

## CAPITULO IV

# LA OPINIÓN PÚBLICA Y LA EDUCACIÓN

Es sorprendente el número de artículos publicados sobre educación durante el sexenio y la diversidad de temas que tratan desde los más tradicionales — el magisterio— hasta los más innovadores —la televisión educativa—, asunto de vivos debates respecto de su eficacia en el aula.

### 1. LA CAMPAÑA CONTRA EL ANALFABETISMO

El presidente Díaz Ordaz lanzó una exhortación de amplias dimensiones al demandar de todos una cooperación pertinaz, para acabar con el analfabetismo, expresión dramática de la ignorancia que lesionaba gravemente a la nación.

Mucho se logró en el pasado con los centros rurales, los centros de alfabetización y otros semejantes. Los mexicanos analfabetos, a resultas de este empeño, no representaban sino un 30% del total de la población, cuando todavía hacía pocos años las cifras abarcaban casi a la mitad de aquélla. Con todo, urgía librar al país de la rémora del analfabetismo (*Excélsior*, febrero 26 de 1965).

A punto de emprenderse la campaña de alfabetización anunciada por el presidente Díaz Ordaz, *Excélsior* (febrero 27 de 1965) informaba de su comienzo con la labor de cuatro unidades piloto, que serían otros tantos centros de enseñanza. Participarían maestros, inspectores, brigadas móviles, misiones culturales, y cuantos elementos proporcionaba la moderna pedagogía. El programa no estaba dictado desde un escritorio, al margen de toda consideración práctica. La campaña se nutriría de evaluaciones constantes, a fin de poder contar con orientaciones apoyadas en la realidad. Se tendrían en cuenta las distintas circunstancias de las entidades federales. Las tareas para Chiapas no serían las mismas que para Nuevo León, y las sugerencias a Oaxaca no se repetirían a Jalisco o al Distrito Federal.

Al mes siguiente, *Excélsior* (marzo 4 de 1965) afirmaba: el problema del subdesarrollo de México no podría resolverse plenamente si antes no se liqui-

daba el número de analfabetos, quienes frenaban el progreso de la nación. El secretario de Educación Pública declaró, por su parte, que el Estado emplearía todos los recursos adecuados para desarraigar totalmente el analfabetismo entre los mexicanos. Un dato alarmante fue que la explosión demográfica del país aventajaba el proceso de alfabetización. Había 1 630 764 analfabetos más que en 1950. México consiguió eliminar de su territorio todo vestigio de paludismo. Debía ahora proponerse una cruzada para suprimir el analfabetismo.

El Patronato Nacional de Alfabetización y Extensión Educativa de las Escuelas Particulares ofreció colaborar en la campaña contra el analfabetismo y fundó 200 centros de enseñanza colectiva en el Distrito Federal, para atender a más de 10 000 analfabetos. Las escuelas primarias, secundarias y normales de la capital proporcionarían locales adecuados, debidamente amueblados, y cubrirían los sueldos de los maestros. La SEP proporcionaría las cartillas necesarias para la enseñanza y el asesoramiento pedagógico para un mejor éxito de la labor diaria (*El Universal*, marzo 16 de 1965).

La Confederación Revolucionaria de Obreros y Campesinos (CROC), por su parte, aportó un millón de pesos anuales para la campaña alfabetizadora y ayuda auxiliar para asegurar los resultados de ésta. Además, la CROC decidió cooperar de cuatro modos: con la cuota mensual de cada trabajador; con la identificación de los analfabetos o hijos de éstos para que asistieran a clases en los centros alfabetizadores; con los vocales que se pondrían a disposición de las autoridades escolares para la campaña alfabetizadora; y con centros alfabetizantes en regiones apartadas (*El Universal*, marzo 19 de 1965).

La campaña alfabetizadora suponía un gigantesco esfuerzo por parte del país. Costaría \$60 alfabetizar a una persona. Según este cálculo, se requerirían más de 3 000 millones de pesos para enseñar a leer y escribir a la población analfabeta de 15 años a 49: 4 831 763. El mayor número de analfabetos se encontraba en los estados de Guerrero y Oaxaca. El primero tenía un 62.81% de analfabetos de seis años y un 3% de 15 a 49; y el segundo 59.11% de analfabetos de menos de 15 años y 30.23% de 15 a 49 (*El Universal*, junio 11 de 1965).

Inspirados en los ejemplos anteriores, los ferrocarrileros, a su vez, se sumaron a la campaña contra el analfabetismo (*Excélsior*, agosto 3 de 1965). El diario invitaba a otros organismos similares a imitar el esfuerzo generoso de los ferrocarrileros. Erradicar el analfabetismo era tarea patriótica por excelencia.

*El Nacional* (diciembre 9 de 1969), por su parte, llamaba la atención hacia la deserción escolar, factor importante del analfabetismo. Las cifras

comparativas entre quienes iniciaban los estudios y quienes los terminaban eran aterradoras. Una de las causas reconocidas de este fenómeno era la incapacidad económica de las familias para sostener los estudios de los niños y de los jóvenes.

La Confederación de Cámaras Nacionales de Comercio (CONCANACO) se añadió a los otros grupos interesados en el problema educativo y afirmó la conveniencia de un diálogo entre el gobierno y el sector privado para atender el grave problema educativo del país. Los recursos oficiales no bastaban para resolver aquél. Urgía, por tanto, una colaboración fructuosa entre la tarea oficial y los esfuerzos particulares. La época del estatismo había pasado. Se necesitaba ahora estrechar la mano tendida de la iniciativa privada que ofrecía su colaboración (*Excélsior*, diciembre 12 de 1966).

En 1969 (*Excélsior*, agosto 2 de 1969) aún existía un grave desequilibrio entre las escuelas rurales y las urbanas respecto de los servicios educativos ofrecidos a la población infantil. Era preciso emprender acciones encaminadas a crear en el medio campesino oportunidades semejantes a las del ambiente urbano. Si el desarrollo económico era dispar y grandes grupos humanos eran todavía incapaces del disfrute de sus logros, este problema repercutiría en el desarrollo cultural, social y político del país. Era evidente la solícita preocupación de numerosos sectores del país en la lucha contra el analfabetismo, pues la misma explosión demográfica la había convertido en una hidra de muchas cabezas.

## 2. INTENTO DE REFORMAR LA LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN

En declaraciones especiales para *Excélsior* (mayo 24 de 1966), la Asociación de Abogados Jacinto Pallares analizó la demanda de Edgar Robledo, líder del SNTE, de urgir el cumplimiento del artículo 3º constitucional. El público aplaudía la idea de revisar el problema de las estructuras jurídicas de la educación pública, con tal de favorecer la libertad educativa. Según el editorial, en esos momentos, ningún país situado fuera del sector comunista intervenía tanto como México en el afán de orientar la educación de los niños. México, por otra parte, se veía constreñido, al menos legalmente, para mantener el espíritu de libertad educativa proclamado por la ONU, y permanecer al mismo tiempo fiel al mandato constitucional del artículo 3º. Parecía, por tanto, indispensable una reforma. La situación creada por el artículo 3º representaba una amenaza no sólo para la educación de los niños, sino también para la solidaridad nacional. Si en el seno familiar no se respetaba la política educativa oficial o la escuela debilitaba la educación familiar; si la orientación legal no correspondía a los valores culturales de los padres de familia,

los maestros, aun sin quererlo, inculcarían a sus alumnos gérmenes de simulación y de doblez que perjudicarían la formación de las verdaderas personalidades.

