago, EU, 1999.
- Castillo, Benjamín, *A la extrema derecha del conservadurismo mexicano: El caso de Salvador Abascal y Salvador Borrego*, Tesis de Doctorado en Historiografía, UAM-Azcapotzalco, México, 2012.
- Castillo, Consuelo, *La oposición a la educación sexual durante el gobierno de Luis Echeverría, 1970-1976*, Tesis de Licenciatura en Investigación Educativa, UAA, México, 1997.
- Ixba, Elizer, *La censura en la producción y circulación de revistas ilustradas y libros de texto en México (1944-1959)*, Tesis de Maestría en Ciencias, Especialidad en Investigaciones Educativas, DIE-CINVESTAV-IPN, México, 2004.
- Lomelí, Elías, *La educación socialista en Nochistlán y Apulco, Zacatecas, 1934-1940*, Tesis de Maestría, UAA, México, 2005.
- López, Marcela, *La disputa por el aula. La educación y el conflicto Iglesia-Estado en Aguascalientes, 1925-1930*, Tesis de Licenciatura en Educación, UAA, México, 1988.
- Pacheco, Claudia, *La educación rural en Zacatecas, 1921-1945 ¿Un proyecto de desarrollo económico?* Tesis de Maestría en Historia, UAZ, 2014.
- Padilla, Patricia, *Creación de escuelas particulares en Aguascalientes*, Tesis de Licenciatura en Investigación Educativa, UAA, México, 1996.
- Tlatzca, Consuelo, *Polémica de la educación sexual en primero de secundaria con base en el programa de estudios 2006*, Tesina de Licenciatura en Pedagogía, Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 092, Ajusco, México, 2008.

Hemerografía y televisión

Aguas

Buenos Días Aguascalientes

Canal 2, Televisa Aguascalientes

Canal Continental de Noticias, Jalisco

Canal de Noticias Interactivo, Aguascalientes

Correo, Guanajuato
 El Demócrata
 El Herald, Aguascalientes
 El Sol del Centro, Aguascalientes
 Excélsior, México
 Hidrocálido, Aguascalientes
 La Crónica de Baja California, Mexicali, B. C.
 La Jornada, Aguascalientes
 La Jornada, México
 La Voz, Mexicali, B. C.
 Página 24, Aguascalientes
 Reforma, México
 Televisa Aguascalientes
 Uno más Uno

Documentos oficiales

- Diario de los debates del Congreso Constituyente 1916-1917*, Tomo I. México: Talleres Gráficos de la Nación México, 1960.
- Poder Ejecutivo Federal, *Plan Nacional de Desarrollo, 1989-1994*. México: SPP, 1989.
- _____, *Programa para la Modernización Educativa, 1989-1994*. México: SPP, 1989.
- Salinas de Gortari, Carlos, *México cívico. Los mensajes de Carlos Salinas de Gortari ante el Congreso de la Unión*. México: Rayuela/TGN, 1991.
- Secretaría de Educación Pública, Acuerdo número 384 por el que se establece el nuevo Plan y Programas de Estudio para Educación Secundaria, *Diario Oficial de la Federación*, 26 de mayo de 2006. Disponible en http://basica.sep.gob.mx/seb2010/pdf/catalogo/ACUERDO_384.pdf
- _____, Acuerdo número 385 por el que se determinan los lineamientos a que se sujetará el procedimiento para autorizar el uso de libros de texto destinados a escuelas de nivel secundaria, *Diario Oficial de la Federación*, 27 de junio de 2006. Disponible en <http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/42b00ee7-33da-4bff-85e3-ef45b0f75255/a385.pdf>

Otros documentos

Carta de Enrique Rodríguez Varela a Juan Antonio Ávila, José González y Casimiro Serna, Aguascalientes, México, 25 de marzo de 1997.

Carta de Juan Antonio Ávila, José González y Casimiro Serna a Otto Granados Roldán, 14 de marzo de 1997.

Encíclica papal, 25 de julio de 1968, por el papa Pablo VI, sobre la regulación de la natalidad. Disponible en http://w2.vatican.va/content/paul-vi/es/encyclicals/documents/hf_p-vi_enc_25071968_humanae-vitae.html.

FEP, Circular 59/92a los Presidentes de las Federaciones afiliadas a la CNEP, México, 22 de septiembre de 1992, en el archivo de la FEP.

FEP, actas del 25 de enero y 18 de febrero de 1975.

