

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA

Estudios con Reconocimiento de Validez Oficial por Decreto Presidencial
del 3 de abril de 1981



“LA MUSEIZACIÓN DE LA UNIDAD NACIONAL. LA CONSOLIDACIÓN
DE LA POLÍTICA EDUCATIVA DIRIGIDA POR JAIME TORRES BODET
EN EL MUSEO NACIONAL DE ANTROPOLOGÍA”.

TESIS

Para obtener el grado de

MAESTRA EN HISTORIA

Presenta

EVELYN LEON NUÑEZ

Directora

Dra. Laura Pérez Rosales

Lectores:

Dra. Ana Torres Arroyo
Mtra. Carla Zurián de la Fuente

Ciudad de México

2019

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS.....	3
INTRODUCCIÓN.....	5
1. Entre discursos, papeles viejos y archivos.....	8
1.1. Creando diálogos.....	10
1.2. La caja de herramientas: apoyos teórico-metodológicos.....	12
1.3. La materialidad de lo ideológico a través del museo.....	14
1.3.1. De Gabinete de curiosidades a Museo Patriótico.....	15
1.3.2. El juego político del Museo Nacional.....	18
1.3.3. La <i>Museopatria</i> en el siglo XX.....	19
1.3.4. El pasado como museo obediente a la modernización.....	21
2. El universo educativo de Jaime Torres Bodet.....	22
2.1. La soledad, la tradición y el aprendizaje.....	24
2.2. La educación que sanará al mundo.....	27
2.3. Una educación para instruir a los hijos de la nación.....	31
2.3.1. El ideal de ciudadano mexicano.....	36
2.3.2. El obrero de la unidad moral de los mexicanos: el maestro y su vocación.....	40
2.3.2.1. Tradición y pasado: fuente de la identidad. ¿Qué historia enseñar?.....	43
3. Acciones educativas en pro y en contra de la <i>Unidad Nacional</i>	47
3.1. De las Misiones Culturales a la Educación Socialista.....	48
3.2. El inicio de una educación por la <i>Unión Nacional</i>	53
3.2.1. Primera vez al mando de la educación.....	55
3.2.1.1. Mexicanos combatientes: la campaña contra el analfabetismo.....	64
3.3. Continuidad al proyecto educativo de Jaime Torres Bodet.....	72
3.4. Volumen II. Remix remasterizado de la educación por la Unidad Moral de los mexicanos.....	76
3.4.1. Visión de largo alcance: “El Plan de Once Años”.....	79
3.4.2. Libros de Texto Gratuitos: avances y desaciertos del monopolio estatal.....	83
.....	88
4. Un Monumental Esfuerzo.....	89
4.1. Una educación pública más allá del aula y el libro.....	89
4.1.1. A Torres Bodet le gustan los museos.....	92
4.2.1. Luis Castillo Ledón. Reseña histórica del Museo Nacional de Arqueología, Historia y Etnografía.....	96

4.2.4. Programa Nacional de Museos.....	105
4.2.5. Programa de funcionamiento para la construcción del nuevo Museo Nacional de Antropología.....	115
.....	119
4.3. Consejo Ejecutivo para la Planeación e Instalación del Museo Nacional de Antropología.....	120
4.4.1. Monumento para los muertos. Escaparate para los vivos.....	127
4.4.1.1. El Monolito de Coatlinchán.....	138
.....	145
.....	146
4.5. La Tercera Función.....	147
4.5.1. La historia que cuentan los museos. Relación vecinal entre el Museo Nacional de Historia y el Museo Nacional de Antropología.....	150
4.5.2. El Museo Nacional de Antropología. El Museo-Espejo.....	153
.....	157
CONSIDERACIONES FINALES.....	158
Bibliografía.....	164
Fuentes de Archivo.....	172
Hemerografía.....	175

AGRADECIMIENTOS.

El esfuerzo que implicó la presente investigación sorteó obstáculos, angustias y lapsos de incertidumbre gracias al cuidado, atención y sabiduría de personas maravillosas que, a lo largo de toda esta travesía, me brindaron las palabras y gestos de aliento y guía que necesitaba para sobreponerme a mis momentos de debilidad y desgano.

Sin la confianza y esmero, sin los consejos y correcciones y, sobre todo, sin la calidez humana que constantemente me obsequió la doctora Laura Pérez Rosales no hubiera podido llevar a buen puerto esta tesis.

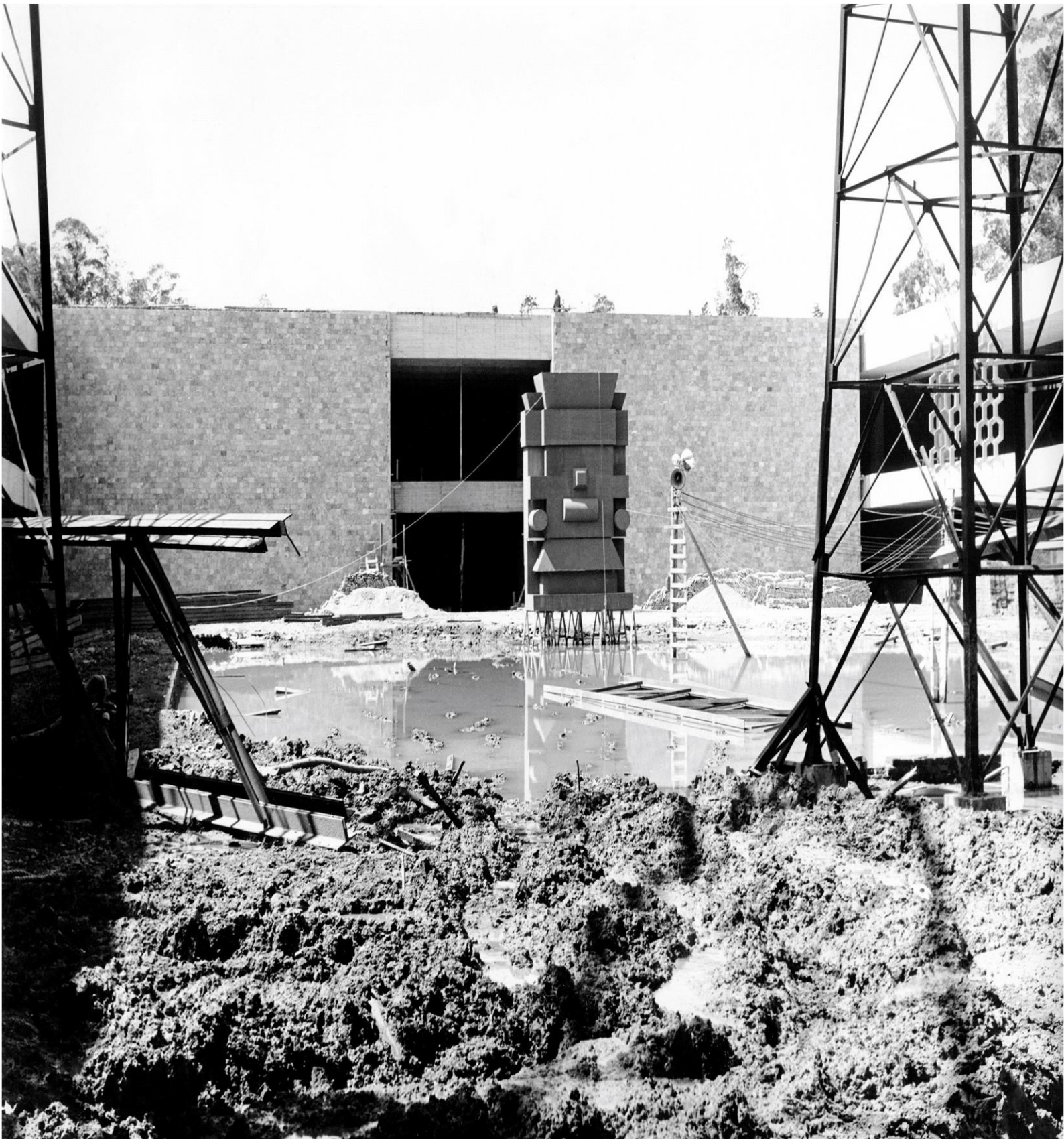
De igual manera, a la maestra Carla Zurián le agradezco todo el interés y voluntad que concentró en la elaboración de este texto. Con aquellas charlas, entre mentora y pupila, acompañadas de rico café, se revitalizaba mi espíritu y mi pluma para continuar escribiendo.

A la doctora Ana Torres le reconozco la dedicación y prontitud para hacerme llegar sus atinados comentarios y observaciones. Pero, sobresale mi aprecio ante el detalle de compartir nuevas lecturas y libros que acrecentaron mi biblioteca personal.

Gracias al Archivo Pedro Ramírez Vázquez por abrirme sus puertas y mostrarme el interesantísimo mundo que construyó “el arquitecto Pedro”. Este lugar no sólo me enseñó el testimonio de proyectos y sueños; sino me permitió conocer a Karina García, encargada del archivo, quien siempre con una sonrisa y detalles amables me mostró y compartió buena parte de la materia prima que sustenta este trabajo.

Por último, pero no por ello menos valioso, expreso mi gratitud a mi núcleo familiar y de amigos que ha sido, en todo este proceso, un baluarte incomparable. Especialmente a mi madre Evangelina, a mi tío Sergio, a mi abuela Gloria, a mi tía Laura y a mis hermanos Sergio, Liz, Victor y Karla les dedico con todo cariño este pequeño, pero sabroso, fruto de historia y de historias.

Gracias totales.



El Museo Nacional de Antropología en construcción. Maqueta del Monolito de Coatlinchán al centro (noviembre 1963). Archivo Pedro Ramírez Vázquez.

INTRODUCCIÓN.

Cuando uno camina por el enorme Bosque de Chapultepec, de vez en vez, nuestros pasos nos conducen a un templo de espléndido mármol custodiado por un monolítico guardián, en forma de fuente, que antiguamente era una divinidad mexicana relacionada con el agua. A las afueras del templo, la vendimia y la fiesta adornan el paisaje; artesanías por aquí y por allá se venden a nacionales y extranjeros; y, al compás del canto del caracol y al rugir de los tambores, bailan por los trece niveles celestes los voladores de Papantla. Al interior permanecen inmóviles, en vitrinas, maquetas y reproducciones, las esquemáticas representaciones de los sueños, los descubrimientos, las creaciones y las idealizadas formas de vida de los distintos grupos indígenas, tanto pasados como presentes, de México.

El templo al que hago referencia es el Museo Nacional de Antropología (MNA). Mis pasos me llevaron a este “lugar de sacralidad patriótica” para incursionar en la presente investigación. Este recinto ha sido el punto de partida para abordar una política educativa de tendencia nacionalista cuyo propósito fue la unidad moral de los mexicanos. Con esta tesis de maestría pretendo explicar la creación del Museo Nacional de Antropología, inaugurado el 17 de septiembre de 1964, como la pieza monumental y culminante de un proyecto educativo que trató de organizar, planificar y homogeneizar los saberes, los ideales y los valores cívicos, así como el perfil de las jóvenes generaciones, entre los años cuarenta y sesenta del siglo pasado. Es decir, intentaré demostrar que la construcción de este museo (entre febrero de 1963 y septiembre de 1964) formó parte de la política educativa de “tendencia nacionalista” que desarrolló Jaime Torres Bodet durante sus dos gestiones al frente de la Secretaría de Educación Pública (1943-1946 y 1958-1964).¹

La figura pública del citado funcionario trastocó la esfera educativa de México durante casi cinco décadas. Su participación, que abarcó de los años veinte a los sesenta,

¹ Ernesto Meneses nombró “tendencia nacionalista” al conjunto de valores y virtudes que Torres Bodet propuso para la enseñanza nacional. En: Jaime Torres Bodet, *Textos sobre educación*, selección e introducción Pablo Latapí, México, Consejo Nacional Para la Cultura y las Artes, 1994, p. 34.

atravesó por diferentes episodios y contextos que marcaron un rumbo tanto en el devenir nacional como internacional. Fue un personaje político y literario que experimentó: la reconfiguración del país al término de su lucha revolucionaria, la conformación de un partido político hegemónico y totalitario (PRI), el enfrentamiento bélico entre las naciones del Eje y las de los Aliados y el mundo polarizado después de esta Gran Guerra. Por su parte, la construcción del MNA se insertó en un momento de tensión, mejor conocido, como la Guerra Fría. Al museo le tocó un contexto en el que el gobierno mexicano, frente a un bando ya fuese capitalista o socialista, decidió encarar la bipolaridad mundial con un nacionalismo revolucionario, con todo lo que implicaba sobreponer los designios del Estado sobre cualquier particular objetivo o supuesta amenaza. Por tal razón, esta investigación se desprendió a raíz de las siguientes interrogantes: ¿qué fines se perseguían con la educación pública en la temporalidad que maneja esta tesis? ¿qué se quería transmitir a través de una educación nacional? ¿qué importancia se le concedió a la educación y a la cultura en este periodo? ¿a qué respondió la existencia del museo dentro de una política educativa estatal? ¿qué se quería lograr con un museo nacional de antropología?

Un primer acercamiento al estudio del MNA fue con la tesis de licenciatura, en la cual abordé la colaboración del secretario de Educación, Jaime Torres Bodet, como gestor del proyecto de creación de un museo nacional que resguardaría parte del legado arqueológico y etnográfico de nuestro país a partir de 1964. La parte central de dicha investigación consistió en el análisis del discurso inaugural que este funcionario emitió en la apertura oficial de esta institución museística. Si bien este trabajo se limitó principalmente al año y medio que duró la edificación del recinto y la influencia del secretario en este proyecto, dio pie para realizar un análisis más profundo y completo de lo que significó en términos sociales y políticos la instauración del MNA a mediados de la década de los sesenta.

Me parece necesario conocer los orígenes, las propuestas y los fines hacia los que estuvieron proyectados los principales museos públicos, como el de Antropología, para poder actualmente encaminar y planificar políticas educativas y culturales que realmente conecten e involucren al mayor porcentaje de la población con los lugares e

instituciones que resguardan, conservan, investigan y divulgan lo que se considera como el patrimonio cultural de los mexicanos. Sin el conocimiento de las metas y los objetivos que se perseguían con cada una de las instituciones museísticas en diferentes momentos históricos, las renovaciones y/o adaptaciones que se quieran hacer de y en ellas carecerán de sustento y profundización de análisis; ya que, si bien se puede cuestionar el panorama y situación presente, una explicación del desenvolvimiento y desarrollo de éstas puede enriquecer las reflexiones y los planteamientos en torno a éstas mismas.

1. Entre discursos, papeles viejos y archivos.

La materia prima de mi investigación son los discursos en torno a la educación, al indígena y al museo que Jaime Torres Bodet realizó como secretario de Educación Pública durante sus dos gestiones.² Gracias a este *corpus* de textos puedo construir, hasta cierto punto, la tendencia y la guía educativa en la cual se insertó la creación del Museo Nacional de Antropología. A su vez, este conjunto de “papeles viejos” lo considero y caracterizo como una *producción discursiva de identidad*. En este sentido, el discurso tiene una facultad productiva de identidad, “suministrando e imponiendo un principio regulador que invade completamente al individuo, lo totaliza y le otorga coherencia”.³

No obstante, me gustaría añadir que la producción discursiva no es meramente un modelador de conciencias o constructor de ideologías.⁴ Por medio de los discursos he podido adentrarme en las coyunturas sociales y políticas circundantes a la emisión de los propios discursos. El discurso por sí mismo es una entrada al conocimiento histórico de los momentos de su producción.

En cuanto a la búsqueda de material discursivo y fotográfico he consultado el Fondo Jaime Torres Bodet del Archivo Histórico de la Universidad Nacional Autónoma de México. Este fondo está distribuido en ochenta cajas y cuenta con más de 4595 piezas fotográficas. Por cuestiones de tiempo y enfoque de mi trabajo, he logrado revisar una parte mínima de dicho fondo. No recorro en demasía a esta fuente debido a que sus

² Haré mención de las disertaciones principales para esta investigación: “México y su vocación de universalidades”, “El Silencio de Cuauhtémoc resuena aún”, “El Ciudadano del Porvenir”, “Comprender lo autóctono, para contribuir a lo Universal”, “La enseñanza de la Historia debe formar hombres sinceramente reconciliados”, “El Instituto de Alfabetización en Lenguas Indígenas”, “En la nave de la patria tienen cabida todos los grupos étnicos del país”, “Situación del analfabetismo en 1964”, “Presencia de México”, “El aprendizaje histórico”, “Planes educativos, programas de estudio y textos escolares”, “El problema de la educación es el problema del hombre”, “Algunas reflexiones sobre la angustia de nuestro tiempo”, “La educación ante la crisis contemporánea”, “Demos un alma al progreso de la nación”, “¿Qué pretende hacer América de sus hijos: siervos o ciudadanos?”, “La patria va a donde llega el alma”, “Nuestras crisis de valores y el hombre medio”, entre otros. Asimismo, utilizó material autobiográfico titulado *Memorias*.

³ Judith Butler, *Mecanismos psíquicos del poder. Teoría sobre la sujeción*, trad. Jacqueline Cruz, 5ª edición, Madrid, Ediciones Cátedra, 2015, p. 98. Las cursivas son mías.

⁴ Eva Salgado, “Un *corpus* discursivo para entender el presidencialismo en México”, *Estudios de lingüística aplicada*, núm. 46, diciembre 2007, p. 161.

discursos en torno a la educación se encuentran reunidos en diversas recopilaciones como: *Discursos (1941-1964)*, *Obras escogidas de Jaime Torres Bodet* y *Memorias*. Sin embargo, el material fotográfico ha sido muy útil y enriquecedor para ilustrar, sobre todo, la campaña contra el analfabetismo en comunidades indígenas y rurales.

De igual manera, he consultado el Archivo Pedro Ramírez Vázquez, en donde he encontrado información acerca de la construcción y creación del museo. Dicho archivo no tiene un catálogo y sus documentos están acomodados en cajas, carpetas y archiveros. Quiero resaltar la oportunidad que tuve de laborar en este lugar durante 8 meses en la conservación del material fotográfico. Mi estancia en dicho archivo me permitió acceder a los planos arquitectónicos del museo elaborados por Pedro Ramírez Vázquez, a las actas originales sobre los lineamientos museográficos de las salas de arqueología y etnografía del museo, a los discursos y escritos de Pedro Ramírez Vázquez en torno a la arquitectura en general y a la del museo, así como a recortes y notas de periódicos que hablan específicamente del MNA y a una cantidad sustanciosa de fotografías de la construcción de este museo y otras obras arquitectónicas en las que participó el arquitecto. Además, tuve acceso a la biblioteca particular del arquitecto Pedro Ramírez Vázquez, en la cual se encuentra una bibliografía muy selecta y amplia sobre temas de diseño, arquitectura, vida y obra de Jaime Torres Bodet y clásicos de la literatura universal y mexicana en ediciones especiales. Por medio de esta tesis me gustaría mostrar una pequeña parte del acervo fotográfico dedicado al MNA que conserva este archivo.

El Archivo Histórico del Museo Nacional de Antropología también ha resultado provechoso para consultar algunas de las propuestas y proyectos del equipo de especialistas que dieron un aliento vital a la construcción del museo. Este archivo cuenta con una vastísima producción documental y fotográfica que se encuentra clasificada en un catálogo general que se divide, a su vez, en cinco grandes volúmenes. Para esta investigación sólo he revisado el segundo y tercer volumen y se ha reducido aún más la consulta a unas cuantas decenas de expedientes.

1.1. Creando diálogos.

El Museo Nacional de Antropología es uno de los recintos museísticos emblemáticos del país y muestra de ello son los diversos estudios sobre la arquitectura, la museografía y las colecciones que lo componen. Igualmente, hay información de las personalidades que participaron en la creación del museo y existen referencias hemerográficas que brindan un panorama del impacto social que se buscaba con la institución.⁵

El libro titulado *Museo Nacional de Antropología: gestión, proyecto y construcción* de Pedro Ramírez Vázquez es fundamental para introducirse en el proceso de creación de dicha institución. De igual forma, para abordar el proceso de construcción del recinto, los discursos, conferencias y escritos Pedro Ramírez Vázquez relacionados a la arquitectura, y a su participación en el recinto museístico, son de gran estima. Por otro lado, la obra *Culturas Híbridas: estrategias para entrar y salir de la modernidad* de Néstor García Canclini es una lectura obligada para analizar el rol político que desempeñaba el museo.

Los libros *El pensamiento educativo de Jaime Torres Bodet* y *Textos sobre educación* resultan de gran ayuda para organizar y desarrollar el universo educativo del secretario. Ambos tienen la cualidad de ser una compilación de textos y discursos que hablan principalmente sobre materia educativa. El segundo libro es una guía, casi espiritual, para el segundo capítulo de mi tesis, gracias a la introducción que elaboró

⁵ Pedro Ramírez Vázquez, *Museo Nacional de Antropología: gestión, proyecto y construcción*, México, Instituto Nacional de Antropología e Historia, 2008., Ignacio Bernal, *Museo Nacional de Antropología de México. Arqueología*, 3ª edición, México, Aguilar, 1982., *Museo Nacional de Antropología*, México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, 2004., Néstor García Canclini, *Culturas híbridas: estrategias para entrar y salir de la modernidad*, México, Grijalbo, 1990., Luis G. Morales, *Orígenes de la museología mexicana. Fuentes para el estudio histórico del Museo Nacional (1780-1940)*, México, Universidad Iberoamericana, 1994., Pablo Escalante Gonzalbo (coord.), *La idea de nuestro patrimonio histórico y cultural*, México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, 2010. En los periódicos como el *Excélsior*, *El Universal* y *El Nacional* he encontrado diversas notas que hablan favorable y descriptivamente sobre el museo, específicamente en el periodo de los meses de enero a octubre de 1964.

Pablo Latapí, ya que en este apartado se estructuraron las ideas fundamentales del intelectual en torno a la educación.

La obra de Josefina Vázquez, *Nacionalismo y educación en México*, y el erudito y extenso trabajo de Ernesto Meneses, *Tendencias educativas oficiales en México, 1934-1964...*,⁶ permiten conocer las diversas políticas y proyectos educativos que se intentaron y lograron poner en marcha en México en una amplia temporalidad que abarca desde la época independiente hasta la primera mitad de la década de los sesenta del siglo XX. Ambas investigaciones brindan la información necesaria para poder situar históricamente la propuesta educativa nacionalista que manejaron los sexenios priistas entre los años cuarenta y sesenta. Más allá de la descripción monográfica y exhaustiva que realizan estos autores de las acciones y los avatares educativos, la aportación principal, al menos para esta tesis, es su definición de la educación como un instrumento del Estado para lograr ciertos fines. Con esta advertencia siempre presente se construyó la presente investigación.

Por último, pero no por ellos menos valiosos, el volumen cuatro de la colección *México, un pueblo en la historia* y el volumen tres de la colección *Una historia contemporánea de México* son lecturas obligadas para conocer y entender las décadas de los cincuenta y sesenta en México. El primero muestra el ámbito social, político y económico en que podemos contextualizar al MNA; el segundo texto nos invita a conocer la historia de instituciones mexicanas de carácter político, jurídico, militar y cultural a lo largo de las transformaciones que se generaron en el siglo XX. Aunado a estas lecturas, el libro titulado, *Género y los procesos de movilización social 1940-2000*, compilado por Rodrigo Laguarda, Jane-Dale Lloyd y Laura Pérez Rosales brinda una serie de miradas y acciones críticas y desafiantes ante la imposición de un estatus quo por parte del régimen priista. Esta última obra permitió para la presente investigación aquilatar hasta qué punto los discursos y las medidas educativas caminaban

⁶ Josefina Vázquez de Knauth, *Nacionalismo y educación en México*, México, El Colegio de México, 1970. Y Ernesto Meneses Morales, *Tendencias educativas oficiales en México, 1934-1964. La problemática de la educación mexicana durante el régimen cardenista y los cuatro regímenes subsiguientes*, México, Universidad Iberoamericana, 1988.

coherentemente en beneficio de la población y, por otro lado, como se desviaron y se perdieron éstas en la vorágine de contradicciones sociales en el ejercicio de violencia, represión y abuso de poder.

1.2. La caja de herramientas: apoyos teórico-metodológicos.

La llave maestra que ayuda a dar un sustento teórico a la investigación son algunos conceptos y postulados desde la museología que utiliza Luis Gerardo Morales para construir una historia de los museos en México, específicamente la historia del Museo Nacional.⁷ En ese sentido, Morales argumenta que la museología resulta útil en la medida que ésta:

...permite observar cómo los “objetos de la cultura” en la modernidad revolucionaria adquirieron otras cualidades cuando las nuevas ciudadanías restablecieron la comunicación con sus ancestros usando colecciones observadas como reliquias de la Nación.⁸

Asumo que la museología permite un acercamiento a las producciones culturales de los pueblos como restituciones del pasado. Estudiar históricamente un museo proporciona una vía de comunicación entre el presente y el pasado; la ausencia de lo que fue renace en un espacio y una materialidad objetivable específicos. Asimismo, la investigación histórica de un recinto museístico “permite el registro de las ideas, los mitos y las acciones que conformaron, en un momento determinado, a los valores colectivos predominantes de una sociedad”.⁹

⁷ Luis Gerardo Morales, *Los orígenes de la museología en México. Fuentes para el estudio histórico del Museo Nacional 1780-1940*, México, Universidad Iberoamericana, 1994. El Museo Nacional es el referente y antecedente obligado de mi investigación debido a que este recinto museístico fue la institución previa que conservó, resguardó, almacenó y permitió la investigación de una buena parte de las colecciones que conformarían el nuevo Museo Nacional de Antropología. Asimismo, gracias al desarrollo histórico que ha elaborado Luis Gerardo Morales de este museo, he encontrado que varias políticas, reglamentaciones y remodelaciones que se impusieron y otras tantas que se quedaron escritas en el papel tuvieron continuidad, así como rupturas, con la planificación política y educativa que elaboró Torres Bodet y su equipo de trabajo en la nueva institución museística. La obra de Luis Gerardo Morales me permite situar históricamente el advenimiento del monumento educativo de Torres Bodet.

⁸ Luis Gerardo Morales, “Museológicas. Problemas y vertientes de investigación en México”, *Relaciones. Estudios de historia y sociedad*, vol. XXVIII, núm. 111, El Colegio de Michoacán, Zamora, 2007, p. 31.

⁹ Luis Gerardo Morales, *Orígenes...*, *Óp. Cit.*, p. 24. Estudiar históricamente el Museo Nacional de Antropología me da un acceso a los valores y virtudes que quería imponer, por medio de la enseñanza del

Objetivar el pasado en una pieza de museo conlleva un uso y una apropiación del acontecer pretérito.¹⁰ En cuanto a ese uso y apropiación de un museo y del pasado que contiene, nos explica Morales que el Museo Nacional se consolidó como una *Museopatria*.¹¹ Este concepto de *Museopatria* se puede definir como el uso del museo “para rendirle culto a la Patria, a sus representantes terrenales y, por tanto, a una idea mítica del pasado”. Si bien Luis Gerardo Morales ocupa este concepto para definir al Museo Nacional, se puede extender esta conceptualización a todos los museos nacionales que se generaron a partir de este edificio. Por lo tanto, el nuevo Museo Nacional de Antropología es también un lugar de “culto secular” a una idealización del pasado indígena; pero, sobre todo, un lugar de culto a los orígenes de la historia patria con la finalidad de formar una unidad de identidad nacional.

Dentro de mi caja de herramientas teóricas existen otros tornillos, tuercas y desarmadores que me permiten ajustar mis planteamientos. Los conceptos de poder e ideología que emplea Judith Butler, auxiliándose de autores como Freud, Nietzsche, Foucault y Althusser, son muy útiles para focalizar el empleo político-ideológico que se implementa con el Museo Nacional de Antropología a partir de la política educativa de Jaime Torres Bodet. Judith Butler señala que, si bien en un principio, el poder parece externo y presionando al sujeto a la subordinación, éste asume una forma psíquica que constituye la identidad del sujeto.¹² El poder es, al mismo tiempo, subordinación y formación del sujeto, y le proporciona a éste la misma condición de su existencia.

pasado, Torres Bodet a la ciudadanía. De igual forma, el museo no sólo me introduce al qué, sino al cómo de los valores colectivos predominantes de una sociedad.

¹⁰ El término apropiación lo tomo de Roger Chartier. Si bien este concepto lo emplea Chartier para hablar de prácticas de lecturas, me gustaría extenderlo para hablar de las prácticas museales. Apropiación es dar un sentido intelectual y material al texto o imagen; y en este caso es dar sentido a los objetos expuestos en serie, es decir, a la colección. Además, Chartier hace una diferenciación dicotoma de la generación de sentido: por un lado, está el sentido que produce el lector y, por otro, el sentido que dio el creador del texto o la imagen. Esta aclaración que hace Chartier de la producción de sentido me parece muy pertinente para hablar de los sentidos que se les proporciona a los objetos cuando son puestos en un discurso curatorial; ya sea porque son sacados de su contexto los objetos para situarlos en otros, ya sea que el sentido que imponen los curadores e investigadores del museo sea muy distinto al que le puede dar un visitante o ya sea que el sentido político-ideológico que se le da a un objeto-pasado por parte de una élite sea distinto al que le da la comunidad que visita el museo. Para consultar el concepto de apropiación véase: Roger Chartier, *Sociedades y escritura en la Edad Moderna. La cultura como apropiación*, México, Instituto Mora, 1995.

¹¹ Luis Gerardo Morales, *Orígenes...*, *Óp. Cit.*, p. 53. Y Luis Gerardo, Morales, “Museológicas...”, *Óp. Cit.*, p. 40. Las cursivas son mías.

¹² Judith Butler, *Mecanismos...*, *Óp. Cit.*, pp. 7-33.

Asumo este planteamiento para abordar al Museo Nacional de Antropología, a través de los discursos de sus precursores, como una herramienta de poder y desde éste para generar una cohesión social y constituir la identidad del ciudadano mexicano.

Este mismo concepto de poder, a su vez, involucra otra noción: la de ideología. Butler postula que desde afuera y como forma de sometimiento existe una ideología dominante que es formadora de la conciencia del sujeto y por lo tanto formadora de éste mismo. Además, la ideología no es algo abstracto o ideas incorpóreas; existe una materialidad de lo ideológico. Es decir, la ideología existe siempre en un aparato y en una serie de prácticas.¹³ Dado que la ideología tiene una base material, podría decir que los museos forman parte de esa materialidad.

Asimismo, me gustaría dar a entender la política desde la perspectiva que la pinta Foucault: “el objetivo de la política moderna no es ya liberar al sujeto, sino más bien indagar en los mecanismos reguladores a través de los cuales se produce y se mantiene a los <<sujetos>>”.¹⁴ Es muy interesante pensar una acción política por medio de discursos y obras educativas y museísticas, que reflejan y repiten una y otra vez visual y expositivamente un discurso, para regular formas de convivencia y, más aún, establecer parámetros y lineamientos de cultura y aprendizaje que finalmente serán reproducidos por los propios individuos como parte de su propio ser y la forma de relacionarse entre sí.

1.3. La materialidad de lo ideológico a través del museo.

En este breve apartado expondré algunas medidas implementadas y otras sólo acordadas sobre cómo se trató de llevar a la praxis un fin político-ideológico a través de un museo nacional en México. Este ejercicio expositivo me permitirá situar y comprender históricamente el proyecto de Estado en el cual se inserta el Museo Nacional de Antropología en la década de los sesenta.

¹³ *Ibíd.*, pp. 135-140.

¹⁴ *Ibíd.*, p. 44.

1.3.1. De Gabinete de curiosidades a Museo Patriótico.

El historiador Enrique Florescano dice que la primera propuesta para establecer un museo que guardase y conservase antigüedades indígenas se le debe al jesuita Francisco Xavier Clavigero, en el siglo XVIII. Este religioso invitaba a:

...conservar los restos de la antigüedad de nuestra patria, formando en el mismo magnífico edificio de la Universidad un no menos vital que curioso museo en donde se recojan las estatuas antiguas que se descubran en las excavaciones, las armas, las obras de mosaicos y otras antigüedades de esta naturaleza, las pinturas mexicanas de todas clases que andan esparcidas por varias partes y sobre todo, los manuscritos, así como los de los misioneros y otros religiosos españoles como de los mismos indios.¹⁵

Clavigero no vio realizada esta iniciativa que ya postulaba a los vestigios mesoamericanos como piezas del rompecabezas llamado “patria”. No obstante, a finales del siglo XVIII, se organizaron las expediciones y excavaciones científicas que darían lugar a la construcción de centros de almacenaje e investigación para los eruditos y los curiosos mexicanos y extranjeros de la época. A pesar de haber surgido un ímpetu expedicionario y curiosidad por las antigüedades indígenas, las piezas monolíticas que causaron mayor asombro en este tiempo fueron halladas gracias a los trabajos de remodelación de la Plaza Mayor de la Ciudad de México en 1790.

A inicios de la década de los noventa del siglo XVIII, la serendipia de los monolitos de la Piedra del Sol y de la Coatlicue perfiló el control, desde muy temprano, por parte de las autoridades gubernamentales y académicas, de los usos que debía realizar la sociedad hacia este tipo de objetos culturales. Crónicas de la época cuentan que:

...los indígenas iban con ofrendas a postrarse frente a su ídolo [La Coatlicue]. Ante estas acciones, las autoridades deciden enterrar de nuevo al ídolo para evitar ese tipo de manifestaciones religiosas.¹⁶

¹⁵ Enrique Florescano, *El patrimonio cultural de México, El patrimonio cultural de México*, México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, Fondo de Cultura Económica, 1993, p. 147.

¹⁶ *Ibíd.*, p. 149.

Esta actitud por parte de las autoridades “ilustradas” que entendían a los vestigios como objeto de estudio y no como objetos religiosos y sagrados reflejaba “el interés por apropiarse del pasado indígena, y el rechazo a la cultura viva y las tradiciones religiosas de los indios contemporáneos”.¹⁷ Esta acción de imponer una dinámica específica a los objetos culturales producidos en épocas anteriores se observará otra vez en el Museo Nacional de Antropología.

El afán científico por estudiar los restos de las culturas mesoamericanas y la flora y fauna que componía el territorio de la Nueva España a finales del siglo XVIII provocó la conformación del Gabinete de Historia Natural y la ocupación del patio de la Universidad como resguardo de los nuevos hallazgos. Sin embargo, a principios del siglo XIX, los acontecimientos derivados de la lucha independentista traerían consigo la necesidad de crear una idea de nación. En ese sentido, en la segunda década del siglo decimonónico, por parte del gobierno de Guadalupe Victoria, se propuso crear un museo que diera cuenta del desarrollo histórico de la nación incipiente. A partir de 1825, la institución con el nombre de Museo Nacional empezó una etapa de los museos en México.

Cabe mencionar que la idea embrionaria de fundar un Museo Nacional se consolidó y materializó a lo largo de todo el siglo XIX. Los diferentes escenarios políticos, sociales y económicos por los que atravesó la sociedad mexicana afectaron de manera directa a la realización de este recinto museístico. No obstante, esta institución logró establecer parámetros académicos y de investigación sobre los vestigios prehispánicos; así como generar interés por el cuidado y conservación de éstos mismos. Por citar unos ejemplos, gracias a esta institución, los historiadores Isidro Rafael Gondra y José Fernando Ramírez lograron conservar y resguardar un cuantioso número de piezas arqueológicas, indagar sobre el pasado prehispánico y difundir sus investigaciones. Además, el interés académico por el periodo precortesiano fomentó la

¹⁷ *Ibíd.*, p. 150.

creación de leyes y decretos para la salvaguarda de objetos arqueológicos, expuestos al saqueo y exploraciones con fines distintos al enriquecimiento del conocimiento.¹⁸

En el último tercio del siglo XIX, el Museo Nacional experimentó una transformación de carácter didáctico-educativo. El museo se convertiría en un modelo y una herramienta para mejorar la enseñanza nacional.¹⁹ El museo y sus salas tendrían la siguiente función:

...en las salas de historia y arqueología...el empirismo objetivo quedó subordinado a los designios doctrinarios de la educación pública. México constituye otro caso de sociedad postcolonial secular, donde los museos políticos son “la infinita reproducción” cotidiana de los símbolos creados por el propio Estado.²⁰

La subordinación del empirismo objetivo a la doctrina de la educación significó el inicio de una nueva y crucial etapa para los museos públicos de México: “ahora su mayor vocación consistiría en contribuir al proyecto de educación pública”.²¹

Durante el Porfiriato, el Museo Nacional colaboró en la materialización de un culto secular al poder legítimo emergente. A su vez, se convirtió en una pieza política que contribuyó a un doble proceso ideológico: “al de la sacralización secular de la historia patria y, sobre todo, al de la refundación de la identidad nacional a partir de la recuperación del pasado prehispánico junto con la “guerra de independencia” (1810-1821)”.²²

Además, durante el gobierno del general Porfirio Díaz, el grupo de “científicos” que colaboraban como parte de su gabinete enfatizó a la educación y al discurso

¹⁸ Para una información detallada acerca del Museo Nacional y la conservación de los vestigios prehispánicos en el siglo XIX consúltese a: Luisa Fernanda Rico Mansard, *Los Museos de la Ciudad de México. Su organización y función educativa (1790-1920)*, tesis para obtener el grado de doctora en Historia, México, Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Filosofía y Letras, 2000, 535 h.

¹⁹ Luisa Fernanda Rico Mansard, *Óp. Cit.*, p. 357-358. Un análisis sobre el desempeño pedagógico del Museo Nacional se puede encontrar en el capítulo cuatro de la tesis doctoral.

²⁰ Luis Gerardo Morales, “Museológicas...”, *Óp. Cit.*, p. 34.

²¹ Luis Gerardo Morales, *Orígenes...*, *Óp. Cit.*, p. 48. Esta etapa crucial de los museos públicos del país la marca Morales de 1911 a 1925. Me gustaría extender esta temporalidad hasta la construcción del nuevo Museo Nacional de Antropología en 1964. Claro está que también habrá diferencias en los parámetros de la educación para el sexenio de 1958 a 1964, pero esa es una cuestión que aclararé más adelante en la tesis.

²² *Ibíd.*, p. 41.

histórico como los medios para “unificar a una población dividida por profundas desigualdades étnicas, sociales, económicas, políticas y culturales”.²³

El hecho de exponer al Museo Nacional ligado o, mejor dicho, subordinado a los designios de la educación nacional me permite observar una continuidad en la apropiación del espacio museístico por parte de la élite gubernamental. La forma en que utilizó Jaime Torres Bodet la construcción de Chapultepec como la pieza monumental de su política educativa no era algo totalmente nuevo; sin embargo, me atrevería a decir que con él culmina este incesante esfuerzo por convertir a un museo nacional en la piedra fundacional de los lugares de culto a la religión secular, es decir, al Estado. Durante la segunda gestión educativa de este intelectual, el nuevo Museo Nacional de Antropología se diseñó como la nueva “iglesia” a la cual acudirían todos los domingos, y de manera gratuita, grandes contingentes para comulgar un conocimiento patriótico y nacional.

1.3.2. El juego político del Museo Nacional.

La historia del Museo Nacional está íntimamente ligada con la construcción de la idea de nación.²⁴ El museo como lugar de conservación e investigación podría ser visto como un centro de sabiduría pura, aislado de los procesos políticos y sociales; sin embargo, un lugar en apariencia ajeno al devenir político del país y neutral a los embates ideológicos, resulta la amalgama perfecta para unir un pasado disímil en la conformación de un ideal de unión nacional. “El estudio del Museo Nacional está circunscrito, por tanto, a una historia administrada por el poder civil”.²⁵ Por lo tanto, también da cuenta de la carga ideológica que se suministra sobre un museo:

...la pretensión de la noción museo nacional, por reunir al conjunto de la historia de México, otorga una carga ideológica

²³ Enrique Florescano, *El patrimonio...*, *Óp. Cit.*, p. 156.

²⁴ Dado que he mencionado que la educación y el museo han sido instrumentos del Estado para conformar una idea de Nación, me es pertinente hacer una aclaración sucinta de estos dos conceptos. Estado se entiende, a grandes rasgos, como la organización política y jurídica que sustenta el poder y está conformado por el territorio, la población y el gobierno. La nación será conceptualizada a partir de lo que Benedict Anderson propone: “una comunidad política imaginada como inherentemente limitada y soberana”. Benedict Anderson, *Comunidades imaginadas: reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*, Eduardo L. Suárez, (trad.), México, Fondo de Cultura Económica, 1993.

²⁵ Luis Gerardo, Morales. *Orígenes...*, *Óp. Cit.*, p. 52.

muy fuerte a la tesis de “lo propio”, equivalente a encontrar en el Museo Nacional el significado preciso de la palabra Patria.²⁶

Además, en el caso de la conformación de la nación mexicana y de las propuestas identitarias, el Museo Nacional se puso al servicio de diferentes gobiernos: la república, el imperio de Maximiliano y los gobiernos conservadores y liberales. En ese sentido, el control de un museo nacional indica una necesidad constante por parte de los grupos dirigentes del país para legitimar su gobierno. El Museo Nacional es introducido al juego político con consecuencias de memoria y olvido en su deber como guardián y protector del pasado:

...la construcción del Estado como la construcción de la memoria histórica nacional se dan en un proceso... de creación de una nueva identidad que, por fuerza, no es una identidad integradora, sino un proceso desgarrado que acepta parte del pasado de la nación pero rechaza otras. De ahí que a diferencia de otras experiencias, la creación del museo mexicano sea fundamentalmente una tarea y un programa realizados por el Estado, y que desde sus orígenes sea considerado como una institución al servicio público.²⁷

1.3.3. La *Museopatria* en el siglo XX.

En su conformación, el Museo Nacional no sólo fue un almacén de reliquias históricas, sino una herramienta de poder, un lugar de culto al Estado y un espacio de socialización. En el proceso de su consolidación como institución gubernamental se marcaron las bases para que ayudara a los futuros proyectos de Estado, pero ahora proyectados no sólo hacia el interior, sino también hacia el extranjero, en el siglo XX. A partir de 1910 hasta 1950 explica Florescano que:

...por primera vez un Estado nacional de América Latina creó un movimiento cultural fundado en sus propias raíces históricas, reconoció sus tradiciones populares, creó una estética y un marco científico para evaluar con criterios propios las creaciones culturales de sus distintos productores y épocas históricas, promulgó una legislación avanzada para proteger y conservar su patrimonio, y generó instituciones, escuelas y

²⁶ *Ibíd.*, p. 53.

²⁷ Enrique Florescano. *El patrimonio...*, *Óp. Cit.*, pp. 150- 151.

profesionales para convertir en realidad el ideal de producir, conservar y transmitir una cultura nacional.²⁸

La creación del nuevo Museo Nacional de Antropología se adhirió a este movimiento cultural caracterizado por imponer un pasado común a toda la sociedad gracias a diferentes maniobras dirigidas por el Estado. Igualmente, Torres Bodet fue partícipe de este intento patriótico y nacional del México posrevolucionario ya que fue un funcionario estrechamente relacionado con e interesado por la educación. Su activa participación en este rubro la podría describir brevemente en lo siguiente: primero, fue secretario particular de José Vasconcelos y le tocó vivir de cerca la creación de la Secretaría de Educación Pública; segundo, en 1946 impone una directriz ideológica democrática de la educación en México, y dos años más tarde y con un espacio más amplio de acción, enarboló una bandera de la educación por la paz y la democracia, ante todo el mundo occidental, como director de la UNESCO; tercero, en 1943, inició la Campaña Nacional contra el Analfabetismo, cuyo objetivo era enseñar a leer y escribir pero con cuadernillos que adoctrinasen desde las primeras letras un sentimiento de amor por la patria; cuarto, inauguró buena parte de las instituciones que formarían a los docentes de educación básica del país; quinto, organizó un plan reformador de la educación llamado “Plan de Once Años”, dentro del cual se insertó la publicación del Libro de Texto Gratuito, con el objetivo de difundir de forma exponencial una educación que legitimara al gobierno en curso, en este caso a los gobiernos priistas “herederos” de la Revolución; y sexto y último, participó en la creación del Museo Nacional de Antropología, institución que monumentalizó y cimentó una política educativa con herencia de cuarenta años.

