

## *INICIACIÓN DE LA CAMPAÑA CONTRA EL ANALFABETISMO\**

---

---

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. El texto de la ley de emergencia en que se basó la campaña había sido aprobado, tras de algunas enmiendas formales, por la Procuraduría General. Me concretaré a sintetizar las razones invocadas en la exposición de motivos y algunas de las cláusulas esenciales del ordenamiento.

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 sabía 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 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.

Con fundamento en tales consideraciones, la ley determinó que, sin distinción de sexo u ocupación, todo mexicano –mayor de 18 y menor de 60 años– residente en territorio nacional, que supiera leer y escribir el español y no se encontrara incapacitado, tendría la obligación de enseñar a leer y a 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.

Para organizar y facilitar el cumplimiento de la ley, se emprendería una Campaña Nacional contra el Analfabetismo. El director general de la campaña sería el Presidente de la República, y su director ejecutivo el Secretario de Educación. La campaña tendría que desarrollarse en tres etapas: la de organización, desde la

---

\* Años Contra el Tiempo, Memorias, 2ª edición, Ed. Porrúa, México, 1981, pp. 300-312.

fecha de expedición de la ley hasta el último día de febrero de 1945; la de enseñanza, desde el 1° de marzo de 1945 hasta el último de febrero de 1946, y la de revisión y exposición de los resultados, desde el 1° de marzo hasta el 31 de mayo de 1946. La Secretaría de Educación procedería a imprimir diez millones de cartillas para la enseñanza de la lectura y de la escritura en español. Cartillas especiales serían editadas para beneficio de los grupos indígenas del país. La castellanización de esos grupos quedaría encomendada, además, a brigadas de instructores capacitados mediante cursos intensos de adiestramiento.

Como la relativa paridad estadística –de alfabetos y analfabetos– era un dato sólo previsto en lo concerniente al total de la población, la ley dispuso que juntas regionales se encargasen de indagar y de establecer la proporción real por localidad. Esas juntas podrían aumentar el número de iletrados que cada mexicano, capaz de leer y escribir, debería atender en los sitios donde registrarán los censos exceso de analfabetos. O, por el contrario, podrían eximir de esa obligación, cuando no fuera indispensable su concurso, a las personas más desvalidas: sirvientes, ejidatarios con parcelas sin riego, jornaleros, peones, obreros no especializados, marineros, soldados, concriptos, policías y empleados con sueldos menores de cien pesos al mes. Se autorizaron otras categorías de exención para los ejidatarios con parcela de riego, los aparceros, los obreros capacitados y los empleados con retribución mensual de menos de doscientos pesos. En un plano más restringido, las juntas estarían en aptitud de eximir igualmente a los pequeños agricultores, a los comerciantes y a los obreros y empleados que no percibiesen ingresos mayores de cinco mil pesos al año, así como a quienes trabajasen en empresas de transporte o que, por su ocupación principal, debiesen viajar continuamente.

El lunes 21 de agosto, a las seis de la tarde, el general Ávila Camacho reunió, en sus oficinas de Los Pinos, a los directores y gerentes de los principales periódicos y de las estaciones radiodifusoras más importantes. Puse en manos de cada uno un ejemplar de la ley y, de acuerdo con el programa aprobado por don Manuel, expliqué a los concurrentes los motivos considerados para expedirla.

La reacción fue cortés. Pero nada más. Muchos de los invitados habían supuesto que la convocatoria del Presidente de la República, en aquellos tiempos de guerra, obedecía a alguna grave cuestión internacional. Cuando conocieron el objeto de la entrevista, su interés se enfrió bastante. ¿Valía la pena suspender el trabajo, para oír hablar de la alfabetización de los iletrados?...

A las siete, don Manuel dirigió, por radio, un mensaje al país. Anunció la campaña e invitó a todos los ciudadanos a iniciarla con energía y seguirla con devoción.

Sé muy bien –dijo– que la educación de un pueblo no radica exclusivamente en eliminar el analfabetismo. Pero sé, con igual claridad, que el primer paso indispensable es enseñar a leer y a escribir y que, mientras la mitad de los mexicanos esté compuesta por iletrados, ninguno

de los otros problemas sociales que confrontamos podrá ser planteado con la esperanza de una completa y lógica solución.”