Vicente Lombardo Toledano, por su parte (*Siempre*, junio 8 de 1966), aludió a la declaración de la Asociación de Abogados y afirmó que habían mal interpretado la indicación de Edgar Robledo. No se trataba de revisar el artículo 3o., sino simplemente de poner al día la ley reglamentaria del mismo, anterior a la promulgación del artículo 3o. actual. Lombardo se extendía después en pródigas alabanzas al mismo artículo 3o. como impulsor del desarrollo de México, al evitar las contiendas respecto de la educación religiosa.<sup>1</sup>

Unos días después (*Excélsior*, junio 12 de 1966), los cuatro partidos políticos de México apoyaron la declaración del secretario de Educación Pública de reformar la ley reglamentaria del artículo 3º, para ponerla al día. El PRI estaba de acuerdo con esa reforma, con tal de que abarcara todos los aspectos de la educación, pues esta decisión permitiría resolver el grave problema que padecía el país. El presidente del PAN, Adolfo Christlieb Ibarrola, coincidió con el secretario Yáñez en el sentido de darles a esas reformas un sentido técnico y no político. A su vez, los voceros del PPS y del PARM recomendaron que la educación fuera apolítica para aplicar la ley reglamentaria del artículo 3º en forma técnica, a fin de mejorar los sistemas de estudio.

Al confirmar Yáñez que se estudiaban las reformas a la ley reglamentaria del artículo 3º (*Excélsior*, junio 14 de 1966), el presidente de la Unión Nacional de Padres de Familia, Ramón Dibildox Canal, sugirió un debate popular antes de efectuar las reformas de dicha ley. Pedía principalmente la aportación de los padres de familia, quienes eran los principales interesados en la educación de los hijos, lo mismo en el hogar que en los planteles escolares. Sólo pulsando las opiniones de los sectores afectados se conseguiría fortalecer el diálogo entre gobernantes y gobernados en problema de tanta importancia para el futuro de la patria.

José Álvarez Icaza, presidente del Centro Nacional de Comunicación Social (CENCOS), añadía dos condiciones para revisar la ley orgánica del artículo 3º: madurez de criterio y madurez emocional, alejadas de “faccionalismos

---

<sup>1</sup> Desde la Constitución de 1857, México ha tenido cuatro artículos relativos a la educación: el de 1857, con cuatro leyes reglamentarias: 1861, 1867, 1869 y 1874, durante la República Restaurada; tres durante el porfiriato, 1888, 1896 y 1908; el artículo 3o. de 1917, sin ley orgánica ninguna; el artículo 3o. de 1934 con dos leyes orgánicas: 1939 y 1941 y, finalmente, el artículo 3o. de 1945, cuya ley orgánica se promulgó en 1973.

inoperantes” o de tendencias que desnaturalizaran los fines elevados de la educación como instrumento de redención social y humana (*Excélsior*, junio 17 de 1966).

Ramón Sánchez Mendal (*Excélsior*, junio 20 de 1966), por su parte, apoyaba también la reforma de la ley reglamentaria, no en el sentido de decidir quién tenía más poder para detentar en exclusiva la escuela, si el gobierno civil o el gobierno eclesiástico. Tampoco se trataba de definir, en una supuesta disputa sobre el monopolio de la enseñanza, entre las dos autoridades: la popular y la religiosa. El autor recordaba que ni la propia iglesia, en la declaración del Concilio Vaticano II “*Gravissimum Educationis*”,<sup>2</sup> sobre la educación cristiana de la juventud, reivindicaba para sí la exclusividad ideológica u organizativa de la enseñanza. En el plano jurídico se trataba de determinar a quién competía el derecho de escoger entre uno y otro tipo de educación y de dilucidar quién era el titular de ese derecho fundamental. Ahora bien, sólo quien tiene paternidad, tiene también el derecho propio de educar y de fijar el rumbo de la educación. No era el Estado, sino los padres de familia, quienes procreaban a sus hijos y, por tanto, tenían el derecho de educarlos. Recordaba finalmente la fórmula de la Organización de las Naciones Unidas (ONU): “Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos” (artículo 26º, inciso 3, de la Declaración Universal de los Derechos Humanos).

En el ejercicio de las funciones que le incumben en materia de educación, el Estado respetará la libertad de los padres y, en su caso, de los tutores legalmente designados, de escoger para sus hijos escuelas distintas de las creadas por las autoridades públicas, pero conforme a las normas mínimas que el Estado prescriba o apruebe en materia de enseñanza y de hacer que sus hijos o pupilos reciban la educación religiosa conforme a sus propias convicciones (Artículo 14º, inciso 3, del Pacto Internacional de Derechos Sociales, Económicos y Culturales).

Manuel M. Moreno y Alfonso Martínez Domínguez (*Excélsior*, junio 22 de 1966), líderes del senado y de la comisión permanente respectivamente, afirmaban que era prematuro hablar sin conocer antes el texto de la iniciativa de reforma de la ley orgánica del artículo 3º. Según los miembros de la oposición, debía promulgarse la libertad de enseñanza, sin menoscabo del derecho del Estado de legislar que la educación impartida respetara y fomentara los valores nacionales. Otras voces rechazaban tocar el artículo 3º, pues la oposición quería la libertad de enseñanza para coartarla. En todo

---

<sup>2</sup> Véase el documento en Documentos del Vaticano II (diversos traductores) (35a. ed.). Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos, 1980.

caso, los representantes del pueblo pedían que se diera a conocer la iniciativa de reforma.

### 3. LA REFORMA EDUCATIVA

Como en otros sexenios, el secretario de Educación Pública invocó el tema de la reforma educativa (*El Nacional*, febrero 5 de 1966), con los casos de la vocación mal determinada, ocasión de ruinosas deserciones escolares tanto para el individuo como para la colectividad, el anacronismo de muchos sistemas e, inclusive, los programas de enseñanza, inadecuados al concepto moderno del universo y ajenos a otros conocimientos específicos, necesarios para el desarrollo del país, y la falta de responsabilidad y de ética de los maestros, relegada, por temor o por falta de convicción, al recinto del hogar.

Ramón de Ertze Garamendi, a su vez (*Excélsior*, junio 23 de 1966), reprochaba los comentarios respecto de la eventual reforma de la educación que creaban expectativas y se apoyaban en el vacío, ignorando las líneas del proyecto. Más valdría la pena esperar si se trataba de una verdadera reforma, revestida de cambios de cierta profundidad, en contraposición con enmiendas o adaptaciones superficiales.

En otras ocasiones, el secretario de Educación Pública se refería a ciertas innovaciones en la metodología de la enseñanza. Aludía a las directrices de «aprender haciendo» en la escuela primaria y “enseñar produciendo” para los planteles medios y superiores. Uno y otro método pretendían desterrar el verbalismo estéril o la didáctica carente de utilidad para abrir amplios horizontes a los niños y a los jóvenes.

Según Manuel Moreno Sánchez (*Excélsior*, noviembre 4 de 1968), la inquietud estudiantil provenía del desajuste del sistema educativo mexicano, urgido de reforma, cuyos proyectos e iniciativas sospechosamente habían estado guardados hasta ese momento, tesis expresada por el presidente Díaz Ordaz en el Informe de septiembre 1º de ese año. Tal actitud tendía a diferir la solución de las peticiones de los estudiantes. Una reforma educativa no era cosa de coser y cantar. En Francia, el ministro Faure presentó un proyecto de reforma de la universidad y toda la estructura escolar francesa. Entre tanto, en Tokio, Belgrado, Berlín, París, Los Ángeles, Nueva York, etcétera, los estudiantes seguían inquietos y parecía fácil hacer de los sistemas educativos del mundo motivo de una gran crisis. Para algunos el problema de la reforma educativa era económico. Se trataba de que todos los jóvenes fueran a la escuela y aprendieran alguna manera de ganarse la vida. Todo lo que se apar-

tara de esa sencilla regla producía frustración y desencanto. Sin embargo, países altamente industrializados registraban también problemas de protesta juvenil. Por tanto, la reforma educativa no era tan sencilla como se pretendía. Los jóvenes se rebelaban por buscar un sentido a la vida sin encontrarlo en la mera producción. Les interesaban profesiones como derecho, filosofía, política y letras. Todo esto quería decir que la reforma educativa tendría que ser distinta, según los países.