El museo, en tanto que institución al servicio del poder civil, funcionó como un convertidor del discurso a una serie de prácticas con pretensiones ontológicas. El museo fue un umbral a la objetivación de la patria; éste mostró materialmente un pasado incorpóreo y le brindó forma mediante la producción de salas, objetos y

²⁸ *Ibid.*, p. 160. Aunado a esto, Luis Gerardo Morales explica que entró la teoría museológica a México, en pleno momento revolucionario, promovida por Alfonso Pruneda y Jesús Galindo y Villa. Esta teoría postulaba al museo como un “museo-ciencia educador” que contribuía “a la formación de una cultura social”. Esta información se encuentra en: *Orígenes...*, *Óp. Cit.*, p. 107.

recorridos museográficos. En el caso del Museo Nacional de Antropología la materialización de lo que debían ser “los orígenes de la patria” se realizó siguiendo un objetivo educativo en pro de la unión nacional en un contexto de posguerra y anticomunismo.

1.3.4. El pasado como museo obediente a la modernización.

El poder ejercido por las esferas dirigentes del país necesitaba un sustento material, casi perenne, para garantizar un control social y proyectar una imagen de su mismo poder. Así pues, la estructura que tomó el Museo Nacional de Antropología proyectó una imagen de progreso, grandeza e innovación ante nacionales y extranjeros. Este museo es espacialmente muy amplio, y abrumador, si se quiere abarcarlo todo de una sola mirada. Ante tal magnitud arquitectónica y museográfica, podría suponer que las actitudes de respeto y asombro son las primeras en generarse en el público que lo observa. Como bien lo menciona Luis Gerardo Morales: “a cada nueva idea de modernidad, ha correspondido una *museización* diferente del pasado”.²⁹ Si con el Museo Nacional se pusieron las bases para el montaje de una identidad y una idea de nación, con su hijo de Antropología este rasgo no se perdió, más se intentó exponer el origen histórico del mexicano, mediante vestigios arqueológicos principalmente, para cimentar un ideal de ciudadanía e inspirar a las nuevas generaciones a construir un mejor porvenir para el país, equiparable a la “grandiosidad” y “autenticidad” de las culturas antiguas de México.

²⁹ Luis Gerardo Morales, *Orígenes...*, *Óp. Cit.*, p. 23. Entiéndase “museización” en dos sentidos: uno, “el acto mismo de representar museográficamente la historia, el arte o la vida misma con las implicaciones que ello tiene”; el otro, como la “conversión del pasado” en objeto del museo (este segundo sentido lo explica Morales cuando cita a Giacomo Marramao). Para describir la acción modernizadora que ejerce el Estado sobre la cultura, me gustaría traer a colación un término empleado por Héctor Aguilar Camín: “coerción ilustrada”. Este término podría entenderse como “un determinado tipo de dominación política tradicional, —corporativizante, paternal y autoritaria— puesta al servicio de una iniciativa estatal modernizadora, capitalista”. En: Héctor Aguilar Camín, *Después del milagro*, México, Editorial Cal y Arena, 1988, pp. 25-26.

2. El universo educativo de Jaime Torres Bodet.

*Hacia horizontes nuevos, caminante,
vieja ilusión te guía
sobre el impulso móvil del instante
y bajo frondas de melancolía
Jaime Torres Bodet, "Hacia Horizontes Nuevos"*

En este capítulo pretendo resaltar las ideas principales que sostuvo el secretario de Educación Pública para trazar un sendero a la enseñanza nacional. No obstante, antes de introducirme al pensamiento educativo del funcionario, ocuparé unos cuantos párrafos para presentarlo al lector:

El 17 de abril de 1902, el español Alejandro Torres Girbent y la francesa Emilia Bodet sostuvieron por primera vez entre sus brazos al pequeño que complementaría su núcleo familiar. Doña Emilia fue quien despertó el gusto por las letras y la poesía de su primogénito. La carrera literaria de Torres Bodet comenzó desde muy joven, a los dieciséis años publicó su primer libro, *Fervor*. En el ámbito del verso y la prosa trató de crear y mantener un vínculo entre las realizaciones europeas y las promesas americanas. Fue figura central de la llamada generación de *Contemporáneos*, la cual: "Desde los días del Ateneo de la Juventud no hubo grupo literario que tanto influyera en la formación de los preceptos estéticos de una generación".³⁰

Su vida como funcionario público inició en 1921 cuando sustituyó a Manuel Toussaint como secretario particular de Vasconcelos; lo que le permitió recorrer y conocer gran parte de México. Al siguiente año reemplazó a Vicente Lombardo Toledano como jefe del Departamento de Bibliotecas. Trascurrieron siete años, y en 1929, ingresó al servicio diplomático como tercer delegado secretario de la legación de México en Madrid. Su labor como diplomático lo llevó a Paris, La Haya, Buenos Aires y Bruselas.

³⁰ Beth, Miller (compiladora), *Ensayos Contemporáneos sobre Jaime Torres Bodet*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1976, p. 77. Respecto a sus obras y aportes literarios como parte de la generación de *Contemporáneos* se puede encontrar una síntesis muy completa sobre este punto en la biografía más reciente que se ha hecho sobre el funcionario en cuestión: *Jaime Torres Bodet. Iconografía*, textos de Adriana Konzevik e investigación iconográfica de Francisco Montellano, México, Fondo de Cultura Económica, 2018.

Cuando regresó a México, justo al inicio de la década de los cuarenta, fue nombrado, por Manuel Ávila Camacho, Subsecretario de Relaciones Exteriores. Sin embargo, pasaría los últimos tres años de esta presidencia a cargo de la Secretaría de Educación Pública. En esta gestión impulsó una Campaña de Alfabetización, inauguró y clausuró el Congreso de Unificación Magisterial del que surgió el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, organizó la Comisión Revisora de Planes y Programas, inició la Biblioteca Enciclopédica Popular, construyó la Escuela Normal para Maestros, la Escuela Normal Superior y el Conservatorio Nacional de la Ciudad de México. Durante 1946 y 1948 fue Secretario de Relaciones Exteriores.

Nuevamente desempeñó un cargo fuera del país al ocupar la Dirección General de la UNESCO de 1948 a 1952. Cuatro años más tarde, el 10 de octubre de 1956, el Instituto de Francia le recibió en calidad de miembro asociado de la Academia de Bellas Artes, convirtiéndolo en el cuarto mexicano que, a partir del siglo XVIII, ha formado parte de esta institución. Permaneció en la tierra de Rousseau hasta 1958, ya que fue designado embajador de México en esta nación.

A sólo dos años de terminar la década de los cincuenta pisó nuevamente territorio mexicano y, prontamente a su regreso, el presidente Adolfo López Mateos lo convocó a ocupar, por segunda vez, la Secretaría de Educación Pública. Después de ejercer este último cargo, a los sesenta y tres años, se despidió de la vida pública y le dio la bienvenida a una nueva etapa de despreocupación, café, tabaco, papel y tinta. Sin embargo, las tardes soleadas y las veladas largas, en las que arrastraba la pluma para escribir sus últimas memorias, estuvieron acompañadas de una grave enfermedad. El 13 de mayo de 1974, a las 4:30 p.m., su esposa, Josefina Juárez de Torres Bodet escuchó un disparo que provenía de la biblioteca de su residencia; en la habitación se encontraba, sin vida, sentado en un sillón y con un revolver 38 en la mano derecha, quien alguna vez sirvió al país desde diferentes trincheras, sobre todo desde la

educativa. El último mensaje que dejó Torres Bodet, antes de morir, en su cuaderno de apuntes fue: “He cumplido mi deber hasta el último momento”.³¹

2.1. La soledad, la tradición y el aprendizaje.

Una de las preguntas que surgieron al plantear esta tesis fue: ¿por qué la educación se observó políticamente como un pilar de la sociedad a mediados del siglo pasado? Hemos mencionado que la educación ha servido para inculcar una lealtad hacia el Estado y construir un rostro a lo que conocemos como nación mexicana. No obstante, a los ojos del discípulo de José Vasconcelos, la educación también fue asumida como una necesidad. Como se expondrá en este breve apartado, Torres Bodet observó una sociedad que le exigía plantear una guía para sortear el automatismo y la indiferencia por el prójimo que el avance tecnológico imponía a las nuevas generaciones.

El poeta mexicano, sin catalogarse como un filósofo, intentó dar respuestas fundamentales sobre el sentido de la vida y el hombre, la moral, el deber, la unidad de la persona, el tiempo y las circunstancias y retos del mundo contemporáneo. En lo que respecta a su pensamiento educativo, me interesa destacar su definición de hombre. El hombre concreto y real se puede definir como un individuo con características físicas y espirituales, ejemplar de la especie *homo sapiens*, sujeto en el tiempo y en el espacio y dependiente a la influencia de su medio físico y cultural.³²

A través de un ensayo titulado *Algunas reflexiones sobre la angustia de nuestro tiempo*,³³ el erudito en cuestión meditó sobre la situación generalizada en la que se encontraban cientos de hombres contemporáneos a él. Para Torres Bodet, el hombre promedio vivía en un estado de crisis constante y lo que más le afectaba era la soledad en la que se encontraba. La soledad que oprimía y desnaturalizaba al *homo sapiens* era

³¹ Ernesto Meneses Morales, *Óp. Cit.* p. 267.

³² Jaime Torres Bodet, *Textos...*, p. 24. Introducción Pablo Latapí.

³³ Jaime Torres Bodet, “Algunas reflexiones sobre la angustia de nuestro tiempo”, en *Obras Escogidas*, México, Fondo de Cultura Económica, 1961, pp. 763-793.

la falta de consciencia de sí mismo y de su realidad. Al gran contingente de esos sujetos que se encontraban en la inconsciencia lo definió como el “hombre medio”.³⁴

La causa de esa soledad abismal fue asumida, por el literato, al trabajo sometido a la producción industrial en serie que obstruía a los individuos, a menudo, a la comprensión de “su propia vida –y a la comprensión de la vida de los demás–”.³⁵ Para su desgracia, los sujetos ordinarios vivían enajenados por el trabajo, dependientes a la ganancia económica de su esfuerzo y su actuar como autómatas los aislaba de su propio ser. La rutina diaria los absorbía en un vacío humano que los colocaba fuera de sí y del mundo que los rodeaba.

Asimismo, aunado al trabajo y a la rutina, el desarrollo acelerado de la tecnología evitaba que los hombres reflexionasen sobre el funcionamiento de ésta y sobre las dinámicas sociales impuestas por los avances tecnocientíficos. Con esto no quería decir Torres Bodet que la ciencia y sus avances fueran perjudiciales, sino que “a fuerza de progresos materiales mal asimilados y de datos científicos insuficientemente entendidos, el mundo ha entrado de hecho en un periodo de profunda incultura”.³⁶ Un acrecentado número de sujetos incultos equivalía a seres humanos poco analíticos, conformes y receptores pasivos de los progresos científicos. A pesar de la acelerada revolución tecnológica que estaban viviendo, los hombres se volvían cada vez más ignorantes de su realidad y de su persona:

¿Qué hace el hombre del pueblo? Se pregunta uno de esos intelectuales, el señor Lalou. “Acepta las comodidades que la ciencia le ofrece, pero las emplea únicamente en forma utilitaria. ¿Cuáles son las leyes científicas que le permiten disponer de esos instrumentos? Ni siquiera se plantea la cuestión.

³⁴ Puede llamar la atención de los lectores la exclusividad del término “hombre”. En efecto, Torres Bodet aludía al varón, principalmente, la capacidad de crear y mejorar a la sociedad. A la mujer la consideró como un ser pasivo y dedicado al hogar; incluso a las féminas las nombró el “sexo débil”. Por lo tanto, este intelectual dirigía primordialmente sus palabras, sus pensamientos y sus obras hacia el sexo masculino. No obstante, su política educativa estuvo pensada para mujeres y hombres en general.

³⁵ *Ibíd.*, p. 779.

³⁶ *Ibíd.*, p. 763.

Descansa en una ignorancia perfecta, de la que no quiere que se le distraiga”.³⁷

El ser humano dejaba de ser humano y se convertía cada vez más en “hombre medio”. La definición de hombre real y concreto se transformaba en una que colocaba a los sujetos como seres inconscientes, legos y enajenados. Dentro de la concepción de hombre de Torres Bodet, el rasgo que le daba la calidad de humano a los individuos era su proyección hacia el futuro. Sin embargo, la soledad que padecía la humanidad lo despojaba de su marca distintiva y lo dotaba de bestialidad dado a su poca relación con el pasado y su poco interés por el porvenir.³⁸ La pérdida de su consciencia evitaba que los hombres construyesen una identidad propia. No obstante, la inconsciencia, la ignorancia y la desvinculación tenían una solución: los individuos podían reconciliarse consigo mismos y con el mundo por medio del aprendizaje.

Dentro de este universo educativo, la consciencia y la identidad por lo tanto no eran innatas, el hombre tenía que aprender a construirlas a lo largo de toda su vida. El constante aprendizaje del ser humano sobre quién era y para qué existía lo ubicaban en la realidad. El poeta se transformó en médico y proporcionó un remedio a la “angustia de nuestro tiempo” a través de la píldora de la consciencia. Es decir, los hombres asumirían quiénes eran, gracias a lo que fueron y a lo que podían ser. En este sentido, la tradición jugaba un papel fundamental para la búsqueda de la propia identidad.

De igual forma, la sanación de los hombres se daría cuando unos y otros se ayudasen mutuamente; cuando supiesen las necesidades de los demás y, a la vez, lo que los otros podían brindarles.³⁹ Una sociedad compuesta de individuos atentos y dispuestos a trabajar por el bien de sí mismos y el de los demás era el ideal humano del poeta. Él deseaba hombres virtuosos que tuvieran “dominio de sí, heroicidad y virilidad...[capaces] de rigor y de valentía. De rigor para sus pasiones y de valentía frente a las pasiones injustas de los demás”.⁴⁰

³⁷ *Ibíd.*, p. 791.

³⁸ *Ibíd.*, p. 792.

³⁹ Jaime Torres Bodet, *Textos...*, *Óp. Cit.*, pp. 377-378.

⁴⁰ *Ibíd.*, p. 395.

Pero antes de llegar al ideal, el “hombre medio” fue el rostro pálido, sin expresión e inmóvil que inspiró al intelectual mexicano para plantear a la educación como una necesidad imperante para crear una sociedad humana. Enseñar a los individuos una herencia común y por ende un porvenir que les proporcionara un sentido personal y grupal a su existencia sería el objetivo principal difundido por la escuela, la familia y la sociedad en la propuesta educativa de este funcionario.

2.2. La educación que sanará al mundo.

El concepto de educación de Torres Bodet no se localiza, organiza y explica dentro de sus escritos como se encontraría alguna definición dentro de un lexicón. Su ideal educativo se fue elaborando y fortaleciendo a lo largo de toda su vida pública y conforme a su experiencia en los diversos cargos nacionales e internacionales que desempeñó con ahínco y responsabilidad. Por lo tanto, su concepción educativa la rastreó y construyó principalmente a través de su actividad como secretario de educación pública, y, en menor medida, en su participación en la UNESCO.

Si consultamos un diccionario de lengua española se encontrará que el término educación se relaciona con la acción de desarrollar y perfeccionar las facultades intelectuales y morales del infante y el adolescente. Asimismo, este vocablo puede definirse como “un proceso necesario, que abarca la vida del individuo y del grupo; en su acepción más general, se identifica con la suma total de la experiencia”.⁴¹ En efecto, estas definiciones no distan en absoluto de lo que el aprendiz de José Vasconcelos entendía por el acto de educar. Claro está que dentro de sus textos no hay una definición de glosario o enciclopedia fácilmente detectable; no obstante, se puede construir la idea de educación que Torres Bodet cristalizó para su proyecto formativo del ciudadano mexicano.

Como mencioné unas líneas arriba, la educación, ante todo, fue considerada por el literato como una necesidad, dado que era una vía para salvar al hombre del automatismo y aislamiento en el que se encontraba. Por lo tanto, para establecer el

⁴¹ Jaime, Torres Bodet, *Textos...*, *Óp. Cit.*, p. 28. Introducción de Pablo Latapí.

primer rasgo de su idea de educación, podría decir que ésta fue entendida como una pieza intrínseca para proporcionarle y devolverle a los hombres su rasgo humano:

Si el peligro mayor estriba en la desintegración del hombre, lo que importa ante todo es luchar para devolver al hombre el sentido –y el gusto– de la responsabilidad personal. Para lograrlo, la escuela es indispensable. Más no sólo la escuela educa. Educa, de hecho, la sociedad entera. Velemos en consecuencia, dentro de nuestra esfera de acción, porque el hombre no pierda ni el sentido ni el gusto de responsabilidad como persona.⁴²

Este fragmento ayuda, de igual forma, para componer el concepto educativo del literato debido a que encuentro en él un segundo atributo. La noción de educación se extendía a un ámbito muy amplio. Los individuos se educaban en casa y aprendían gracias a su entorno social; es decir, se humanizaban más allá de los muros de la escuela. Sin embargo, aunque no sea explícito, la educación impartida a través de los establecimientos públicos proporcionados por el Estado era el canon por seguir. La educación de la que hablaba este intelectual era la emitida a través del aula y del maestro estatal; la sociedad apoyaría y reforzaría esta enseñanza, más no impondría una propia y, mucho menos, una que contrariara los designios políticos nacionales e internacionales que defendía este literato.

Con el auxilio del estudio realizado por B.F. Cowart, sobre la labor educativa del secretario, añadiría un tercer rasgo al ideal de educación: ser un instrumento de mejora social. Cowart señaló que el funcionario mexicano “ha defendido la idea de que la educación es el único medio por el cual la sociedad puede llegar a utilizar inteligentemente sus derechos”.⁴³ A este punto añadiría que la educación no sólo era el medio para que una sociedad actuara en un estado de derecho, sino que era la vía a través de la cual los ciudadanos conocerían sus derechos y obligaciones. Para Torres

⁴² Jaime, Torres Bodet, *Obras Escogidas*, *Óp. Cit.*, p. 772.

⁴³ Billy F. Cowart, *La obra educativa de Jaime Torres Bodet, en lo nacional y lo internacional*, México, El Colegio de México, 1966, p. 33.

Bodet, una sociedad progresaba si existía un balance entre el ejercicio de los derechos y la aceptación de las obligaciones que éstos conllevan:

Educar a las masas ha de consistir no en adiestrarlas a fuerza de propaganda, sino en adiestrarlas para hacer uso de sus derechos, enseñándoles a cumplir lealmente con sus deberes, pues sin el respeto de éstos el ejercicio de aquéllos sería un abuso.

El cambio social positivo generado por la educación no se restringiría únicamente a que los hombres conocieran sus derechos y obligaciones para actuar activamente en su sociedad. Esta transformación se vería igualmente reflejada si la educación contribuyese a crear un “común denominador espiritual” entre los pueblos.⁴⁴ Como cualquier hombre observador y analítico de su realidad, este intelectual se percató de las diferencias abismales que existían entre las naciones de primer orden y el resto del mundo. No obstante, al no estar conforme ante esta situación, propuso equiparar el desarrollo de las naciones y disminuir las brechas ante el progreso por medio de la difusión generalizada de la educación.

La Segunda Guerra Mundial fue un escenario que permitió una reconfiguración social, política y económica en buena parte del orbe. Uno de los aspectos que se replantearon por este enfrentamiento bélico fue la educación. Representantes de cuarenta y dos países se reunieron en Londres, durante las dos primeras semanas de noviembre de 1945, para establecer los lineamientos que conformarían un organismo que vigilara y fomentara una educación por la paz y alejada de doctrinas totalitarias y racistas. México participó en las conferencias de Londres, para fundar la UNESCO, por medio de su delegación encabezada por Jaime Torres Bodet y Samuel Ramos. Esta experiencia le brindó al secretario la oportunidad de expresar ante un cuórum mundial su anhelo por fundar un puente de igualdad y solidaridad entre las naciones mediante la educación.

En sus memorias, Torres Bodet advierte que su participación en dichas sesiones no fue bien recibida por algunos de los asistentes, ya que el objetivo principal de esas

⁴⁴ Jaime Torres Bodet, *Textos...*, *Óp. Cit.*, p. 136.

reuniones era reorganizar la estructura educativa europea y no plantear y evidenciar las desigualdades de los niveles educativos de los países tercermundistas. Por medio de una de sus disertaciones hizo énfasis del analfabetismo que casi un ochenta por ciento de la población mundial de ese entonces padecía:

Para algunos de los delegados aquí presentes, venidos de naciones en que el analfabetismo ha desaparecido –añadí– podría parecer anacrónico que existan pueblos en los que, al lado de una élite universitaria y sobre los restos de culturas de gran linaje, millones de jóvenes y adultos no posean siquiera el dominio del alfabeto.⁴⁵

A los ojos del delegado mexicano fue fundamental definir a la educación como una herramienta para acotar la distancia entre las naciones y como un elemento para impulsar un mejoramiento social. Cabe mencionar que la enseñanza generalizada que propuso este intelectual se centró en la enseñanza del alfabeto, la escritura y la lectura. A pesar de ser básicos, y por medio de una enseñanza humilde, estos cimientos educativos tenían el objetivo de reducir la desigualdad ante el progreso entre los diversos individuos.

Dentro de este álgido contexto internacional, al ideal educativo de Torres Bodet se le puede asociar un elemento de defensa. Cuando este literato tomó las riendas de la Secretaría de Educación Pública en 1943, la Segunda Guerra Mundial era el escenario internacional que sacudía al mundo. Si bien nuestro país no participó en este enfrentamiento bélico directamente, sirvió para que el secretario estipulara a la educación como un bastión para la defensa nacional. En este sentido, no hablaba el literato de combatir a las ametralladoras y a los tanques con gomas y lápices atómicos, sino apuntaba a que un pueblo preparado, con las herramientas básicas de la escritura y la lectura, sería más fácil de inculcarle valor y amor por su patria.

Si bien he comentado que la educación fue proclamada como un elemento de unión universal o generadora de un común denominador entre naciones, ésta ayudaría

⁴⁵ *Ibíd*, p. 137.

simultáneamente a inculcar en los individuos la defensa de su propio territorio ante cualquier hombre o nación que atentara contra él. Este ideal de educación trató de responder al permanente estado de guerra que se experimentaría durante y después de la Segunda Guerra Mundial. Por tal razón, el secretario señaló que: “El factor más profundo de la resistencia de un pueblo en lucha es la preparación intelectual y moral de sus habitantes”.⁴⁶

En un mundo lleno de disputas y peleas militares, se deseaba enseñar a las juventudes y a los individuos a luchar no por medio de las armas; sino a luchar por implantar la paz, la libertad y la justicia. En este sentido, el funcionario mexicano haría de su concepto de educación un baluarte y escudo por la paz e hizo hincapié en la necesidad de trabajar por:

...una educación para la libertad, una libertad para la justicia y una justicia para la paz. Nada en cuanto decidamos hacer colectivamente en favor de la educación deberá, por tanto, alterar nuestro concepto de la libertad y de la justicia, o menguar en manera alguna nuestra voluntad esencial de paz.⁴⁷

Paz era lo que necesitaba el mundo y la educación idealmente fomentaría la convivencia armónica y civilizada entre sujetos y naciones. Se enseñaría a leer y a escribir, a hacer consciente al individuo de sus derechos e inculcarle un amor patrio bajo los principios de libertad y de justicia. En síntesis, el ideal educativo de Torres Bodet era humanista, revolucionario y pacifista.

2.3. Una educación para instruir a los hijos de la nación.

He mencionado cuatro rasgos que pueden definir el concepto de educación del versado escritor. Para continuar con las piezas del rompecabezas de su ideal educativo debo resaltar la intencionalidad del intelectual por ligar su noción educativa con el modelo

⁴⁶ *Ibíd.*, p. 102.

⁴⁷ *Ibíd.*, p. 438.

político que se quería consolidar. Las siguientes características enfatizarán su ideal ya aplicado a la sociedad mexicana.

A partir de 1945, con el triunfo de Estados Unidos y de la Unión Soviética sobre los países del Eje, se extendió una tensión bipolar por todo el globo. Por un lado, el país de las barras y las estrellas encabezó el bloque capitalista; por el otro, el país de la hoz y el martillo lideró el bloque socialista. En lo que respecta a México, los dirigentes políticos definieron una postura contundentemente anticomunista; sin aceptar o adherirse completamente a los designios del vecino del norte. El gobierno mexicano, como bandera de presentación, eligió una postura política cubierta de nacionalismo revolucionario. En consecuencia, la educación para la juventud mexicana debía corresponder a dicha política.

Por medio de sus disertaciones en las conferencias de Londres de 1945, Torres Bodet definió a la educación como la vía por la cual la humanidad alcanzaría un verdadero progreso y, a su vez, señaló que ésta debía ser democrática. La voz de México cimbraba, a través de este intelectual, en los oídos de embajadores y delegados de otros países, el tipo de educación que debía aplicarse al mundo de la posguerra:

Las ideas de libertad, justicia y democracia habían sido reiteradas, una y otra vez, en todas mis intervenciones de Londres. Esas ideas figuraban ya textualmente, en el Acta Constitutiva suscrita el 16 de noviembre de 1945.⁴⁸

Con una política de tinte nacionalista revolucionario y una postura democrática de la educación ante las demás naciones, no era posible que el país sostuviera en el artículo tercero de la constitución una educación socialista. Durante el sexenio del general Lázaro Cárdenas del Río, se promulgó una doctrina educativa de tipo socialista, ésta rompía totalmente con el nuevo ideal que se quería imponer para la enseñanza del pueblo mexicano. Por lo tanto, el intelectual en cuestión tenía que promover una reforma al mencionado artículo.

⁴⁸ *Ibíd.*, p. 144.

¿En qué consistiría, entonces, la enmienda que propondríamos al Congreso? Ante todo, en dirimir de la redacción del artículo tercero, aprobada en 1934, una curiosa jactancia: la de creer que la educación pude inculcar, en todas sus fases, un “concepto *exacto* del universo”. Y, además, en suprimir un alarde político manifiesto: el que afirmaba que la educación mexicana era socialista.⁴⁹

Eran evidentes las dificultades y las oposiciones a la modificación del artículo tercero. Para cambiar su contenido debía justificarse la redacción de éste como errónea e incoherente ante los designios sobre educación emanados directamente de la revolución mexicana. Torres Bodet argumentó que la imposición de un concepto exacto de la realidad amedrentaría la libertad de enseñanza y la libertad de creencias, ambos derechos estipulados en la carta constitutiva. Además, sostuvo que no podía existir una educación socialista en una sociedad que distaba de y no practicaba ese modelo político y económico. Para este literato: “una educación democrática es la que procede entre nosotros, mientras el país no defina una estructura política que vaya más allá de la democracia”.⁵⁰

De igual forma, su experiencia de las sesiones para la conformación de la UNESCO le ayudó a enfrentar a los opositores de la reforma e imponerse a connotadas figuras de la enseñanza del país, como lo fue Narciso Bassols. En Londres trabajó con León Blum, político socialista francés, que defendió palmo a palmo el ideal democrático de educación estructurado por el literato mexicano. Esta vivencia reforzó la decisión de Torres Bodet por consolidar un rumbo a la instrucción nacional.

La educación que debía formar a la juventud mexicana, a partir de la enmienda al artículo tercero constitucional, definida el 13 de diciembre de 1945, sería:

Una educación tendiente a desarrollar, de manera armónica, todas las facultades del ser humano, y a fomentar en él, a la vez, el amor a la patria y la conciencia de la solidaridad internacional en la independencia y en la justicia (...) Una educación

⁴⁹ *Ibíd.*, p. 151.

⁵⁰ *Ibíd.*, pp. 68-69.

nacional que, sin hostilidades ni exclusivismos, atendiera a la comprensión de nuestros problemas, al aprovechamiento de nuestros recursos, a la defensa de nuestra independencia política, al aseguramiento de nuestra independencia económica y a la continuidad así como al acrecentamiento de nuestra cultura. Una educación capaz de contribuir a la mejor convivencia humana, tanto por los elementos que aportase a fin de robustecer en el educando –junto con el aprecio para la dignidad de la persona y la integridad de la familia– la convicción del interés general de la sociedad, cuanto por el cuidado que pusiera en sustentar los ideales de fraternidad e igualdad de derechos a todos los hombres, evitando los privilegios de razas, de sectas, de grupos, de sexos o de individuos.⁵¹

En la nueva redacción del artículo tercero, el secretario vació y estructuró su ideal de educación para la instrucción y formación de los futuros ciudadanos mexicanos. Estipuló una educación integral, patriótica y solidaria que infundiera el bien común sobre el individual, una convivencia pacífica y respetuosa y la igualdad de derechos. Si bien he mencionado que el discurso educativo de este intelectual gira en torno a los hombres y va dirigido hacia éstos, la aplicación de su ideal no se vio reducido a un sólo sexo. Hombres y mujeres y niñas y niños de México se verían envueltos y afectados por la aplicación del reformado artículo constitucional.

De igual forma, a este concepto de educación, estipulado en la Carta Magna, lo permearía la noción de laicidad. La enseñanza impartida por el Estado respetaría la libertad de creencias, por lo que se mantendría ajena a cualquier doctrina religiosa.⁵² A fin de mantenerse fiel a los designios revolucionarios, Torres Bodet argumentó que:

La Constitución de 1917 garantizaba la libertad de creencias. Por eso mismo, la escuela no debe ser, entre nosotros, ni un anexo clandestino del templo, ni un arma deliberadamente apuntada contra la autenticidad de la fe. Nuestras aulas han de enseñar a vivir, sin odio para la religión que las familias profesan, pero sin complicidad con los fanatismos que

⁵¹ *Ibíd.*, p. 151.

⁵² *Ibíd.*, p. 152.

cualquier religión intente suscitar en las nuevas generaciones.⁵³

La religión no parecía ser un obstáculo al progreso, siempre y cuando, ésta no se convirtiera en una explicación única del mundo y del acontecer humano. Dentro de los hogares, las manifestaciones religiosas no podían ser controladas por el aparato estatal; pero en las aulas públicas debía fomentarse el respeto y la convivencia armónica, sin un halo de moralidad religiosa, sino cívica. Las clases de civismo suplirían una enseñanza religiosa y se convertirían en el adoctrinamiento del poder estatal. Asimismo, el poeta mexicano estaba convencido de que “Ni Washington, ni Moscú. Pero, desde luego, tampoco Roma”⁵⁴ eran las guías para la educación mexicana.

Así pues, una educación democrática era el camino para la instrucción del pueblo mexicano. El ideal democrático de educación de este intelectual consistía en hacer asequibles las obras literarias, artísticas y científicas más relevantes de las diversas culturas a la mayoría de la población. Democratizar la enseñanza no consistía en degradar y disminuir la cultura, sino proporcionar a todo hombre, por el simple hecho de ser quien es, “el derecho de tomar parte en la vida cultural de la comunidad, a gozar de las artes y a participar en el progreso científico y en los beneficios que de él resulten”.⁵⁵ La enseñanza pública no se reducía al espacio de las aulas, su carácter democrático la obligaba a ocupar otros medios para que el ciudadano accediera a y conociera las manifestaciones culturales. Por ejemplo: el libro, la ciencia, la música, el teatro, las artes plásticas y los museos serían umbrales para acercar la cultura al pueblo.

Al ideal humanista, revolucionario y pacifista de educación se le añade el carácter de democrático. Dicho concepto educativo se trató de difundir por medio de una política educativa de tendencia nacionalista a lo largo de dos décadas. A mi parecer, el pensamiento educativo de este intelectual delineó la instrucción pública del país hasta nuestros días. Para bien o para mal le dio un sentido a la educación mexicana cargado de patriotismo, idealismo y solidaridad. Posiblemente, en la actualidad, un

⁵³ *Ibíd.*, p. 150.

⁵⁴ *Ibíd.*, p. 68.

⁵⁵ *Ibíd.*, p. 50.

estandarte educativo como éste sea caduco y distante de la realidad social; sin embargo, conocerlo ayuda a entender la dinámica en las aulas y lugares culturales de las décadas de los cuarenta, cincuenta y sesenta del siglo pasado.

2.3.1. El ideal de ciudadano mexicano.

Torres Bodet era un hombre profundamente idealista y perfeccionista, dichas cualidades no las apartó en la función de sus cargos públicos. Como dirigente de la educación del país anheló formar mujeres y hombres acorde a un modelo de ciudadano ejemplar. El hecho de que este intelectual haya propuesto un prototipo de “mexicano” me parece medular para ligar su pensamiento educativo con su ideario indigenista. Si bien el cuarto capítulo de esta tesis evidenciará los planteamientos indigenistas de este intelectual y como se consolidaron primordialmente en el Museo Nacional de Antropología, me gustaría señalar en este breve apartado como un ideal de persona cívica trastocó discursivamente aquellos grupos, en este caso los pueblos autóctonos, que no se adherían al arquetipo de hombre educado y patriótico.

Por medio de la educación los conceptos de hombre y de ciudadano se volverían uno mismo. El “hombre cabal” y el “ciudadano del provenir” convergerían en la figura del mexicano ideal. Por lo tanto, desde las primeras letras que se enseñasen a la niñez y a la juventud deberían estar enfocadas a infundir en los educandos:

...que el concepto de ciudadano no debe estar en pugna con el concepto de hombre –y que, si lo mejor del hombre se realiza en el buen ciudadano, lo mejor del ciudadano es ser hombre íntegro, hombre donde quiera, en su tierra o fuera de ella; hombre que comprenda y estime a todos los hombres; hombres más allá de cualquier prejuicio y de cualquier sectaria parcialidad.⁵⁶

Esto me parece esencial en la composición del proyecto educativo del literato porque al plantear una comprensión y estimación entre los individuos y quitar los prejuicios sobre éstos mismos, abrió y allanó el camino para integrar a las comunidades

⁵⁶ Jaime Torres Bodet, *Obras escogidas*, *Óp. Cit.*, p. 778.

indígenas en una dinámica nacional sin explicitar tal objetivo. En dos sentidos podría explicar dicha exigencia educativa: por un lado, se educaría para no juzgar al prójimo por ser diferente; por otro, se educaría al indígena para que conociese al resto de la población que tiene un modo de vida y pensamiento “occidentalizado” y que, de cierta forma, es disímil a sus tradiciones y modos de convivencia y socialización. Pese al respeto por el prójimo, la finalidad educativa de Torres Bodet iba dirigida primordialmente a formar ciudadanos con características similares para garantizar un progreso al país.

En párrafos anteriores se encuentra la definición del concepto de hombre, sin embargo, no he hablado aún de la personalidad del “ciudadano del porvenir”. Lo que deseaba la élite gubernativa respecto a un individuo, ya fuese chihuahuense, yucateco, tabasqueño, mixe o tarahumara, era lo siguiente:

El ciudadano del porvenir habrá de corresponder a un tipo leal, honrado, limpio, enérgico y laborioso: exento de los complejos de inferioridad que tanto daño han causado a los mexicanos [...] que quiera a su patria entrañablemente, sin necesitar engañarse, para quererla, sobre los males y las flaquezas que aún la agobian, y que sea digno de comprender esas flaquezas y aquellos males, no para exagerarlos con la ironía o el pesimismo, sino para corregirlos con el trabajo, con el sacrificio, con la virtud.⁵⁷

Al enfocar este ideal con el indígena vivo surge la siguiente pregunta: ¿Qué relación existía entre la idea del ciudadano modelo y la idea que se tenía del indígena contemporáneo? La respuesta del secretario de Educación Pública reflejaría un vínculo discordante casi total. Cabe mencionar que la concepción del indígena de Torres Bodet no era muy distinta a la de otros estudiosos de la época. No sólo para el escritor de *Contemporáneos*, sino para renombrados investigadores que realizaron sus trabajos en

⁵⁷ “El ciudadano del porvenir”, AHUNAM, Fondo Jaime Torres Bodet, caja 41, exp. 228, publicidad de la Oficina de Control de Antecedentes Profesionales del Departamento de Personal, SEP. Jaime Torres Bodet, *Discursos (1941-1964)*, México, Porrúa, 1965, pp. 388-389.

la primera mitad del siglo XX, sobre las culturas indígenas antiguas y grupos étnicos, como Manuel Gamio y Alfonso Caso, el indígena era un ciudadano mexicano, pero podía llegar a ser uno del “porvenir”.

El indígena cumplía cercanamente con las primeras dos descripciones del ideal. No obstante, las cualidades de limpio, enérgico y laborioso no eran observadas como algunos de sus rasgos esenciales. Torres Bodet categorizaba a los indígenas como personas atrasadas tecnológicamente, lo que se reflejaba en los procedimientos del uso y siembra de la tierra y en las prácticas de higiene y de salud. En cuanto a lo laborioso, el problema era que los indígenas no trabajaban para la nación sino para beneficio propio y de su familia. Sin embargo, estas actitudes y aptitudes del mexicano “no occidentalizado” no eran culpa suya sino del resto de la sociedad que lo soslayó y menosprecio. Lo cual se liga con el aspecto de la inferioridad.⁵⁸

Para la época en la que el literato controló los designios de la educación mexicana, no existía duda alguna por parte de la esfera gubernamental e intelectual, para considerar a los indígenas vivos como compatriotas y ciudadanos; no obstante, dicha consideración iba acompañada de la perenne idea de éstos como víctimas de vejámenes y exacciones, acomplejados por un sentimiento de inferioridad. Es curioso observar que tanto para académicos como para funcionarios, como en el caso de Manuel Gamio y Torres Bodet, este complejo surgió “de las espadas de la Conquista, las encomiendas de la Colonia y el prolongado olvido de los mismos gobiernos republicanos”.⁵⁹

No obstante, el yugo, las humillaciones y el olvido no durarían por una eternidad. Los gobiernos en los que colaboró Torres Bodet, como ya se mencionó, se adscribieron como herederos de la Revolución Mexicana. De igual forma, para este intelectual dicho acontecimiento histórico marcó un parteaguas para que la sociedad en general reconociera a los grupos indígenas como conformadores de la nación. En ese sentido,

⁵⁸ “México y su vocación de universalidades”, AHUNAM, Fondo Jaime Torres Bodet, caja 41, exp. 228, f.12.

⁵⁹ Manuel Gamio, *Antología*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1975, p. 77. “El racismo y la población indígena”, alocución con motivos de la celebración del Día del indio, 19 de abril de 1942.

no sólo trató de encaminar su proyecto educativo a los designios de la Constitución de 1917, sino continuar la labor de reconocimiento que se había logrado con esta lucha armada.

Este ideal cívico no se relacionaba mucho con la realidad social y cultural de los pueblos indígenas. El funcionario y poeta en cuestión no tenía un profundo conocimiento de estos sectores, sino que su pensamiento estaba permeado por una tradición indigenista que observaba a los grupos autóctonos como los mejores prospectos del país, siempre y cuando, se transformasen y fueran guiados por la autoridad política.

La concomitancia entre la noción del “ciudadano del porvenir” y su difusión por medio de la educación estatal residió en que todos los esfuerzos, a través de la enseñanza pública, se focalizarían en la instrucción de la ciudadanía. Al interior de la política educativa prevaleciente entre los años cuarenta y sesenta, el valor póstumo del aprendizaje del alumno no recayó en los conocimientos formales que éste adquirió o el nivel educativo que pudo lograr con ellos, sino en la formación de mujeres y hombres, conscientes de sus obligaciones y derechos, para que trabajasen por una “patria que necesita que todos sus hijos la ayuden y la defiendan, la honren y la veneren, la perpetúen y la prestigien”.⁶⁰ La educación quedaba supeditada a inculcar en los individuos un amor y responsabilidad cívica por y hacia la tierra que los vio nacer.

Amor y pertenencia a México fue la guía que versó el poeta Torres Bodet para marcar el tono de las consciencias y acciones de la niñez y juventud nacional. Cabe destacar que este intelectual no se inclinó ni en “favor de la colectividad contra el bien del hombre, ni en favor del hombre contra el bien de la colectividad”.⁶¹ Asumió que la victoria mayor surgía de la armónica relación de estos dos frentes. Por lo que la enseñanza proporcionada por el Estado debía desenvolver a los individuos en un

⁶⁰ Jaime Torres Bodet, *Discursos*, *Óp. Cit.*, p. 388.

⁶¹ Jaime Torres Bodet, *Textos...*, *Óp. Cit.*, p. 71.

sentido nacional y social; bajo el siguiente principio orientador: “Nada contra el hombre. Y nada contra la patria”.⁶²

2.3.2. El obrero de la unidad moral de los mexicanos: el maestro y su vocación.

Dentro de este conjunto ideológico, la figura del docente era esencial para que la educación emanada por el Estado lograra la formación cívica de niñas, niños y jóvenes. Ante todo, el maestro debía ser la herramienta por medio de la cual se alcanzara una realidad de unidad nacional. Las primeras personas que debían estar convencidas de que la educación conllevaba a la construcción de la ciudadanía eran aquellas que se encontraban al frente de las aulas. Por ello, el secretario les pidió a los mentores que “se sintieran, en cada escuela, los obreros más responsables” de la unidad moral de los mexicanos.⁶³

La unidad nacional y la unidad moral son una mónada en el universo educativo del intelectual. La primera se entiende como el amor a la patria por parte de los habitantes del país y el trabajo diario de cada uno de ellos en pro de su tierra. La segunda es el común denominador entre los mexicanos: la identidad compartida. Para lograr un sentimiento patriótico debía existir un punto identitario entre la diversidad poblacional. Recordemos que el rasgo que define a los hombres como tales es la posesión de su propia identidad. Sobre todo, el hombre y el ciudadano se vuelven uno cuando son conscientes de su tradición, de lo que son en el ahora y hacia dónde van en lo porvenir.

Para el discípulo vasconcelista la moral era indispensable e ineludible como condición de posibilidad de la educación. Entiéndase que la moral para este intelectual era una cuestión relacionada al deber y emancipada de cualquier tono religioso. En ese sentido, un hombre moral sería aquel con un deber que cumplir. En el caso del pueblo mexicano su deber moral a cumplir era: la búsqueda de la propia identidad. La tradición sería el cofre del tesoro que dotaría los elementos identitarios compartidos por todos los mexicanos; por lo que el pasado se convertía en el terreno ideal para comenzar una

⁶² *Ibíd.*, p. 335.

⁶³ *Ibíd.*, p. 100.

exploración ontológica del mexicano. Cuando todos los compatriotas compartiesen una herencia común, la unidad moral y nacional llegaría a buen puerto.

Convertirse en ciudadanos del porvenir con una herencia común era el deber moral de las nuevas generaciones. Y la meta de la educación nacional radicaría en la formación de la ciudadanía. En el universo educativo del poeta, la educación se adscribía a la mejora social y al bien común, sin soslayar o someter el bienestar del individuo. Esta estructura de pensamiento debía ser compartida por los obreros de la enseñanza, por tal motivo, el dirigente de la SEP constantemente les repitió que el principio rector de su labor debía ser “la unión moral de los mexicanos”.⁶⁴ Sabía este funcionario que la docencia era una práctica muy satisfactoria pero poco remunerada, y que implica un enorme esfuerzo intelectual. Por tal motivo, intentó dar un fundamento a la acción magisterial.

Si el maestro era pieza clave en el avance del progreso de la patria; el secretario hizo mención de ciertos aspectos que frenaban su victoria educativa. Como dirigente de la SEP quería cambiar el sentimiento de inconformidad que expresaban ciertos profesores en las aulas; quería dignificar su labor cuando estos mismos menospreciaban el trabajo que realizaba:

El maestro, inconforme con ser maestro, no logra siempre un lugar decoroso en la especialidad universitaria que le seduce. Cuando no fracasa en sus estudios de médico o de ingeniero, emigra del magisterio. Y, cuando fracasa, permanece en su puesto de base, descontento, amargado y desencantado.⁶⁵

La enseñanza idealmente debía ser entendida y sentida como una pasión. Sin convicción y voluntad de enseñar se generaba un déficit en la labor educativa. El propio Torres Bodet se lamentó y juzgó como un error de su primera gestión no pedir bachillerato a los normalistas, ya que, en su opinión, los maestros ejercían su profesión más por comodidad y resignación que por persuasión.⁶⁶

⁶⁴ *Ibíd.*, p. 97.

⁶⁵ *Ibíd.*, p. 92.

