

CAPITULO VII

LA ENSEÑANZA SECUNDARIA, NORMAL Y TECNOLÓGICA

1. LA ENSEÑANZA MEDIA

1.1 Su evolución histórica

En pos de la educación liberal de Aristóteles —concepción educativa que subrayaba la vida mental del hombre, sobre todo en sus aspectos intelectuales— los romanos organizaron las artes liberales, propias de los hombres libres, quienes ajenos al trabajo servil, podían dedicarse a ella. El *trivium* (gramática, dialéctica y retórica) y el *quatrivium* (aritmética, geometría, música y astronomía) de la Edad Media continuaron esta misma tradición, con un germen de separación de la enseñanza de dos ciclos. Al nacer las universidades —hacia 1150— los estudios humanísticos pasaron a ser competencia de la facultad de artes, cimiento de las demás facultades universitarias y semilla, a su vez, de la enseñanza media europea en la Edad Moderna.

Al surgir paulatinamente, con la ilustración, los sistemas educativos modernos, la enseñanza media siguió considerándose propia de la «élite» de los hombres libres, quienes eran ajenos al trabajo físico. La distinción entre el hombre libre y el hombre trabajador creó una separación entre la educación para la cultura, propia de las clases pudientes, y el entrenamiento para el trabajo, exclusivo de las clases inferiores, cuya labor consistía en los oficios manuales o el comercio.

Hacia el siglo XVIII, el desarrollo del comercio y el despertar de las ciencias naturales demostraron que las solas humanidades eran insuficientes para satisfacer las necesidades sociales y ocupacionales de los nuevos tiempos. Por tanto, los educadores empezaron a incluir, en el plan de estudios de la enseñanza media, elementos de las nascentes ciencias naturales, las lenguas modernas y los estudios contables, comerciales y económicos. Por lo general, la clase media, interesada en el comercio y la industria presionó para efectuar tales cambios, sin lograrlo por mucho tiempo, pues el prestigio de los estudios modernos no podía equipararse al de los clásicos. El acceso a la universidad seguía requiriendo un plan de estudios clásicos como antecedente.

A esta tendencia, originada al transformarse la infraestructura socioeconómica por el incipiente proceso de industrialización, se sumó otra: la democratización de la educación. Al lado de una minoría pudiente —capaz de darse el lujo de los estudios liberales (una cultura humanística)—, las clases menos favorecidas, cuyas oportunidades sociales se restringían anteriormente a empleos subprofesionales o a puestos intermedios en la industria, el comercio, etcétera empezaron a tener acceso a una escolaridad más prolongada. Estas clases aspiraban lógicamente a recibir una formación más utilitaria. Tal tensión dio por resultado, en algunos países, crear nuevos tipos de escuelas medias, cuyo ejemplo característico fue Alemania, mientras otros modificaron la escuela existente, diferenciando el plan de estudios en sus últimos grados, o introduciendo, como en Norteamérica, un núcleo común de materias obligatorias y otras optativas.

A estos cambios socioeconómicos se debe que al antiguo objetivo de la enseñanza media —proporcionar una cultura más amplia y una mejor educación formal a las clases pudientes— se uniera el de prepararlas para matricularse en la universidad. Empero, al mismo tiempo, las carreras universitarias empezaron a diferenciarse, producto del desarrollo de las ciencias naturales en los siglos XIX y XX, por una parte, y, por otra, la necesidad de preparar a los estudiantes para desempeñar oficios subprofesionales creó el problema de la finalidad de la escuela media aún no resuelto. La confluencia de estos tres objetivos, importantes y al mismo tiempo difusos: educación cultural (para las clases altas); educación vocacional (para las clases medias); y el imperativo democrático de la educación para todos, dio origen a una vía media: ni educación exclusiva para la cultura, ni educación exclusiva para el trabajo, sino más bien una formación general que incluyera, en diversas medidas y formas, los requerimientos vocacionales de los alumnos.

Como resultado de todas estas tendencias, puede afirmarse que el contenido de la enseñanza media, a partir de 1945, coincide en rechazar una concepción estrecha de sus objetivos. No sólo se integran en éstos los aspectos meramente intelectuales de la educación con los valores sociales, morales y estéticos, sino que la educación media se orienta hacia metas de formación general y de educación formal.

Si bien los medios empleados difieren sustancialmente —según se trate de la masa o de las minorías pudientes dedicadas a los estudios clásicos—, se advierte que prevalece en esta nueva concepción de la enseñanza media lo formativo sobre lo informativo. Mas se busca en ella formar un espíritu inquisitivo —con hábitos de disciplina propia, trabajo y honradez; aprecio de los

valores culturales estéticos; gozo en la actividad física; respeto a las convicciones ajenas; sentido de solidaridad; y deseo de seguir cultivándose— que la preparación inmediata a matricularse en la universidad o a prepararse en un determinado oficio.

Se observa en la educación media, lo mismo que en la enseñanza primaria, una mayor relación con la vida, y una menor preocupación con la especialización vocacional.

1.2 La organización escolar anterior a la universitaria

La organización escolar de los estudios preuniversitarios en los diversos países reviste distintas modalidades. Inglaterra ocupa el primer lugar con 14 años de escolaridad —siete de enseñanza elemental y siete de enseñanza media en sus diversas formas (*grammar, technical y bilateral schools*)—. Sigue, entre otros, Alemania Occidental con 13 años de escolaridad preuniversitaria (cuatro de enseñanza elemental, cinco de secundaria, y cuatro de *gymnasium*). El siguiente grupo, el más numeroso, establece 12 años de escolaridad. Lo forman Argentina (7-3-2), Austria (4-8), Bélgica (6-6); y México (6-3-3), entre otros (P. Latapí. *La enseñanza media en el mundo de hoy*. Folleto de Divulgación del Centro de Estudios Educativos. Marzo 15 de 1967).

1.3 La educación media básica

La primaria y la secundaria —unidad de educación general básica, popular y esencialmente formativa—, se destinan a promover el desarrollo integral del educando, proporcionándole los medios aptos para proseguir los estudios de preparatoria e incorporarse como individuo útil a la vida productiva. La educación media básica experimentó en el sexenio un periodo de reajuste en sus objetivos, contenidos y metodologías. Se plantearon las bases para llevar a cabo la reforma de estos estudios, en seis seminarios regionales, organizados por el CNTE y efectuados en 1974 en distintos lugares del país —participaron 5 000 profesores de secundaria—, una encuesta realizada entre más de 20 000 maestros del mismo ciclo y la evaluación de 40 escuelas experimentales creadas en 1972.

El primer seminario se tuvo en marzo de 1974, en Guadalajara, Jal., con representantes de la SEP y del SNTE, así como de los estados de Aguascalientes, Colima, Jalisco, Michoacán, Nayarit y Zacatecas. Los trabajos se dedicaron a estudiar a fondo los problemas de la secundaria, obtener la opinión de pedagogos, técnicos, maestros y especialistas, y llegar a conclusiones y

recomendaciones de aplicación aceptable. Se trataron los temas de la definición y objetivos de la educación media básica, el plan de estudios y sus modalidades; los lineamientos generales de los programas de aprendizaje; los métodos, su formación, actualización y perspectivas profesionales; y otros por el estilo. Se recomendó la participación intensiva de los maestros de educación media básica en el proceso de la reforma y la relación entre la secundaria y la primaria, cuyo mutuo aislamiento dependía de considerar la secundaria más relacionada con la media superior que con la primaria (*SEP/CNTE. Seminario regional. Educación Media Básica 1º* Guadalajara, México: Editorial Impresora y Distribuidora, 1974, pp. 316-323).

En el segundo seminario, celebrado en abril de 1974 (Saltillo, Coah.), asistieron representantes de la SEP, del SNTE y de maestros de los estados de Coahuila, Chihuahua, Durango, Nuevo León, San Luis Potosí y Tamaulipas. Se recomendó, a propósito de los mismos temas, revisar los objetivos; localizar la educación media básica en el sistema educativo, de suerte que se articulara con la primaria y también con la preparatoria; respondiera fielmente a las necesidades e intereses de los educandos y a la realidad económica y cultural del país; preparara a los maestros para implantar la reforma; tuviera en cuenta la psicología del adolescente; e introdujera dos estructuras: una, por áreas de aprendizaje, y otra, por asignaturas o materias (*SEP/CNTE. Seminario regional. Educación Media Básica 2º* Saltillo, México: Editorial Impresora y Distribuidora, 1974, pp. 542-553).