Finalmente, el presidente Díaz Ordaz, en el cuarto informe al Congreso de la Unión (1968), reiteró la urgencia de una profunda reforma educativa. La concepción en que se apoyaba la educación mexicana respondía sólo en parte a los apremios de nuestro tiempo y ni siquiera se había logrado aplicarla cabalmente. El presidente se refería a una reforma educativa iniciada en el hogar y continuada en todas las etapas escolares, en las cuales descansaría la actitud del ser humano ante la vida. La educación debería ser permanente; nunca terminaría. Rechazaba la idea de la educación reducida a acumulación de conocimientos, muchas veces anacrónicos, con recargo inútil de la memoria. Había sido profundamente sabia la revolución que transformó la Secretaría de Instrucción en Secretaría de Educación. Los mexicanos nos habíamos preocupado demasiado por instruir y descuidado el educar. A las generaciones pasadas primero las obligaban y después les explicaban. Ahora debería hacerse lo contrario: explicar primero, tratando de persuadir, no de imponer; de sugerir sin pretender dominar. La reforma educativa debería ser una empresa colectiva (*México a través de los informes presidenciales*. México: SEP, 1976, 11, pp. 329-330).

#### 4. LOS MAESTROS

Comentaba *El Nacional* (junio 15 de 1965) el dicho “el profesor debe convertirse en maestro para dejar discípulos”, ocasión de ofensa para algunos mentores. Sin embargo, el maestro era el verdadero educador. Dueño de una misión histórica y capaz de un cometido profundamente social, encarnaba los ideales de superación. Era el conductor de los avances democráticos, el defensor de toda conquista e impulsor de variadas reivindicaciones. En cambio, el profesor representaba simplemente el profesional de la enseñanza, el que profesa la docencia. El alumno era repetidor de sus enseñanzas sin elementos creadores. El maestro, por el contrario, dejaba, en el ejercicio de la docencia, escuela, forjaba teorías, señalaba rutas. El discípulo, seguidor del maestro, dotado de proyección creadora en el momento de actuar, llegaba inclusive a superarlo. Por tanto, el nombre del maestro era el más adecuado a los educadores que consumían su vida en el afán de orientar a sus discípulos.

Entre los maestros había que señalar de modo especial al maestro rural. Ahí alcanzaba éste su mayor jerarquía moral, social y patriótica (*El Nacional*, junio 21 de 1965). Cada profesor que recorría las abruptas serranías, los pequeños poblados ocultos en apartados rincones, lejos de toda comodidad y acosado en la lucha diaria por viejos prejuicios representaba una bandera en alto, la de los limpios ideales. Al maestro le seguía un profundo respeto ciudadano y, aunque sus condiciones materiales no siempre fueron satisfechas, el pueblo no dejaba de estimarlo. Un acuerdo presidencial —recientemente dado a conocer— establecía que los profesores rurales gozarían, a partir del próximo mes de julio, de una nivelación de sueldos que los colocaría dentro del plano en que ahora vivían los maestros urbanos. Recompensa bien merecida.

Ante la noticia de que el gobierno había acordado en favor de los maestros una serie de beneficios de índole económica y de estímulos morales, *Excélsior* (mayo 14 de 1966) se regocijaba de la noticia. A pesar de gravitar sobre el erario cuantiosos compromisos, sin embargo, el gobierno procuraba responder a las demandas del magisterio, apostolado en todas partes del mundo y, en nuestro país, dotado de un carácter de mayor relieve todavía, ya que los apremios populares eran tantos y tan sustanciales. Para cumplir con tan elevada responsabilidad, que implicaba el deber de educarse a sí mismo, el maestro requería un mínimo de seguridad económica, pues el ahogo de los problemas pecuniarios podría destruir su misión.

*Excélsior* (abril 30 de 1969) saludaba al maestro como responsable del éxito o fracaso que pudiera tener la reforma educativa, cuyo instrumento principal de realización era él. Se le exigían virtudes que no poseía el común de los hombres. Se esperaba de él una auténtica vocación para la enseñanza; cultura universal que le permitiera responder acertadamente a las preguntas de sus alumnos; permanente lealtad a la carrera escogida; e infatigable determinación de mejorar el destino de la patria, por la formación de mexicanos, dotados de viva conciencia de los deberes ciudadanos. Por tanto, convenía cuidar a este útil servidor de México y darle a la función que desempeñaba el rango social y el trato económico merecidos; otorgarle sueldos y prestaciones que lo liberaran de la angustia cotidiana de vivir a merced de los sobresaltos económicos. Podría así entregarse por entero a su valiosa tarea; pero se esperaba de él el estricto cumplimiento del deber. Por tanto, era injusto que 200 jóvenes maestros, en la plenitud de su vigor, se negaran a seguir trabajando en Chihuahua, pretendieran abandonar a 5 000 niños puestos bajo su cuidado y adujeran, para obtener su traslado, razones discutibles como el aislamiento, el tipo de alimentos, o el clima. Servidor público con derecho a percibir prestaciones decorosas en pago a su esfuerzo valioso, el maestro, además



de eso, desempeñaba una función de gran responsabilidad. A él competía trabajar por la educación de la niñez y debía responder al compromiso contraído con México al decidir libremente su vocación.

Como en otros sexenios, en éste hubo también conflictos magisteriales y movimientos huelguistas. Así sucedió con el magisterio del estado de Chihuahua, donde subsistían importantes diferencias entre autoridades y maestros y éstos amenazaban con nuevos paros. Una de las causas provenía de acusaciones contra los líderes magisteriales chihuahuenses por cobros ilícitos. *Excélsior* (febrero 22 de 1966) declaraba que las exigencias de los maestros deberían ser justipreciadas, es decir, discernir lo razonable de lo que no lo era, la legalidad del procedimiento y la licitud del objeto perseguido. Los maestros chihuahuenses, según los informes, aceptaron ir a clase, aunque no renunciaron a sus exigencias.

Pronto, la Escuela Nacional de Maestros se convirtió en foco de otro movimiento magisterial. Pedía que se mejoraran las instalaciones de talleres y laboratorios, así como la biblioteca; se reglamentara el periodo de exámenes extraordinarios; se efectuaran excursiones pedagógicas de 10 días a provincia; se aumentara en 100% el monto de las becas; se admitiera el pase automático a la Normal Superior de los alumnos de las secundarias; se incrementara el número de inscripciones a la misma Escuela Nacional de Maestros, pero había una petición que resultaba absurda; al recibir el título, los maestros no tendrían obligación de ir a trabajar a provincia.<sup>3</sup> Para apoyar estas peticiones, 7 000 alumnos se declararon en huelga: 2 000 alumnos de la ENM y, por solidaridad, los estudiantes de las escuelas anexas (*Excélsior*, junio 24 de 1966).