Y agregó:

Exhorto (a todos los mexicanos que han recibido los beneficios de la enseñanza) para que se apresten a la campaña que proponemos a su entusiasmo y a su sentido del deber. Yo mismo participaré en esta labor. Y, junto conmigo, todos mis colaboradores. Y, junto con nosotros, nuestras esposas. Y no acepto creer que haya un compatriota que, pudiendo ayudarnos en esta empresa, se resista a hacerlo por egoísmo.

Al terminar de leer su texto, don Manuel estaba radiante. Parecía haberse descubierto a sí mismo en el espejo de aquella iniciativa tan difícil de realizar. Dotado de un alma de educador, sentía la nobleza de la actitud adoptada por su gobierno. Él, tan realista, veía el futuro de la campaña con mayor lirismo que yo. La desdeñosa sonrisa de algunos príncipes de la prensa no había logrado desanimarme. En cambio, el fervor del general Ávila Camacho y su espontánea alegría de hombre de bien me inquietaron profundamente.

Ya solo en el automóvil, al salir de Los Pinos, lo comprendí: más de prisa que los estímulos, irían creciendo en mi alma las inquietudes. ¿Habríamos acertado, al insistir en la conveniencia de intentar aventura tan ambiciosa? ¿Podríamos, mis colaboradores y yo, merecer la confianza del gobernante que la estaba patrocinando?... ¡Cuántos egoísmos sería necesario vencer! ¡Cuántas ironías deberíamos ignorar! ¡Y cuántas aspiraciones –dogmáticas y sectarias– tendríamos, a la postre, que combatir!

La noche ponía un pedal severo a mi súbito pesimismo. Y ese pedal agrandaba, particularmente, el valor de las notas graves. Al llegar a mi casa, un aullido me sorprendió. Era el de un perro perdido en la soledad de los predios abandonados... Todo resulta augurio para el que inicia una gran empresa. Y, especialmente, para el que inicia una empresa que no depende, en definitiva, ni de la fuerza de su carácter ni de la aptitud de su voluntad. Sí, el barco lanzado por don Manuel era un barco inmenso. Pero ¿sería yo capaz de ponerlo en marcha, y con qué motor?

Por fortuna, la mañana siguiente me trajo nuevos presagios. No sería un hombre –y un hombre solo– el motor de esa máquina gigantesca. Lo sería el pueblo; todo ese pueblo desamparado, pero valiente, por cuya redención ansiábamos trabajar. Él no nos negaría ni su concurso, ni –en las horas malas– su entereza frente al destino.

Cuando llegué a mi despacho, José Luis Martínez me dijo que habían solicitado audiencia algunas personas muy importantes. Le indiqué las horas en que podrían pasar a verme. Y no tardaron en visitarme el licenciado Antonio Villalobos, presidente del Partido de la Revolución Mexicana, el Teniente Coronel Antonio Nava

Castillo, Secretario General de la Confederación Nacional de Organizaciones Populares, y el señor Fidel Velázquez, secretario general de la Confederación de Trabajadores de México. Los tres me ofrecieron su colaboración y me manifestaron que esperaban obtener, sin demora, la de todos sus compañeros. Les sugerí algunos métodos de trabajo y les pedí que se mantuvieran en contacto directo conmigo.

Por la tarde, recibí a una comisión de diputados. Me señalaron la excepcional importancia que atribuían a la determinación del Ejecutivo y me dijeron que promoverían una acción general a fin de que se obtuviese, a la mayor brevedad posible, el apoyo de cada distrito y de cada Estado. Varios senadores hicieron declaraciones a la prensa en igual sentido.

Los días siguientes depositaron sobre mi mesa un aluvión de cartas y telegramas. Podía estar satisfecho de la acogida otorgada por el país a la iniciativa. Sin embargo, cuanto más grandes eran los ofrecimientos de ayuda que se me hacían, más presentía yo que tales ofrecimientos no tardarían en desgranarse y que –con el desgaste del tiempo– los elogios improductivos y las fórmulas de adhesión se convertirían en inútiles remembranzas, si no en polvo de falsos remordimientos.

Los directores de los periódicos –que habían empezado por sonreír– se dieron cuenta de que no procedía desdeñar la intención del gobierno en aquella obra. Cuanto les había parecido, al principio, promesa simbólica, por no decir demagógica, se hizo noticia –y noticia espléndida, de positiva realidad nacional. Según me dijo uno de mis colegas: habíamos puesto de moda a los iletrados... Y eso, precisamente, debía alarmarme. Porque los fervores platónicos no significan gran cosa cuando se trata de enseñar a leer y escribir a millones de analfabetos. Para un esfuerzo de tanta categoría, sirven muy poco los telegramas, los discursos y hasta los entusiasmos de las señoras, más decididas a distraerse en el “cine” o en la “canasta”, que a encerrarse –cartilla en mano, dos o tres horas, todos los días– para alfabetizar a su servidumbre.