En mayo tuvo lugar el siguiente seminario, tercero, en La Paz, B.C. y participaron representantes de la SEP, del SNTE, de los estados de Baja California, Sinaloa, Sonora y Territorio de Baja California. Se revisaron los objetivos, así como el plan de estudios y sus modalidades, se establecieron los lineamientos generales sobre los programas de aprendizaje, los métodos de aprendizaje y los auxiliares didácticos. Se insistió en descentralizar la administración de la educación media básica y trabajar en la formación de maestros (*SEP/CNTE. Seminario regional. Educación Media Básica 3º* Baja California, México: Editorial y Distribuidora, 1974, pp. 338-341).

En mayo de 1974, se celebró otro seminario regional en Veracruz, Ver. Asistieron representantes de la SEP y del SNTE, así como de los estados de Campeche, Chiapas, Oaxaca, Tabasco, Veracruz, Yucatán y Territorio de Quintana Roo. Se revisaron los objetivos fundamentales de los seminarios: recoger la opinión y criterio del magisterio nacional para orientar la reforma de la educación media básica, así como continuar el diálogo entre los maestros de distintas latitudes, para fortalecer la solidaridad magisterial y la unidad institucional de la secundaria. Se recomendó no olvidar el desarrollo artístico;

el cultivo de la capacidad crítica; propiciar el conocimiento de la propia cultura; impartir una educación sexual, según el desarrollo psicosomático del alumno; el desenvolvimiento de la personalidad; y otros por el estilo (*SEP/CNTE. Seminario regional. Educación Media Básica 4° Veracruz*, México: Editorial Impresora y Distribuidora, 1974, pp. 580-588).

En Querétaro, Qro. tuvo lugar el cuarto seminario con representantes de la SEP, el SNTE, así como de los estados de Guanajuato, Hidalgo, México, Querétaro, Puebla y Tlaxcala (junio de 1974). Se hicieron recomendaciones parecidas a las del anterior seminario. Se insistió especialmente en el problema del aprendizaje, con la atención a las necesidades, intereses y características personales de los educandos; se habló de los métodos, y se subrayó la participación de los alumnos y sus características (*SEP/CNTE. Seminario regional. Educación Media Básica 5° Querétaro*, México: Editorial Impresora y Distribuidora, 1974, pp. 439-449).

El último seminario se celebró en Acapulco, Gro. (julio de 1974) y participaron más de 1 000 representantes de la SEP, del SNTE, así como los estados del Distrito Federal, Guerrero y Morelos. Se concluyó que la educación media básica tuviese un carácter permanente, fuese para la libertad, para el desarrollo y también para el cambio, y se afirmó que no podía contentarse con transformar la mentalidad del educando y actualizar sus conocimientos científicos, sino que debía continuar el desarrollo integral de la personalidad del educando. Además, se distribuiría el libro de texto gratuito y se establecería la gratuidad y la obligatoriedad de la educación secundaria. Se revisaron los objetivos mencionados, el plan de estudios y sus modalidades; los temas de aprendizaje y los métodos; los auxiliares didácticos; la organización de la educación secundaria, y la preparación de maestros (*SEP/CNTE. Seminario regional. Educación Media Básica 6° Acapulco*, México: Editorial Impresora y Distribuidora, 1974, pp. 434-442).

Finalmente, en Chetumal, Q. Roo, se tuvo, durante los días 15, 16 y 17 de agosto de 1974, la Asamblea Nacional Plenaria del Consejo Nacional Técnico de la Educación, la cual presentó al secretario de Educación Pública las recomendaciones para reformar el ciclo medio básico. Este documento, aprobado por el secretario del ramo, fue dado a conocer a todo el país durante una ceremonia a la cual asistió el presidente Luis Echeverría, el 30 de agosto de 1974, en la ciudad de México.¹

Según la reforma de Chetumal,² la secundaria continúa, por una parte, la

¹ Véase la excelente obra de Carlos Muñoz Izquierdo. *Presente y futuro de la educación secundaria*. México: Centro de Estudios Educativos, 1982.

² "Conclusiones y recomendaciones de la Asamblea Plenaria sobre Educación media básica, del CNTE". *Revista de la Educación Superior*, 1974, 3, (No. 4) (octubre-diciembre), pp. 80-99.

labor de la primaria de asegurar la integración de la personalidad e interiorizar en la conciencia del adolescente los valores culturales propios del mexicano y, por otra, se articula con la educación media superior, al crear hábitos para investigar determinadas áreas de las ciencias y las humanidades. Además, a fin de permitir a un número cada vez mayor de mexicanos adquirir una escolaridad mínima de nueve años para responder a las exigencias del desarrollo económico y social. Esta conclusión exige adoptar diversas modalidades escolares y extraescolares y establecer estructuras escolares por áreas de aprendizaje y por asignaturas. La esencia del ciclo reside en cumplir su misión orientadora y ofrecer una formación general de ingreso al trabajo. La reforma de la secundaria debe aplicarse con criterio de renovación y evaluación permanentes.

Los objetivos del ciclo medio básico son: propiciar que se cumplan las finalidades de la educación, según la Constitución y la Ley Federal de Educación; proseguir la formación del carácter; desarrollar la capacidad crítica y creadora y fortalecer las actitudes de solidaridad y justicia social; estimular el conocimiento de la realidad del país para impulsar al educando a participar en forma consciente y constructiva para transformarla; inculcar en el educando el amor y el respeto al patrimonio material y espiritual de la nación, capacitándolo para aprovecharlo en forma racional y justa; lograr una formación humanística, científica, técnica y artística que le permita afrontar las situaciones de la vida con espontaneidad; proporcionar una sólida formación moral, fundamento del sentido de responsabilidad y respeto a los derechos de los demás y a otras manifestaciones culturales; desarrollar en el alumno la capacidad de aprender a aprender; y otras de menor importancia.

El plan de estudios destinado para alcanzar estos objetivos ofrecía dos estructuras: una, por áreas de aprendizaje y otra, por asignaturas o materias como aparece en el siguiente cuadro.

CUADRO 23

Plan de estudios de educación media básica

Primer grado

<i>Estudio por áreas</i>		<i>Estudio por asignaturas</i>	
Español	4	Español	4
Matemáticas	4	Matemáticas	4
Lengua extranjera	3	Lengua extranjera	3
Ciencias naturales		Biología	3

Teoría y prácticas	7	Física	2
Ciencias sociales		Química	2
Teoría y prácticas	7	Historia	3
Educación física,		Geografía	2
artística y tecnológica	5	Civismo	2
		Educación física,	
		artística y tecnológica	5
Total	30	Total	30

Segundo grado

Español	4	Español	4
Matemáticas	4	Matemáticas 4	
Lengua extranjera	3	Lengua extranjera	3
Ciencias naturales	7	Biología	3
Ciencias sociales	7	Física	2
Educación física,		Química	2
artística y tecnológica	5	Historia	3
		Geografía	2
		Civismo	2
		Educación física,	
		artística y tecnológica	5
Total	30	Total	30

Tercer grado

Español	4	Español	4
Matemáticas	4	Matemáticas	4
Lengua extranjera	3	Lengua extranjera	3
Ciencias naturales	7	Biología	3
Ciencias sociales	7	Física	2
Educación física,		Química	2
artística y tecnológica	5	Historia	2
		Geografía	2
		Civismo	3
		Educación física,	
		artística y tecnológica	5
Total	30	Total	30

(*Diario Oficial*, septiembre 11 de 1974).

Ambas ampliaban y profundizaban los contenidos esenciales de la educación primaria e incluían tareas curriculares y extracurriculares fuera de los límites físicos de la escuela. Poseían asimismo la flexibilidad necesaria para aplicarse en diversas actividades escolares y extraescolares y permitían, además, el tránsito fluido del educando entre los diversos tipos, modalidades y grados del sistema.

Se tuvo en cuenta que la educación media básica coincide con la pubertad y el principio de la adolescencia, periodo de la vida del ser humano caracterizado por la inestabilidad emocional y formas de conducta a veces irresponsables. Son años de búsqueda, de confrontación, de desorden físico y mental, en los cuales la impulsividad y la agresividad distinguen al adolescente. Por tanto, los programas de secundaria debían tener un doble carácter: primero, formativo y orientador, para ayudar al mismo tiempo al alumno a desarrollar la actitud crítica iniciada en la primaria, profundizar en sus conocimientos y superar así los impulsos negativos de la pubertad, canalizándolos hacia la investigación, el deporte, la creación artística y los ejercicios manuales. Y segundo, impulsar el desarrollo de las capacidades cognoscitiva, afectiva y psicomotriz del adolescente. El maestro, por tanto, debe presentar otra actitud para articular la educación secundaria con la primaria, y constituir así una misma etapa básica de aprendizaje. Consiguientemente, los programas de aprendizaje deben estar dotados de las siguientes características: ser comunes y adaptables a las diversas modalidades y a los rasgos de los educandos o de la región escolar; formularse, con objetivos claros y precisos, en términos de conducta observable; contener sólo los objetivos que un estudiante pudiera alcanzar con un esfuerzo normal; poseer un diseño de fácil evaluación sistemática y permanente, por la comparación entre la meta y los resultados; poder modificarse, según las evaluaciones realizadas para mejorarlos constantemente; darlos a conocer a los alumnos para lograr participar en su aplicación y evaluación; y otras semejantes.