El secretario de Educación Pública (*Excélsior*, agosto 11 de 1966) exhortó a los huelguistas de la ENM a continuar las labores escolares y prometió un cuidadoso estudio de las peticiones. La Sociedad de Padres de Familia de la Escuela Secundaria No. 28, por su parte, se reunió y acordó solicitar a la SEP que acelerara la resolución del problema de la ENM, a fin de evitar que los estudiantes perdieran el año. Los estudiantes contestaron que creían deber aceptar la solución de la SEP, ya que ésta contestaba satisfactoriamente a un 92% a sus peticiones (*Excélsior*, agosto 12 de 1966).

Al siguiente año, los maestros federales de Chihuahua se lanzaron a la huelga. La SEP los amenazó con acusarlos de abandono de empleo, si no volvían a sus labores (*Excélsior*, enero 9 de 1967). Por su parte, todos los secretarios de las secciones magisteriales federales del SNTE se mostraron

---

<sup>3</sup> Un problema semejante surgió en 1960 en la capital de la República. Véase el Vol. 3, pp. 507-511).

dispuestos a llevar adelante la huelga, ya que las anteriores (1949, 1953 y 1956) habían resultado favorables a los maestros. En cambio, el Comité Ejecutivo Nacional del SNTE reiteró, por medio de su enviado Dagoberto Flores Betancourt, desautorizar el movimiento y responsabilizó a los maestros chihuahuenses de cargar con las consecuencias de su actitud. El mismo Edgar Robledo, secretario general del SNTE, había sugerido posponer el movimiento de huelga por 30 días, pero no fue aceptado por los maestros huelguistas.

La SEP, a su vez, ratificó el deseo de extremar los recursos de ponderación y persuasión para resolver el conflicto de los maestros de Chihuahua. Éstos, entre tanto, pedían al presidente Díaz Ordaz intervenir en el conflicto. Al mismo tiempo, los maestros capitalinos solicitaron que no se aplicaran las sanciones a los maestros federales huelguistas. La SEP declaró ser la menos interesada en emplear las sanciones de ley, pero tampoco podía dejar de aplicarlas en defensa de los intereses nacionales.

Como resultado del diálogo entre los representantes sindicales y la SEP, más de 1 500 maestros federales desistieron de la huelga y acudieron a ratificar la protesta que hicieron, al firmar su nombramiento como maestros en servicio. La SEP invocaba el principio de no poder favorecer a un sector del magisterio, con evidente injusticia para otros sectores que no obtendrían ese favor (*Excélsior*, febrero 18 de 1967).

Finalmente, el secretario Yáñez afirmó categóricamente que el gobierno federal no estaba en condición de aumentar los sobresueldos de los maestros de Chihuahua, pues se requeriría una fuerte erogación fuera del presupuesto, pero repetía también el principio de no poder conceder aumento sólo a los profesores de Chihuahua, pues en el mismo caso estarían los del resto de la nación. El profesor Edgar Robledo, dijo que se esperaba un arreglo definitivo en pocos días (*Excélsior*, febrero 19 de 1967).

## 5. LA TELEVISIÓN EDUCATIVA

A seis meses de iniciado el sexenio, el secretario Yáñez anunció un vasto plan educativo con el concurso de la radio y la televisión. Al mismo tiempo, hizo un llamamiento a la iniciativa privada, agrupaciones obreras y asociaciones científicas y culturales para colaborar en esta cruzada educativa, destinada a abarcar a todo el país y fundada en una inversión mínima de 400 millones de pesos. Urgían 65 millones para cubrir la primera etapa del programa. El sistema abrazaría las zonas rurales carentes de maestros y escuelas y regiones sobrepobladas de escolares para resolver así sus necesidades. Un documen-

tal sobre el empleo cultural de la televisión en Norteamérica, acompañó la presentación del programa. Los principales objetivos del proyecto eran llevar los beneficios de la enseñanza a todos los puntos del país; hacerlo un valioso auxiliar de la campaña contra el analfabetismo; aprovechar en México, mediante el uso de grabaciones y filmaciones, las enseñanzas de los más notables maestros internacionales; y otras semejantes. Según los lineamientos del programa, 410 estaciones de radio donarían tiempo especial para ser escuchadas por más de 30 millones de personas y 23 televisoras que abarcarían unos 700 mil hogares (*Excélsior* y *El Nacional*, julio 8 de 1965).

*Excélsior* (agosto 18 de 1965) saludaba con alborozo el principio de la televisión educativa, para consolidar la campaña de alfabetización, según el deseo del presidente Díaz Ordaz. Telesistema Mexicano había mostrado la mejor voluntad para apoyar el proyecto. Al año siguiente (*Excélsior*, febrero 25 de 1966) se informaba que la red nacional de comunicación electrónica, formada por 410 estaciones de radio y 23 de televisión, se había incorporado a la campaña educativa y de alfabetización del gobierno de la República.

El secretario de Educación hizo un llamado a todos los ciudadanos, organizaciones cívicas, agrupaciones obreras, agrarias y funcionarios municipales, para formar una red educativa en torno a los aparatos de radio y televisión. La SEP, para este objeto, iniciaría de inmediato la distribución, en todo el país, de más de un millón de cartillas, elaboradas por maestros especialistas del Instituto de Psicopedagogía y de la Dirección de Educación Audiovisual de la SEP.

A fines de ese año (*El Nacional*, noviembre 18 de 1966), el licenciado Agustín Yáñez, secretario de Educación Pública, y el señor Álvaro Gálvez y Fuentes, director general de Educación Audiovisual, informaban de las experiencias obtenidas en los cursos de circuito cerrado de televisión, correspondientes al primer año de secundaria. Se contaba ya con material necesario para transmitir por circuito abierto, durante un semestre del siguiente año, las lecciones de español, matemáticas, biología, geografía, historia, inglés, educación cívica, educación artística, dibujo técnico industrial y educación física. Se mencionó incluso que el titular de Educación Pública había entregado diplomas a 14 maestros, quienes se habían preparado en un curso intensivo de técnica para la enseñanza por televisión.

A juicio de Esteban Durán Rosado (*El Nacional*, abril 25 de 1967), nadie podía dudar de las innegables ventajas de la radio para la educación. Era una magnífica ayuda en la aplicación de los programas educativos. No había duda de que el maestro, la radio y la televisión constituían una trilogía indispensable para la educación popular. Sin embargo, ni la radio ni la televisión llenaban las

finalidades educativas del país, salvo contadísimas excepciones de programas radiofónicos y televisivos, a cargo de la SEP, de la UNAM y del IPN. Los de las empresas privadas representaban en cambio un verdadero atentado a la educación. El autor recomendaba a los directores de estaciones de radio y televisión privadas ofrecer programas realmente útiles para la enseñanza.

Apoyo entusiasta a la telesecundaria se recibió del Consejo de la Federación de Colonias Populares del Distrito Federal, cuyos dos millones de colonos habitaban en la periferia del mismo (*Excélsior*, agosto 24 de 1967). Los dirigentes de esta asociación ofrecieron, como primera aportación de su ayuda, 50 teleaulas adecuadas para los cursos de secundaria por televisión, con la misma validez y reconocimiento que los de los planteles tradicionales. Los cursos serían matutinos, de las 8:00 a las 12:00 horas. Se prepararía un grupo numeroso de maestros, de acuerdo con las solicitudes de registro enviadas oportunamente a la Dirección de Educación Audiovisual.

