

ALGUNOS ASPECTOS DE LAS ESCUELAS PARTICULARES EN EL SIGLO XX

Valentina TORRES SEPTIÉN
El Colegio de México

LA HISTORIOGRAFÍA DE LA educación en México registra gran número de páginas para el estudio de las escuelas oficiales, sin dedicar mayor atención a la investigación de las escuelas privadas.¹ No obstante, la educación particular ha sido estigmatizada por su elitismo escolar, su posición ideológica o su oportunidad para hacer de la educación “un gran negocio”.

Hablar de ellas en forma tan general resulta injusto e inexacto, porque las escuelas particulares difieren grandemente entre sí, de acuerdo con sus métodos, a las sociedades a las que pertenecen, a los fines que se proponen o al idioma que hablen. De una manera arbitraria se pueden dividir según su filiación o no a iglesias, en religiosas y laicas; según sus métodos, en tradicionales, progresistas o activas; según la nacionalidad de sus maestros y alumnos, en escuelas para mexicanos, para extranjeros o bilingües.

Este trabajo se refiere principalmente a las escuelas consideradas tradicionales por sus métodos y confesionales por su filiación. Tal limitación se debe al tipo de escuela particular que predominó en México entre 1920 y 1970 y del cual se ha podido obtener mayor información.

CLASE SOCIAL

Una de las metas de los gobiernos posrevolucionarios en México ha sido la instrucción y educación; en ocasiones esto ha tomado

¹ El único estudio al respecto es el de Carlos MUÑOZ IZQUIERDO y Manuel ULLOA: *Estudio sobre las escuelas particulares del D.F. Su panorama estadístico y*

el cariz de cruzada nacional para lograr el progreso del país. La idea de que el desarrollo de la educación tiene un efecto favorable en la distribución del ingreso y en el acceso a estratos superiores de la sociedad ha gozado de gran popularidad entre los funcionarios. Esta idea también la han hecho suya los sectores populares y medios, quienes creen que en la educación está el pasaporte indispensable para "ser alguien" en la sociedad.

Sin embargo, como lo señalaron Brodersohn y Sanjurjo en la introducción al *Financiamiento de la educación en América Latina*, estudios empíricos realizados en los últimos años ponen de relieve ". . . la limitada capacidad que ha tenido la educación para influir en la distribución del ingreso", a la vez que señalan la importancia que tienen otras variables para determinarla, como el origen socioeconómico del individuo, o los años de experiencia laboral, entre otras.²

Las medidas educativas que utilizó el cardenismo antes de 1940, tales como la edición masiva de libros populares y el impulso a la educación media para lograr una población más homogénea, dejaron de funcionar cuando los gobiernos posteriores incorporaron la educación:

. . . al cuadro de una política social que debió sacrificarse en beneficio de un concepto de desarrollo económico que únicamente contemplaba como importantes a las grandes obras de infraestructura y al proceso incipiente basado cada vez más en la inversión privada.³

Se pensó que la educación, al igual que muchas otras tareas y actividades de carácter social, podían esperar épocas mejores cuando se les pudiera dedicar mayores recursos, sin necesidad de que se frenara la inversión de la planta industrial, que en ese momento se consideraba como prioritaria para el desarrollo económico del país. El impulso económico que imprimió el gobierno a sus acciones, y que se continuaría en los siguientes sexenios, dejó de lado

su economía, México, CEE, 1966, 2 vols. Véanse las explicaciones sobre siglas y referencias al final de este artículo.

² BRODERSOHN, 1978, p. 24.

³ LÓPEZ CÁMARA, 1971, p. 172.

las obras de beneficio social;⁴ se impulsó el crecimiento material que tuvo efectos positivos en la construcción de una infraestructura educativa con más escuelas, la capacitación del magisterio y la capacidad de otorgar el servicio educativo a un número mayor de mexicanos. Sin embargo, a pesar de los esfuerzos realizados, no se logró dar escuela a toda la población que la requería.⁵ El problema que resultó de esta política fue el desfase entre el crecimiento de los factores infraestructurales y la evolución de la calidad educativa, que se quedó muy rezagada. Los planes educativos se modificaron en 1940 para unificar la enseñanza de todo el país. Tanto la ciudad como el campo se vieron sujetos a un solo programa que se respetó durante tres sexenios sin adecuarse al curso de los tiempos. La educación se volvió rutinaria; a esto se agregó un incremento de población, que aumentó y repercutió en la matrícula educativa y dificultó a los sectores populares para obtener por medio de ella, una promoción social y una mejor distribución del ingreso. Los conocimientos adquiridos por aquéllos que acudían a las aulas escolares apenas proporcionaban la calidad de analfabeta funcional con algunos conocimientos elementales. Con esta preparación era imposible aspirar a un trabajo medianamente bien remunerado.

⁴ Inversiones en el sector económico y en el sector social (%):

	ÁVILA CAMACHO		ALEMÁN		RUIZ CORTINES	
	<i>Programado</i>	<i>Real</i>	<i>Programado</i>	<i>Real</i>	<i>Programado</i>	<i>Real</i>
Fomento económico	30.7	39.2	39.2	51.9	43.8	52.7
Fomento social	23.6	16.4	18.5	13.2	20.4	14.4

LÓPEZ CÁMARA, 1971, p. 172.

⁵ En el periodo del presidente Ruiz Cortines, de los 7.4 millones de niños en edad escolar se inscribieron 2.9 millones en escuelas federales, y 1.5 en estatales, municipales y privadas. 3 millones de niños se quedaron sin escuela. Cfr.: "La educación en México", en *Informes presidenciales*, 1976, vol. 11, p. 291.

Un gran número de niños fueron integrados al sistema escolar: en 1952 recibieron educación 3.5 millones de los 6.6 millones de niños en edad escolar; en 1958, 4.4 millones de los 7.4 millones de niños tuvieron acceso a la escuela. Sin embargo, la asistencia era irregular, muchos reprobaban o desertaban. La deserción, el problema más agudo en las zonas rurales, fue el siguiente para la generación 1946-1951:

ZONA RURAL

<i>Grados escolares</i>	<i>Alumnos</i>	<i>% respecto al primer grado (inscripción)</i>
I	512 633	100
II	322 039	63
III	264 029	52
IV	203 334	40
V	158 375	31
VI	138 488	27
Terminaron	115 696	23

La deserción en las zonas urbanas de la misma generación fue la siguiente:

ZONA URBANA

<i>Grados escolares</i>	<i>Alumnos</i>	<i>% respecto al primer grado (inscripción)</i>
I	587 622	100
II	336 336	64
III	325 505	55
IV	279 565	48
V	236 555	41
VI	206 552	31
Terminaron	175 703	30 ⁶

⁶ *Fundamento estadístico*, 1961, p. 317.

Estos cuadros señalan el interés del gobierno por permitir el acceso a la escuela al mayor número posible de niños, pero también un esfuerzo muy inferior por mantener a la población escolar hasta completar el ciclo elemental. La diferencia entre los egresados del sexto año entre la población rural y la urbana fue sólo de 7%, lo que indica que no eran únicamente las limitaciones del campo las condicionantes de la deserción.

Aunque el gobierno pareció ganar en eficiencia al aumentar la capacidad educativa perdió en cierta medida la posibilidad del manejo de la educación como canal de movilidad social y de trasmisor de valores.⁷ Los beneficios del desarrollo posteriores a 1940 fueron distribuidos muy desigualmente de manera que se creó “... un abismo entre las metas de justicia social proclamadas por la llamada ‘ideología de la revolución’ y la posibilidad efectiva de las masas obreras y campesinas de mejorar significativamente su nivel de vida”.⁸ Así, el sistema educativo nacional tuvo efectos contrarios al desarrollo de una educación igualitaria, con lo que se favoreció a las clases medias y se discriminó a los grupos de más bajos ingresos, frustrando a éstos su deseo por participar en el desarrollo social y en los beneficios que suponían factibles mediante la educación.

