

# SEGUNDA PARTE

## CAPÍTULO I

### EL SEXENIO DE GUSTAVO DÍAZ ORDAZ

#### 1. LA SITUACIÓN DEL PAÍS

A medida que el sexenio de López Mateos se acercaba a su término, la situación del país se volvía más delicada. La inquietud entre los campesinos carentes de tierra se acentuó, con brotes de violencia en algunos puntos; se fundó, con el apoyo de Lázaro Cárdenas (1895-1970), expresidente de México, una nueva organización llamada Central Campesina Independiente (CCI), para enfrentarse a la moderna Confederación Nacional Campesina (CNC) subordinada al gobierno; la oposición al inmovilizado partido político, que desde 1929 manejaba el país, emergió a la superficie y se temía un aumento de las tensiones al nombrarse al candidato para suceder al presidente Adolfo López Mateos (1910-1969); los capitales se fugaron del país, precisamente cuando se requería su presencia con el objeto de impulsar el desarrollo nacional; y los hombres de negocios e inversionistas extranjeros se inquietaron por el acentuado intervencionismo gubernamental en la industria y en la producción manufacturera.

La economía padecía serias dificultades a pesar del aumento del 4% en el Producto Nacional Bruto (PNB). El ingreso *per cápita* era de 3 500 M.N., con una diferencia desmedida entre los salarios de las personas acomodadas y los de las familias campesinas. Por otra parte, el crecimiento de la población, 3.5% anual, hacía imposible proporcionar los cientos de miles de empleos a los nuevos trabajadores que acudían al mercado. A todas estas limitaciones se añadía que los hombres de negocios de México tradicionalmente invierten su dinero en negocios de poco riesgo y altas utilidades. Al resistirse ellos a invertir capital en empresas riesgosas, el gobierno acudió a llenar el vacío, gesto que le permitió extender su intervención a ferrocarriles, energía eléctrica, petróleo y gas natural, fundición de hierro, etcétera.

Norteamérica ayudó con un mercado seguro para el 70% de las exportaciones mexicanas y la inversión de 800 millones de dólares de capital priva-

do; con empleos para los desocupados de México; y con el turismo, cuyo ingreso neto en 1964 fue de 400 millones de dólares (*Historia Documental del Partido de la Revolución*, 1982, p. 107).

La inquietud en el campo era el factor de mayor preocupación. Los campesinos hambrientos e inquietos mostraron estar dispuestos a seguir a un líder que les prometiera mejoría en su ruinoso situación.

Con esta perspectiva, debía elegirse al sucesor de López Mateos. Si Fidel Castro (1927- ) y el comunismo arraigaban en Cuba, el sucesor de López Mateos debería contar con la simpatía de la izquierda mexicana, a fin de lograr que ésta se aliara al gobierno, pero, por otro lado, en el caso de que la política norteamericana intentara destruir el comunismo en aquella isla, el candidato presidencial mexicano debería ser un político enérgico, capaz de unificar el país en torno suyo, en la eventualidad de afrontar levantamientos provocados por la izquierda (*Historia Documental del Partido de la Revolución*, 1982, pp. 109-112).

Como es tradicional, las elecciones se celebraron el primer domingo de julio. Contendieron en la lid Gustavo Díaz Ordaz (PRI) y José González Torres (PAN). Resultó electo Díaz Ordaz por 8 368 446 votos, o sea, el 88.8%; José González Torres obtuvo 1 034 337, el 10.97%. Aquél escogió un gabinete de hombres distinguidos.<sup>1</sup> (Diccionario Porrúa, 1987, 2, pp. 2527-2528).

## 2. GUSTAVO DÍAZ ORDAZ (1911-1979)

Nació en Chalchicomula, Pue., cursó sus primeros estudios en Oaxaca y Jalisco y los profesionales en el Instituto de Ciencias y Artes del estado de Oaxaca y en el Colegio del Estado de Puebla en el que recibió el título de abogado. Ocupó puestos importantes: diputado, senador, director general de asuntos jurídicos, presidente del Tribunal Supremo de Justicia; y secretario de Gobernación de 1958 a 1963. Como secretario de López Mateos, había mostrado inclinación a resolver por la violencia los conflictos, sin miramientos por la oposición. En noviembre de 1963 fue aclamado candidato a la presi-

---

<sup>1</sup> Antonio Carrillo Flores, Relaciones Exteriores; Luis Echeverría Álvarez, Gobernación; Mario Moya Palencia, Gobernación; Juan Gil Preciado y Manuel Bernardo Aguirre, Agricultura y Ganadería; José Antonio Padilla, Comunicaciones y Transportes; Marcelino García Barragán, Defensa Nacional; Agustín Yáñez, Educación Pública; Antonio Ortiz Mena y Hugo B. Margáin, Hacienda y Crédito Público; Octaviano Campos Salas, Industria y Comercio; Antonio Vázquez del Mercado, Marina; Gilberto Valenzuela, Obras Públicas; Alfonso Corona del Rosal y Manuel Franco López, Patrimonio Nacional; José Hernández Terán, Recursos Hidráulicos; Rafael Moreno Valle y Salvador Aceves Parra, Salubridad y Asistencia Pública; Emilio Martínez Manautou, Secretaría de la Presidencia; Salomón González Blanco, Trabajo y Previsión Social.

dencia, si bien amplios sectores populares impugnaron su candidatura, mientras otras organizaciones obreras y patronales le manifestaron su aprobación así como el gobierno norteamericano.

Durante su sexenio, impulsó la educación; intensificó el programa agrario integral, la industrialización rural y las obras de irrigación; así como el desarrollo de la electrificación del país. Viajó por los países de América Central y celebró con ellos varios convenios culturales y económicos. Recibió oficialmente del gobierno norteamericano El Chamizal, en seguida integrado físicamente al territorio nacional. Puso en vigor la Ley General de Bienes Nacionales; celebró y firmó el Tratado de Tlatelolco para la proscripción de las armas nucleares en América Latina; inauguró la línea No. 1 del Metro; y promulgó la nueva Ley Federal del Trabajo.

Díaz Ordaz siguió durante su mandato una política de desarrollo estabilizador, cuyo objetivo principal fue acelerar el crecimiento económico, pero con los siguientes resultados adversos para el país: permanente desequilibrio externo y regional; aumento de la deuda externa y de la interna; mayor dependencia del exterior; concentración de la riqueza en unos cuantos; y acentuación de la desigualdad social. El sector agrícola no pudo mantener el ritmo expansivo de los sexenios anteriores. La disminución de la producción provocó el deterioro de las condiciones de vida de los campesinos; la importación de alimentos básicos y la emigración de mano de obra del campo a la ciudad, donde la oferta de ésta deprimió la tasa real de los salarios del personal no calificado, incrementó el desempleo en el campo y ensanchó los cinturones de miseria alrededor de las ciudades. La situación crítica de los hombres del campo ocasionó invasiones de tierra y brotes guerrilleros duramente reprimidos.

En el régimen de Díaz Ordaz no se registraron luchas obreras de importancia, debido a los siguientes factores: la represión de los sindicatos más combativos en 1959; los salarios comparativamente altos de los obreros calificados de la industria manufacturera; el papel del Congreso del Trabajo orientado a neutralizar y controlar las demandas obreras; y la incapacidad de los grupos de izquierda para vincularse con el proletariado. El malestar social se desplazó entonces a las clases medias, las que suscitaron dos grandes luchas: la de los médicos (1964-1965) y la de los estudiantes (1968), de la cual se hablará más adelante. Ambas terminaron con violentas medidas represivas.

En 1968 (octubre 12-27) México fue la sede de los XIX Juegos Olímpicos que se celebraron con gran lucidez. Junto con la olimpiada atlética, la capital organizó una olimpiada cultural con ballet, exposiciones y conciertos. Los comentarios de la prensa internacional, favorables a México, demostraron que el país era capaz de organizar adecuadamente estos eventos.

Díaz Ordaz había aludido varias veces a la educación en su campaña presidencial. Así, en la capital del país, sugirió sabiamente la urgencia de relacionar los planes educativos con la política de empleo y las demandas del desarrollo; en Guadalajara, señaló la necesidad de establecer un equilibrio entre el sentido humanístico de la Revolución, y el amplio y enérgico aprovechamiento de la técnica; en Toluca, indicó la urgencia de hacer llegar a los campesinos y a sus hijos los medios necesarios para reorientar la enseñanza en el sentido de la producción; en Culhuacán, Tabasco, mencionó la necesidad de fortalecer los centros de capacitación y poco después en Tlaxcala propuso elaborar programas intensivos de adiestramiento de la mano de obra. En Puebla fue más categórico y fijó, como una prioridad, la de proporcionar formación tecnológica a un gran número de mexicanos aun a costa de diferir otra índole de inversiones (La Educación Pública en México, 1970, pp. 30-31). Todos estos señalamientos quedaron sintetizados en las palabras de su discurso de toma de posesión: “Para el México contemporáneo resulta vital la educación orientada al trabajo productivo” (*La Educación Pública en México*, 1970, p. 31).

En 1968, con el conocimiento que le daban ya cuatro años de su mandato, Díaz Ordaz reiteró “la urgencia de una profunda reforma educativa... la cual sólo responde en parte, a los apremios de nuestro tiempo y no se ha logrado siquiera aplicarla cabalmente”. Esta reforma debía iniciarse en el hogar, continuarse en el jardín de niños, seguirse en la primaria y la secundaria y alargarse hasta la universidad. Es más, debería ser permanente... El presidente confiesa que nos hemos preocupado por instruir y hemos descuidado el enseñar. Recomienda sembrar en el niño y hasta en el adulto el principio de su vinculación con los demás; abandonar el dogmatismo; explicar antes de obligar; hacer ver al educando que su derecho está limitado por el de los demás; y prevenirlos contra la alucinación de las soluciones fáciles (*La Educación Pública en México*, 1970, 1, pp. 12-14).

### 3. AGUSTÍN YÁÑEZ (1904-1980), SECRETARIO DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Agustín Yáñez, uno de los literatos más célebres de las últimas décadas, nació en Guadalajara, Jal., donde cursó sus estudios de primaria, preparatoria y profesional en derecho. Obtuvo su título de abogado en 1929 y el de Maestro en Filosofía y Letras en la UNAM (1951). Fue profesor de normal en Guadalajara; director de Educación Primaria y primer rector del Instituto del Estado (Nayarit); profesor de castellano y literatura en diversas preparatorias públicas de la capital (1936-1952); y maestro en la Facultad de Filosofía y

Letras de la UNAM. En el sector público desempeñó los siguientes cargos: jefe del Departamento de Bibliotecas y Archivos Económicos de la Secretaría de Hacienda y Crédito Público (1934-1952); gobernador del estado de Jalisco (1953-1959); consejero de la presidencia de la República (1959-1962); embajador en misión especial ante el gobierno de la República Argentina (1960) y jefe de la delegación ante la XI Asamblea General de la UNESCO (París, 1960); subsecretario de la presidencia (1952-1964); secretario de Educación Pública (1964-1970) y presidente de la Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos (1977); miembro del Seminario de Cultura Mexicana, que presidió (1949-1951); de la Academia de la Lengua (desde 1952), cuyo presidente fue desde 1973 y de El Colegio Nacional (desde 1952). Recibió el Premio Nacional de Letras en 1973.

Su obra literaria comprende, entre otras: *Por tierras de Nueva Galicia* (1928); *Fray Bartolomé de las Casas* (1942); *Yahualica* (1946); *Al filo del agua* (1947); *Episodios de Navidad* (1948); *Don Justo Sierra, su vida, sus ideas y sus obras* (1950); además, publicó las *Obras Completas de Justo Sierra* (14 vols.) (1948) y la edición de la *Biblioteca Bilingüe de Autores Clásicos*, uno de los orgullos de la Editorial de la UNAM; *La tierra pródiga* (1960); y *Discursos al servicio de la Educación Pública* (1964-1970, 6 vols.).<sup>2</sup>

El secretario de Educación (mayo 15 de 1969) resumió los lineamientos de su gestión en los siguientes puntos:

Uno. Nuestro sistema educativo debe responder, grado a grado, a los apremios de nuestro tiempo; exige, por tanto, modernizar su contenido y sus métodos de formación.