⁶⁶ *Ídem.*

Aunado a las carencias magisteriales, en un afán de incentivar a la juventud a formarse como maestros, el funcionario luchó constantemente por aumentar los sueldos de los maestros normalistas. Si bien reconoció que el incremento era más escaso que justo, observó ciertos inconvenientes en esta medida. A su parecer, incitó a que muchos jóvenes siguieran la carrera magisterial:

...no porque realmente les interese sino para asegurarse un medio de vida, que juzgan fácil, tras de estudios –más bien someros—, y para intentar conseguir después una situación social de índole diferente.⁶⁷

A pesar de la responsabilidad impuesta a los maestros, dado que eran los encargados de moldear el perfil intelectual y moral de los jóvenes y generar un semblante nuevo a la nación, existía resistencia, un ánimo débil y poca convicción por ejercer esa profesión. Desde su primera gestión, Torres Bodet observó ese sentimiento de inconformidad en los docentes que, a su regreso al mando de la educación, estallarían en un enfrentamiento abierto entre la esfera magisterial y el Estado. En un discurso emitido en 1944, como un profeta, auguró la relación tensa y violenta entre maestros y la fuerza estatal:

...el profesor que se forma en un ambiente de incuria, de mentira y de menosprecio no podrá sino exagerar el resentimiento que invade el alma de los desheredados y, al comparar los ofrecimientos de las autoridades con la miseria de instrucción, tendrá a la postre que acumular un rencor oscuro, el cual –transmitido después a las poblaciones– concluirá por presentar un fermento trágico de discordia.⁶⁸

En los planes de este intelectual no se trató únicamente de educar a la infancia mexicana; igualmente se pretendió instruir a los individuos que estarían al frente de las aulas. Los mentores, en el pensamiento del poeta, eran piezas claves para el mejoramiento social. En teoría, tanto maestros como jóvenes compartirían los mismos valores y conocimientos.

⁶⁷ *Ídem.*

⁶⁸ *Ibíd.*, pp. 364-365.

2.3.2.1. Tradición y pasado: fuente de la identidad. ¿Qué historia enseñar?

Dentro de todo este universo de enseñanza y aprendizaje, el pasado era observado como una estrella supernova que dotaría a los hombres de la energía suficiente para vencer la adversidad e iluminar el porvenir. El pasado como fuente de identidad tomaría una personalidad dentro de la educación nacional por medio de la instrucción histórica. Por tal motivo quiero cerrar este capítulo con el vínculo que encuentro entre la estructura educativa y la enseñanza de la historia.⁶⁹

Hice mención que, sin ser un filósofo, Torres Bodet reflexionó sobre la crisis que atravesaba el hombre moderno. Según este literato, la única forma en que el hombre saldría de la angustia que lo deshumanizaba era ser consciente de sí mismo, gracias a lo que fue y a lo que podía ser. Cuando tomó la pluma para entintar sus cavilaciones hizo referencia a la obra de Simone Weil (filósofa, maestra y activista en la resistencia francesa durante la Segunda Guerra Mundial). De esta mujer, a quien consideraba excepcional y de gran genio, tomó la siguiente idea: “De todas las necesidades del alma, la más vital es la del pasado”.⁷⁰ Y retomando al poeta Paul Valéry explicitó que “la idea del pasado no adquiere un sentido y no constituye un valor sino para el hombre que encuentra en sí mismo una pasión de lo porvenir”.⁷¹ Los individuos al cubrir esa necesidad, gracias a la educación, se despojarían de su soledad y adquirirían una identidad, rasgo esencial que define a los hombres como tales.

Este argumento aplicado al escenario de la instrucción nacional asumió a la enseñanza del pasado como la vía para cumplir con el máximo deber: la unión moral de los mexicanos. En ese sentido, las clases de historia resultarían fundamentales para la conformación de una personalidad y fisonomía ciudadana; ya que, “Ante todo, la

⁶⁹ La obra ya mencionada de Josefina Vázquez brinda un análisis muy completo sobre el contenido de los libros de historia que se editaron, publicaron y usaron, no sólo en la temporalidad que se maneja en esta tesis, sino a lo largo de la segunda mitad del siglo XIX hasta la década de los sesenta del siglo XX.

⁷⁰ Jaime, Torres Bodet, *Obras escogidas.*, *Óp. Cit.*, p. 783. A pesar de considerar al sexo femenino como el débil, reconocía que había féminas con gran talento e intelecto, equiparables al de hombres como él.

⁷¹ *Ibíd.*, p. 784.

historia es el lazo viviente de una sociedad con su tradición, el vínculo del historiador con los hombres de antaño...”.⁷²

Pensar y definir qué tipo de relato y contenido histórico se enseñaría en las aulas, y en otros espacios dedicados a la difusión de este conocimiento, como los museos, no fue algo exclusivo del secretario de Educación. En la década de los treinta y cuarenta se generó una polémica en torno a la disciplina histórica. Simplemente señalo la disputa teórica que surgió entre el científicismo “objetivista” y el historicismo porque se relacionó directamente con las reflexiones alrededor de la enseñanza de la historia.

La bandera científicista hondeada por Silvio Zavala y el estandarte historicista alzado por Edmundo O’ Gorman entraron en conflicto en espacios educativos y editoriales. Esta lucha tenía el objetivo de validar una u otra postura para consolidar la formación de los nuevos historiadores dentro de alguna de estas dos corrientes historiográficas. Si bien el historicismo tuvo una fuerte influencia como teoría en las aulas de la universidad, el científicismo terminó por imponerse como la forma expositiva y de enseñanza en los niveles básicos y permeó el programa y plan de estudios de la disciplina histórica en la carrera universitaria.⁷³

En los años cuarenta se realizó y difundió la traducción al español de la obra de Leopoldo von Ranke. Esto es significativo para el momento de la institucionalización y profesionalización de la historia en México, ya que la metodología propuesta por el historiador alemán tuvo una aceptación amplia. Al implementar este método en la práctica historiográfica, el archivo obtuvo un lugar primordial y se galardonó como el medio “para validar la presentación de los documentos con apego irrestricto a la “verdad” de los hechos”.⁷⁴ Este método para validar un conocimiento, además de proporcionarle un estatus al archivo, también revistió al museo como un lugar portador

⁷² Jaime Torres Bodet, *Discursos, Óp. Cit.*, p. 312.

⁷³ Abraham Moctezuma Franco, “El camino de la historia hacia su institucionalización”, *Historia y Grafía*, núm. 25, 2005, p. 78.

⁷⁴ *Ibíd.*, p. 51.

de la verdad. La enseñanza de la historia en un museo, dentro de esta visión objetivista, garantizaba credibilidad.

La batalla historiográfica se llevó a otros espacios de debate: la Primera Conferencia de Mesa Redonda para el Estudio de la Técnica de la Enseñanza de la Historia (1944).⁷⁵ Este espacio de reflexión me parece significativo porque reunió tanto a profesionales de la historia como a funcionarios públicos para establecer hacia dónde y para qué era necesario difundir un conocimiento científico de carácter histórico. Debates académicos y política educativa se conjuntaron con la pretensión de consolidar un proyecto de enseñanza de largo alcance.

Cabe señalar que Torres Bodet participó en la organización de este ciclo de conferencias e, incluso, pronunció el discurso inaugural de este evento. Era un momento clave para establecer la dirección del contenido histórico ya que se quería: “desembarazar a la historia del tormentoso proceso de la “lucha de clases” para verla como el proceso de formación de nuestra “nacionalidad”, pues se quería formar al individuo de acuerdo con una historia que uniera y no dividiera”.⁷⁶ De hecho, las conclusiones de esta mesa marcaron las tres metas que adoptó el encargado de la SEP para la enseñanza de la historia:

...robustecimos la educación histórica del alumno, fijando, para impartirla, tres cursos en vez de dos y ajustándola a las conclusiones a que llegaron los historiadores mexicanos en la conferencia efectuada en la capital en mayo de 1944. Según lo recordaréis, tales conclusiones precisan, como metas de esa enseñanza, “la verdad en materia histórica”, “la creación de un sentimiento de solidaridad nacional, como factor para la integración de la patria”, y un aprendizaje que considere la historia de nuestro pueblo “como un aspecto de la lucha del hombre contra la miseria y la explotación, la ignorancia y los prejuicios, la injusticia y la tiranía”.⁷⁷

⁷⁵ *Ibíd.*, p. 70.

⁷⁶ *Ibidem.*

⁷⁷ Jaime Torres Bodet, *Textos..., Óp. Cit.*, p. 379.

En consonancia con estas resoluciones, como secretario y tiempo después como director de la UNESCO, invitó a que la enseñanza histórica no aislase hechos por efecto de una hostilidad temporal; es decir, no ocultar los motivos de los actos violentos ejercidos de un pueblo contra otro sino comprender las razones que guiaron esos combates. En el cumplimiento del deber ciudadano, tanto el olvido como el rencor resultaban estériles para la creación de una identidad. Este punto es muy especial para la construcción, narrativa y enseñanza históricas de los orígenes del mexicano. Este intelectual consideró fútil la disputa radical entre los bandos indigenistas e hispanistas. Añadida a todas las características que debía tener un “ciudadano del porvenir”, la cualidad de mestizo era un rasgo que acompañaba a la población nacional. La mezcla de lo indígena con lo español componía la totalidad del ser mexicano. La unidad nacional y moral se reflejaba en “un pueblo complejo y original, en su mayor parte mestizo, que se expresa oficialmente en español y que siente –a veces– en tarasco o en maya o en otomí”.⁷⁸

Para concluir, el proceso de enseñanza-aprendizaje que atraviesa el universo educativo de Torres Bodet conlleva a la preponderancia del conocimiento histórico, más allá de su valor epistémico. El poeta observó a la educación y a la historia como instrumentos para moldear ciudadanos en el ejercicio diario del amor a la patria y el aprendizaje de su identidad.

⁷⁸ *Ibíd.*, p. 100.

3. Acciones educativas en pro y en contra de la *Unidad Nacional*.

*La sola envidia que me queda,
después de tantas otras,
la sola envidia que me queda
es la que tengo a todos los que han nacido cerca de las cosas:
al labrador, al indio, al maestro rural;
más que a nadie, al que apenas se conoce las letras,
hasta la i o hasta la jota...
Ya sin literatura, yo quisiera haber sido
un alma enérgica o gozosa,
un objeto en sí mismo: un apretón de manos,
una sonrisa, una sonrisa silenciosa...
Sobre todo vivir sin reflexiones
acerca de la vida. Vivir junto a las cosas,
haciendo acción del pensamiento,
y de la acción, amor, que es lo que importa.
Jaime Torres Bodet, "Envidia"*

La política educativa del discípulo vasconcelista, como todo proyecto, tuvo sus aciertos y contracciones al momento de poner en práctica el conjunto de ideas que pretendían la unión moral y nacional de los mexicanos. En este apartado hablaré de las medidas emprendidas por Torres Bodet al mando de la Secretaría de Educación Pública, no sin olvidar mencionar el ambiente educativo previo a su llegada, así como el que se desarrolló entre sus dos gestiones.

El recorrido por la trayectoria educativa que experimentó nuestro país, a partir de 1921 hasta la inauguración del MNA, lo hago bajo el mismo enfoque que Josefina Vázquez indicó para su estudio de la enseñanza de la historia. Es decir, las gestiones educativas se vuelven "una vía para el entendimiento del carácter nacional".⁷⁹ Asimismo, me parece pertinente, para introducir este capítulo, resaltar el papel que ha jugado la educación en la legitimación de los gobiernos y en la construcción de una idea de nación:

La educación ha sido, pues, un instrumento que el gobierno ha utilizado para modelar la conciencia colectiva de un país y despertar la lealtad de sus habitantes hacia el estado-nación. La tarea se ha llevado a cabo a través de la

⁷⁹ Josefina Vázquez de Knauth, *Óp. Cit.*, p. 1.

enseñanza de la historia, de la instrucción cívica y de la geografía regional.⁸⁰

En ese sentido, pretendo puntualizar, dentro de la propuesta educativa que aborda esta tesis, ciertos mecanismos que se utilizaron para difundir justamente el contenido de la instrucción histórica y cívica que buscaba una cohesión social y una homogeneización del perfil ciudadano.

3.1. De las Misiones Culturales a la Educación Socialista.

Después de concluir la Revolución Mexicana, los gobiernos subsecuentes se vieron en la necesidad de llevar a la práctica lo estipulado en la Carta Magna de 1917. Por supuesto que no sería un camino rápido y sencillo y estaría compuesto de diversas posturas, intereses y opiniones. Para consolidar las aspiraciones plasmadas en la Constitución se debieron emprender medidas de carácter nacional, aplicadas por una fuerte élite gubernativa que posteriormente se convertiría en un partido hegemónico y sin alguna oposición significativa. Asimismo, al arrancar los proyectos impuesto por dicha élite se contó con un sólido apoyo por parte de la población en general; no obstante, conforme pasaron los sexenios y la situación económica menguó, ciertos sectores sociales cuestionaron y enfrentaron los designios priistas.⁸¹

Pero regresemos a los albores de la década de los veinte para hablar de la creación de una secretaría que tendría jurisdicción sobre todo el país; en otras palabras, el surgimiento de un organismo que buscaba la federalización de la enseñanza. El 28 de septiembre de 1921 se creó por decreto presidencial la Secretaría de Educación Pública. El 10 de octubre de ese año, José Vasconcelos se convirtió en el primer dirigente de dicha Secretaria. El autor de *La Raza Cósmica* defendió a la educación como un elemento de cambio y mejora social, por lo que gastó sus esfuerzos en lograr cuantiosas cantidades de dinero para el rubro educativo y, además, consiguió “conmover y movilizar al pueblo mexicano” para realizar las Misiones Culturales.⁸²

⁸⁰ *Ibíd.*, p. 8.

⁸¹ Lorenzo Meyer, “Visión general”, en Ilán Bizberg y Lorenzo Meyer (coord.), *Una historia contemporánea de México: las instituciones*, tomo 3, México, Océano, 2009, p. 23.

⁸² Josefina Vázquez de Knauth, *Óp. Cit.*, p. 138.

Las Misiones Culturales se establecieron como una institución que trató de asimilar la labor educativa a la labor evangelizadora de los primeros frailes venidos al Nuevo Mundo. El “maestro misionero” traía consigo los conocimientos de las letras y los números y una “promesa de un mejoramiento y de una ayuda y el llamado a colaborar en una tarea común”.⁸³

Si bien las Misiones serían las brigadas educativas que proporcionarían a los sectores más desfavorecidos las primeras letras; en 1923, se creó la Casa del Pueblo y la Dirección de Enseñanza Industrial y Comercial para complementar la labor que se llevaba a cabo con la nueva evangelización educativa. La primera fue una escuela para niños y adultos con el fin de enseñarles a leer y a escribir e introducirlos en el desempeño de algunos oficios; esta escuela se convirtió no sólo en un lugar de instrucción, sino en el centro de las actividades sociales y culturales de las comunidades. Con la Dirección de Enseñanza Técnica se pretendió formar los obreros calificados que necesitaba en ese momento el país.

La creación de la SEP marcó un nuevo paradigma para administrar y ejecutar la instrucción que brindaría el Estado a lo largo y ancho del territorio mexicano. A través de este organismo, los gobiernos subsecuentes al de Álvaro Obregón podrían planificar y designar los rumbos de la educación pública que se ofrecía constitucionalmente al pueblo de México. En ese sentido, Vasconcelos dejó las bases institucionales para federalizar la instrucción y los cimientos para contrarrestar el gran lastre del analfabetismo por medio de las Misiones Culturales.

El gobierno de Plutarco Elías Calles, si bien continuó la labor misionera, le dio prioridad a la enseñanza técnica. No obstante, nunca dejó de lado la integración de los grupos indígenas al devenir nacional por medio de la educación. No sólo las Misiones se encargarían de atraer a los miembros de los pueblos autóctonos dentro del sistema educativo. En 1925 se fundó la Casa del Estudiante Indígena que “pretendía suministrar

⁸³ *Ibíd.*, p. 139.

a los jóvenes de raza india la preparación necesaria para ayudar a sus respectivos grupos a incorporarse a la cultura del país”.⁸⁴

De igual forma, para seguir el impulso de una educación cada vez más uniforme, el 30 de diciembre de ese mismo año, se firmó el decreto presidencial que creaba la escuela secundaria. Para ese momento sólo existían dos escuelas secundarias: la Escuela Nacional Preparatoria y la Escuela Nacional de Maestros. Esta última, gracias a Lauro Aguirre, se planeó como un centro de profesionalización de educadoras, maestros rurales, maestros misioneros, maestros primarios y maestro técnicos.

En 1929, el general Calles creó el Partido Nacional Revolucionario con la finalidad de unir y conciliar a las diferentes facciones que aspiraban y peleaban la silla presidencial. Esta medida, en términos educativos, implicó una garantía para continuar con los esfuerzos hechos, hasta ese momento, por la federalización de la instrucción. Como bien se sabe, el Jefe Máximo de la Revolución fungió como el hombre fuerte de la política mexicana durante los años de 1929 a 1934, periodo conocido como el Maximato. En esos años el apoyo a la instrucción técnica no cesó, al igual que el impulso proyectado a la educación enfocada en los grupos indígenas. En 1932 se creó la Preparatoria Técnica y la Politécnica y las Escuelas Regionales Campesinas. En ese mismo año se cerró la Escuela del Estudiante Indígena, pero se abrieron once centros más para continuar la labor que desempeñaba esta institución, los Internados Indígenas Regionales.

El estímulo a la enseñanza técnica y rural, quizá, no fue la huella más grande que dejó el general Calles en el ramo educativo, sino el carácter socialista que trató de imprimirle a la educación pública. En 1934, en el “grito de Guadalajara” tomó una postura de dominio sobre las conciencias de los niños y jóvenes del país. Defendió que las mentes jóvenes debían pertenecer a la Revolución, a la comunidad y a la colectividad.⁸⁵ Fomentar una educación para el obrero, el campesino y el indígena

⁸⁴ *Ibíd.*, p. 142.

⁸⁵ *Ibíd.*, p. 153.

brindó una sólida base para que durante el sexenio cardenista se marcara el carácter educativo de la nación como socialista.

Cuando entró el general Lázaro Cárdenas del Río al mando del escenario político de país, inmediatamente tomó cartas en el terreno educativo. Recordemos que la fe en la educación como un medio para lograr un cambio social se acrecentó y defendió, por parte de la esfera gubernativa, a lo largo de la primera mitad del siglo XX. El general Cárdenas, desde el inicio de su mandato, expresó el rumbo que debía tener la instrucción pública. En su discurso del 21 de junio de 1934, en Gómez Palacios, afirmó que no permitiría que la Iglesia interviniera de alguna forma en la educación popular, dado que la consideraba un retraso, un lastre y una semilla de discordia para la escuela mexicana y para el progreso del país.⁸⁶ Claro estaba que las palabras no eran suficientes para marcar el nuevo rumbo que deseaba, así que llevó a cabo una reforma al artículo tercero constitucional.

El 13 de diciembre de 1934 se dejó estipulado en la Carta Magna que la educación que recibiría el pueblo mexicano sería socialista y antirreligiosa. En una entrevista, realizada por parte de un enviado del *New York Times*, en 1935, se le pidió al general Cárdenas que definiera lo que era una educación socialista, a lo que éste respondió:

[...] la enseñanza práctica vocacional para los agricultores, artesanos y obreros, el amplio estudio de los problemas locales como materia obligatoria para los profesores de las escuelas [...] La esencia de la educación socialista consiste en subrayar más el punto de vista social que el individual [...] la enseñanza estará de acuerdo con la doctrina socialista de la Revolución Mexicana.⁸⁷

En ese sentido, la escuela socialista trataba de inculcar en los educandos, a través de diversas prácticas y por el contenido de los programas, un vínculo de identidad con la clase trabajadora; hacerlos conscientes de “la justicia que asistía a los obreros en su tenaz y plausible tarea de emanciparse económica y espiritualmente” y formarlos como

⁸⁶ *Ibidem.*

⁸⁷ Ernesto Meneses Morales, *Óp. Cit.*, p. 61.

“hombres decididos y sinceros colaboradores de esa misma obra de emancipación”.⁸⁸ La educación, en el sexenio cardenista, sería el medio para “llegar a la justicia económico-social” que prometía la Constitución.⁸⁹

A pesar de haberse decretado una educación socialista, y que en teoría buscaba cumplir la promesa de justicia plasmada en la constitución emanada de la Revolución, el ejercicio y la aplicación de ésta quedó un tanto volátil y titubeante. Hubo confusión desde la propia definición de “socialista” hasta la forma de utilizar los textos y panfletos por parte de los maestros para crear una consciencia proletaria en los niños, jóvenes y adultos que instruían.⁹⁰ Incluso, en 1937, se fundó el Instituto de Orientación Socialista cuyo fin era fortalecer la reforma educativa.

Como era de esperarse, existió oposición al rumbo socialista de la educación; no sólo desde el ala clerical y grupos de padres de familia, sino desde del mismo gremio magisterial. Entre 1935 y 1939 hubo alrededor de 300 maestros asesinados y otros tantos más despedidos a raíz de la reforma.⁹¹ En este tenor, Ernesto Meneses hace alusión a que Calles pudo haber heredado una educación socialista a su sucesor presidencial para causar fricción y tensión dentro de la sociedad; y, en consecuencia, él pudiera seguir dentro de la esfera política con una presencia notable y una autoridad efectiva.⁹²

Por dar un ejemplo, Samuel Ramos criticó contundentemente la reforma del artículo tercero que marcó el carácter socialista de la educación. Para este intelectual, la postura cardenista respecto a la enseñanza era una herencia de Calles, cuyo único propósito fue “establecer en México una dictadura “ideológica” sancionada por la ley y en consonancia con la orientación política del Estado, sin tener en cuenta la

⁸⁸ *Ibíd.*, p. 67.

⁸⁹ *Ibidem.*

⁹⁰ Josefina Vázquez de Knauth, *Óp. Cit.*, pp. 156-158.

⁹¹ *Ibíd.*, p. 158.

⁹² Ernesto Meneses Morales, *Óp. Cit.*, p. 51. Otro texto que nos habla de la figura de Calles y su intromisión, desde el exilio, en la política para desestabilizar el gobierno de Cárdenas es: Lorenzo Meyer, “Calles vs Calles. El ‘Jefe Máximo’ con la República, el exiliado con Franco. Contradicciones de la élite revolucionaria mexicana”, en Javier Garcíadiego, Emilio Kouri (compiladores), *Revolución y exilio en la historia de México. Del amor de un historiador a su patria adoptiva*, México, El Colegio de México, Centro Katz, Ediciones Era, 2010, pp. 203-223.

contradicción que esto implica con el espíritu constitucional”. Asimismo, comentó que este propósito se realizó “sin consultar las voces autorizadas, a los técnicos en educación, y sin conocimiento de los problemas reales de la cultura del país”. Por último, comentó que esta reforma “se fraguó al calor de la demagogia y en la que, por ende, intervino más la pasión sectaria que la inteligencia reflexiva”.⁹³ El hecho de que apareciera la palabra socialista en la constitución causó revuelo, inconformidad y confrontación entre diversos sectores de la sociedad.

Pese a las críticas y divisiones que estaba causando la reforma educativa, durante el régimen de Cárdenas se creó el Instituto Politécnico Nacional (1936), La Universidad Obrera (1936), El Departamento de Asuntos Indígenas (1936), El Instituto Nacional de Antropología e Historia (1939) y el Colegio de México (1940). Además, durante este gobierno se destinó el 15.20% del presupuesto de la federación a la educación, el porcentaje más alto hasta ese momento.⁹⁴

3.2. El inicio de una educación por la *Unión Nacional*.

Cuando el general Lázaro Cárdenas dejó la silla presidencial se generó un ambiente político que exigía más la unión que la división. Sobre todo, por el escenario de guerra que se vivía a nivel mundial, los diversos sectores y grupos sociales y políticos mexicanos se inclinaron por una dinámica de negociación que les permitiera mantener un solo frente ante las circunstancias internacionales que se desarrollaban. Inclusive, al final del mandato de Cárdenas, éste mostró una actitud mucho más moderada y de reconciliación; esto último se pudo ver mayormente reflejado en la designación del candidato de su partido para la ocupación de la silla presidencial: Manuel Ávila Camacho.

A la llegada de Ávila Camacho a la cúspide del poder se impulsaron acciones que buscaban las menos riñas posible en el ámbito social y político. En cuanto a la esfera educativa, el carácter socialista en vez de unir a la población, la dividía; por lo que fue imperante para este gobierno realizar nuevamente una reforma al artículo tercero.

⁹³ *Ibíd.*, p. 51.

⁹⁴ *Ibíd.*, p. 226.

Definitivamente esto no fue una labor sencilla, al grado que exigió tres diferentes secretarios de educación para lograr dicho objetivo.

El primer secretario de educación de este sexenio fue Luis Sánchez Pontón. Este abogado fue un acérrimo defensor de la educación socialista; por lo que no iba a favor de una reforma del artículo tercero y esta posición le generó gran oposición entre un amplio sector involucrado en la educación. Su gestión duró del 1° de diciembre de 1940 al 12 de septiembre de 1941. Dado que se buscaba apaciguar los ánimos, se convocó a Octavio Vejar Vázquez a ocupar el despacho de la SEP.

De septiembre de 1941 a septiembre de 1943 Vejar Vázquez se hizo cargo de la educación del país. Si bien con este secretario tampoco se logró una reforma, sí se promulgó una Ley Orgánica de Educación Pública cuyo fin fue introducir y señalar el nuevo rumbo que se le quería dar a la enseñanza pública. La labor del segundo secretario se vio suspendida dado a los problemas que tuvo para unificar el sindicato magisterial. En este gobierno no sólo se quería cambiar el carácter socialista de la educación, sino conformar un organismo que enfilara a todo el magisterio. Este organismo ayudaría a mantener un control y a generar un puente de negociación entre el gobierno y los maestros.

A la salida de Vejar Vázquez fue llamado Jaime Torres Bodet para tomar las riendas de la educación mexicana. Éste llegó en un momento en el cual todavía imperaba el conflicto por el carácter educativo que marcaba la Constitución, las tensiones de crear un sindicato de maestros y un escenario compuesto de 6, 671, 526 analfabetas.⁹⁵ Trazar el rumbo de uno de los pilares nacionales que prometía al país estabilidad y unión representaba una labor dantesca, tanto por las dimensiones como por los tres departamentos que abarcaba la secretaria: el escolar, el de bibliotecas y el de bellas artes.⁹⁶

⁹⁵ Dato de la tabla estadística del analfabetismo que brindó Ernesto Meses, p. 346.

⁹⁶ Jaime Torres Bodet, *Textos...*, *Óp. Cit.*, p. 44.

3.2.1. Primera vez al mando de la educación.

Para introducir la primera gestión del literato al frente de la SEP, me gustaría hacer mención del ánimo con el que llegó al despacho educativo. Un pasaje de la autobiografía del funcionario deja ver con claridad que tomar las riendas de la instrucción de la niñez y juventud mexicana no era un gusto sino una responsabilidad. Lograr una educación de acuerdo con los deseos de una esfera política e intelectual que arremetía todos los medios y particularidades a un fin nacional, así como las medidas coercitivas que fueran necesarias para lograrlo, significó una carga emocional para el secretario. Por lo tanto, para sortear esa tarea titánica acudió desde un principio a la memoria de sus padres:

Ellos me ayudarían a cumplir mis nuevos deberes. Sobre la lápida, donde un pobre cincel esculpió sus nombres, deposité las flores que había comprado a la entrada del cementerio. Y, tomando ejemplo de su recuerdo, me dispuse a empezar, con ellos, una de las épocas más difíciles de mi tránsito por la vida.⁹⁷

Con el apoyo anímico que resultaba el recuerdo de sus padres emprendió uno de los cargos que mayor ahínco y tiempo le exigiría. Así como su maestro había planteado organizar y brindar una educación y cultura para el pueblo, como discípulo pretendió continuar con el sello vasconcelista. No obstante, antes de retomar la herencia de su mentor debió afrontar el panorama educativo que lo esperaba: una secretaria con poco presupuesto y juegos políticos de por medio, poblaciones sin docentes, docentes sin salarios dignos, alumnos sin aulas y pizarras y bibliotecas con exiguos acervos.

Asimismo, no todo fue una cuestión económica y material, el ambiente al que se enfrentó estaba lleno de posturas e intereses disímiles. Para añadir tensión a la toma de su puesto, él no pertenecía al gremio docente, fue el hombre elegido por el ejecutivo para sustituir al secretario Vejar Vázquez y lograr una relación de mayor entendimiento con el magisterio y dirigir las actividades de la enseñanza y la cultura en un ambiente menos hostil. Estas condiciones, al principio, le impusieron reservas y restricciones para relacionarse con los docentes y dar pie a sus iniciativas.

⁹⁷ *Ibíd.*, p. 83.

Para 1943, el presupuesto de la secretaria fue de 97,000,000 de pesos (13.73% del presupuesto total). Al siguiente año la cifra destinada se elevó a 119,360,000 pesos (10.84% del presupuesto total). Estas cantidades destinadas al rubro educativo limitaron el marco de acción de Torres Bodet para dinamizar y renovar la enseñanza y la cultura como él hubiera deseado. En el último año de gestión hubo un aumento significativo debido, sobre todo, a la participación que tuvo México en las conferencias de Londres. La postura y compromiso mostrado por los representantes mexicanos en los encuentros que darían nacimiento a la UNESCO forzaron hasta cierto punto que el gobierno actuara en consonancia a su política educativa con el exterior. De tal forma, en 1946, la educación del país contó con el aliciente de 209,871,104 pesos (17.48% del presupuesto total).⁹⁸

A pesar de las penurias económicas, que ya era un problema en sí, para el director de la educación había un obstáculo mayor: la falta de un concepto mismo de nación.⁹⁹ La columna vertebral de todo su pensamiento educativo radicó en la construcción de la unidad moral de los mexicanos, justo porque observó que la carencia de una identidad y amor por la patria paralizaba el desarrollo de los hombres y las sociedades. Hasta que se compartiera una misma idea de nación se lograría perfeccionar no sólo la educación, sino todos los demás ámbitos políticos, económicos y sociales del país.

Si bien estos eran los mayores inconvenientes a los cuales se enfrentó en la primera gestión, la propuesta que ofreció fue la siguiente:

Nuestra escuela habrá de ser una escuela para todos los mexicanos. Una escuela amplia y activa, en que las labores de la enseñanza no se posterguen a fines políticos indebidos, y en la cual todo lo que se aprenda prepare eficazmente a los educandos para la vida, dentro de un generoso sentido de concordia y de solidaridad nacional.¹⁰⁰

⁹⁸ Las cifras se toman del apéndice 10 de la obra ya citada *Tendencias educativas oficiales en México...*, cuyo autor las retoma de: *Historia de la Educación Pública en México*, México, Fondo de Cultura Económica, 1981, pp. 592-593.

⁹⁹ Jaime Torres Bodet, *Textos...*, *Óp. Cit.*, p. 95.

¹⁰⁰ *Ibíd.*, p. 73.

Era muy claro que la política educativa de este funcionario tendía a la unión nacional. Pareciese que los discursos y anhelos patrióticos de los historiadores, pedagogos e intelectuales decimonónicos tomaran una vigencia sin igual en la iniciativa de este intelectual. A pesar de que las circunstancias sociales, políticas y económicas eran muy distintas, México seguía siendo un territorio tan amplio y culturalmente tan diverso que la ausencia de un sentimiento y actuar nacionalista persistía. De tal forma, se intentó “...rehacer la secretaria, tratar de darle un sentido de enlace humano y de unión patriótica; evitar las discordias políticas y las inútiles controversias”.¹⁰¹

Además de una educación por la unidad, se planteó una que correspondiera al nuevo escenario de la posguerra. En ese sentido, se revisó y se reformuló el sistema educativo para propiciar una formación democrática de los individuos, en la cual la paz y la justicia se sustentaron como los nuevos valores de la moral del mexicano.¹⁰² Sin embargo, esta nueva formación y moral resultarían un tanto contradictorias en cuanto a la forma de “negociar” la imposición de este proyecto educativo. Durante toda la administración de Ávila Camacho, la oposición y los retractsos a las propuestas educativas no se hicieron esperar, pero la represión y la violencia no se expresó francamente. No obstante, en retrospectiva, el propio Torres Bodet se cuestionaba si los actos violentos serían necesarios para lograr el carácter democrático de la instrucción pública:

¿sabía yo discutir, sin violencia y sin amargura, con esos otros embajadores: no de un país, sino de una tesis, de un dogma, de una doctrina, o de una clase social, tanto más robusta cuanto más postergada se había sentido por quienes hubiesen podido encauzarla amistosamente? ¿Entendería yo –en un país en el que las más graves decisiones no se formulan con frases, sino con pausas, con paréntesis de silencio– lo que significaba el saludo de un diputado, la sonrisa de un senador, o la visita imprevista de uno de mis colegas?¹⁰³

La negociación y el diálogo no bastaron para hacer triunfar una política educativa que aspiraba a la unión nacional. La intervención armada y violenta hacia

¹⁰¹ *Ibíd.*, p. 78.

¹⁰² *Ibíd.*, p. 359.

¹⁰³ *Ibíd.*, p. 82.

grupos sociales, como lo fueron maestros y estudiantes, que demandaban mejoras a sus condiciones, mas no al sistema, fue también una de las acciones y de los costos que tuvo que asumir la élite política para conseguir su fin nacional. Con dichas traiciones a los nuevos baluartes de la educación, la paz y la justicia, no se iba a lograr el cometido perseguido por el líder de la enseñanza nacional.

Sin perder de vista esta contradicción en el seno del ideario y de la acción política y educativa de la élite perteneciente al partido hegemónico, pasemos a las iniciativas emprendidas en la primera administración torresbodetista. Dado que el presupuesto destinado al rubro educativo, en 1943, fue de 97,000,000 de pesos, la prioridad fue el crecimiento de plazas para los maestros, al igual que el mejoramiento de sus emolumentos. Era del conocimiento del secretario que los salarios y las condiciones laborales de los docentes, en su gran mayoría, eran paupérrimas. Por tal razón, intentó sanar este mal y contrarrestar la inconformidad del gremio educativo.

Además de incentivar la labor docente por medio del incremento salarial, se dispuso a brindar más espacios para la educación. El 11 de febrero de 1944, se creó el Comité Administrativo del Programa Federal de la Construcción de Escuelas (CAPFCE). Este proyecto inició con un presupuesto de 10, 000, 000 de pesos proporcionados por la Federación, por 2, 000, 000 de pesos provenientes de la iniciativa privada y por 1, 000, 000 de pesos por parte de Petróleos Mexicanos.¹⁰⁴

En este mismo año se organizó la Comisión Revisora y Coordinadora de Planes Educativos, Programas de Estudio y Textos Escolares. Gracias a la labor de esta comisión, se “publicaron los nuevos planes y programas de primaria que suprimían la enseñanza socialista y propugnaban la unidad de todos los mexicanos”.¹⁰⁵ Con un año al mando de la secretaria se había logrado encausar, al menos en los planes y programas, la primera enseñanza a un rumbo democrático. No obstante, el avance de la comisión fue con trastabillas, retrocesos y desacuerdos.

¹⁰⁴ Ernesto Meneses Morales, *Óp. Cit.*, p. 272.

¹⁰⁵ Jaime, Torres Bodet, *Textos...*, *Óp. Cit.*, p. 17. (Introducción de Pablo Latapí).

En consonancia al programa de construcción de escuelas y la revisión de los planes de estudio, se enriquecieron los acervos de las bibliotecas escolares y se publicó la *Biblioteca Enciclopédica Popular* y la revista mensual *Educación Nacional*. De igual forma, para capacitar a los profesores que ejercían sin título, se estableció el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio. Esta institución graduó, entre 1945 y 1958, a 15, 620 maestros.¹⁰⁶

Lo referente a las bibliotecas fue un aspecto que dio continuidad a la labor de José Vasconcelos. El plan inicial estipuló cientos de pequeñas bibliotecas a lo largo y ancho del país, debido a que el primer secretario de educación consideró a estos establecimientos como “una fuerza importante en el desarrollo general de la cultura del pueblo mexicano”.¹⁰⁷ Entre los meses de enero a agosto de 1922 se erigieron 483 bibliotecas nuevas, las cuales fueron dotadas con un total de 66,250 volúmenes. Para la primera gestión de Torres Bodet se enriquecieron las colecciones de éstas con 20, 053 volúmenes.

Dado que la política educativa que se manejó a partir del gobierno de Manuel Ávila Camacho fue una que buscó la unidad nacional, a través de una enseñanza de tintes democráticos y patrióticos, uno de los primeros escalafones para lograr este objetivo era la unidad sindical del magisterio. Como se ha mencionado, los dos secretarios, previos a Torre Bodet, fracasaron en ese intento y fue hasta la llegada de este último que se logró la conformación del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, el 26 de diciembre de 1943. No obstante, la reforma educativa al artículo tercero no se pudo llevar a cabo con la misma prontitud debido a los ánimos

¹⁰⁶ *Ibíd.*, p. 444.

¹⁰⁷ Billy F Cowart., *Óp. Cit.*, p. 8. De igual manera, este autor señala que dentro de este plan existieron diversos tipos de bibliotecas que intentaron responder a la demanda y a las condiciones específicas de los sectores poblacionales a las que iban dirigidas. Algunas eran pequeñas con unos cientos de libros, otras con unos miles. En zonas rurales, los lomos de las mulas conformaban el espacio de lectura, ya que eran bibliotecas ambulantes con cincuenta ejemplares que se trasladaban en las espaldas de estos animales de carga. La iniciativa de Vasconcelos se complementó con la publicación de los *Clásicos*. Este proyecto puso en circulación obras de la literatura universal, como *La Iliada y la Odisea*, *Los Diálogos de Platón*, entre muchos otros, a un costo accesible, que osciló entre los 55 centavos y 1 peso, para que fueran adquiridos por un amplio sector de la población. Asimismo, se editó la revista *El libro y el pueblo* y se organizó de la primera feria del libro en 1924, estas últimas tres labores llevadas a cabo por su secretario particular.

encendidos. Al término de este sexenio se generó un ambiente menos hostil para dar pie a la enmienda del rumbo ideológico de la educación.

Sin muestras de ocupar la violencia para modificar el artículo tercero constitucional, Torres Bodet primeramente entabló un diálogo con Narciso Bassols, secretario encargado de la redacción del artículo tercero que marcó un rumbo socialista a la enseñanza en 1934. Antes de virar drásticamente el rumbo de la educación, se intentó por medio de pláticas y correspondencia, entre el joven literato y el experimentado Bassols, una metamorfosis educativa no álgida y con miras a una amplia aceptación. Sin embargo, era de suponerse que el dirigente de la SEP en el gobierno del general Cárdenas se opusiera a cualquier alteración y cambio significativo a los postulados que se habían marcado a la instrucción pública. Pese a una labor de convencimiento fallida y a la firme negativa de Bassols, Torres Bodet se aventuró a girar 180 grados el timón y defendió la modificación a la carta constitutiva en su aspecto educativo.

El secretario no estaba sólo en su decisión, contó con el apoyo de las organizaciones obreras y con el respaldo del líder del sindicato de maestros, Vicente Lombardo Toledano. El representante del ala magisterial se sumó positivamente a los cambios propuestos e, incluso, participó, mano a mano, con el continuador del sello vasconcelista para consolidarlos. En una de las conversaciones que mantuvo con el secretario, Lombardo Toledano sugirió que “los resultados del progreso científico” fuesen la base de la enseñanza” y que se aludiera a “la democracia, no solamente como a un régimen político, sino como un sistema de mejoramiento económico, social y cultural”.¹⁰⁸ Tanto en la política como en la praxis educativa se consintió, por ciertos sectores, en la guía democrática de las mentes más jóvenes.

La reformada redacción del artículo tercero, publicada oficialmente el 30 de diciembre de 1946, fue la siguiente:

La educación que imparte el Estado —Federación, Estados, Municipios— tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el

¹⁰⁸ Jaime Torres Bodet, *Textos...*, *Óp. Cit.*, p. 148.

amor a la Patria y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia:

I. Garantizada por el artículo 24 de libertad de creencias, el criterio que orientará a dicha educación se mantendrá por completo ajeno a cualquier doctrina religiosa y, basado en los resultados del progreso científico, luchará contra la ignorancia y sus efectos, las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios. Además:

a) Será democrático, considerando a la democracia no solamente como una estructura jurídica y un régimen político, sino como un sistema de vida fundado en el constante mejoramiento económico, social y cultural del pueblo.

b) Será nacional, en cuanto —sin hostilidades ni exclusivismos— atenderá a la comprensión de nuestros problemas, al aprovechamiento de nuestros recursos, a la defensa de nuestra independencia política, al aseguramiento de nuestra independencia económica y a la continuidad y acrecentamiento de nuestra cultura y

c) Contribuirá a la mejor convivencia humana, tanto por los elementos que aporte a fin de robustecer en el educando, junto con el aprecio por la dignidad de la persona y la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad, cuanto por el cuidado que ponga en sustentar los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos los hombres, evitando los privilegios de razas, de sectas, de grupos, de sexos o de individuos.

II. Los particulares podrán impartir educación en todos sus tipos y grados. Pero por lo que concierne a la educación primaria, secundaria y normal (y a la de cualquier tipo o grado destinada a obreros y campesinos) deberán obtener previamente, en cada caso, la autorización expresa del poder público. Dicha autorización podrá ser negada o revocada, sin que contra tales resoluciones proceda juicio o recurso alguno.

III. Los planteles particulares dedicados a la educación en los tipos y grados que especifica la fracción anterior deberán ajustarse, sin excepción, a lo dispuesto en los párrafos iniciales, I y II del presente artículo y, además, deberán cumplir los planes y los programas oficiales.

IV. Las corporaciones religiosas, los ministros de los cultos, las sociedades por acciones, que exclusiva o predominantemente realicen actividades educativas y las asociaciones o sociedades ligadas con la propaganda de cualquier credo religioso, no intervendrán en forma alguna en planteles en que se imparta educación primaria,

secundaria y normal y la destinada a obreros o campesinos.

V. El estado podrá retirar discrecionalmente, en cualquier tiempo, el reconocimiento de validez oficial a los estudios hechos en planteles particulares.

VI. La educación primaria será obligatoria.

VII. El Congreso de la Unión, con el fin de unificar y coordinar la educación, en toda la República, expedirá las leyes necesarias, destinadas a distribuir la función social educativa entre la Federación, los Estados y los Municipios, a fijar las aportaciones económicas correspondientes a ese servicio público y a señalar las sanciones aplicables a los funcionarios que no cumplan o no hagan cumplir las disposiciones relativas, lo mismo que a todos aquellos que las infrinjan (*DO*, diciembre 30 de 1946).¹⁰⁹

La nueva redacción del artículo tercero ya no tenía la intención de generar un cambio y mejora social a través de inculcar una conciencia proletaria y favorecer el punto de vista social sobre el individual en la formación de las nuevas generaciones. Tampoco siguió con el marcado sello antirreligioso de la instrucción. En cambio, se propuso una educación que fomentara el mejoramiento social al procurar que cada vez mayor porcentaje de la población gozara de los beneficios brindados por el Estado; así como marcar un carácter laico en defensa de cualquier sesgo religioso que se quisiera implantar en la enseñanza pública. Ambas propuestas, tanto la socialista como la democrática, intentaron hacer valer y respetar los designios constitucionales, pero la forma de llevarlo a cabo fue muy distinta, al menos, en materia educativa.

Asimismo, en este reformado artículo tercero se presentó una omisión: la libertad de enseñanza. En esta nueva versión constitucional se dio por sentado que el Estado controlaría toda la esfera educativa, desde el rumbo ideológico hasta los permisos para erigir cualquier establecimiento con fines de instrucción y cultura. Si bien se trató de borrar toda influencia educativa del cardenismo, no se perdió su herencia en cuanto al monopolio estatal de la educación. El partido fundado por Calles, pese a sus cambios de nombre, hasta convertirse en el Partido Revolucionario

¹⁰⁹ Ernesto Meneses Morales, *Óp. Cit.*, pp. 312-313.