_____, “Curso sobre educación sexual”, 1975.

Entrevistas

Entrevista de Christian Jesús Martín Medina López Velarde con Gerardo Raygoza Rosales, líder estatal de la UNPF, Aguascalientes, 11 de marzo de 2015.

Entrevista de Jaime Arteaga Novoa con Mario Aguilera Dorantes, “¿Por qué la prisa? Ya me iré: MAD”, en *El Sol del Centro*, Aguascalientes, 12 de febrero de 1985.

Entrevista con Miguel de la Madrid, “México exige una revolución educativa, dice De la Madrid”, en *Excelsior*, 5 de julio de 1984.

Entrevista de Salvador Camacho con Florencio Torres, Aguascalientes, 1988.

Entrevista de Salvador Camacho Sandoval con el exdirector del IEA, Jesús Álvarez Gutiérrez, Aguascalientes, 24 de julio de 1996.

Entrevista de Salvador Camacho Sandoval con Alfonso Bernal Sahagún, Aguascalientes, 19 de septiembre de 1996.

Entrevista de Salvador Camacho Sandoval con Gilberto Guevara Niebla, Aguascalientes, 31 de agosto de 1997.

Entrevista de Salvador Camacho Sandoval con un exmiembro del Opus Dei, Aguascalientes, 18 de mayo del 2000.

Entrevista de Salvador Camacho Sandoval con Otto Granados Roldán, Aguascalientes, 28 de julio de 2001.

- Entrevista de Salvador Camacho Sandoval con Elsie Rockwell, Ciudad de México, 7 de octubre de 2015.
- Entrevista de Salvador Camacho Sandoval con Antonia Candela, Ciudad de México, 7 de octubre de 2015.
- Entrevista de Salvador Camacho Sandoval con Ana Rosa Barahona Echeverría, Ciudad de México, 9 de octubre de 2015.
- Entrevista de Salvador Camacho Sandoval con Lourdes Reynoso Femat, Aguascalientes, 21 de diciembre de 2015.
- Entrevista de Yolanda Padilla Rangel con Rufina Cervantes Palomino, Aguascalientes, 11 de julio de 1988.
- Entrevista de Yolanda Padilla Rangel con Ruth Guzmán García, Aguascalientes, 15 de diciembre de 1998.
- Entrevista de Yolanda Padilla Rangel con María Guadalupe Herrera, Aguascalientes, 16 de diciembre de 1998.
- Entrevista de Yolanda Padilla Rangel con Patricia López, Aguascalientes, 16 de diciembre de 1998.
- Entrevista de Yolanda Padilla Rangel con José Guadalupe Díaz Morones, Aguascalientes, 30 de diciembre de 1998.
- Entrevista de Yolanda Padilla Rangel con Virginia Escalera.

Sitios web

CONALITEG, catálogo histórico. Disponible en <https://libros.conaliteg.gob.mx/COPASE>. Disponible en:

- <http://es.slideshare.net/RedesCemefi/copase>
- <http://copasebc.com.mx/>
- <http://www.victorhermosillo.com/copase/>
- <https://www.facebook.com/copase.bc>
- <https://www.youtube.com/user/copasebc/videos>
- www.escuelanet.com/

Memoria Política de México, “Se constituye el movimiento de Liberación Nacional que reúne a casi toda la izquierda mexicana y agrupa a reconocidos luchadores sociales”, 4/agosto/1961. Disponible en www.memoriapoliticademexico.org/Efemerides/8/04081961.html.

Libros de texto

Secretaría de Educación de Guanajuato, *Así educa Guanajuato... Así guía*. México, Guanajuato, 1995.

Secretaría de Educación Pública, *Ciencias Naturales* (todos los grados). México: CONALITEG, 1974, 1975, 1976. Disponible en <https://bit.ly/2mvHiVL> y <https://bit.ly/2mS1YYk>.

_____. *Manual para maestros*. México, 1974, 1975, 1976.

Serie SEP. México, libros 1, 2, 3 y 6.

Simiente. México, libros 3 y 5.

La temible sexualidad

Reformas educativas en México
y libros de texto en debate

Primera edición 2019

Se terminó de imprimir en noviembre de 2019
en Ediciones Gráficas Deseret,
Atotonilco # 102 V.N.S.A.
Sector Encino Aguascalientes, Ags., CP 20126,
con un tiraje de 300 ejemplares.

El cuidado y diseño de la edición estuvieron
a cargo del Departamento Editorial de la Dirección General de Difusión
y Vinculación de la Universidad Autónoma de Aguascalientes.