Era indispensable encontrar algún método de trabajo que permitiese a muchos conciudadanos acatar la ley sin tener que cumplirla literalmente, delegando para ello en intermediarios –titulados o no– la tarea de la enseñanza directa y retribuyendo el servicio que les prestasen.

Sin esos intermediarios entre la voluntad de acatar la ley y la posibilidad práctica de cumplirla, la campaña no tendría el éxito deseable. Es cierto: miles de mexicanos trataron sinceramente de enseñar a leer y escribir a sus compatriotas. Muchos lo hicieron, de buena fe. Sobre todo en provincia, según pude observarlo, después, en diversos viajes por la República. Pero las virtudes del maestro no se improvisan.

Convoqué a mis colaboradores más estimados. Les expresé mis dudas. Y, en aquellas pláticas, se reforzó una idea que habíamos considerado ya, al discutir las normas básicas de la ley, y que –sin alterar el espíritu de esas normas– permitió realizar la campaña más ampliamente. Instaurado en el documento que la secretaria expidió con el nombre de "Instructivo No. 11" (pues lo precedieron diez circulares sobre cuestiones de orden reglamentario), el procedimiento habría de conducir a la creación de los "centros de enseñanza colectiva" que, con el tiempo, surgieron por millares en el país.

La argumentación, incluida en el "instructivo", era la siguiente: la ley ordenaba la alfabetización, mediante el esfuerzo personal y la enseñanza de individuo a individuo; pero no prohibía en manera alguna que, con objeto de apresurar y de mejorar el aprendizaje, las personas obligadas a instruir a los iletrados se reuniesen, y reuniesen a sus discípulos en centros de enseñanza colectiva. Por consiguiente –y, en cada caso, con permiso de la secretaria– quienes así lo desearan, podrían concertarse y constituir centros donde uno o más profesores enseñasen a grupos de analfabetos.

Los efectos se advirtieron rápidamente. En menos de dos años, miles de centros quedaron establecidos. Se inscribieron con ellos decenas de millares de analfabetos. Y más de setecientos mil serían aprobados antes de que celebrase el país el segundo aniversario de la campaña.

Podría decirseme: "Si ésta había de requerir la organización de esos centros de enseñanza, ¿por qué no los previó alguno de los párrafos de la ley?" Y podría yo contestar, con igual franqueza: la necesidad nos impuso el procedimiento... Además, no estoy seguro de que hubiese sido mejor autorizar la creación de los centros sin haber afirmado, primero, el deber personal de enseñar, base ética de la ley.

El tener que cumplir, en lo individual, obligación de tamaña categoría fue lo que indujo a millares de mexicanos a participar en la instalación y el sostenimiento de los centros propuestos por la secretaria, como directora de la campaña. Los recursos no son fecundos sino cuando los principios los justifican. Ahora bien, la ley del 21 de agosto asentaba un principio claro e inobjetable. Tras de haberlo aceptado, la opinión pública no podía sino congratularse de que las autoridades imaginaran un procedimiento accesible y justo, para cumplir el deber que el principio jurídico establecía.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> *Yo mismo, apremiado por tantas otras ocupaciones, tuve que solicitar el concurso de una maestra, quien –mediante una retribución personal, que estimé por todos conceptos muy merecida– se encargó de atender, en mi nombre, a un grupo de más de treinta iletrados.*

Por otra parte, las organizaciones populares, los sindicatos, las agrupaciones cívicas y las empresas industriales que, durante las primeras semanas de la campaña, encontraron tan cómodo prometerles su colaboración (una colaboración que, dado el carácter de la enseñanza, de persona a persona, sería siempre difícil de comprobar en términos colectivos), se vieron ante la urgencia de concretar sus ofrecimientos. En lo sucesivo, no mediría el gobierno la ayuda de esas organizaciones y esas empresas por los aplausos que le otorgaran, los mensajes que le dirigiesen o los discursos que sus representantes y líderes pronunciasen. La mediría por algo más efectivo: el número y la calidad de los centros que establecieran.

Se acabó la oratoria. Y, desde entonces, hasta febrero de 1945, se efectuó el trabajo de preparación y organización.