A la educación se le ha atribuido también la función de reproducir las estructuras sociales por generaciones; esta afirmación se hizo más elocuente a partir de los años cuarenta cuando los sectores medios y altos, afianzados por el desarrollo industrial del país, querían mantener su *status*. Este proceso también se hizo evidente cuando Jaime Torres Bodet, secretario de Educación, como lo habían hecho con anterioridad otros funcionarios, invitó en 1944 a los particulares a participar en la creación de nuevas escuelas. Tácitamente reconoció la incapacidad del gobierno para satisfacer la totalidad de la demanda educativa. Con ese impulso del gobierno, la familia y la Iglesia “recuperaron sus fueros” disminuidos durante los gobiernos callista y cardenista, y volvieron a expresar sus criterios socioeconómicos e ideológicos en sus escuelas, convirtién-

⁷ Ver LOAEZA, 1979, pp. 7-9.

⁸ PELLICER, 1978, p. 9.

dolas a mediano y largo plazo en “un mecanismo de reproducción de desigualdades sociales”, según algunos críticos.⁹

El limitado acceso de la educación privada acentuó más esta situación, puesto que los privilegiados social y económicamente gozaron de mayores oportunidades educativas.¹⁰ Víctor Urquidi señala que la enseñanza privada en algunos casos “. . . actúa como filtro social o sea que constituye una barrera de acceso a la educación y en consecuencia contribuye a las inequidades del sistema educativo”.¹¹

La selectividad socioeconómica y académica ha sido una de las características con que se ha etiquetado durante años a la educación privada. Si bien es cierto que esta característica se atribuye a toda la educación particular, en el caso de la educación confesional no se puede generalizar, pues sus escuelas particulares, quizá las más conocidas y famosas “. . . islas muy caras, selectivas y de calidad educativa alta fuera del control del sector público”.¹² Ellas tienen la responsabilidad de haber estereotipado a la educación particular.

El elitismo que se atribuye a las escuelas confesionales se debe por consiguiente a unas cuantas que en su época de oro, anterior al auge de las escuelas laicas y bilingües de la década de los setenta, eran frecuentadas por la élite económica y social de México; estas escuelas tenían la estrategia de “. . . apostarse en el desfiladero por donde tenía que pasar el contingente de futuros líderes de la sociedad tradicional” como lo mencionan los jesuitas,¹³ lo que favorecía la continuación de sus intereses ideológicos de clase, situación que puede extenderse sin duda a las escuelas para extranjeros.

El elitismo en muchas de estas escuelas no era ni ha sido siempre deliberado. En algunos casos fue el resultado de los métodos de reclutamiento que se basaron en el pago de colegiaturas, ya que en México estas escuelas no han contado con subsidios estatales.

⁹ LOAEZA, 1979, p. 8.

¹⁰ Ver MEDILLÍN y MUÑOZ IZQUIERDO, 1973, p. 8.

¹¹ Urquidi, en BRODERSOHN, 1978, p. 57.

¹² Sylvain, en BRODERSOHN, 1978, p. 32.

¹³ *Estudio de los colegios*, 1969, p. 164.

En otras, la selectividad abarcaba también el nivel académico al someter a los aspirantes a exámenes de admisión bastante rígidos, que aseguraban alumnos "sin problemas" como en los colegios de jesuitas, maristas, religiosas irlandesas, francesas o norteamericanas, y en algunas otras la exigencia de un idioma extranjero como el Colegio Francés, el Alemán, el Americano, el Israelita, el Liceo Japonés, que eliminaban a las mayorías que no tienen estos conocimientos especializados.

Para precisar el grado de clasismo que existía, nos podemos basar en el estudio realizado por Carlos Muñoz Izquierdo y Manuel Ulloa del Centro de Estudios Educativos; dividieron a las escuelas confesionales, pertenecientes a la Federación de Escuelas Particulares (FEP) en 1964, en cuatro categorías (*A. B. C. D*) de acuerdo con las colegiaturas.¹⁴

COLEGIATURAS ANUALES INCLUYENDO INSCRIPCIONES EN PESOS

	<i>A</i>	<i>B</i>	<i>C</i>	<i>D</i>
Preescolar	1 180 a 1 878	620 a 1 090	15 a 590	Gratuita
Primaria	1 521 a 2 547	912 a 1 495	190 a 862	Gratuita
Secundaria	1 855 a 3 592	1 011 a 1 745	400 a 960	Gratuita
Comercio	1 652 a 3 468	1 016 a 1 403	420 a 952	No hay
Preparatoria	2 103 a 5 165	1 650 a 1 960	No hay	No hay
Normal	1 851 a 2 389	420 a 1 850	No hay	No hay ¹⁵

¹⁴ La encuesta no tomó en cuenta las escuelas laicas, bilingües o para extranjeros.

¹⁵ MUÑOZ IZQUIERDO, 1966, p. 43.

DISTRIBUCIÓN DE LAS ESCUELAS CATÓLICAS DEL DISTRITO FEDERAL
POR TIPOS EN LOS DIFERENTES NIVELES EDUCATIVOS

<i>Tipo</i>	<i>Preescolar</i>	<i>Primaria</i>	<i>Secundaria esc. técnica</i>	<i>Enseñanza comercial</i>	<i>Prepa- ratoria</i>	<i>Normal</i>
A	28	23	28	10	15	10
B	53	53	40	17	18	10
C	86	33	37	24	—	—
D	11	27	6	2	—	—
Total	178	236	111	53	33	20 ¹⁶

DISTRIBUCIÓN DE LOS ALUMNOS EN LOS CUATRO TIPOS DE PLANTELES

<i>Tipo</i>	<i>Preescolar</i>	<i>Primaria</i>	<i>Secundaria esc. técnica</i>	<i>Enseñanza comercial</i>	<i>Prepa- ratoria</i>	<i>Normal</i>
A	3 382	4 371	5 718	762	968	838
B	2 748	24 136	6 255	1 193	1 584	952
C	6 113	37 528	5 083	1 714	—	—
D	288	6 485	1 148	198	—	—
Total	12 531	72 520	18 204	3 867	2 552	1 790 ¹⁷

De estos cuadros se puede inferir que en 1964 la mayor concentración escolar en las escuelas confesionales se encuentra en los niveles de primaria y en el grupo C, esto es el nivel socioeconómico medio y bajo. En secundaria, enseñanza comercial, normal y preparatoria, las escuelas se concentran en el grupo B y A respectivamente. La preparatoria y la normal quedan limitadas exclusivamente a esta clasificación. Las escuelas gratuitas son únicamente para preescolar y primaria.

Tradicionalmente se ha pensado que el alumno de la escuela privada pertenece a los estratos de más altos ingresos de la pobla-

¹⁶ MUÑOZ IZQUIERDO, 1966, p. 43.