Dos. Esto implica que, armónicamente con el desarrollo moral, intelectual y estético, debe atenderse la capacitación técnica progresiva —desde los jardines de niños hasta la enseñanza superior— hacia el trabajo productivo, conscientes de que vivimos en una época y en una sociedad crecientemente tecnológicas, lo que no significa, sino por el contrario demanda con urgencia la formación humanista básica, cifrada en la conducta del hombre ante sus semejantes (educación moral y cívica) y en saber pensar, entender, tolerar, sentir, interpretar y, lo que es muy importante, “enseñar a aprender” (educación intelectual, estética y técnica).

Tres. Aprovechar las capacidades del individuo, mediante oportuna orientación vocacional, y simplificar programas y tareas escolares, bajo riguroso concepto de magnitudes, que sepa distinguir las nociones fundamentales de las accesorias: “menos cantidad; mayor calidad”; esto es: que la enseñanza sea más intensiva y menos exten-

---

<sup>2</sup> Algunas de sus obras están traducidas a varios idiomas, señal de su general aceptación.

siva, no estérilmente minuciosa, extraña a la capacidad de comprensión y al interés medio de los educandos. Dicho de otro modo, el país reclama cuidado máximo en las aptitudes e inclinaciones individuales, y sentido de proporción en la enseñanza, pues no queremos divagantes corrientes caudalosas que pasan sin fecundar; pedimos que la educación sea linfa profunda, fértil, porque sepa llenar todo hueco y mantener sus dones hasta que brote, crezca y fructifique la semilla sembrada.

Cuatro. La reforma educativa debe iniciarse en el hogar; esto es: requiere la comprensión y cooperación asidua de la familia (*La Educación Pública en México*, 1970, 1, pp. 14-16).

#### 4. EN POS DE UN PLAN NACIONAL DE EDUCACIÓN

A los siete meses de haber tomado posesión de la SEP, el licenciado Yáñez nombró una comisión encargada de hacer un plan nacional de educación, el cual incluyera recomendaciones de acción en las diversas áreas y en los diferentes niveles del sistema educativo mexicano.

Presidieron la comisión el licenciado Manuel Bravo Jiménez, asesor del Banco de México y el doctor Fernando Salmerón, director general, entonces, de Enseñanza Superior e Investigación Científica de la SEP, a quien poco después sustituyó el licenciado Benjamín Trillo, nuevo director general de Enseñanza Superior e Investigación Científica. En la última parte de los trabajos, que correspondieron al tercer grupo, fungió como coordinador el profesor Mario Aguilera Dorantes, oficial mayor de la SEP.<sup>3, 4</sup>

La comisión se dividió en tres grupos de trabajo. El primero tuvo a su cargo plantear los aspectos cuantitativos, con la acumulación de datos estadísticos, el análisis de tendencias, la previsión de servicios escolares determinados por la necesaria expansión hasta 1980, y el cálculo de los recursos humanos y financieros indispensables para satisfacer las necesidades resultantes.<sup>5</sup>

---

<sup>3</sup> Intervinieron también en la comisión los licenciados Miguel González Avelar y Hugo Padilla, los ingenieros Oscar Méndez Nápoles, Arturo Valenzuela García, Héctor Sierra Elizondo, Benjamín Careaga López, y Víctor Ramírez Izquierdo, los licenciados Jaime Encarnación Morales, Rento Treppierdi Minutti, la licenciada Luz María Valdez González, el ingeniero Adrián Suárez Becerril, la señora Concepción Cano de Castillo y la señorita Ma. del Carmen Aguirre Aguirre

<sup>4</sup> Yáñez anunció la formación de esta comisión en julio 10 de 1965 (*El Nacional*, julio 10 de 1965) y la confirmación en diciembre (*Excélsior*, diciembre 13 de 1965). La Reforma Educativa (*Excélsior*, julio 26 de 1969).

<sup>5</sup> Pertenecieron a este grupo Manuel Bravo Jiménez, Oscar Méndez Nápoles, Benjamín Careaga López, Víctor Ramírez Izquierdo, Jaime Encarnación Morales, Héctor Sierra Elizondo, Jorge E. Domínguez, Moisés Ochoa Campos, Miguel Chavira, Homero Tovilla Cristiani, Rafael Cruz Toledo, Tomás León Pacheco y Pablo Xelhuantzi Izapan.

El segundo grupo —convocado poco después— examinó, en vista de los datos cuantitativos, los aspectos cualitativos de la educación, con el propósito de orientar la política educativa en los próximos años, fijar contenidos y rendimientos óptimos de la inversión intelectual del país.<sup>6</sup> Al presentar los resultados los dos primeros grupos en junio de 1966 y redactar su informe preliminar, se formó un tercer grupo cuya misión era evaluar el material aportado y diseñar los medios para ponerlo en práctica.<sup>7</sup>

Casi tres años después, el 25 de marzo de 1968, la comisión rindió su informe al licenciado Agustín Yáñez y le manifestó que el trabajo realizado era un estudio técnico del problema de la educación en México, el cual debía apreciarse en sentido integral desde la enseñanza preescolar. Por tanto, empezó por poner al día los estudios de la población mexicana y su proyección demográfica hasta 1980 y revisó asimismo los estudios de planeamiento educativo de otros países realizados por organizaciones internacionales. Sin embargo, las conclusiones se asentaron siempre en la realidad nacional.

La comisión explicó que el informe no era un ejercicio estadístico para determinar —como función del crecimiento de la producción de bienes y servicios— el número y las categorías de puestos necesarios a fin de garantizar su disponibilidad y, sobre esta base, ajustar el gasto educativo. La ausencia de este tipo de recomendaciones distinguía el informe de otros semejantes.

En cambio, trataba de apreciar el conjunto de la demanda de servicios educativos para los años 1970 y 1980 en los diversos niveles del sistema, y de presentar un examen cuantitativo de las previsiones sobre el número de matrícula, el volumen de servicios (aulas y maestros), y la estimación de recursos financieros indispensables para satisfacer tal demanda. Sugería también los elementos de una política educativa orientada a concederle al sistema amplia flexibilidad para aprovechar lo existente y para seguir fórmulas de acción inmediata, consecuentes con las urgencias más claras del proceso de desarrollo económico y social. La acción recomendada a corto plazo al secretario era la acción formativa, la de preingreso al trabajo, y el mejoramiento

---

<sup>6</sup> Formaron este segundo grupo Fernando Salmerón, Celerino Cano, Eduardo García Máynez, Ignacio González Guzmán, Rafael Chávez Teixeira, Juan Manuel Gutiérrez Vázquez, Víctor Urquidi, Gonzalo Aguirre Beltrán, Juan Delgado Navarro, Edmundo Taboada y, como elementos de enlace con el primer grupo, Manuel Bravo Jiménez y Oscar Méndez Nápoles.

<sup>7</sup> En este grupo trabajaron, además de Mario Aguilera Dorantes, Celerino Cano, Víctor Gallo, Lucas Ortiz, Raúl Pous Ortiz, Benedicto Palomino, Benjamín Trillo, Alfonso Sierra Partida, José Rogelio Álvarez, Alvaro Gálvez y Fuentes, Héctor Mayagoitia, Guillermo Cabrera, Francisco Artigas, Ramiro González del Sordo, Horacio Flores de la Peña, Miguel González Avelar, Guillermo Massieu, Armando Cuspineda, Alfonso Rangel Guerra, Jorge Fernández Anaya, Miguel Dávila Cárdenas, Gaudencio Peraza, Federico Lamicy y Héctor Sierra.

de las condiciones de adiestramiento de quienes estaban a cargo de alguna actividad productiva.

El informe señalaba una nueva orientación respecto de la correspondencia entre el esfuerzo educativo y el progreso económico y social. Las nuevas generaciones podrían así tener elementos prácticos —la cultura técnica— para organizar más efectivamente la vida económica del país y lograr una posición más destacada en la economía del mundo.

Además de manifestar la magnitud del problema para ejecutar la política aquí propuesta —alumnos, maestros, aulas, recursos financieros—, el informe subrayaba los problemas cruciales a los que, precisamente, debía sugerir formas de solución: la atención a las necesidades educativas de la población campesina, problema de mayor urgencia; el fortalecimiento del sistema educativo en su cúspide; y la investigación científica y tecnológica. Los demás eran problemas de perfeccionamiento y de constancia en la búsqueda de soluciones: la formación de cuadros medios y en los niveles técnicos generalmente llamados subprofesionales.

La comisión propuso al secretario de Educación las siguientes recomendaciones:

1) Ampliar la capacidad de las instalaciones educativas destinadas a la enseñanza preescolar, para dar servicio en 1970 a una población escolar de 520 000 alumnos, el 10.2% de la población en edades de 4 a 6 años; en 1980, prestar atención a 1 832 000 niños<sup>8</sup> de dichas edades, el 26.2% de la población. Tal incremento requería 4 000 nuevos profesores de enseñanza preescolar para 1970, y 36 850 entre 1971 y 1980; construir 5 050 aulas entre 1968 y 1970 y 36 700 entre 1971 a 1980; y aplicar debidamente los programas. Se recalcó la importancia de que la SEP ofreciera la enseñanza preescolar. El carácter privado de la mayoría de tales planteles establecía una desigualdad de oportunidades desventajosas para las mayorías.

2) Ampliar la capacidad de las escuelas primarias para atender una matrícula de 8 000 000 en 1970 y de 12 600 000 en 1980. De esta forma se atendería al 63.3% de la población en edades de 6 a 14 años en 1970, y el 70.2% en 1980.

La primaria urbana oscilaría entre 5 000 100 niños en 1970 y 8 750 000 en 1980. Las primarias rurales tendrían 2 900 000 en 1970 y 4 850 000 en 1980. Así, se conseguiría que la educación primaria rural aumentara de 59% en 1970 hasta 70.2% en 1980, con respecto a 1970. Tales metas requerirían 27 500 profesores entre 1968 y 1970, y 133 400 entre 1971 y 1980, además

---

8 1 071 619, casi la cifra de 1980 (*Memoria*, 1976-1982, p. 379).



de 14 700 aulas entre 1968 y 1970 y 56 400 de 1971 a 1980. Asimismo, debía reestructurarse el contenido programático, métodos y sistemas de enseñanza y organización de la primaria rural, con atención a las necesidades estacionales de ocupación de la niñez campesina, su dispersión geográfica, etcétera.

3) Desarrollar la enseñanza secundaria para admitir 1 025 000 alumnos en 1970 y 2 463 000 en 1980.<sup>9</sup> La matrícula del ciclo de preparación técnica elemental se incrementaría de 130 000 estudiantes en 1970 a 240 000 en 1980, con la salvedad de que este ciclo se incorporaría paulatinamente a la enseñanza secundaria. Así, el ciclo básico de educación media absorbería el 76% de los egresados de primaria en 1970 y el 82% en 1980.

4) Reforzar, tanto en la enseñanza primaria como en la educación media básica, las ciencias, los conceptos de economía y administración y la tecnología básica, de suerte que se preparara mejor al alumno para incorporarse a las actividades productivas, en caso de que se viese forzado a abandonar sus estudios.

5) Ampliar y reforzar la acción de carácter extraescolar de preingreso al trabajo, consecuencia de establecer una nueva política educativa que atendiera a los jóvenes que, al concluir la primaria y en el transcurso de la educación media, se vieran obligados a dejar sus estudios. La demanda potencial para este tipo de enseñanza, constituida por los estudiantes que abandonarían el sistema escolar, alcanzaría 985 000 jóvenes entre 1968 y 1970 y 4 463 000 entre 1971 y 1980.

6) Introducir, tanto en la enseñanza extraescolar como en el ciclo básico de educación media, el adiestramiento de carácter tecnológico, con modalidades diferentes según los niveles de desarrollo económico.

7) Lograr, en el sistema destinado a la formación de personal técnico y profesional de niveles intermedio y superior, una inscripción de 642 000 alumnos en 1970: 297 000 en preparatoria, 54 000 en profesional de nivel medio, 48 000 en la enseñanza normal y el resto en la educación superior.

Para 1980, la matrícula correspondiente sería de 1 683 000: 610 000 en preparatoria;<sup>10</sup> 279 000 en profesional de nivel medio; 89 000 en la enseñanza normal y el resto en la enseñanza superior. Con estas magnitudes, aproximadamente el 7% de la población de 15 a 24 años se prepararía en el sistema de formación de personal técnico y profesional en 1970 y cerca del 12% en 1980. Para alcanzar esta meta, se requerirían 9 750 profesores de prepara-

---

<sup>9</sup> 3 033 856, cifra real en 1980 (*Memoria*, 1976-1982, p. 379).