Me di cuenta del cambio inmediatamente. Los capitanes de la política y de la industria dejaron de llevarme adhesiones ilimitadas. Las antecelas de mi oficina se poblaron con visitantes menos ilustres. Eran modestos presidentes municipales, que no sabían cómo encauzar las gestiones de sus administrados, deseosos de instalar en las aulas públicas centros donde maestros profesionales –fuera del tiempo lectivo– atendiesen a tantos analfabetos cuantos pudieran corresponderles. Eran médicos de provincia, que habían resuelto transformar, por las noches, en salones de clase sus consultorios, y que trataban de conocer cuál sería el mejor sistema para reclutar a los iletrados. Eran obreros y agricultores, muchos de ellos analfabetos, que habían oído hablar de la "campaña de la ignorancia" (así la llamó, en cierta ocasión, el portavoz de un grupo de campesinos) y que insistían en indagar cómo exigir a sus jefes el establecimiento de un centro, cerca del sitio en que trabajaban.

Eran también mujeres, de distintas clases sociales, inmunes al virus del cinematógrafo vespertino; madres y esposas que se habían reunido para sostener un centro en la casa de la menos mal instalada de sus amigas. Acudían a verme con el propósito de que las recomendase a un buen profesor... Y eran, sobre todo, maestros; muchos maestros: maestros y maestras viejos y enfermos, algunos ya desterrados del paraíso de sus escuelas. Proponían sus servicios a cualquier precio, pues veían en la campaña, más que la posibilidad de un humilde ingreso, la ocasión de ejercer nuevamente un oficio hermoso. Un oficio del que la vejez y la enfermedad los habían privado, pero que no dejarían de amar sino con la vida.

¡Cuánto había cambiado el ambiente a mi alrededor! Con cada comisión de solicitantes, un soplo de realidad penetraba por la puerta de mi despacho. Sentía como si México entero estuviera pasando por esa puerta. Y el más oscuro de aquellos seres tenía, a mis ojos, la dignidad de un delegado sin credenciales de la sagrada y terrible miseria humana.

Para ellos, para sus compañeras, para sus hijos, íbamos a editar, por millones, una cartilla. ¿Qué mensaje podríamos transmitirles en esas páginas, dedicadas principalmente a ejercicios sencillos, de identificación de letras, formación de sílabas, integración de palabras cortas en frases breves e inteligibles? Pensé en los misioneros de los primeros tiempos de la Colonia. Y los envidié. Como complemento de los abecedarios que utilizaban, ellos tenían los Evangelios. Para ellos, Dios estaba presente en la más sórdida de las chozas donde enseñaban a los indígenas, al mismo tiempo que la lengua española, la piedad y la fe de Cristo...

Tampoco nosotros estábamos despojados de símbolos y de augurios. La bondad, el valor, la voluntad de progreso, la confianza en la libertad, el amor a la patria y la solidaridad con todo el género humano son fuerzas laicas, insobornables. A menudo, esas fuerzas resultan difíciles de explicar, porque exigen no sólo la adhesión del carácter sino la persuasión de la inteligencia. Sin embargo, con la savia de aquellas fuerzas tendríamos que nutrir el mensaje moral de nuestra cartilla. ¿Cómo hacerlo entender a sus redactores?

Realizamos varios intentos, todos estériles. Se me presentaban textos bien meditados, pedagógicamente correctos, pero fríos, inertes, y demasiado sumisos a una sola técnica de enseñanza: o la tradición, o –al contrario– la modernidad "globalizadora". Por la calidad de la empresa, y por la impreparación general de los instructores, métodos tan modernos (discutidos, todavía entonces, por no pocos especialistas) infundirían desconciertos en los voluntarios de la campaña. Urgía una cartilla de tipo ecléctico, que sirviese tanto a los profesores recién salidos de alguna Escuela Normal cuanto a los espontáneos de la enseñanza, inhábiles y bisonños, pero deseosos de cumplir el deber que la ley de emergencia les prescribía. Por otra parte, convenía que algunas lecciones de la cartilla –las que figurasen en sus últimos pliegos– iniciaran un diálogo cívico: el que estimábamos necesario para robustecer la unión de los mexicanos.