¹⁷ MUÑOZ IZQUIERDO, 1966, p. 43.

ción. Esto es cierto en la medida en que la mayor parte de los alumnos que pertenecen a los sectores más ricos concurren a ellas, pero no es menos el que también haya una gran afluencia a las escuelas particulares en los sectores medios y bajos. En un estudio reciente realizado por la FEP en 1978-1979, se encontró que de las 687 escuelas encuestadas, 37.7% decían que proporcionaban sus servicios al medio socioeconómico bajo, 24.6% se fundaron con el objetivo de servir en un medio más humilde, pero la realidad económica las había obligado a dirigirse a núcleos más altos para poder mantenerse, 17.8% se dedicaban al medio económico alto, y el 19.1% no contestaron. Según esta respuesta, por lo menos el 62.3% de las instituciones encuestadas atendían a la población media baja.¹⁸

Después de los años cincuenta, las instituciones privadas tuvieron casi siempre calidad educativa superior a la pública, en el aspecto académico como dicen Brodersohn y Sanjurjo.¹⁹ Esta calidad se entiende no sólo en cuanto a la obtención de un mejor producto educativo, “. . . sino también tomando en cuenta el mercado de trabajo que correcta e incorrectamente valúa con un nivel superior a los egresados de las instituciones privadas”.²⁰

Entre los factores que hacen posible un mejor resultado en las escuelas particulares están: la dedicación exclusiva de los alumnos a los estudios, por no tener necesidad de trabajar; poder terminar ciclos completos de educación; una mejor alimentación que resulta en un mejor rendimiento escolar; grupos escolares reducidos, de manera que el maestro puede dedicar mayor atención a cada alumno; posibilidad de mejores libros y material de enseñanza; un mayor control sobre los maestros de parte de la dirección; ausencia de sindicatos que quiten tiempo efectivo de clases; horario más amplio; planteles generalmente en mejores condiciones materiales y mayores recursos para realizar un trabajo escolar adecuado.

Una de las formas de medir el grado de efectividad académica en la primaria puede ser el “aprovechamiento” y el “desperdicio escolar”. Así por ejemplo en 1960, la cantidad de aprobados en las escuelas primarias del D.F. fue la siguiente:

¹⁸ PELAYO, 1978-1979, p. 274.

¹⁹ BRODERSOHN, 1978, p. 43.

²⁰ BRODERSOHN, 1978, p. 43.

APROBACIÓN

<i>Grados</i>	<i>Escuela pública</i>	<i>Escuela privada</i>
I	67.6%	81.3%
II	76.0%	86.5%
III	75.5%	86.7%
IV	76.5%	87.7%
V	78.1%	88.5%
VI	86.9%	90.8% ²¹

El grado de eficiencia de la escuela privada en relación con la escuela oficial es mayor si se mide en función de su rendimiento terminal ya que la proporción de alumnos que terminan la enseñanza elemental en las instituciones privadas es más elevada. Esta supuesta superioridad de la escuela privada sería más del triple de la pública: 61.9 al 18.6 por ciento. En el nivel secundario sería de 60.8 al 48.5 por ciento.²²

En los colegios de mayor prestigio académico, la eficiencia se logra con base en una selectividad que se refleja en la estructura piramidal del alumnado en sus años de educación media (secundaria y preparatoria). En los colegios de jesuitas sólo un tercio de los estudiantes inscritos se graduaban;²³ pero de estos graduados prácticamente el 90% pasaba a la universidad, como el caso del Colegio Regional, del cual pasó a estudios superiores, de 1957 a 1967, el 94.73%, del Pereyra el 91.30%, del Ciencias el 90.47% y del Patria el 96.43. El CUM (Centro Universitario México) de los maristas, de 32 alumnos encuestados, 31 (98.87%) pasaron a estudios superiores y/o se recibieron o seguían estudiando.²⁴ Otro ejemplo lo proporciona el examen de admisión, de promedios ponderados por escuela de procedencia, para alumnos de primer ingreso a la Universidad Iberoamericana que en 1967 señala en or-

²¹ MUÑOZ IZQUIERDO, 1976, p. 15.

²² MUÑOZ IZQUIERDO, 1976, p. 15.

²³ MUÑOZ IZQUIERDO, 1976, p. 32.

²⁴ CÁMARA, 1970, p. 5.

den descendente al Instituto Patria, Ciencias, Vallarta, Oriente, Francés del Pedregal, Motolinía, USLA y Miguel Ángel.²⁵

UBICACIÓN

La falta de una planeación adecuada en cuanto a la ubicación de las escuelas fue una de las causas que provocaron las desigualdades regionales y sociales y que favoreció el carácter elitista de la educación particular, a la vez que se convirtió en uno de los mayores obstáculos para el desarrollo del país, en tanto que la educación se consideraba como “una de las vías indispensables” para lograr el desarrollo de una región. La ausencia de escuelas tanto públicas como privadas se hacía sentir en muchas de ellas.

Las razones que justificaron la desigual ubicación de las escuelas fueron muy diversas, aunque las que saltan a la vista son, entre otras: la falta de recursos naturales y económicos para el desarrollo de una región, carencia de vías de comunicación, la necesidad de invertir en una región que garantizara la inversión, la reducida demanda educativa, la ausencia de vida cultural en algunas zonas, su escasa población. El dualismo educativo ciudad-campo generó profundas disparidades socioeconómicas de suerte que existe una correlación sorprendente entre el volumen de las inversiones públicas y el nivel de riqueza de las diferentes regiones, que se determina en última instancia, por el grado de analfabetismo: “a mayor nivel de pobreza, menores inversiones y viceversa”.²⁶ Un lugar que se ha beneficiado por su posición geográfica y sus recursos naturales, tiende a desarrollarse mejor y a dar una mejor educación a sus habitantes, la que se refleja en el nivel de vida, la calidad de la educación, la eficiencia en el trabajo, entre otras.²⁷

En los estados más prósperos hay una correlativa concentración industrial, comercial y gubernamental; en ellos se hace indispensable contar con medios educativos suficientes y eficaces que mantengan y mejoren el *status* económico que la población exige.

²⁵ *Estudio de los colegios*, 1969, p. 97, gráfica 7.

²⁶ Ver LÓPEZ CÁMARA, 1971, pp. 176 a 181.

²⁷ Ver MIR ARAUJO, 1970, p. 21.

Ese desarrollo se hace evidente en las urbes donde la demanda de gente preparada es mayor. Así, por ejemplo, en el Distrito Federal o en el estado de Nuevo León, la educación primaria no sólo es más extensa comparada con el nivel nacional, sino que cuenta además con otras ventajas como la actitud responsable de los padres, la mayor preparación en ellos, la asistencia a la escuela preescolar y la confianza en la educación como herramienta para participar en la vida económica y social.²⁸

Las instituciones educativas privadas se han ubicado en el curso de los años en muchas regiones del país, aunque se han concentrado en las zonas urbanas debido a la necesidad de cobrar sus servicios; de 2 309 escuelas que mantenía la iniciativa privada (incluyendo a la Iglesia) en 1963, sólo 116 correspondían a las áreas rurales (5%), y en 1971 representaba tan sólo el 1 por ciento.

Datos precisos los ha proporcionado el Centro de Estudios Educativos en 1968:

PRIMARIAS URBANAS

<i>Escuelas</i>	<i>Grados</i>	<i>Públicas</i>	<i>Privadas</i>
8 134	6	6 351	1 983
348	5	270	78
350	4	288	62
239	3	208	31
190	2	144	46
91	1	90	20

²⁸ Ver MYERS, 1975, p. 89.

PRIMARIAS RURALES

<i>Escuelas</i>	<i>Grados</i>	<i>Públicas</i>	<i>Privadas</i>
4 049	6	4 000	49
1 498	5	1 490	7
4 891	4	4 882	9
9 729	3	9 713	16
8 158	2	8 132	26
1 536	1	1 535	1 ²⁹

Las escuelas primarias urbanas en su mayoría tenían los seis años completos, mientras que las rurales en su mayoría sólo tenían dos o tres grados. Las escuelas privadas representaban el 24.3% de la educación elemental urbana y sólo el 1.2% de la educación rural.