Ante el entusiasmo por las telesecundarias, Pedro Gringoire (*Excélsior*, agosto 29 de 1967) añadía que el proyecto seguramente había sido estudiado con esmero por los expertos de la SEP y desde el punto de vista pedagógico. En Norteamérica, había programas televisivos escolares desde hacía 15 o 20 años, particularmente en Filadelfia, Chicago, Minneapolis, Iowa, Michigan y Nueva York. Gringoire introducía un grano de sospecha: equiparar, tanto para créditos académicos como para fines legales, la enseñanza impartida por televisión, con la impartida en forma tradicional. El autor reconocía que la televisión era valiosa y eficaz como auxiliar del maestro en la enseñanza, pero jamás podría sustituirlo. El elemento primordial de la enseñanza era el maestro. Por vívido y gráfico que apareciera un maestro ante el telespectador, se trataba de su imagen y entre ésta y la persona del alumno no podría haber comunicación, lo más valioso en la enseñanza. Faltaba el valor humano de la relación directa, viva y personal. En otras palabras, en un proceso normal de educación el maestro era insustituible. Por tanto, a pesar de los grandes valores de la televisión, debía empleársela sólo como auxilio, como recurso, nunca como elemento principal en la enseñanza.

*La Nación* (marzo 1o. de 1968) informaba el punto de vista de varios directores de escuelas secundarias particulares, quienes plantearon a la SEP algunas cuestiones que, de no encontrar cabal respuesta, contribuirían a acentuar el recelo sobre la enseñanza escolar por televisión y, en particular, la de secundaria. Estos directores no dudaban del valor de la telesecundaria como elemento de cultura para autodidactas, pero sin obtener derechos académicos. No se podía adquirir habilidades de ninguna especie con sólo mirar a quienes las poseían, aunque fuera en grado sumo, y las exhibían por televisión. Las preguntas eran las siguientes: a los catedráticos de las escuelas se-

cundarias directas se les otorgaban títulos de su especialidad; se supervisaba su relación con los alumnos, para esforzarse en conocer sus capacidades y diferencias individuales. ¿Se podría exigir los mismos resultados educativos a los maestros monitores? Con respecto a las dudas naturales suscitadas en los alumnos, ¿cómo podría darse respuesta adecuada al surgir la duda, cuando el monitor había visto con ellos ese asunto por primera vez y no era ni un sabio, ni siquiera un estudioso especialista, sino un maestro de primaria con experiencias de tres años? Los certificados expedidos a los estudiantes de las telesecundarias, ¿tendrían el mismo valor y, por tanto, serían aceptados por instituciones superiores en la misma forma que los expedidos por las escuelas directas? De nuevo, los directores de planteles secundarios particulares reconocían el valor de la televisión educativa, pero como auxiliar del maestro de escuela directa y siempre y cuando los programas estuvieran debidamente coordinados y sujetos a los calendarios.

En esta letanía de recomendaciones sobre las virtudes educativas de la electrónica, apareció (*Excélsior*, abril 6 de 1970) la computadora, símbolo del futuro inmediato de la humanidad. En lugar de recargar las carreras profesionales ya sobrecargadas, los jóvenes debían empezar a pensar en otras profesiones que los prepararan mejor y más inmediatamente para las necesidades del mundo contemporáneo. La computadora era una de éstas, con todos los elementos auxiliares que implicaba. Por otra parte, era preciso proceder con tacto y prudencia, pues, a menudo, los jóvenes creían que se deseaba obstruir su libertad vocacional o cerrarles el paso hacia los horizontes soñados. Para evitar su descontento, debería crearse en ellos conciencia de sus verdaderas aptitudes y canalizarlas, a través del convencimiento y del respeto, hacia las perspectivas estimulantes de las profesiones más recientes.

El mismo diario (*Excélsior*, abril 14 de 1970) insistía en la excelencia del audiovisualismo pedagógico. Señalaba que apenas estábamos en la etapa de ensayos de los medios audiovisuales como instrumentos para facilitar la educación popular. El uso de tales elementos podría ser valiosísimo en países como el nuestro con lamentables índices de analfabetismo. El uso de la televisión, por ejemplo, podría resolver el aislamiento de pequeñas agrupaciones humanas, llevando los mejores maestros y materiales pedagógicos —a los que sólo habían tenido acceso las poblaciones de los centros urbanos— hasta las dispersas comunidades rurales del país. Por otra parte, el costo *per cápita* resultaba mínimo. Así, estos medios no sólo contribuían a mejorar el alcance y la calidad de la educación, sino también a abaratarla. La civilización basada en el visualismo y las imágenes, lejos de embotar las mentes, debía emplearse —ya que era tan adecuada para ello— en combatir uno de los

males en la enorme madeja de la problemática mexicana, el analfabetismo. El diario recordaba que, a pesar de los cuantiosos esfuerzos, era grave, sobre todo considerado en términos absolutos: más de 10 millones...cuando menos.

## 6. LOS LIBROS DE TEXTO GRATUITOS

El tema no podía estar ausente de los comentarios sobre la educación nacional. Desde hacía algunos años, la SEP venía distribuyendo textos gratuitos por millones, ayuda sin precedente en cualquier país y época, de facilitar a las clases pobres la educación. Tales textos fueron duramente atacados por sectores conservadores de la nación; ahora, sorprendentemente, el ataque provenía de elementos liberales y progresistas, más aún, de amigos de las clases populares. Unos y otros coincidían en su acusación: los libros de texto gratuitos trataban de imponer “una ideología oficial”; los conservadores reprochaban a los libros de texto esta falla en todos sentidos y se atrevían a recalcar inclusive lo relativo a la conciencia religiosa. Los liberales aludían particularmente a la historia patria. Pedro Gringoire (*Excélsior*, noviembre 8 de 1969)<sup>4</sup> aseguraba que ni unos ni otros habían citado libro, lección, página y concepto directo que fundamentara su acusación. Se había invitado a los conservadores, hasta donde se recordaba, a reunirse con representantes de la Comisión Nacional de Textos Gratuitos y de la SEP para puntualizar sus objeciones. Jamás las habían especificado. Había que demandar a los liberales —quienes imputaban a los libros de texto la imposición de “una historia oficial”— que no se fijaran en si era tal o no, sino en si se ceñía o no a la verdad. Porque a la historia todo lo que se le pide es que sea veraz. Lo demás era ajeno de su esfera. Los liberales debían señalar libro, lección, página y concepto de un libro de texto gratuito donde se enseñara la mentira, y todos, historiadores o no, exigirían su pronta rectificación. Lo oficial no venía al caso, tratándose de la historia. El artículo recordaba que los libros de texto gratuitos se escribían por concurso. El historiador que quisiera restaurar en ellos la verdad «verdadera» no tenía otra cosa que hacer sino escribir su texto y enviarlo al concurso. Y si se lo rechazase y creyese que había sido por razones de historia oficial, tendría la oportunidad de probarlo. Pero ante todo, debía probarse que la verdad era tal.

---

<sup>4</sup> Los conservadores sí señalaron los aspectos reprobables de los libros de texto gratuitos y obligatorios en el sexenio de López Mateos. Véase el vol. 3 de esta obra (1988), pp 519, 527 nota 14.