Seguí buscando, entre los maestros. Y di, por fin, con una mujer que advirtió claramente mis intenciones. Inscribo su nombre aquí, no sin gratitud. Es el de la profesora Dolores Uribe. Ella, y la profesora Carmen Cosgaya Rivas, tomaron a su cargo la preparación de la cartilla. La señorita Cosgaya se encontraba recluida por causa del grave mal que puso término a su existencia. Sin embargo, no redujo ni un solo instante su colaboración. Buen patrocinio para nuestras actividades fue el de su ejemplo. Por su parte, la profesora Uribe iba a verme frecuentemente, me enseñaba las lecciones que juzgaba satisfactorias y, sin ninguna pedantería, me interrogaba –a mí, tan poco diestro en pedagógicos artificios– acerca de algunos puntos que despertaban en su conciencia, o en la de la señorita Cosgaya, múltiples dudas.

Más aún que su propia obra, le costó trabajo aceptar las lecciones que redacté y que, desde el punto de vista docente, resultaban un tanto heréticas –o, cuando menos, poco ortodoxas. A la postre, las admitió. Y no por resignación de subordinada, sino porque había entendido ya que mi esperanza no era la de que semejantes lecciones sirviesen para alfabetizar propiamente a los iletrados, sino –a lo sumo– para guiar sus primeros pasos por el camino de la lectura.

He revisado, hace poco tiempo, el texto de la cartilla. No debió ser tan malo y tan deficiente como lo afirmaron sus detractores puesto que –veintiún años después– la secretaría de Educación Pública decidió reeditarla, en gran tirada, a fin de remozar el interés nacional por la alfabetización de los iletrados. La fidelidad de la reproducción resultó, incluso, conmovedora. En una de las lecciones de la publicación distribuida en 1965, figuraba todavía esta frase, oportuna tal vez en 1944: "Estamos en guerra"... Se aludía, como es lógico suponerlo, a la guerra en que se vio envuelto nuestro país por la voluntad de dominio del eje nazifascista.

Como esa frase, muchas otras se han marchitado en las hojas de la vieja cartilla. No obstante, algunas conservan vigencia. Y, cuando algún crítico piadoso (los hay, a veces) quiera reunir mis obras dispersas, quizá inserte, junto a algunos de mis poemas, aquellas inocentes composiciones que –por no haberme sometido a las reglas didácticas habituales– tanto inquietaron a la profesora Dolores Uribe y suscitaban tantas sonrisas en los labios de otros maestros.

Un síntoma me apenaba: la pasividad de la juventud. Ciertamente, los muchachos menores de 18 años no estaban obligados a enseñar por determinación de la ley. Pero ¿no sentirían –por lo que tiene la adolescencia de generosidad espontánea y franca– el deseo de contribuir a la redención de sus compatriotas? De los 15 a los 18 años, el alma se encuentra abierta, como en ninguna otra época de la vida, a todas las nobles incitaciones. Para no hablar sino de la historia de nuestro pueblo, menos de 15 años tenía Vicente Suárez en 1847. Y figura en la promoción de los Niños Héroeos. ¿No existían, en la República, en 1944, Vicentes Suárez sin uniforme, dispuestos –si no a morir– a vivir para el bien de México?

Desde el lunes de la primera semana que siguió a la publicación de la ley –es decir, desde el 28 de agosto– había reunido en mi despacho a todos los directores de educación federal en los Estados y Territorios y a los inspectores generales de la secretaría. El objeto de la junta era el de coordinar nuestros esfuerzos. Recuerdo que dos de los temas que expuse a los asistentes fueron: la acción de los jóvenes en la campaña y la alfabetización de los indígenas monolingües.

Por lo que atañe a los muchachos, sugerí la conveniencia de formar brigadas juveniles y de prepararlas para la difusión de la ley así como para la comprobación



de los censos dentro de cada comunidad. Mis colaboradores me oyeron atentamente. Y, por supuesto, no se atrevieron a extinguir mi entusiasmo con la ironía de su experiencia. Pero, en hombres tan habituados a no contrariar verbalmente a sus superiores, aquel silencio tenía la trascendencia de una objeción. ¿Para qué servían, entonces, las cátedras de civismo? ¿No dedicaban nuestros programas de estudio muchas horas de clase a la educación cívica? ¿Con qué llenaban los profesores aquellas horas?

Habíamos iniciado, dentro de la Comisión Revisora de Planes, Programas y Textos, el examen de los programas oficiales de educación cívica. La consideración de lo sucedido en mis pláticas con los inspectores y directores me determinó a luchar por una enseñanza que no consistiera exclusivamente en la exposición oral de teorías jurídicas, económicas y sociales, más o menos bien presentadas por el maestro.