La lista siguiente indica la ubicación de los colegios pertenecientes a las congregaciones religiosas en 1964:

DIÓCESIS EN DONDE TIENEN SUS ESCUELAS LAS ÓRDENES RELIGIOSAS³⁰

<i>Diócesis</i>	<i>Escuelas de religiosos</i>	<i>Escuelas de religiosas</i>
Acapulco	1	5
Aguascalientes	1	22
Antequera	—	8
Apatzingán	1	2
Autlán	—	8
Campeche	1	4
Ciudad Juárez	1	2
Ciudad Obregón	2	5
Ciudad Valles	—	2

²⁹ Cuadros similares los encontramos en BRODERSOHN, 1978; NAVARRETE, 1958; MUÑOZ IZQUIERDO, 1966.

³⁰ *Directorio General*, 1964, s/p.

<i>Diócesis</i>	<i>Escuelas de religiosos</i>	<i>Escuelas de religiosas</i>
Colima	—	16
Cuernavaca	1	9
Culiacán	—	8
Chiapas	—	5
Chihuahua	2	10
Chilapa	—	8
Durango	5	14
Guadalajara	14	84
Hermosillo	2	2
Huajuapán de León	—	2
Huejutla	—	3
Jalapa	1	5
León	5	26
Linares	—	3
Matamoros	2	3
Mazatlán	—	2
México	22	115
Monterrey	10	19
Morelia	10	48
Papantla	1	8
Puebla	3	5
Querétaro	2	8
Saltillo	3	15
San Andrés Tuxtla	1	4
San Luis Potosí	5	21
Tabasco	—	7
Tacámbaro	—	5
Tampico	2	4
Tapachula	1	3
Tehuacán	—	1
Tehuantepec	—	4
Tepic	1	5
Texcoco	—	4
Tijuana	—	15
Tlanepantla	1	—
Tlaxcala	—	5
Toluca	2	15
Torreón	1	5

<i>Diócesis</i>	<i>Escuelas de religiosos</i>	<i>Escuelas de religiosas</i>
Tula	—	1
Tulancingo	1	15
Tuxpan	—	2
Veracruz	—	15
Yucatán	2	11
Zacatecas	2	22
Zamora	8	62
Pref. Apostólica de La Paz, B.C.	—	2
	117	724

Los religiosos tenían más escuelas particulares en las diócesis³¹ de México con 22, Guadalajara con 14, Monterrey con 10, Morelia con 10, y Zamora con 8, en tanto que las religiosas, con un número mucho mayor de escuelas en casi todas las diócesis, contaron con 115 escuelas en la de México, 84 en la de Guadalajara, 62 en la de Zamora, 48 en la de Morelia, 26 en la de León, 25 en la de Puebla. El número mayor de escuelas pertenece a las ciudades más pobladas e industrializadas, a excepción de Zamora. Las escuelas de religiosas se establecieron en veinte diócesis más que las de religiosos, aún en pequeños poblados de las diócesis de Antequera, Ciudad Valles, Chilapa, Huajuapán, Huejutla, San Andrés Tuxtla, etc. Aunque las listas no señalan que los religiosos se dedicaron a la educación masculina y las religiosas a la femenina es fácil suponerlo, con lo que se ve el gran interés de los padres de familia porque sus hijas recibieran una educación mucho más “cuidada” y que estuvieran exentas de los “peligros” de las escuelas públicas y mixtas.

La concentración de escuelas privadas de más renombre en las regiones más prósperas, se explica por el poder económico de sus habitantes y a la vez por la demanda de mayor gente preparada

³¹ Las diócesis no corresponden geográficamente a las divisiones estatales ni municipales.

que generan esas mismas localidades, al haber concentración de industrias, comercio, necesidad de servicios, etcétera.

Cuando las escuelas se fundaron, a principios de siglo o antes, los primeros alumnos que se inscribieron vivían en los rumbos aledaños a los planteles, que se habían situado en un lugar donde pudieran ser negocio y sostenerse. Esto significó de antemano la selección de un sector socioeconómico pudiente. Los jesuitas cuentan que en el colegio de la calle de Gelati asistían niños de las colonias San Rafael, Tacubaya, Santa María, Condesa e Hipódromo, allá por los años veinte,³² con lo cual se hacían de un alumnado homogéneo. En otras ocasiones la creación del colegio favorecía que se desarrollara un barrio de cierto tipo, como fue el caso del de León, Gto., donde la misma orden se situó en una zona “poco definida”, pero que, con la cercanía de las casas de algunas de las familias más ricas de la ciudad, favoreció el desarrollo de un barrio acomodado a sus alrededores.³³ Este mismo fenómeno se dio en los colegios para extranjeros; a ellos asistían los hijos de un determinado grupo ligado con una nacionalidad definida, sin que la ubicación del plantel importara mayormente. Los alumnos se trasladaban a esos colegios desde cualquier punto de la ciudad como en el caso del Colegio Americano al que asistían niños de las colonias más lejanas como Tlalpan, San Ángel o del Pedregal. Lo mismo sucedía y sucede con colegios como el Alemán.

Ya consolidadas las escuelas, sus alumnos se fueron vinculando estrechamente a ellas, tan íntimamente que a la postre lo más importante parecían ser los apellidos reconocidos de sus egresados. Eso lo manifestaban las escuelas por la prioridad que tenían hijos de exalumnos y personas recomendadas. Estos colegios siguieron integrados durante años por el mismo grupo social, hermanos, hijos, nietos de los alumnos fundadores, que seguían asistiendo al mismo colegio. Para muchos padres de familia fue muy importante que sus hijos acudieran al mismo plantel educativo donde ellos se habían formado, sin importar la ubicación de éste e incluso que los sistemas internos hubiesen cambiado.

Los grupos sociales que se integraron alrededor de algunas es-

³² *Estudio de los colegios*, p. 586.

³³ *Estudio de los colegios*, p. 35.

cuelas privadas, en primer lugar por su ubicación y después por motivos de clase social, religión, idioma, prestigio social o cariño al colegio, sufrieron un resquebrajamiento hacia la década de los setenta debido a los nuevos esquemas educativos, una sociedad más laica, auge de las escuelas bilingües, impulso a la educación activa, crecimiento de las ciudades y, sobre todo, a la nueva orientación ideológica y apostólica de las órdenes religiosas. A raíz de esto surgió un nuevo tipo de escuela particular laica, con fuertes intereses económicos y una orientación marcada hacia la enseñanza de otro idioma, fundamentalmente del inglés, que empezó a proliferar en los años setenta y han superado en número y a veces en prestigio a las antiguas escuelas confesionales.

MÉTODOS

Independientemente de la selección obligada de su alumnado, las escuelas tradicionales se distinguieron de las otras particulares por seguir métodos propios. Éstos se basaban en la enseñanza de tipo enciclopédico, es decir, en transmitir un cúmulo de conocimientos para ser memorizados por los alumnos: generalmente se quedaban en nivel de teoría sin ponerlos en práctica.