Institucional (PRI), a lo largo de los años, se caracterizó por gobernar con mano fuerte y autoritaria, era claro que la educación se manejaría de la misma forma. El implícito de la no libertad de enseñanza se reflejaba en la certificación estatal a los profesores, en la emisión de los textos oficiales para la instrucción y en la aprobación por parte de la secretaría a los establecimientos educativos no laicos. En ese sentido, a pesar de manejar un discurso que perfilaba a esta reforma como una promesa que congraciaba la herencia de la revolución, sirvió para mantener y reforzar el poder estatal en la formación de una nueva ciudadanía. En este contexto, únicamente bajo el control del Estado, la instrucción pública lograría una mejora de la sociedad mexicana.

Ante esta ausencia de libertad de enseñanza, ciertos grupos de derecha manifestaron su abierta oposición. Tanto la élite clerical como la “Unión de Padres de Familia” protestaron fuertemente a la enmienda de la educación. Como se ha dicho, en esta primera gestión, la coerción y la violencia no tuvieron injerencia directa, pero tampoco se suscitaron grandes contingentes y manifestaciones a la reforma educativa. Lo que sí se llevó a cabo fueron votos en contra de la reforma y publicaciones en diarios, sobre todo de algunos estados del norte del país, para atacar la iniciativa de Torres Bodet. Ejemplo de ello fueron las objeciones por parte de los senadores Emilio Araujo, Fernando Amilpa y Celestino Gasca.¹¹⁰

La primera vez que el funcionario aceptó y ocupó el despacho educativo lo hizo bajo circunstancias adversas y, a consideración suya, sin las aptitudes necesarias para afrontar las contrariedades y penurias que atravesaba la educación del país. No obstante, logró imponer las bases, que en buena medida reflejaron su ideario educativo, para consolidar una formación ciudadana homogénea y homóloga, a lo largo de las décadas de los cuarenta, cincuenta y sesenta, al menos desde un punto administrativo y político. Ernesto Meneses catalogó como “el logro más grande de Torres Bodet”, de su primera gestión, la revisión del artículo tercero constitucional para marcar el rumbo de la educación mexicana como democrático.¹¹¹

¹¹⁰ Jaime Torres Bodet, *Textos...*, *Óp. Cit.*, pp. 157-158.

¹¹¹ Ernesto Meneses Morales, *Óp. Cit.*, p. 306.

3.2.1.1. Mexicanos combatientes: la campaña contra el analfabetismo.

En este breve apartado me gustaría resaltar la labor que se emprendió con la Campaña Nacional Contra el Analfabetismo. Si bien la reforma constitucional del artículo tercero significó la plataforma para establecer una política educativa de tendencia nacionalista y, por ende, un mecanismo legal para integrar a la población indígena a la sociedad y dentro de la idea de nación mexicanas; la campaña que se llevó para erradicar el alto porcentaje de personas que no sabían leer y escribir fue uno de los dos medios, a mi parecer, de mayor impacto, para transformar al indígena en un “ciudadano del porvenir”.



Jaime Torres Bodet de visita a una comunidad indígena durante la Campaña Nacional de Analfabetismo. Fondo Jaime Torres Bodet del Archivo Histórico de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Al tomar el mando de la secretaría en 1943, Torres Bodet incursionó su travesía educativa con una tripulación analfabeta del 47.8%. Se podría decir que casi la mitad de la población, mayor de seis años, no sabía leer ni escribir. Por lo tanto, previo a cualquier reforma y revisión, el primer paso del nuevo dirigente de la SEP fue brindar, en la medida de lo posible, a esa porción iletrada, las herramientas de la escritura y la lectura.

En sus *Memorias* narró el literato que el presidente Manuel Ávila Camacho fue quien propuso el nombre para la empresa alfabetizadora. El mandatario le comentó que el título debía ser Campaña contra el Analfabetismo, ya que “consideró más atractivo ese nombre para la sensibilidad de los mexicanos. Somos así —me dijo—, combatientes por costumbre y por vocación. Ya verá usted...La palabra *contra* conquistará muchas voluntades”.¹¹² Debido al estado de guerra, el Ejecutivo promulgó como “ley de emergencia” a dicha campaña. El 21 de agosto de 1944, a través de la radio, Ávila Camacho dirigió un mensaje de apoyo incondicional a la legislación que imponía a cada mexicano, entre 16 y 60 años, que supiera leer y escribir, la obligación moral de enseñar a un analfabeto entre los 6 y 40 años. Se consideró en ese momento que mientras “la mitad de México estuviese compuesta por analfabetos, sería imposible programar, con alguna esperanza de éxito, una solución completa y lógica para los demás problemas sociales”.¹¹³

En ese sentido, el analfabetismo se observó como un enemigo, un enemigo del progreso y de la democracia. Para Torres Bodet, la batalla que México debía librar no se encontraba en el exterior, sino en el interior. La rémora que impedía la mejora de la sociedad debía exterminarse por medio de las letras. Por ello, una campaña *contra* el analfabetismo se caracterizó como un “motivo de lucha, y de lucha noble” para todos los ciudadanos y, sobre todo, para los maestros del país.¹¹⁴ Nuevamente se trató de unir esfuerzos y voluntades a través de la educación.

¹¹² Jaime Torres Bodet, *Textos...*, *Óp. Cit.*, p. 89.

¹¹³ Billy F. Cowart, *Óp. Cit.*, p. 12.

¹¹⁴ Jaime Torres Bodet, *Textos...*, *Óp. Cit.*, p. 88.

Para llevar a cabo dicha campaña se desarrollaron tres etapas: la de organización (desde la fecha de expedición de la ley hasta el último día de febrero de 1945), la de realización o enseñanza (desde el 1 de marzo de 1945 hasta el último de febrero de 1946) y la de culminación o revisión y exposición de resultados (desde el 1 hasta el 31 de marzo de 1946). En la primera se recolectaron recursos gubernamentales y fondos del sector privado, se supervisó la impresión de diez millones de cartillas de lectura y escritura en español por parte de la SEP, se coordinó el establecimiento de millares de Centros de Alfabetización, la enseñanza por grupo y los exámenes finales. En la segunda se puso en marcha como tal la campaña y se redactó la *Cartilla*, texto escrito por Alfonso Reyes que hablaba de moral y ciudadanía, tanto en español como en cinco lenguas indígenas. En la tercera se administraron los exámenes y se computaron los resultados finales.¹¹⁵ El costo de la campaña, entre agosto de 1944 y septiembre de 1946, fue de 2, 722, 535. 61 de pesos.

Cabe mencionar que dentro de la primera oleada de alfabetizadores participaron muchos maestros de avanzada edad y jubilados. Esta empresa convocó no sólo a antiguos soldados de la enseñanza, sino también a una de las instituciones con más éxito para difundir el arte de la lectura y la escritura: Las Misiones Culturales. Precisamente Torres Bodet intentó conseguir, veintidós años después, lo que alguna vez su mentor conquistó: tener el apoyo gubernamental y económico y movilizar al contingente denominado “pueblo” para la enseñanza de las primeras letras a quienes carecían de ellas; en esta ocasión, por medio de una campaña de alfabetización.

En ese tenor, para lograr la alfabetización de los “pueblos originarios”, se emprendieron Misiones Culturales que atendían, cada año, en promedio, a más de 17,000 personas con centros y escuelas de alfabetización, internados de primera enseñanza, procuradurías y brigadas de mejoramiento. En el último año del gobierno de Ávila Camacho se organizaron doce Misiones “motorizadas” para atender regiones indígenas que se encontraban alejadas de las rutas ordinarias. Estas labores evangelizadoras motorizadas estaban dotadas “de un vehículo como autobús, equipado

¹¹⁵ *Ibíd.*, pp. 103 y 110.

con proyector de cine, aparato de radio, sistema de sonido, fonógrafo, planta de luz eléctrica, películas, discos, bibliotecas, medicinas y todos los materiales necesarios para desarrollar un programa cultural” en dichas regiones.¹¹⁶

Si bien parece que la alfabetización del indígena estaba permeada de buenas intenciones, dinero, esfuerzo y voluntad, las dificultades en dicha empresa sobresalían por la ausencia de resultados satisfactorios y duraderos. Un ejemplo de ello fueron los internados que se ofrecían a los adolescentes para que cursaran los tres últimos grados de la primera enseñanza y se les preparara en el desempeño de ciertas actividades agrícolas y pecuarias y en el desarrollo de pequeñas artesanías. El encargado de la Secretaría de Educación se percató que los jóvenes que egresaban de esos internados no aprovechaban en absoluto lo aprendido dentro o fuera de su comunidad de origen. Por tal razón intentó promover que los indígenas alfabetizados trabajasen en sus propias comunidades poniendo en práctica las habilidades y los conocimientos adquiridos. Desde la perspectiva del literato, lo invertido y enseñado a los indígenas se echaba en saco roto, ya que la mayoría quedaba a la mitad del camino; es decir, o su propia gente los rechazaba por los elementos externos que traían consigo, se les olvida lo aprendido por no usarlo dentro de su núcleo familiar y comunal o se perdían en las vorágines citadinas como sirvientes o empleados de “bajo pelo” ya que si intentaban proseguir con sus estudios les resultaba poco factible.¹¹⁷ Así que una solución a la búsqueda de resultados más perdurables, muy al estilo evangelizador, fue encomendarles la alfabetización de sus propias comunidades a los indígenas “castellanizados”.

Con respecto a la temporalidad que estamos abordando, la Campaña Nacional Contra el Analfabetismo tuvo cabida y apoyo en los subsecuentes sexenios. No obstante, el dos veces director de la educación mexicana observó que las estadísticas, entre 1944 y 1960, arrojaban casi la misma cantidad de indígenas monolingües: poco más de un millón y cuarto. Esta cifra se debía principalmente al crecimiento poblacional del país; sin embargo, no dejaba de ser alarmante para la esfera gubernamental que deseaba

¹¹⁶ Ernesto Meneses Morales, *Óp. Cit.*, p. 274.

¹¹⁷ Jaime Torres Bodet, *Textos...*, *Óp. Cit.*, p. 116.

crear una cohesión social homóloga. Por tal motivo, alfabetizar al indígena se volvió la prioridad de la campaña. Con los indígenas no sólo se debía enseñar a leer y a escribir, sino se debía instruir una lengua, el castellano, para lograr imponer un idioma oficial en el país. Torres Bodet afirmó que “asociar a esos mexicanos [los indios] a todos sus compatriotas [sería] sin duda, la tarea más importante de la campaña de alfabetización en sus nuevas etapas [...] Porque, a donde vayamos, nuestros indios irán con nosotros”.¹¹⁸

En 1946, en apoyo a la campaña de alfabetización, el Instituto de Alfabetización de Lenguas Indígenas, cuyo director en ese momento era Alfredo Barrera Vázquez, destacado antropólogo y filólogo, publicó cuatro textos para apoyar la alfabetización de la población indígena en su lengua natal. Se preparó un texto en lengua maya, otro en tarasco, un tercero en otomí y un cuarto en náhuatl, conforme a la tradición conservada en el norte del estado de Puebla. Igualmente, la Secretaria de Educación Pública editó varias cartillas para indígenas monolingües y esta labor la continuó el Instituto Nacional Indigenista. El método empleado para castellanizar al indígena, y que posteriormente propuso Torres Bodet en la UNESCO, cuando fungió como director de esta institución, consistió en “el uso del idioma vernáculo [ya que] constituye un puente hacia el logro de la unificación nacional, de manera más rápida que cuando se pretende enseñar directamente la lengua nacional a una comunidad indígena analfabeta”.¹¹⁹

Casi al finalizar su periodo, Ávila Camacho sometió al Congreso, el 8 de enero de 1946, un proyecto de ley que prolongaría la campaña el tiempo necesario para que el problema del analfabetismo se solucionara. Asimismo, el 1° de diciembre de 1946, el presidente en cuestión declaró ante la prensa que la Campaña Nacional Contra el Analfabetismo fue la obra que más le satisfizo de todo su mandato, puesto que la educación era la herramienta para lograr que “todos los ciudadanos posean un promedio de cultura, para que comprendan los problemas del país y colaboren de una

¹¹⁸ *Ibíd.*, pp. 116-117.

¹¹⁹ Jaime Torres Bodet, *Discursos...*, *Óp. Cit.*, p. 513.

manera homogénea”.¹²⁰ El Decreto del 3 de marzo de 1947 convirtió en permanente la labor alfabetizadora.

Era evidente que esta actitud y medida iba a generar admiradores y retractores, posturas radicales y acuerdos y desacuerdos. Durante siglos se había discutido sobre quién era y debía ser el indígena, por lo que la alfabetización de este grupo resultó claramente un tema candente entre académicos y funcionarios. El establecimiento de un idioma oficial tocaba las nervaduras más delicadas en la conformación de una identidad nacional. Por lo tanto, la alfabetización no sólo era una cuestión educativa, sino una cuestión sobre los axiomas patrióticos y nacionales. Según el secretario hubo posturas tan drásticas que exigían lo siguiente:

Entre nosotros, Cuauhtémoc y Hernán Cortés siguen peleando incesantemente. Hombres y mujeres que no conocen el náhuatl (y se apellidan Cervantes, Pérez, García, López o Sánchez) se inquietan cuando el gobierno trata de castellanizar a los indios y —más imperialistas que Moctezuma— casi nos propondrían, como idioma oficial, el de los aztecas [...] Otros, con apellidos no menos reveladores de la cuna hispánica de sus antepasados, pero con restos de sangre indígena en el cauce de sus arterias, denigran a los habitantes de Tenochtitlán; [...] y quisieran que, además de la estatua de Carlos IV, nuestra capital ostentara —sobre el mejor de sus pedestales— la efigie de Hernán Cortes.¹²¹

El caso de la castellanización de la población indígena se puede observar desde dos frentes: el del puente comunicativo y unificador y el de la aniquilación de las lenguas autóctonas. Desde la secretaría, la postura que se defendió fue la primera e, implícitamente se buscaba la segunda, argumentando que a los indígenas se les proporcionaba un medio para entenderse y para informarse de lo que ocurría en todo el territorio nacional. No obstante, conforme la campaña de alfabetización tuviera éxito, las lenguas indígenas caerían en el desuso. Ante este supuesto peligro, la solución que se brindaba era el resguardo de estas lenguas a través de las investigaciones y los estudios antropológicos. Sólo en el cubículo, en el aula y las vitrinas, con fines meramente académicos, se enseñaría lo que alguna vez fue el “México indígena”. En la

¹²⁰ *Ibíd.*, p. 168.

¹²¹ *Ibíd.*, p. 96.

práctica, en la sociedad y en la vida diaria, los indígenas, para dejar de ser como eran y volverse unos “verdaderos” mexicanos, debían hablar y comunicarse en el idioma oficial—el español—.

Finalmente, bajo una educación que buscaba la unidad moral de los mexicanos, la enseñanza de la lectura y la escritura infundiría, desde un inicio, el amor a la patria y el ideal de ciudadanía como baluartes del progreso de la nación. A los indígenas, más allá de brindarles una herramienta de comunicación y de conocimiento, se les intentó insertar en el flujo nacional por medio de su alfabetización.



Jaime Torres Bodet de visita a una comunidad indígena durante la Campaña Nacional Contra el Analfabetismo. Fondo Jaime Torres Bodet del Archivo Histórico de la UNAM.

3.3. Continuidad al proyecto educativo de Jaime Torres Bodet.

Los siguientes dos sexenios, el de Miguel Alemán Valdés y el de Adolfo Ruíz Cortínez, continuarían el nuevo rumbo que se impuso a la educación gracias a la reforma del artículo tercero en 1946. Con ambos gobiernos se siguió robusteciendo el monopolio educativo del Estado, siempre bajo la guía de la unidad nacional. Una educación democrática, que retóricamente enaltecía los valores de libertad y justicia y animaba el amor a la patria y la formación de ciudadanos laboriosos, respetuosos y atentos por el prójimo y por los problemas sociales, fue el pilar para generar la subsecuente infraestructura en materia educativa.

Torres Bodet, entre 1946 y 1948, ocupó la Secretaría de Relaciones Exteriores y le pasó la estafeta de la Secretaría de Educación Pública a Manuel Gual Vidal. Durante el gobierno alemanista se trató de llevar a cabo, en cuestión educativa, las siguientes medidas: promover la escuela rural, continuar la campaña de alfabetización, construir más escuelas, elevar tanto el número de maestros capacitados como los salarios de éstos, editar libros, promover la enseñanza técnica y estimular la cultura a través de la creación del Instituto Nacional de Bellas Artes (INBA).

Bajo la batuta de Gual Vidal se construyeron 4, 159 escuelas y se repararon otras 2, 383. De igual forma, se edificaron los Institutos Tecnológicos Regionales, el Conservatorio de Música y la Ciudad Universitaria. Asimismo, se constituyó la Dirección General de Enseñanza Normal y la Escuela Normal de Educadoras y se creó el Departamento de Educación Audiovisual y la Comisión Nacional Revisora de Libros de Textos. Finalmente, a favor de la enseñanza de las primeras letras, por medio del Decreto del 3 de marzo de 1947, adquirió el carácter de permanente la Campaña Nacional Contra el Analfabetismo. Durante este sexenio se alfabetizaron a 418, 792 alumnos.¹²²

Durante los años de 1946 a 1952, la SEP se encargó de incrementar los números de aulas, educandos y educadores y se le designó, en promedio, un once por ciento, del presupuesto total de la federación. En general, siguió las bases de la tendencia

¹²² Ernesto Meneses Morales, *Óp. Cit.*, p. 647.

nacionalista que impuso el discípulo vasconcelista y construyó obras que la favorecieron. Bajo este panorama entró el siguiente dirigente de la educación nacional: José Ángel Ceniceros. Por primera vez, con el gobierno de Adolfo Ruíz Cortínez, un maestro tomaba las riendas de la instrucción pública. En opinión de Josefina Vázquez, el gobierno de Ruíz Cortínez no se inclinó por las grandes obras, pero sí se dedicó a solucionar problemas menores y a continuar lo indicado.¹²³ Asimismo, señaló que el mayor énfasis de esta gestión fue mejorar, principalmente, la educación en los demás estados en los niveles primario, secundario y superior.¹²⁴

Esperadamente el maestro Ceniceros continuó con la Campaña Nacional Contra el Analfabetismo. Entre 1952 y 1958 se redujo el índice de analfabetas, de un 42.79% a un 38.44%.¹²⁵ Durante este sexenio se sumaron a la campaña organizaciones campesinas y obreras, el Patronato de las Escuelas Particulares, la Secretaría de la Defensa Nacional, el Comité de las Escuelas Oficiales y el Instituto Mexicano del Seguro Social. De igual forma, las Misiones Culturales tuvieron apoyo y crecimiento. Para 1958 se destinó un presupuesto de 5, 461, 814 pesos para el funcionamiento de noventa y cuatro Misiones.¹²⁶

El CAPFCE construyó 3, 030 escuelas, con 15,198 aulas, cuya capacidad fue para 1, 640, 232 alumnos. A la par, se dio un aumento salarial a los maestros. Los emolumentos se registraron de la siguiente forma: la plaza de maestro rural de menor categoría pasó de 260 pesos en 1952 a 600 pesos en 1958 y la plaza de maestro de primaria, incrementó de 456 pesos en 1952 a 1045 en 1958. Estos aumentos significaron un poco más de 230%.

Al inicio del mandato de Ruíz Cortínez se destinó un presupuesto de 479, 685, 000 pesos al rubro educativo (11.53% del presupuesto total). Esta cantidad aumentó al final de su sexenio a 1, 153, 180, 000 pesos (13.72% del presupuesto total). Podría parecer que, ante este apoyo y crecimiento económico, la educación marchaba con paso

¹²³ Josefina Vázquez de Knauth, *Óp. Cit.*, p. 207.

¹²⁴ *Ibíd.*, p. 208.

¹²⁵ Ernesto Meneses Morales, *Óp. Cit.*, p. 404.

¹²⁶ *Ibíd.*, p. 405.

firme y sin dificultades; no obstante, en el último año de este gobierno, se presenciaron las más álgidas manifestaciones y movilizaciones sindicales, destacando las relativas al magisterio, que enfrentó el sistema político mexicano en los últimos treinta años.¹²⁷ Precisamente las manifestaciones de ferrocarrileros, petroleros y maestros surgieron para reivindicar sus derechos económicos y, sobre todo, para poner en tela de juicio la estructura de la organización sindical.¹²⁸

Para el tema que nos incumbe, en 1956, el SNTE tomó el poder de los recursos económicos, así como el control de las decisiones de asensos, traslados, aumentos, entre muchos otros asuntos, dentro de la esfera magisterial. Dado que este organismo sindical actuaba en beneficio de sus líderes, y no del gremio en general, provocó una “sorda hostilidad” entre la infantería de los maestros. Othón Salazar y Encarnación Pérez Rivero fueron las cabezas revolucionarias que polarizaron el descontento magisterial.¹²⁹ En ese año, se organizó la oposición contra dirigentes sindicales debido a los resultados de la negociación salarial, se exigía un alza del 30% y sólo fue concedido el 16%.

Un mínimo aumento salarial del magisterio no bastó para contrarrestar la devaluación del peso del 56.25% que se vivió en aquellos años (el peso pasó de 8 a 12.50 por dólar) y, mucho menos, para calmar los ánimos de unos maestros desdeñados y abatidos por sus propios representantes. La oposición organizada de Othón Salazar se convirtió en el Movimiento Revolucionario del Magisterio (MRM) en 1958. Este movimiento se conformó principalmente de representantes de la mayoría de las escuelas primarias del Distrito Federal y contó con la simpatía de un amplio sector de estudiantes normalistas.

El 12 de abril de 1958, el MRM realizó una manifestación en el Zócalo para presentar nuevamente el pliego petitorio de 1956. Ya que no había una respuesta positiva a los emolumentos del 30%, se decidió marchar para obtener los resultados

¹²⁷ Ledda Arguedas, “El movimiento de liberación nacional. Una experiencia de la izquierda mexicana en los sesentas”, en Laura Pérez Rosales, Jane-Dale Lloyd y Rodrigo Laguarta (compiladores), *Género y los procesos de movilización social 1940-2000*, México, Universidad Iberoamericana, 2013, p. 180.

¹²⁸ *Ibíd.*, p. 178.

¹²⁹ Ernesto Meneses Morales, *Óp. Cit.*, p. 431.

deseados. Sin embargo, el gobierno utilizó a la fuerza pública, policías y granaderos, para disolver dicha movilización. Ante estos actos violentos, el movimiento magisterial no bajó la guardia, por el contrario, agudizó aún más el ímpetu de lucha y convocó a huelga a todas las escuelas primarias hasta no recibir un fallo a favor del pliego petitorio. Para finales de abril, todas las escuelas primarias capitalinas se fueron a paro parcial o total. En respuesta inmediata, “las autoridades de la SEP se negaron a entablar diálogo con los representantes del MRM, por la elemental razón de que el gobierno se abstenía de tratar con organismos ilegítimos, según las leyes y reglamentos”.¹³⁰

Ya que se negó a un diálogo la esfera gubernativa, para encontrar una resolución al conflicto, la supresión violenta fue su única “alternativa”. Para justificar sus actos de salvajismo y muerte ocupó a los medios, sobre todo a la prensa, para construir como un enemigo de la nación al MRM. En reacción a estos ataques, se estableció un campamento permanente en los patios de la SEP. Este campamento permaneció hasta el 3 de junio de 1958, ya que se aceptó el pliego petitorio y algunos maestros fueron desistiendo debido a la represión. Cabe destacar que el periodo para las votaciones de 1958 sirvió para relajar la tensión y el ataque contra las diversas movilizaciones sindicales y el candidato electo para el sexenio de 1958 a 1964, Adolfo López Mateos, durante su campaña e inicio de gestión, declaró y mantuvo una postura conciliadora.

A pesar del logro en el incremento salarial, la sección IX del magisterio seguía en pie de lucha ya que apelaba una representación más plural y real dentro del SNTE. El 8 de septiembre de 1958 se realizó una manifestación de maestros, encabezada por esta sección; sin embargo, fue reprimida violentamente y se mandó a encarcelar a Othón Salazar. Finalmente, se logró crear el Consejo Nacional Técnico de la Educación, lo que dio como resultado una voz diferente al ala magisterial para defender y exigir sus mejoras salariales y laborales.

El mandato de Ruíz Cortínez inició y terminó con movimientos magisteriales que pusieron en duda la confianza en la estructura sindical y cuestionaron la autoridad del partido hegemónico. La huelga general de maestros encabezada por el secretario

¹³⁰ *Ibíd.*, pp. 433-434.

general del SNTE, Manuel Sánchez Vite, extendida a los estados de Tamaulipas, Nayarit, Baja California, Chihuahua, Guanajuato y Sonora y que dejó sin clase a cerca de 109,000 niños y 95, 000 maestros inactivos, y el Movimiento Revolucionario del Magisterio fueron catalizadores de los próximos movimientos y agrupaciones que no estaban del todo conformes con la manera de gobernar del partido tricolor.

3.4. Volumen II. Remix remasterizado de la educación por la Unidad Moral de los mexicanos.

Al parecer, las circunstancias contradictorias y conflictivas se alineaban, una vez más, para darle la bienvenida a Torres Bodet al despacho de la Secretaría de Educación Pública. Con más fuerza, el recuerdo de sus padres tenía que neutralizar el pesar e inspirar el ánimo de quien, a lo largo de veintisiete años, había combatido por instaurar un sistema educativo que difundiera y anclara, en la niñez y en la juventud, el amor patrio que en ocasiones se veía menguado y ridiculizado por la inepta respuesta gubernamental a las demandas sociales.

Definitivamente no estaba convencido ni voluntarioso de aceptar el cargo ofrecido por Adolfo López Mateos. Su deseo era descansar de la vida pública y dedicar el mayor tiempo posible a su pasión literaria. Rechazó, en una primera instancia, tomar el mando de un organismo cuya imagen estaba asediada por actitudes de rechazo y desconfianza debido a las más recientes muestras de represión y opresión por parte, justamente, de la autoridad estatal. El segundo llamado del presidente no fue una petición sino una exigencia, por lo que no pudo negar su participación en el gabinete que comandaría al país entre 1958 y 1964. En una labor de autoconvencimiento, el ex director de la UNESCO asumió su nueva tarea como un reto, se decía a sí mismo que las dificultades que le esperaban constituirían una prueba patriótica, por lo que salir huyendo de ellas no sería más que cobardía.¹³¹

En las *Memorias* del literato se encuentra un pasaje que plasma, en una primera instancia, la actitud del presidente al ofrecerle la secretaría. El mandatario, ante las

¹³¹ Jaime Torres Bodet, *Textos...*, *Óp. Cit.*, p. 237.

heridas abiertas y aun sangrantes por el sometimiento de las manifestaciones magisteriales, le comentó:

“Las inquietudes de que usted ha sido testigo —afirmó— no son tan graves. Todo concluirá, en cuanto se den cuenta los inconformes de que vamos a dedicar a los maestros, a los estudiantes y a los obreros la mayor atención posible”. Había pensado en usted [Torres Bodet] para que continuase—y ampliase—la obra iniciada para el mandato del presidente Ávila Camacho.¹³²

Para López Mateos, las peticiones e insurrecciones sindicales parecían no ser un gran problema, pero como se ha dicho, estos movimientos realmente cuestionaron y pusieron en jaque la estructura y autoridad priista. Si bien una de las primeras acciones efectuadas por el Ejecutivo, en materia educativa, fue liberar a los estudiantes presos y a Othón Salazar, con el fin de calmar las tensiones entre sindicato, maestros y gobierno y dar una imagen progresista y de amistad con los movimientos que él mismo calificó de “justos e independientes”;¹³³ no bastó para poder sortear las contradicciones que se habían generado entre el ideal político educativo y las maneras opresivas de solucionar los problemas para generar un desarrollo en el país.¹³⁴

Además de las tensiones sociales y políticas internas al inicio de esta gestión, el contexto internacional que acompañó a este sexenio también cuestionó el orden establecido y brindó un panorama de cambios sustanciales. Al comenzar la década de los sesenta se estableció el gobierno revolucionario cubano y las colonias africanas obtenían, una a una, su independencia política. De cierta forma, esto ocasionó que los planteamientos anticolonialistas y nacionalistas, tanto de las nuevas naciones como de ciertos países latinoamericanos, cobraran mayor fuerza; asimismo, abrió la pauta a

¹³² *Ibíd.*, pp. 235-236.

¹³³ Ledda Arguedas, *Óp. Cit.*, p. 179.

¹³⁴ Durante el sexenio lopezmateista existió una endeble oposición de dos partidos de izquierda: el Partido Comunista Mexicano y el Partido Popular Socialista. Igualmente, en 1961, surgió el Movimiento de Liberación Nacional (MLN), el cual apelaba a la participación del Estado para que éste actuara decididamente en el crecimiento acelerado “en favor de las mayorías y [por medio de una fuerte inversión en la industrialización] afirmar la independencia económica nacional” y exigía “la democratización del juego político que permitiera una mayor participación de los sectores populares en los beneficios generador por el desarrollo”. Pongo esto a colación para proporcionar más ejemplos de la presión social y participación ciudadana que experimentó este gobierno a lo largo de toda su gestión. Para saber más sobre el MLN véase el artículo citado de Ledda Arguedas.

exigencias y posibilidades de acción y participación por sectores que no se habían visto beneficiados por los logros obtenidos en materia económica, política y social.

La revolución cubana fue una notable influencia para que diversas agrupaciones democráticas y progresistas postularan un cambio en México.¹³⁵ Esto lo puedo relacionar con la cuestión educativa ya que, si bien se estipuló, desde 1946, una enseñanza democrática, únicamente se pensó este nuevo carácter en el mejoramiento de toda la población. Sin embargo, no se planteó al sello democrático como la participación plural en la toma de decisiones. Por lo tanto, la petición a mejores salarios, condiciones laborales dignas, libertad de enseñanza y la oposición al monopolio educativo por parte del Estado tomarían mucho mayor fuerza en la década de los sesenta. En este sentido, las otras voces, distantes a las oficiales, más que querer desaparecer al aparato estatal, le exigieron un verdadero cumplimiento o una reivindicación de la Constitución emanada de la Revolución Mexicana.

Pese al influjo que representaba el movimiento cubano y la presión impuesta por el vecino del norte, el gobierno de Adolfo López Mateos no rompió relaciones diplomáticas con Cuba. No obstante, estuvo alerta ante cualquier grupo o intento que “amenazara” la integridad del territorio y la nación. En contraste a la inicial actitud política de conciliación de este gobierno, conforme avanzó su gestión, la represión y la traición no tardaron en clavarle nuevamente sus garras a los valores de libertad y de justicia. Ejemplo de ello fue el encarcelamiento de Siqueiros, Filomeno Mata y los líderes del movimiento ferrocarrilero bajo el pretexto de violar el artículo 145° del Código Penal. La cooptación, la compra de líderes y la represión caminarían a la par de los valores educativos y morales que forjarían a la juventud mexicana.

Durante el régimen lopezmateista cualquier manifestación podía catalogarse como comunista, lo que limitó, hasta cierto punto, la expresión de inconformidades o protestas sociales. Para sofocar las supuestas llamaradas comunistas, grupos paramilitares, como los “Dorados”, ejercieron violencia contra lo que denominaron

¹³⁵ Salvador Roman Roman, “Los comités cívicos”, en Laura Pérez Rosales, Jane-Dale Lloyd y Rodrigo Laguarda (compiladores), *Género y los procesos de movilización social 1940-2000*, México, Universidad Iberoamericana, 2013, p. 208.

“grupos rojos”.¹³⁶ Un asesinato asociado a estos grupos paramilitares fue el de Rubén Jaramillo junto con su esposa Epifanía Zúñiga y sus tres hijos, llevado a cabo el 23 de mayo de 1962. A lo largo de todo este sexenio hubo una paranoia anticomunista que servía de cortina para cubrir los asechos e instigaciones contra la movilización social. Incluso, surgieron organizaciones juveniles y católicas para ejercer campañas contra el comunismo. Tanto el Movimiento Universitario de Renovadora Orientación como el Frente Popular Anticomunista se encargaron de asediar y denunciar cualquier foco rojo que existiera dentro del ámbito universitario, específicamente en la Universidad Nacional Autónoma de México.¹³⁷

Dentro de una dinámica de poder que empleaba la represión y la violencia para mantener el estatus quo existió una vía aparentemente pacífica para legitimar al partido hegemónico y los ideales perseguidos por éste; es decir, la educación. Pese a los errores que se le pueden atribuir al partido tricolor y, en este caso, al sexenio lopezmateista, la designación de Torres Bodet como responsable del ramo de educación fue, sin duda alguna, el acierto más grande de este gobierno.¹³⁸

3.4.1. Visión de largo alcance: “El Plan de Once Años”.

En este breve apartado, más que detallar cada acción emprendida por el dirigente del despacho de la SEP, me gustaría enfocarme en el plan que desarrolló para solucionar el problema de la educación elemental. Me parece pertinente señalar únicamente el Plan de Once Años y la creación de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuito ya que estas dos medidas me permiten observar la dinámica ejercida, desde la esfera gubernativa, para consolidar una educación democrática y patriótica.

¹³⁶ Aura Hernández Hernández, “La muerte de Rubén Jaramillo y la paranoia anticomunista del régimen de López Mateos”, en Laura Pérez Rosales, Jane-Dale Lloyd y Rodrigo Laguarda (compiladores), *Género y los procesos de movilización social 1940-2000*, México, Universidad Iberoamericana, 2013, p. 283.

¹³⁷ Para obtener mayor información sobre estos movimientos anticomunistas puede consultarse: Edgar González Ruíz, “Puño”, en Laura Pérez Rosales, Jane-Dale Lloyd y Rodrigo Laguarda (compiladores), *Género y los procesos de movilización social 1940-2000*, México, Universidad Iberoamericana, 2013, pp. 489-508.

¹³⁸ Ernesto Meneses Morales, *Óp. Cit.*, p. 458. Al igual que el especialista en historia de la educación en México, creo que la designación de Torres Bodet al mando de la SEP fue la decisión más acertada de este sexenio por los logros obtenidos en materia educativa y por los alcances a largo plazo que tuvo la implementación del Plan de Once Años.

La educación asumida como la vía del progreso no fue la excepción en el mandato de Adolfo López Mateos, tanto así, que se invirtió el porcentaje más alto del erario, hasta ese entonces, en la instrucción.¹³⁹ Si bien en 1944, el discípulo de Vasconcelos inició sus sueños educativos con 119,000,000 de pesos, al concluir su gestión en 1964, dispuso de 4 536, 000, 000 de pesos para cumplirlos.

En este sexenio no sólo se invirtió dinero, sino se indagó en qué y cómo debía utilizarse. El 31 de diciembre de 1958 el presidente envió una iniciativa al Congreso para crear una comisión que se encargara de resolver el problema de la educación primaria. Dicha comisión quedó integrada por nueve representantes que correspondían a seis diferentes instituciones estatales (dos por parte de la Cámara de Diputados, dos por parte de la Cámara de Senadores, dos por parte de la Secretaría de Educación, uno por parte de la Secretaría de Gobernación y de Hacienda y tres asesores cuyas voces representaban al Banco de México, al Sindicato Mexicano de Electricistas y a la Secretaría de Industria y Comercio). El análisis que presentó este grupo de trabajo señaló que la falta de escuelas, aulas y maestros y la deserción eran los obstáculos por vencer si se deseaba cumplir realmente con el objetivo marcado por el artículo tercero constitucional.¹⁴⁰ El 19 de octubre de 1959, la Comisión Nacional presentó el Plan de Once Años para la resolución del problema de la educación elemental en México.

En consonancia con los trabajos de la Comisión Nacional, al recién formado CNTE se le encargó la revisión de los planes y programas educativos. Cabe recordar que, en un inicio, la actitud tanto del Ejecutivo como de sus funcionarios fue de conciliación; por lo que concederle una participación a esta nueva ala magisterial en la planeación educativa de la nación fortalecía la imagen progresista que quería dar este gobierno. En ese sentido, el Consejo hizo, en general, las siguientes recomendaciones respecto a la educación elemental:

¹³⁹ En 1959 se destinó el 15.80% del presupuesto total al rubro educativo, en 1960 el 18.37%, en 1961 el 20.26%, en 1962 el 20.42%, en 1963 el 21.82% y en 1964 el 23.00%.

¹⁴⁰ En el sexenio anterior se registró una matrícula en primaria del 56.7% de la demanda y un 40% de los inscritos desertaba antes de ingresar a sexto grado. Asimismo, para el ciclo escolar 1958/59, la Comisión calculó que las escuelas de carácter elemental aceptarían a 4,500,000 niños; sin embargo, 1,700,000 quedaría sin recibir instrucción en 1960. Especulativamente se esperaba que, para 1970, más de 10 millones y medio de niños estuvieran en edad escolar.

...que los fines primordiales de la educación deberían determinarse de acuerdo con las necesidades vitales del niño y de la sociedad; que los planes y programas de estudio deberían poner énfasis en actividades que promovieran el desarrollo biológico y psicológico del educando, dentro de un marco de responsabilidad moral e intelectual; y que la escuela debería intentar constantemente relacionar los conocimientos impartidos en el aula con los problemas nacionales y regionales a los que los alumnos se enfrentan cotidianamente.¹⁴¹

Evidentemente las aportaciones del CNTE marchaban acordemente con lo estipulado por el artículo tercero y con el perfil del educando que Torres Bodet quería inculcar en la juventud mexicana. Con base en las sugerencias y revisiones del Consejo, a partir de 1960, se aplicó una reforma a los planes y a los programas de educación preescolar, primaria, secundaria y normal. Básicamente se quería construir un esquema que garantizara, desde las mentes más jóvenes hasta los encargados de formarlas e instruir las, la transmisión y difusión de los ideales e información que exaltarían el amor a la patria y que, de paso, legitimarían y fortalecerían al partido tricolor. Idealmente, el propósito de esta reforma fue que:

...en los diferentes momentos del proceso educativo, la enseñanza [resultase] más adecuada a los requerimientos del país y que dé al educando mayor confianza en su propio esfuerzo, mayor gusto por el trabajo y mayor sentido de su responsabilidad nacional e internacional.¹⁴²

El Plan de Once Años y una reforma a los planes y programas de estudio significaron, al menos para la esfera gubernativa, el cumplimiento de las promesas educativas estipuladas por la Constitución. En 1960 se conmemorarían el sesquicentenario de la proclamación de la Independencia y el cincuentenario de la Revolución, por lo que el secretario propuso una manera de honrar estos dos hechos históricos: “Extender a todos los mexicanos la educación primaria a que la ley y la vida les dan derecho, ¿no es ése, acaso el más grande objetivo que podríamos proponer al país para dar su cabal sentido a esa doble celebración?”¹⁴³

¹⁴¹ Billy F. Cowart, *Óp. Cit.*, p. 21.

¹⁴² Jaime Torres Bodet, *Textos...*, *Óp. Cit.*, p. 446.

¹⁴³ *Ibid.*, p. 415.

Nuevamente este intelectual quería reunir el mayor número de esfuerzos y voluntades con el fin de mejorar la situación educativa del país. Si bien en su primera gestión lo intentó con la Campaña Nacional Contra el Analfabetismo, en su segundo mandato al frente de la educación fue por medio de obras pensadas a largo plazo y de amplio margen de acción, como la educación primaria para todos, el libro de texto y, adelantando un poco, el Museo Nacional de Antropología.

El dinero destinado para ejecutar el Plan de Once Años fue de 9 000,000,000 de pesos y se programó la construcción de 39, 265 aulas (11,825 urbanas y 27,440 rurales) y 51,090 nuevas plazas para profesores (23, 650 urbanas y 27, 440 rurales).¹⁴⁴ El objetivo de este plan era erradicar definitivamente el analfabetismo, por medio de la infraestructura necesaria que garantizara a todo infante una educación elemental, en un plazo, como su nombre lo dice, de once años. Asimismo, en su etapa inicial, las Misiones Culturales apoyarían esta labor con la instrucción de los adultos y las comunidades indígenas analfabetas. Ambos proyectos laborarían conjuntamente, uno en respuesta al analfabetismo previo a 1960 y el otro en respuesta a generar las mismas posibilidades y acceso a la educación de las futuras generaciones.¹⁴⁵

Debido a que la nueva planeación educativa exigía 39, 265 aulas, el Comité Administrativo del Programa Federal de Construcción de Escuelas (CAPFCE), entre los años de 1958 y 1964, construyó 23, 284 aulas nuevas, más de 217 laboratorios, 383 talleres y reparó edificios viejos. Cabe señalar que el CAPFCE erigió en el sexenio lopezmateista más aulas que en los catorce años de servicio que llevaba esta institución (21, 641 unidades de 1944 a 1958). Durante sus primeros veinte años, el Comité elaboró 44, 925 aulas con una inversión total de 1 590, 000, 000 de pesos.¹⁴⁶

De igual manera, en esta etapa de intenso trabajo para el CAPFCE, Pedro Ramírez Vázquez, director del proyecto arquitectónico del MNA, fungió como gerente general de este organismo. Dentro de este ambicioso proyecto educativo, la edificación de obras

¹⁴⁴ Billy F. Cowart, *Óp. Cit.*, p. 19. Este mismo autor detalla el reparto del erario destinado al Plan.

¹⁴⁵ Durante este sexenio existieron 98 Misiones: 82 rurales y 16 motorizadas; asimismo, aproximadamente 1,000 maestro misionero laboraron en esta época. Dichas misiones apoyaron a 11,500 centros de alfabetización.

¹⁴⁶ Jaime Torres Bodet, *Texto...*, *Óp. Cit.*, pp. 449-450.

monumentales no era el único objetivo, ejemplo de ello fue el Aula-Casa Rural. Como integrante de este comité, Ramírez Vázquez, en conjunción con el arquitecto Ramiro González del Sordo y el ingeniero Elías Macotela García, “concibió una armazón metálica prefabricada ligera, la cual se diseñó de forma tal que pudiese recibir muros y techumbres de diversos materiales (según las posibilidades de cada comunidad)”.¹⁴⁷ Con la mira de crear la infraestructura necesaria que garantizara el acceso a la educación elemental de toda la niñez mexicana, el Aula-Casa Rural fue una, de las varias soluciones, para lograr expandir los espacios de instrucción entre toda la población. De hecho, este modelo arquitectónico tuvo un impacto más allá de las fronteras nacionales, ya que se exportó a diecisiete países de América Latina y cruzó los mares hasta llegar a la India, Indonesia, Italia y Yugoslavia. Además, esta aportación en favor de la educación se galardonó con el Gran Premio Internacional de Arquitectura en la XII Trienal de Milán, Italia, en 1960.

A la par de los esfuerzos del CAPFCE, el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio colaboró para satisfacer la demanda de maestros que se requerían para el Plan de Once Años. Este instituto se encargó de profesionalizar a los docentes que ejercían sin título, de tal forma que auxilió a aumentar la planilla de egresados de las normales. Entre 1944 y 1964, capacitó aproximadamente a 33, 092 maestros; destacando que durante la segunda gestión de Torres Bodet presentó una cifra de 17, 472 graduados.¹⁴⁸ De igual forma, en 1960, la creación de dos centros regionales de enseñanza normal, uno en Ciudad Guzmán y otro en Iguala, ayudaría a abastecer “los obreros de la unidad nacional” que fuesen necesarios.

3.4.2. Libros de Texto Gratuitos: avances y desaciertos del monopolio estatal.

Paso a paso se intentó hacerles frente a aquellas rémoras del sistema educativo, por lo que el 12 de febrero de 1959 se emitió el decreto que daba a luz a la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos. Esta comisión se conformaría de un presidente, un secretario general, seis vocales, doce colaboradores pedagógicos, cinco representantes de la opinión pública, un contador y un auditor. Martín Luis Guzmán fungió como la

¹⁴⁷ José María Larios, “El Aula-casa rural de Ramírez Vázquez dio la vuelta al mundo”, 19 de abril de 2013. Artículo del sitio web: obrasweb.mx.