<sup>10</sup> Cifra rebasada en 1980 con 1 057 744 (*Memoria*, 1976-1982, p. 379).

toria, 3 300 de profesional de nivel medio, 1 050 para enseñanza normal y 11 050 en educación superior, entre 1968 y 1970; de 1971 a 1980, 31 500 nuevos profesores de preparatoria, 40 300 en profesional de nivel medio, 6 250 en normal y 55 650 en el nivel superior. Asimismo, sería necesario construir 1 200 aulas para preparatoria, 400 para la profesional de nivel medio y 115 en la enseñanza normal, de 1968 a 1970 y 3 150 para preparatoria, 3 350 para la profesional de nivel medio y 350 para normal entre 1971 y 1980.

8) Reestructurar el sistema de formación de personal técnico y profesional de forma tal que, al perder su rigidez actual, pudiera atender a la demanda cada vez mayor, resultado del crecimiento demográfico y del mejoramiento de las condiciones del comportamiento escolar en los anteriores ciclos de enseñanza.

9) Lograr que el incremento en gastos de educación llegara a \$9 422 000 en 1970 (a precios constantes de 1960) y a \$25 000 000 en 1980. Estas cantidades representarían el 3.32% del producto interno bruto (PIB) en 1970 y el 4.43% en 1980.

10) Solicitar a la Federación un gasto educativo de \$5 758 000 en 1978 y \$15 758 000 en 1980 (a precios de 1960). Este presupuesto de la SEP significaría el 22.6% de los ingresos del gobierno federal en 1970 y el 24.4% en 1980. Impulsar a la SEP a iniciar negociaciones con los gobiernos de las entidades federativas para que determinaran las proporciones de su propio gasto educativo.

11) Poner en marcha un plan nacional de ciencia y tecnología para el desarrollo económico y social de México, con la coordinación de la investigación y de la enseñanza, responsables de estas actividades.

Respecto de la primaria, el informe insistió en las diferencias existentes entre las escuelas primarias urbanas y rurales; entre el aprovechamiento y la permanencia de la población escolar reflejados en el rendimiento del sistema; y, sobre todo, en la capacidad del sistema para producir egresados, cuya cifra era en 1965 de 488 000 alumnos.

Además, no se contentó con proyectar los índices correspondientes —mejoramiento en las condiciones del sistema en los próximos años según la tendencia natural— sino que estableció metas de la matrícula de primaria: 8 900 000 en 1970, 12 000 000 en 1975, y 14 100 000 en 1980.<sup>11</sup> Y la eficiencia sería de 12 alumnos por egresado en 1970, 9.1 en 1975 y 8.2 en 1980 (*sic.*).

Las cifras manifestaban que el sistema educativo mexicano falló en proporcionar a toda la niñez mexicana la oportunidad de una enseñanza primaria

<sup>11</sup> 14 666 257, cifra real (*Memoria*, 1976-1982, p. 379).

que la proveyera, en lo elemental, de los medios para hacer frente a las exigencias económicas, sociales, científicas y tecnológicas del país. Una alta proporción de los planteles tenía el sistema unitario de enseñanza y carecía de diferentes grados escolares. La dispersión geográfica de ciertos núcleos de población impedía a una proporción relativamente importante de la niñez de los medios rurales aprovechar las oportunidades de educación. Por otra parte, el sistema de educación rural estaba organizado con características semejantes a las de la enseñanza primaria en los centros urbanos, con la consecuencia de que las enseñanzas transmitidas a los niños campesinos no eran apropiadas a la economía rural.

Por tanto, el informe instaba a la SEP a dotar a dichas escuelas de los medios necesarios para ofrecer a los educandos la oportunidad de llegar a los grados superiores de la enseñanza primaria y de concluir los estudios correspondientes. En el caso de la población geográficamente dispersa, sugería construir escuelas “tipo” para pequeñas localidades; institutos de concentración, con facilidad para transportar a los educandos; o aconsejaba tomar medidas como la utilización de técnicas modernas de comunicación en la transmisión del conocimiento; adoptar una fórmula ingeniosa para resolver los problemas estacionales de ocupación del niño mexicano. En el contenido mismo de la educación primaria de las zonas campesinas, debería imaginarse un nuevo programa adecuado a la economía rural, de suerte que se proporcionara a los educandos la preparación y el adiestramiento convenientes para incorporarse, con mayores oportunidades, al proceso de desarrollo económico y social de su comunidad. Finalmente, reforzar los planes de estudio y agregar conceptos básicos de organización y administración, así como el desarrollo de habilidades relativas a los primeros estudios de la tecnología y su consecuente expresión gráfica.

Respecto de la relación entre la estructura educativa y la económica, el informe sugirió algunos principios como perfeccionar la educación formal escolar, con el objeto de producir técnicos de nivel superior, dotados de un amplio dominio de los conceptos científicos, de experiencia suficiente en los aspectos aplicados y de organización, y de orientación académica y práctica para mejorar la educación profesional; desarrollar un vigoroso sistema de adiestrar y capacitar para el trabajo, a corto plazo, en beneficio de quienes abandonaran el proceso educativo formal. Asimismo, sostener y expandir programas de adiestramiento rápido para trabajadores en servicio, a fin de mejorar los métodos de producción y los sistemas de administración y dirección, y así elevar en el menor plazo el nivel general de productividad.

En relación con el diseño de las estructuras educativas para los diferentes estadios de desarrollo en México, se concluyó que la educación primaria de-

bía cubrir las necesidades de enseñanza derivadas del crecimiento demográfico y del comportamiento del flujo escolar, meta que implicaba un gasto constante en todas las entidades federativas. Por otro lado, las metas en términos de matrícula en la educación media, en la superior y en la enseñanza extraescolar de adiestramiento y capacitación para el trabajo, se determinarían en función de la estructura económica de cada uno de los estados y territorios.

El informe asignó al sistema escolar las siguientes metas para 1980: en el Distrito Federal, por cada 100 niños que ingresaran a la primaria, 65 cursarían la educación media; en Nuevo León, 54.1 y 22.5 la educación superior, y en Jalisco, 40 y 10.25 respectivamente. En el resto del país, por cada 100 niños que se incorporaran por vez primera a la escuela primaria, variaría entre un máximo de ingreso de cerca de 44 alumnos a la enseñanza media y de casi 4.5 a la enseñanza superior y un mínimo de 34 a la educación media y poco más de 2.5 a la universitaria.

En el ciclo básico de educación media, el informe sugería integrar a la secundaria la enseñanza de preparación técnica elemental, de suerte que al concluir el planeamiento, no se registrara ningún ingreso a las escuelas de este tipo.

El informe atendió especialmente, como lo muestra lo dicho hasta aquí, a los aspectos cuantitativos de la educación, y en algún sentido a los cualitativos: la revisión de planes de estudio y su ajuste a las necesidades del país. Sin embargo, no profundizó en los aspectos más sustanciales de calidad de la educación, que probablemente dejó para consideraciones ulteriores.

Por tanto, el informe significa a todas luces un hito en la historia de la educación en México. Prolonga el Plan de Once Años de Torres Bodet, pero lo supera en algunos aspectos, al incluir en sus consideraciones elementos importantes de la educación posprimaria. Aunque no se puso en práctica en el sexenio de Díaz Ordaz, es indudable que sirvió en gran manera a los responsables de planeamiento de la SEP en los sexenios de Echeverría y López Portillo, como lo atestiguan los planes de esos años. Puede decirse que es el primer caso de planeamiento en gran escala realizado por la SEP e introduce un cambio cualitativo en su labor (*Informe de la Comisión Nacional de Planeamiento Integral de la Educación*. México, 1968).

Guy Benveniste<sup>12</sup> efectuó una investigación sobre el informe de esta comisión y confiesa que, cuando realizaba aquélla, el planeamiento de la educación en México estaba en una encrucijada. Se presentaban muchas formas de proceder en el campo de la educación nacional y el licenciado Yáñez buscaba

---

<sup>12</sup> Guy Benveniste. *Bureaucracy and national planning. A sociological case study*. New York: Praeger Publishers [s.f.].

una solución, difícil de encontrar, por la misma ideología de la planificación que los autores del plan y el secretario concebían como un ejercicio técnico, ajeno a toda actividad política. De una u otra forma, la situación afectaba a los actores de la planificación.

La planificación indudablemente reportaba beneficios, pero no se habían tenido en cuenta sus costos políticos. Se temía que éstos resultaran más caros que los beneficios. En los niveles inferiores de la SEP, empezó a formarse una gradual oposición a la planificación, cuando algunos funcionarios se percataron de no haberseles invitado a participar en ella ni tampoco consultado sobre los resultados. Estas personas parecían confundidas, no por deficiencias de los planificadores, sino por una expectativa de que los planificadores desempeñarían su papel de modo diferente.

Por tanto, el informe de la comisión se archivó y, en octubre de 1968, el secretario de la SEP creó otra con Manuel Bravo y algunos miembros de la anterior. Al principio, la prensa informó de la participación de diferentes grupos políticos en la comisión. Y de hecho, *El Heraldo* (septiembre 6 de 1968) y *Excélsior* (septiembre 28 y diciembre 26 de 1968; enero 9 de 1969) publicaron una lista con los nombres de los nuevos miembros. Se ignora cuál fue el resultado de esta comisión.

## 5. LA CAMPAÑA CONTRA EL ANALFABETISMO

Se recordará que, desde la gestión de Vasconcelos, la SEP había decidido, como objetivo preferencial, eliminar el analfabetismo, poderoso freno del progreso del país. Del 71% de analfabetas de 1921, año de la creación de la SEP, se habían suprimido 16.2 puntos en 1940 (55.2%) sólo con la campaña de Vasconcelos. Torres Bodet lanzó otra campaña para combatir el analfabetismo en 1943 y lo rebajó en 11.1 puntos (1950), o sea, a 44.1%, ganancia patente en cerca de un millón de personas alfabetizadas al bajo costo promedio de \$2 por cada una, con \$1 500 000 aportados por la SEP y \$1 700 000 de un timbre postal y un subsidio. De 1950 a 1964 se logró otra rebaja de 15.2 puntos, es decir, de 44.1% (1950) a 28.9%, de los cuales 7.5 puntos se conquistaron entre 1960-1964. Entre 1959 y 1964 se alfabetizaron con acciones apropiadas cerca de 4 millones de personas (Véase Vol. 3 de esta obra, p. 466).

La nueva administración de Díaz Ordaz no quitó el dedo del renglón y prosiguió denodadamente la campaña alfabetizadora, con el propósito de extender la educación fundamental mediante aulas móviles, salas de lectura y centros de educación para adultos y de educación extraescolar.

La tarea alfabetizadora recibió vigoroso impulso con la exhortación del presidente Díaz Ordaz a todos los ciudadanos (febrero 24 de 1965). Se distinguieron dos objetivos: 1) proporcionar enseñanza primaria a la población de 6 a 14 años y centros de alfabetización a quienes no tuvieron oportunidad de asistir a la escuela; 2) hacer perdurable y funcional el aprendizaje de la lectura y escritura; orientar su formación hacia el trabajo productivo, y procurar su mejoramiento en relación con la comunidad, características buscadas en la campaña de educación para adultos (*La Educación Pública en México*, 1970, 1, p. 251).

Se diseñaron cuatro unidades piloto en el Distrito Federal, Aguascalientes, Campeche y Tlaxcala y se determinó acumular en ellas todos los recursos disponibles: maestros, inspectores, aulas móviles, misiones culturales, métodos audiovisuales, etcétera. Se pretendía fortalecer los dos primeros años de las escuelas primarias y establecer centros de alfabetización para quienes no podían frecuentar las aulas. Se dividió el resto de las entidades federativas en seis zonas y se empezó por las regiones cuyo dinamismo económico y social facilitaría el buen éxito de los trabajos. Se organizarían consejos de promoción, presididos por el gobernador e integrados por los directores de Educación Federal y de Educación Estatal, y por los representantes de los sectores sociales dispuestos a meter el hombro en la tarea alfabetizadora. Se procuraría también la participación de los estudiantes. La Comisión Nacional de Libros de Texto pondría a disposición de la SEP un millón de cartillas individuales y 50 000 murales, y ésta transferiría de otras partidas 14 millones de pesos para financiar la campaña (*Excélsior*, febrero 26 de 1965; *El Nacional*, febrero 26 de 1965). Se nombró director general de la Campaña al profesor Ramón G. Bonfil (*El Nacional*, junio 11 de 1965).