Como cualquier escuela particular, las escuelas tradicionales debían estar incorporadas para contar con el reconocimiento oficial. Esto implicaba la aceptación de planes y programas elaborados por la Secretaría de Educación Pública; estas afirmaciones siguen siendo válidas para el presente. Al ser uniformes para todo el país, estos programas conllevaban contradicciones importantes. Por una parte, en las grandes ciudades los niños tenían diferentes tipos de experiencias que les permitían aprovechar y comprender mejor los programas, que en algunos casos resultaban insuficientes y susceptibles de ampliarse. En cambio, eran muy vastos para otras regiones del país sobre todo en el campo, donde las necesidades de los alumnos, que no habían tenido acceso a la cultura urbana, eran de índole más práctica. Que se manejara un sólo programa para todo el país no era sino el resultado de "... una exigencia, la de la gran burocracia educativa".³⁴

³⁴ CÁMARA, 1970, p. 12.

La forma de impartir clases en las escuelas particulares era semejante a la pública, de conferencias, con un profesor considerado como "poseedor del conocimiento". El alumno era un ente pasivo, receptor apático al que se le obligaba a memorizar datos, sin la suficiente reflexión, sin que se buscara despertar en él un interés por la materia. Imperaba la ley del menor esfuerzo por parte de alumnos y maestros y en algunos casos sin salirse para nada de lo que decía el libro de texto. Los conocimientos tenían un carácter enciclopédico; se enseñaba la ciencia como teoría y no como experiencia de vida. Lo importante era informar al alumno, llenarlo de datos, obligarlo a saber, no a pensar, sin llevar a cabo una verdadera formación científica.

El estudiante estaba forzado a ver un cierto número de temas o lecciones en un tiempo determinado. Esto implicaba que se abocara a aprender el resumen o el cuadro sinóptico de los libros sin haber siquiera leído el contenido del tema completo; en la mayoría de los casos el maestro dictaba resúmenes que había que memorizar, y en el mejor de ellos, el alumno tomaba apuntes de lo que consideraba lo más importante; esto implicaba ya un esfuerzo positivo de síntesis. Obviamente el aburrimiento era muy frecuente entre los que no participaban activamente en clase, sobre todo por el material que aparentemente no tenía utilidad práctica.

Los sistemas eran inflexibles, lineales, carentes de contenido significativo, donde se exageraba el intelectualismo y la memorización y por consiguiente limitaba inevitablemente la creatividad y el carácter personal del estudiante que aceptaba la cátedra sin cuestionarse, sin alentar la investigación, ni la participación activa. Eran estos

. . . sistemas que conducen inevitablemente a la domesticación carente de iniciativa y personalidad de la sociedad juvenil, domesticación, que hace el juego a la opresión que se ha establecido en las diferentes sociedades incluyendo la nuestra.³⁵

Parece ser que el objetivo académico de la educación tradicional era que el alumno pasara el examen; si lo lograba significaba

³⁵ GONZÁLEZ MOLINAR, 1974.

que había alcanzado el éxito escolar. La enseñanza se daba en función de tal objetivo.

El crecimiento de la población escolar provocó que los exámenes se estandarizaran, limitándose a pruebas escritas de opción múltiple (de a, b, c, de “tin marín” o de “Santa María dame puntería”)³⁶ convirtiendo a la educación en “. . . un catecismo informativo que se olvidaba del individuo”.³⁷ Este tipo de examen creaba una verdadera angustia tanto en los padres de familia como en los estudiantes, pues todo debía estar perfectamente memorizado, lo cual impedía que el alumno se expresara libremente. Más bien se trataba de repetir lo mejor posible aquello que el maestro había dicho en clase y de acuerdo con ello se calificaba.³⁸

Las materias se dividían por mes, semestre o año y se calificaban con base en la extensión, es decir a lo que en ese lapso de tiempo se había visto y no a la capacidad del alumno para aplicarlo después de haberlo entendido. Esto implicaba que el maestro sólo preguntara lo correspondiente a ese periodo; era “escandaloso” preguntar la relación con otros temas o cursos estudiados anteriormente. Por eso el alumno deseaba saber exactamente “qué era para el examen” y a eso se atenía. Las pruebas objetivas y la poca profundidad de los conocimientos daban lugar a fraudes y se tenía que extremar la vigilancia; copiar a otros compañeros o hacer “acordeones” era toda una habilidad que el alumno desarrollaba con el paso de los años.

Algunas escuelas particulares contaban con programas más ambiciosos que los estrictamente exigidos por la Secretaría de Educación, como idiomas, deportes, formación espiritual. Realizaban dos tipos de pruebas; las que enviaba la Secretaría y otras más complicadas elaboradas por el propio plantel.

La competencia fue un estímulo muy utilizado en la escuela tradicional; la esperanza de obtener algún premio o reconocimiento infundía en el joven el deseo de participar en concursos, en exámenes y de obtener buenas calificaciones. El colegio se valía de múltiples recursos para estimular “el progreso” de los alumnos, con inte-

³⁶ Rimas que los niños usan para echar suertes en sus juegos.

³⁷ CASTILLO, 1968, p. 451.

³⁸ CÁMARA, 1970, p. 8.

rrogatorios diarios, exámenes periódicos, repasos y sistemas rígidos de calificación. Una forma de competencia común eran “los combates”, para los cuales se elegían a dos capitanes, generalmente los más aventajados del grupo, quienes a su vez escogían a sus soldados según sus aptitudes y méritos (conocimientos). El combate abarcaba una sola materia, para la cual el equipo se preparaba arduamente. Uno de los objetivos de esta competencia era favorecer el trabajo en equipo y evitar el lucimiento personal. El maestro iba preguntando de equipo en equipo, eliminando a los alumnos que no supieran la respuesta correcta; los vencedores eran aquéllos que contaban con más soldados al final.

Los maristas nos cuentan cómo la competencia completaba los métodos pedagógicos:

Los estudios recibían el impulso de la emulación, emulación de tan buena ley, que los estudiantes avanzaban, como queda dicho, “a paso de carga”. El sistema exhibía ante los alumnos sus progresos reales. Eso les producía una alegría y un entusiasmo que, al revertirse en sus estudios convertida en causa, impulsaba lo mismo a los maestros que a los discípulos, más allá de lo programado no ya por la Secretaría de Educación Pública que suele fijar objetivos mínimos, sino por el mismo director, que con alumnos de muy diversa procedencia, alcanzó resultados muy halagüeños, como los que le habían merecido en México la admiración de los catedráticos de San Idelfonso, la confianza de la SEP, los plácemes de la Universidad y los honores del gobierno francés.³⁹

Las tareas eran otro recurso utilizado para reforzar los conocimientos adquiridos en clase o como recurso del maestro incapaz de enseñar, que delegaba esta función en los padres.

El papel que les asignaba la escuela era de formar en los niños hábitos de orden, limpieza, responsabilidad y colaboración, aunque muchas veces no cumplía con estos objetivos. A menudo las tareas no eran apropiadas para los niños y acababan los padres por hacerlas; los maestros contaban con poco tiempo para corregirlas debido a lo numeroso de los grupos y al tiempo que debían emplear en la preparación de sus clases y aún a la solución de sus pro-

³⁹ *Comisión Interprovincial*, 1982, p. 127.

blemas de índole personal. Frecuentemente se empleaban como un castigo y perdían así todo su sentido pedagógico.