¹⁴⁸ Jaime Torres Bodet, *Discursos, Óp. Cit.*, p. 444.

cabeza de dicho organismo, ya que se le consideró apto por su amplio conocimiento sobre el trabajo editorial.¹⁴⁹

A los ojos del dirigente de la SEP, la garantía de una educación primaria, gratuita y obligatoria sólo se conseguiría si, a su vez, se brindaban los libros, igualmente gratuitos y obligatorios, para la instrucción de las nuevas generaciones. Con base en su experiencia previa, el secretario estimó que se exigía a los escolares el uso de libros “muchas veces mediocres –y a precios, cada año, más elevados”.¹⁵⁰ Además, argumentaba que el libro debía complementar la labor de los profesores, ya que “de nada vale enseñar a leer, ni crear escuelas y fomentar la educación elemental de las masas...si no se les ofrece y proporciona material de calidad para el ejercicio de la lectura”.¹⁵¹

Bajo esta perspectiva se pensó necesaria la batuta estatal para proveer el material educativo. Esta acción, más que una gracia, se asumió y se convirtió en una ley para y desde el Estado. Como bien lo señaló Josefina Vázquez, la creación de una comisión de libros de texto gratuitos significó “la coronación del viejo sueño mexicano de inculcar uniformemente las mentes infantiles con la religión de la patria, para lograr la ansiada unidad nacional”.¹⁵² En efecto, para Torres Bodet, el libro de texto gratuito significó un paso más hacia su anhelada *unidad moral de los mexicanos*, por lo que describió su instauración de la siguiente manera: “...lo que definió Goethe como la dicha mejor del hombre: realizar, en la madurez, un sueño de juventud”.¹⁵³

Con la creación de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos, por primera vez, se brindaban las herramientas textuales e informativas que homogeneizarían la enseñanza en los seis grados de la educación primaria. Muestra de ello era el contenido de los libros de historia y civismo, cuyo objetivo principal era exhortar a los infantes a desarrollar “virtudes cívicas como el ahorro, el respeto a las

¹⁴⁹ El resto de los integrantes de la comisión fue: Arturo Arnaiz y Freg, Agustín Arroyo Chagoyán, Alberto Barajas, José Gorostiza Alcalá, Gregorio López y Fuentes y Agustín Yáñez. Por parte de la opinión pública se contó con Ramón Beteta, Rodrigo de Llano, José García Valseca, Miguel Lanz Duret y Mario Santaella.

¹⁵⁰ Jaime Torres Bodet, *Textos...*, *Óp. Cit.*, p. 261.

¹⁵¹ *Ibid.*, p. 51.

¹⁵² Josefina Vázquez de Knauth, *Óp. Cit.*, p. 210.

¹⁵³ Jaime Torres Bodet, *Textos...*, *Óp. Cit.*, p. 266.

leyes, la honradez, el trabajo, la limpieza y la cooperación, así como a cumplir con las obligaciones para con la patria: amarla, honrarla, defenderla”.¹⁵⁴ En ese sentido, el texto gratuito y obligatorio cumplía con dos tareas, las cuales ayudarían a forjar a los “ciudadanos del porvenir”; es decir, éste serviría “de vehículo unificador y [desarrollaría] las mejores virtudes de los mexicanos de manera de hacerlos mejores ciudadanos”.¹⁵⁵

Si bien con esta medida se intentaba consolidar un sueño y cumplir con una de las tantas promesas de la Constitución, el ejercicio de ésta generó desconfianza y agitación entre ciertos sectores de la sociedad. El uso de un dispositivo de lectura, con carácter de “único y obligatorio”, otorgaba un dominio casi total al aparato estatal sobre la instrucción elemental. Además, legalmente existía el precepto que exigía a la niñez mexicana, durante su educación básica, a estar expuestos a una sola “verdad” acerca de México”.¹⁵⁶ Por este motivo surgieron protestas por parte de los integrantes de la Sociedad Mexicana de Autores de Libros Escolares A.C., de la Unión Nacional de Padres de Familia (UNPF) y del vocero del Partido Acción Nacional (PAN), Adolfo Christlieb Ibarrola.

El carácter que envolvía a los libros de texto gratuitos era observado, sobre todo por el vocero del PAN y la UNPF, como una medida anticonstitucional, totalitaria, ilegal, antipedagógica y antidemocrática. Christlieb argumentaba que la imposición de estos libros significaba una violación al propio artículo tercero constitucional y al artículo vigésimo sexto de la Declaración Universal de Derechos del Hombre adoptada por las Naciones Unidas en 1948.¹⁵⁷ Incluso, en su lucha contra la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos, publicó el folleto *Monopolio educativo o unidad nacional. Un problema de México*.

Frente a estas duras acusaciones, el Ejecutivo y el Secretario de Educación respondieron tanto con argumentos como con amenazas. Por su parte, se concentraron

¹⁵⁴ Josefina Vázquez de Knauth, *Óp. Cit.*, p. 249. Para más información sobre el contenido y estructura de los primeros libros de texto gratuitos puede consultarse en el último apartado de esta misma obra.

¹⁵⁵ *Ibid.*, p. 259.

¹⁵⁶ *Ibidem*.

¹⁵⁷ Billy F. Cowart, *Óp. Cit.*, p. 26.

en exaltar la cualidad de “gratuito” de los textos y explicar que la esencia de “único y obligatorio” no buscaba infundir mentiras ni formar enemigos de la patria; sino que tenía el propósito “de lograr una base común de conocimientos para todos los niños mexicanos; una base que estuviese sobre las diferencias injustas impuestas por sus peculiares condiciones familiares, económicas y sociales”.¹⁵⁸ El presidente, en un discurso que emitió en la ciudad de León, defendió la creación del libro de texto:

Hablan de un texto único, como si ese texto único pretendiera deformar la conciencia nacional, pero ocultan que es un texto gratuito para que llegue a los hijos de todos los mexicanos, y que es el único texto gratuito. En él se han recogido las mejores enseñanzas de la historia: en él están las mejores esencias de la patria; con él estamos y seguiremos formando la conciencia de los niños mexicanos, para que amen a México, para que se sientan solidarios de todos los mexicanos, para que entiendan la lección de la historia nacional y sepan proyectar sus pasos a las metas de justicia social que el pueblo está reclamando.¹⁵⁹

Con el afán de consolidar una unión nacional y difundir una versión patriótica del desarrollo histórico de nuestro país, el carácter de “gratuito” parecía justificar una serie de actos que también podía catalogarse de totalitaria. Es decir, Jaime Torres Bodet no sólo respondió con palabras elegantes y de conciliación, en diferentes diarios de la capital publicó boletines con amenazas de prisión, remoción de oficios, incapacidad para nombramientos federales y suspensión de labores de las escuelas cuyos profesores usaran textos diferentes al obligatorio.¹⁶⁰

De igual forma, en 1960, tanto maestros como recién egresados normalistas, sobre todo de la Ciudad de México y de la sección IX del SNTE, se manifestaron ante las nuevas disposiciones que implementaba el dirigente de la SEP. En junio, 1500 maestros se fueron a huelga y alrededor de 1200 pasantes se negaban a prestar sus servicios fuera de la capital y zona metropolitana. Ante las modificaciones de los planes de

¹⁵⁸ *Ibid.*, pp. 28-29.

¹⁵⁹ *Ibid.*, p. 27.

¹⁶⁰ Ernesto Meneses, *Óp. Cit.*, p. 514.

estudio, profesionalización y empleo de maestros a lo largo y ancho del territorio, aumento de salarios deficiente y la obligatoriedad de un libro único y gratuito, la agitación e inconformidad del magisterio no se hizo esperar. La situación se tensó a tal grado que los manifestantes ocuparon el patio de la secretaria de Educación y, ante una negativa a los términos de la negociación, Torres Bodet aceptó el uso de la policía y la milicia para erradicar el movimiento.

Con una meta fija de garantizar, a todo infante, una educación gratuita, obligatoria y de calidad, todo acto represivo o violento quedaba supeditado al logro de esa loable empresa. El discípulo de Vasconcelos se preguntaba: ¿Qué otra medida podía adoptarse? ¹⁶¹ En esta segunda gestión, los ideales educativos y las medidas para llevarlos a cabo se encontraron constantemente en contradicción. Durante esta administración, el juego político y el cumplimiento de un derecho evidenciaron las dificultades y las implicaciones de imponer una única y aparente voz verdadera sobre los designios de una nación. A su vez, mostraron que, si bien se intentaba actuar con respeto y acorde a la ley, también se hacía caso omiso de ella para glorificarla. Finalmente, aunque en este sexenio, la educación se haya enfocado a desarrollar las virtudes y capacidades de las jóvenes generaciones y a unificar criterios para lograr la concordia nacional, como diría Josefina Vázquez, realizar y actualizar “el mejor sueño de Sierra”¹⁶², las oposiciones y la divergencia de ideas también tenían su derecho a expresarse y a luchar por sus principios.

¹⁶¹ Jaime Torres Bodet, *Tierra Prometida*, vol. 4, México, Porrúa, 1972, p. 261

¹⁶² Josefina Vázquez de Knauth, *Óp. Cit.*, p. 222.



Fachada del Museo Nacional de Antropología, con el Escudo Nacional al centro, en proceso (sin fecha). Archivo Pedro Ramírez Vázquez.

4. Un Monumental Esfuerzo.

*Mi alegría es la noble certidumbre
de que nadie ha sabido
como yo, recoger una cosecha
de amor y caridad en el olvido;
...es la certeza de que nadie nunca
sentirá como yo, de haber tenido
un jardín interior, un lago oculto
y un amor prohibido,
y es la seguridad de que yo he sido
único, impar, impenetrable y fuerte,
a pesar del ocaso de la vida,
de la noche futura y de la muerte.
Jaime Torres Bodet, "Mi alegría es la noble"*

Como se puede observar en el capítulo anterior, el ideario educativo pensado para la juventud mexicana tuvo un sello distintivamente nacionalista que se configuró en una serie de reglamentaciones y acciones que se concretaron y fortalecieron a lo largo de dos décadas. En ese sentido, la política educativa emprendida por Torres Bodet se entiende dentro de una dinámica de poder que trató de subordinar toda iniciativa local o regional ante las necesidades de carácter nacional. Así pues, en este último apartado veremos como la creación de un nuevo edificio que albergaría los "tesoros" más remotos de la historia patria, durante la segunda gestión torresbodetista, se asimiló como una exigencia y una necesidad apremiante en aras del mejoramiento educativo y cultural de la sociedad.

4.1. Una educación pública más allá del aula y el libro.

La Secretaría diseñada triangularmente por el maestro Vasconcelos agrupó a la educación y a la cultura como un binomio coexistente; una y otra no podían entenderse separadamente en el intento de federalizar la instrucción. Tanto para el mentor como para su discípulo, la connotación de educación pública abarcaba "no sólo el aprendizaje en las aulas, sino la formación del carácter y la integración del ciudadano en el mundo que lo rodea, merced al conocimiento del libro, la ciencia, la buena música, el teatro y las artes plásticas".¹⁶³ Se verá que esta formación del perfil del ciudadano se haría

¹⁶³ Jaime Torres Bodet, *Tierra Prometida, Óp. Cit.*, p. 369

también a través de su aprendizaje y experiencia dentro de los espacios museísticos. En esta misma sintonía, el exdirector de la UNESCO declaró lo siguiente:

Nunca he creído que deba darse al pueblo una versión degradada y disminuida de la cultura. Una cosa es enseñarle, humildemente, cuáles son los instrumentos más esenciales y más modestos, como el alfabeto. Y otra, muy distinta, sería pretender mantenerle en una minoría de edad frente a los tesoros de la bondad, de la verdad y de la belleza. Una actitud restrictiva en ese dominio equivaldría a violar el artículo 27 de la declaración adoptada por las Naciones Unidas el 10 de diciembre de 1948, que da a cada hombre, por el solo hecho de serlo, el derecho a tomar parte en la vida cultural de la comunidad, a gozar de las artes y a participar en el progreso científico y en los beneficios que de él resulten.¹⁶⁴

No obstante, este funcionario, desde su primera vez al mando del despacho educativo, se percató que, a pesar de la relación íntima entre estas dos amigas del conocimiento, lo emprendido y erogado para cada una de ellas era desproporcional. Decía que una revisión a los capítulos del presupuesto: “comprobaba hasta qué punto la urgencia escolar había ido comprimiendo los medios indispensables para ofrecer un impulso mayor a la noble impaciencia de la cultura”.¹⁶⁵ En ese aspecto, Torres Bodet tenía razón, una ojeada rápida a las obras, justamente educativas, a partir de 1921, revela un ímpetu por la alfabetización, la unificación del magisterio, la profesionalización de maestros y la mejora de sus salarios, la construcción de grandes complejos de educación superior y, en menor medida, cuestiones relacionadas con la creación y renovación de instituciones en favor del patrimonio y su conservación.

Sobre esta cuestión de presupuesto y su repartición dentro de la misma Secretaría, en el sexenio de López Mateos, se llevaron a cabo tres iniciativas que, a mi juicio, equilibraron la balanza entre educación y cultura. El Plan de Once Años, el Libro de Texto Gratuito y el Programa Nacional de Museos, del cual se hablará dentro de poco, fueron las tres obras titánicas que cubrieron los tres círculos, de iguales dimensiones, que componían la estructura dibujada por José Vasconcelos. Asimismo, al inicio de este

¹⁶⁴ Jaime Torres Bodet, *Textos...*, *Óp. Cit.*, p. 50.

¹⁶⁵ Jaime Torres Bodet, *Tierra Prometida*, *Óp. Cit.*, p. 370

gobierno, se aprobó la iniciativa de instaurar una Subsecretaría de Asuntos Culturales, la cual fue comandada, a sugerencia del mismo Ejecutivo, por doña Amalia Caballero. Por último, durante los seis años de esta administración, las partidas destinadas a los Institutos de Bellas Artes y de Antropología e Historia se incrementaron; el primero pasó de 25 millones a más de 72 millones de pesos y el segundo de 9 millones a un poco más de 31 millones de pesos, sin contar los gastos de la construcción del MNA, la Galería de Historia “La Lucha del Pueblo Mexicano por su Libertad”, la restauración de la zona arqueológica de Teotihuacán y la instalación del Museo Nacional del Virreinato.¹⁶⁶



Jaime Torres Bodet y Adolfo López Mateos en su visita al sitio arqueológico de Teotihuacán (septiembre 1964). Fondo Jaime Torres Bodet del Archivo Histórico de la UNAM.

¹⁶⁶ AHMN, Ap. 371.

4.1.1. A Torres Bodet le gustan los museos.

Visitemos de nueva cuenta los años cuarenta para conocer el inicio de la relación del discípulo vasconcelista con los museos. Recuerdo que, al plantear esta tesis, surgieron dos preguntas muy pertinentes: ¿Por qué Torres Bodet no mandó o aprobó una iniciativa para construir un nuevo museo de antropología desde su primera gestión? ¿Por qué esperó veinte años para dar pie a un proyecto como lo fue el MNA? Ante estas interrogativas, una respuesta inmediata pero firme era precisamente lo expuesto en el apartado anterior, la carencia de recursos y la desproporcionada distribución de éstos por parte del propio organismo rector de la educación y la cultura del país. Con un poco más de detenimiento y análisis de mi parte, enfocándome únicamente en el desempeño de este funcionario, respondería que en los tres primeros años que rigió la triada dantesca dio prioridad a sembrar la semilla de un nuevo rumbo democrático a la enseñanza proporcionada por el Estado; asimismo, si bien su ideario educativo estaba expresado en la enmienda del artículo tercero constitucional, éste se pulió y consolidó a través de su experiencia en la conformación y dirección de la UNESCO y su tiempo dedicado a la reflexión y producción escrituraria, como fue el caso de “Algunas reflexiones sobre la angustia de nuestro tiempo”, ensayo que resultó de su participación en el diario de Alejandro Quijano, *Novedades*, en 1953.

Desde un enfoque no de acción personal, sino de necesidades sociales, la proyección de un museo nuevo no era una prioridad cuando se observaba a casi la mitad de la población en carencia de las aptitudes de leer y escribir. Si bien los espacios culturales, como los museos, se observaron como un aliciente en el mejoramiento del nivel educativo de los mexicanos, las escuelas y los maestros eran el primer escalafón. Por otra parte, la resolución del analfabetismo, la escisión magisterial y la incertidumbre del rumbo ideológico consumió el tiempo de acción de este funcionario. Quizá sea una obviedad lo que destaque aquí, pero el tiempo, tres años, también fue un factor decisivo para inclinarse por la enseñanza de las primeras letras, en lugar de edificar un monumento dedicado a las raíces patrias. Recordemos que la Campaña Nacional Contra el Analfabetismo se emitió como una Ley de Emergencia y se convocó a la población a colaborar en ella, sin embargo, la realización de un recinto museístico AHMNA.

hubiera requerido de mayor planificación y la colaboración de especialistas (antropólogos y museógrafos específicamente), cuyas disciplinas, para ese momento, estaban recién establecidas en los ámbitos universitarios y de investigación.

No obstante, al tomar las riendas de la educación por primera vez, Torres Bodet sí se involucró con la creación de un museo de nivel nacional: el Museo Nacional de Historia (MNH). Aprovechó lo que tenía a su disposición para no dejar completamente de lado el ámbito cultural fuera de su marco de acción. En 1939, el general Lázaro Cárdenas desocupó al Castillo de Chapultepec como la residencia presidencial y decretó que su nuevo uso fuera para albergar la colección de historia del museo ubicado en Moneda 13. Esto se realizó finalmente en el mandato de Ávila Camacho, el 27 de septiembre de 1944, dando pie a la apertura de un espacio destinado a mostrar de manera “didáctica” los episodios “emblemáticos” que conformarían la historia nacional.

No se necesitó invertir en una construcción nueva, ni en la adquisición de una colección. El continente arquitectónico y su contenido no requirieron tampoco grandes flujos de dinero, sino el visto bueno del gobierno y un grupo pequeño de colaboradores y académicos que determinaron la nueva estructuración y ordenamiento de las piezas. En ese sentido, la instauración del Museo Nacional de Historia en el Castillo de Chapultepec se catalogó, en su momento inaugural, por la opinión pública de la siguiente forma:

No es muy común en nuestro medio que se dé importancia a un museo. Los revolucionarios creen ingenuamente que son algo así como inútiles panteones de cosas viejas; que la Revolución debe mirar hacia adelante, como si algo en este mundo pudiese apoyarse en el vacío y en la nada.

Teniendo en cuenta estas realidades de nuestro medio político, resulta un triunfo de la razón y de la cultura –que ha sido posible merced al espíritu civilizado del presidente Ávila Camacho y de su secretario de Educación Pública– que se haya inaugurado un nuevo local para el Museo de Historia, con todas las exigencias que pide la técnica moderna en este capítulo [...].¹⁶⁷

¹⁶⁷ Salvador Rueda Smithers, “Comenzar el camino: 70 aniversario del Museo Nacional de Historia en el Castillo de Chapultepec”, *Gaceta de Museos*, número 59, agosto-noviembre 2014, pp. 14-15.

Utilizo este comentario de una publicación del *Excelsior* para traer a colación nuevamente lo que representaba para los gobiernos posrevolucionarios, las empresas educativas y culturales. Había comentado que garantizar una educación primaria a toda la niñez mexicana, por medio del aula, docente y libro, significó dar un cumplimiento real a los designios constitucionales. En ese mismo tenor, el establecimiento de nuevos museos ratificó ese deber. Me pareció muy interesante esta nota porque me llevó a reflexionar sobre la postura de los dirigentes políticos y sus colaboradores respecto a una institución que bien pudo asumirse como parte del antiguo régimen y descalificarse para los nuevos proyectos nacionales o, por lo contrario, utilizarla como un instrumento en la conformación de estos mismos.¹⁶⁸

José de Jesús y Domínguez, primer director del MNH, manifestó que esta institución museística era básicamente:

[...] Un instrumento de cultura popular y no un depósito de cosas inánimes; un organismo vivo del que se están desprendiendo constantemente enseñanzas para el hombre de la calle y desde luego para el estudioso, haciendo así palpable la historia de México a través del tiempo y del espacio, porque cada objeto no se ha presentado tan sólo como factor de época social e histórico, y teniendo siempre en cuenta que la misión de los museos no es únicamente divertir sino principalmente educar.¹⁶⁹

Con este museo de índole nacional, primero de este tipo de los gobiernos posrevolucionarios, ya se tomaba en cuenta la función educativa como la primordial de un espacio museístico. En ese sentido, no era fortuito o casual que los subsecuentes museos, creados a partir de 1944 hasta la década de los sesenta, fueran pensados como una fuente de aprendizaje para esa gran masa llamada pueblo. Podría parecer un cambio minúsculo, y en la actualidad como algo obvio, pero establecer y privilegiar a la par de las funciones, antes ponderadas, de adquisición, clasificación, conservación,

¹⁶⁸ Esto me recuerda la disputa que surgió cuando Justo Sierra emprendió la reapertura de la Universidad. En las sesiones se argumentaba que una institución de ese tipo era retrógrada, símbolo de épocas oscuras, por ser una que correspondía al régimen “colonial” y, por ende, no iba acorde con los triunfos y modernización del gobierno porfirista. El maestro Sierra hizo caso omiso a las opiniones de los miembros de las juntas y el resultado ya lo conocemos.

¹⁶⁹ *MNH*. Ap. 15. Este fragmento a su vez lo extrajo el autor del periódico *Excelsior*.

investigación y difusión de las piezas que albergaba un museo con la educativa, me parece una aportación, la cual emanó de la nueva política educativa iniciada en la dirección de Torres Bodet, a la subsecuente forma de caracterizar y justificar la permanencia, existencia y visibilidad de los espacios museísticos en las obras educativas-culturales de los gobiernos mexicanos. En consonancia, cuando el literato dio luz verde al proyecto del Museo de Antropología de 1964, portaba consigo un “background” compuesto de la convivencia, de los diálogos, de las discusiones, de las negociaciones y de los planteamientos que una élite intelectual, académica y política había conformado entorno a la pertinencia y funcionalidad de los museos como dispositivos para el mejoramiento de la situación educativa y cultural del país.¹⁷⁰

No deseo dar la imagen de un Torres Bodet como un genio maquiavélico que, durante décadas, se frotaba las manos detrás de su escritorio, imaginando como dominar las mentes mexicanas por medio de la educación. Lo que intento mostrar y, en el mejor de los casos, explicar, es que, en el ejercicio y la aplicación de un nuevo paradigma educativo, es decir, una educación democrática que velaba por la justicia y la libertad, se pensaron medidas a largo plazo, con cierta coherencia y congruencia entre ellas, cuya finalidad era hacer asequible para toda la población las mismas oportunidades de instruirse y cultivarse.

4.2. Anhelos y proyectos.

El templo de mármol de Chapultepec se puede apreciar, de igual forma, dentro de la política educativa que estoy abordando, como la respuesta a un prolongado y pospuesto llamado de renovación. En esta sección señalaré sintéticamente los proyectos previos que fungieron como un cielo estrellado para la tripulación que llevó a un monumental islote el patrimonio arqueológico y etnográfico de nuestro país en 1964. De igual forma,

¹⁷⁰ En la actualidad el Consejo Internacional de Museos (ICOM) define a un museo como: *una institución sin fines lucrativos, permanente, al servicio de la sociedad y de su desarrollo, abierta al público, que adquiere, conserva, investiga, comunica y expone el patrimonio material e inmaterial de la humanidad y su medio ambiente con fines de educación, estudio y recreo.* Nos damos cuenta de que, hace más media centuria, en el programa nacional de museos, y específicamente en el MNA y La Galería, se estableció, como la misión de estas instituciones, la educación de la sociedad. Dado que la instrucción era nacionalista se pensó en lugares que pudieran llegar a amplios sectores sociales para exponer un relato histórico patriótico que fortaleciera la ciudadanía. En ese sentido la creación de espacios para la museización del pasado formó parte medular de la política educativa del Estado.

aprovecho este espacio para indicar en qué consistió el Programa Nacional de Museos y su relación con el proyecto museográfico-arquitectónico del MNA.

4.2.1. Luis Castillo Ledón. Reseña histórica del Museo Nacional de Arqueología, Historia y Etnografía.

Esta publicación de 1924 se puede catalogar como uno de los primeros esfuerzos por hilar un relato histórico sobre la fundación y desarrollo del Museo Nacional, partiendo desde sus antecedentes virreinales hasta el primer cuarto del siglo XX. Lo que me interesa destacar de este texto son los reclamos y exigencias que hacía Luis Castillo Ledón en aras de un mejoramiento de las condiciones del mismo museo y del patrimonio que resguardaba.

Según sus cálculos, el museo, a principios de los años veinte del siglo pasado, recibía de veinte a veinticinco mil visitantes mensuales y no menos de doscientos cincuenta mil anuales. Además, era la institución “mexicana oficial [con] mayor prestigio [...] en el extranjero”.¹⁷¹ Pese a ello, enfatizaba, no había un gobierno, hasta ese momento, que realmente se diera cuenta del valor de esta institución. Por lo que insistió en lo siguiente:

El Museo de Arqueología, Historia y Etnografía, reclama mayor liberalidad de los gobiernos, para hacer una presentación digna de sus valiosísimas colecciones, y para realizar mejores trabajos de investigación y estudio; sobre todo, necesita urgentemente que se le aloje en un edificio construido exprofeso, tanto porque el que ocupa es no sólo impropio, sino insuficiente, pues ya no cabe en él, como por valor y la fama que tiene en el país y en el extranjero [...]

El Museo debe contar lo más pronto posible con un edificio ad hoc y en céntrica avenida (condiciones primeras de todo museo), ya que es la institución

¹⁷¹ Luis Castillo Ledón, *El Museo Nacional de Arqueología, Historia y Etnografía 1825-1925. Reseña histórica escrita para la celebración de su primer centenario*, México, Talleres Gráficos del Museo Nacional de Arqueología, Historia y Etnografía, 1924, p. 52.

nacional por excelencia, puesto que como ninguna otra refleja el alma de la Patria.¹⁷²

Desde esta primera propuesta, que temporalmente ya hacía el reclamo a un gobierno que contaba con la estructura política-educativa trazada por José Vasconcelos, se hacía hincapié en la necesidad de un nuevo armazón arquitectónico, bien ubicado, para las colecciones históricas y antropológicas que este recinto resguardaba.¹⁷³ Este punto trascendería a lo largo de los subsecuentes proyectos.



Traslado de “La Piedra del Sol” del antiguo museo de Moneda 13 a las nuevas instalaciones del MNA (junio 1964). Archivo Pedro Ramírez Vázquez.

¹⁷² *Ibid.*, pp. 54-56.

¹⁷³ En 1909 este museo contaba con 35, 000 objetos. Para 1924, la suma se incrementó a 52,000. Datos obtenidos en: Mari Carmen Serra Puche y Manuel de la Torre, “El Museo Nacional de Antropología”, *Arqueología MEXICANA* núm. 24, marzo-abril 1997, p. 7.



Salida del "Calendario Azteca" de su penúltima residencia (junio de 1964). Archivo Pedro Ramírez Vázquez.



Tránsito del "Calendario Azteca" por Plaza de la Constitución, frente a la Catedral Metropolitana (junio 1964). Archivo Pedro Ramírez Vázquez.

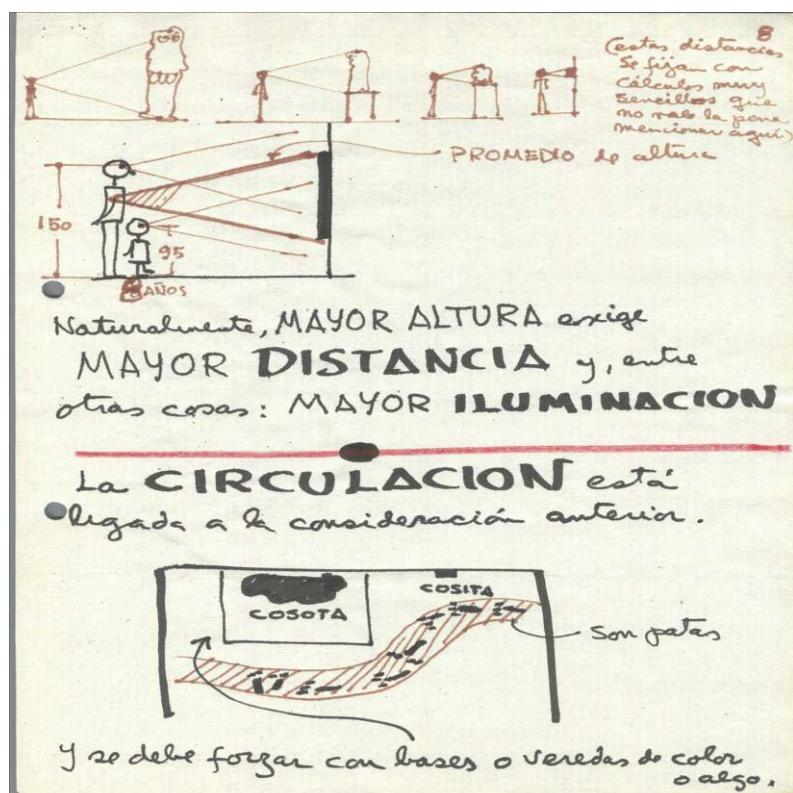


La "Piedra del Sol" por Paseo de la Reforma, frente al monumento a Cristóbal Colón (junio 1964). Archivo Pedro Ramírez Vázquez.

4.2.2. Memorándum para la construcción de un Nuevo Museo Nacional de Antropología.

La siguiente propuesta fue elaborada en abril de 1957 por Luis Aveleyra Arroyo de Anda, director del antiguo Museo Nacional de Antropología entre 1956 y 1960. Las cuestiones que abordó este antropólogo en su circular iban dirigidas al mandatario Adolfo Ruiz Cortines, con la esperanza de que fueran tomadas en cuenta para hacer mucho más eficiente la operatividad de este museo dentro de la sociedad.

Así pues, inició con la situación de inseguridad con la que lidiaba el edificio, ya que era presa fácil de incendios y robos y probable víctima ante un desastre natural, como los temblores, dado al mal estado en el que se encontraban las instalaciones. Otro punto, de nueva cuenta, fue la insuficiencia de espacio, ya que la impropiedad de la construcción del edificio, que no fue destinada a un museo, obligaba a una mala distribución de las salas y a una circulación incómoda y sin descanso para el visitante. Por último, la ubicación del museo no facilitaba el aumento de visitas, por lo que se sugería al Bosque de Chapultepec como la nueva sede de éste.¹⁷⁴

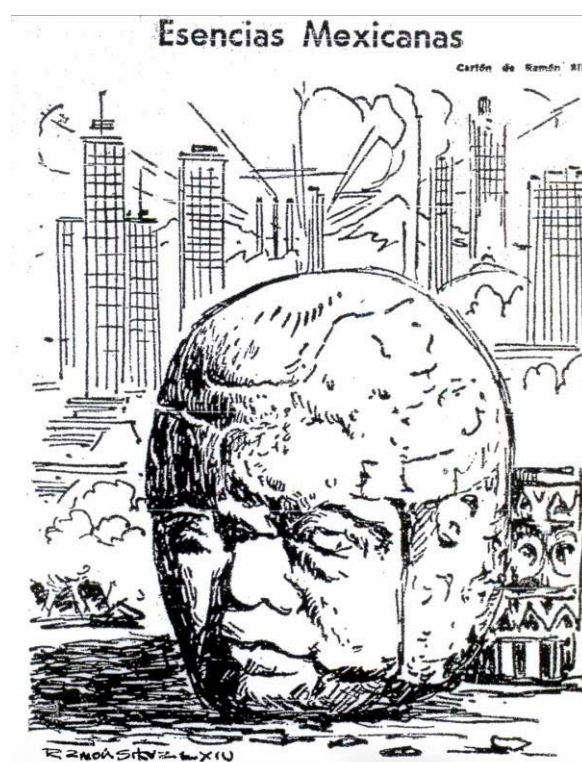


Observaciones sobre la disposición de los objetos y el recorrido de los visitantes, hechas por Julio Prieto (1963). Notas elaboradas con base en los diálogos y discusiones que mantuvo con Íker Larrauri sobre la nueva museografía del MNA. Archivo Pedro Ramírez Vázquez.

¹⁷⁴ Vol. 174, 5924, Expediente 31, fojas 115-116, Fondo Documental Museo Nacional de México 1831-1964, AHMNAH Histórico del Museo Nacional de Antropología.

En este mismo memorándum, ya en labor de convencimiento, se tocaron dos puntos que intentaban justificar el traslado del museo a las enormes áreas verdes de Reforma. Por un lado, se estimaba el enorme atractivo turístico que podía ser el nuevo museo tanto para nacionales como para extranjeros. Este punto fue retomado por Pedro Ramírez Vázquez en su proyecto arquitectónico y argumentó que, dada la escasa cultura de visitar museos, se eligió un lugar al que comúnmente la gente asistiese los fines de semanas por motivos recreativos; además, diseñó este museo pensándolo como un aliciente para el comercio exterior, al convertirse por sí mismo en un motivo más para visitar México.¹⁷⁵

La otra apelación fue el beneficio educativo y cultural que significaría este proyecto: “Un buen museo, moderno y científicamente planeado, es en cualquier país la mejor de las escuelas. La educación que imparte es visual, directa, atractiva, y por consiguiente la más efectiva de los sistemas pedagógicos conocidos”. Además, este museo serviría para que el pueblo “eleve su nivel cultural y le sea básica [su visita] para valorar su tradición y afirmar su patriotismo”.¹⁷⁶ Este punto rescata lo que más adelante se convertiría en el eje rector del nuevo Museo Nacional de Antropología.



“Frente a los restos de las culturas precolombinas el México de hoy rinde homenaje al México indígena, en cuyo ejemplo reconoce características esenciales de su originalidad nacional”.

Ilustración de una “Cabeza Olmeca” con el mensaje: “Frente a los restos de las culturas precolombinas el México de hoy rinde homenaje al México indígena, en cuyo ejemplo reconoce características esenciales de su originalidad nacional”. *El Nacional*, septiembre de 1964. Acervo Micrográfico de la Hemeroteca Nacional de México

¹⁷⁵ Marco Antonio Pastrana de la Portilla, “Entrevista al Sr. Arquitecto Pedro Ramírez Vázquez”, *En Concreto*, septiembre-noviembre, octubre-diciembre 1965. p. 43.

¹⁷⁶ Vol. 174, 5924, Expediente 31, foja 116, Fondo Documental Museo Nacional de México 1831-1964, AHMNA.

4.2.3. Los frutos del seminario de Río de Janeiro.

En 1958, el arqueólogo Jorge Angulo preparó un texto a partir de su experiencia en un seminario, “sobre el papel educativo de los museos”, realizado en Río de Janeiro, durante el mes de septiembre de ese mismo año. En términos generales este documento fue un reporte dirigido al Director General del INAH de ese entonces, Eusebio Dávalos Hurtado, sobre las consideraciones a las que se llegaron en este evento académico. En ese sentido, este informe versó sobre las fallas que compartían los museos mexicanos con algunos de Latinoamérica, de las propuestas surgidas en este evento para el mejor desenvolvimiento de los espacios museísticos y, por último, pero no menos importante, de la situación generalizada que se apreciaba en ese entonces de los recintos museales de nuestro país.

Dentro de la relación de los museos nacionales con los latinoamericanos se enumeraron cuatro deficiencias en común. La primera correspondía al escaso presupuesto destinado a los museos. La segunda giraba en torno a la falta de personal técnico o especializado en museografía. La tercera evidenciaba la falsa ilusión de que los museos eran para todos, los llamó “elefantes blancos” ya que representaban “edificios llenos de tesoros del pasado, donde el respeto tradicional, se impone al visitante permitiéndole respirar apenas desahogadamente”; lo que provocaba la falta de interés en la visita de los museos. La cuarta ponía sobre la mesa la confusión y los sin sentidos de los mensajes transmitidos en las salas.¹⁷⁷

De las sugerencias derivadas de este seminario resalto únicamente las que, a mi consideración, se vincularon directamente con el proyecto de Chapultepec. La primera de estas cinco aportaciones es la que promovió al museo a salir de sus muros físicos por medio de “exposiciones viajeras”, las cuales serían muy útiles para países subdesarrollados, pues serían un sistema efectivo para ligar a las personas o poblaciones lejanas a los centros culturales por medio de presentaciones “claras, lógicas y polivalentes”. Además, se tomaba en cuenta que:

¹⁷⁷ Vol. 176, 6045, Expediente 46, fojas 179-180, Fondo Documental Museo Nacional de México 1831-1964, AHMNA.

Si el público no visita las colecciones, ya sea por ignorancia, flojera, demasiado respeto, falta de costumbre, o bien, por lejanía. Toca al Museo, darse a conocer en todas las esferas y por todos los medios de difusión que nuestro desenvolvimiento técnico y social lo permita.¹⁷⁸

El segundo consejo fue planear un recorrido y una secuencia para cada sala y, a su vez, un hilo conductor que conjuntara a todas éstas. La tercera recomendación estipuló explicaciones claras y el desarrollo de un ambiente que ayudase a la mejor comprensión de la obra, por parte del visitante, auxiliándose de elementos arquitectónicos y decorativos; sin llegar al extremo de que dichos elementos desplacen o releguen el atractivo de las obras. La cuarta proposición fue la creación de salas de introducción a la disciplina que esté dedicado el museo, ya que eso estrecharía la relación visitante-museo. Por último, se señaló la necesidad de vincular al museo con los grupos escolares a través de visitas dirigidas por maestros especializados.¹⁷⁹



Producción de pintura mural (septiembre 1963). Foto de Antonio Díaz Jiménez. Archivo Pedro Ramírez Vázquez.

La perspectiva de Jorge Angulo sobre el panorama de los museos en México resulta valiosa para introducirse al escenario previo que vislumbró la élite política e intelectual que puso en marcha el Programa Nacional de Museos. Con esta advertencia, paso a describir lo que observaron los ojos del arqueólogo:

El obstáculo más grande que enfrentaban los museos para su buen funcionamiento era “la falta de personal especializado permanentemente y la insuficiencia del presupuesto”; así como, “la falta de coordinación y contacto entre los diversos museos” derivada del desconocimiento mutuo de éstos sobre su organización y financiamiento y una “ignorancia absoluta de lo que [acontecía] en los museos extranjeros”. Respecto al primer punto se detalló que la situación se agravaba aún más ya que no se formaban nuevos “museólogos”¹⁸⁰ por la misma carencia de lugares destinados a su profesionalización; para 1958, sólo existían 13 especialistas en museos.¹⁸¹ En cuanto a lo segundo, la nula presencia de una publicación oficial que informara sobre las actividades de los museos entorpecía la incorporación de éstos a una estructuración política y educativa.¹⁸²

Por otro lado, los museos no eran reconocidos oficialmente como instituciones docentes, pero sí como un apoyo en la enseñanza, especialmente de las ciencias naturales y la historia. En ese sentido, se recomendaba que, dentro del programa de las escuelas primarias, se agendaran por lo menos, dos visitas anuales a los museos, ya que serviría para ilustrar las materias impartidas en clase. Además, como una acción desde los mismos museos, para buscar afianzarse como instrumentos educativos, se sugería que impartieran cursos que trastocaran, por lo menos, el tema del “empleo de los museos como auxiliares de la educación”.

¹⁸⁰ Al parecer el autor usó el término museólogo para referirse al de museógrafo. Esto me lleva a pensar que las fronteras entre un término y otro no estaban delimitadas y se usaban indistintamente para describir a los especialistas en las labores de museos.

¹⁸¹ Según este reporte, en 1947, La Escuela Nacional de Antropología instituyó la carrera de museografía, pero la desapareció de su matrícula a partir de 1954. Sin especificar cuáles, se mencionó que dos universidades particulares incluían la materia de museografía en sus programas de Historia del Arte y Diseño de Interiores respectivamente.

¹⁸² Vol. 176, 6066, Expediente 47, fojas 188-189, 198, Fondo Documental Museo Nacional de México 1831-1964, AHMNA.



Visita escolar de un grupo de niñas al MNA (sin fecha). Archivo Pedro Ramírez Vázquez.

Para finalizar, este informe se asumió único en su tipo, a salvaguarda de la publicación de Castillo Ledón, por lo que se ambicionaba, por medio de la experiencia reunida en el intercambio de ideas del seminario en Río de Janeiro, definir “un proyecto de reforma a los museos con carácter nacional, por su extensión, para someterse al estudio de las autoridades competentes”; y que, a su vez, este proyecto contemplara la formación de una oficina o dirección Nacional de Museos para coordinar las actividades de todos los del país.¹⁸³

¹⁸³ Vol. 176, 6066, Expediente 47, fojas 196-197, Fondo Documental Museo Nacional de México 1831-1964, AHMNA.

4.2.4. Programa Nacional de Museos.

A través de la Subsecretaría de Asuntos Culturales, se le encargó a Daniel Rubín de la Borbolla, exdirector del Museo Nacional de Antropología en la década de los cuarenta, un estudio pormenorizado de la situación de los museos en el país. Dicho estudio fue el “Proyecto del Programa General de Museos para México” entregado en mayo de 1959. Este texto, según su autor, era el único análisis serio de los últimos quince años que daba cuenta de la importancia, de la situación y de una propuesta para marcar un nuevo rumbo a los museos del país. Con excepción de otro proyecto realizado, en 1950, para la construcción de un nuevo edificio para el museo de Antropología, llevado a cabo por técnicos de la misma institución y por los arquitectos de la Secretaría de Bienes Nacionales, “los otros proyectos, algunos muy recientes, [estaban] tan alejados de lo que [pretendían] resolver que no [valía] la pena comentarlos”.¹⁸⁴

Afirma Ana Garduño que dicho texto sirvió como “punta de lanza para el diseño e instrumentación de la única reforma museal que se ha articulado con alta resonancia en la capital del país y algunas ciudades del interior”. Asimismo, respecto a este estudio, indica que no era ni el primero ni el más completo, pero sí el que contó con la voluntad presidencial, algo indispensable, para “emprender muchas de las acciones que allí se indicaban como necesarias para el saneamiento y modernización de la red de museos públicos”.¹⁸⁵ Sólo como comentario, algunas de las puntos enlistados en el análisis de Rubín de la Borbolla se asemejan al informe de Jorge Angulo; además, podría inferir que éste no pasó desapercibido dado que fue escrito para Eusebio Dávalos Hurtado, director del INAH y miembro del Consejo Técnico de MNA formado a partir de 1961, y, a su vez, el propio Angulo participó en el proceso de creación del nuevo museo en Reforma. Por tales motivos, creo que ese informe se podría también considerar como “una punta de lanza”, aunque, como bien señala la autora, la iniciativa del exdirector fue la que contó con el apoyo y, añadiría, visibilidad y oficialidad.

¹⁸⁴ Vol. 177, 6120, Expediente 45, foja 220, Fondo Documental Museo Nacional de México 1831-1964, AHMNA.

¹⁸⁵ Ana Garduño, “Afanos de modernización museal en Moneda 13”, *Gaceta de Museos*, núm. 63, diciembre 2015-marzo 2016, p. 45.

Para que este proyecto fuera tomado con la seriedad debida, la justificación de su pertinencia explicitó, lo que dentro de la política educativa ya se había iniciado, como el caso del MNH, pero que no se había plasmado en una planificación de índole nacional, la función educativa de los museos y la utilidad de éstos como instrumentos de cultura. En ese aspecto, Rubín de la Borbolla comenzó su escrito destacando la utilidad de éstos:

A su papel de conservadores de la riqueza científica, cultural y artística de la humanidad, los museos han agregado el papel de educadores del público. En la actualidad constituyen las instituciones culturales más importantes en la educación objetiva [...]

Lo más importante son los temas explicados objetivamente de tal modo que el museo cumpla con su función educativa. Los elementos a que nos referimos en el párrafo anterior [integración, clasificación, ordenación y exposición de los objetos e investigaciones] deben ser medios y no los fines del museo.

En estas condiciones, el museo es, a la vez, centro de investigación y de enseñanza.