El progreso de la alfabetización presentaba en México graves dificultades: la socioeconómica —los niños no asistían a la escuela por la necesidad de incrementar con su trabajo el presupuesto familiar—; de comunicación —la elevada dispersión de la población en rancherías de menos de 100 habitantes—; la orográfica —tres cadenas de abruptas montañas surcaban el territorio nacional—; la demográfica —el alto crecimiento de la población casi neutralizaba los avances de la campaña—; la psicológica —la falta de interés de numerosos adultos—; y la lingüística —la gran diversidad de grupos humanos con numerosas lenguas y dialectos.

Para ayudar a despertar el interés por la campaña, la SEP abrió el registro para un Concurso Nacional de Obras Teatrales sobre Alfabetización e invitaba a participar a todas las personas interesadas en transmitir por el teatro un mensaje en pro de la lucha contra la ignorancia. Deberían señalarse las limita-

ciones que padece el analfabeto y describir el mundo pleno de conocimientos y mejores condiciones de vida del alfabetizado. Las obras serían representadas en las escuelas, centros de alfabetización, fábricas, sindicatos, comunidades rurales y núcleos indígenas. Por tanto, su lenguaje y contenido deberían ser de fácil acceso a todo tipo de espectador (*Excelsior*, marzo 26 de 1965).

La Confederación de Trabajadores de México (CTM), por su parte, se comprometió a donar periódicamente una hora de trabajo de sus miembros, con el objeto de reunir 100 millones de pesos destinados a contribuir a las tareas de alfabetización y construcción de escuelas (*El Nacional*, abril 10. de 1965).

Ante esos ejemplos de colaboración, el regente del D.F., licenciado Ernesto P. Uruchurtu, no quiso quedarse atrás y, nombrado presidente del Consejo de Promoción de la Campaña Contra la Ignorancia, anunció un amplio programa de construcción de escuelas, para reducir el analfabetismo en el D.F. Poco antes, el secretario Agustín Yáñez repitió que el gobierno pretendía atraer el concurso de todas las fuerzas sociales en esta gran tarea, con dos objetivos: la asistencia de todos los niños en edad escolar para aprender a leer, escribir y contar, y la posibilidad de ofrecer a los que estaban fuera de la edad escolar suficientes centros de alfabetización. Yáñez instó a informar la verdad cruda respecto del analfabetismo. Sólo así se lograrían frutos reales (*El Nacional*, abril 8 de 1965).

El mismo secretario de Educación Pública celebró una reunión con sus colaboradores para examinar el estado de la campaña e insistió en hacer efectivos los trabajos y veraces los informes, y en obtener la colaboración de todos los sectores nacionales para sostener los centros de alfabetización necesarios (*El Nacional*, junio 11 de 1965).

Por su parte, los niños que obtuvieron los primeros lugares al terminar su primaria prometieron al licenciado Yáñez, en reunión con éste, participar en la campaña. Ya habían ayudado a levantar censos de analfabetas y decidieron ahora colaborar en forma más directa para corresponder a la ayuda otorgada a ellos por el gobierno federal (*El Nacional*, julio 7 de 1965).

El Sindicato de Ferrocarrileros, a su vez, ofreció cooperar con 100 centros de alfabetización distribuidos por el país y con la colaboración de ferrocarrileros jubilados que fungieran como maestros (*El Nacional*, agosto 2 de 1965).

Al día siguiente, el mismo diario (*El Nacional*, agosto 3 de 1965) anunciaba que la nueva cartilla alfabetizadora, preparada por el Instituto Nacional de Pedagogía, sería experimentada en 20 teleaulas, cuyos primeros cursos se inaugurarían el 16 de agosto en el antiguo edificio del Tribunal Superior de

Justicia, sito en la calle Donceles. En estos cursos podían participar hasta 6 000 alumnos en 6 turnos de 50 minutos cada uno. El Centro Audiovisual fue inaugurado en agosto 12 (*El Nacional*, agosto 17 de 1965) con circuito cerrado de televisión. La TV se había incorporado finalmente a una tarea tan importante.

En medio de este entusiasmo creciente por tan digna y meritoria labor, no faltaron voces sensatas que señalaran algunos problemas aparentemente soslayados. Antonio Magaña Esquivel (*El Nacional*, agosto 5 de 1965) recordaba la importancia nunca bastante ponderada del lenguaje como vínculo de nacionalidad. No era posible que ésta existiera en un país donde no sólo nos separaban las montañas, los lagos, los ríos y los mares, sino las invisibles barreras de la carencia de una lengua común y de una representación gráfica también común. Las lenguas, en el país, podrían concentrarse en tres grandes núcleos: maya, náhuatl y una tercera vaga e imprecisa. Otros mencionaban once familias lingüísticas y 60 dialectos. Una babel así no podía constituir una nación.

Ramón de Ertze Garamendi (*Excélsior*, octubre 15 de 1965) comentaba atinadamente a este propósito que no bastaba eliminar el analfabetismo. Hacía falta modificar el contexto primitivo que no ofrecía a los alfabetizados ni interés ni utilidad. Si aquél no se mejoraba, la mayoría de los neoalfabetizados olvidaría pronto lo aprendido. Habría, por tanto, que renunciar a las campañas espectaculares de alfabetización inmediata y crear las condiciones, en cada poblado, de una alfabetización permanente, la cual reclamaba un verdadero cambio psicológico con un nuevo tipo de relaciones externas. De ahí nacía la necesidad de estudios previos a la campaña, con el fin de analizar científicamente la situación económica y sociocultural, así como la motivación de los analfabetos, es decir, crear los elementos que hicieran necesaria la lectura, la escritura y las cuentas y su progreso duradero. La iniciación profesional —agrícola o industrial— hecha oralmente, por radio o TV, parece que debería preceder en ciertos casos a la alfabetización y permitir así un cambio de mentalidad.

Pronto la SEP, en vista de los grandes índices de deserción de analfabetos, puso en práctica un medio para abatir su número: señalarles un padrino que les hiciera comprender la importancia de instruirse (*Excélsior*, noviembre 6 de 1965).

El empeño de la SEP por la campaña contra el analfabetismo rindió sus frutos. *Excélsior* (febrero 23 de 1966) anunciaba que, a un año de lanzada la campaña, se habían alfabetizado 580 468 personas en 16 022 centros; informaba también de la publicación de la revista *Relámpago*; la elaboración de cursos por correspondencia y de cartillas, con asuntos de interés para los



nuevos lectores. Los estados de Aguascalientes, Baja California, Campeche, México, Quintana Roo, Veracruz y Zacatecas se habían señalado por participar asiduamente en la campaña. Asimismo, se procuraba relacionar la alfabetización con las tareas del desarrollo económico y social del país, la decisión de incorporar los medios audiovisuales a la enseñanza, y la ampliación a circuito abierto de la enseñanza de la lectura y escritura por las estaciones de TV. Al siguiente año, finalmente, la SEP anunciaba la tarea de impartir educación básica a más de 1 500 000 mexicanos, esparcidos en 51 555 pequeñas comunidades menores de 100 habitantes (*El Nacional*, enero 24 de 1967). Ese mismo año (*El Nacional*, febrero 11 de 1967) se hablaba de no limitar la acción de la campaña a combatir el analfabetismo, sino a formar también, en una segunda etapa, hábitos de lectura y escritura en los antiguos iletrados, con miras a combatir el analfabetismo funcional. Se mencionó también un novísimo método (no se describe) empleado por la maestra Concepción Baurto, de Zacatecas, quien en 45 días enseñó a leer y escribir a 24 adultos, en vez de hacerlo en los 10 meses ordinarios.

La SEP acentuó en 1968 sus esfuerzos contra el analfabetismo, con el establecimiento de 40 centros de educación para adultos, en zonas urbanas y rurales de 13 entidades del país, y de un programa experimental complementario al de alfabetización. Los adultos que lo cursaran durante tres años obtendrían créditos de estudio correspondientes a los seis años de primaria (*Excélsior*, mayo 12 de 1968).

El concurso de la radio y la TV fue sobremanera eficaz. Los instructores de la enseñanza directa y los monitores para lecciones teledirigidas utilizaron la cartilla oficial Yo puedo hacerlo y emplearon los materiales preparados por los centros estatales de educación audiovisual.

La SEP puso en servicio durante el sexenio 270 aulas rurales móviles, para trasladar a los niños de rancherías de menos de 100 habitantes a recibir la enseñanza de los primeros grados de primaria, así como a los adultos analfabetos las primeras letras, junto con habilidades para mejorar su nivel de vida. De este modo, a partir de 1966, se atendió a 32 606 escolares y 5 642 adultos. Se instalaron asimismo salas populares de lectura, fijas y ambulantes, al servicio de las comunidades, con miras a combatir el analfabetismo funcional. Se distribuyeron en el sexenio 3 035 000 cartillas de alfabetización; se crearon 8 878 nuevos centros alfabetizadores que, sumados a los 12 500 ya en funciones, dieron un total de 21 378. De 3 304 835 inscritos, fueron alfabetizados 2 217 066 —el resto, por una razón u otra, no concluyeron el curso— con un rendimiento del 67.69%. El índice nacional de analfabetismo

disminuyó así del 28.9% (1964),<sup>13</sup> al 23.94% en 1970, o sea, se logró reducirla en un 4.96%. La Dirección General de Estadística calculó (1970) en 8 961 196 el número de analfabetas,<sup>14</sup> cifra inferior en 13.84% a la del decenio anterior. En los estados de Aguascalientes, Baja California Sur y Campeche se izó, tras escrupulosa evaluación, la bandera blanca del alfabetismo. ¡Estas entidades federativas habían resuelto el problema de la escolaridad infantil! (*La Educación Pública en México*, 1970, 1, pp. 247-251).

Ejemplo aleccionador de la lucha contra el analfabetismo fue el del profesor Jesús Castro Agundes (*El Nacional*, julio 2 de 1969), creador de los internados rurales en Baja California Sur, único sitio donde existen los internados rurales —escuelas con comedor y dormitorios— donde viven, durante los días de clase, los alumnos cuyos hogares están alejados de los centros de población. Castro Agundes se percató, por su experiencia infantil, del problema fundamental de la educación del campesino: las distancias, la falta de transporte y, además, la mala alimentación. De ahí nació el internado rural en Baja California. Al principio hubo tres internados con raciones de 50 centavos diarios para proporcionar a los niños desayuno y comida. Luego, a partir de 1946, la SEP concedió 65 raciones y se consolidó la existencia de los internados. Después fueron 570 raciones y en 1969 eran más de mil, y además se asignaron \$2 mensuales por niño para servicio médico.

## 6. LA EDUCACIÓN RURAL

Si bien la campaña contra el analfabetismo incluye en buena parte la promoción de la educación rural, es conveniente separar ambos asuntos y dedicar algunos párrafos, específicamente, a la educación rural.

*El Nacional* (marzo 2 de 1967) hablaba de una acción coordinada, para lograr ese objetivo, entre los maestros rurales y los líderes de la Confederación Nacional Campesina (CNC). Se pedía a ambos colaborar estrechamente en impartir educación integral al crecido núcleo de hombres del campo, el 50% de la población total del país.

En enero de 1969 (*El Nacional*, enero 16 de 1969) el secretario de Educación dio a conocer un plan para abrir las puertas de la educación superior a los hijos de los campesinos. Al salir el niño de la primaria rural de seis años,

---

<sup>13</sup> La Educación Pública en México (1970, 1, p. 250) da la cifra de 32.13% en 1964. No coincide con la de Torres Bodet, 28.9 (La obra educativa en el sexenio 1958-1964, p. 264). Como no se da ninguna razón de la discrepancia, prefiero atenerme a la cifra de Torres Bodet.