Las calificaciones eran “. . . uno de los medios más poderosos de formación en nuestras escuelas”, decían los jesuitas. Su importancia radicaba en que “. . . excitan el honor, la conciencia y la responsabilidad del alumno. Con ellas ponen en juego el amor a los padres, la gratitud, la satisfacción del deber cumplido, deseo de superación y conocimiento de las propias cualidades y defectos”.⁴⁰ Las calificaciones eran la “apreciación moral” de un tiempo de trabajo y una forma de sanción de la conducta, de la urbanidad, del aprovechamiento, del orden y de la disciplina; eran sin duda un instrumento de presión en manos de los profesores para coaccionar a los alumnos en momentos difíciles. Podían ser semanales, mensuales, semestrales o finales. El alumno que obtenía buenas calificaciones se hacía acreedor a premios que podían ser medallas, billetes, bandas, coronas, cuadros de honor, etc. En cambio, las faltas al reglamento, a la disciplina o a la aplicación hacían que el alumno fuera castigado de muy diversas formas. Exalumnos de varios colegios recuerdan entre las sanciones el quedarse en la escuela horas extras, recibir reglazos en las palmas de las manos, ponerse orejas de burro, ser aislados en algún lugar del plantel, ser parados con las manos de cruz deteniendo los zapatos, ser atados a las sillas de estudio, recibir tareas dobles, escribir líneas de “no debo hablar en clase”, “vengo a la escuela a estudiar, no a jugar”, ser parados por horas en el patio, informes a los padres, expulsión temporal, suspensión de paseos, encierros en el calabozo y en los casos más graves la expulsión definitiva. Todos estos castigos son similares a los que se utilizaban en épocas anteriores.

La disciplina era generalmente muy estricta y el maestro era el responsable de ella como condición necesaria para que sus conocimientos pudieran ser captados por los alumnos. Las religiosas del Sagrado Corazón justificaban la disciplina para hacer posible en las alumnas “el señorío de sí mismas”.⁴¹ Implicaba la constante vigilancia de los maestros, aunada a largos periodos de estricto silencio, constante compostura y buenos modales. Esta inflexibili-

⁴⁰ *Sugerencias*, pp. 38-39.

⁴¹ *Memoria*, 1924, s/p.

dad disciplinaria hacía que el alumno modelo fuera enteramente sumiso y obediente, incapaz de poner en duda la actuación del maestro y lo que éste le transmitía. El silencio era la norma más importante que todo alumno debía guardar; silencio en clase, silencio en filas, silencio aun al esperar a los padres a la salida del colegio; nadie debía romper esta regla so pena de una severa sanción. Aun los recreos y juegos estaban planeados por los maestros, lo que impedía la espontaneidad en el niño. Pero esta actitud pasiva y silente parecía también apoderarse de la capacidad reflexiva.

Al fin del curso y con la presencia de autoridades del colegio y de padres de familia, se premiaban la conducta y la aplicación de los alumnos; en esa ocasión se otorgaban las excelencias, los honores, las distinciones de primer y segundo grado, los diplomas, más medallas, más bandas, más coronas, libros y otros reconocimientos al esfuerzo del alumno. Generalmente unos cuantos comparaban todos los premios correspondientes al grupo y el resto sólo recibía su boleta de calificaciones de aprobado o reprobado. En este último caso el alumno y sus padres debían sufrir un verdadero calvario si querían la reinscripción, otorgada sólo a cambio de aceptar mil condiciones. Si al alumno no se le veía perspectiva de éxito, se le expulsaba definitivamente, esta selección evitaba a los "niños problema".

LOS TEXTOS

Los textos escolares de lectura que utilizaron las escuelas particulares desde la década de los veinte y algunos vigentes hasta la fecha, fueron escritos en su mayoría por maestros que no eran los portavoces de la ideología oficial sino que eran de carácter tradicional con gran influencia religiosa. Las obras necesitaban ser aprobadas por la Secretaría y eran retiradas, en teoría, cuando esta institución lo consideraba pertinente. Muchas prestaron servicios en las aulas por varias décadas sin sufrir ningún cambio, como *Rosas de la infancia* de María Enriqueta que se empezó a editar en 1913 y se siguió publicando hasta la década de los años sesenta, o *Corazón. Diario de un niño* de Edmundo D'Amicis que se utilizó entre 1898 y 1967 y aún se sigue editando.

Hacia el inicio de los años treinta, sólomente se habían publicado en el país textos de lectura escritos por particulares, pues el gobierno no se había abocado a esa tarea. Predicaban valores éticos como el individualismo, el respeto de la propiedad privada y preservación de una sociedad clasista. El Estado empezó a publicar sus propios textos en la época del presidente Lázaro Cárdenas, pero al terminar este régimen, las ediciones estatales fueron suspendidas hasta la década de los sesenta. Sin embargo, los de autores particulares nunca se dejaron de utilizar. La permanencia de estos textos se puede atribuir fundamentalmente a la incapacidad del Estado para satisfacer las necesidades de textos en todas las escuelas y a la negativa de los sectores conservadores de aceptar los de tendencias “socialistas”, sobre todo en las escuelas que ellos subvencionaban, ya que tenían una forma distinta de visualizar la vida diaria y las relaciones familiares, laborales y sociales.

En los textos tradicionales destacan conceptos como el de la familia donde existen normas y valores incuestionables que se transmiten de padres a hijos; la autoridad la representa el padre, quien se encuentra en la cúspide de la pirámide familiar como jefe y proveedor de los bienes materiales.⁴² La madre, en cambio, encarna todas las virtudes y se idealiza como símbolo del sufrimiento y de la abnegación. La familia típica en los textos es la urbana, de clase media, reflejo de la población atraída por las escuelas privadas. La vida gira alrededor de las ciudades y el campo parece ser una entidad lejana que no forma parte de la realidad social del niño descrito en los textos.

La sociedad se conceptualiza en estas lecciones como un conjunto de individuos unidos por relaciones diversas de parentesco, de trabajo o de estudio cuya característica principal es la desigualdad; hay ricos y pobres en una relación básica de trabajo que la legitima. La desigualdad se manifiesta aun en las definiciones de igualdad; “Hay hombres negros de gran inteligencia, verdaderos sabios y blancos perversos y malvados.”⁴³ Para hacer frente a la desigualdad tanto física como económica, la resignación es el elemento indispensable para mantener el orden social establecido. En

⁴² MARÍA ENRIQUETA, 1921, s/p.

⁴³ AYALA, 1920, p. 53.

los textos se hace hincapié en el hecho de que la providencia divina así ha dispuesto las cosas y no es lógico cambiarlas.

Asistir a la escuela es un privilegio, dicen los textos; allí el niño se prepara para actuar rectamente en el mundo que lo rodea. Los maestros como representantes de los padres han asumido ciertos derechos sobre la escuela y los niños. Llegan a tener un carácter casi divino: "El maestro y la madre son la imagen de Dios sobre la tierra."⁴⁴ La función más importante del maestro era transmitir los conceptos cristianos.

Los libros de texto definían al trabajo como la forma reconocida de ganarse el pan, dignificar y engrandecer al hombre, y de lograr el progreso de la patria.⁴⁵ Todas las actividades humanas eran semejantes; todo trabajo era respetable y sin embargo no se valora el esfuerzo que realizaba el trabajador. Su existencia se justificaba en la medida que satisfacía las necesidades de los demás y no las suyas propias: "Los obreros son aquellos hombres que se ocupan de trabajar para proporcionarnos comodidades, por eso los apreciamos debidamente."⁴⁶ No se mencionan las injusticias ni la explotación de que son víctimas, ni por parte de los autores interés en crear en el alumno una conciencia social.

Las actitudes que promueven los textos son el individualismo, la resignación, el conformismo, la obediencia y la sumisión. En el proceso productivo solamente interviene el hombre, pues la mujer trabaja en casa. Cuando ésta trabaja fuera del hogar se debe a la ausencia del padre y no por interés personal de realizarse como mujer y ser productiva. La necesidad de alejarse provoca una situación difícil y anormal en el hogar.