Por su lado, las técnicas de conducción del aprendizaje se diseñaron para tomar en cuenta estas y otras recomendaciones: favorecer el dinamismo y la creatividad de los alumnos; ser objetivas y prácticas y estimular la iniciativa de maestros y educandos y otras por el estilo.

El plan de estudios recomendaba asimismo el uso de auxiliares didácticos para el proceso de enseñanza-aprendizaje. El material didáctico más importante es el libro. El Consejo Nacional Técnico de la Educación entregó a las editoriales mexicanas los nuevos planes y programas, con el propósito de elaborar los textos que, de acuerdo con esta reorientación de la enseñanza, sirvieran en el aprendizaje integral de los alumnos del ciclo básico. El propio

Consejo se reservó supervisar el material elaborado por los editores. Al iniciarse el periodo escolar 1975-1976, se contó con 65 nuevos libros de texto para el primer grado, dotados de los requisitos mínimos indispensables de calidad e impresión, y cuyo contenido se ajustaba a los programas de la SEP.

Se promovió asimismo la edición de libros y revistas para los maestros de educación media básica y la ampliación de sus servicios.

El siguiente cuadro ofrece una vista general de la secundaria:

CUADRO 24

Enseñanza media básica

	1970-71	1971-72	1972-73	1973-74	1974-75	1975-76
<i>Alumnos</i>						
Federal	605 207	697 813	787 925	879 842	980 455	1 113 399
Estatad	186 806	200 657	211 562	240 540	256 371	292 149
Particular	310 204	326 998	348 054	383 261	407 055	490 505
Total	1 102 217	1 225 468	1 347 547	1 503 643	1 643 881	1 898 053
<i>Maestros</i>						
Federal	31 910	35 976	40 701	45 523	50 248	55 765
Estatad	10 895	11 055	13 006	14 286	14 671	16 263
Particular	24 924	26 037	27 685	29 154	30 627	38 705
Total	67 738	72 968	81 392	88 963	95 546	110 733
<i>Escuelas</i>						
Federal	1 533	1 611	1 822	2 116	2 357	2 717
Estatad	464	495	535	592	606	763
Particular	2 126	2 272	2 382	2 609	2 789	3 317
Total	4 123	4 378	4 379	5 317	5 752	6 797

(Informe de labores, 1976, p. 24).

La administración de Echeverría modificó también el plan de estudios (agosto 31 de 1974), promulgado en el *Diario Oficial*, (septiembre 11 de 1974).

La falta de programas dificulta el comentario sobre el plan. No obstante, se advierten cambios. Se presentan el plan de 1974, así como el de 1960 (véase Vol. 3, pp. 486-487), por años, pero difiere de éste en ofrecerse tanto

por áreas como por asignaturas, siguiendo el modelo de la primaria por áreas. Comprende ciencias naturales, física, química y biología; ciencias sociales; historia, geografía y civismo; humanidades, español, lengua extranjera; matemáticas y educación artística, física y tecnológica.

Los considerandos indican que el plan representa la consecuencia lógica de la reforma de la primaria; proporciona una educación general y común dirigida a la formación integral del educando y puede aplicarse a modalidades escolares y extraescolares.

2. LA FORMACIÓN DE MAESTROS Y LAS ESCUELAS NORMALES

Como en otros sexenios, el papel del maestro en todo el proceso educativo recibió solícita atención de parte de la SEP, máxime que aquél había sido factor principal en todos los movimientos sociales del país.

El sistema educativo nacional requería de maestros preparados para desempeñar la importante tarea de formar a los futuros mexicanos, empresa difícil y costosa, y piedra de bóveda del desarrollo de la nación.

Consiguientemente, era a todas luces necesario mejorar la formación científica y humana de los maestros, a fin de capacitarlos para orientar, motivar y encauzar las inquietudes y habilidades de los estudiantes.

Por otra parte, los materiales y técnicas pedagógicas modernas enriquecían y complicaban la tarea educativa. La formación de maestros implicaba, por tanto, aprovechar el cúmulo de materiales y técnicas pedagógicas existentes en beneficio del gremio magisterial.

El sistema educativo debía, además, estimular el sentido de servicio y de entrega del maestro; y también garantizarle una retribución económica que le permitiera dedicarse a la tarea educativa con el tiempo y la energía necesaria.

En este sentido, la administración del presidente Echeverría se preocupó, por una parte, de mejorar la formación de los maestros en las escuelas normales, con la reestructuración de los programas de estudio y, por otra, de disminuir las diferencias entre los sueldos de maestros de distinta jerarquía.

Esta diferencia de percepciones impulsaba, hasta hacía poco tiempo, a los maestros de educación primaria a ingresar a la escuela normal superior con un solo objetivo: convertirse en maestros de secundaria y abandonar de ser posible la primaria. Otros ingresaban a las instituciones de estudios superiores y, al convertirse en profesionales, se perdían definitivamente para la enseñanza primaria.

El régimen echeverrista afrontó el problema desde dos ángulos diferentes: con el aumento de las percepciones del magisterio de primaria y el ofrecimiento de oportunidades de una mayor realización personal dentro de la misma área.

En febrero de 1973, se aumentaron en \$750 las percepciones mensuales del personal, tanto del Distrito Federal como del foráneo y se añadieron \$50 por concepto de pasajes al Distrito Federal. Al sueldo base se le incorporó la cantidad de \$380 mensuales, por concepto de titulación, a los maestros carentes de título, pero quienes desarrollaban una tarea de gran mérito, gracias a su experiencia y espíritu de entrega. De esta forma, se igualaron sus percepciones a las de los egresados de las escuelas normales. Un año después, se duplicaron las cuotas de quinquenios por antigüedad; se triplicaron en 1975 y en 1976 se cuadruplicaron. Así, el monto total quedó entre \$200 y \$2 000, en lugar de los \$50 y \$500 de antes.

En septiembre de 1974 se concedió una compensación especial de \$250 mensuales a profesores, directores y supervisores, para utilizarla en la compra de materiales de actualización y mejoramiento profesional.

En 1972, los profesores y directores de educación normal manifestaron al presidente de la República su insistencia de reformar los planes y programas de la enseñanza normal, reforma efectuada en septiembre de ese mismo año y, con ella, se reforzaron los conocimientos en los campos científico y humanístico, a fin de que el egresado pudiera obtener, además, de su título de maestro, el grado de bachiller. El viejo anhelo de Torres Bodet se cumpliría de esta forma.³

3. LAS REUNIONES SOBRE LA NORMAL

3.1 La Asamblea Nacional de Educación Normal

La Asamblea Nacional de Educación Normal se efectuó del 10 al 12 de abril de 1972. Al día siguiente se tuvo una reunión especial en la residencia de Los Pinos.

El Comité Directivo constó de las siguientes personas: Presidentes honorarios: Lic. Luis Echeverría Álvarez, Presidente Constitucional de los Estados Unidos Mexicanos e Ing. Víctor Bravo Ahúja, secretario de Educación Pública. Presidente Ejecutivo: Prof. Ramón G. Bonfil; secretario general: Prof. Lucio López Iriarte; asesor general: Prof. Mario Aguilera Dorantes; relator general: Prof. Víctor Hugo Bolaños Martínez.

³ Véase el Vol. 3, p. 301.

Asistieron numerosos representantes de las escuelas normales federales y estatales, así como los de las particulares incorporadas al sistema federal, a los estados y a las instituciones de cultura superior.

Se organizaron grupos de trabajo para analizar los temas sobre: 1) el plan de estudios; 2) los recursos materiales y humanos y 3) el plan nacional de formación de profesores.

