

CAPITULO XIII

LA EDUCACIÓN Y LA PRENSA EN EL SEXENIO DE ECHEVERRÍA¹

Numerosos fueron los artículos sobre educación publicados en el sexenio. Diversos factores influyeron indudablemente en el interés de la opinión pública sobre el tema: los cercanos sucesos de 1968, con su cauda de crueldades e injusticias y la conducta represiva del gobierno; la explosión demográfica que forzaba las puertas de las escuelas; y las expectativas creadas por el propio gobierno con el anuncio de una reforma educativa a fondo.

Abrió la serie de estos artículos un editorial de *Excélsior* (abril 15 de 1971), con el anuncio de que la reforma educativa colmaría todas las demandas y contendría elementos tan constructivos que satisfacerían las necesidades de la enseñanza y sería “el más importante factor de desarrollo nacional”. Se auscultaron todos los sectores y se analizaron todos los métodos empleados en otros países. Y, luego, se señalaron algunos prejuicios como la concepción maniquea de la historia.

A propósito de la reforma educativa, Pedro Gringoire² (*Excélsior*, abril 20 de 1971) recordaba: las declaraciones se suceden unas a otras; debe volverse a lo fundamental —el propósito de la educación— no la mera transmisión de conocimiento, pero tampoco la capacitación para el trabajo, ni la adaptación del educando al medio. Su verdadero propósito es la formación del hombre, de la persona, concebida como entidad total, integral, dinámica, creativa y diferente. Por tanto, la formación del carácter —el sello de cada ser humano— es el centro de la educación y, en México la formación del hombre mexicano del cual Torres Bodet aseguraba que debería pertenecer a esta realidad.

¿Cuál reforma educativa? se preguntaba Leonardo Elías Calles (*El Universal*, abril 23 de 1971), cuando el país padece un atraso de 40 años en el concierto de las naciones. La reforma debería reunir estas características: iniciarse en el hogar y proseguirse en primaria, secundaria, etc.; orientar a los

¹ Se comentan aquí sólo los artículos de indole general.

² Pseudónimo de Gonzalo Báez Camargo (1899-1983), periodista y lingüista.

padres de familia; utilizar la sociabilidad infantil para suscitar la tendencia a la solidaridad; proporcionar educación sexual; evitar “domesticar” a las nuevas generaciones; conservar la libertad de la educación; promover la coeducación; suprimir el congestionamiento en la primaria; admitir la desigualdad de los alumnos; y desterrar la artificialidad en las prácticas educativas.

Y de nuevo, Pedro Gringoire (*Excélsior*, junio 29 de 1971) afirmaba que ya se ponía en práctica una reforma educativa en 40 centros de educación para adultos desde 1968. Estos constaban de unidades consecutivas de estudio y trabajo que el alumno acometía, según sus capacidades y tiempos de que dispusiera, con los cuales completaba sus cursos en toda forma. Se abolieron los rígidos calendarios escolares con su artificial división en años “astronómicos”. No había reprobados ni pase automático. El paso de una unidad a otra se ganaba a costa de esfuerzos y empeñoso estudio. El articulista se preguntaba si no valdría la pena extender las adaptaciones requeridas por este sistema a toda la educación.

El secretario de Educación Pública, Víctor Bravo Ahúja, por su parte (*El Nacional*, agosto 27 de 1971), al presentar a la opinión pública seis importantes documentos relativos a la reforma educativa, manifestó que ésta se apoyaba en tres criterios: asignar los recursos, tanto humanos como financieros, de acuerdo con las necesidades reales y de manera racional y equitativa; sujetar toda medida a experimentación y evaluación permanentes; y emplear de lleno la capacidad instalada.

A su vez, Antonio Lara Barragán, (*El Universal*, septiembre 13 de 1971), comentó la observación de Bravo Ahúja al delinear la reforma educativa integral: debía hacer uso de los medios masivos de comunicación e información. Empero, el maestro Víctor Hugo Bolaños advirtió que sería necesario emplear en otra forma la televisión educativa y no televisar simplemente las clases impartidas con métodos tradicionales: la pantalla debería presentar el fenómeno estudiado con sus características: difundir los conocimientos por un ágil juego del rico material de enseñanza; poner al alumno en contacto directo con el campo, la fábrica, los fenómenos sociales, la geografía, la sociedad misma, sin intermediaciones librescas.

México podría contar con una metodología apropiada para el caso, como existía ya en un sistema de enseñanza por correspondencia (*El Universal*, septiembre 14 de 1971).