Dos cosas me parecían indispensables: integrar el civismo en la vida diaria del educando, y no sólo en su inteligencia, y conseguir que el alumno –sobre todo a la altura de la enseñanza de nivel medio– colaborase, en la medida en que lo permite la adolescencia, para el mejoramiento efectivo de la comunidad. Una calle sucia, un aula ruinoso, una aldea abundante en analfabetos, la vecindad de un conjunto de enfermos sin hospital ni asistencia médica, debían ofrecer al profesor de civismo otros tantos motivos para iniciar, desde la escuela, esa colaboración, y para obtener –aunque fuera en parte– la ayuda de sus discípulos.

Mientras las virtudes cívicas se proclamaban en términos abstractos (y no con ejemplos vivos) no tendrían la adolescencia y la juventud responsabilidad esencial en la indiferencia que me angustiaba. Según me dijo uno de los inspectores generales, al concluir la reunión del 28 de agosto, era triste movilizar a los niños de las primarias para que adornasen las calles –pletóricas y asoleadas– por donde pasaban los gobernantes bajo lluvia de vítores y confeti, y no poder, en cambio, agrupar a los estudiantes para una acción social desinteresada, patriótica y constructiva.

Cuando llegue el momento de referirme a lo que hicimos –y a lo que no supimos hacer– en lo concerniente a los programas de educación cívica, reformados en 1945, hablaré de esto con amplitud. Por lo pronto, me limitaré a mencionar la sorpresa que me causó la reserva de mis colaboradores. Y sólo me anticiparé al orden cronológico de este libro para comentar el júbilo que sentí, muchos años más tarde, cuando el Instituto Nacional de la Juventud, bajo la dirección de los señores Arriaga Rivera y Arroyo Alva, organizó brigadas de muchachos y de muchachas para asear las escuelas públicas, limpiar sus patios, renovar los pizarrones, arreglar los jardines, reparar y pintar los muebles. Esa práctica, que espero no se interrumpa, es testimonio excelente de educación cívica.

Respecto a la castellanización de los indígenas monolingües, se manifestaban, en la propia secretaría, dos opiniones adversas. Los conservadores querían que se alfabetizara desde luego a los indios, en español. Invocaban, para ello, la circunstancia –indiscutible desde el punto de vista jurídico– de que ése es el idioma oficial de México. Los otros, menos tradicionalistas (o tradicionalistas, en el correcto sentido histórico), aspiraban a que se alfabetizara primero a los indios en su lengua materna, a fin de castellanizarlos después, sobre más firmes bases gramaticales.

Adiviné cuánta espesa tinta iban los "hispanistas" a derramar para oscurecer la contienda del silabario... Y, sabiendo lo que podía esperármese, opté por la tesis de las cartillas especiales, que era, por otra parte, la que había anunciado desde el principio, de acuerdo con los términos de la ley. En efecto, se produjeron varios ataques (aunque menos graves de lo que llegué a imaginar), cuando establecí el Instituto de Alfabetización en Lenguas Indígenas y nombré, para dirigirlo, a un hombre de talento y de verdadera capacidad: el profesor Alfredo Barrera Vázquez.

La elaboración de las cartillas especiales requirió tiempo. Difundimos –en calidad de ensayo– una publicación que, según pensábamos, podría servir a los tarahumaras. El Instituto preparó cuatro textos, que aparecieron en 1946: uno, al principio del año, para los mayas; otro, en abril, para los tarascos; el tercero, en junio, para los otomíes y el cuarto, en agosto para los que hablaban el náhuatl conforme a la tradición conservada en el norte del Estado de Puebla. Los textos no contenían lecciones análogas y simétricas. Algunas de las páginas cívicas de la cartilla nacional, figuraban en todos ellos. Pero los redactores habían considerado útil mencionar, de preferencia, realidades representativas de cada región lingüística: los árboles familiares, los animales domésticos, las frutas conocidas, los trajes, las costumbres y los paisajes típicos. Hasta en la pequeña galería de héroes –que figuraba en toda la colección– se asomaron, junto a los grandes constructores de la República (Miguel Hidalgo, José María Morelos, Benito Juárez, Francisco I. Madero y Venustiano Carranza), personajes particularmente famosos en las zonas donde los cuadernos iban a circular. En la cartilla para los mayas, Andrés Quintana Roo y Felipe Carrillo Puerto no podían estar ausentes. Su presencia fue señalada, tanto por el redactor pedagógico, profesor Escalante, como por la ilustradora, Angelina Beloff. En la cartilla tarasca, una lección evocaba la gloria de Tata Vasco. Y la silueta del general Ignacio Zaragoza tenía su sitio dentro del texto enviado a Puebla.