Fueron motivo de amplia reflexión los comentarios del secretario del ramo en el sentido de evitar que desapareciera del magisterio mexicano el espíritu de las misiones culturales, consistente básicamente en una entusiasta adaptación de la capacidad creativa nacional a la satisfacción de las necesidades del país; y recordar que ésta se empeña en realizar una reforma educativa integral de la cual nada puede esperarse, si el maestro no participa en ella con todo su afán renovador; ayudar asimismo al profesor normalista a romper las barreras del ámbito social e intelectual estrecho y rígido en que se mueve, a diferencia del profesionista que goza de oportunidades de superarse y de cambiar el enfoque de sus preocupaciones; y dar vía libre a quienes, constreñidos por la necesidad económica, ingresaron a una escuela normal para enseñar a los niños y a los jóvenes y es su auténtica vocación, pero también ofrecerles la oportunidad de ensayar otras, si la de la enseñanza no les acomoda, o no les satisface como tarea para toda la vida.

Orientados por estos comentarios, los directores de las escuelas normales acordaron adoptar el plan nacional de formación de profesores de educación primaria, que propone, entre otros puntos, integrar de acuerdo con la Constitución el sistema nacional de educación normal; lograr una efectiva coordinación entre las normales con una permanente comunicación favorecedora de aplicar las disposiciones de la SEP; distribuir con justicia y, en proporción directa a los recursos y posibilidades, la formación de profesores entre la federación, los estados y las instituciones privadas; lograr que la profesión magisterial quede situada en la pirámide educativa, con amplias posibilidades de realizar otros estudios, si sienten que la enseñanza no es su vocación; señalar los recursos materiales y humanos necesarios para formar el número de profesores que satisfagan la demanda real de educación primaria en el país; etcétera.

La Asamblea acordó aprobar asimismo el proyecto de reestructuración del plan de estudios de 1969, que presenta las siguientes características: ofrecer preparación de alto contenido científico que provee al estudiante de conocimientos generales específicos, para atender con éxito la programación de la escuela primaria y, al mismo tiempo, capacitarlo para poder continuar estudios en instituciones de nivel terciario; equilibrar la formación humanística pro-

pia de la naturaleza, tanto del estudiante normalista como de los educandos, para ayudarles a integrarse a la comunidad regional y nacional; y otras parecidas.

Se reconoció que al magisterio se le ofrecen pocos estímulos profesionales y sociales y ningunos materiales. Por tanto, deben revisarse minuciosamente los grados escalafonarios ofrecidos a los profesores, sobre la base del criterio de que el ascenso no significa un aumento en el trabajo, sino una proporcional y justa distribución de las tareas.

Se sugirió establecer formas de estímulos como becas nacionales, internacionales, otorgamiento de grados académicos por los estudios realizados, conforme a los planes respectivos y crear premios estatales y nacionales de reconocimiento a la eficiencia, responsabilidad, espíritu de servicio, capacidad profesional y servicios relevantes, que sean concedidos por comisiones especiales a propuesta de las instituciones regionales y nacionales, integradas por profesionales de reconocida solvencia moral y prestigio.

Finalmente se acordó, respecto de la demanda real de profesores de educación primaria en el país y su formación en las escuelas normales, que ésta era responsabilidad de la federación y, por tanto, las disposiciones de la SEP en este aspecto tenían vigencia, tanto en las instituciones de orden federal, como en las de orden estatal y las incorporadas.

Sobre la contratación de profesores se estableció: derivar la formación de profesores de educación básica de un estudio específico de las necesidades locales y nacionales de educación primaria y de los recursos disponibles para la creación de plazas, con el propósito de garantizar que todo estudiante normalista tuviera la seguridad de obtener un empleo al concluir su carrera; redistribuir las escuelas de modo que no se estorbaran los esfuerzos de la federación con los de los estados y particulares; lograr la entrega de subsidios a las escuelas normales estatales para mejorar sus servicios educativos, siempre y cuando los gobiernos estatales participaran en esta responsabilidad. Cimiento para construir una sociedad moderna, la reforma de la educación normal. (*Asamblea Nacional de Educación Normal*. México, D.F., abril de 1972. México: [s.e.], 1972).

3.2 La II Asamblea Nacional de Educación Normal celebró en Guadalajara, Jal. del 27 al 29 de enero de 1973 su segunda reunión

La relatoría general del tema: "Evaluación del primer semestre del cuarto grado el plan 1969" tomó como elementos de estudio los de las relatorías parciales de los grupos de trabajo, integrados por las escuelas normales urbanas, rurales, centros regionales de profesoras para jardines de niños y particulares incorporadas. Del análisis de cada documento se llegó a las siguientes con-

clusiones: el plan de estudios de 1969 satisfizo los requisitos de su tiempo, conforme a las circunstancias nacionales imperantes. Se recomendó darles una vigencia de dos años más; y ajustar la acción educativa de las escuelas normales a lo dispuesto a la reforma educativa para la educación primaria, mediante la revisión constante de los contenidos programáticos.

Se convino asimismo sugerir a las academias de las escuelas normales unificar los criterios para interpretar y manejar los programas, así como para introducir nuevas formas de organización, procedimientos de enseñanza e instrumentos de evaluación.

Resultó evidente la necesidad de actualizar y ampliar las bibliografías de los programas de las materias del plan de estudios en los grados que subsisten, y dotar a la biblioteca de las escuelas normales de obras de consulta, cuyo contenido representara lo más avanzado de la ciencia y el número de volúmenes suficientes para satisfacer las necesidades del trabajo académico.

Se concluyó solicitar a la Dirección General de Educación Normal proporcionar la asistencia técnica y oportuna suficiente a los maestros que sirvieran en las escuelas de sistema, enviándoles todo tipo de información de los distintos departamentos, por los medios más rápidos y seguros; reestructurar el programa de la técnica de la enseñanza para el cuarto grado, ajustando sus objetivos, contenidos y concatenación lógica a las exigencias actuales de la escuela primaria; evaluar las actividades de la materia de técnica de la enseñanza, considerando la teoría, la práctica y la formación profesional; asimismo utilizar los instrumentos de evaluación más aconsejables; sugerir a la SEP, después de hacer el estudio crítico del contenido de los programas de las materias que integran el plan de estudios, la reforma a la ley orgánica de la educación pública; urgir a los maestros responsables del seminario de legislación, organización y administración escolares, utilizar los medios de información necesarios para orientar debidamente a los estudiantes sobre las modalidades de la estructura del sistema educativo nacional; atender, con el fin de introducir a los nuevos criterios de evaluación y aplicar correctamente los instrumentos correspondientes, las recomendaciones generales del departamento de psicopedagogía y las particulares de los supervisores de la especialidad; y otras semejantes.

Asimismo, la asamblea convino en destacar la importancia de planear y realizar correctamente las actividades de la práctica docente; lograr que el asesoramiento y revisión del informe fuera labor de todo el cuerpo docente de la escuela; compensar económicamente a los profesores que asesoraran, revisaran, dictaminaran y participaran en la réplica del informe elaborado por

el pasante; vincular la titulación con otros incentivos de tipo económico, administrativo, de superación profesional, que arraigaran a los profesores en los niveles de educación preescolar y primaria, a fin de frenar la fuga de maestros hacia otros campos del sistema educativo nacional, y realizar la evaluación del seminario destinado a elaborar el informe con base en escalas estimativas, considerando pendientes a los alumnos que no terminaran satisfactoriamente el trabajo (Revista de la Educación Superior, 1973, 2 (No. 1) (enero-marzo), pp. 68-79).⁴

3.3 Los seminarios regionales del CNTE sobre enseñanza normal

En junio y julio de 1975, el CNTE organizó tres seminarios regionales en Oaxaca (19-21 de junio); Monterrey (26-28 de junio) y Guanajuato (3-5 de julio), a fin de consultar a los profesores de las escuelas normales sobre los lineamientos generales de una reforma sustancial en la educación normal.

Con anterioridad, el mismo CNTE había celebrado la décima Asamblea Nacional Plenaria (1975), que recomendó revisar el plan y los programas de estudio de la enseñanza normal. Además, la Dirección General de Educación Normal efectuó una serie de juntas para evaluar el plan de estudios de 1972. Todos estos pasos culminaron en la undécima Asamblea Plenaria del CNTE (Cuernavaca, Mor.) realizada en agosto de 1975, y en la cual el secretario de Educación Pública aprobó el documento del nuevo plan de estudios para la educación normal, sustituto del vigente.

La reforma de la educación normal constituía el principio de un proceso que permitiría elevar la profesión magisterial a un nivel académico más alto, una vez que los aspirantes cursaran el bachillerato general, previo a la carrera de maestro. El adelanto científico y tecnológico de la época imponía adoptar este criterio, que permitiría a los maestros un dominio más complejo de los métodos de enseñanza-aprendizaje y de todos los aspectos relevantes de la cultura contemporánea.