A propósito de una frase del testamento político del expresidente Lázaro Cárdenas (1895-1970); “la reforma educativa tiene que corresponder a las necesidades de desarrollo independiente y a las exigencias de una sociedad que sabe valorar el trabajo justamente compensado...”, José Natividad Ro-

sales (*El Universal*, octubre 25 de 1971) comentaba: en tiempos de Justo Sierra se confundían instrucción y educación. La primera proporciona instrumentos con cuyo trabajo se mejora la economía del ser instruido. La educación (del verbo latino *ducas, ducare, ducatum*) significa guiar a alguien a su fin. ¿Cuál? La elevación espiritual del hombre, la liberación de su animalidad, la convivencia armónica —amorosa— entre todos los hombres de la tierra, la instalación de un paraíso de amor y paz entre los seres humanos. ¿Caminan juntas educación e instrucción? Sí. La segunda es el fin de la primera. La educación válida debía tener una filosofía y ahora sólo hay dos: la cristiana y la marxista. México ya probó la primera. No dio resultado. No somos un pueblo moral. Y se puso por tanto en evidencia la ineficacia de la escuela cristiana. Habría que probar la socialista: el fruto de nuestro trabajo pertenece a todos. La educación socialista, a la par de proporcionar por la ciencia los instrumentos científicos para estudiar el universo, forma en el hombre una auténtica conciencia humanista sin explotadores ni explotados. Es amorosa y no provoca odio.³

El mismo día, Pablo Latapí (*Excélsior*, octubre 25 de 1971) se preguntaba el significado del silencio que envolvía los proyectos educativos del gobierno. ¿Qué indicaba? ¿Escepticismo? ¿Desilusión? ¿Resignación? ¿Desconcierto? ¿Inseguridad? ¿Perplejidad? Había de todo. Los documentos de la SEP no eran proposiciones claras de una reforma educativa. Su generalidad, su desigualdad de contenido, su carencia de una filosofía integradora del conjunto y su escasa base técnica provocaban desconcierto. “Eran casi dos kilos de algo que nadie entendía”.

El otro elemento del panorama era la situación del país, sin esperanza de reforma educativa, difícil de efectuarse sin reforma política: distribución más amplia del poder político; disolución del esquema monopólico inalterado; instauración de la autonomía sindical, todavía atada a los intereses del gobierno; permanencia de la misma trágica política de empleo; falta de soluciones convincentes al desarrollo del campo; destino impropio de las inversiones; políticas fiscales; etc. La población intuía imposible una reforma educativa que no fuera acompañada de una reforma económica, política y social.

Por otra parte, Agustín A. Albarrán (*El Universal*, noviembre 22 de 1971) refería una entrevista con el doctor Jorge A. Vivó, geógrafo, quien negaba que la explosión demográfica, el desarrollo económico, el rezago del campo fueran las causas de la reforma educativa. Eran acontecimientos que se habían desarrollado durante los últimos 40 años. En consecuencia, no podían

³ El escritor olvidaba la lucha de clases.

ser causas “de una reforma educativa”. Enumera luego las características de la reforma educativa, según el régimen: la expansión del sistema educativo; la atención a los grupos marginados; la educación extraescolar y la superación del magisterio eran más bien objetivos del sistema educativo nacional por los cuales se propugnaba desde 1921. Las únicas características de la llamada “reforma” eran la permeabilidad del sistema, la actualización de los medios y los métodos adecuados. Según Albarrán, los autores de la llamada reforma educativa atacaban la verdadera reforma iniciada con la Revolución Mexicana, a partir de los años veintes y la caracterizaban malévolamente como un desorbitado enciclopedismo. La explicación de esta actitud se encontraba en que los autores de la reforma no eran maestros sino profesionales de diversa extracción. Pretendían que: 1) la educación primaria fuera eminentemente formativa y a los educandos no se les considerara sujetos de información; 2) en la educación secundaria la información resultara un subproducto de lo formativo; y 3) la educación superior tuviera, entre otros, como fundamental objetivo, formar al hombre integralmente. Y concluía: no se debía enseñar en ninguno de los tres ciclos de la educación. La tarea consistía en educar. El entrevistado opinaba ser propio de personas dotadas de una mentalidad escolástica establecer oposición entre lo formativo y lo informativo. Lo lógico —lo que se hacía en todo el mundo— era educar enseñando.

Rubén Rodríguez Lozano, a su vez (*El Universal*, diciembre 22 de 1971), se preguntaba qué se esperaba de la reforma educativa. Y respondía: acentuar en todos los niveles de la enseñanza el sentimiento nacional; lograr que los programas, los textos y los métodos de enseñanza captaran el espíritu de la democracia y fortalecieran la solidaridad nacional y la convivencia humana; descentralizar la educación superior para que la ciencia y la técnica contribuyeran a la solución de los problemas que afectaban las distintas regiones del territorio; desarrollar una clara conciencia de los problemas nacionales y el sentido de responsabilidad para resolverlos. Y otros por el estilo.