Es probable que el resultado de aquel esfuerzo no haya sido tan importante como entonces lo supusimos. Es posible que la redacción de las cartillas no fuera tan acertada como lo habíamos esperado. Y es seguro que, así como la cartilla nacional ganó eficacia merced a la creación de los centros de enseñanza colectiva, así

también las cartillas aprobadas por el Instituto habrían sido más provechosas si hubiésemos podido contar a tiempo con un personal especializado para la castellanización de los indígenas monolingües.

Pero el intento, en sí, resultó valioso. La tesis afirmada por México no tardó en adquirir alcance internacional. Cuando fui electo Director General de la UNESCO, se me presentó la oportunidad de recordar a los gobiernos de ciertas potencias (que administraban antiguos protectorados y territorios bajo mandato) la conveniencia de alfabetizar a los iletrados, tomando en cuenta, primero, su lengua materna. Las Naciones Unidas me pidieron que la UNESCO patrocinara un estudio sobre ese asunto. Reuní en París, en 1951, a varios especialistas. Y tuve la satisfacción de advertir que sus conclusiones coincidían con el criterio que, siete años antes, adoptó México.<sup>2</sup>

El principio era bueno. Y sigue siéndolo hoy. Pero la falta de maestros capacitados para castellanizar a los indios frenó el impulso. El Instituto de Alfabetización en Lenguas Indígenas hubo de interrumpir su labor, precisamente cuando el trabajo más necesario no había empezado: la formación de los instructores. La cuarta de sus cartillas fue impresa en agosto de 1946. Tres meses más tarde, cambió el gobierno –y, con el gobierno, el personal directivo de la Secretaría.

Según ocurre no sin frecuencia, los nuevos funcionarios tuvieron –o creyeron tener– ideas originales sobre su responsabilidad frente a la campaña. La continuaron, un poco por inercia y –más aún– por considerar que hubiera sido imposible ponerle término brusco sin que protestara la opinión pública. Todo cuanto podía recordarle un esfuerzo mío, producía no sé qué alergia en el licenciado Manuel Gual Vidal, mi amigo, mi compañero de escuela... y mi sucesor. Entre sus manos, sin duda expertas, algunas instituciones educativas (que, por recientes, exigían cuidado, celo y paciencia) languidecieron. Esto sucedió con el Instituto. Su personal, durante algún tiempo, continuó reuniendo elementos para otras cartillas. Sin embargo, a partir del establecimiento del Instituto Nacional Indigenista, en 1949, la secretaría de Educación se sintió relevada en parte del compromiso.

De 1959 a 1963, la Secretaría no olvidó el problema indígena. Me bastará recordar que el funcionamiento de las misiones mejoró considerablemente, merced a los auxiliares audiovisuales, los pequeños talleres y las bibliotecas con que las

---

<sup>2</sup> *Los especialistas consultados por la UNESCO manifestaron que ninguna lengua franca puede reemplazar adecuadamente a la lengua materna, y declararon que "el uso del idioma vernáculo constituye un puente hacia el logro de la unidad nacional, de manera más rápida que cuando se pretende enseñar directamente la lengua nacional a una comunidad indígena analfabeta."*

dotamos, al motorizarlas para aumentar su radio efectivo de acción. Ampliamos y reconstruimos varios internados indígenas y, por lo que atañe a la educación primaria el Plan de Once Años nos permitió intensificarla en forma muy significativa. En 1958, 6 561 maestros, en 3 345 escuelas, atendieron a 302 000 escolares residentes en 403 municipios, con población indígena superior al 20% del total de los habitantes. Y, en noviembre de 1963, 12 817 maestros –en 5 276 escuelas– atendían a 636 660 niños, dentro de 1 062 municipios de la misma proporción étnica. El aumento en el número de alumnos fue, en cinco años, de más del doble.

Pero aquello me parecía todavía poco. Por eso, en noviembre de 1963, reuní al Consejo Nacional Técnico e insté a sus miembros a coordinar las diversas labores gubernamentales en pro de la educación de nuestros indígenas. Nuevas cartillas fueron escritas y publicadas: la mexicana, la maya, la mixteca y la otomí. Y, lo juzgo más importante, nuevos promotores –para la castellanización– empezaron a ser nombrados.