El contenido doctrinal de la reforma respondía a lo mejor de la herencia educativa del país. No representaba una ruptura con el pasado, sino afirmaba el indispensable sentido de continuidad requerido en toda empresa humana, particularmente al relacionarlo con el patrimonio cultural de un pueblo en proceso de desarrollo.

El proceso de reforma de la educación normal era consecuencia inmediata de la reforma misma de la educación primaria.

⁴ Véase a Ramón G. Bonfil. "El cambio de actitud en el maestro ha sido el mayor logro de la reforma educativa". *Revista de la Secretaría de Educación Pública*, 1976, (No. 28) (junio), pp. 14-19.

El plan de estudios de la reforma educativa reclamaba un nuevo concepto del maestro; un educador equipado técnica y doctrinalmente para cumplir la difícil y noble tarea de cooperar en el desarrollo armónico de las nuevas generaciones.

Esta concepción de la reforma magisterial no era un ideal impuesto arbitrariamente, sino el resultado lógico de la evaluación de la educación normal en el país.

El nuevo plan de estudios reunía las siguientes características: disminuir la sobrecarga de materias para permitir una formación más intensa, profunda y menos dispersa; ser flexible y adaptable, por medio de actividades curriculares y extracurriculares a las necesidades personales y regionales sin perder su base curricular de carácter común y obligatorio; guardar relación con la secundaria, su antecedente y, con la licenciatura, su culminación; establecer una sólida relación con los programas de estudio, las técnicas de enseñanza-aprendizaje, los libros de texto, y demás auxiliares didácticos de la enseñanza primaria; proporcionar una sólida formación cultural y científica que incluyera el bachillerato general, y garantizar la unidad doctrinal de la formación del personal docente.

Tres áreas integraban el plan: formación científico-humanística; formación física, artística y tecnológica; y formación específica para el ejercicio de la profesión.

El plan preveía también la realización de prácticas docentes intensivas y extensivas y distribuía los cursos, de suerte tal que estuviesen repartidos en 30 horas semanales de clase.

El plan de estudios de educación normal de 1972 para profesores de educación primaria aparece en el siguiente cuadro.

CUADRO 25

Plan de estudios de educación normal (1972)

Primer grado Primer semestre

Formación científica

Matemáticas I	4
Física I	4

Formación humanística

Actividades del lenguaje I	3
----------------------------	---

Introducción al estudio de la filosofía	3
Antropología general I	3

Formación pedagógica

Psicología general I	3
Ciencia de la educación I	3
Didáctica general I	3

Formación tecnológica

Actividades tecnológicas industriales I	2
Actividades tecnológicas agropecuarias I	2

Formación físico-artística

Educación física	2
Artes plásticas	2
Música I	2

Total	36
-------	----

Segundo semestre

Formación científica

Matemáticas II	4
Física II	

Formación humanística

	5
Actividades del lenguaje II	3
Introducción al estudio de la filosofía	3
Antropología	3

Formación psicopedagógica

Psicología general II	3
Ciencia de la educación II	3
Didáctica general II	3

Formación tecnológica

Actividades tecnológicas industriales II	2
--	---

Actividades tecnológicas agropecuarias II	2
---	---

Formación físico-artística

Educación física II	2
---------------------	---

Artes plásticas II	2
--------------------	---

Música II	2
-----------	---

Total	36
-------	----

Segundo grado

Tercer semestre

Formación científica

Matemáticas III	4
-----------------	---

Química I	4
-----------	---

Formación humanística

Actividades del lenguaje III	3
------------------------------	---

Lógica I	3
----------	---

Historia de la cultura I	3
--------------------------	---

Formación psicopedagógica

Psicología infantil I	3
-----------------------	---

Didáctica especial y práctica docente I	6
---	---

Formación tecnológica

Actividades tecnológicas industriales III	2
---	---

Actividades tecnológicas agropecuarias III	2
--	---

Formación físico-artística

Educación física III	1-1
----------------------	-----

Artes plásticas III	1-1
---------------------	-----

Música III	1-1
------------	-----

Total	36
-------	----

*Cuarto semestre**Formación científica*

Matemáticas IV	4
Química II	4

Formación humanística

Actividades del lenguaje IV	3
Lógica II	3
Historia de la cultura II	3

Formación psicopedagógica

Psicología infantil II	3
Didáctica especial y práctica docente II	6

Formación tecnológica

Actividades tecnológicas industriales IV	2
Actividades tecnológicas agropecuarias IV	2

Formación físico-artística

Educación física IV	1-1
Artes plásticas	1-1
Música IV	1-1

Total	31
-------	----

Tercer grado
*Quinto semestre**Formación científica*

Biología I	3
Geografía I	3

Formación humanística

Actividades del lenguaje V	3
Ética I	3
Historia de la cultura III	3

Lengua extranjera (traducción I)	2
----------------------------------	---

Formación psicopedagógica

Psicología del aprendizaje I	2
Didáctica especial y práctica docente III	7

Formación tecnológica

Actividades tecnológicas industriales V	2
Actividades tecnológicas agropecuarias V	2

Formación físico-artística

Educación física V	1-1
Teatro I	1-1
Danza I	1-1

Total	31
-------	----

Sexto semestre

Formación científica

Biología II	3
Geografía II	3

Formación humanística

Actividades del lenguaje VI	3
Historia de la cultura IV	3
Ética II	3
Lengua extranjera (traducción II)	2

Formación psicopedagógica

Psicología del aprendizaje II	3
Didáctica especial y práctica docente IV	7

Formación tecnológica

Actividades tecnológicas industriales VI	2
Actividades tecnológicas agropecuarias VI	2

Formación físico-artística

Educación física VI	1-1
Teatro II	1-1
Danza II	1-1
Total	31

*Cuarto grado
Séptimo semestre*

Formación científica

Ciencias de la salud I	1-2
------------------------	-----

Formación humanística

Estética I	3
Seminario de problemas económicos, sociales y culturales del México contemporáneo	3
Lengua extranjera (traducción III)	1-3

Formación psicopedagógica

Medición y evaluación pedagógica	2
Didáctica especial y práctica docente V	9
Técnica educativa y ciencia de la comunicación	3
Seminario de legislación, organización y administración escolares	3
Elaboración del informe recepcional	3

Formación físico-artística

Educación física VIII	1-1
Teatro IV	1-1
Danza IV	1-1
Total	31

Octavo semestre

Ciencias de la salud II	1-2
-------------------------	-----

Formación humanística

Filosofía de la educación	3
Seminario de desarrollo de la comunidad	3
Lengua extranjera IV	4
Seminario de dinámica de grupos	2
Práctica docente	9
Elaboración de informe recepcional	3
Técnica educativa y ciencia de la comunicación	3
Seminario de organización de la enseñanza unitaria	3

Formación físico-artística

Educación física VIII	1-1
Teatro IV	1-1
Danza IV	1-1
Total	31

(Cuadernos No. 8. México: CNTE, 1984, pp. 299-307).

El plan de 1972 se parece mucho en los primeros semestres al de 1969, excepto en separar bloques de materias relativos a la formación científica, humanística, psicopedagógica, tecnológica y a la física y artística. Además, el plan de 1969 ofrecía materias optativas a partir del séptimo semestre: matemáticas, geografía, estética, administración, economía y, en el octavo, de nuevo, matemáticas, estadística, geografía, administración y economía. Asimismo, disminuía el número de clases, pues en el plan de 1972 eran 31, en contra de 36 del plan de 1969.

Después de tres años de experimentar el plan, la SEP decidió reestructurarlo de la siguiente manera:

CUADRO 26*Plan de estudios para la normal primaria⁵ (1975) Reestructurado**Primer semestre*

Matemáticas I	3
Ciencias naturales I	3
Educación artística I	4
Educación tecnológica I	2
Filosofía I	3
Inglés I	2
Español I	3
Ciencias sociales I	3
Educación física I	2
Psicología I	3
Pedagogía general	4
Total	32

Segundo semestre

Matemáticas II	3
Ciencias naturales II	3
Educación artística II	4
Educación tecnológica II	2
Filosofía II	3
Inglés II	2
Español II	3
Ciencias sociales II	3
Educación física II	2
Psicología II	3
Didáctica general	4
Total	32

⁵ Véase el *Diario Oficial* (septiembre 8 de 1975) acuerdo No. 11298 con los considerandos y recomendaciones del nuevo plan (1975).