## 7. ASUNTOS VARIOS

*El Nacional* (Febrero 17, 19, 20, 23, 24 y 26 de 1965) publicó una serie de artículos de Victorio Ocampo, sobre la libertad de enseñanza, garantía para el desarrollo del don de la inteligencia. Las inteligencias preclaras requieren gran libertad, sobre todo respecto del tiempo para prepararse. Y el tema llevó a Ocampo a revisar las hojas de nuestra historia y a encontrar que el diputado Manuel Fernando Soto (1825-1896) propugnó la libertad de enseñanza en la Constitución de 1857. En 1917, se limitó la libertad de enseñanza, con el laicismo, el cual privaba a los padres de familia y a los estudiantes del derecho de determinar el tipo de enseñanza que debían recibir en uso de su libertad. El diputado Soto, además de hablar del derecho de los jóvenes a la libertad de enseñanza, mencionó en 1857 el derecho de los padres de familia y reconoció que éste es anterior al del Estado y, por tanto, correspondía a los padres educar a los hijos y, sólo en su defecto, el Estado podría intervenir en forma subsidiaria. A juicio de Ocampo, la libertad de enseñanza era un principio eminentemente civilizador, necesario a un pueblo para marchar aceleradamente por la vía del progreso. Ciertamente, un partido político podría apoderarse de ella como de una espada y esgrimirla contra la democracia, corrompiendo la inteligencia de los hombres y haciéndolos enemigos de las instituciones nacionales. Sin embargo, confesaba no temer la luz; quería la instrucción libre, franca, espontánea, la cual haría resplandecer siempre la verdad. Ocampo, después de emplear las palabras del diputado Soto, confesaba que su discurso era ilustrativo y recordaba que por libertad de enseñanza debía entenderse el derecho de los estudiantes para brillar en sus estudios.<sup>5</sup> Luego trató de la libertad propia de los padres de familia de educar a sus hijos; condenó la intervención del Estado en uso de la antigüedad; y concluyó que la libertad de enseñanza se derivaba de la libertad civil. Todavía añadió una cita del diputado Guillermo Prieto, el cual, alucinado por la idea de la vigilancia del Estado, sugería poner un dique al monopolio del clero en la instrucción pública y corregir sus abusos. Una reflexión más detenida lo hizo comprender la incompatibilidad entre dos ideas: libertad de enseñanza y vigilancia del gobierno; era como tratar de unir luz y tinieblas. Por tanto, el artículo 3o. de 1857 daba derecho al Estado para determinar qué profesiones necesitan título, dejando a salvo el principio: los padres eran libres de educar a sus hijos.

---

<sup>5</sup> Debe agregarse que el diputado Manuel Fernando Soto no solamente habló de este aspecto de la libertad de enseñanza, sino también del derecho de libertad de cátedra —el artículo 3o. de 1857 iba en contra del monopolio de los gremios e indudablemente también contra el monopolio eclesiástico (Tena Ramírez, 1978, p. 57).

En este campo de los asuntos educativos, *El Nacional* (febrero 19 de 1965) mencionaba el problema más grave de la política educativa del país: la deserción escolar, mayor aún que el del analfabetismo. Los maquinistas analfabetos de los Ferrocarriles Unidos de Yucatán eran capaces de cumplir las órdenes recibidas. Por tanto, el problema del analfabetismo era menos grave que el de la deserción escolar. Los alumnos de cada grupo que abandonaban las aulas durante el curso representaban un 10%, o sea, la deserción era de un 60% en los seis grados. Además, había que agregar a quienes, al terminar un grado, ya no se inscribían en el superior. De la mitad de los niños que alcanzaban lugar en las escuelas, sólo una tercera parte recibía completa la educación programada. En consecuencia, únicamente la sexta parte de la población en edad escolar cumplía con el precepto de la obligatoriedad de la educación. *El Nacional* (septiembre 6 de 1966) volvió a tratar este tema.

Gilberto Aguirre Pérez, por su parte (*El Universal*, abril 8 de 1965), aludió a la existencia de niños excepcionales en las escuelas primarias y consideraba que éste era un problema nacional. Reclamaba, por tanto, educación especial para los niños con anormalidades físicas, mentales y sociales —el numeroso ejército de los incapacitados— que, en mayor o menor grado, acentuaba notoriamente el poco aprovechamiento de los grupos escolares. El autor sugería las siguientes providencias: capacitar técnicamente a los directores y maestros de grupo para clasificar, en forma somera, a los irregulares físicos, mentales y sociales; y orientarlos para seleccionar y formar los grupos escolares. De esta manera, podría mejorarse la atención a estos niños y evitar que su presencia afectara nocivamente el aprovechamiento del grupo.

Ante el anuncio de que se acabarían los exámenes finales impresos (*Excelsior*, octubre 27 de 1965), Enrique Maza preguntaba la razón de esa determinación. La SEP aseguraba la noticia. Se decía que las pruebas impresas eran pedagógicas. Pero, ¿podía ser pedagógico un medio carente de contacto directo con la persona a quien se educaba? No parece ser pedagógico algo que en sí mismo estandariza al individuo en vez de considerarlo en su personalidad concreta. Menos aún una prueba compuesta por alguien desconocedor del alumno, e ignorante de sus avances y retrocesos. Maza sospechaba de otra razón para el cambio: el ahorro, al dejarse de imprimir millones de pruebas.<sup>6</sup> La razón de suprimir las pruebas impresas —el maestro era quien conocía mejor al alumno— parecía implicar que antes no lo conocía. Entonces, ¿por qué enseñaban? Reprobaba Maza también que el pueblo de

---

<sup>6</sup> Véase lo dicho en la p. 83.



México no hubiera tenido nada que ver con esta determinación. Los mexicanos hubieran visto con gusto que se contestaran estas preguntas tan importantes en la relación padres-maestros-niños.

*Excélsior* (diciembre 13 de 1965) llamaba la atención a la gran importancia de la reunión que tendría lugar en la capital sobre el planeamiento de la educación nacional en sus variados niveles. Representantes de la UNAM, de la SEP, del IPN, de las universidades de los estados y de los demás centros de estudio superior y organismos relacionados con la educación, concurrirían a este acto. Urgía la planificación de la educación no sólo por el gran número de niños y jóvenes carentes de acceso a algún tipo de planteles, sino también por la ausencia de puntos de concordancia entre los responsables del sistema educativo nacional. La enseñanza primaria satisfacía sólo al 82.6% de la demanda real y quedaban, en consecuencia, 1 356 541 niños privados de primaria. A tono con una evaluación hecha para 1964, la enseñanza media era tan restringida que la tercera parte de quienes terminaban sus cursos primarios —esto es, alrededor de 142 000— no podría continuar sus estudios en los grados correspondientes inmediatos. ¿Cómo tendría validez la obligatoriedad de la instrucción básica para todos los niños mexicanos, si un porcentaje crecido de ellos no podía beneficiarse de ésta? ¿Y cómo ignorar que la demanda de técnicos y profesionales crecía a ojos vistas y tampoco se satisfacía del todo, no obstante la multiplicación de planteles? El problema de la educación no se resolvería mientras el Estado y la iniciativa privada —la cual había registrado en el sexenio último un incremento general de un 70% en la enseñanza primaria y de un 127.6% en la superior—, no se coordinaran de suerte que la nación afrontara los grandes escollos en esta materia y se lograra que el país fuera capaz de prever —en cantidad y calidad— cuanto requería la gran explosión demográfica. El problema educativo planteado por ésta se había convertido en central para el país. Afectaba ciertamente a otros aspectos de su vida, pero el capítulo de la enseñanza ostentaba perfiles más ásperos y peligrosos, pues los especialistas señalaban un incremento de 4 millones de jóvenes y niños para 1970, los cuales pronto pedirían instrucción. El problema adquiriría mayores proporciones, en virtud de ser gratuita la educación mexicana. Nueve décimas partes de los matriculados en la enseñanza primaria; las dos terceras partes de los estudiantes del nivel medio; y cinco sextas partes de los estudios superiores lo hacían en instituciones pertenecientes al sistema educativo nacional. A pesar de que el gobierno federal destinaba la cuarta parte del gasto directo al ramo educativo, sólo había capacidad para matricular a cuatro quintas partes de los niños que demandaban enseñanza primaria, al 75% de quienes egresaban de este nivel y al 20% de los aspirantes a la enseñanza superior, necesaria para el desarrollo