Los libros de texto no podían ser libros de indoctrinación religiosa si querían ser aprobados por la Secretaría; sin embargo, encontramos en los autores un afán moralista al transmitir los valores tradicionales cristianos que se relacionan y confunden con el aspecto religioso. En este binomio religioso-moral, Dios ocupa el primer lugar y en él, el hombre debe buscar su origen, el porqué de su ser y su destino; lo que para el hombre es inexplicable, se acepta

⁴⁴ AMIGIS, 1925, pp. 34-35.

⁴⁵ SABUGAL SIERRA, 1943, p. 45.

⁴⁶ RAMOS, 1922, p. 76.

a la luz de la fe. Los autores utilizan la imaginación, la fantasía, los hechos irreales como un instrumento para poder transmitir estos conceptos.

Algunos autores señalan que los textos están escritos para todos los niños de la República,⁴⁷ aunque en realidad sabemos por su contenido que no es así, que olvidan al niño del campo menos afortunado social y económicamente. También sostienen que tratan de “dar a conocer los males que afligen a su país y la manera de evitarlos . . .”, intención ambiciosa que pocas veces se logra.⁴⁸

El nacionalismo en los textos se expresa a través de la identificación con la unidad geográfica que es México, con los héroes y con los símbolos nacionales. Los personajes importantes son Hidalgo y Morelos a quienes se identifica con la Iglesia y se amoldan al esquema conservador.

Los autores de los textos reflejan la ideología del sector social más favorecido que desea mantener sus privilegios; si se llega a hablar de cambio, éste es de orden individual o personal pero nunca de clases o masas.

Los textos a que hemos hecho referencia estuvieron vigentes por más de cuarenta años, sin evolucionar al ritmo de la sociedad; sin embargo, fueron totalmente compatibles con la ideología y posición de las escuelas privadas que tampoco evolucionaron de manera significativa en estos años.

LAS ESCUELAS EXTRANJERAS

En las escuelas para extranjeros las cosas no eran muy distintas. Los métodos eran semejantes a los de las escuelas tradicionales, según cuentan sus egresados. La gran diferencia estaba en los requisitos de ingreso como idioma o procedencia, más la orientación ideológica de sus contenidos educativos y la enseñanza en un idioma extranjero.

En general se trataba de que la escuela se identificara con la tradición y la ideología de otros países sin negar su presencia en

⁴⁷ CONTRERAS DE CARBALLO, 1920, s/p.

⁴⁸ HIDALGO MONROY, 1920, p. 7.

México. Para poner sólo un ejemplo de estas comunidades extranjeras, tenemos a las escuelas para miembros de la comunidad judía que dividían, como en otras escuelas para extranjeros, los estudios en dos partes: una en español que correspondía al programa de la Secretaría de Educación, cuando estaban incorporadas, y otra que se abocaba al estudio del idioma ligado al conocimiento de la historia, literatura y tradiciones de otro país. El Colegio Israelita de México, fundado en 1927, adoptó en 1929 un programa que hacía hincapié en el idioma y literatura idish, además del programa de la SEP. Fue la primera institución educativa de la comunidad ashkenazí que impartía cursos en idish, hebreo e inglés. El programa en idish ocupaba diez horas semanales para primaria y cinco para secundaria y preparatoria, además de otras materias como lengua y literatura idish, historia del pueblo judío, filosofía del judaísmo, civismo de Israel, relaciones de Israel con la diáspora, geografía de Israel, problemas políticos y sociales del Medio Oriente. Sus maestros en español eran normalistas, pero los de materias en otro idioma eran extranjeros. El colegio también promovía viajes a aquel país. Según sus directores, la filosofía del colegio se resumía en:

Un desarrollo equilibrado, emocional y académico del niño para prepararlo a su vida futura. Para ser un hombre completo debe conocer su cultura para conocerse a sí mismo. Viviendo en la diáspora tiene que conocer la cultura del país en que vive y tratar de evitar la doble identificación. Sentirse orgulloso de ser judío y al mismo tiempo reconocer que es judío mexicano.⁴⁹

El Colegio Hebreo Tarbut se fundó en 1942 por parte de la Organización Sionista de México, ya que sus miembros no estaban de acuerdo con las ideas de los fundadores del Colegio Israelita; tuvo como meta educativa el sionismo y el hebreo. En primaria impartía lengua y literatura hebreas, historia judía, geografía de Israel, Biblia y tradiciones. En preparatoria, lengua y literatura judías, Biblia, tradiciones y judaísmo contemporáneo. Los maestros provenían de Israel, ellos mismos preparaban a maestros judío-mexicanos de idish y hebreo en un seminario, y después eran em-

⁴⁹ STERN, 1981, pp. 44-47.

pleados en las escuelas judías de México. El plan de estudios se basaba en el Plan Jerusalem dependiente de la Universidad Hebrea de Jerusalem, con diseño de programas educativos de temática judía adaptados a la mentalidad e ideología del judío mexicano. La filosofía de este seminario era:

Crear jóvenes judíos mexicanos conscientes de su bagaje histórico, conocedores de su problemática e identificados con su biculturalismo. Encontrar el equilibrio entre la justificación con Israel, eje del mundo judío, el judaísmo y el hebreo como lenguas transmisoras de esas ideas y la realidad de México con su cultura, su historia, su gente y su idioma.⁵⁰

A raíz de la guerra mundial y del holocausto, se fundaron otros colegios como la Escuela Israelita Yavné fundada en 1942, el Colegio Hebreo Monte Sinaí cuyo objetivo era “. . . la formación de buenos judíos mexicanos con una cultura y tradición judías”,⁵¹ el Instituto Albert Einstein fundado en 1962 que trataba de “. . . hacer judíos religiosos observantes de los mandamientos torácicos por medio de métodos prácticos sin coerción y que cumplan con los preceptos judaicos de caridad, hermandad y buenas acciones”.⁵² El Taller Educativo Montessori Beit Heyaladin fue fundado en 1973 y después el Centro Educativo Maguen David que buscaba “. . . crear una identificación judío-mexicana, que los niños estén conscientes de sus obligaciones con la realidad mexicana y su identidad”.⁵³

En los colegios bilingües, que no eran para extranjeros específicamente sino más bien para mexicanos que querían aprender otro idioma, la selección del alumnado no se basaba en la procedencia de éstos, sino en motivos económicos y académicos. La enseñanza de un idioma extranjero y su prestigio social como plantel eran factores determinantes; en ellos no era tan importante el contenido ideológico de la educación de otro país, aunque éste se manifesta-

⁵⁰ STERN, 1981, pp. 47-50.

⁵¹ STERN, 1981, pp. 53-55.

⁵² STERN, 1981, pp. 60-61.

⁵³ STERN, 1981, pp. 62-64.

ba por medio de los textos y maestros que eran generalmente extranjeros. Así por ejemplo el internado The English School for Boys tenía un alumnado mayoritariamente mexicano en 1934 (a esta escuela asistió el hijo del entonces presidente Lázaro Cárdenas).⁵⁴ Fue fundada en 1913 y decía que su “. . . instrucción era netamente inglesa y reconocida como tal por el Consulado Inglés”, ya que se basaba “. . . en el aprendizaje del idioma inglés”,⁵⁵ en sus reglamentos se estipulaba la prohibición de “. . . hablar español en las clases de inglés y en el refectorio”.⁵⁶

Gran parte de los egresados de estas escuelas encaminaban sus estudios superiores, y aun lo siguen haciendo, fuera de México hacia ciudades europeas o a Estados Unidos.

Estos son tan sólo algunos aspectos de la educación particular en el siglo xx. Quedan en el tintero muchos otros necesarios para entender su estructura e ideología.