Tercer semestre

Matemáticas III	3
Español III	3
Ciencias naturales III	3
Ciencias sociales III	3
Educación artística III	4
Educación física III	2
Educación tecnológica	2
Psicología III	3
Filosofía III	3
Didáctica especial y práctica docente I	6
Total	32

Cuarto semestre

Matemáticas IV	3
Español IV	3
Ciencias naturales IV	3
Ciencia sociales IV	3
Educación artística IV	4
Educación física IV	2
Educación tecnológica IV	2
Psicología IV	3
Filosofía IV	3
Didáctica especial y práctica docente II	6
Total	32

Quinto semestre

Matemáticas V	3
Español V	3
Ciencias naturales V	3
Ciencias sociales V	3
Educación artística V	4
Educación física V	2
Educación tecnológica V	2
Tecnología educativa I	3
Historia de la educación I	3
Didáctica especial y práctica docente III	6
Total	32

Sexto semestre

Matemáticas VI	3
Español VI	3
Ciencias naturales VI	3
Ciencias sociales VI	3
Educación artística VI	4
Educación física VI	2
Educación tecnológica VI	2
Tecnología educativa II	3
Historia de la educación II	3
Didáctica especial y práctica docente IV	6
Total	32

Séptimo semestre

Didáctica especial y práctica docente VI	2
Seminario de análisis de programas, libros del maestro y del alumno, primer y segundo grados de educación primaria I	4
Seminario de elaboración del informe recepcional	2
Seminario de administración y legislación	4
Seminario de organización de la educación extraescolar	1
Seminario de problemas sociales y económicos de México	4
Seminario de desarrollo de la comunidad	3
Total	30

Octavo semestre

Didáctica especial y práctica docente VI	10
Seminario de análisis de programas, libros del maestro y del alumno, primer y segundo grados de educación primaria II	4
Seminario de elaboración del informe recepcional	4
Seminario de administración y legislación educativa	4
Seminario de organización de la educación extraescolar	4
Seminario de problemas sociales y económicos de México	4
Seminario de desarrollo de la comunidad	4
Total	30

(*Cuadernos* No. 8, “Ciento cincuenta años en la formación de maestros mexicanos. Síntesis documental”. México: CNTE, 1984, pp. 334-337).

Una comparación de este plan con el de 1972 muestra las siguientes modificaciones: Las horas de clase se reducen por semana de 31 a 30; se suprime la antropología, así como también las divisiones de formación científica, humanística, psicopedagógica y tecnológica. Se forman bloques de materias de ciencias sociales y de ciencias naturales, donde obviamente están contenidas geografía, historia, biología, física y química, según la índole de los libros de texto. Se añaden historia de la pedagogía y la práctica docente, requisito esencial para autorizar al novel maestro. Las actividades tecnológicas se convierten, con un mero cambio de nombre, en educación tecnológica. Se introducen seminarios en el séptimo semestre: de análisis de programas; del libro del maestro y del alumno; de elaboración del informe recepcional; de administración y legislación, de organización de la educación extraescolar (actividad novísima en el sexenio); de problemas sociales y económicos de México; y de desarrollo de la comunidad. El número de horas baja a 30 y en el octavo semestre prácticamente se repiten los mismos seminarios.

4. La Dirección General de Mejoramiento Profesional del Magisterio⁶

Con los medios descritos más arriba, se intentaba mejorar la formación de los futuros maestros. Pero, ¿y los maestros que desempeñaban actualmente su servicio? La respuesta fue crear, en 1971, la Dirección General de Mejoramiento Profesional del Magisterio, la cual ofrecería a los maestros en servicio una asesoría permanente y procuraría su actualización. En 1972 se celebró un seminario nacional con la asistencia de 100 000 maestros de los primeros grados de primaria, a fin de presentar los nuevos planes y programas, y proporcionar la orientación sobre la utilización de los mismos, y de los nuevos libros de texto gratuitos.

Con el mismo objeto, se atendió, durante las dos primeras semanas de septiembre de 1972, a un total de 250 000 maestros de todos los grados de primaria.

Además de estos seminarios, en todo el territorio nacional se efectuaron, para inspectores, programas de conferencias, mesas redondas y juntas académicas sobre la aplicación de los nuevos libros de texto y diversos temas educativos.

De esta guisa, se trataba de contribuir a renovar y ampliar la cultura general y pedagógica de los maestros en servicio y, sobre todo, a nivelar su des-

⁶Véase R.G. Bonfil. *Un nuevo servicio educativo: El mejoramiento profesional del magisterio*. Oaxtepec, Mor. México: SEP, 1974.

proporción académica existente entre el actual profesional de la educación y los demás profesionistas con estudios efectuados en instituciones superiores.

Así se respondía al reclamo de la sociedad por un maestro mejor para la niñez, reclamo fundado en el deseo de lograr más altos niveles de vida y meta fácil de alcanzar con maestros mejor preparados.

Como en otros sexenios, el tema del magisterio estuvo presente en la prensa diaria. Así, *El Universal* (abril 26 de 1971) subrayaba: “se culpa de todo a los maestros” “se le prepara mal [al maestro], se le paga mal y se le culpa de todo”. Según el ingeniero Vianney Vergara, presidente de la Asociación Nacional de Supervisión e Investigación Educativa, la planeación educativa debía estar coordinada con el desarrollo general del país en todos sus aspectos. Si se ignora a dónde vamos, no se sabrá qué clase de individuos preparar. El precio de todo esto es que el maestro disfrute de una vida digna y decorosa.

Al siguiente año, un editorial de *El Universal* (febrero 15 de 1972) señalaba haberse convertido en lugar común la reforma educativa, como panacea apta para curar los males y resolver los problemas. Y, a su vez, el proyecto de reforma educativa solía enfocarse a renovar los sistemas obsoletos e insuficientes para las exigencias del desarrollo de la nación y que requerían, en primer término, superar el rezago acumulado sobre el esfuerzo educativo y, también, cumplir con los requerimientos normales del desarrollo ante el desmedido crecimiento demográfico.

Sin embargo, el editorial no aceptaba esta explicación. Solía olvidarse en este género de reflexiones el elemento de la voluntad del magisterio en su tarea, como base para lograr compenetrarse con el educando y transmitirle los contenidos didácticos propios del sustrato del acto educativo. El editorial citaba al doctor Javier Salazar, quien nombraba esta falta de interés “atonía magisterial” concepto que podría aplicarse para manejar la problemática educativa mexicana, caracterizada por una alarmante decadencia, originada en sexenios anteriores y cuya visible recuperación no parecía, por desgracia, estar cerca.

Se había perdido la antigua mística que en otra época distinguió al magisterio nacional, con los opimos frutos que se recogían de los sistemas tradicionales, antes que las modernas pedagogías pretendieran, con exceso de verbalismo, compensar los aspectos básicos de toda práctica educativa: la enseñanza-aprendizaje. El doctor Salazar no solamente culpaba a la “atonía magisterial”, sino también al sector de los alumnos, quienes por sus malos hábitos, desperdiciaban los esfuerzos educativos.

El gobierno, por su parte, (*El Nacional*, mayo 16 de 1972) facilitaba a 55 000 maestros obtener su examen profesional. El anuncio se dio en la cere-

monia central del día del maestro, efectuada en el Teatro de la República (Querétaro). Anteriormente, *Excélsior* (julio 27 de 1971) había informado que el 66% de los maestros carecían de título.

En este mismo tópico de la formación de los maestros (*El Nacional*, agosto 26 de 1972), se informaba la iniciación de la reforma educativa en la instrucción primaria masiva, con ocasión de una asamblea nacional de educación primaria, la cual trató de los problemas doctrinales relacionados con la nueva orientación de la actividad educativa, apoyada en los nuevos planes de estudios y con la ayuda de libros de texto, recién editados.

La tendencia general era, según Ramón G. Bonfil, subsecretario de educación primaria y normal, poner fin a un sistema de enseñanza que consideraba a los educandos como simples recipientes de una serie de conocimientos elegidos por el maestro, y al niño en un papel meramente pasivo. La nueva pedagogía tendía a promover en el niño la adquisición de destrezas y actitudes mentales para formarse un carácter científico y analítico. El niño no debía ser un simple almacén de conocimientos ni convenía que se le impartieran éstos como verdades dogmáticas. Con todo, el papel del maestro no disminuía a medida que adquirían mayor rango las vivencias del niño. Por el contrario, la responsabilidad del educador se volvía mayor y su papel, en la realización de la reforma educativa, decisivo. Se requería más capacidad, imaginación y espíritu profesional para cumplir con las tareas educativas en las condiciones del nuevo programa. Así, el secretario de Educación Pública, ingeniero Víctor Bravo Ahúja, afirmó: “el maestro es el eje y el centro de la reforma educativa...” a tal grado que “si no logramos un cambio trascendental de los educadores, no podemos aspirar siquiera a transformar el quehacer educativo”.