económico de México. El editorial aludía a un estudio, presentado por el licenciado Carlos Muñoz Izquierdo, a nombre del Centro de Estudios Educativos (CEE), en el Primer Seminario Latinoamericano de Fondo y Crédito Educativo celebrado en Lima. El autor proponía introducir cuotas diferenciales, establecidas de acuerdo con las posibilidades económicas de los padres de familia, las cuales vendrían a ser un elemento reductivo del ingreso y liberarían al Estado de subsidiar la educación. De esa manera, el costo de la educación de los hijos de familias más necesitadas provendría de lo que pagaban de más ciertas familias pudientes. El ahorro de la suma de estas inversiones equivaldría al déficit actual entre la capacidad del país para brindar educación y la demanda ineludible de ésta en los bajos niveles. Como la mayoría de los alumnos no podría pagar ahora, se ofrecerían facilidades crediticias para que hicieran sus estudios últimos con financiamiento derivado por el Estado, a base de recursos obtenidos por la emisión de obligaciones que podrían colocarse en el sector de los empresarios privados. Al finalizar su carrera, el estudiante contaría con un periodo de gracia antes de empezar a amortizar su adeudo.

La calidad de la educación (*Excélsior*, abril 7 de 1966) fue tema de otro artículo. Existía una ingrata disyuntiva en el campo educativo: educación de alta calidad para menos alumnos, o educación de calidad inferior para mayor número de jóvenes. El director adjunto de la UNESCO, señor Malcolm S. Adishesiah eligió en México la primera de las alternativas, no sólo por haber lamentado públicamente que México y otros países de América Latina toleraran un peligroso proceso de decaimiento de la calidad, sino por haber suscrito la ayuda de la UNESCO a cuatro programas de asistencia técnica y financiera por valor de 30 millones de pesos. Estos encajaban no sólo en un esfuerzo que ponía el acento en la educación de carácter técnico, sino también en un plan de avance cualitativo de la educación nacional. El diario citaba estudios realizados por el CEE que explicaban las razones de declararse en favor de la calidad sobre la cantidad en materia educativa. Estaba comprobado científicamente que un rápido desarrollo de la economía exigía dar preferencia a la calidad del producto educativo y que la productividad misma del sistema dependía de su calidad, pues el descuido de ésta elevaba los índices de deserción y reprobación, encareciendo altamente el costo del producto terminal y minando la productividad de los niveles superiores. Sin embargo, el diario aseguraba que no eran despreciables las consideraciones sociales y políticas en favor de quienes se declaraban por la opción cuantitativa en materia educativa. No se trataba de la torpe demagogia que sólo quiere impresionar a la masa con números alegres, sino de la política que, con razonamientos válidos,

pretende establecer barreras selectivas, aptas para acentuar todavía más la pirámide educativa de México.

El sentido de la educación recibió una consideración especial (*Excélsior*, mayo 18 de 1966). El diario tomó la atinada expresión de Yáñez durante la ceremonia del Día del Maestro: “Hay un clamor nacional contra la pérdida de tiempo”, e insistió en la educación primaria, a fin de encaminar al niño a la cultura y la toma de conciencia de su posición individual ante la sociedad y el mundo. Los recientes sucesos universitarios (la huelga responsable de la renuncia del rector Ignacio Chávez) respaldaban el planteamiento del secretario Yáñez sobre la educación primaria.

La educación superior no podía ser eficaz si no contenía valores académicos, morales y sociales adquiridos en la primaria y se apoyaba en las múltiples etapas deficientes anteriores. La educación primaria era el cimiento del sistema escolar. Urgía reforzarlo en forma tal que sostuviera no solamente niveles superiores sino al ciudadano carente de otra preparación para la vida, pues ésta le plantearía algunas exigencias. Bastante sería que saliera de primaria sabiendo aprender de la misma vida.

*El Nacional* (septiembre 9 de 1966) comentó la necesidad de la escuela para padres de familia en los tiempos actuales. En los hogares se observaba que los padres de familia no desempeñaban adecuadamente su tarea educadora. La vida actual, con sus prisas, preocupaciones, urgencias y deberes improrrogables, multiplicados a medida que crecían las necesidades, no dejaba espacio ni tiempo para atender, como era debido, al hijo adolescente o a la hija, cuya intención era abrirse paso en la vida por el estudio de una profesión. Por tanto, era imperiosa la necesidad de crear la escuela para padres de familia, auspiciada por el Instituto de Seguridad y Servicios Sociales para los Trabajadores del Estado (ISSSTE), la cual ayudaría a los padres de familia a afrontar los problemas económicos, morales y sociales de la población infantil y la adolescente. Muchas rebeldías infundadas e indisciplinas se corregirían para bien de todos.<sup>7</sup>

La creación de focos de industria en regiones económicamente atrasadas del país trajo a colación la idea de descentralizar la educación. Ambas opiniones seguían la idea de promover el desarrollo de México. El desarrollo cultural y el crecimiento económico estaban íntimamente ligados (*Excélsior*, febrero 23 de 1979).

Pero ninguna descentralización educativa sería acertada, si no se fundaba

---

<sup>7</sup> La obra de Marvin J. Fine. *Handbook on parent education*. (New York: Academic Press, 1980) ofrece, dentro del movimiento de la educación de los padres, las corrientes actuales: Rudolf Dreikurs, H.C. Ginott, Thomas Gordon y otros. Parece que la de Thomas Gordon (PET) empieza a ser la más aceptada en México.

en planeación previa. A los pocos meses, *Excélsior* (abril 22 de 1970) volvía a tocar este tema. La peculiaridad de los problemas de las diversas zonas geográficas del país, la necesidad de elevar el rendimiento escolar y evitar desperdicios de recursos económicos y humanos aconsejaban reestructurar las funciones de las dependencias de la SEP, de suerte que se exigiera mayor idoneidad a los responsables de los distintos aspectos de la enseñanza y se garantizara la máxima eficiencia en el trabajo sin afectar los derechos de los profesores.

Carlos Alvear Acevedo (*Excélsior*, abril 28 de 1970) llamó nuevamente la atención sobre la importancia capital de la educación en el desarrollo de un pueblo, como aparecía en naciones como Alemania, Bélgica, Francia, Norteamérica o la Unión Soviética, cuyo progreso no se debía simplemente a condiciones favorables para ellas, sino a la vigorosa cultura de que estaban dotadas y fomentaban a cada paso. Voces oficiales hablaban de un serio déficit en México en materia educativa. El hecho de que dos millones de niños mexicanos que, aun teniendo la edad correspondiente, no podrían concurrir a ningún tipo de planteles —no los había en número suficiente, ni gubernamentales ni particulares— era un problema ominoso. Con número insatisfactorio de profesores, con carencias graves en cuanto al patrimonio disponible para las necesidades educativas —no obstante destinarse casi el 25% del presupuesto federal a la rama de la instrucción pública—,<sup>8</sup> con la necesidad cada vez mayor de hacer de la enseñanza un elemento individual y social, se imponía la conveniencia de establecer una estrecha colaboración del Estado y del sector privado en esta tarea de apremiante importancia.