Según José Ángel Ceniceros (*El Universal*, julio 3 de 1972), 1900-1979,⁴ la reforma educativa había suscitado varios comentarios. Aceptaba que era necesaria la reforma como lo era también la administrativa, la fiscal, etc. En el caso del magisterio, había salarios bajos, acumulación de horas de trabajo, recargo del número de alumnos y, en general, carencia de estímulos. No podía efectuarse reforma, sin proporcionar una vida satisfactoria a los educadores. Según Ceniceros, era conveniente oír a otras partes respecto de la reforma,

⁴ Secretario de Educación Pública en el sexenio de Ruiz Cortines.

pero, sobre todo, escuchar al magisterio. La reforma educativa había suscitado esperanzas y expectativas entre padres, maestros, estudiantes y público, en general, por la abundancia de declaraciones, discursos, conferencias, etc. Sin embargo, los resultados se parecían al parto de los montes y dejaban un sentimiento escéptico y pesimista respecto de la decantada reforma. Se había formado una comisión coordinadora de la reforma y convocado a las instituciones y sectores interesados a presentar sus puntos de vista y participar en las discusiones. Se esperaba con razón que el producto de estas jornadas, culminación de todo el proceso previo, fuera definir la reforma educativa y el plan para efectuarla. Este material, presentado en seis tomos, incluía las resoluciones de Oaxtepec, la declaración de Villahermosa y otros documentos semejantes. La SEP cuidaba de advertir que presentaba a la opinión nacional las aportaciones allí contenidas, para su crítica y enriquecimiento. En otras palabras la SEP no tomaba posición respecto de ellas; ni las aceptaba ni las rechazaba; no reconocía aciertos ni desaciertos, así fueran parciales.

Si con todo ese material no había sido posible llegar a señalar las lacras del sistema educativo, realizarlo después sería tal vez demasiado tarde. Urgía que se indicaran definitivamente cuáles serían las reorientaciones de la SEP.

Al comenzar el año 1973, Pablo Latapí (*Excélsior*, enero 12 de 1973) daba cuenta de que una comisión, nombrada por el director general de la UNESCO, había entregado su informe final sobre la educación, conocido como el informe Edgar Faure. Su cometido consistía en sugerir los nuevos objetivos de la educación mundial y proponer medios para alcanzarlos; bosquejar metodologías que los diversos gobiernos pudiesen utilizar al planificar la educación; y ayudar a reorientar la cooperación internacional en el trabajo educativo.

En opinión de Latapí, el informe era bastante cuestionable desde la perspectiva latinoamericana. Era incapaz de reducir a un todo inteligible en el plano mundial los fenómenos sociales y educativos registrados como constituyentes de las actuales crisis de la educación. El informe señalaba los hechos, pero sin darles significado: la disparidad en el gasto educativo de los países en vías de desarrollo y los industrializados (los cuales con sólo la cuarta parte de la población joven del mundo dedicaban a la educación diez veces más que los países pobres); el distanciamiento progresivo en esta situación de 1960 a 1968; la problemática no resuelta de las desigualdades educativas tanto internacional como nacional; la frustración de las aspiraciones de desarrollo en los últimos 10 años y la pesadilla del desempleo; el problema mundial de la fuga de talento hacia los países industrializados, etc. Tales hechos, sin embargo, aparecían aislados, fragmentados, y privados de significado. Se

los califica como paradojas del desarrollo o como fatalidades históricas. En ningún momento, la comisión planteaba ningún aspecto sociológico estructural. El distanciamiento progresivo entre los países ricos y pobres se registraba como fenómeno fortuito. Se revisaban distintas escuelas de educación como si fuesen más o menos lo mismo, entre ellas la de Freire, tan distinta de todas las demás. No todos los miembros de la comisión estuvieron de acuerdo, y, seguramente, el informe produciría reacciones semejantes en los países del cono sur.