<sup>14</sup> Incluyó en este número a los niños de seis y más años, quienes no pueden considerarse analfabetos.

podría inscribirse en los Centros de Capacitación para el Trabajo Rural (un año), o en los Centros de Capacitación para el Trabajo Industrial (un año), o bien pasar directamente de la primaria a las Escuelas Tecnológicas Agropecuarias (ciclo secundario de tres años), o a los Institutos Tecnológicos Regionales (carrera de ingeniería industrial de cuatro años); o de allí subir a un Instituto Tecnológico Regional con tres opciones de técnico (de tres años cada una). Ahí se le abrían tres posibilidades: Escuela de Maestros de Capacitación Industrial y Agrícola (cuatro años); Preparatoria Técnica Agropecuaria (dos años); Escuela Normal Rural (tres años, para profesores de primaria). De las Preparatorias Técnicas, podría optar por el Instituto Politécnico Nacional (IPN), o por las Escuelas Superiores de Agricultura (carrera de ingeniero agrónomo de cuatro años).

También se informaba que de las 6 870 plazas de maestros —incluidos los promotores bilingües— 3 480 se destinaron al campo para atender a 140 000 niños más; se terminaría la construcción de 100 escuelas de concentración para las zonas con problemas de población dispersa; se añadirían 410 aulas móviles —150 más que en 1968—; se establecerían 662 teleaulas —de las 843 dedicadas a cursos de secundaria— en zonas ejidales para atender a 14 000 adolescentes que, de otra manera, no podrían seguir estudiando. Se construirían 18 escuelas técnicas agropecuarias; se crearía un amplio sistema de becas en beneficio de educandos, provenientes de zonas rurales donde no había planteles tecnológicos. Finalmente, la SEP impulsaría la labor de 12 nuevas brigadas agropecuarias para enriquecer el programa educativo de la comunidad rural.

Pese a todas las mejoras introducidas, el estado de la enseñanza rural, comparado con la urbana, era desalentador. De cada 100 alumnos inscritos en primarias rurales (generación 1963-1968) terminaban únicamente siete, es decir, el 92.9% desertaba, al paso que en las primarias urbanas desertaba el 51%.

La precaria condición de las primarias rurales aparecía en los siguientes datos: de las 31 040 existentes en el territorio mexicano, sólo 4 963 contaban con los seis años prescritos, es decir, el 15.99%. En cambio, en las urbanas el 89.37%, es decir, 9 387 de 10 503 planteles tenían los seis años; las 26 077 escuelas rurales restantes tenían únicamente dos o tres grados. El promedio nacional (del campo y la ciudad) fue de 27 alumnos egresados de 60. año por cada 100 (*La Nación*, agosto 15 de 1970).

En enero 22 de 1969 (*La Educación Pública en México*, 1970, 2, pp. 235-236), Yáñez acordó fundir, en una sola Dirección General de Internados de Primera Enseñanza y Educación Indígena, los 72 internados de la antigua Dirección de Internados de Primera Enseñanza y los 26 de la Dirección

General de Asuntos Indígenas; asimismo, las escuelas secundarias técnicas agrícolas —incluida la Preparatoria de Apatzingán, Mich.— y las escuelas normales para profesores de centros de capacitación para el trabajo rural —dependientes de la Dirección General de Enseñanza Agrícola—, pasarían a la Dirección General de Enseñanzas Técnicas Industriales y Comerciales, la cual estructuraría el sistema de educación rural media y superior. Finalmente, las Brigadas de Mejoramiento Indígena y las Procuradurías Indígenas pasarían a depender de la Dirección General para el Desarrollo de la Comunidad Rural, que contaba con 69 brigadas para el desarrollo de la comunidad, 18 centros de capacitación para el desarrollo rural y 31 procuradurías rurales.

Con esta decisión, la SEP acabó de hecho —según Barbosa Heldt (1972, p. 265)— con el sistema de enseñanza agrícola, después de ensayarlo con desigual éxito durante 43 años. A la Dirección General para el Desarrollo Rural —el nuevo organismo— se le encomendaron tareas tan vagas y heterogéneas que no la justificaban. Ya existían dos organismos en la SEP con tareas similares y otros más en diversas Secretarías de Estado.

Barbosa añade: el fracaso de las escuelas que siguieron a las Centrales Agrícolas (véase Vol. 2 de esta obra, pp. 454-456) sugería un estudio a fondo del problema de la enseñanza agrícola para descubrir los factores responsables. No se justificaba acabar de tajo con la enseñanza sistematizada en favor de la juventud campesina. Los principales errores habían sido: el sistema de internados, apto para desarraigar a los jóvenes de su ambiente; la inadecuada ubicación de los planteles; la falta de selección del profesorado y del alumnado; los complicados trámites en la compra y adquisición de equipo; la inoportunidad en aplicar los recursos para efectuar las tareas agrícolas, sujetas a calendarios rígidos; la centralización del sistema en la capital, entre otras (Barbosa Heldt, 1972, pp. 265-266).

La labor de alfabetización se completó (1968), a solicitud de los recién alfabetizados y a instancias de algunas industrias, con 40 centros de educación para adultos (aumentaron a 65 en 1970). La inscripción fue de 15 056 alumnos. En tales centros se impartía, en cursos intensivos, enseñanza primaria, sin división de grados y sin horarios rígidos. Las materias se agruparon en grandes sectores de interés. Así, pudieron concluir sus estudios elementales 3 622 personas. Muchas de ellas pidieron que se les facilitara adquirir habilidades como corte y confección, cocina y repostería, cultura de belleza, primeros auxilios, tareas artísticas, decoración, electricidad, radio y TV, para las cuales se dispuso el equipo necesario. No se olvidó añadir de modo preferente principios de formación cívica (*La Educación Pública en México*, 1970, 1, p. 252).

Elemento importante en la educación rural habían sido las misiones culturales desde el tiempo de Vasconcelos. Durante el sexenio de Díaz Ordaz acudieron a trabajar en comunidades donde la miseria, la insalubridad y la ignorancia eran especialmente graves, y buscaron mejorar la economía vecinal con técnicas modernas de producción: conservar y fortalecer la salud; promover mejoras materiales en el poblado y embellecerlo; dignificar a la familia; fomentar la sana recreación; impulsar las artes populares; y vigorizar la educación cívica.

Los grupos misioneros, 102 en número, con el procedimiento de “enseñar produciendo” adiestraron a jóvenes y adultos, hombres y mujeres en tareas agrícolas, artesanales e industriales; organizaron actividades recreativas de música, canto y danza; efectuaron exposiciones y concursos y, al término del año, se celebró en todas las comunidades atendidas la “Jornada de Acción Misionera”. Como en el pasado, cada grupo misionero tenía su vehículo, proyectores de cine y de diapositivas, equipo de sonido, equipos deportivos, instrumental y medicamentos de veterinaria, herramientas de carpintería, máquinas de coser y baterías de cocina.

Con estos elementos dejaron establecidos talleres individuales o cooperativos de carpintería, hilados y tejidos, labores femeniles, fabricación de tabiques, alfarería y otros. Asimismo, crearon clubes de música, deportes, agricultura y ganadería. La labor de las misiones benefició durante el sexenio a 2 459 275 personas (*La Educación Pública en México*, 1970, 1, p. 254).

Además de las misiones culturales, una vez constituida (1969) la Dirección General para el Desarrollo de la Comunidad Rural, se integraron, entre otras agencias, 71 brigadas formadas con el personal que trabajó en las tareas anteriores de promoción agropecuaria y de asuntos indígenas. Contaban aquellas con un agrónomo, un veterinario, una trabajadora social, un práctico en agricultura, ganadería e industrias rurales, una enfermera, un secretario almacenista y un chofer. Solían completarse con maestros de diversos oficios, cuya función consistía en contribuir a mejorar las técnicas agrícolas, introducir innovaciones, aprovechar los recursos, estimular las formas de organización social, incrementar la producción y elevar los niveles generales de vida.

Durante el sexenio, las brigadas atendieron 368 comunidades, con una población de 435 628 personas. En estos poblados se formaron clubes de futuros agricultores; clubes femeniles; 31 asociaciones de fomento económico y comités pro mejoramiento. Se efectuaron múltiples tareas de orden agrícola: mejoramiento de huertos frutales; cultivo de hortalizas; plantación masiva de árboles; vacunación de ganado, y otras semejantes. Se ayudó también al mejoramiento ambiental de los poblados, con reparaciones de inmuebles;

instalación de letrinas, baños y fosas sépticas; construcción de caminos vecinales y el arreglo de calles; y se concitó el interés popular por la realización de otras obras semejantes (*La Educación Pública en México*, 1970, 1, p. 255).

El estado de la enseñanza rural durante el sexenio aparece en el siguiente cuadro:

### CUADRO 1

#### *La educación rural en 1964-1970*

	1964	1970
Escuelas	28 931	33 848
Maestros	54 568	71 787
Alumnos	2 654 191	3 357 653

(*La educación pública en México*, 1970, 2, p. 289.)

Según el censo de 1970, el 42% de la población total del país vivía en zonas rurales, es decir, de los 48 225 234 habitantes, unos 20 234 598 habitaban en el campo. Por otra parte, consta que un 89% de la demanda virtual de educación de zonas urbanas pudo satisfacerse, mientras que de las rurales sólo se satisfizo el 63%, es decir, el analfabetismo seguía preponderando en la población campesina.

En cuanto a la retención de los niños en la primaria, la diferencia entre el medio urbano y el rural también fue desfavorable a este último, con sólo el 9%. El urbano, en cambio, alcanzó un 54%. En otras palabras, por cada niño que terminaba su primaria rural había seis finalistas en las escuelas urbanas (Latapí, 1973, pp. 17-18).

Otro dato interesante lo proporciona una comparación entre la educación rural y la urbana. Mientras la primera tenía casi tres veces más escuelas—28 931 contra 8 645—, contaba con menor número de maestros—54 568 contra 87 395— y de alumnos—2 654 191 contra 3 876 560— (1964). La explicación de este fenómeno parece ser la dificultad experimentada por los niños campesinos para asistir a la escuela (necesidad de trabajar, menor interés, lejanía de la escuela, dispersión de las comunidades y alto número de éstas).

La educación rural, según el Centro de Estudios Educativos (CEE) (*Boletín* No. 7, 1965), requería de planeación regional con el fin de resolver, mediante modalidades probadas (como escuelas de concentración, internados y se-

minternados, escuelas radiofónicas y televisivas, sistemas de transporte escolar, misiones culturales, etc.), el problema de la falta de 96 690 escuelas en igual número de comunidades de 2 500 habitantes o menos.

Ya antes el mismo CEE (*Boletín* No. 6, 1966), al tratar sobre la educación indígena, señalaba que de los 3 220 595 indígenas monolingües entre los 6 y 14 años, la Dirección General de Asuntos Indígenas de la SEP y el Instituto Nacional Indigenista atendían sólo a 23 248, es decir, apenas el 0.5% de la demanda potencial. Por otra parte, el *Boletín* informaba que la eficiencia terminal de estas escuelas era apenas del 0.8%. Aparecía, pues, en toda su crudeza la pobreza tanto en el número como en la calidad de la educación indígena del país.

En 1970, se presentó la ocasión de poner en práctica algunas de las sugerencias derivadas de los análisis anteriores. El CEE elaboró, con el apoyo del Centro Nacional de Cálculo del IPN, un modelo para mejorar la localización de escuelas y el transporte escolar en una zona rural del norte del estado de Sonora.

Además de estas aportaciones, el CEE tuvo ocasión de realizar investigaciones de campo sobre educación rural en zonas indígenas, con el fin de orientar la acción educativa de grupos misioneros de la Sierra Tarahumara y de la zona tseltal de Chiapas. El estudio en la Sierra Tarahumara consistió en evaluar el sistema de educación radiofónica para niños, iniciado por la Misión de la Tarahumara a fin de responder a la ausencia de oferta educativa en las comunidades indígenas. Las Escuelas Radiofónicas del Sistema contaban con una emisora de onda corta, un conjunto de receptores de frecuencia fija, disponibles en pequeñas escuelas, y un grupo de monitores con primaria, capacitados para fungir como maestros.