Como otros sexenios, el reclamo de los bajos salarios afloró según *El Universal* (mayo 14 de 1971); la desconfianza y el desasosiego reinaban en el ambiente educativo, en torno al tenso clima y las relaciones tirantes entre el profesorado y el gobierno, por razón de los mezquinos salarios que percibían los primeros. Las autoridades aceptaban que un magisterio mal pagado no podría nunca cumplir con su alta misión, pero no facilitaban los medios para solucionar adecuadamente esta cuestión. El ingeniero Carlos Olmos Sánchez, secretario del SNTE, realizaba gestiones para satisfacer las demandas magisteriales. Entre tanto, proseguirían las pláticas entre el comité ejecutivo y el gobierno, para decidir las tácticas de lucha de todo el magisterio nacional, ya fueren drásticas o de carácter conciliatorio, pudiéndose inclusive votar la huelga.

Por otra parte, *El Universal* (julio 13 de 1971) denunciaba la existencia de 19 000 maestros titulados carentes de empleo, debido a la imprevisión de

los gobiernos de los estados y el afán de lucro de las escuelas normales particulares. El profesor Lucio López Iriarte, director general de enseñanza normal, afrontaba este grave problema. Según su información, terminaron el curso anual 45 142 estudiantes en 25 escuelas federales, dos federalizadas, 62 particulares, 57 estatales y 16 estatales subsidiadas. De ellos, se graduaron como profesores de primarias 12 802. Estos podrían obtener algunas de las 6 500 plazas de nueva creación, que fortalecerían el sistema nacional de primera enseñanza en el curso 1971-1972. López Iriarte, indicó que las normales particulares tendrían que reducir en una tercera o cuarta parte su matrícula y lo mismo las normales estatales.

Las generaciones de maestros que terminaron sus estudios en el año escolar 1970-1971 fueron las últimas preparadas, conforme al plan de tres años de estudios profesionales. Las generaciones futuras tendrían una preparación de cuatro años de estudios.

Ese mismo año (*El Universal*, julio 21 de 1971), aparecía un artículo sobre el “inseguro del maestro”, siendo así que las personas más necesitadas de tranquilidad en el aspecto económico, precisamente por la calidad de sus deberes, eran los maestros. Hasta ese momento se había esperado que el ejercicio del magisterio tocara los linderos del sacrificio. El maestro debe acostumbrarse a comer poco, saber remendar, parchar y quitar el lustre a sus únicos pantalones, alejar de su cabeza toda idea de descanso o de esparcimiento en una reconocida síntesis de injusticia social. Allá por los años veinte, se introdujo el seguro del maestro, planeado en forma de mutualidad. El seguro tuvo la virtud de infiltrar esperanza en el ánimo del maestro, en forma de un sentimiento de tranquilidad para sus seres queridos. Por desgracia, no se administró la mutualidad con honradez, ni fue tan activa ni tan inspirada como en su origen. Este hecho injusto y bochornoso reclamaba de una enérgica auditoría.

Y al mes siguiente, volvió a tratarse el problema de los profesores mal pagados (*El Universal*, agosto 19 de 1971). Una retribución proporcionada al esfuerzo del trabajador lo anima al ver recompensada su actividad con el sueldo que recibe. Por más que se trabaje en alguna obra de servicio social, el hombre no puede prescindir de atender a las necesidades imperiosas de techo, alimento y vestido. Así sucede con el profesor. Por desgracia, no se ve que se ponga remedio a este mal. Se dijo hasta la saciedad que la verdadera reforma educativa debería empezar en el educador. No puede ser de otra manera. Ahora bien, para que el maestro trabaje con gusto, es preciso que tenga satisfechas sus necesidades elementales. Aquí es donde las autoridades respectivas se niegan a admitir la objetividad de los hechos. De nada sirven

instalaciones, equipos y laboratorios, si el elemento primordial, el educador, no siente estímulo en su trabajo.

Todavía a los seis meses de estas noticias (*El Universal*, enero 7 de 1972) se indicaba que la situación de los maestros, entre ellos los normalistas, se había agravado, pues existía una considerable diferencia entre el pequeño aumento concedido y la inflación. Quienes tenían un grado académico normalista, técnico o universitario percibían \$1 332 mensuales, correspondientes al nombramiento por 12 horas de cátedra semanal. En cambio, las enfermeras con estudios de secundaria, gozaban de \$2 061; el operador de prensa off-set, \$1 713; la manicurista de \$1 624 y el ayudante de contador de \$1 624.

Se esperaba con ansia la respuesta del gobierno federal en esos días. La Dirección General de Personal de la SEP precisó que eran 29 112 empleados los que tenían sueldos inferiores al salario mínimo, esto es, que oscilaban entre \$825 y \$950 mensuales.

En noviembre de ese año (*El Universal*, noviembre 16 de 1972), Ismael Rodríguez Aragón trató el problema de la reforma educativa y el salario de los educadores. Según el autor, ésta era una crisis más. A lo largo de los últimos 30 años y desde antes del sexenio de Cárdenas, cada administración presidencial había afrontado situaciones semejantes, que se habían atribuido a agitadores de signo político, al acecho de cualquier oportunidad para fortalecer sus posiciones. Mejor era examinar con objetividad el grado de justificación de las demandas. En qué medida, por ejemplo, el ritmo del ascenso de los precios, a partir del último incremento de salarios, había comprimido el poder de compra de éstos en el caso de los maestros. Otro punto de vista sería el de los salarios en la industria. Cada dos años, éstos y las prestaciones de que disfrutaban los obreros se revisaban. Habría también que hacerlo con las técnicas de la psicología industrial, cuando una industria experimenta síntomas de malas relaciones con el personal y se afecta la producción. Por tanto, antes de cualquier imputación, convendría examinar estos elementos.

Además, el estado de la educación, según datos del Banco de México, revelaba que, de cada 100 niños inscritos en el primer año de las escuelas elementales, sólo 55.8% concluían sus seis años de primaria en las ciudades, y en el campo sólo 8.5% lograba terminarla. El 21.2% de los inscritos perdían el año por reprobación o por deserción. Este balance no consideraba los aspectos de calidad, pero, si se exploraban, lo más probable era que resultarían conclusiones más deprimentes. En una comprobación realizada hacía unos cuatro años, se encontró que el 75% de los niños, próximos ya a recibir su certificado de educación primaria, adolecía de deficiencias en materias instru-

mentales, como para clasificarlos en el cuarto año. Estos datos hacían evidente la necesidad de revisar profundamente el sistema. No se podían escatimar elogios, por ejemplo, a la creación de más de 22 000 plazas de maestros para resolver el problema de los niños sin escuela. Pero el esfuerzo no debía quedar ahí. Era necesario impartir una educación efectiva y de satisfactoria calidad y no una educación de “peor es nada”. La calidad de los maestros condiciona toda posibilidad de éxito.

El autor, para terminar, sugería algunos remedios: en vez de dejar que se acumularan las insuficiencias progresivas de los sueldos de los maestros hasta degenerar en conflicto, ¿no sería preferible una política preventiva de ajuste periódico de los salarios respecto del costo de la vida? ¿Cuál era el costo, en dinero, de los conflictos justificados por aumento de salarios? ¿Cuál era el costo social y el costo político de esos conflictos? ¿Cuánto acierto podía acreditarse a la tendencia de restringir sistemática, irreflexiva e indiscriminadamente el gasto en educación? ¿Qué preferimos: una educación cara por barata o una educación barata por altamente productiva?

Por fin, *El Nacional* (diciembre 12 de 1972) y *El Universal* (diciembre 13 de 1972) anunciaban la buena noticia de que el Estado destinaría 4 818 millones de pesos para aumentar los sueldos a los maestros de los ciclos preescolar y primario. Las nuevas normas representaban la percepción adicional de \$200 al mes, retribuciones especiales en las zonas de “vida cara” y el reconocimiento de los quinquenios por antigüedad, desde 1973. Se esperaba de los profesores que redoblaran sus esfuerzos en bien de la niñez y se dedicaran con mayor ahínco, si cabía, a la alta misión encomendada. Todavía quedaban por resolver algunos puntos del pliego petitorio: el cambio de sistema de pagos hasta llegar a \$105 por hora-semana-mes, pero el hecho evidente era que existía la decisión de atender las pretensiones siempre que fueran justas y razonables y estuvieran al alcance de los recursos económicos del país. Si el problema de la educación es uno de los más grandes de México y si así lo afirma el gobierno, lo lógico es que no se desoiga a quienes llevan sobre sus hombros el mayor peso.