El museo es la más libre y democrática institución de cultura. El aula y la biblioteca implican ya una cierta selección. El museo imparte enseñanza a cualquier visitante que viene por voluntad propia, sin imponerle condiciones de admisión, de asistencia a cursos, ni requisitos de conocimientos previos, y sin obligarlo ni siquiera a dar su nombre.¹⁸⁶

Este primer punto del análisis del antropólogo lo retomo y enlace con la tendencia que prevaleció o, mejor dicho, dominó en esta época, tanto en la cátedra universitaria como en la enseñanza elemental, sobre la explicación del acontecer histórico. En el último apartado del segundo capítulo comenté que una tendencia “cientificista” de la historia se impuso en la enseñanza y exposición de los hechos pasados. Así, en el sexenio lopezmateista, al momento de crear y renovar espacios de *museización*, se creyó y se fortaleció la idea de que la “exposición objetiva” de los hechos bloquearía el paso de la duda y de la sospecha. Se asumió que las piezas y las obras hablaban por sí mismas, por lo que, ante lo tangible, medible y observable, la

¹⁸⁶ Vol. 177, 6120, Expediente 45, fojas 194-195, Fondo Documental Museo Nacional de México 1831-1964, AHMNA. El subrayado corresponde al texto original.

instauración de un discurso político-educativo gozaría de sustento y legitimidad. En consonancia con todo esto, el sello de "democrático" que se les atribuyó a estas instituciones museísticas favorecía una serie de prédicas enarboladas en aras del cumplimiento de la Constitución.



Me gustaría nombrar a esta fotografía como "la objetivación del sujeto". Producción de escultura (septiembre 1963). Foto de Antonio Díaz Jiménez. Archivo Pedro Ramírez Vázquez.

Producción escultórica de un guerrero maya (septiembre 1963). Foto de Antonio Díaz Jiménez. Archivo Pedro Ramírez Vázquez.



Siguiendo la línea democrática de los museos, Rubín de la Borbolla pedía un esfuerzo por hacer llegar la cultura a los lugares más remotos del país, ya que, a su parecer, no había institución ni organización que se encargara de dicha labor. Aquí sería conveniente resaltar el trabajo iniciado por las Misiones Culturales y la Campaña Nacional Contra el Analfabetismo que, en mucho o poco, eran empresas educativas y culturales diseñadas precisamente para proporcionar a la población más desvalida las primeras letras y los “clásicos” de la cultura. Sin embargo, la proposición ambiciosa de que el museo llegara a públicos cada vez más amplios y diversos se derivaba principalmente de los datos arrojados en 1958: menos de cincuenta museos para veinticinco millones de habitantes, de los cuales cinco millones habitaban en la Ciudad de México; esta situación empeoraba ya que siete estados carecían de museos y otros ocho no llegaban ni a museos ni a otra institución de cultura.¹⁸⁷

¹⁸⁷ Vol. 177, 6120, Expediente 45, foja 205, Fondo Documental Museo Nacional de México 1831-1964, AHMNA.

Aunando a lo anterior, en este estudio se enlistaron las deficiencias más comunes entre los escasos museos del país: a) difícil exhibición y muchos problemas para el aprovechamiento adecuado de la iluminación tanto natural y como artificial; b) circulación inadecuada para el visitante; c) carencia de espacio adecuado para bodegas, laboratorios, bibliotecas, oficinas, salas de conferencias, intendencia y salas de descanso con servicios adecuados; d) inseguridad de los objetivos exhibidos ante los peligros de humedad, polilla, goteras, grietas y aberturas, polvo, incendios, temblores u otros accidentes; e) edificios inadecuados que por sus características resultaría muy costoso adaptarlos o, incluso, sería imposible por su calidad de monumentos nacionales.¹⁸⁸

Dentro de todas las insuficiencias, irónicamente, la de mayor tamaño era la pequeña cantidad de dinero que alimentaba a los museos públicos. Cuatro millones de pesos eran destinados al funcionamiento y mantenimiento de estas instituciones, una cantidad nimia en comparación con el total del presupuesto nacional y secretarial. Este problema repercutía directamente en los sueldos de investigadores y museógrafos, pese a una ligera mejora, sus salarios estaban por debajo en comparación con los de otras actividades e instituciones similares.

Otra de las preocupaciones que exigió una reforma en lo concerniente a museos fue el poco capital humano que se profesionalizaba en este rubro, así como el vacío institucional para formarlos. Debido a la falta de investigadores existía un descuido en el manejo de las colecciones, sobre todo, si se buscaba una exposición “objetiva” de la información. Según los cálculos, se requerían treinta y cinco museógrafos, ciento cincuenta técnicos, sesenta y cinco catalogadores con sus ayudantes y ciento cincuenta empleados para preparadores, repartidores, conservadores, archivistas, entre otros.¹⁸⁹ Parecía un reto grande, si damos credibilidad a los trece especialistas que contabilizó Jorge Angulo.

¹⁸⁸ Vol. 177, 6120, Expediente 45, foja 230, Fondo Documental Museo Nacional de México 1831-1964, AHMNA.

¹⁸⁹ Vol. 177, 6120, Expediente 45, foja 252, Fondo Documental Museo Nacional de México 1831-1964, AHMNA.

En general, este estudio intentaba argumentar que la existencia de los museos en el país no obedecía a algún plan determinado y, mucho menos, a un propósito educativo específico; más bien correspondía a una serie de “creaciones esporádicas y accidentales”.¹⁹⁰ La única medida, dentro del marco de acción, a la que se concretaban era al mejoramiento de sus exhibiciones, y, como al inicio de este estudio se enfatizó, ese no debía ser el objetivo principal de los museos, sino su misión educativa. Por lo tanto, esta situación generalizada pareció un llamado muy provocativo hacia las autoridades ejecutiva y educativa:

Esto es el resultado de diversos factores: la penuria, la incapacidad científica actual, la desorientación sobre la enseñanza que deben impartir, las limitaciones de sus colecciones y, sobre todo, al desconocimiento del poder didáctico que poseen. De esta situación no es sólo responsable el museo; en gran parte se debe también a las autoridades de Educación que no les han planteado el problema educativo a los museos.¹⁹¹



Recorrido del presidente Adolfo López Mateos por la construcción del MNA, acompañado de Alfonso Caso y Pedro Ramírez Vázquez (febrero 1963). Archivo Pedro Ramírez Vázquez.

¹⁹⁰ Vol. 177, 6120, Expediente 45, foja 226, Fondo Documental Museo Nacional de México 1831-1964, AHMNA.

¹⁹¹ Vol. 177, 6120, Expediente 45, foja 255, Fondo Documental Museo Nacional de México 1831-1964, AHMNA. El subrayado corresponde al texto original.



Visita de Adolfo López Mateos a las oficinas de Planeación del MNA, acompañado de Pedro Ramírez Vázquez, Carmen Antúnez, Amalia Caballero, Ernesto P. Uruchurtu e Ignacio Bernal (febrero 1963). Archivo Pedro Ramírez Vázquez.



Visita de Jaime Torres Bodet a las oficinas de Planeación del MNA, acompañado de Amalia Caballero, Ignacio Marquina, Oliverio Duque y Pedro Ramírez Vázquez (noviembre 1962). Archivo Pedro Ramírez Vázquez.

Volviendo la mirada nuevamente a la pregunta del por qué Torres Bodet no emprendió un monumental museo en su primera gestión, me gustaría agregar que no se había lanzado, por decirlo de alguna manera, un grito que conjuntara las quedas voces de las peticiones individualizadas. Este documento iba más allá de un solo museo, se encargó de hablar por todos aquellos que, sin portar una colección y un cuerpo arquitectónico esplendidos, servirían para fortalecer una política educativa que buscaba consolidarse por todos los medios posibles. A mi parecer fue una propuesta, muy atractiva, que no llegó a oídos sordos por parte de la Secretaría de Educación. A su regreso en el despacho educativo, después de todo, la fortuna le sonreía al inventor de poemas. Como él decía, el destino lo había llamado una vez a dirigir la instrucción mexicana, y, cuando lo convocó nuevamente, caso único desde la creación de este organismo, las circunstancias se presentaron no tan desfavorables para ejercer un poder que concediera a los tres niveles de su jurisdicción un amplio rango de planeación y ejecución. Aunado al proyecto educativo, un programa nacional de museos, obediente a sus designios, fue un llamado que no dejó en espera el gobierno lopezmateista en cumplimiento de lo que creía su deber.

El grito conjuntado de Rubín de Borbolla no se quedó sólo como eso, sino que lo transformó en la composición de una bella melodía. De sus notas se desprendió la personalidad de los museos descrita como “cualquier que sea su especialidad, debe estar al servicio de tres causas: la científica, la didáctica y la de custodia del patrimonio nacional”.¹⁹² A su vez, la entonación de esta cadencia se sostenía en:

[...] la rehabilitación de los [museos], de enriquecimiento de sus colecciones, de construcción de nuevos edificios y adaptación de otros, de incremento de la investigación, de creación de nuevos museos y de mejoramiento y aumento del personal científico y técnico.¹⁹³

¹⁹² Vol. 177, 6120, Expediente 45, foja 260, Fondo Documental Museo Nacional de México 1831-1964, AHMNA.

¹⁹³ *Ibidem*.



En el sexenio lopezmateista, durante la Semana de la Cultura (segunda de septiembre de 1964) se inauguraron los siguientes museos: El Museo Nacional del Virreinato, El Museo de Arte Moderno, El Museo Anahuacalli y el MNA. *Excelsior*, septiembre 1964. Acervo Micrográfico de la Hemeroteca Nacional de México.

El fruto de esta ambiciosa composición fue el Programa Nacional de Museos que se orquestó por el conjunto de académicos, intelectuales, profesionistas y muchos otros más involucrados e interesados en la mejora de los recintos museales con mira a un mejor aprovechamiento de éstos por parte de la sociedad. En síntesis, este programa pretendió:

- a) construcción de nuevos edificios,
- b) reacondicionamiento de otros,
- c) reorganización de los museos según su especialidad,
- d) creación de nuevos museos,
- e) mejoramiento científico y técnico de su personal,
- f) establecimiento de carreras o cursos de adiestramiento para aquellos especialistas que ahora no se imparten en México,
- g) establecimiento de laboratorios, bibliotecas, talleres, archivos de consulta, formación de colecciones de trabajo, etc.,
- h) la creación de un patrocinio económico, aumento de presupuesto, aperturas de nuevas fuentes de ingreso, etc.,
- i) incremento permanente de colecciones,
- j) formulación y realización de un programa didáctico de proporciones nacionales cuyos beneficios lleguen a los 30 millones de habitantes,
- k) incremento de la investigación científica,
- l) mayor protección y vigilancia más efectiva del patrimonio científico, cultural y artístico de la nación.¹⁹⁴

Por último, el presupuesto total para reproducir esta sonoridad se calculó entre ciento dieciséis y ciento treinta millones de pesos. Repartido de la siguiente manera: entre veintisiete y treinta tres millones para MNA; entre tres y cinco millones para el MNH; entre tres y cuatro millones para el Museo Nacional de Artes e Industrias Populares; entre veintiocho y treinta y cinco millones para el Museo Nacional de Ciencias y Tecnología; y entre doce y dieciséis millones para el Museo Nacional de Ciencias Naturales. Y, como toque final, el director de orquesta debía ser la Subsecretaría de Cultura, apoyado de un “organismo (no burocrático) coordinador, con capacidad para aglutinar los intereses de todas las instituciones y museos”.¹⁹⁵

¹⁹⁴ Vol. 177, 6120, Expediente 45, foja 263, Fondo Documental Museo Nacional de México 1831-1964, AHMNA.

¹⁹⁵ Vol. 177, 6120, Expediente 45, foja 273, Fondo Documental Museo Nacional de México 1831-1964, AHMNA. Este organismo no burocrático se personificó en el Departamento de Planeación de Museos, el cual se constituyó en enero de 1960, por iniciativa de las autoridades de INAH, y su director fue Luis Aveleyra Arroyo de Anda. Para conocer sobre la dinámica de este departamento se puede consultar el expediente: Vol. 181, 6301, Expediente 3, fojas 13-15, Fondo Documental Museo Nacional de México 1831-1964, AHMNA.

4.2.5. Programa de funcionamiento para la construcción del nuevo Museo Nacional de Antropología.

Una vez entonado el Programa Nacional de Museos se dio pie a la planeación del nuevo Museo Nacional de Antropología. El 9 de enero de 1960 se fechó un proyecto armado por Íker Larrauri, Miguel Celorio y Mario Vázquez, bajo la supervisión de Luis Aveleyra, para exponer las necesidades básicas que debía llenar el futuro edificio dedicado a los tesoros precolombinos, acorde al concepto de museo moderno que se estableció en aquel momento. Este programa pretendió “enumerar de forma exhaustiva las necesidades que se plantean –en una institución de esta índole– al investigador, al público visitante y a la población escolar, simultáneamente”.¹⁹⁶

En este documento ya no era necesario abogar o debatir por el lugar que iba a ocupar la nueva construcción. En el Programa Nacional de Museos se estipuló y se explicó la pertinencia de la próxima morada del Monolito de Coatlinchán. Para 1960 era más que obvio que el paisaje verde de Chapultepec iba a ser el anfitrión de tan imponente huésped; su museo hermano de Historia le había dado una lección de correcta y fácil ubicación para convocar a la procesión ciudadana.¹⁹⁷

Lo que me interesa resaltar de este programa es la afirmación del carácter didáctico-científico como eje rector de toda la obra. Las voces de los museógrafos resonaron unísonamente una función para el nuevo museo que consistió en la conservación, preservación y exposición, con rigor científico y didáctico, de las colecciones. Así pues, el nuevo huésped debía ser:

[...] un museo de ciencia y como tal la presentación de sus materiales al público [debía] estar normada fundamentalmente por un mensaje de gran contenido educativo y de positivo valor social. Para que la institución siempre cumpla con esta misión es necesario que su planteamiento permita el desarrollo de toda una serie de actividades complementarias a las funciones esenciales del museo, como pueden ser, por ejemplo, labores de investigación, servicios al público, tareas específicas de

¹⁹⁶ Vol. 181, 6310, Expediente 12, fojas 49-50, Fondo Documental Museo Nacional de México 1831-1964, AHMNA.

¹⁹⁷ Vol. 177, 6120, Expediente 45, foja 228, Fondo Documental Museo Nacional de México 1831-1964, AHMNA.

tipo educativo y atención completa a las necesidades de visitantes y personal.¹⁹⁸

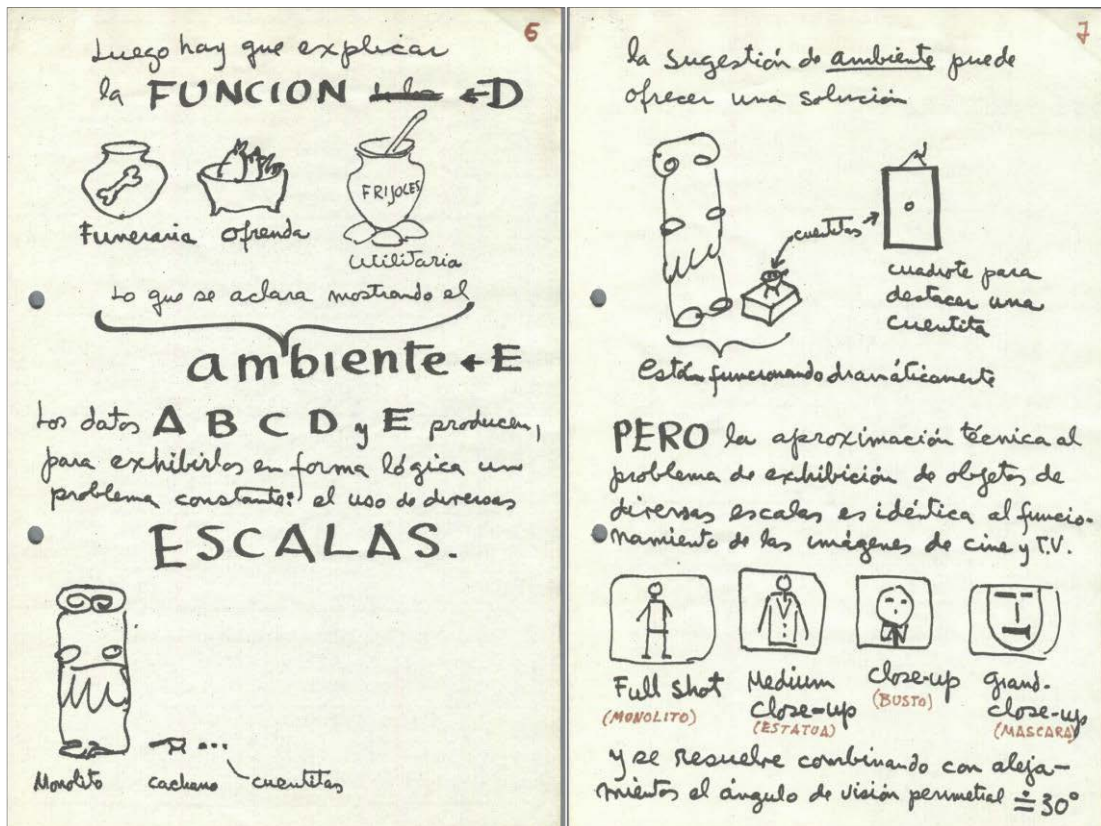
La guía que imprimió este programa se fortaleció cuando se llevó a cabo un estudio de público, en los meses de junio, julio y agosto de 1962, para conocer la “efectividad didáctica” del antiguo museo de Moneda. Las profesoras Irma Salgado, Cristina Sánchez Bueno (asistente también del seminario de Río de Janeiro), Lilia Trejo de Aveleyra y Evangelina Arana realizaron este estudio para potencializar el efecto didáctico que se buscaba con las nuevas instalaciones museográficas y arquitectónicas del MNA.¹⁹⁹ En esa sintonía, la solución museográfica que salió triunfante para cumplir con la misión educativa del museo fue la siguiente:

1° El guion general de la sala, preparado por un asesor antropólogo especializado en el tema a tratar [...] Este asesor seleccionaría los materiales por exhibir; dictaminaría el ordenamiento de los mismos dentro de la secuela de exhibición y redactaría los datos esenciales que quedarían contenidos en cédulas y textos. (ASESORIA POSTERIOR MAESTRAS). 2° [...] El criterio que, indiscutiblemente, deberá normar las instalaciones museográficas del nuevo edificio será fundamentalmente educativo y tendiendo a lograr un máximo contenido didáctico dentro de la mayor posible sencillez de exposición. Las exhibiciones deberán satisfacer por completo el doble propósito de enaltecer las creaciones artísticas de nuestra Antropología en todo lo que valen y, sobre todo, seleccionar y disponer dichos materiales en tal forma que constituyan un eficaz instrumento de verdadera enseñanza al servicio del pueblo de nuestro país y del visitante extranjero [...] es imprescindible que su montaje sea el que corresponda a un verdadero museo de ciencias accesible al público de instrucción baja y media, y no al de un simple museo de arte indígena dirigido a una minoría culta y contemplativa del arte por sí mismo [...].²⁰⁰

¹⁹⁸ Vol. 181, 6310, Expediente 12, fojas 49, Fondo Documental Museo Nacional de México 1831-1964, AHMNA. En 1964, el MNA se convirtió en el primer museo en el país que contó con un diseño, expofeso, para un auditorio, sala de usos múltiples y oficinas.

¹⁹⁹ Este estudio se puede consultar en el: Vol. 192, 6695, Expediente 14, fojas 99-124, Fondo Documental Museo Nacional de México 1831-1964, AHMNA. O en el Archivo Pedro Ramírez Vázquez. De igual forma, para una introducción al tema de los visitantes del MNA se puede revisar a: Leticia Pérez Castellanos, “El Museo Nacional de Antropología y sus visitantes”, *Gaceta de Museo*, núm. 59, agosto-noviembre 2014, pp. 22-37.

²⁰⁰ Vol. 181, 6308, Expediente 10, fojas 33-35, Fondo Documental Museo Nacional de México 1831-1964, AHMNA. El subrayado corresponde al texto original.



Anotaciones sobre el uso de escalas y efectos visuales para generar el ambiente adecuado de las salas, elaboradas por Julio Prieto (1963). Archivo Pedro Ramírez Vázquez.

Así pues, el desenvolvimiento del museo marcharía con el son didáctico. Para poder seguir este compás, el restablecimiento de la Escuela Nacional de Antropología e Historia en la misma sede fue una prioridad. Ya en el texto de Rubín de la Borbolla se había asumido como un hecho lamentable que el museo hubiera perdido el lazo directo de los investigadores con las colecciones al establecer la Escuela lejos de los talleres, laboratorios y acervos. En ese sentido, se enmarcó que el museo no sólo necesitaba un nuevo edificio, sino también “una nueva estructura orgánica, científica y didáctica”.²⁰¹ Una vez establecido el museo, la ENAH se trasladó a este edificio. De 1964 a 1979 nuevamente el museo adquirió su facultad de docencia y los alumnos tenían la posibilidad de hacer uso de sus colecciones y sus laboratorios. Esta reincorporación, se pensó como una muestra del carácter científico del museo.

²⁰¹ Vol. 177, 6310, Expediente 45, foja 257, Fondo Documental Museo Nacional de México 1831-1964, AHMNA.

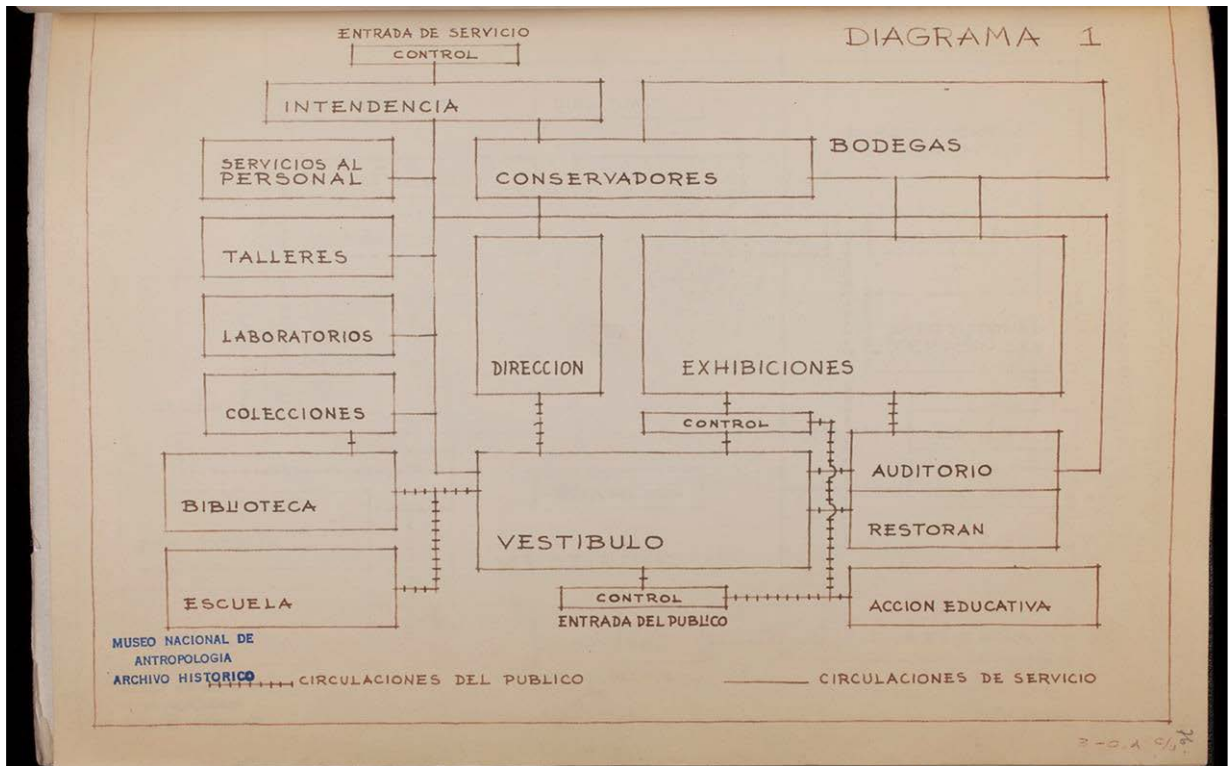


Diagrama 1. Anexo del Programa de funcionamiento para la construcción del nuevo Museo Nacional de Antropología, elaborado por Íker Larrauri, Manuel Celorio y Mario Vázquez. Vol. 181, 6311, Expediente 13, foja 76, Fondo Documental Museo Nacional de México 1831-1964, AHMNA.



Entrada, patio central y columna del Paraguas en los inicios de la construcción (julio 1963). Archivo Pedro Ramírez

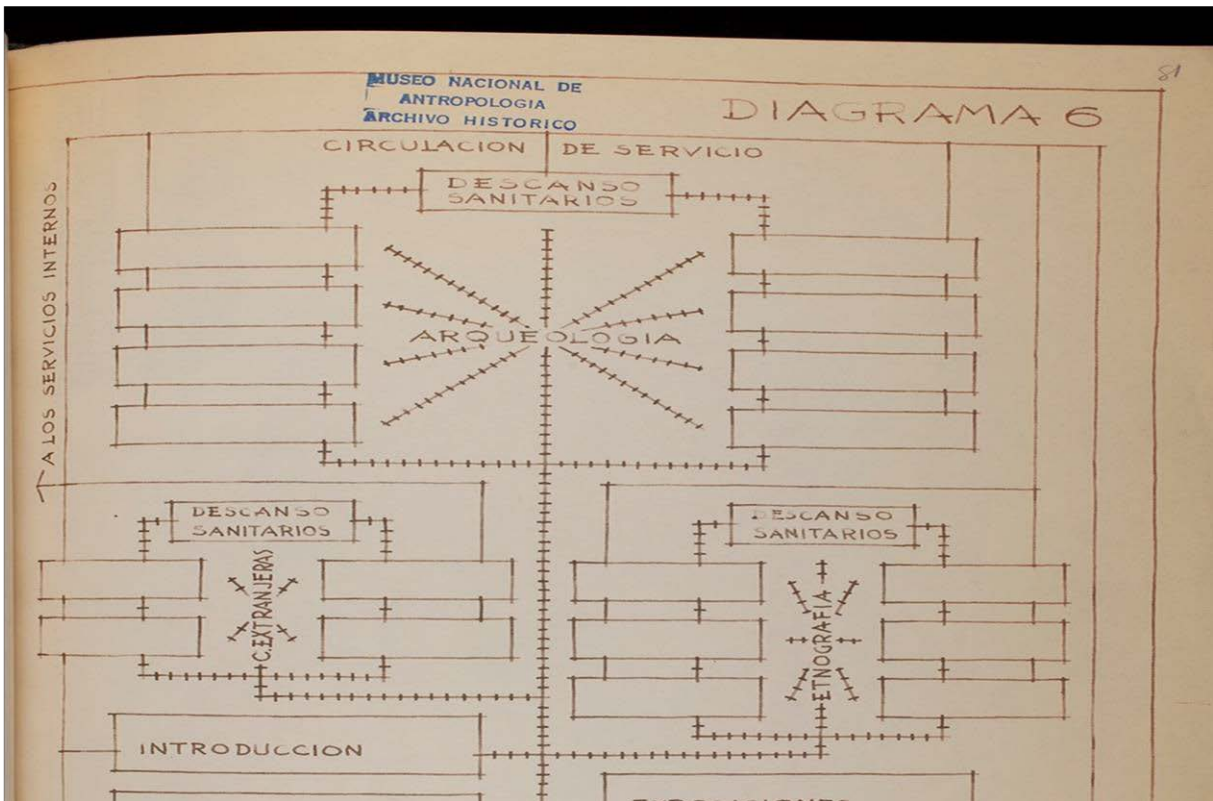


Diagrama 6. Anexo del Programa de funcionamiento para la construcción del nuevo Museo Nacional de Antropología, elaborado por Íker Larrauri, Manuel Celorio y Mario Vázquez. Vol. 181, 6311, Expediente 13, foja 81, Fondo Documental Museo Nacional de México 1831-1964, AHMNA.

Colocación de Coatlícue en la Sala Mexica (julio 1964). Archivo Pedro Ramírez Vázquez.

4.3. Consejo Ejecutivo para la Planeación e Instalación del Museo Nacional de Antropología.

López Mateos, el 15 de noviembre de 1958, incursionó un recorrido al antiguo museo de Moneda. A los ojos de Luis Aveleyra, este acto simbolizó una sincera preocupación por parte del hombre que comandaría al país, a partir del 1° de diciembre de ese mismo año, por atender el mejoramiento de la cultura.²⁰² No sabría a ciencia cierta si este paseo por el antiguo palacio de Moctezuma motivó directamente el interés del mandatario a plantearse la necesidad de un edificio nuevo para dicho museo; pero, probablemente, le dibujó las condiciones en las que la mayoría de los demás establecimientos de este tipo se encontraban.

Tiempo después, ya en 1959, Torres Bodet mantuvo una extensa charla con el presidente sobre dos tareas que le parecían imprescindibles: “La formación del acervo necesario para establecer una gran biblioteca nueva y la fundación de un verdadero museo de antropología”.²⁰³ Entre tantos proyectos, le recomendó el mandatario que escogiese uno. El poeta meditó la cuestión y se decidió finalmente por el museo, ya que:

Reunir los cientos de millares de volúmenes capaces de dar a una biblioteca el valor nacional que deseábamos conferirle, exigiría mucho tiempo y mucho dinero. En cambio, las joyas de nuestro arte precolombino se hallaban –más o menos bien ordenadas– en el viejo edificio de la calle de Moneda. Presentarlas con dignidad implicaba, para nosotros, apremiante deber.²⁰⁴

Sobre esta decisión, el mandatario “acogió la idea con beneplácito. Pero, antes de tomar una decisión, quiso saber en qué terreno podría hacerse la obra, cuáles serían los méritos del proyecto y cuánto costaría”.²⁰⁵ Para resolver, sobre todo el segundo punto, el literato recomendó al arquitecto Pedro Ramírez Vázquez. Con base en las *Memorias* del literato, podría inferir que López Mateos confiaba ampliamente en el juicio de su colega y compañero de mando. Una vez que se pusieron de acuerdo el

²⁰² Vol. 181, 6309, Expediente 11, foja 41, Fondo Documental Museo Nacional de México 1831-1964, AHMNA.

²⁰³ Jaime Torres Bodet, *Tierra Prometida, Óp. Cit.*, p. 371.

²⁰⁴ *Ibid.*, p. 372.

²⁰⁵ *Ibidem.*

Presidente y el Secretario, respecto a sus prioridades educativas y culturales, como ya hemos visto, se estructuraron diferentes estudios y análisis para deshacerse de las rémoras y proporcionar un trato casi equitativo al binomio educación-cultura.

El tiempo avanzaba a pasos agigantados mientras que el camino se trazaba con pequeños pasos. Por tal motivo, para 1960, el discípulo de Vasconcelos le expresó a Eusebio Dávalos Hurtado que se preparase para una intensa acción durante los próximos cuatro años, ya que tenían en puerta la creación y renovación de museos, restauración de zonas arqueológicas, expediciones etnográficas y un sinnúmero de detalles más para cumplir con la política educativa y de museos.²⁰⁶



Salida a Tierras Bajas de Yucatán bajo la dirección de Alfonso Villa Rojas (diciembre de 1962). Archivo Pedro Ramírez Vázquez.

²⁰⁶ Pongo este comentario a pie de nota porque raya más como un chisme de pasillo que un dato informativo. Torres Bodet aceptó que su relación con Dávalos Hurtado se limitaba a lo burocrático e, incluso, a veces, era difícil; no obstante, sus simpatías personales no iban a imprimir una inclinación de la balanza al momento de repartir el dinero entre el INAH y el INBA. El director del segundo era Celestino Gorostiza, uno de los mejores amigos del literato. Se me hizo curioso que justificara que las realizaciones de obras culturales, como el MNA, no estaban a merced de sus simpatías personales.

Por fin, después de un largo trayecto conformado de ideas, opiniones, sugerencias, exigencias y llamados se conformó el equipo de trabajo que levantaría el “templo blanco de la patria”. El 1 ° de enero de 1961, todas las gestiones y estudios preliminares culminaron con el acuerdo, dictado por Torres Bodet, de constituir un Consejo Ejecutivo para la Planeación e Instalación del Museo Nacional de Antropología, dependiente directamente de su despacho educativo. Dicho consejo quedo compuesto en el siguiente orden: Ignacio Marquina (Presidente), Pedro Ramírez Vázquez (Director General del Proyecto y Obra Arquitectónica y del control administrativo en todos los aspectos de la Planeación e Instalación) y Luis Aveleyra (Secretario Ejecutivo del Consejo y Coordinador General de los equipos de trabajo).²⁰⁷

Este Consejo comenzó sus labores sin dilación; no se podía esperar menos, ya que estaba integrado por personalidades muy destacadas en sus respectivas materias y, sobre todo, con una vasta experiencia, amplio conocimiento y voluntad de entrega y trabajo. Mientras esta orquesta componía y afinaba su soneto máspreciado, hubo una cuestión que inquietó a la persona que la conjuntó. A Torres Bodet le resultó arduo conseguir el lugar definitivo en el que se iba a erigir el nuevo museo, ya que tuvo que desplazar a la Secretaría de Comunicaciones y Transportes del extenso terreno que tenía asignado para el funcionamiento de una estación radiotransmisora, pero que ocupaba como un lugar de recreación y deporte. Por orden del Ejecutivo, el ingeniero Walter Cross Buchanan, titular de dicha Secretaría, debía ceder el predio, de más de noventa y tres mil metros cuadrados, ubicado en la esquina del Paseo de la Reforma y la Calzada de la Milla. La orden presidencial no tuvo mucha fuerza ya que tardaron meses en conceder el terreno.

Otro detalle logístico era el dinero; comenta el poeta, que después de una visita a Ramírez Vázquez para ver el conjunto de sus proyectos, en agosto de 1962, López Mateos le inquirió sigilosamente: ““Cuánto le han asegurado que costará la obra?” – “Setenta millones de pesos” le contesté. Sonrió con escepticismo. Y me dijo: “Costará lo

²⁰⁷ Vol. 181, 6309, Expediente 11, fojas 41-46, Fondo Documental Museo Nacional de México 1831-1964, AHMNA. Los equipos de trabajo fueron los siguientes: asesoría antropológica, asesoría didáctica, equipo museográfico, equipo artístico de maquetas y dioramas y el equipo arquitectónico En este mismo expediente se puede consultar a detalle las tareas encomendadas a éstos.

doble, don Jaime, pero la haremos””. La predicción fue muy acertada, la inversión total en este recinto osciló entre los ciento sesenta millones, más los gastos indirectos y la manutención anual de la obra, que oscilaba entre los seis y siete millones de pesos.²⁰⁸ Pese a estas zozobras, el desarrollo de los proyectos marchó con paso firme, no sin dejar de lado algunos obstáculos y trabas en el camino.



Traslado del Monolito de Coatlinchán hacia el MNA. Trayecto custodiado por militares armados (abril 1964). Archivo Pedro Ramírez Vázquez.

²⁰⁸ Marco Antonio Pastrana de la Portilla, “Entrevista...”, *Óp. Cit.*, p. 50.

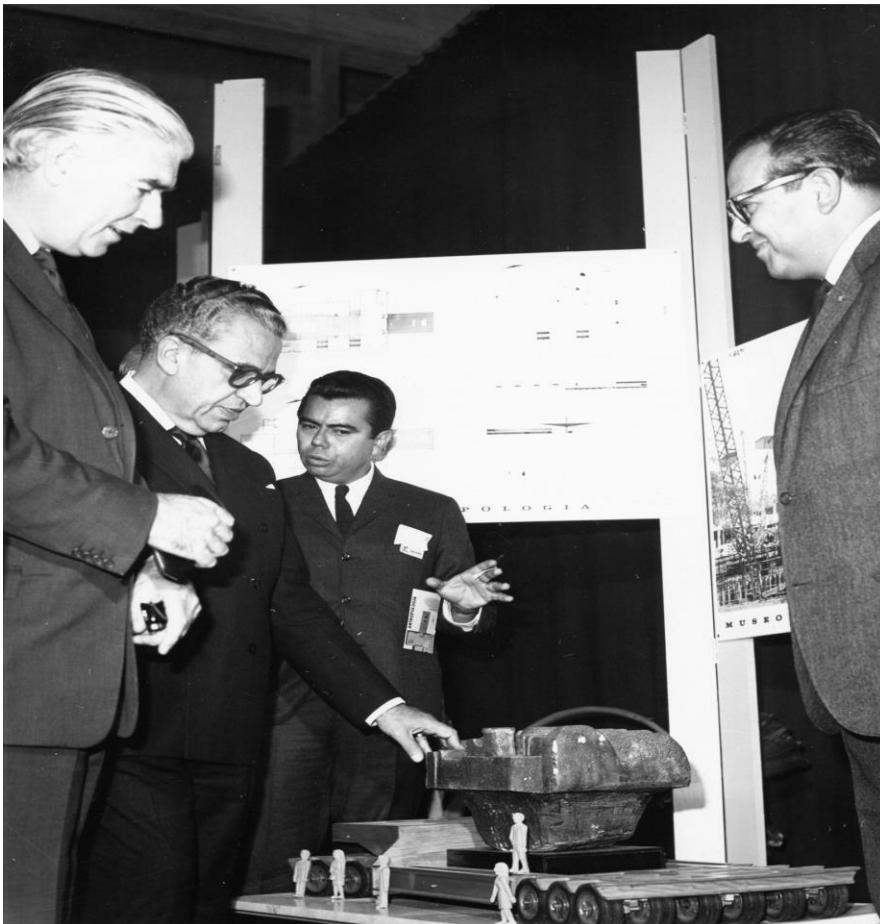
4.4. Una promesa cumplida. El significado del museo en el universo educativo de Torres Bodet.

En una entrevista, que parecía más interrogatorio o reactivo de examen, el director de la SEP habló sobre el XXXV Congreso Internacional de Americanistas que se celebró en tierras mexicanas entre el 19 y 25 de agosto de 1962.²⁰⁹ Este dato no es meramente anecdótico, se trae a colación porque, el lunes 20 de agosto alrededor del mediodía, Jaime Torres Bodet, en el discurso inaugural de dicho evento, dio a conocer públicamente la noticia de que se estaban desarrollando los proyectos necesarios para dar vida a un nuevo museo nacional que custodiaría y conservaría el patrimonio arqueológico y cultural proveniente de los diversos pueblos indígenas, tanto pasados como presentes.



Ilustración de Quetzalcóatl con el mensaje: "El rescate del pasado es el rescate de nosotros mismos". *El Nacional*, septiembre 1964. Acervo Micrográfico de la Hemeroteca Nacional de México.

²⁰⁹ Vol. 192, 6627, Expediente 67, fojas 207-209, Fondo Documental Museo Nacional de México 1831-1964, AHMNA.



Jaime Torres Bodet y Pedro Ramírez Vázquez mostrando la maqueta del MNA al arquitecto Pierre Vago, al arquitecto Mateus (presidente de los arquitectos ingleses) y al presidente de Arquitectos Mexicanos (octubre 1963). Foto de Antonio Díaz Jiménez. Archivo Pedro Ramírez Vázquez.

El Secretario de Educación Pública y el director del CAPFCE, en compañía del arquitecto Mateus y el presidente de Arquitectos Mexicanos, observando la maqueta de la grúa que trasladaría al Monolito de Coatlinchán (octubre 1963). Foto de Antonio Díaz Jiménez. Archivo Pedro Ramírez Vázquez.

El literato abrió su disertación, *Comprender lo autóctono, para contribuir a lo universal*, haciendo referencia a las tres ocasiones previas en las que México había sido honrado como sede del Congreso (1895, 1910 y 1939). Continuó con una breve reseña histórica de esos tres momentos. Después, se alejó un poco del pasado, para mencionar la situación de los “indios vivos” y el “americanismo” como fuerza de unión universal. Cerró con la noticia de la construcción de un “vasto y moderno” edificio y con el aviso de que los asistentes podrían conocer los planos y las maquetas de este mismo. Me gustaría extraer unos fragmentos de este discurso para hablar, ya no del proyecto en sí, sino del significado político que le atribuyó su autor:

[...] En 1910, el americanismo parecía principalmente un afán científico de medir, de relacionar y de comprender las riquezas arqueológicas que son orgullo del Nuevo Mundo. De ahí que, en el discurso inaugural de vuestro XVII Congreso —y bajo el título de *Política Arqueológica*— dijera con elocuencia Don Justo Sierra: “Sabemos bien, señores, que, para obtener el título que ambicionamos de capital arqueológica del continente americano, nos obligamos a custodiar celosamente el tesoro que los siglos nos han legado”.

[...] tenemos plena conciencia del compromiso que representa para nosotros la conservación del patrimonio arqueológico del país [...] Un gobierno emanado de la Revolución se apresta a cumplir así la promesa hecha por el Maestro Sierra a quienes os precedieron durante el Congreso de 1910.²¹⁰

La columna vertebral de todo el pensamiento educativo de Jaime Torres Bodet fue inculcar, por medio de una enseñanza patriótica, nuevas y uniformes virtudes en la niñez y la juventud y, a su vez, desarrollar en los educandos las capacidades que los preparasen para los retos de la vida diaria, con miras a un mejoramiento de su condición social. La labor de este intelectual en materia educativa, ya lo había comentado, se podría describir como “el mejor sueño de Sierra, actualizado”.²¹¹ En ese sentido, fue tanto aprendiz de Sierra como discípulo de Vasconcelos, esto quiere decir que haber cambiado la guía educativa de una tendencia socialista a una democrática significó dar vuelta a la página y comenzar de nuevo, mas no de la nada, retomando

²¹⁰ Jaime Torres Bodet, *Discursos...*, *Óp. Cit.*, pp. 49 y 52.

²¹¹ Josefina Vázquez de Knauth, *Óp. Cit.*, p. 222.

justamente el rumbo que sus dos maestros, uno en la teoría y el otro en la práctica, le habían enseñado.

José Vasconcelos correspondió históricamente, en su actuar político, a un gobierno que se asumió como heredero de la Revolución. En cambio, Justo Sierra fue un funcionario del Antiguo Régimen. Vaya contradicción emprender acciones educativas y culturales en honor y cumplimiento de la Constitución y de las promesas de un hombre que trabajó en el régimen que precisamente aplastó el triunfo de esta Carta Magna.

Si bien la idea de un museo nacional surgió posterior al logro independentista, la consideración de construir un cuerpo arquitectónico museístico (acorde a las técnicas y planteamientos más modernos) como la realización de un compromiso inacabado de la élite educativa porfiriana no levantó opiniones, ideas o posturas en su contra. Incluso, se ajustó este proyecto de *museización* a enaltecer y proteger, sobre todo, el patrimonio arqueológico.

4.4.1. Monumento para los muertos. Escaparate para los vivos.

En la parte final del discurso inaugural del Congreso de Americanistas, se habló de la creación de un monumental edificio como muestra del compromiso por conservar los restos arqueológicos nacionales. No obstante, a pesar de que en uno de los apartados de esta disertación se abordó el tema de los “indios vivos”, no se extendió dicha muestra de deber hacia ellos. Este museo lo pensó el pupilo para cumplir lo que dejó inconcluso su maestro en 1910.

En la reseña histórica de Luis Castillo Ledón ya se mencionaba que: “Albergado en un edificio bello, pero impropio; con disposición e instalaciones deficientes, es, por su sola parte arqueológica, uno de los museos más interesantes del mundo”.²¹² En el informe de Jorge Angulo se hacía la siguiente sugerencia: “Sería conveniente considerar la posibilidad de desligar la etnografía del museo de Antropología, lo amerita su extensión y riqueza. Formando así un museo etnográfico e indígena”.²¹³ En estos

²¹² Luis Castillo Ledón, *Óp. Cit.*, 54.

²¹³ Vol. 176, 6066, Expediente 47, foja 195, Fondo Documental Museo Nacional de México 1831-1964, AHMNA.

ejemplos, el primer autor ensalza las piezas de los muertos y el segundo las de los vivos; a pesar de la disímil manera narrativa, uno y otro, segregan la parte etnográfica como parte vital de la construcción de un museo nuevo.

El hombre que materializó arquitectónicamente el conjunto de ideas, sugerencias y proyectos del Museo Nacional de Antropología, reiteró, en entrevistas y textos propios, que las obras que hizo en favor de la educación, las organizó siguiendo los principios que, su compañero, el secretario de Educación, le sugería. Pedro Ramírez Vázquez creía que la influencia de Vasconcelos fue la que seguramente estuvo presente en todo el proyecto educativo del literato:

[17 de septiembre de 1964] fecha que se marca en mi memoria por la fascinante experiencia de haber participado en otra de las muchas acciones que, para el bien de México, realizó don Jaime Torres Bodet, inspirado seguramente por el recuerdo vivo de su convivencia con la figura ejemplar de José Vasconcelos.²¹⁴



Los colegas y amigos Pedro Ramírez Vázquez y Jaime Torres Bodet (octubre 1963). Archivo Pedro Ramírez Vázquez.