El estudio mostró que la población blanca había respondido mejor y en mayor número que la indígena. El hecho de atender a una población heterogénea impidió adaptar el sistema educativo —sobre todo en el caso de un medio masivo como la radio— a las necesidades de la población indígena —comenzando por la lengua— y, así, resultaron más beneficiados los niños de la población blanca. Además, la educación rural apareció como la facilitadora de la migración de los campesinos a la ciudad. En efecto, quienes lograban terminar el cuarto grado en la escuela radiofónica (último grado impartido) salían de su comunidad para continuar sus estudios o para ingresar al mercado de trabajo. Las escuelas contribuían, pues, a despojar a las comunidades indígenas de sus elementos más educados (Schmelkes, 1988, pp. 5-6).

En la zona tseltal de Chiapas no pudo realizarse directamente un estudio sobre la educación rural. Con todo, se logró diseñar una investigación en forma conjunta con el personal educativo de la zona. Aquella se proponía no

sólo evaluar el funcionamiento y los resultados de una escuela primaria y de 29 centros de alfabetización, sino también la labor educativa informal, realizada en forma cotidiana por los misioneros. Asimismo, se insistió en la necesidad de conocer profundamente la realidad y la cultura en la cual se trabajaba, de manera que no sólo se persiguiera hacer “ajustes” a la educación impartida, sino se procurara organizar un sistema educativo que favoreciera explícitamente el desarrollo autónomo y equitativo del grupo humano con el cual se trabajaba. Dentro de ese contexto, la educación de adultos resultaba de interés preferencial (Schmelkes, 1988, pp. 38-41; Modiano, 1974, pp. 221-246).

## 7. LA EDUCACIÓN PREESCOLAR

La educación preescolar, cuya capital importancia había subrayado McVicker-Hunt (1961), experimentó un mediano aumento. En 1964 eran 2 324 jardines de niños con 313 874 alumnos; en 1970 llegaron a 3 146 jardines

**CUADRO 2**

*Educación preescolar*

<i>Concepto</i>	<i>1964</i>	<i>1970</i>	<i>Incremento</i>	
			<i>Absoluto</i>	<i>%</i>
Jardines	2 324	3 146	822	35.37
Federal	1 313	1 653	340	25.80
Estatad	747	1 080	333	44.58
Iniciativa privada	264	413	333	56.44
Educadoras	8 281	12 047	3 766	45.48
Federal	4 563	6 718	2 155	47.23
Estatad	2 616	4 095	1 479	56.54
Iniciativa privada	1 102	1 234	132	11.98
Niños	313 874	440 438	126 564	40.32
Federal	178 244	249 730	71 484	40.11
Estatad	103 733	156 353	52 620	50.73
Iniciativa privada	31 897	34 355	2 458	7.71

(*La educación Pública en México, 1970, 2, pp. 287*).



con 440 438 alumnos, es decir, hubo un aumento de 35% y 40.3% respectivamente.

Estas son cifras absolutas, pero si se atendiera al crecimiento demográfico —27% durante el sexenio— el aumento no habría sido despreciable. La información completa aparece en el cuadro siguiente:

El doctor Héctor Solís Quiroga (*El Universal*, enero 27 de 1965) se dolía de que en México —después de haberse celebrado allí en 1957 el Congreso de la Organización Mundial para la Educación Preescolar (OMEP), creada en 1948— no se hubiese constituido aún el grupo mexicano. En Latinoamérica habían tomado la delantera Chile y Uruguay.

#### 8. LA EDUCACIÓN PRIMARIA URBANA

Esta tuvo el desarrollo que aparece en el cuadro siguiente:

#### CUADRO 3

##### *Educación primaria urbana*

	1964	1970
Escuelas	8 645	10 762
Maestros	87 395	119 364
Alumnos	3 876 560	5 589 902

(*La Educación Pública en México*, 1970, 1, pp. 288-289). El cuadro se obtuvo restando la educación rural de la primaria en general (véase p. 31).

La primaria fue el objetivo principal del Plan de Once Años. Ahora bien, si se la considera a esa luz, su incremento no fue el planeado. De 1958 a 1964 creció de 4 105 302 a 6 530 751 niños atendidos, o sea, 59.19%, mientras que de 1964 a 1970 se atendieron a 8 947 555, es decir, hubo un incremento de 37%. Por tanto, no se cumplieron las metas del Plan (Muñoz Batista, 1971, pp. 122-127 y Muñoz Izquierdo, 1971, pp. 111-121).

La política oficial respecto de la aplicación de la radio y TV a la enseñanza fue bastante cautelosa en el sexenio. Sin embargo, se decidió experimentar con la radioprimería, principalmente en el área de San Luis Potosí. Los resultados, desde el punto de vista académico, fueron halagüeños. Las clases por

radio podían suplir satisfactoriamente la enseñanza directa y, además, permitían abarcar mayor número de niños. Por otra parte, el costo por alumno era relativamente bajo y aun podría ser menor con un mayor número de estudiantes. La diferencia anual entre radioprimeria y enseñanza directa por estudiante era de \$813.

Las entrevistas con familias cuyos hijos se beneficiaban de la radioprimeria expresaban su aprobación a la misma, no por considerarla indispensable para su desarrollo, sino por esperar que sus hijos pudieran algún día emigrar a la ciudad.

El problema de la radioprimeria nacía más bien de la falta de adaptación de su contenido al medio donde operaban las escuelas radiofónicas, carente de programas de desarrollo regional. De poco servía al campesino o a los indígenas saber historia, geografía o gramática si esos conocimientos no les ayudaban de alguna manera a modificar la estructura de su comunidad.

El total de la primaria aparece en el siguiente cuadro:

El siguiente cuadro indica otro segmento de la primaria.

**CUADRO 4**

*Educación primaria*

<i>Conceptos</i>	<i>1964</i>	<i>1970</i>	<i>Absoluto</i>	<i>%</i>
Escuelas	37 576	44 610	7 034	18.72
Federal	23 596	29 633	6 037	25.58
Estatad	11 147	11 674	527	4.73
Iniciativa privada	2 833	3 303	470	16.59
Maestros	141 963	191 091	49 128	34.61
Federal	82 865	120 742	37 877	45.71
Estatad	42 532	51 149	8 617	20.26
Iniciativa privada	16 566	19 200	2 634	15.90
Alumnos	6 530 751	8 947 555	2 416 804	37.01
Federal	3 939 994	5 710 304	1 770 310	44.93
Estatad	1 982 151	2 500 163	518 012	26.13
Iniciativa privada	606 606	737 088	128 482	21.11

## CUADRO 5

*Escuelas Artículo 123°*

<i>Concepto</i>	<i>Incremento</i>			
	<i>1964</i>	<i>1970</i>	<i>Absoluto</i>	<i>%</i>
Escuelas	397	357	-40	-10.07
Maestros	2 179	2 344	165	7.57
Alumnos	104 130	109 633	5 503	5.28

8.1 *La doctrina educativa de la primaria*

Durante el sexenio del presidente Gustavo Díaz Ordaz empezó a ponerse en práctica la doctrina educativa del Plan de Once Años: Teoría y aplicación de la reforma educativa (México: Secretaría de Educación Pública, 1963), obra de Jaime Torres Bodet. En realidad se trataba de una verdadera teoría de la educación, entendida como “un cuerpo organizado de conocimientos y recomendaciones dirigido a la práctica educativa” (Moore, 1974, p. 11; [traducción nuestra]).<sup>15</sup>

La obra propuso tres metas; lograr que el niño: 1) conociera mejor el medio físico, económico y social en el cual vivía; 2) cobrara mayor confianza en el trabajo hecho por él mismo; 3) y adquiriera un sentido más constructivo de su responsabilidad en la acción común. Postulaba asimismo equilibrar el tiempo destinado a la información y a la formación de los educandos; reemplazar la educación verbalista por una activa y experimentadora; dar mayor cabida en los planes y programas a los elementos locales y regionales; y ajustar el plan de estudio para formar una unidad educativa fundamental de los cuatro primeros años, habida cuenta de la temprana deserción de muchos alumnos. Presentó también una teoría general de la escuela mexicana, entre cuyos principios conviene señalar los siguientes: 1) tomar a la comunidad en su conjunto y contribuir a elevar las condiciones de vida del pueblo; 2) ponerse al servicio de los intereses vitales del educando, de sus características físicas, psíquicas, étnicas y sociales, y de las etapas de su desarrollo; 3) fundar los conocimientos que se impartían en la experiencia del educando, frente a la naturaleza y la sociedad que lo rodeaban; 4) proclamar el principio de actividad como ori-

<sup>15</sup> Distinta de la filosofía educativa: “conjunto de doctrinas sobre los propósitos, los medios y actividades de la educación” (Aguayo, 1941, p. 87). Ambas son prescriptivas, no explicativas.

gen de toda técnica de la enseñanza, de todo propósito educativo y de toda labor de orden social; 5) tener en cuenta, en la organización del trabajo escolar, las condiciones ambientales como fuentes de motivación de la actividad del educando; 6) imponer al maestro el deber ser un activo agente de mejoramiento social.

La obra citada señaló asimismo las características de la educación mexicana: *democrática*, por estar destinada al pueblo en general, sin distinción de clases sociales, y preocuparse especialmente de los sectores olvidados; *antimperialista*, por luchar por la independencia económica del país y por aprovechar mejor sus recursos naturales en beneficio del pueblo; antifeudal, por pugnar por la conquista de la tierra y estar vinculada con el principio y la consumación de la Reforma Agraria; *progresista*, por preocuparse por el mejoramiento de la población campesina, incluida su capacitación en técnicas para nuevas formas de trabajo; *promotora de la unidad nacional*, por buscar, en la resolución de los problemas del país, la intervención de todos los sectores sociales; *pacifista*, por contribuir a que los pueblos del mundo estrecharan sus relaciones mediante la educación, la ciencia y la cultura; *orientadora de la comunidad*, por abarcar su acción —uno de los rasgos básicos— el mejoramiento integral del pueblo; *gratuita y obligatoria* en la primaria; *activa*, por adoptar como norma el trabajo productivo y socialmente útil y considerarlo fuente del aprendizaje y disciplina en la formación de la personalidad del educando; *científica*, por estudiar, investigar, experimentar y comprobar hechos y fenómenos de la vida social y de la naturaleza; laica, por no profesar ni combatir religión alguna; y finalmente, *mexicana e integradora*, por mantener la fisonomía peculiar del país, rechazando las penetraciones que pudieran deformarla. La caracterización no podía ser más completa. Faltaba ver si la realidad de la educación pública respondía a ella.

La *Teoría y aplicación de la reforma educativa* reconoce que los ideales, aspiraciones, preferencias y valoraciones sobre el concepto del mundo y de la vida condicionan los fines de un hombre o una nación. Por tanto, no sería posible establecer una doctrina de éstos sin estudiar previamente los valores educativos. Pone asimismo de relieve la necesidad del ser humano de darse una explicación de sí mismo, del grupo social del cual forma parte, del mundo que lo rodea, de su origen y destino y de la doctrina adecuada para sustentar su noción de lo bueno y lo malo, lo útil y lo perjudicial, lo justo y lo injusto, y llega a concluir que existe una ley no escrita, llamada moral, que rige a todos los grupos humanos. También indica que la conciencia social del grupo se enriquece con la propia tradición y la cultura (incluidos los valores), así como con la de otros grupos. La obra postula también una teoría del hecho educativo con atención a dos órdenes de intereses: los de la sociedad que,

con sus normas de convivencia, educa; y los del individuo (el educando) que interpone sus aptitudes y limitaciones.

Se afirma asimismo que el contenido social y político de la tradición educativa de México (desde 1917, se supone, sin decirlo) puede sintetizarse en tres puntos: 1) la integración de la nacionalidad mexicana, con la conciencia del mantenimiento de la independencia económica y política de unidad nacional y de defensa y, por tanto, del patrimonio cultural; 2) la consolidación de la libertad y democracia, por la difusión de las normas constitucionales, la formación de la conciencia ciudadana y los hábitos de conducta cívica; y 3) la conquista de mejores condiciones de vida —especialmente del campesino y obrero—: lucha por la tierra, salarios suficientes, precios bajos de los artículos de la canasta básica, aprovechamiento de los recursos naturales y el progreso técnico de la agricultura y la industria.

Obviamente, no todos los fines apuntados tienen igual importancia, ni requieren la misma atención, ni alcanzan la misma jerarquía en el plan educativo. Algunos deben abrazar una masa mayor de educandos; otros representan metas de selección que no requieren numerosas instituciones sino más alta calidad. Una educación higiénica —seguro de la salud física del educando— pertenece a los fines generales. Una educación técnica, en cambio, con alternativas de las funciones del hombre en la sociedad, alcanza a un número limitado de individuos y requiere un número restringido de instituciones.