Con los puntos que se vieron en este trabajo podemos hacer unas breves conclusiones, que en algunos casos pueden hacerse extensivas a las escuelas del presente.

La educación particular abarca todos los niveles educativos pero su acción es fundamentalmente urbana; se ha generalizado el calificativo de elitista cuando el mayor de sus esfuerzos se centró en escuelas primarias donde el alumnado pertenecía a la clase media y baja. Este calificativo, en cambio, está bien aplicado para la educación media y superior.

La calidad de la enseñanza y su eficiencia en cuanto a índices de aprobación es mayor que en la escuela pública sobre todo a partir de la década de los cincuenta debido a factores de índole económica y cultural de los padres, amplitud en los programas y un número de materias, horarios más extensos y un mayor control escolar. Los métodos empleados en el pasado por la escuela particular no se caracterizaron en general por ser de avanzada (aunque sí existen estos casos sobre todo en las escuelas activas que funcionaron desde principios del siglo). Asimismo, han permanecido en ellas resabios del pasado en sus formas de enseñanza, técnicas de aprendizaje,

⁵⁴ *The English School*, 1934, p. 19.

⁵⁵ *The English School*, 1934, p. 6.

⁵⁶ *The English School*, 1934, p. 24.

premios y castigos. En aquéllas pertenecientes a comunidades extranjeras se han aplicado modelos sociales y extranjeros que alejan a la escuela del modelo nacional y crean otros en beneficio de los grupos que los favorecen.

Finalmente se puede decir que las escuelas particulares han sobrevivido por una necesidad social y económica. Socialmente un porcentaje importante de la población (el 10% que acude a ellas en todos los niveles), las considera más calificadas en relación con la escuela oficial y que se adecuan a la idiosincracia religiosa y cultural de sus miembros. Económicamente el Estado no es capaz todavía de proporcionar educación a toda la población que la solicita, sobre todo a nivel medio y superior.

Así pues, mientras el Estado no pueda suplir estas dos deficiencias es muy probable que las escuelas particulares sigan funcionando, consideradas como "un mal menor", por muchos años.

SIGLAS Y REFERENCIAS

AMICIS, Edmundo D'

1925 *Corazón. Diario de un niño*. México, Dirección Editorial de la Secretaría de Educación Pública.

AYALA, Abel y Antonio PONS

1920 *Infancia. Primeros pasos*. México, Cía. Nacional Editora Las Águilas.

Boletín de la Confederación

1974-1982 *Boletín de la Confederación Nacional de Escuelas Particulares*. Órgano informativo de la Confederación Nacional de Escuelas Particulares, A.C., México, Imprenta Mexicana.

BRODERSOHN, Mario y María Ester SANJURJO, comps.

1978 *Financiamiento de la educación en América Latina*. México, Fondo de Cultura Económica.

CÁMARA, Gabriel

- 1970 *La unificación de preparatorias católicas en Chihuahua: un intento de planificación para poner al día el trabajo de algunos jesuitas en escuelas de enseñanza media.* (Mimeo.)

CASTILLO, Isidro

- 1968 *México y su revolución educativa.* México, Academia Mexicana de la Educación, A.C., Ed. Pax. México.

Comisión Interprovincial

- 1982 *Los Hermanos Maristas en México. Segunda etapa: La lucha por la libertad. 1914-1938.* México, Ed. Progreso, S.A.

CONTRERAS DE CARBALLO, Manuela

- 1920 *El alma de la Patria. Libro primero de lectura.* México, Herrero Hnos., Sucs.

Directorio general

- 1964 *Directorio general de la Conferencia de Institutos Religiosos de México,* Comisión Estadística. México, s/e.

The English School

- [1935] *The English School for Boys. Escuela Inglesa para niños. Prospecto 1934-1935.* Ed. en español. México.

Estudio de los colegios

- 1968 *Estudio de los colegios de la Compañía de Jesús en México.* Estudio realizado por el Consejo de Apostolado Educativo de la Provincia de México-Sur. México, Edición privada.

Fundamento estadístico

- 1961 *Fundamento estadístico del Plan de Once Años de Educación Primaria.* México, Secretaría de Industria y Comercio.

GONZÁLEZ MOLINAR, Jorge

- s/f. *Educación personalizada.* Circular. Federación de Escuelas Particulares. Documento.

HIDALGO MONROY, Luis

- 1920 *Levántate.* Libro segundo. México, Herrero Hnos. Sucs.

Informes presidenciales

- 1976 *México a través de los informes presidenciales*. México, Secretaría de la Presidencia.

Institutos religiosos

- 1962 *Institutos religiosos en México*, México, Publicaciones de la CIRM.

LOAEZA, Soledad

- 1979 *La educación nacional entre 1940 y 1970*. Conferencia sustentada el 12 de noviembre de 1979 en el ciclo "La ideología educativa de la Revolución Mexicana". UAM, Xochimilco.

LÓPEZ CÁMARA, Francisco

- 1971 "La reforma educativa y el desarrollo nacional", en: SOLÍS, Leopoldo, *et al.*, *Los problemas nacionales*. México, UNAM, 1971. (Serie Estudios, 23.)

MARÍA ENRIQUETA

- 1921 *Rosas de la infancia. Libro primero*. México, Librería de la Vda. de Ch. Bouret.

MEDILLÍN, Rodrigo y Carlos MUÑOZ IZQUIERDO

- 1973 *La ley federal de educación frente a la problemática educativa y social de México*. México, Centro de Estudios Educativos.

Memoria

- 1924 *Memoria presentada por las Religiosas del Sagrado Corazón de Jesús en el Primer Congreso de Educación Católica*, s.p.i.

MIR ARAUJO, Adolfo

- 1970 *Ecological inequalities in educational attainment in Mexico*. Texas, The University of Texas at Austin (Tesis Dr. en filosofía).

MUÑOZ IZQUIERDO, Carlos

- 1966 *Estudio sobre las escuelas particulares del D.F. Su panorama estadístico y su economía*. México, Centro de Estudios Educativos, 2 vols.

MYERS, Charles

- 1965 *Education and national development in Mexico*. Princeton, New Jersey, Princeton University.

NAVARRETE, Ifigenia

- 1958 *El financiamiento de la educación pública en México*. México, UNAM.

PELAYO, Francisco Javier

- 1980 *La obra educativa actual de la Iglesia Católica mexicana en sus escuelas. Estudio sobre la encuesta nacional realizada por la Confederación Nacional de Escuelas Particulares en el curso 1978-1979*. México, s/e.

PELLICER DE BRODY, Olga y José Luis REYNA

- 1978 *Historia de la Revolución Mexicana. Periodo 1952-1960. El afianzamiento de la estabilidad política*. México, El Colegio de México.

RAMOS, Carmen

- 1922 *Luz. Libro de lectura para niños del segundo año elemental*. 2a. ed. México, Herrero Hnos., Sucs.

SABUGAL SIERRA, Paulino

- 1943 *Caminito de luz. Libro de lectura para el primer grado del segundo ciclo*. México, Ed. de la Secretaría de Educación Pública.

STERN DE AIZEHMAN, Estela y Liliam TISHMAN GOLDBERG

- 1981 *Conocimiento, uso y opinión de idiomas, de sujetos expuestos a una educación bilingüe: estudio exploratorio de las escuelas judías en México*. (Tesis profesional para obtener el grado de Licenciatura en Educación Intercultural, Universidad de las Américas, Escuela de Educación.)

Sugerencias

- 1969 *Sugerencias para el magisterio*. Provincia México Septentrional. Guadalajara, Jal.