²¹⁴ Pedro Ramírez Vázquez, “Museo Nacional de Antropología. Gestión, proyecto y construcción”, *Gaceta de Museos*, núm. 57, diciembre 2013-marzo 2014, p. 25.

A esta declaración, el arquitecto agregó *que*, en una ocasión reunidos, ya tomada la decisión de construir el *museo*, el poeta le pidió a López Mateos que indicara al director de la obra qué es lo que esperaba de ella. A lo que éste contestó: "Quisiera que los mexicanos, al salir [del *museo*], se sientan orgullosos de serlo".²¹⁵



De fondo se observa el inicio de la cubierta del Paraguas. Al frente se encuentran Ignacio Marquina, Pedro Ramírez Vázquez y Piña Chan (aprox. noviembre 1963). Archivo Pedro Ramírez Vázquez.

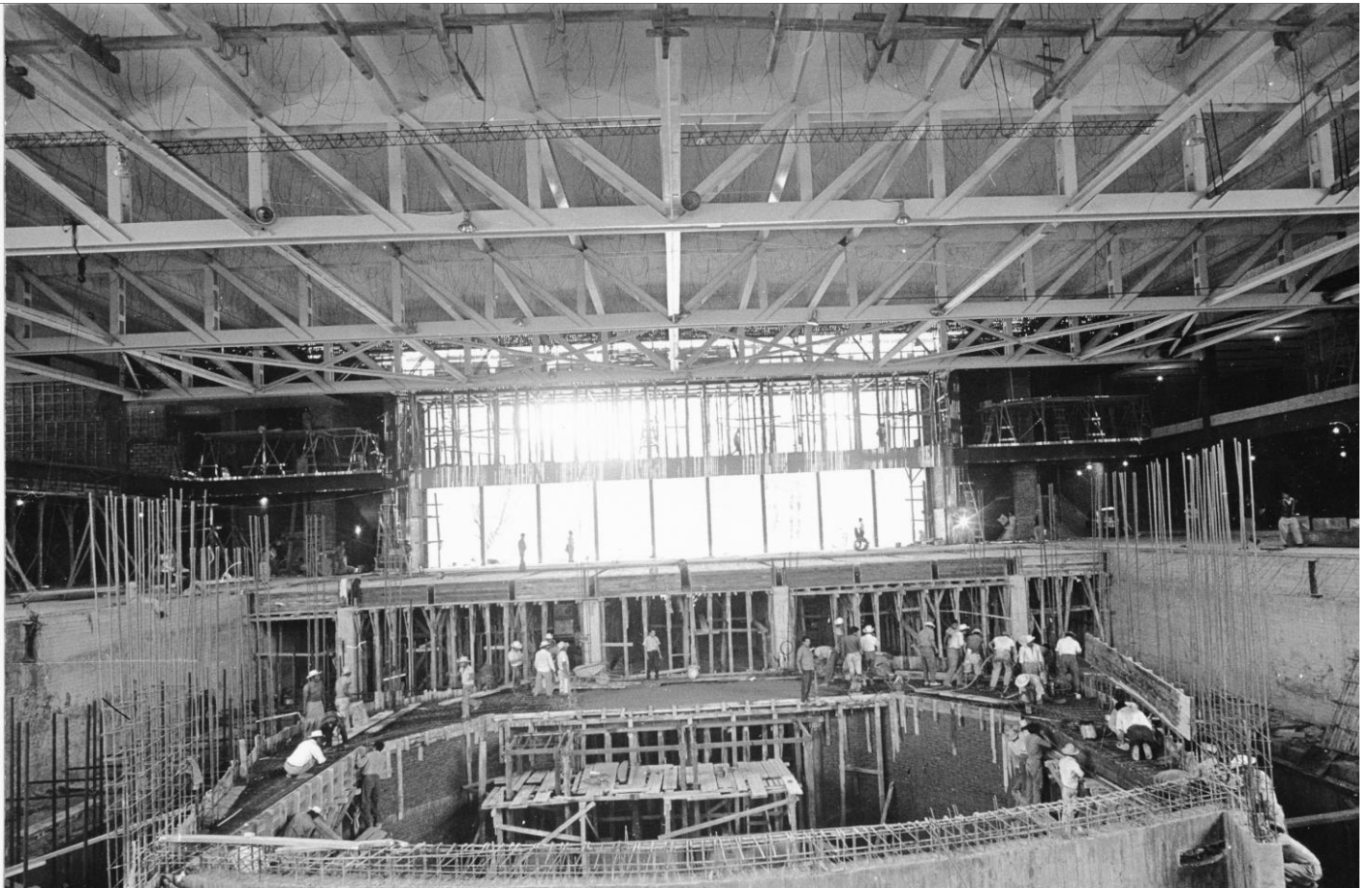
²¹⁵ *Ibidem.*

En ese sentido, Ramírez Vázquez realizó un proyecto que rindió culto a las formas arquitectónicas prehispánicas y que, hasta cierto punto, mostró una tradición arquitectónica meramente mexicana. El arquitecto decía que se podían aplicar técnicas y materiales modernos de construcción, con respeto a los valores estéticos tradicionales y al paisaje.²¹⁶ Ejemplo de ello fue la sala de Resumen, con una estructura hundida que emerge del nivel del piso, cuya inspiración fue la Pirámide de Cuicuilco; la planificación rectangular del museo, con un patio abierto al centro, como alusión al “Cuadrángulo de las Monjas” de Uxmal o la celosía que cubre los ventanales de las salas etnográficas, cuyo diseño geométrico y vertical partió de la copia del movimiento de una serpiente y que permite abrir o cerrar la vista hacia el patio.



Sala de Resumen (abril 1964). Archivo Pedro Ramírez Vázquez.

²¹⁶ Pedro Ramírez Vázquez, *Museo Nacional de Antropología. Gestión, proyecto y construcción*, México, Instituto Nacional de Antropología e Historia, 2012, pp. 60-61.



Sala de Resumen (mayo 1964). Archivo Pedro Ramírez Vázquez.



Patio central en forma rectangular (junio-julio 1964). Archivo Pedro Ramírez Vázquez.

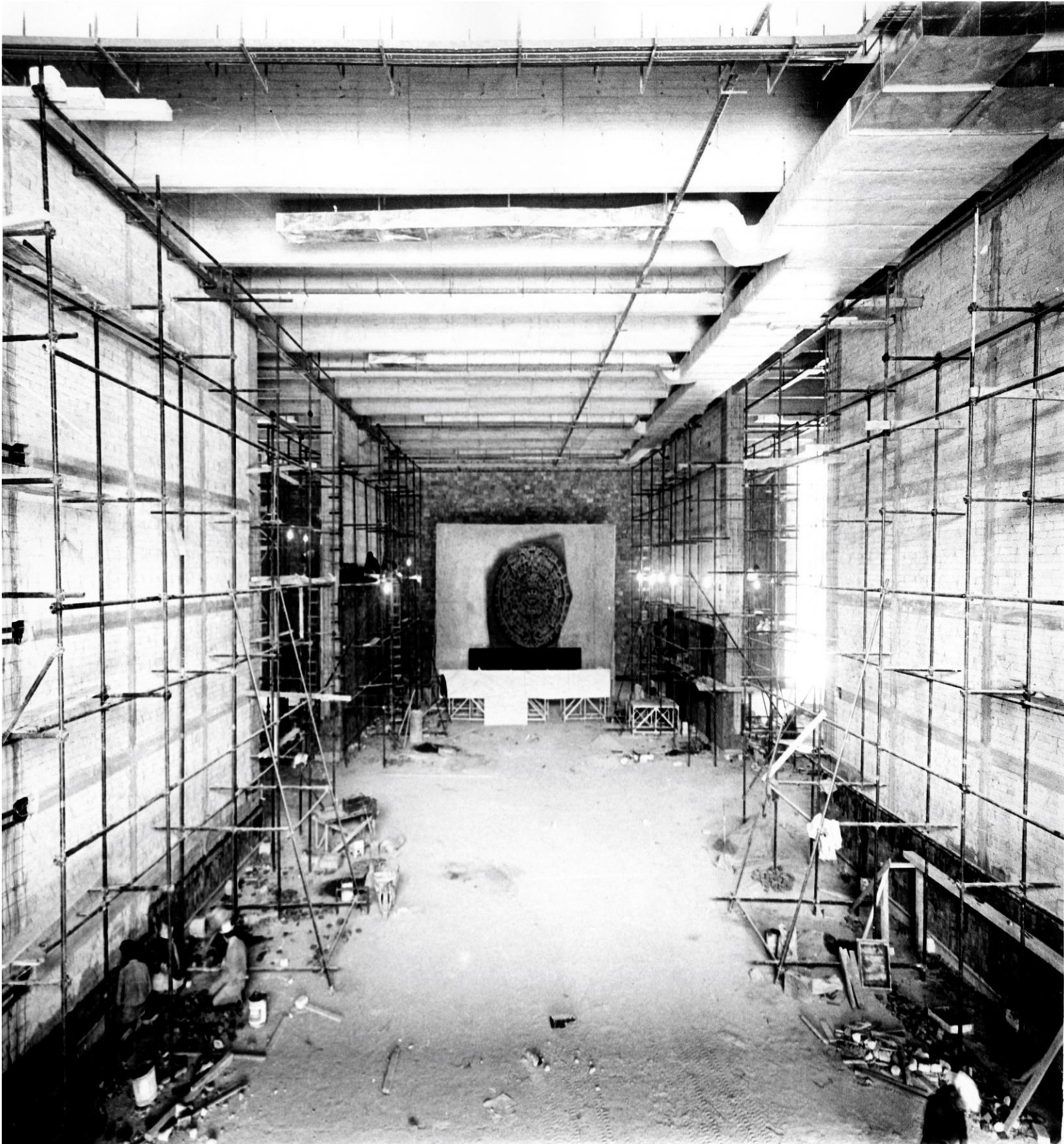


Celosías (junio 1964). Archivo Pedro Ramírez Vázquez.

Para “inspirar orgullo” a los mexicanos por medio de sus reliquias prehispánicas y construir y concretar un culto patriótico, el diseño de la sala para la cultura mexica se pensó como un altar al “segundo escudo” de la nación, “La Piedra del Sol”.²¹⁷ Se ideó una sala de gran altura para infundir respeto y admiración por “la herencia prehispánica”. De tal forma, la estructura obligaría al visitante a fijarse inmediatamente en el monolito, pero accedería y caminaría hacia él lentamente. Una vez de pie ante el altar, contemplaría la piedra fundacional de sus raíces.²¹⁸

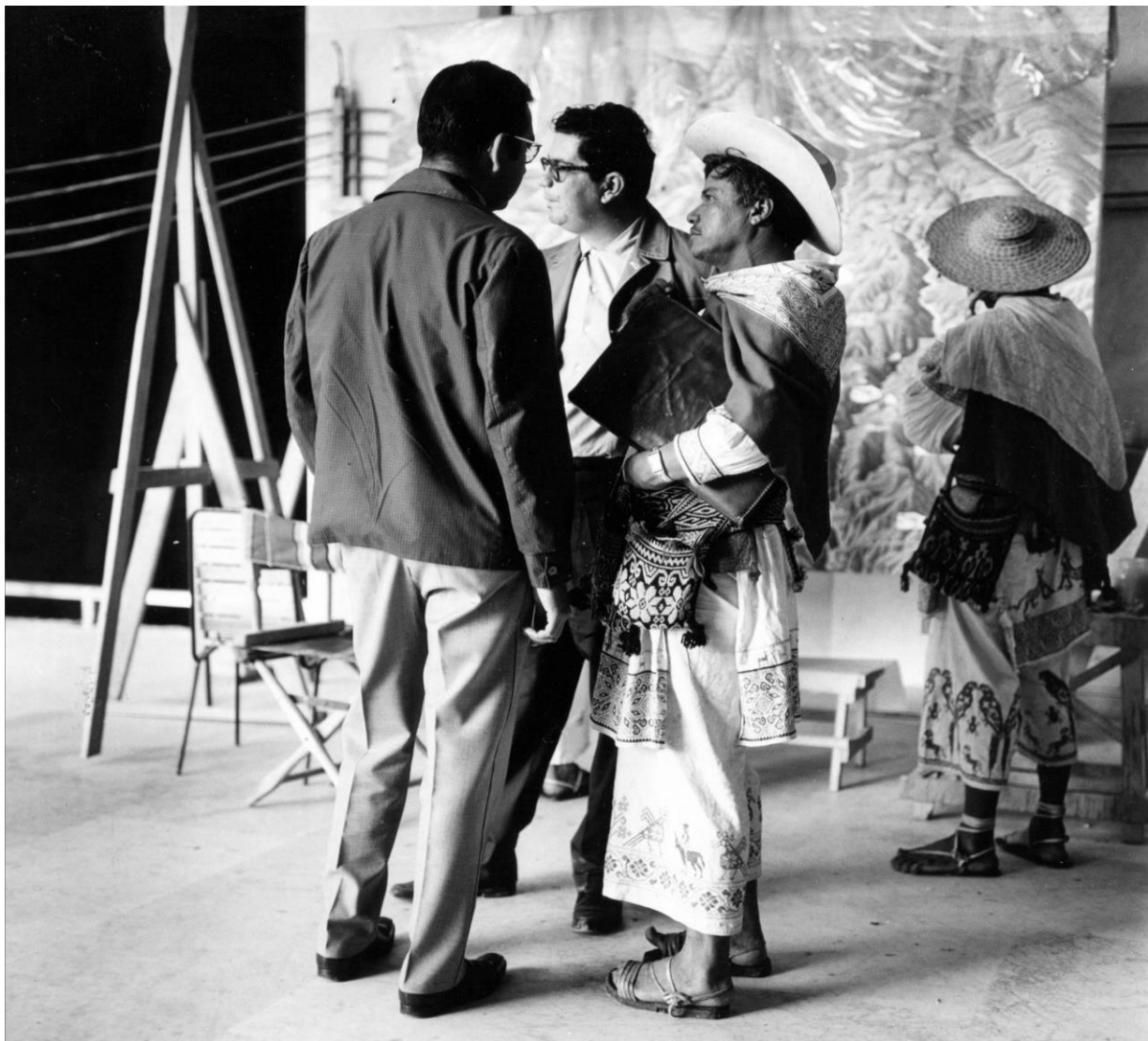
²¹⁷ Marco Antonio Pastrana de la Portilla, “Entrevista...”, *Óp. Cit.*, p. 93.

²¹⁸ Mario Vázquez considera a la sala mexica como “la sala más católica del mundo” por su misma estructura y diseño. El museógrafo la describió de la siguiente manera: “El altar da acceso, con su cuauhxicalli y después su planta basilical, sus dos ambulatorios, su altar mayor (la Piedra del Sol), su cruz, con sus dos deidades a los lados (Coatlicue y Xiuhtecotl), y luego el mercado”. Esta información se localiza en: Mónica del Villar, “Entrevista a Mario Vázquez. La museografía del Museo Nacional de Antropología”, *Arqueología México*, núm. 24, marzo-abril 1997, p. 23.



Sala Mexica diseñada a partir de la disposición de "La Piedra del Sol" Oulio 1964). Archivo Pedro Ramírez Vázquez.

Además, Ramírez Vázquez explicó que el planteamiento inicial del museo se había enfocado sólo en la arqueología, pero con pláticas con los asesores surgió la preocupación de mostrar también aspectos de grupos indígenas actuales.²¹⁹ Esto mismo provocó un desacierto en el espacio destinado a las salas etnográficas, ya que al principio se tenía poco material expositivo para montarlas y conforme avanzó la construcción se reunió mayor acervo etnográfico.²²⁰



Jefe huichol, a su derecha Alfonso Soto Soria, conversando sobre la museografía de las salas etnográficas del MNA (sin fecha). Archivo Pedro Ramírez Vázquez.

²¹⁹ Beatriz Trueblood (edit.), *Pedro, Ramírez Vázquez en la Arquitectura*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1989, pp. 75-76.

²²⁰ *Ibid.*, p. 48.



Invitados y "colaboradores" indígenas ayudando con la museografía de las salas etnográficas del MNA (sin fecha). Archivo Pedro Ramírez Vázquez.



Maniquí y vivienda de sala etnográfica (sin fecha). Archivo Pedro Ramírez Vázquez.

A pesar de que, en el significado de promesa del museo, no entraba el “indio vivo”, terminó por mostrarse en la planta alta del “templo a la patria”. Torres Bodet, frente a los asistentes del Congreso, comentó que:

[...] a la inquietud arqueológica, otras se habían sumado. El indio (que, por espacio de siglos, había sido considerado, cuando no como siervo dócil, como ilustración dramática del paisaje) empezaba a ser nuevamente, para los otros, lo que nunca dejó de ser en su realidad: un problema vivo, una protesta patética, el reclamo de una obra de integración social, amplia, justa e imprescindible [...] “Para nuestros pueblos (dijo entonces Antonio Caso) la antropología no es algo puramente teórico, ni de una aplicación inmediata. Es una disciplina que está encajada en nuestro corazón y en nuestra vida, porque allí están, en nuestro corazón y en nuestra vida, los indígenas americanos” [...] Esos seres no eran exclusivamente los herederos de aquellos que habían participado en la elaboración de tantas civilizaciones capaces de avivar la curiosidad erudita de los arqueólogos. Además del título de herederos —y de compatriotas— merecían el de contemporáneos y el de colaboradores indispensables en la construcción colectiva del porvenir. Para realizarse en su integridad, la nación ha de apoyararlos y estimularlos [...].²²¹



Trabajadores de la construcción del MNA (sin fecha). Archivo Pedro Ramírez Vázquez.

²²¹ Jaime Torres Bodet, *Discursos...*, *Óp. Cit.*, pp. 50-51.

Hay dos cuestiones que me gustaría resaltar. La primera es respecto a la categorización del indígena vivo como un problema. Desde un enfoque político y antropológico de los años sesenta, el “indio” era un defecto para la sociedad, todo lo que se hacía para integrarlo era para “solucionar” el lastre que se había acumulado a lo largo de los años por no intervenir dentro de esos grupos e introducirlos en los ritmos y las dinámicas nacionales. Si se estudiaba o se ayudaba a los pueblos indígenas era con fines de buscar una supuesta mejora a las condiciones sociales, económicas y culturas de éstos. La segunda cuestión, muy relacionada con la primera, es que, para el funcionario, y asumo su postura como la de todo su equipo de trabajo académico y museístico, el “indio” era el que pedía la guía y protección de las autoridades gubernamentales; a su parecer, los “herederos” habían transcurrido históricamente en la espera de que alguien los rescatara de su aislamiento e indiferencia social. En su momento, la actitud y el trato de las élites políticas e intelectuales hacia los pueblos autóctonos del país se asimiló como una mera reacción altruista ante una necesidad social.

En este tenor, como ya lo había dicho el arquitecto, los asesores científicos modificaron sus planteamientos conforme avanzaba la erección del museo. Respecto a la cuestión etnográfica, las más de setenta expediciones a lo largo y ancho del país, cuyos frutos ubérrimos se reflejaron en nuevas investigaciones, permitieron un replanteamiento en la forma expositiva del museo. Finalmente, el Coordinador General de los equipos de trabajo y asesoría dejó claro con que fin se resguardaría y se enseñaría en el nuevo museo el patrimonio etnográfico del país:

Es preciso, por lo tanto, mejorar cada día más los métodos y los medios que permitan estudiar, conservar y divulgar el mayor número de estos datos [de los vestigios prehispánicos y de la “herencia indígena”] antes de que desaparezcan amenazados, como se hallan, por factores de muy difícil control, tales como las excavaciones y saqueos fraudulentos, en el caso de nuestra Arqueología, y la natural y deseable incorporación gradual de los patrones de vida indígenas a la realidad actual de la cultura y de la sociedad mexicana, en rápida e incontenible evolución, en el caso de la Etnografía nacional.²²²

²²² Vol. 181, 6309, Expediente 11, foja 38, Fondo Documental Museo Nacional de México 1831-1964, AHMNA.

Para concluir este breve apartado, el pupilo de Sierra aseguró que: “Sólo el desarrollo armónico y congruente de un grupo humano constituye un progreso cierto”.²²³ De tal forma, se puede explicar que la vía educativa y museal dirigida por el discípulo se entendió como una aculturación progresiva de los pueblos indígenas.

4.4.1.1. El Monolito de Coatlinchán.

Dado que el patrimonio arqueológico y etnográfico se encontraba “amenazado” por diferentes factores, el resguardo de éste era entendido como una de las principales labores y deberes del nuevo museo. La intención de traer a colación el famoso traslado del Monolito de Coatlinchán no es para entrar en la polémica discusión de si este hecho fue o no un despojo o introducirme en la larga cadena de juicios que podrían calificar a esta acción. Lo retomo someramente para ahondar en el significado del MNA como el cumplimiento de la promesa hecha por Justo Sierra.



Colocación vertical del monolítico ídolo a las afueras del MNA (sin fecha). Archivo Pedro Ramírez Vázquez.

²²³ Jaime Torres Bodet, *Obras escogidas*, *Óp. Cit.*, P. 767.



Ídolo listo para comenzar su travesía hacia el museo, mientras que un público femenino lo contempla y, quizá, lo despide (abril 1964). Archivo Pedro Ramírez Vázquez.



Llegada del ídolo al museo. Le dan la bienvenida Amalia Caballero, Eusebio Dávalos Hurtado, Ignacio Bernal, Jaime Torres Bodet y Pedro Ramírez Vázquez (abril 1964). Archivo Pedro Ramírez Vázquez.

En ese afán de dar un digno resguardo y adecuada exhibición a los restos prehispánicos, dentro de una política educativa que sacrificaba toda cuestión local o regional a los anhelos y planes nacionales, la adquisición de piezas y objetos por medio de expediciones antropológicas sólo era un reflejo más del esfuerzo emprendido por el gobierno en consonancia con su deber ante el mejoramiento de la educación y la cultura.

Según Ramírez Vázquez, a la entrada del museo se pensó, en un inicio, colocar una estela maya originaria de la zona arqueológica de Edzná; no obstante, se desistió en esta idea dado que la pieza, con el paso del tiempo, se dañaría debido al clima y a la contaminación. En todo caso, opinaron Alfonso Caso y Ricardo de Robina que era mejor colocar un monolito de origen teotihuacano.²²⁴ Cuando llegó esta información a oídos de López Mateos, éste comentó que, cuando era joven y salía de excursión, recordó haber visto una pieza “extraordinaria” en las proximidades de Coatlinchán cerca de Chapingo. Añade el arquitecto que el presidente les dijo: “¿por qué no lo consultan con don Alfonso Caso?”²²⁵



Adolfo López Mateos de visita a la construcción. Lo acompaña Alfonso Caso, Amalia Caballero, Ernesto p. Uruchurtu, Eusebio Dávalos Hurtado y Pedro Ramírez Vázquez (febrero 1963). Archivo Pedro Ramírez Vázquez.

En efecto, lo consultaron con el renombrado arqueólogo. En el archivo del MNA encontré un expediente en el cual Luis Aveyra le pide a Alfonso Caso su opinión sobre el traslado del Monolito. Dicho expediente se conforma de una serie de cartas o contestaciones entre un académico y otro entre el 16 de enero y el 02 de abril de 1963. La pregunta inicial fue:

si el valor científico y estético de dicha escultura justificaría plenamente el esfuerzo técnico y los costos necesarios para su traslado [...] En atención a que, sin duda alguna, la construcción actual de nuestro gran museo nos proporciona ahora quizá la única oportunidad y el único motivo poderoso para que dichos dos monolitos [la Piedra Pintada era el otro] se sumen a nuestras colecciones arqueológicas y dejen de estar en el olvido en que siempre se han encontrado.²²⁶

La primera respuesta de Caso fue negativa respecto a la pieza de Coatlinchán debido a que se pensaba que la piedra estaba unida a la matriz rocosa del cauce de la barranca de Santa Clara. En cuanto a la Piedra Pintada estaba totalmente de acuerdo que se hicieran trabajos de excavación (en la misma Catedral de la Ciudad de México) para sacar esta pieza y muchas otras más que seguramente se encontrarían.

Ya fuese una piedra u otra, el nuevo museo representaba una oportunidad no sólo para petrificar “benévolamente” un autoritarismo y centralismo, sino para saciar una sed provocada por largas sequías y limitaciones al afán científico antropológico. Era una “oportunidad única” para justificar toda medida en aras del rescate y cuidado del “legado máspreciado de nuestros antepasados”.

En contestación a la primera respuesta de Alfonso Caso, Luis Aveyra le indicó que el Monolito no estaba adherido a la roca de la montaña, como algunos estudiosos habían expresado. Le explicó que una reciente excavación en la base del terreno mostró que el “Ídolo” había sido labrado en un bloque errático desligado de la matriz rocosa. De acuerdo con esta información, el autor del estudio *En la Plaza de la Constitución está enterrado un monolito azteca*, concluyó que: “no creo que haya ningún inconveniente

²²⁶ Vol. 198, 6923, Expediente 61, foja 187, Fondo Documental Museo Nacional de México 1831-1964, AHMNA.

en que se traslade la escultura mencionada, y se exhiba en el nuevo museo”.²²⁷ Como se puede percibir, la esfera política no fue la única en ambicionar una concentración y centralización del patrimonio, sino los mismos académicos y especialistas observaban la construcción del MNA como una vía a explotar para consolidar sus avances e investigaciones. Las aspiraciones científicas se veían apoyadas y conjuntadas por una voluntad política.

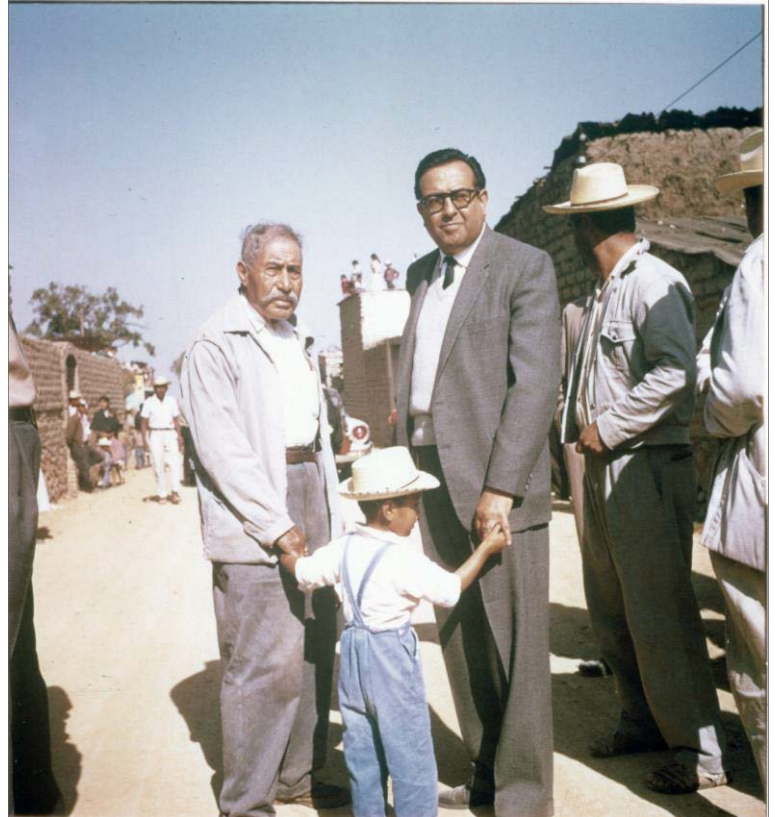


Convoy de "Tlaloc" hacia el MNA (abril 1964). Archivo Pedro Ramírez Vázquez.

²²⁷ Vol. 198, 6923, Expediente 61, foja 192, Fondo Documental Museo Nacional de México 1831-1964, AHMNA.



Pedro Ramírez Vázquez hablando con un alto mando del Ejército. Pueblo de Coatlinchán (abril 1964). Archivo Pedro Ramírez Vázquez.



Pedro Ramírez Vázquez en convivencia con un anciano y niño de Cotlinchán (abril 1964). Archivo Pedro Ramírez Vázquez.



Esteban Garay y su hija Irene Garay hacen formal entrega del monolito a Jaime Torres Bodet en el MNA (abril 1964). Archivo Pedro Ramírez



Torres Bodet emite discurso por la llegada del ídolo al MNA (abril 1964). Archivo Pedro Ramírez Vázquez.

Finalmente, para Torres Bodet, la llegada del “Ídolo” significó también un motivo de celebración. Además de ver como se materializaba una promesa, el recorrido de la divinidad acompañado de una inusitada tormenta, por la Plaza de la Constitución, la Avenida Juárez y el Paseo de la Reforma, y su llegada a su nueva morada fue un acto que coincidió para festejar el sexagésimo primer aniversario del Secretario. En sus *Memorias* relató el discípulo que: “el 17 de abril [de 1963 celebró su] aniversario (sin que lo supieran ellos, naturalmente) con los representantes que designaron para hacerme formal entrega del “Tláloc omnipotente”.²²⁸ Dado que el Monolito entró a la ciudad como un trofeo y un “regalo”, el literato les reconoció y agradeció “el espíritu cívico y compresivo con que han sabido [los pobladores de Coatlinchán] asociarse a la obra que el gobierno [estaba] realizando... Después de todo, era justo reconocer el desprendimiento de aquellos hombres...”.²²⁹



Brindis ofrecido a Pedro Ramírez Vázquez con motivo de la llegada del Monolito de Coatlinchán al nuevo museo (abril 1964). Archivo Pedro Ramírez Vázquez.

²²⁸ Jaime Torres Bodet, *Tierra Prometida*, *Óp. Cit.*, p. 382.

²²⁹ *Ibidem*.



Ceremonia Inaugural del Museo Nacional de Antropología (septiembre 1964). Archivo Pedro Ramírez Vázquez.



Pedro Ramírez Vázquez dando su discurso en la apertura del MNA (septiembre 1964). Archivo Pedro Ramírez Vázquez.



Disertación de Jaime Torres Bodet en la inauguración del MNA (septiembre 1964). Archivo Pedro Ramírez Vázquez.

4.5. La Tercera Función.

El jueves 17 de septiembre de 1964, a las 11 de la mañana, el presidente López Mateos abrió las puertas del “nuevo templo de la patria”. No fue el canto del caracol, ni el rugir de los tambores, la melodía que acompañó la entrada de los feligreses, sino la sonorización de la Orquesta Sinfónica en el gran patio del museo. La música cedió la batuta a los directivos del país y del Consejo Técnico. En orden, habló primero Adolfo López Mateos, después tuvieron su turno Ignacio Marquina y Pedro Ramírez Vázquez y culminó el momento de oratoria Jaime Torres Bodet. Este último, comentó la importancia de la tercera función que se le atribuyó a este museo:

¡Original equilibrio de piedra y alma! La frase en que me detengo me obliga a considerar la importancia inmensa de la tercera de las funciones atribuidas a este museo: la de inspirar a los mexicanos, junto con el orgullo de la historia heredada, el sentido de su responsabilidad colectiva ante la historia que están haciendo y que habrán de hacer en lo porvenir. Solamente lo auténtico puede contribuir a lo universal. Y solamente lo que contribuye a lo universal acrece en verdad el legado humano [...].

[...] Sin confianza en el alma de lo que somos, perdería sentido nuestra existencia, pero, sin los conocimientos y los métodos necesarios para defender nuestra libertad y nuestro progreso, ¿no perderíamos igualmente, junto con la piedra que esculpimos, el alma que sustentamos?²³⁰

Con este museo se pretendió no dejar más dudas de qué era lo mexicano, ahí estaba, ahí se exponían las raíces. Con un monumento perenne no habría temor ante la angustia de la pérdida de identidad, de ese motor que impulsaba a la acción. La conservación y exposición monumental de la parte arqueológica representaba no sólo el cumplimiento de una promesa, sino la *museización* de los valores que se querían imprimir en la conformación de la ciudadanía. Las obras expuestas museográficamente se pensaban como muestra de los mismos valores que debía tener el “ciudadano del porvenir”: trabajo, esfuerzo, laboriosidad, sacrificio, autenticidad.

²³⁰ Jaime Torres Bodet, *Discursos...*, *Óp. Cit.*, p. Un análisis de las otras funciones lo realicé en la tesis de licenciatura.

Vídcis :Pc:traiftlcis

Por ABEL QUEZADA

¿POR QUÉ VA EL MEXICANO A VER A TLÁLOC?— PORQUE TLÁLOC ES IGUAL QUE ÉL.— EL MEXICANO ES CENTRO DE CONTROVERSIAS: ¿ES INDIIO? ¿ES ESPAÑOL?—¿ES UNA MEZCLA DE LAS DOS COSAS?—¿NO ES NINGUNA?

Y TLÁLOC, ¿QUÉ ES?—¿REPRESENTA A UN DIOS? ¿A UNA DIOSA? ¿ES TLÁLOC O ES CHALCHITLICUE?



COMO EL MEXICANO, TLÁLOC HA PERDIDO SU FISONOMÍA ORIGINAL Y COMO TLÁLOC EL MEXICANO ESTÁ RODEADO DE MISTERIO.

« el »

S:fk:~srt..

OCTAVto PA'%-

f. | A 01C1--10 Q.US F:t,
Mf;';{\CA.O é:CS 1U

SER EN PERMANENTE
BÚSQUEDA DE SI
MISMO"... PARA
& CD Ttct. R.S6'. |S"

|It;R Tt. wc.

Sin duda alguna de que los museos eran excelentes auxiliares educativos, la nueva moral cívica enseñada a través de los libros de texto gratuitos, específicamente los de historia y civismo, se reproduciría, ya no sólo en las letras, sino en la narración científica y ordenada de los objetos. El museo, como el MNA, era el monumental texto único, gratuito y “obligatorio”. Así como se había pensado en un librito que estuviese al alcance de toda la niñez, con provecho de proveer al menos las mismas bases de conocimiento; en ese mismo tenor, se había definido al museo, “la institución más libre y democrática”. El público que lo visitara iría por propia convicción y todos, sin restricción alguna, eran bienvenidos a la santa sede de la patria.

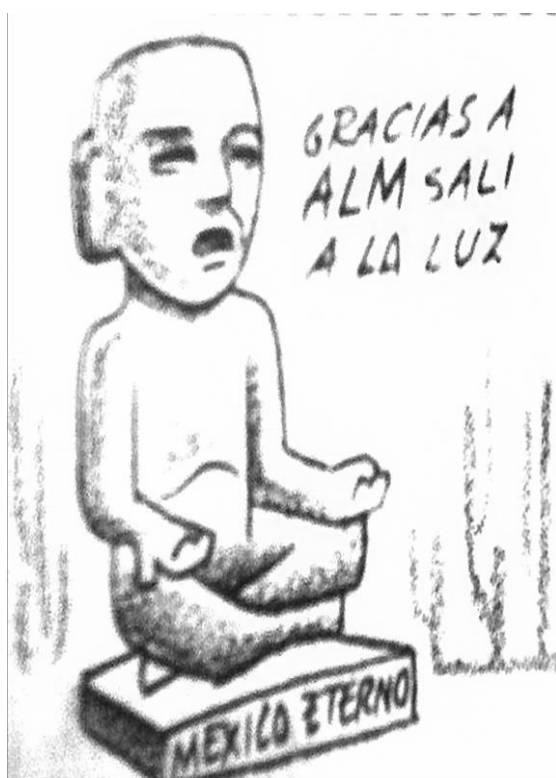


Ilustración de figurilla prehispánica cuyo mensaje es de alabanza a la labor de rescate arqueológico por parte del gobierno. *Jueves de Excelsior*, septiembre de 1964. Acervo Micrográfico de la Hemeroteca Nacional de México.

No obstante, el Museo Nacional de Antropología corrió con un poco más de suerte que el Libro de Texto Gratuito. A qué me refiero con esto. La idea de un nuevo museo de antropología fue algo que se buscó durante décadas; en cambio, el libro, con sus polémicas características, fue una semilla recién plantada amenazada por la tormenta. Por otro lado, el museo contó con los arqueólogos, etnógrafos, museógrafos, educadoras, arquitectos, ingenieros, entre otros especialistas, que destacaban o se consideraban los mejores en sus áreas, tanto académicas como profesionales; un libro, de “modesta literatura”, no contó con la voluntad de los más célebres escritores.²³¹ Por último, con excepción

²³¹ En este aspecto, un pasaje de las *Memorias* del autor sirve para aclarar este punto: “Nuestros más célebres escritores no descenderían de las alturas de su Parnaso, para contar a los niños la historia de México, describirles su geografía, prepararlos a la lectura de *Don Quijote* y guiarlos por el camino que siguió otro caballero andante, llamado Simón Bolívar, entre montañas, batallas y convulsiones, hasta encontrar en la muerte la última libertad”. Jaime Torres Bodet, *Tierra Prometida*, *Óp. Cit.*, p. 242.

de la tardanza de la entrega del terreno y el traslado del Monolito de Coatlinchán no se cuestionó la pertinencia del espacio museal, de hecho, ni siquiera fueron críticas directas al proyecto; sin embargo, el libro, antes de que empezara sus primeros pasos, ya había sido blanco de insultos, intrigas, desafíos, huelgas y rechazos.

4.5.1. La historia que cuentan los museos. Relación vecinal entre el Museo Nacional de Historia y el Museo Nacional de Antropología.

Este apartado quizá parezca una digresión, pero lo aprovecho para hablar de la relación de los libros de texto con la triada museal de corte histórico-antropológico en la que participó Torres Bodet.

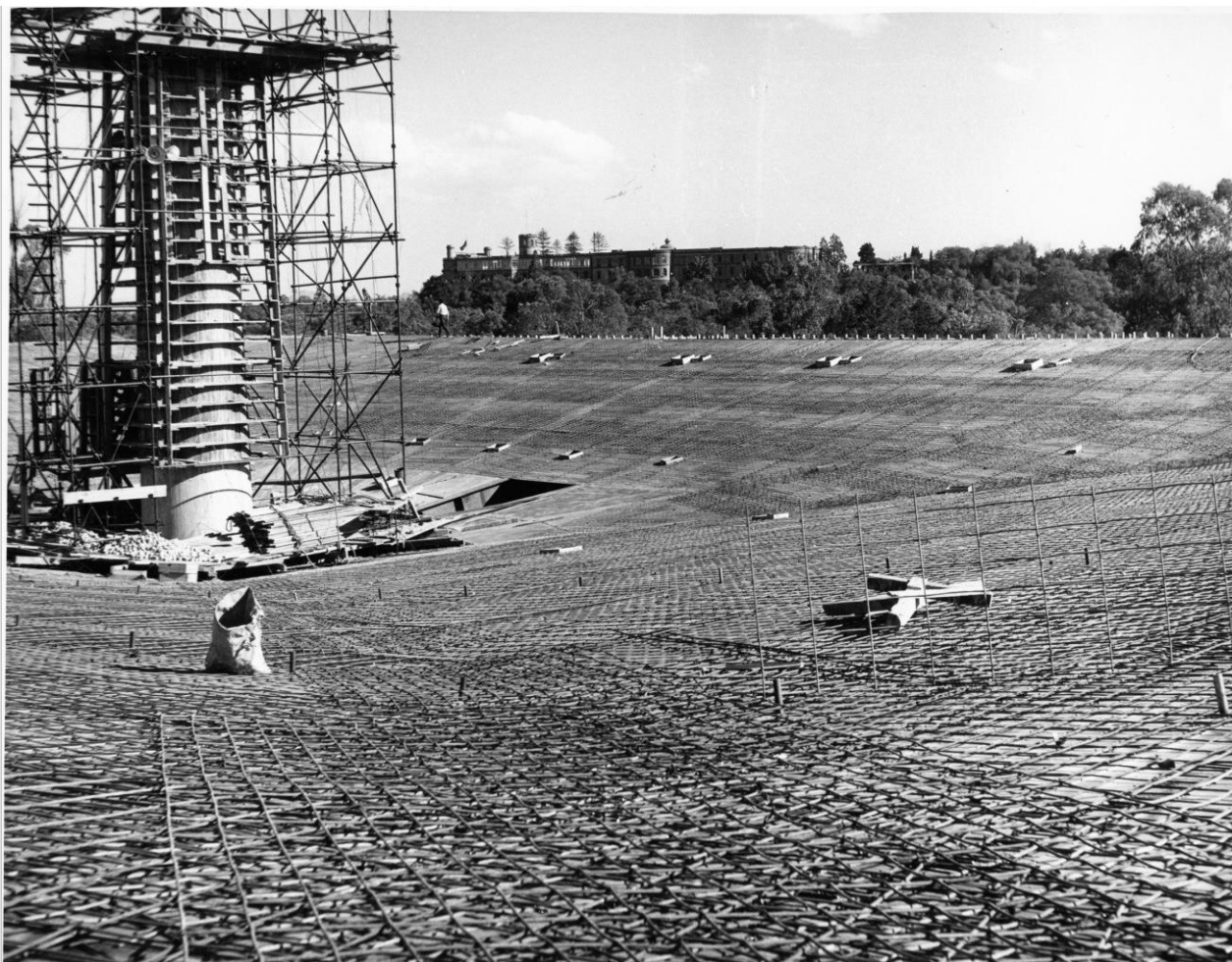
Si bien había una marcada correlación entre el contenido de los libros y el museo, el segundo vino a complementar el relato histórico que atravesaba al libro gratuito de la misma materia y al museo ubicado dentro del Castillo de Chapultepec y a su Galería anexa. Ya sabemos que Torres Bodet tuvo su primer acercamiento con los museos cuando inauguró el Museo Nacional de Historia; a partir de ese primer contacto, asumió que: "...aunque el alma de nuestra historia no pueda naturalmente circunscribirse al perímetro de un museo [...] hay lugares que, por su esencia, son síntesis nacionales...".²³² Esta característica de "síntesis nacional", impuesta a los museos, no era una idea nueva, pero, con la triada museal que ayudó instaurar el literato se fortalecería.

La exposición del MNH ofrecía los siguientes temas: Conquista, misioneros, cronistas e historiadores coloniales, armas coloniales, virreinato, guerra de Independencia, imperio de Iturbide, la República, intervención estadounidense, la Reforma y el Segundo Imperio, época porfiriana, la Revolución, heráldica colonial, armas, banderas gloriosas, carruajes históricos, "perpetuo homenaje a los héroes de Chapultepec", arte religioso, muebles y objetos del siglo XVI al XVIII, numismática, joyas, arte chino y japonés.

Una disculpa al lector si la lista de temas expuestos por el MNH resulta muy larga. Pero, precisamente, si en apariencia resulta extensa, en ningún momento se encuentra

²³² Jaime Torres Bodet, *Discursos...*, *Óp. Cit.*, p. 37.

o se señala algún aspecto que tuviera relación con las culturas previas al “contacto”. El museo, la institución estatal, que expondría, enseñaría y difundiría la “verdad” histórica de la nación, en ningún momento colocaba en sus vitrinas lo que veinte años después se presentaría musealmente con “dignidad”, es decir, “las raíces del y lo mexicano”. Se podría decir que quedaba un episodio pendiente y una pieza faltante del rompecabezas educativo y museístico de lo nacional. Si recordamos, para Torres Bodet, el pasado era la fuente de la identidad y solo un ser consciente de lo que fue y de lo que es podía proyectarse en lo que sería. De tal forma, aunque las piezas provenientes de los antiguos pueblos indígenas tuvieran un lugar de resguardo y exhibición, éste era un lugar inadecuado, como tantas veces ya hemos visto, tanto para la imagen que quería proyectar el gobierno lopezmateista como para la nueva consolidación de la política educativa.



Vista del Castillo de Chapultepec desde la parte superior o techo del Paraguas (sin fecha). Archivo Pedro Ramírez Vázquez.

En Chapultepec, un museo casi frente otro, mostrarían las dos caras de una misma moneda histórica: tragedia-esplendor, decadencia-surgimiento. Si la parte histórica posterior al “contacto” le mostraba al visitante una serie de acontecimientos desafortunados y turbulentos, la parte arqueológica, y más remota de su pasado, podía mostrarle el nacimiento y creación de lo que fue una cultura y una civilización. Pareciese que, hasta intencionadamente, la disposición del paisaje favoreció el distanciamiento y accesibilidad en uno y otro; es decir, mientras que para llegar al museo de historia se debe subir una boscosa pendiente, sólo se debe caminar por una plana acera y subir dos pequeños montículos escalonados para acceder al pasado más lejano.