De acuerdo con estos principios, se proponen cuatro objetivos: 1) el crecimiento y el desarrollo del educando, cuidado de la salud física, intelectual y moral: a toda la masa popular; 2) la formación de la conciencia democrática y nacional: a toda la masa de los escolares; 3) la capacitación técnica y profesional: a los aspirantes profesionales; y 4) la capacitación en la dirección y la organización: a los elementos selectos.

La *Teoría y aplicación de la reforma educativa* sugiere también el perfil del educando delineado por Torres Bodet:<sup>16</sup> Un mexicano en quien la enseñanza estimula armónicamente la diversidad de sus facultades de comprensión, sensibilidad, carácter, imaginación y creación; dispuesto a la prueba moral de la democracia, consistente no sólo en una estructura jurídica y un régimen político, siempre perfectible, sino en un sistema de vida orientado constantemente al mejoramiento económico, social y cultural del pueblo. Un individuo interesado ante todo en el progreso de su país, apto para percibir sus necesidades y capaz de contribuir a satisfacerlas; resuelto a afianzar la independen-

---

<sup>16</sup> Jaime Torres Bodet, *Programas de educación primaria aprobados por el Consejo Nacional Técnico de la Educación* (4a. ed.), México: Secretaría de Educación Pública, 1964.

cia política y económica de la Patria, no con meras afirmaciones verbales de patriotismo, sino con su trabajo, su competencia técnica, su espíritu de justicia y su ayuda cotidiana y honrada a la acción de sus compatriotas; un mexicano, en fin, que, fiel a las aspiraciones y a los designios de su país, sepa ofrecer un concurso auténtico de la obra colectiva —de paz para todos y de libertad para cada uno—, tarea de todos los hombres.

Las consideraciones arriba citadas desembocan en la conclusión de que los fundamentos pedagógicos de los nuevos programas parten de las necesidades vitales del niño y de la sociedad y de la promoción de los valores morales. Los programas no aparecen organizados por materias y temas de enseñanza, sino por necesidades, propósitos o actividades que propenden al desarrollo integral de la personalidad del educando y se distribuyen por las grandes funciones e intereses vitales: 1) la protección de la salud y el mejoramiento del vigor físico; 2) la investigación del medio físico y aprovechamiento de los recursos naturales; 3) la comprensión y el mejoramiento de la vida social; 4) las actividades creadoras; 5) las actividades prácticas; y 6) la adquisición de los elementos de la cultura.

Los fines de la educación, incorporados en el desarrollo del progreso, no son un punto remoto y aislado por alcanzar, sino el resultado del método aplicado a las tareas previstas. El quehacer finalista —verdadero poder educador— estaría estrechamente ligado al cómo y por qué hacer, de carácter didáctico y científico. Porque es más fácil y eficaz adaptar las técnicas y conocimientos científicos a las nuevas situaciones, cuando se comprende la finalidad de las diarias tareas. Por tanto, la aplicación de los nuevos programas tiende a efectuar los siguientes cambios correlativos en los diversos aspectos escolares: 1) la educación contribuiría al desarrollo biológico y de la personalidad de la infancia y la juventud, de acuerdo con sus características esenciales; 2) la escuela no actuaría sólo desde el ángulo del conocimiento abstracto, sino en relación con problemas y necesidades del niño, del hogar y de la escuela e incluso de la comunidad y del país y, eventualmente, del mundo para organizar la respuesta individual o colectiva de cada uno de ellos; y 3) los planes y programas, sin descuidar la adquisición de conocimientos y habilidades, darían preferencia a la formación de una conciencia encaminada a actos concretos, poniendo los bienes materiales, disfrutando de la recreación o creando obras de arte.

*La Teoría y aplicación de la reforma educativa* recomienda asimismo considerar la escuela como laboratorio de la vida democrática; poner al niño ante situaciones reales, para presentarle la ocasión de reaccionar en forma

deseable; encauzar su pensamiento y conducta a ejecutar obras de mejoramiento y reprimir toda suerte de actividades antisociales.

A continuación, la obra explica el significado de cada una de las áreas del programa y de sus metas, cuya síntesis es la siguiente:

### **I. La protección de la salud y el mejoramiento del vigor físico**

El niño debe adquirir, junto con el conocimiento de su propio cuerpo —anatomía y fisiología—, los hábitos indispensables para proteger su salud y la de los demás.

### **II. Investigación del medio y aprovechamiento de los recursos naturales**

La escuela primaria debe formar en los educandos una actitud y una conciencia aptas para impulsarlos a la investigación científica del medio y al aprovechamiento de los recursos de la naturaleza, no solamente en el ámbito de los conocimientos teóricos, sino en la realización de trabajos concretos. Por otra parte, al maestro compete proporcionar a los educandos el concepto dinámico del medio físico, es decir, el relativo a la constante transformación de ese medio, llevada al cabo merced a la intervención y a la influencia del hombre.

### **III. Comprensión y mejoramiento de la vida social**

Este capítulo propone un ajuste permanente del individuo a su medio social, a fin de actuar, en la forma más deseable, como un buen ciudadano. Describe asimismo el concepto de patria y de formas de amor a ella por el conocimiento de las instituciones públicas, la organización de la sociedad, la Constitución y otras cuestiones concernientes a la vida cívica; y a partir del sano nacionalismo llegar al internacionalismo con la existencia de otros hombres y países.

### **IV. Actividades creadoras**

Los maestros, tanto en literatura cuanto en música y en canto, seleccionan los materiales que responden a los elevados fines del arte, de acuerdo con los intereses de los niños. Por otra parte, se recomienda reavivar nuestro arte folklórico y nuestros valores, a fin de que los niños amen a México por los caminos del arte.

## V. Actividades prácticas

El conocimiento surge de la actividad práctica humana y responde a sus necesidades. Llámase práctica a la actividad sensible-material de los hombres, en cuya virtud se transforman los objetos, fenómenos y procesos de la realidad. El maestro debe impulsar las actividades prácticas de toda índole.

## VI. Adquisición de los elementos de la cultura

Este capítulo comprende la expresión lingüística y el cálculo, instrumentos indispensables para todo hombre. Por tanto, en todos los años de la escuela primaria debe desarrollarse este aspecto de los programas, basado en la experiencia de los alumnos en el campo de su vida, dentro del hogar, de la escuela y de la comunidad.

### 8.2 *El método*

La citada obra recomienda también el método de la globalización en la enseñanza,<sup>17</sup> fundado en la forma de percepción del niño —por totalidades y no por partes—, que lo induce, desde el principio de su vida, a ejecutar operaciones complejas y sólo después a analizarlas. El método de la globalización —analítico, del todo a sus partes— se opone al sintético, de los elementos al todo.

En contraposición de las ventajas del método globalizador, se señalan los defectos de la enseñanza sistematizada: falta de coherencia en las actividades del niño; escasa relación entre los contenidos de la enseñanza y los intereses fundamentales infantiles; división de las asignaturas, sin tener en cuenta el pensamiento del niño; predominio de la enseñanza verbal y la consecuente falta de motivación en el niño para actuar personal y espontáneamente.

---

<sup>17</sup> Véase O. Decroly. *La fonction de globalisation et son application a l'enseignement*. Bruxelles, 1929.



La citada obra enumera luego los fundamentos de la enseñanza globalizada —los mismos principios de la escuela nueva—, sus características y, finalmente, las formas más usuales: las unidades de trabajo, los centros de interés, las jornadas, los proyectos y los complejos.<sup>18</sup>

La enseñanza por unidades de trabajo consiste en un conjunto de actividades organizadas alrededor de un asunto o tema central, para alcanzar determinados objetivos. Se caracteriza por: 1) permitir al niño intervenir —en la medida de sus capacidades— en la elección del tema, planear las actividades y evaluar la unidad; 2) tener presente, al escoger la unidad, las necesidades del niño, de la escuela y de la comunidad; y 3) comprender situaciones de la vida real.

La enseñanza por unidades explica también los centros de interés de Decroly.<sup>19</sup>

La Teoría y aplicación de la reforma educativa trata asimismo de los medios educativos aptos para lograr los fines de la educación, los recursos pedagógicos y los auxiliares didácticos de que se vale el maestro: visitas y excursiones; museo escolar; exposiciones; biblioteca; hemeroteca; laboratorios escolares; auxiliares visuales; auxiliares auditivos; auxiliares audiovisuales; concursos y competencias; certámenes y campañas; clubes y asociaciones; material escolar y edificio, anexos y mobiliario. Se incluyen otros temas que el lector puede consultar en la citada obra.

La obra, a pesar de algunas repeticiones, proporciona valiosa información y útiles orientaciones a los profesores. Su lenguaje es claro y accesible. Loable esfuerzo de la SEP.

Apenas estaba implantándose la encomiable reforma de Torres Bodet —descrita más arriba— cuando empezaron a aparecer anuncios de otra reforma. Así, *El Nacional* (octubre 21 y 27 de 1966) comentaba: se introduciría instrucción tecnológica en todas las escuelas primarias, cuyo plan daba a conocer el licenciado Manuel Bravo Jiménez, director del Centro Nacional de Productividad, quien aseguraba la participación de la SEP y del sector

---

<sup>18</sup> Sobre estas formas de enseñanza, véanse: José Avila Garibay. *El método de jornadas aplicado a la escuela primaria* (2a. ed.). México: Secretaría de Educación Pública, 1948; A. J. Jones. *Principles of units construction*. New York, 1939; A. J. Jones, E.D. Grisell & W.J. Grinstead. *El sistema de unidades de trabajo escolar*. México, 1946; Lorenzo Luzuriaga. *Las escuelas nuevas*. Buenos Aires, 1972; H.C. Morrison. *The practice of teaching in the secondary school*. Chicago: University of Chicago Press, 1931; Albert Pinchevich. *La nueva educación en la Rusia Soviética* (Trad. de R. Cansinos Assens). Madrid: M. Aguilar Editor, 1931; R. Plancke. “Ovide Decroly”. En Jean Chfteau. *Los grandes pedagogos* (Trad. de Ernestina de Champurcín). México: Fondo de Cultura Económica, 1978; y Fernando Sainz. *El método de proyectos*. Buenos Aires: Editorial Lozada, 1945.

<sup>19</sup> Véase A. Hamaide. *La méthode Decroly*. Neuchftel: Delachaux et Niestlé, 1922.

industrial. La SEP pondría en manos de los maestros información completa sobre este tema, con miras a desarrollar la capacidad del niño para razonar sobre lo que hace y lo que aprende, y ayudarlo a cultivar sus inclinaciones ocupacionales. Dos años después volvió a citarse el tema. Así lo hicieron *El Nacional* (mayo 17 de 1968) y *Excélsior* (mayo 20 de 1968). Por fin, al siguiente año (*El Nacional*, agosto 15 y octubre 30 de 1969),<sup>20</sup> ya para concluir el sexenio de Díaz Ordaz, la SEP publicó la obra *Aprender Haciendo. Manual del Maestro* (México: Secretaría de Educación Pública, 1969, 9 vols.), conjunto de libros y cuadernos de trabajo para cada grado de primaria, con el mismo formato, papel y portada de los libros de texto gratuitos. Cada libro contenía una serie de ejercicios o actividades prácticas, a manera de trabajo manual; rasgar, doblar, recortar, armar, coser, etcétera, presentados en orden de dificultad.

La introducción de cada manual —la misma para los seis— afirma que el programa “Aprender haciendo” recoge los principios de la escuela activa y se apoya en las siguientes ideas: 1) lograr que los niños comprueben por sí mismos la validez de los conceptos que se exponen en la cátedra; 2) facilitarles el descubrimiento de sus aptitudes; y 3) familiarizarlos con el uso de herramientas fundamentales del trabajo humano. No se trata de una nueva asignatura, sino de una técnica para desarrollar los temas de los planes y programas vigentes.

El *Manual del Maestro* señala también las bases sobre las cuales debe formarse al niño de primaria a fin de responder al rápido desarrollo del país: formación cultural, cívica y tecnológica, consistente esta última en aplicar el conocimiento por el manejo de las herramientas fundamentales del trabajo. Tal programa, diseñado para las escuelas primarias, habilita al niño a usar las herramientas manuales —antecedente obligado al “enseñar produciendo” de la secundaria—, al cual se agrega el concepto de trabajo productivo y el intento de producir, ayudando así al educando a atender a las responsabilidades de la integración social.