A su vez, Ramón Costa Jou (*El Universal*, febrero 1o. de 1973) aludía a una conferencia internacional sobre la crisis de la educación, cuyo resultado recogió Phillip H. Coombs, en un libro publicado por la Universidad de Oxford. Mencionó también el libro publicado por la ONU del cual habló Latapí. Finalmente, se refirió a un debate organizado por el IFAL (Instituto Francés de América Latina) sobre la crisis de la educación en el mundo actual. El documento de Coombs registraba cuatro causas de la disparidad en los sistemas educativos y el medio social: el fuerte incremento de las aspiraciones populares en materia educativa; la aguda escasez de recursos; la inercia inherente a los estudios educativos existentes; y la misma pasividad de la sociedad que no había permitido la educación al máximo, para acrecentar el desarrollo nacional. El autor señalaba como punto estratégico básico la urgente necesidad de modernizar todos los factores que intervenían en el proceso formativo del ser humano y una cuestión de fondo relacionada con el tema: lo que realmente estaba en crisis no era solamente la educación, sino nuestra sociedad en su conjunto y, especialmente, su organización económica y política. Parecía que las estructuras tradicionales se habían agotado con todas sus posibilidades creadoras. Por tanto, las contradicciones parecían cada día más irreconciliables. Y concluía: la liberación de la sociedad no dependía de la escuela. Aquella era una tarea impostergable de los adultos.

Artemio Rubio Mendizábal (*El Universal*, marzo 5 de 1974) ridiculizaba la reforma educativa: nada de dureza por favor. En vez de dureza, flexibilidad. El complemento flexibilidad sonaba muy bien, y porque sonaba bien se lo empleaba con frecuencia en la pedagogía moderna. Nada de dureza. Al contrario, flexibilidad. Pero no todo lo que suena bien es pedagógico o didáctico o educativo. Y quizá en materia educativa lo que suena “bonito” pudiera ser lo menos indicado. La flexibilidad se asocia con otra palabra que también suena bien: apertura. De estas cosas se ha venido hablando desde hace algún tiempo. Son nuevas, no cabe duda. Pero en lo tocante a mejores... Estos modernos conceptos pedagógicos provienen del descrédito de los antiguos:

la pedagogía estricta, el maestro exigente y el estudiante dedicado. Una pedagogía estricta no se aviene con una liberalidad absoluta. Ni pensarlo, ahora se enseña por convencimiento y no por exigencia. Pasaron los tiempos de las pedagogías estrictas, de los maestros exigentes y de los estudiantes dedicados. Se entra a la etapa de las pedagogías abiertas, los maestros flexibles y los estudiantes liberados. Como el Estado y todas las fuentes de abastecimiento son cada día más insuficientes se habla ahora de la escuela abierta. Los alumnos ya no necesitarían ir a la escuela. Por lo pronto, se desterraron las antiguallas de pasar lista, poner calificaciones y todas esas cosas fuera de moda. Pronto bastaría inscribirse en una escuela, presentar, al fin del curso, un examen y quizá después ni examen se necesitaría, ni escuela ni maestro: sólo una carta de inscripción, dos pesos en timbres postales y las lecciones por correspondencia. Así se recibiría también el certificado o título. Entonces las autoridades proclamarían con satisfacción; se desterró la deserción escolar; nadie se quedó sin escuela. El problema vendría, cuando alguien tratara de emplear a los egresados de esa educación abierta.

Un editorial de *Excélsior* (marzo 22 de 1974) indicaba que si la cuestión del analfabetismo estaba en la base del problema educativo, urgido de una atención solícita, no era menos cierto que otros aspectos presentaban puntos que requerían pronta y cuidadosa revisión. Tales eran la falta de armonía entre los programas de ciclo primario y del ciclo secundario; la disparidad en cuanto a los sistemas puestos en vigor; el exceso de verbalismo en unos casos; la enseñanza meramente libresca en otros, etc.; y el espectáculo de una gama de profesores con muy diferente preparación. Todas estas irregularidades exigían una investigación que sirviera como de punto de referencia para el próximo primer seminario regional sobre educación media, cuya celebración sería en Guadalajara, de suerte que se pusiera pronto remedio en tales dificultades.

Pablo Latapí (*Excélsior*, mayo 4 de 1974) mencionaba distintos tipos de estrategias de cambio educativo: la global —cuyo ejemplo es la reforma oficial— que pretendía un cambio en gran escala, generalmente con experimentación previa; la segunda podría llamarse paralela, con instituciones nuevas, creadas al lado del sistema convencional, con el propósito de que llegaran a desplazarlas. Tal fue el caso del Colegio de Ciencias y Humanidades y quizá del nuevo Colegio de Bachilleres. La tercera estrategia provendría de la innovación espontánea de grupos que trabajan fuera del sistema y rehuían la sistematización y la coordinación. Grupos que aportaban impulsos de renovación

importantes y que podían enseñar un camino de innovación. No podían discutirse en abstracto las ventajas o desventajas de estas estrategias. Tenían que acomodarse de acuerdo a la realidad. El investigador proponía ir experimentando, de suerte que las estrategias pudieran aplicarse a los casos que lo demandaran. En esa forma, se iría responsabilizando la SEP del futuro. Y debería atenderse también a la innovación espontánea que sigue sus propios caminos.