Respecto a la Galería de Historia, ésta fue una más de las celebraciones para conmemorar el sesquicentenario de la Independencia y el cincuentenario de la Revolución, o sea que, además de regalarles libros, también se les iba a brindar a los niños una exposición que les enseñara “de la manera más objetiva, cómo habían luchado sus antecesores para obtener la libertad de nuestro país”.²³³ El 21 de noviembre de 1960, comenzó oficialmente a operar este museo, como la “lectura de la historia hermanada con la gráfica de los primeros libro de texto gratuito”.²³⁴

De la triada de museos que inauguró el literato, éste fue el primero en el que pudo participar, junto con Ramírez Vázquez, directamente en el montaje y construcción de la obra; y, por si fuera poco, significó para él la realización de un sueño.²³⁵ En 1949, la UNESCO organizó una exposición para conmemorar el primer aniversario de la Declaración Universal de Derechos Humanos. Dicha muestra dejó en el funcionario una lección museográfica que trascendería hacia los museos de Chapultepec: la utilización de dioramas “expresivos con escenas conmovedoras”. Desde entonces, pensó “en la conveniencia de que México realizase algo semejante, pero más duradero”.²³⁶ Esta Galería tiene una cualidad, la sala final fue pensada, por Torres Bodet, como una “gran

²³³ Jaime Torres Bodet, *Tierra Prometida, Óp. Cit.*, p. 372.

²³⁴ Bertha Hernández, “Un libro de texto abierto: Pedro Ramírez Vázquez y la Galería de Historia, Museo del Caracol”, *Gaceta de Museos*, núm. 57, diciembre 2013-marzo 2014, p. 17.

²³⁵ Jaime Torres Bodet, *Tierra Prometida, Óp. Cit.*, 378.

²³⁶ *Ibid.*, 372. Los dioramas de la Galería de Historia fueron elaborados bajo la dirección de Julio Prieto.

capilla”. Me atrevería a decir que antes de implementar el monumental templo de la patria, el literato quería experimentar, con y en una pequeña capilla, la práctica y el despertar del fervor patriótico que pregonaba su política educativa.²³⁷

4.5.2. El Museo Nacional de Antropología. El Museo-Espejo.

Continuando con el evento de apertura, ese mismo 17 de septiembre de 1964, Adolfo López Mateos y toda su comitiva dedicaron tres horas para recorrer cinco kilómetros de exposición de congregateo y acumulado patriotismo. Al finalizar el recorrido y salir por el museo, la comitiva comulgó el último pedacito de eucaristía cívica, al leer, cincelada en el blanco mármol, la siguiente inscripción:



Palabras de Jaime Torres en el vestíbulo del MNA (sin fecha). Archivo Pedro Ramírez Vázquez.

²³⁷ Ramírez Vázquez relató que para cumplir dicho deseo siguió las siguientes pautas: “el santo de la devoción, la gran águila de México; la tabla de la ley: una mesa con las principales frases de los próceres de nuestra historia grabados en plata; los colores nacionales: el rojo del tezontle, la base del águila en mármol verde, para que sutilmente se sintiera la presencia nacional, y enfrente, los devotos, los fieles, México —ahí sí una asta bandera, con la bandera nacional—. Es decir, los devotos frente a sus símbolos. Era el concepto de una capilla y todavía más la cubierta, que fue la primera traslúcida hecha en México”. José Antonio Platas, “La Galería de Historia. 1960-2005”, *Gaceta de Museos*, núm. 39, octubre 2006- enero 2007, p. 11.

Esta frase me lleva a pensar que el criterio científicista que se imprimió en toda la obra se pensó como el ingenuo y legítimo derecho de los objetos a hablar por sí mismos; nada más verídico, firme e incontrovertible que la exposición tridimensional, tangible y visible para transmitir un mensaje. En ese sentido, y no precisamente de recorrido, los objetos podían ser los irrompibles espejos de piedra en los que se podrían reflejar los devotos ciudadanos de todo el mundo. La claridad de los objetos-espejo no excluía ni sacaba a nadie de los límites de su marco. Los visitantes al contemplar las



Infante contemplando una pieza de la Sala Tolteca (sin fecha). Foto de Antonio Halik. Archivo Pedro Ramírez Vázquez.

reliquias prehispánicas se contemplaban a sí mismos. El Museo Nacional de Antropología, además de poderlo entender como un *museopatía*, me gustaría definirlo, dentro de la política educativa nacionalista, de los cuarenta a los sesenta, como un museo-espejo: un espacio público que se planeó y se organizó, idealmente con un riguroso carácter científicista, para reflejar los deseos y anhelos de una élite política e intelectual que se forjaron, a fuego de prueba y error, durante toda la primera mitad del siglo XX.²³⁸

²³⁸ Pedro Ramírez Vázquez narró la visita de una familia al museo en la que, según él, ésta misma se vio reflejada en los objetos expuestos y, a la vez, sintió lo que López Mateos quería provocar en cada mexicano: “Una típica familia de clase media visitaba el área Purépecha, al ver una vajilla de barro vidriado en verde, de las que aún se encuentran hoy en el mercado, la señora en actitud de manifiesto orgullo y levantando la voz, le dijo a su marido: “Mira viejo, como la que tenemos en casa”. Estoy seguro de que al salir la señora y su familia valoraron mejor lo que tiene: piezas de museo. He ahí una muestra del valor educativo que el reconocimiento de nuestros valores juega el Museo. Muchos consideran estos objetos propios de un mercado de artesanías, pero para el que los sigue usando, el que los vive, el que los hace, constituye una enorme satisfacción encontrar su vida cotidiana reflejada en el Museo”. Este fragmento se encuentra en: Beatrice Trueblood (edit.), *Óp. Cit.*, p. 76.

En opinión de Enrique de Anda Alanís, el arquitecto Pedro Ramírez Vázquez “ayudó a resolver la tensión entre nacionalismo e inicio de la internacionalización, fenómeno que, a [su] modo de ver, se dio durante el periodo presidencial de Adolfo López Mateos”.²³⁹ Coincido con esta afirmación de Enrique de Anda cuando intento explicar el significado del advenimiento del MNA. Este museo fue pensado para consolidar la imagen de lo que debía ser “lo mexicano” no sólo para nuestros compatriotas, sino el reconocimiento de los extranjeros por nuestra cultura.²⁴⁰ Asimismo, el armazón arquitectónico del MNA se consideró un paradigma para el diseño y construcción de otros recintos museísticos alrededor del mundo y la instalación museográfica dentro de éste sirvió para crear una comunión entre museógrafos mexicanos con organismos internacionales.²⁴¹

Comenta Carla Zurián de la Fuente que: “Con el inmenso escudo nacional la fachada [del museo] sintetiza el anhelo de identidad unificada”.²⁴² En ese sentido, agregaría que, la “unidad moral de los mexicanos”, también se consolida en el escudo de la catedral patriótica de Chapultepec. El deber de construir una identidad compartida, a pesar de toda la red de museos creados o renovados durante 1960 y 1964, tendría en el Museo Nacional de Antropología, el impulso, el reflejo y el destello para trascender la ausencia o transformación de libros, maestros, aulas o artículos constitucionales. Si el antiguo edificio del museo sigue en pie (actual Museo Nacional de

²³⁹ Enrique Xavier de Anda Alanís, “Ramírez Vázquez: protagonista en la construcción de la cultura mexicana del siglo XX”, *Gaceta de Museos*, núm. 57, diciembre 2013-marzo 2014, p. 8.

²⁴⁰ Aunque se haya priorizado la parte arqueológica, los “indios vivos” terminaron por exhibirse. Ellos, de igual forma, son parte de ese museo-espejo; pero no precisamente son una reverberación de laboriosidad o de trabajo, sino una muestra más de lo auténticamente mexicano, una pieza más de la “herencia indígena”. Esta forma de entender al museo como un espejo de mexicanidad transcurre hasta nuestros días, Alejandro González Villarruel, en 2010, declaró que en la exposición etnográfica del MNA: “No está envitrinado el maniquí; no es un cristal: es un espejo. Los mexicanos nos vemos allí reflejados, y los extranjeros ven con beneplácito los otros Méxicos, no solamente el de las ciudades”. Entrevista a Alejandro González en: Alejandra Gómez Colorado, “La condición etnográfica en el Museo Nacional de Antropología”, *Gaceta de Museos*, núm. 47-48, junio 2009-enero 2010, p. 46.

²⁴¹ Proyectos como el MNA impusieron a los museógrafos, como Íker Larrauri o Mario Vázquez, nuevos retos y una forma distinta de trabajar y pensar el quehacer en el ámbito museístico. Ellos declararon que: “don Pedro [les] enseñó a pensar en grande, en una dimensión que para [ellos] estaba totalmente fuera de la imaginación, inclusive. La dimensión cambió totalmente la manera en que [trabajaban] y la propia visión de la museografía”. Esta información se puede leer en: José Antonio Platas, *Op. Cit.*, p. 12.

²⁴² Carla Zurián de la Fuente, “Pedro Ramírez Vázquez (Ciudad de México, 1919-2013)”, *Gaceta de Museos*, núm. 55, abril-julio 2013, p. 10.

las Culturas), una construcción de la misma envergadura, pero adecuada, concretaba todo un proyecto iniciado y perfeccionado por el pupilo y discípulo de Justo Sierra y José Vasconcelos.

Como no encuentro palabras más acertadas para decirlo, terminaré este capítulo citando a Mario Vázquez, iniciador y mayor exponente de la llamada “escuela mexicana de museografía”:

Hay museos en países emergentes, que significan un gran esfuerzo. Por ejemplo, este museo [MNA]: ¡qué esfuerzo fue crear este museo! ¡Qué esfuerzo tan grande! Hubo voluntad política, por parte del Estado para reflejar un momento de consolidación y de apogeo. De consolidación de una serie de aspectos políticos y económicos, como culminación de un movimiento revolucionario, de un proyecto nacionalista”.²⁴³

²⁴³ Ana Gabriela Bedolla Giles y Fernando Félix y Valenzuela, “Diálogo con Mario Vázquez: su museografía”, *Gaceta de Museos*, núm. 60, diciembre 2014-marzo 2015, p. 15.



"Procesión" en espera de su visita por el Museo Nacional de Antropología (tentativo 1964). Archivo Pedro Ramírez Vázquez.

CONSIDERACIONES FINALES.

El Museo Nacional de Antropología fue un montaje, una exhibición, un reflejo y una consolidación de una política educativa que marcó un cambio en la dirección ideológica de la enseñanza pública. A partir del establecimiento de un rumbo “democrático” para la instrucción estatal, los museos en general, pero sobre todo los de corte histórico-antropológico, se concibieron como espacios expositivos de “verdades objetivas” cuya finalidad o meta máxima era la educación de la población bajo los nuevos valores cívicos de unión nacional, justicia y libertad.

Jaime Torres Bodet diseñó un proyecto educativo en el cual “la unión moral de los mexicanos” se convirtió en la columna vertebral de éste. Esta unión entendida como la identidad compartida serviría para lograr una anhelada unidad nacional, definida esta última como el amor manifiesto de los mexicanos hacia su patria. Sin embargo, no todo podía quedar en entintados discursos, ideas y reflexiones, por lo que las obras materiales delineadas y creadas a partir de este principio rector darían un sustento para generar prácticas sociales en torno a la construcción de un concepto específico de una ascesis ciudadana.

En ese sentido, la arquitectura a mano de Pedro Ramírez Vázquez puede ser considerada como coadyuvante del proceso educativo-cultural del país. A través del manejo y modificación de los espacios públicos se construyeron y difundieron formas de convivencia y sociabilización. A partir de 1960, las generaciones de niños y jóvenes se han visto influenciadas en la forma de relacionarse con su historia colectiva, su cultura y su patrimonio a través de las aulas, las escuelas y los recintos museales. Como discípulo de José Luis Cuevas Pietrasanta, el director de obra del MNA aprendió que “la planificación nacional era básica para dirigir al país, y que estaba en manos de los arquitectos y urbanistas”.²⁴⁴ La política educativa de su amigo y colaborador se concretó en la urbanización del espacio; literalmente se construía el devenir de la educación y la cultura con aulas, escuelas y museos.

²⁴⁴ Enrique Xavier de Anda Alanís, *Óp. Cit.*, p. 7.

Con el museo de Antropología se construyó específicamente un recinto que sirvió de prototipo, imagen y monumento de lo que debía ser un reflejo del trabajo y la capacidad de lo y el mexicano. Una obra pública de tal magnitud debía “transmitir la formalidad con que el Estado [invertía] el dinero público en obras que dan servicio y garantizan permanencia”.²⁴⁵ Ante diferentes voces y movilizaciones sociales que pusieron en jaque a la autoridad del partido tricolor y, más aún, evidenciaron la incapacidad de negociación y diálogo por parte de la esfera estatal, la edificación de obras de calidad intentó cubrir e invisibilizar todo aquello que cuestionaba la figura fuerte y paternalista del gobierno. Así como el libro de texto, a pesar de resaltar su calidad de gratuito, no se asumió como una dádiva sino como una conquista; de la misma forma, el museo no se arrogó como un regalo a la nación sino como un cumplimiento constitucional que garantizaba legitimidad a los proyectos estatales.

El MNA fue una institución diseñada con una fuerte carga simbólica. Este simbolismo se desdobló o configuró en diferentes aspectos, algunos más concretos que otros. Este museo fue insignia de progreso al colocarse como un parteaguas y modelo de arquitectura y museografía “mexicana”, también figuró como la imagen revolucionaria nacionalista de una nación que no se definía ni capitalista ni socialista, representó una ilusión de concordancia y unión cuando quedó finalizada su construcción. Por otro lado, esta carga simbólica se convirtió para museógrafos, como Íker Larrauri o Mario Vázquez, una punta de lanza para aterrizar sus conocimientos y experimentar horizontes nuevos; asimismo, fue la fuente de trabajo, precisamente, para aquellos que se encargaban del cuidado y resguardo del patrimonio. Para la década de los sesenta no había muchas opciones que garantizaran el desarrollo profesional y económico de aquellos interesados en los “objetos del pasado”.

La tercera función atribuida a este museo, “inspirar a los mexicanos, junto con el orgullo de la historia heredada, el sentido de su responsabilidad colectiva ante la historia que están haciendo y que habrán de hacer en lo porvenir”, se puede entender como la función social que se hermanó con la misión educativa de todo museo. Con la

²⁴⁵ *Ibid.*, p. 10.

institución-museo se esperaba instaurar un instrumento cultural de enseñanza-aprendizaje; por lo que, a mi parecer, este objetivo se logró una vez que dicha institución se incluyó en un amplio proyecto de Estado: El Programa Nacional de Museos. Por orden de la Secretaría de Educación Pública se le pidió a Rubín de la Borbolla, exdirector del museo de Moneda en la década de los cuarenta, un estudio sobre la situación en que se encontraban las instituciones museísticas del país. Este Programa significó y conjuntó las propuestas y exigencias, emitidas por parte de arqueólogos, museógrafos, directores del antiguo museo, antropólogos y arquitectos primordialmente, a partir de la segunda década del siglo XX, que enmarcaron una reforma trascendental para los recintos museales del país. En ese sentido, la creación de espacios para la *museización* del pasado formó y simbolizó parte medular de la estructura educativa que intentó inculcar, sobre todo, una instrucción patriótica-nacionalista.

El Secretario de Educación fue un hombre de palabras bellas y acciones firmes. Su dotada pluma no se detuvo en el papel, a tal grado, que traspasó a un fino cincel cuyos toques precisos moldearon en blanco mármol “el templo de las raíces de la patria”, el lugar sagrado a donde se iría a comulgar la identidad compartida. Inspirado por el autor de *Fausto*, el literato quería conocerse y darse a conocer “no por la meditación, sino por la acción”. Decía que: “colocados por la existencia en el trance de ser lo que deben ser, instados por el destino a la acción creadora, hombres y pueblos afirman sus cualidades en el trabajo y, con sus actos, superan a menudo sus deficiencias”.²⁴⁶ Sin duda, su actuar político se definió por la firme idea de ser un hombre de deber. Para Torres Bodet, la consolidación del MNA significó el cumplimiento de una promesa que había dejado inconclusa su mentor, Justo Sierra. Para este funcionario el rescate y la salvaguarda de los vestigios arqueológicos dentro del monumental museo de mármol de Chapultepec representó dignificar a los “indios muertos”; a esas piezas del pasado que él consideraba como las más preciadas de la historia e identidad nacional.

²⁴⁶ Jaime, Torres Bodet, *Tierra Prometida*, *Óp. Cit.*, p. 403.

Torres Bodet desde que escribió su ensayo *Algunas reflexiones en torno a la angustia de nuestro tiempo*, a inicio de los años cincuenta, era consciente del escaso porcentaje poblacional que disfrutaba del cinematógrafo, del periódico o de cierto nivel de estudios. Cuando terminó su labor en la Secretaría de Educación Pública observó contristado de nueva cuenta que, pese a los proyectos y planes implementados, el índice no variaba mucho y, para ese momento, “la televisión y el cinematógrafo [resultaban], para millones de mujeres, hombres y niños, un sucedáneo —fácil de obtener, en muchas ocasiones ameno, pero superfluo en otras y, a veces, tóxico”.²⁴⁷ No obstante, a una política educativa diseñada y trabajada por dos décadas, la realidad le arrojó diversas situaciones que no pudieron ser resueltas. Más allá de construir miles de aulas o toda una red de museos, la infraestructura y el erario seguían siendo inversamente proporcional al número poblacional y extensión territorial.

A pesar de las medidas emprendidas para democratizar la educación y la cultura, el número de las personas que acudían y gozaban “de *una* exposición, de *un* concierto o de *una* función teatral [...] era inferior a la suma de los privilegiados, pues muchos espectadores eran los mismos”.²⁴⁸ Por más que sea haya estipulado, en el Programa Nacional de Museos, al espacio museal como la institución más “democrática”, se debe considerar que las posibilidades y oportunidades, con las que realmente contaba “toda” la población para poder acudir a un lugar cultural de este tipo, eran reducidas.

Un museo creado para ser sempiterno, con una intención de creación trans-histórica, se enfrenta actualmente a una dinámica de cambio constante, de renovación o suplantación de valores sociales y a un mundo en el que pelean, cada vez más y abiertamente, distintas voces antes imperceptibles. Resalta el hecho de que el MNA siga siendo el museo nacional más visitado, sede de actos políticos y espacio de ferias, conferencias y eventos académicos, cuando otros espacios más adecuados a las exigencias actuales podrían cumplir con estas funciones. Al parecer, este museo no pierde su vigencia en un mundo tornadizo y, tal vez, frente a todo lo movible y en

²⁴⁷ *Ibidem.*

²⁴⁸ *Ibid.*, p. 388. Las negritas corresponden al texto original.

transformación, un lugar en aparente inmovilidad resulta ser un soporte, una piedra o un ancla para las dinámicas sociales.

Respecto a los temas que aborda el MNA hay uno que no quedó del todo claro desde sus primeros peldaños. Me refiero al de los pueblos indígenas actuales. No pretendo emitir juicios de valor respecto a si la *museización* de estos grupos fue correcta, adecuada, idealizada o falseada; sino abordar el reto que significó poner en vitrinas, no objetos, sino sujetos considerados compatriotas y hacedores del porvenir del país. Si decía Ramírez Vázquez que la parte etnográfica no estaba pensada desde un inicio en la planeación arquitectónica del museo, supongo que responder a la pregunta de cómo representar y mostrar al “nosotros” vivo y que, a su vez, se intentaba invisibilizar por medio de su aculturación, resultó una labor complicada que se resolvió con los criterios “cientificistas” de la época.

En el reglamento del antiguo Museo Nacional de Arqueología, Historia y Etnografía, elaborado por Luis Castillo Ledón en los años veinte, se estipuló que no debían mostrarse objetos que hicieran remembranza a eventos “aun vivos”. Al momento de conformar el Museo Nacional de Historia, este mismo criterio se trasladó a sus muros. Tanto en el MNH como en su Galería anexa se enfocaron a hechos “lejanos”. Sin embargo, en el Museo Nacional de Antropología no únicamente se ordenaron museográficamente objetos, sino sujetos. En este museo no se soslayó lo vivo ni a los vivos. Tanto arqueólogos, etnógrafos y museógrafos como el Secretario creyeron conveniente, desde la perspectiva de cada uno, la integración de los grupos indígenas a la “unidad nacional” por medio del museo. Con un prurito cubierto de paternalismo y autoritarismo, el literato caminó con sus “indios” y los llevó y metió al “templo de la patria”; ya que “la humanidad y la ley los [hacían] nuestros iguales. La educación [habría] de encargarse que semejante igualdad no [tuviera] sólo un valor teórico”.²⁴⁹

Para concluir, cuando se ha estudiado y reflexionado en torno a la historia de los museos nacionales, las vitrinas y los reflectores más llamativos los han ocupado los especialistas de las disciplinas en las que se enfocan los propios museos o en la labor y

²⁴⁹ Jaime, Torres Bodet, *Discursos...*, *Óp. Cit.*, p. 516.

aportación de los museógrafos y arquitectos. Por otro lado, el comando del Estado respecto a estas instituciones queda como algo abstracto, en eso mismo, el Estado que dirige los designios nacionales. Frente a este panorama, me pareció pertinente crear una vitrina personificada de aquel autor y de su política educativa que se consolidó durante cuatro lustros y que intervino en la manera “moderna” de entender a los museos en el proceso de cicatrización y cumplimiento del fruto que dio la Revolución: la Constitución.



Público observando la fuente del Monolito de Coatlinchán (agosto 1964). Archivo Pedro Ramírez Vázquez.

Bibliografía

- Aguilar Camín, Héctor, *Después del milagro*, México, Editorial Cal y Arena, 1988.
- Anda Alanís de, Enrique Xavier, "Ramírez Vázquez: protagonista en la construcción de la cultura Mexicana del siglo XX", *Gaceta de Museos*, núm. 57, diciembre 2013-marzo 2014, pp. 4-11.
- Anderson, Benedict, *Comunidades imaginadas, reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*, México, Fondo de Cultura Económica, 1993.
- Aragón, María Eugenia, "La Antigua Casa de Moneda", *Boletín de Monumentos Históricos*, núm. 14, julio-septiembre 1991, pp. 64-77.
- Arroyo, Sergio Raúl, "Mario Vázquez Ruvalcaba: creador e impulsor de una nueva museografía mexicana", *Gaceta de Museos*, núm. 55, abril-julio 2013, pp. 30-31.
- Aveleyra Arroyo de Anda, Luis, "La planeación del Museo Nacional de Antropología", *Artes de México*, año XII, número 66/67, 1965, pp. 12-18.
- Ávila Hernández, Julieta, "Maximiliano de Habsburgo y la conformación del Antiguo Museo Nacional de México, según la perspectiva del ateneísta Luis Castillo Ledón", *Gaceta de Museos*, núm. 63, diciembre 2015-marzo 2016, pp. 10-17.
- Ballart, Joseph, *El patrimonio histórico y arqueológico: valor y uso*, Barcelona, Editorial Ariel, 1997.
- Bedolla Giles, Ana Gabriela, Félix y Valenzuela, Fernando, "Diálogo con Mario Vázquez: su museografía", *Gaceta de Museos*, núm. 60, diciembre 2014-marzo 2015, pp. 8-17.
- Bernal, Ignacio, Museo Nacional de Antropología de México, *Arqueología*, 3ª edición, México, Aguilar, 1982.
- "La antropología en México", *Artes de México*, año XII, número 66/67, 1965, pp. 9-11.
- Bizberg, Ilán y Meyer, Lorenzo (coords.), *Una historia contemporánea de México: Las instituciones*, México, El Colegio de México, Océano, 2009.

Bonfil, Cristina, "Actividades educativas", *Artes de México*, año XII, número, 66/67, 1965, pp. 49-57.

Butler, Judith, *Mecanismos psíquicos del poder. Teoría sobre la sujeción*, trad. Jacqueline Cruz, 5ª edición, Madrid, Ediciones Cátedra, 2015.

Caso, Alfonso, *La comunidad indígena*, México, Secretaria de Educación Pública, 1971. (Sep/Setentas).

---*Alfonso Caso: ensayo/voz del autor*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, Colegio de México, 1994. (Voz viva de México: TP-5).

---*El pueblo del Sol*. México, Fondo de Cultura Económica, 1989.

---*La política indigenista en México: métodos y resultados*, México, Secretaria de Educación Pública, Instituto Nacional Indigenista. 1981.

Castillo Ledón, Luis, *El Museo Nacional de Antropología, Historia y Etnología, 1825-1925*, México, Talleres gráficos del Museo Nacional, 1924.

Cowart, Billy F., *La obra educativa de Jaime Torres Bodet, en lo nacional y lo internacional*, México, El Colegio de México, 1966.

De la patria criolla a la nación mexicana 1750-1860, México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes-Instituto Nacional de Bellas Artes, Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Estéticas, 2000. (Los pinceles de la Historia).

Díaz de la Vega, Clemente, *Adolfo López Mateos, vida y obra*, 2ª edición, México, Instituto Mexiquense de Cultura, 1993,

"Discurso del arquitecto Ignacio Marquina, presidente del Consejo Técnico para la Planeación e Instalación del Museo Nacional de Antropología", *Política*, Número 107, 1964, pp. IX-XVI.

"Discurso del Dr. Ignacio Bernal, Director General del Proyecto Teotihuacán", *Política*, número 107, 1964, pp. IV-VIII.

En Concreto. Planificación, urbanística, arquitectura, ingeniería, decoración, arte. México, septiembre-noviembre, 1965.

Enríquez Perea, Alberto (compilador), *El pensamiento educativo de Jaime Torres Bodet (1943-1964)*, México, El Colegio Nacional, 2012.

Escalante Gonzalbo, Pablo (Coord.), *La idea de nuestro patrimonio histórico y cultural*, México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, 2010.

Fernández, Miguel Ángel, *Historia de los museos de México*, México, Promotora de comercialización directa, S.A de C.V, 1988.

Florescano, Enrique, *El patrimonio cultural de México, El patrimonio cultural de México*, México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, Fondo de Cultura Económica, 1993.

Franco, María Teresa, "Pedro Ramírez Vázquez: la apropiación simbólica del espacio", *Gaceta de Museos*, núm. 57, diciembre 2013-marzo 2014, pp. 2-3.

Gamio, Manuel, *Forjado Patria*, 5ª edición, México, Porrúa, 2006.

---*Antología*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1975.

---*Arqueología e indigenismo*, México, Instituto Nacional Indigenista, 1986.

García Canclini, Néstor, et.al., *Arte contemporáneo latinoamericano*, México, Universidad Autónoma del Estado de México, 2006.

García Canclini, Néstor, *Culturas híbridas: estrategias para entrar y salir de la modernidad*, México, Grijalbo, 1990.

Garduño, Ana, "Afanos de modernización museal en Moneda 13", *Gaceta de Museos*, núm. 63, diciembre 2015-marzo 2016, pp. 42-49.

Gómez Colorado, Alejandra, "La condición etnográfica en el Museo Nacional de Antropología", *Gaceta de Museos*, núm. 47-48, junio 2009-enero 2010, pp. 44-55.

Hellion, Denise, "Documentos fundacionales del Museo Público de Historia Natural, Arqueología e Historia", *Gaceta de Museos*, núm. 63, diciembre 2015-marzo 2016, pp. 4-9.

Hernández, Alberto, "A 150 años de la instauración del Museo Público de Historia Natural, Arqueología e Historia. Una somera aproximación histórica", *Gaceta de Museos*, núm. 64, abril-julio 2016, pp. 24-29.

Hernández, Bertha, "Un libro de texto abierto. Pedro Ramírez Vázquez y la Galería de Historia, Museo del Caracol", *Gaceta de Museos*, núm. 57, diciembre 2013-marzo 2014, pp. 12-17.

Ixba Alejos, Elizer, "La creación del libro de texto gratuito en México (1959) y su impacto en la industria editorial de su tiempo", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, núm. 59, México, Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados, 2013, pp. 1189- 1211.

Jacques, Soustelle, *México, tierra india*, México, Secretaria de Educación Pública, 1971. (Sep/Setentas).

Kasier, Miriam, Davi, Xavier, "Murales en el Museo Nacional de Antropología", *Gaceta de Museos*, núm. 45, octubre-diciembre 2008, pp. 26-33.

Kubler, George, *Esthetic Recognition of Ancient Amerindian Art*, Michigan, Yale University Press, 1991.

La fabricación del Estado 1864-1910, México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes-Instituto Nacional de Bellas Artes, Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Estéticas, 2003. (Los pinceles de la Historia).

Lifchez, Raymond, "A brilliant museum reflects Mexico's cultural ambitions", *Architectural Record*, número 6, 1969, pp. 176-179.

Los museos en el mundo, España, Salvat editores, Editions Grammont, 1979.

Machuca, Jesús Antonio, "El Museo Nacional de Antropología y la metamorfosis del patrimonio cultural", *Gaceta de Museos*, núm. 58, abril-julio 2014, pp. 4-13.

Meneses Morales, Ernesto, *Tendencias educativas oficiales en México, 1934-1964. La problemática de la educación mexicana durante el régimen cardenista y los cuatro regímenes subsiguientes*, México, Universidad Iberoamericana, 1988.

Meyer, Lorenzo, "Calles vs Calles. El 'Jefe Máximo' con la República, el exiliado con Franco. Contradicciones de la élite revolucionaria mexicana", en Javier, Garciadiego, Emilio, Kouri (compiladores), *Revolución y exilio en la historia de México. Del amor de un historiador a su patria adoptiva*, México, El Colegio de México, Centro Katz, Ediciones Era, 2010, pp. 203-223.

Miller, Beth (compilador), *Ensayos Contemporáneos sobre Jaime Torres Bodet*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1976.

Moctezuma Franco, Abraham, "El camino de la historia hacia su institucionalización", *Historia y Grafía*, núm. 25, 2005, pp. 45-78.

Morales, Luis Gerardo, *Orígenes de la museología mexicana. Fuentes para el estudio histórico del Museo Nacional (1780-1940)*, México, Universidad Iberoamericana, departamento de Historia, 1994.

-- "Museológicas. Problemas y vertientes de investigación en México", *Relaciones. Estudios de historia y sociedad*, vol. XXVIII, núm. 111, 2007, pp. 30-66.

Museo Nacional de Antropología, México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, Instituto Nacional de Antropología e Historia, 2004.

Pérez Castellanos, Leticia, "El Museo Nacional de Antropología y sus visitantes", *Gaceta de Museos*, núm. 59, agosto-noviembre 2014, pp. 22-37.

Pérez Rosales, Laura, Lloyd, Jane-Lloyd y Laguarda, Rodrigo (compiladores), *Género y los procesos de movilización social 1940-2000*, México, Universidad Iberoamericana, 2013.

Phelan, John Leddy, "Neo-Aztecism in the Eighteenth Century and the Genesis of Mexican Nationalism", in *Culture in History, Essays in Honor of Paul Radin*, 760-769, New York, Columbia University Press, 1961.

Platas, José Antonio, "La Galería de Historia. 1960-2005", *Gaceta de Museos*, octubre 2006-enero 2007, núm. 39, pp. 8-13.

Ramírez Vázquez, Pedro, *Museo Nacional de Antropología: gestión, proyecto y construcción*, México, Instituto Nacional de Antropología e Historia, 2012.

Ramírez Vázquez, Pedro, et. al., *El Museo Nacional de Antropología. Arte, arquitectura, arqueología, etnografía*, Suiza, Editorial Tláloc, 1968.

--"La arquitectura del nuevo Museo Nacional de Antropología", *Artes de México*, año XII, número 66/67, 1965, pp. 19-34.

--"Museo Nacional de Antropología", *Arquitectura México*, número 88, 1964, pp. 193-212. Discurso pronunciado en la inauguración del museo.

--"Museo Nacional de Antropología", *Calli*, número 15, 1965.

--"Museo Nacional de Antropología. Gestión, proyecto y construcción", *Gaceta de Museos*, núm. 57, diciembre 2013-marzo 2014, pp. 24-31.

Rico Mansard, Luisa Fernanda, *Los Museos de la Ciudad de México. Su organización y función educativa (1790-1920)*, tesis para obtener el grado de doctora en Historia, México, Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Filosofía y Letras, 2000, 535 h.

Roger, Chartier, *Sociedades y escritura en la Edad Moderna. La cultura como apropiación*, México, Instituto Mora, 1995.

Rosa de la, Raúl, "Aunque han pasado los años, nunca ha pasado aquel día", *Gaceta de Museos*, núm. 57, diciembre 2013- marzo 2014, p. 64.

Rueda Smithers, Salvador, "Comenzar el camino: 70 aniversario del Museo Nacional de Historia en el Castillo de Chapultepec", *Gaceta de Museos*, núm. 59, agosto-noviembre 2014, pp. 6-21.

Sabido Sánchez-Juárez, Alejandro, "Tres momentos en la actividad museológica de Mario Vázquez", *Gaceta de Museos*, núm. 60, diciembre 2015-marzo 2015, pp. 41-51.

Salgado, Eva, "Un *corpus* discursivo para entender el presidencialismo en México", *Estudios de lingüística aplicada*, núm. 46, diciembre 2007, 149-175.

Semo, Enrique (coord.), *México, un pueblo en la historia*, vol. 4., México, Universidad Autónoma de Puebla, Nueva Imagen, 1982.

Serra Puche, Mari Carmen y de la Torre, Manuel, "El Museo Nacional de Antropología", *Arqueología Mexicana*, número 24, 1997, pp. 4-10.

Solis, Felipe, "Traslado de Tlálloc", *Arqueología Mexicana*, número 1, 1993, pp. 72-74.

--"Historia de la colección arqueológica del Museo Nacional de Antropología", *Arqueología Mexicana*, número 24, 1997, pp. 32-37.

Suárez y Farías, María Cristina, "La etnografía en el Museo Nacional de Antropología", *Arqueología Mexicana*, número 24, 1997, pp. 62-67.

Tibol, Raquel, *José Chávez Morado. Imágenes de identidad mexicana*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1980. (Colección de Arte, 36).

Trejo de la Rosa, Lilia, "La difusión cultural", *Artes de México*, año XII, número 66/67, 1965, pp. 45-48.

Torres Bodet, Jaime, *Discursos (1941-1964)*, México, Porrúa, 1965.

---*Memorias*, 2 v., 2ª edición, México, Porrúa, 1981.

-- *Obras Escogidas*, México, Fondo de Cultura Económica, 1961.

-- *Textos sobre educación*, selección e introducción Pablo Latapí, México, Consejo Nacional Para la Cultura y las Artes, 1994.

Trueblood, Beatrice (edit.), *Ramírez Vázquez en la Arquitectura*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Arquitectura, Editorial Diana, 1989.

Vasconcelos, José, *De Robinsón a Odiseo. Pedagogía estructuralista*, Madrid, M. Aguilar Editor, 1935.

Vázquez Olivera, Carlos, "La museografía según Alfonso Soto Soria", *Gaceta de Museos*, junio-septiembre 2007, núm. 41, pp. 32-37.

--"Un acercamiento al inicio de la enseñanza de la museografía mexicana en la Escuela Nacional de Antropología e Historia", *Gaceta de Museos*, núm. 47-48, junio 2009-enero2010, pp. 4-15.

Vázquez, Mario, "La museografía", *Artes de México*, año XII, número 66/67, 1965), pp. 35-44.

Vázquez de Knauth, Josefina, *Nacionalismo y educación en México*, México, El Colegio de México, 1970.

Villar, Mónica del, "La construcción del Museo Nacional de Antropología. Entrevista con Pedro Ramírez Vázquez", *Arqueología Mexicana*, número 24, 1997, pp.12-21.

---"La museografía del Museo Nacional de Antropología", *Arqueología Mexicana*, número 24, 1997, pp. 22-31.

Zurián de la Fuente, Carla, "De festejos y centenarios", *Gaceta de Museos*, febrero-mayo 2007, núm. 40, pp. 24-27.

--"Pedro Ramírez Vázquez. Ciudad de México, 1919-2013", *Gaceta de Museos*, núm. 55, abril-julio 2013, pp. 10-15.

Fuentes de Archivo

“Carta de José Chávez Morado”, México, D.F., 29 de septiembre de 1964, Archivo Pedro Ramírez Vázquez.

“Comentarios sobre el Museo Nacional de Antropología”, 1964, Archivo Pedro Ramírez Vázquez, fs. 1-11.

“Consejo de planeación e instalación del Museo Nacional de Antropología. Efectividad didáctica de las actuales instalaciones del Museo Nacional de Antropología”, julio 1962, Archivo Pedro Ramírez Vázquez, fs. 1-97.

“Guión por Alfonso Caso. El Imperio Azteca y sus vecinos”, Archivo Pedro Ramírez Vázquez, fs. 1-5.

“Inventario de murales 3”, Archivo Pedro Ramírez Vázquez, fs-1-15.

“Memorándum presentado por el Dr. Eusebio Dávalos Hurtado al Presidente Adolfo López Mateos en su visita al museo de Antropología de la calle de Moneda”, 15 de noviembre de 1958, Archivo Pedro Ramírez Vázquez, fs. 1-3.

“México tendrá al fin un gran Museo Nacional de Antropología. Entrevista con los señores Pedro Ramírez Vázquez y Luis Aveleyra de Anda por J. Avendaño”, Archivo Pedro Ramírez Vázquez, fs. 1-11.

“México y su vocación de universalidades”, AHUNAM, Fondo Jaime Torres Bodet, caja 41, exp. 228, fs. 1-24. Discurso 1957.

“Monumento de monumentos”, Documental de la inauguración del Museo Nacional de Antropología, Archivo Pedro Ramírez Vázquez.

“Objetos Indígenas. Posibilidades de exhibición”, Archivo Pedro Ramírez Vázquez. Documento digitalizado.

“Palabras pronunciadas por el Secretario de Asentamientos Humanos y Obras Públicas, Arquitecto Pedro Ramírez Vázquez, ante las esposas del H. Cuerpo Diplomático acreditado en nuestro país”, Archivo Pedro Ramírez Vázquez.

“Planeación e instalación del Museo Nacional de Antropología. Escrito dirigido al Sr. Dr. Ignacio Bernal, Director del MNA, sobre errores a corregir en las salas de arqueología y etnografía”, 28 de septiembre de 1959, Archivo Pedro Ramírez Vázquez, fs. 1-5.

“Programas preliminares para las exhibiciones etnográficas del Nuevo Museo Nacional de Antropología”, diciembre 1960, Archivo Pedro Ramírez Vázquez, fs. 1-10.

“Traducción del artículo publicado por *Nouvelles de L'ICOM*, en febrero de 1965”, Archivo Pedro Ramírez Vázquez.

Vol. 174, 5924, Expediente 31, fojas 114-120, Fondo Documental Museo Nacional de México 1831-1964, Archivo Histórico del Museo Nacional de Antropología.

Vol. 176, 6065, Expediente 46, fojas 178-183, Fondo Documental Museo Nacional de México 1831-1964, AHMNA.

Vol. 176, 6066, Expediente 47, fojas 184-198, 198, Fondo Documental Museo Nacional de México 1831-1964, AHMNA.

Vol. 177, 6120, Expediente 45, fojas 186-296, Fondo Documental Museo Nacional de México 1831-1964, AHMNA.

Vol. 181, 6308, Expediente 10, fojas 33-35, Fondo Documental Museo Nacional de México 1831-1964, AHMNA. El subrayado corresponde al texto original.

Vol. 181, 6309, Expediente 11, fojas 38-46, Fondo Documental Museo Nacional de México 1831-1964, AHMNA.

Vol. 181, 6310, Expediente 12, fojas 47-75, Fondo Documental Museo Nacional de México 1831-1964, AHMNA.

Vol. 185, 6460, Expediente 6, fojas 77-99, Fondo Documental Museo Nacional de México, 1937-1963, AHMNA.

vol. 185, 6462, Expediente 8, fojas 103-108, Fondo Documental Museo Nacional de México, 1937-1963, AHMNA.

Vol. 185, 6466, Expediente 12, fojas 148-161, Fondo Documental Museo Nacional de México, 1937-1963, AHMNA.

Vol. 185, 6467, Expediente 13, fojas 162-165, Fondo Documental Museo Nacional de México, AHMNA.

Vol. 185, 6481, Expediente 27, fojas 198-201, Fondo Documental Museo Nacional de México, AHMNA.

Vol. 185, 6482, Expediente 28, fojas 202-207, Fondo Documental Museo Nacional de México, 1937-1963, AHMNA.

Vol. 185, 6483, Expediente 29, fojas 208-210, Fondo Documental Museo Nacional de México, AHMNA.

Vol. 185, 6484, Expediente 30, fojas 211-218, Fondo Documental Museo Nacional de México, 1937-1963, AHMNA.

Vol. 185, 6486, Expediente 32, fojas 232-237, Fondo Documental Museo Nacional de México, 1937-1963, AHMNA.

Vol. 186, 6494, Expediente 5, fojas 33-59, Fondo Documental Museo Nacional de México, AHMNA.

Vol. 192, 6627, Expediente 67, fojas 207-209, Fondo Documental Museo Nacional de México 1831-1964, AHMNA.

Vol. 192, 6695, Expediente 14, fojas 99-124, Fondo Documental Museo Nacional de México 1831-1964, AHMNA

Vol. 198, 6923, Expediente 61, fojas 186-196, Fondo Documental Museo Nacional de México 1831-1964, AHMNA.

Hemerografía.

“Aprende América Latina de la Revolución Educativa de México”, *El Universal*, México, año XLVIII, número 17313, 12 de septiembre de 1964, p. 6.

“Delegados de 19 países a nuestra Semana Cultural visitaron ayer a López Mateos”, *Excélsior*, México, año XLVIII, número 17385, 14 de septiembre de 1964, p. 13-A.

Duque, Oliverio, “ALM recorrió los 5 kms. de Galerías, tres mil personajes agotaron adjetivos ante la magna obra”, *Excélsior*, México, año XLVIII, número 17388, 18 de septiembre de 1964, pp. Principal y 9-A, 10-A, 12-A, 14-A, 23-A.

--“Nueva riqueza museográfica”, *Excélsior*, México, año XLVIII, número 17385, 14 de septiembre de 1964, pp. Principal y 8-A.

“Elogia a México el Director de la UNESCO”, *Excélsior*, México, año XLVIII, número 17389, 19 de septiembre de 1964, pp. Principal y 11-A.

“Elogio a Torres Bodet”, *El Universal*, México, año XLVIII, número 17314, 13 de septiembre de 1964, p.9.

“Equilibrio de piedra y alama en el Museo de Antropología”, *Jueves de Excélsior*, año 43, número 2202, 1º de octubre de 1964, p. 26.

Lizardi Ramos, César, “Tesoros en el Museo Nacional de Antropología”, *Jueves de Excélsior*, año 43, número 2203, 8 de octubre de 1964, pp. 14-15.

“Museos”, *El Universal*, México, año XLVIII, número 17315, 14 de septiembre de 1964, p. 3.

Mendoza, Adolfo, “El nuevo museo está veinte años adelantado de su época”, *El Universal*, México, año XLVIII, número 17318, 18 de septiembre de 1964, pp. 15, 25.

“Nuevos Museos”, *Jueves de Excélsior*, año 43, número 2199, 10 de septiembre de 1964, p. 5.

Ortiz, José, "Tisserant y la arqueología mexicana", *Jueves de Excelsior*, año 43, número 2198, 3 de septiembre, p.3.

"Personalidades de todo el mundo están aquí", *El Universal*, México, año XLVIII, número 17315, 14 de septiembre de 1964, p.6.

Piña Villavicencio, Francisco, "Es síntesis del humanismo universal la construcción", *El Universal*, año XLVIII, número 17318, 18 de septiembre de 1964, pp. 15, 26.

--"Que inspire siempre nuestros esfuerzos la grandeza de ayer. Palabras de ALM al inaugurar el Museo", *El Universal*, México, año XLVIII, número 17318, 18 de septiembre de 1964, pp. Principal y 9.

"Revela la gran cultura de los pobladores de Anáhuac", *El Universal*, México, año XLVIII, número 17318, 18 de septiembre de 1964, pp. 15, 26.