A propósito de la reforma educativa, anunciada por el presidente Díaz Ordaz, *La Nación* (noviembre 15 de 1970) refería haberse quedado en proyecto, como tantos otros planes del régimen que agonizaba. El CEE consideraba “deficiencia muy seria de esta administración educativa” su incapacidad para elaborar e iniciar tal reforma, a pesar del apoyo público y solemne del presidente de la República y la buena disposición de la opinión pública al respecto. Sólo se habían despertado grandes expectativas que hasta el presente habían quedado frustradas. En virtud de este episodio “inconcluso” del actual régimen, se confirmaba la incapacidad técnica de la SEP para llevar adelante las reformas necesarias. Quedaba de momento sin solución el grave problema nacional del descontento juvenil y se delegaba hasta la próxima administración la responsabilidad de llevar adelante la “reforma profunda e integral que requería el futuro de la educación nacional”.

---

<sup>8</sup> De hecho, el gasto ejercido por la sep equivalía al 13% del efectuado por el gobierno federal. La SEP se atenia a lo fijado, pero el gobierno federal gastaba casi el doble de lo asignado en otros rubros.

## 8. LA EDUCACIÓN PRIVADA

México, con una explosión demográfica sorprendente, sufría todavía de un analfabetismo numeroso y, en lugar de investigar a los responsables de esta catástrofe, debía reconocerse, ante todo, la insuficiencia de los recursos ordinarios para afrontar una demografía explosiva. Un ingente problema debía atacarse con medios igualmente grandes. Ni sólo el Estado podía hacer frente al problema ni tampoco la iniciativa privada sola. Se requería establecer una acción conjunta, programada y amplia, para encarar el problema. A fin de lograrla, era preciso superar la actitud de sectarismo y de estatismo educativos, tan cara a quienes clamaban contra la iniciativa privada por no trabajar bastante al respecto. De hecho, gracias a la mayor flexibilidad y comprensión entre el Estado y los particulares, en los últimos años había podido hacerse mucho, como lo señalaba el Centro de Estudios Educativos. La iniciativa privada tuvo, en el periodo de 1958-1964 un incremento notable, superior incluso al público en algunas esferas del campo educativo. Mientras la instrucción primaria pública, por ejemplo, se incrementaba en un 58%, la iniciativa privada lo hacía en un 70%; la enseñanza media, del sector público, en el ciclo básico, logró un aumento de 116% y, en el privado de un 107.5%; en la media del ciclo superior, la enseñanza pública creció un 98.3% y la privada un 95%. En el nivel superior, la educación pública llegó al 65.6%, mientras el esfuerzo correspondiente a la iniciativa particular ascendió hasta un 127%. Un atento examen de tales hechos demostraba que, con un mínimo indispensable, mucho podía hacerse y lograrse. En consecuencia, la cuestión educativa reclamaba sentido de unidad, patriotismo, unión de fuerzas y respeto auténtico al derecho de los demás, para ser atendida, como era preciso (Carlos Alvear Acevedo en *Excélsior*, enero 3 de 1967).

El mismo autor (*Excélsior*, mayo 24 de 1966) condenaba la discriminación respecto de las escuelas particulares. Con millones de niños todavía sin acceso al sistema educativo y otros con un promedio de escolaridad de un año, era inexplicable que se creasen barreras infranqueables entre los sectores público y privado de la educación. El autor denunciaba a un grupo sindicalista de profesores el cual negaba la entrada al Instituto Federal de Capacitación del Magisterio no sólo a personas provenientes de escuelas particulares, sino aun a quienes mantuvieran lazos con organismos de tipo religioso. Algo semejante ocurría en la UNAM, donde a los alumnos de bachillerato provenientes de escuelas particulares se les dificultaba el ingreso. Era preciso respetar el modo legítimo de pensar de todos los mexicanos.

Adolfo Christlieb Ibarrola (*Excelsior*, mayo 31 de 1966) atacó el monopolio educativo del Estado por llevar en sí mismo un vicio capital. En efecto, el monopolio educativo abolía el derecho de enseñar y de escoger maestros y la libertad de conciencia. Nadie rechazaba una legítima intervención del Estado en la educación. Por tanto, éste no podía permanecer ajeno frente a la difusión de principios contrarios a los valores de la convivencia humana o aptos para quebrantar la unidad nacional. México suscribió la Declaración Universal de los Derechos del Hombre, compromiso contrario al monopolio educativo.

Salvador Morales Muñoz (*La Nación*, septiembre 10 de 1970) trató el tema de la educación privada en México. A pesar de provenir de escuelas particulares el mayor número de estudiantes en carreras universitarias, la SEP mantenía sobre éstas un régimen de vigilancia legal y pedagógica más estricto que en las escuelas oficiales. Los centros de enseñanza privada no contaban, en la práctica, según el artículo 3º, con ninguna garantía. Obligados a gestionar su incorporación cada año, la SEP podía o no ratificarla. Con la educación privada mexicana, contrastaba la educación privada europea. Trece a quince países europeos subvencionaban la enseñanza privada en distintas formas, desde pagarla totalmente, como Escocia y Holanda, hasta limitar el subsidio estatal a una cantidad determinada por alumno, como era el caso de Irlanda. Otros países subsidiaban la enseñanza privada y eximían de impuestos a los centros de educación particular. Es más, con excepción de Italia y Portugal, todos los demás países pagaban, en igualdad de circunstancias, a los maestros de instituciones privadas lo mismo que a los profesores oficiales, sin omitir la jubilación.

El artículo trataba además el tema del aprovechamiento y desperdicio escolares. La eficiencia funcional de un sistema escolar era precisamente el índice de aprobación y retención de los alumnos en los diversos grados escolares. En 1964, mientras las escuelas oficiales lograban un 75.6% de retención y aprobación en relación con el número total de alumnos inscritos, las escuelas particulares obtenían un 86.4%. Si la proporción de alumnos de primaria aprobados y retenidos era más alta en las escuelas particulares que en las oficiales, todavía era mayor la eficiencia de aquéllas, si se atendía al rendimiento terminal (número de alumnos que terminaban el ciclo). En el ciclo 1959-1964 la eficiencia terminal de las escuelas oficiales fue de 53% y 43.3% respectivamente, mientras que en las escuelas particulares fue de 70.6% y 75.8%, o sea, mientras en la oficial urbana, en estas dos generaciones, el desperdicio escolar era de 47% y 46.6%, en las escuelas particulares fue sólo de 29.4% y 24.2% en el mismo lapso. Dos eran los factores básicos de esta situación: la planta de maestros a quienes se les exigía un verdadero dominio de las mate-

rias que impartían y la aplicación y rendimiento exigidos a los niños por sus propios padres. Si se comparaban los costos de la educación privada con la oficial, se obtenían los siguientes resultados: a pesar de que las fuentes oficiales carecían de datos suficientes para precisar el costo anual por alumno en las escuelas urbanas, podían sumarse los diferentes factores que intervenían —maestros, inspectores, directores, gastos administrativos— y el resultado dividirlo entre el número total de alumnos inscritos. El promedio obtenido era de \$486.77 por alumno al año en las escuelas primarias urbanas oficiales. El costo anual por alumno, en la enseñanza privada, era de \$618.36, es decir, un 27% superior al de la enseñanza pública. Pero si estos datos se consideraban desde el punto de vista de los alumnos terminales, el costo por alumno resultaba en la escuela primaria pública de \$654.26, contra \$669.58 en la privada. La diferencia era mínima.<sup>9</sup>

---

<sup>9</sup> Véase el artículo de Valentina Torres Septién. “Algunos aspectos de las escuelas particulares en el siglo XX”. *Historia Mexicana*, 1984, 33, (No. 3) (enero-marzo), pp. 346-377.