El programa “Aprender haciendo” comprende cuatro actividades esenciales: 1) la lección teórica dirigida a motivar y seguida de las explicaciones derivadas de las cuestiones planteadas por los niños; 2) la comprobación, obtenida por la observación directa de la realidad; 3) la reflexión, apta para relacionar las nociones teóricas con los hechos reales; y 4) la actividad práctica, o sea, la aplicación del conocimiento. En ésta debe facilitarse el trabajo en equipo.

---

<sup>20</sup> *El Nacional* (enero 28, junio 5, 30 y julio 3 de 1969) y *Excélsior* (julio 31 de 1969) hablaron insistentemente de una reforma educativa.

Es preciso utilizar en el desarrollo de estas actividades tanto la inducción como la deducción. Cada actividad práctica debe prolongar el conocimiento adquirido, es decir, realizar la unión del saber con el hacer.

El maestro, por su parte, convencido de la necesidad de vincular la inteligencia con las manos —según el dicho de Anaxágoras “el hombre piensa porque tiene manos”—, destacaría la importancia de la planeación, la exactitud y el orden. La primera permite a los estudiantes participar para adquirir clara conciencia de los propósitos de la misma. La exactitud los ayuda a medir, pesar, doblar, cortar y pegar con esmero. Se procede de lo fácil a lo difícil y se enseña el manejo de herramientas según el orden de dificultad de las mismas. El hábito del orden facilita tanto las operaciones de la inteligencia como las actividades manuales, con revisión y resúmenes que obliguen a la síntesis y la comprensión panorámica macizamente articulada.

El programa “Aprender haciendo” se proponía formar y fijar en la mente del alumno los conceptos de administración, calidad, mantenimiento y organización. Conforme ascendiera el niño en el grado escolar, se introducirían otros conceptos más avanzados de diseño, distribución de la planta, financiamiento, etcétera. No se olvidarían las destrezas motrices que facilitarían la mejor adaptación a las demandas de la vida.

Este programa pretendía educar para acelerar el desarrollo económico del país, y facilitar la adquisición de conocimientos, habilidades y destrezas relacionadas con el uso de las herramientas básicas del trabajo humano. Ahora bien, tales fines pertenecen a la quinta área del plan: “actividades prácticas”, sin necesidad de presentar el programa como “una técnica para desarrollar los temas señalados en los planes y programas de estudio”. Además, el término “Aprender haciendo” se refiere a los métodos de la escuela activa y se aseguraba que recogía sus principios básicos y podía aplicarse a todas las materias del curso. Se sugería al profesor informar a los niños, al pegar éstos estampas de historia o ciencias naturales, cómo hacerlo y luego explicarles el significado de las imágenes, según el método de la globalización encaminado a relacionar todas las materias alrededor de un tema. Si se trataba, por ejemplo, de una planta y se enumeraban sus partes, se impartían ciencias naturales; si se añadía que los aztecas la cultivaban, se trataba de ciencias sociales (historia); si se escribía su nombre “geranio” y se señalaban las sílabas “gera”, se enseñaba español...<sup>21</sup> De esta guisa, se confundía al lector, al asegurarle que el objetivo del programa era promover la participación activa del

---

<sup>21</sup> Comunicación personal de la profesora María Higuera Higuera, en aquella época inspectora de la Zona No. 31 de la Dirección 3 de la Secretaría de Educación Pública (véase *La Nación*, junio 10. de 1968).

educando en el desarrollo de las demás áreas, cuando aquélla se refería a un programa de trabajos manuales con ejercicios prescritos, sistematizados y, supuestamente, graduados respecto de su dificultad.

Al afirmar que permitía a los niños "...comprobar la validez de los conceptos expuestos en la cátedra...", reaparecía la confusión: ¿Cuál cátedra? ¿La de exposición de conocimientos de cada área o materia? ¿O la de exposición teórica del ejercicio manual por ejecutarse?, pues por un lado se afirmaba que tal programa de actividades prácticas ayudaba a despertar la curiosidad en el niño, sus facultades creativas y su propia iniciativa, y prescribía, por otro lado, una serie concreta y precisa de trabajos por realizarse, con objetivos, técnicas y herramientas determinadas e insustituibles. Todavía para incrementar la confusión, diversos pasajes de la introducción aseguraban que no se trataba de una asignatura más, sino de una técnica a la cual había de señalarse "un sitio definido en la distribución del tiempo y en la práctica de la evaluación y atenderla perseverantemente como a cualquier otra de las materias". Las dos afirmaciones son contradictorias.

Tal vez el haber suscitado en los profesores una expectativa diferente de la que se les ofrecía —además de haberles proporcionado orientaciones confusas y contradictorias y redactadas en forma repetitiva—, explique las resistencias surgidas a adoptar este programa, como lo indican algunos de ellos. Así —según el profesor Feliciano Tapia Cabrera—<sup>22</sup> la reforma no pudo efectuarse por dos razones: falta de personal capacitado y resistencia de los maestros tradicionalistas a modificar su práctica docente, apoyados por el Sindicato. La SEP ofreció una capacitación con cursos breves —una semana—, insuficiente para convencer a los profesores de las ventajas de la reforma y menos para modificar sus métodos docentes. Aquéllos no percibían la necesidad de un cambio. Sus métodos siempre les habían funcionado bien.

En cambio, el programa tuvo buen éxito en secundaria. Las tecnologías les son útiles a los estudiantes, especialmente a los de las clases bajas, a diferencia de los de primaria, donde el tiempo nunca alcanzaba para realizar los trabajos manuales prescritos, además de que los planteles carecían de las herramientas y utensilios necesarios para realizarlos. A estas razones se añadía el número tan crecido de alumnos —50 y más en cada grupo— para esforzarse en poner en práctica el plan.

A pesar de las reformas introducidas, la primaria atravesaba por una seria crisis que un grupo de 20 maestros señaló al reportero Alejandro Iñigo (*Excelsior*, abril 27 de 1969). Aquélla no se remediaría mientras el sistema edu-

---

<sup>22</sup> Comunicación personal, octubre de 1988.

cativo del país estuviera en manos de políticos y no de técnicos en pedagogía. Atribuían una de las principales fallas a la circunstancia de no necesitarse el bachillerato para seguir la carrera de maestro. Así, muchos candidatos veían esa carrera corta como un trampolín para cursar estudios superiores en la UNAM, o en el IPN. Muchos lo conseguían, pero el magisterio no era para ellos un objetivo, sino un peldaño mientras terminaban su educación superior. Afortunadamente, la UNAM exigía ya el bachillerato para ingresar a cualquier carrera. La carencia de plazas en las secundarias obligaba a algunos egresados de la Enseñanza Normal Superior (ENS) a buscar otro tipo de labores. Por otra parte, no se les preparaba en las normales adecuadamente, ni se les enseñaba a calificar ni resolver el cúmulo de problemas de un grupo de primer año con 60 alumnos. El deber impartir clases —por razones económicas— en dos o tres escuelas el mismo día incrementaba sus problemas. Finalmente, el tipo de directores de los planteles públicos —especie de conserjes— complicaba el problema. Fungían de vigilantes para registrar la hora de salida y llegada de los maestros, pero eran incapaces de supervisar el trabajo, resultado de otorgarles a los directores los puestos por amistad o compadrazgo.

El Grupo de Trabajo de Ciencias de la Educación coordinado por el Instituto Nacional de Pedagogía hizo una crítica de las metodologías “aprender haciendo” y “enseñar produciendo”. Le parecían “altamente convenientes porque unen la teoría y la práctica”, pero consideraba que “fueron insuficientemente experimentadas y no se habían plenamente empleado debido a la falta de guía y orientación a los maestros, y a la carencia actual de recursos suficientes para su aplicación” (Citado por Latapí, 1975, pp. 1326-1327).

Ante las deficiencias de la primaria, el profesor Mario Aguilera Dorantes propuso (*Excelsior*, abril 18 de 1970) aumentar el periodo de educación básica a 9 años, por ser insuficientes los de primaria para alcanzar las metas propuestas en el plan de estudios; reconoció también que las escuelas profesionales se quejaban de la preparación deficiente de los jóvenes egresados de las preparatorias, las cuales culpaban a las escuelas secundarias y éstas a las primarias. El hecho incontestable era que los egresados de la primaria no poseían en grado satisfactorio los conocimientos elementales y su preparación era deficiente. Evidentemente, no podían esperarse mejores resultados de un magisterio en cuya preparación coincidían los mismos factores que afectaban a todo el sistema educativo. Por tanto, la ampliación del tiempo destinado a la educación básica, de 6 a 9 años, permitiría una mejor distribución del contenido de la enseñanza. No era posible el planteamiento de los proble-

mas educativos de la nación, si no se analizaba a fondo la educación básica, y se le daba la solidez y la eficiencia adecuadas al desarrollo de los niveles medio y superior de la educación y, en general, al desarrollo social y económico del país. Esta proyección suponía desde luego aumentar sensiblemente las inversiones destinadas a la educación, lo que bien podía lograrse, y un impulso a la participación de la iniciativa privada en las escuelas primarias y en las escuelas del ciclo básico de la enseñanza media. Con mayor intervención del gobierno federal, de los gobiernos de los estados y de los municipios, y de la iniciativa privada podrían alcanzarse las metas que reclamaba el desarrollo económico y social del país.

Un editorial de *Excélsior* (abril 20 de 1970) contestaba al profesor Aguilera: El panorama que se presentaba con este motivo no era alentador ni positivo en modo alguno; pero, ¿lo solucionaría aumentar el plan de estudios básicos de 6 a 9 años, si no había al mismo tiempo mayor reciedumbre humana y pedagógica en los maestros, mayor número de éstos y comprensión grande y patriótica para que cuantos elementos, oficiales y particulares, pudiesen ayudar a la obra, lo hicieran más allá de las limitaciones tradicionales? El problema no se resolvería con acumular años de estudio. Era mucho más serio y complejo que eso, sobre todo si se articulaba con todos los ciclos de la enseñanza y se tomaba en cuenta el drama de miseria de muchísimos hogares urgidos del trabajo remunerador de los hijos. Por tanto, era preciso persuadirse de que el problema educativo era un problema de ciencia, de técnica, de libertad y de esfuerzo conjunto, si se aspiraba llegar a una solución que sirviera a México en su desarrollo y a los mexicanos en la conquista de su destino personal.

### 8.3 *El pase automático en primaria*

Ya para terminar el sexenio de Díaz Ordaz, la SEP introdujo el pase automático en primaria. Un editorial de *Excélsior* (agosto 28 de 1970) afirmaba que el tema era complejo y delicado y citaba al profesor Heberto Santoyo, quien veía los riesgos de una determinación de esa naturaleza: podría aplicarse sin discriminaciones y alentar la irresponsabilidad de algunos maestros. Según Froylán M. López Narváez (*Excélsior*, agosto 28 de 1970), el pase automático implicaba acabar con la educación sádica e inútil impuesta a toda la nación, y borrar la detestable pregunta: “¿Pasaste?”. Liquidaría la competencia. F. Carmona Nenclares (*Excélsior*, agosto 28 de 1970), en cambio, se mostraba más prudente. La determinación de la SEP se basaba en motivos —no razones— ajenos a la pedagogía y señalaba dos: la urgencia de contar con

trabajo barato, actitud del industrialismo; y la demografía explosiva. Cuanto menos permaneciera el niño en la escuela sería lo ideal. El crecimiento demográfico requería centros escolares pronto vacíos. El escritor refutaba la opinión deleznable de algunos maestros: repetir ciertas materias era perjudicial. Esas materias eran formativas y, por tanto, enriquecedoras.

*La Educación Pública en México* (1970, 1, p. 119) dice a este propósito:

Se suprimió el sistema de pruebas generales impresas, para calificar el aprovechamiento en el ciclo primario, que fueron confiadas a la observación asidua, responsabilidad y dignidad magisteriales.

Tal vez se buscó disminuir artificialmente los coeficientes de reprobación y deserción, pues de ese modo sería más fácil satisfacer la demanda de nuevo ingreso y de promoción a un grado subsecuente.