El profesor Aguilera Dorantes, que desempeñaba entonces el cargo de oficial mayor, me sugirió una idea práctica y válida: la de integrar un cuerpo de promotores con los muchachos y las muchachas salidos de los internados indígenas del país.

Cada año, egresaban de esos planteles centenares de jóvenes a quienes amenazaba alguno de estos peligros: regresar a su comunidad rural, y perderse en ella, o descastarse, yendo a la ciudad más cercana para postular un empleo, de sirviente o de limpiabotas. Varios luchaban por seguir estudiando y trataban de inscribirse, como internos, en alguna Escuela Normal Rural. Pero la competencia para ingresar en tales planteles ha sido siempre muy ardua, no tanto por el rigor de los reglamentos, cuanto por el procedimiento de cooptación que los alumnos –con claras finalidades políticas– han sabido organizar ingeniosamente, a veces a hurto de sus maestros y a veces con su consenso.

Muchos profesores indígenas han demostrado aptitudes pedagógicas singulares. ¿Por qué, entonces, no ofrecer a esos jóvenes sin carrera, una carrera posible, cómoda para ellos y útil para el país? Podríamos nombrarlos, tras de una prueba inicial, promotores para la castellanización de sus hermanos de sangre y lengua. Y, poco a poco, sin arrancarlos de su terruño, podríamos ir mejorando su sueldo, de acuerdo con la experiencia de sus estudios, ya que –en su condición de promotores– tendrían derecho a seguir los cursos por correspondencia del Instituto de Capacitación del Magisterio.

La proposición del maestro Aguilera representaba indudable ventaja para los alumnos de los internados indígenas; pero implicaba, al mismo tiempo, beneficio evi-

dente para el país. Seiscientos promotores fueron designados entre diciembre de 1963 y junio de 1964. Y me felicito de haberlo hecho. En efecto, uno de los más grandes obstáculos para la castellanización de los núcleos indígenas monolingües ha sido siempre el de no contar con un número suficiente de instructores capaces de vivir en estrecha amistad con los educandos. Si no tiene vocación, energía y ternura de misionero, el más sabio lingüista abandonará el servicio que se le asigne, por crecido que sea el salario que se le otorgue. (Y ya sabemos lo modestos que son los sueldos del magisterio rural.)

Por otra parte, los indígenas suelen ver con recelo, cuando no con hostilidad, al profesor que, acaso, entiende bien su lenguaje, pero no su sensibilidad y sus tradiciones, sus costumbres, sus júbilos y sus penas. El muchacho que pasó algunos años de estudio en un internado indígena podrá haber perdido parte de su emoción familiar ante sus iguales, pero está todavía en condiciones de reintegrarse a ellos y a su existencia. Al regresar a su ranchería natal, todo le trae un recuerdo de lo que fue: hay todavía rostros de viejos, que tenían antes menos arrugas, pero en cuyos labios la sonrisa no ha renunciado a la miel de ayer, y cuyos ojos perdonan, en el joven de ahora, las travesuras del evasivo rapaz de antaño.

La readaptación al lugar de origen suele ser lenta. Y, en ocasiones, difícil. Pero siempre será menos lenta y menos difícil que la adaptación del advenedizo, acostumbrado a pisar asfalto, a divertirse en el "cine" próximo y a charlar de fútbol, de toros o de mujeres, junto a una copa de tequila o una taza de café. No se es misionero laico sin virtudes de voluntad, de talento y de corazón. A falta de misioneros de esa categoría, juzgamos que los promotores indígenas –escogidos al salir de los internados– podrían facilitar al gobierno la solución de un problema que, desde los puntos de vista moral, político y cultural, tiene importancia enorme: la unificación de la base de nuestro pueblo.

En 1944, las investigaciones hechas delataban la existencia de más de un millón y cuarto de indígenas monolingües. En 1960, de acuerdo con los datos allegados por la Dirección General de Estadística, no había disminuido mucho el número de los mexicanos incapaces de expresarse en español. Si –dado el gran crecimiento de la población en el país– la proporción resultaba menos alarmante, el total era casi el mismo. Asociar a esos mexicanos a todos sus compatriotas será, sin duda, la tarea más importante de la campaña de alfabetización en sus nuevas etapas. Ojalá acierten los encargados de completar el esfuerzo iniciado durante la administración del Presidente Ávila Camacho. Porque, a donde vayamos, nuestros indios irán con nosotros.