Con todo, el problema de los sueldos no estaba totalmente resuelto. *El Universal* (mayo 5 de 1973) informaba que se crearía un sistema nacional de ascensos y promociones para hacer justicia a los educadores; se elevarían sus sueldos, en razón de su preparación profesional, eficiencia pedagógica y antigüedad; y se sustituiría el anticuado reglamento de escalafón, de 1948 y el apartado B del artículo 123o. de la Ley Federal del los Trabajadores al Servicio del Estado. Los ascensos y las promociones a que podrían aspirar los educadores eran precarios. El profesor de grupo podía ascender en el Distri-

to Federal, a director, después a inspector de zona escolar; y, finalmente, a jefe de sector. En los estados y territorios, los profesores podrían aspirar a ser directores, inspectores y directores federales de educación de las entidades. El número de clases de jerarquías superiores a la del maestro era reducida y las oportunidades de ascenso, escasas. Con esta reforma, el maestro podría aumentar considerablemente sus percepciones, pues por el incremento de su preparación profesional y su eficiencia didáctica podría adelantar los aumentos de sueldos otorgados cada cinco años y hasta lograrlos en un solo año.

La SEP proponía el siguiente proyecto: preparación 10%, mejoramiento profesional y cultural, 20%; antigüedad, 25%, y disciplina 5%. Se reunió un grupo numeroso y preparado para estudiar el asunto y se esperaba la resolución de parte de las autoridades educativas (*El Universal*, mayo 7 de 1973).

Como prueba de los esfuerzos del gobierno por mejorar la educación, *El Nacional* anunciaba (marzo 6 de 1974) la creación de 13 000 nuevas plazas de maestros en servicio, quienes llegarían así a más de 50 000. La inversión para construir 8 930 aulas para albergar a los 6 000 niños, sería de 664 millones de pesos. El secretario de Educación indicaba que las contrataciones masivas de maestros permitían absorber en su totalidad el incremento de 400 mil niños de nuevo ingreso y abatir en 200 mil el número de niños carentes de oportunidad de asistir a la escuela.

El titular de la SEP informó que a las escuelas normales asistían 58 000 alumnos, cifra que permitía asegurar la expansión del sistema de educación primaria.

Asimismo, anunció que, a partir de septiembre, se distribuirían 60 millones de ejemplares de los libros de texto gratuitos, ya modificados en su totalidad, al ser puestos en circulación los correspondientes al cuarto y sexto grado.

Al siguiente año, *El Nacional* (abril 29 de 1975) relataba que el presente sexenio había puesto especial interés en el sector del magisterio, según las investigaciones del profesor Benjamín Hedding Galeana, oficial mayor de la SEP. De 1970 a 1975, las percepciones económicas de los maestros habían experimentado elevaciones reales, del orden del 262%. De ese modo, se reconocían los grandes servicios que proporcionaban al país y se les colocaba en circunstancias más favorables para seguir prestándolos cada día con mayor eficacia y de manera íntegra. Por otra parte, según el mismo autor, durante el régimen del presidente Echeverría se habían creado más de 50 000 nuevas plazas, es decir, se había incrementado en una cuarta parte la cifra de profesores durante el sexenio. Por otra parte, la descentralización de la SEP constituía uno de los capítulos de dicha reforma que acortaba considerablemente la espera de los maestros para efectuar sus cobros en ciertas circuns-

tancias, por ejemplo, al cambiar de adscripción. El país se encontraba ante un cuadro totalmente remozado. El maestro de escuela —quien podía ya aspirar a la licenciatura y al doctorado dentro de su profesión, con emolumentos propios de esas dignidades académicas— ya no era un personaje sumido en la pobreza ni sujeto a los trastornos del papeleo.

5. LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR⁷

Todavía se dio un paso adelante en la formación de los maestros: la licenciatura y, eventualmente, el doctorado para profesores de preescolar y de primaria, con el siguiente plan de estudios.

CUADRO 27

Plan de estudios de licenciatura

Primer curso

Español y su metodología I	Matemáticas y su metodología I
Ciencias naturales y su metodología I	Ciencias sociales y su metodología I
Psicología del aprendizaje	Tecnología educativa I
Servicio de tutoría voluntaria durante los sábados	Taller de educación artística I
Taller de español I	Taller de educación tecnológica I
Laboratorio de ciencias sociales I	Taller de educación física I
Una sesión diaria en cada laboratorio o taller, de lunes a viernes	Laboratorio de ciencias naturales I

Segundo curso

Español y su metodología II	Matemáticas y su metodología II
Ciencias naturales y su metodología II	Ciencias sociales y su metodología II
Administración educativa	Tecnología educativa II
Servicio de tutoría voluntaria durante los sábados	Taller de educación tecnológica II
Taller de español II	

⁷Véase el artículo de Silvia Arellano, Arturo Ortega López, Lauro Sánchez Flores y Santiago Valente. "La escuela normal superior I". *Magisterio*, 1975 (noviembre), pp. 59-62.

Laboratorio de ciencias sociales II	Taller de educación física II
Una sesión diaria en cada laboratorio o taller, de lunes a viernes	Taller de educación artística II
	Laboratorio de ciencias naturales II

Tercer curso

Español y su metodología III	Matemáticas y su metodología III
Ciencias naturales y su metodología III	Ciencias sociales y su metodología III
Filosofía y política de la Educación	Tecnología educativa III
Seminario de tesis	Taller de español III
Servicio de tutoría voluntaria durante los sábados	Taller de educación artística III
Taller de educación física III	Taller de educación tecnológica
Laboratorio de ciencias sociales III	Laboratorio de matemáticas III
Una sesión diaria en cada laboratorio o taller, de lunes a viernes	Laboratorio de ciencias naturales III

(*Diario Oficial*, septiembre 8 de 1975).

Se establecieron como antecedentes para los estudios de licenciatura los estudios completos de preescolar y primaria o bien el bachillerato. Esta licenciatura se desarrollaría en dos años; de septiembre a junio, en sistema abierto y un verano (julio-agosto) para las actividades.

Finalmente, la SEP, en un esfuerzo por regularizar al personal docente de secundaria, ofreció la preparación de maestro de educación media por TV, conforme al siguiente plan de estudios.

CUADRO 28

Plan de estudios para maestro de secundaria por TV

Primer curso

Español y sus procedimientos didácticos I
Matemáticas y sus procedimientos didácticos I

Ciencias naturales y sus procedimientos didácticos I
Ciencias sociales y sus procedimientos didácticos I
Lengua extranjera y sus procedimientos didácticos I
Tecnología educativa I
Conocimiento del educando y su comunidad I
Administración escolar I
Taller de español I
Taller de lengua extranjera I
Taller de educación artística I
Taller de educación tecnológica I
Taller de educación física I
Taller de matemáticas I
Laboratorio de ciencias sociales I
Laboratorio de ciencias naturales I

Segundo curso

Español y sus procedimientos didácticos II
Matemáticas y sus procedimientos didácticos II
Ciencias naturales y sus procedimientos didácticos II
Ciencias sociales y sus procedimientos didácticos II
Lengua extranjera y sus procedimientos didácticos II
Tecnología educativa II
Conocimiento del educando y su comunidad II
Administración escolar II
Taller de español II
Taller de lengua extranjera II
Taller de educación artística II
Taller de educación tecnológica II
Taller de educación física II
Taller de matemáticas II
Laboratorio de ciencias sociales II
Laboratorio de ciencias naturales II

Tercer curso

Español y sus procedimientos didácticos III
Matemáticas y sus procedimientos didácticos III
Ciencias naturales y sus procedimientos didácticos III
Ciencias sociales y sus procedimientos didácticos III
Lengua extranjera y sus procedimientos didácticos III
Conocimientos del educando y su comunidad III
Seminario de Tesis
Taller de español III

Taller de lengua extranjera III
Taller de educación artística III
Taller de educación tecnológica III
Taller de educación física III
Taller de matemáticas III
Laboratorio de ciencias sociales III
Laboratorio de ciencias naturales III

(*Diario Oficial*, septiembre 11 de 1975).

Este plan de estudios requería como antecedente la carrera de preescolar o primaria, el bachillerato o un equivalente así declarado por la Dirección General de Asuntos Jurídicos y Revalidación de estudios.

6. EL SINDICALISMO MAGISTERIAL

El Movimiento Revolucionario del Magisterio (MRM), a su vez, celebró (diciembre de 1970) la Asamblea como el predominio de las filosofías neopragmatista y neopositivista, inclinadas a promover el “desarrollismo”, con el objeto de incrementar la productividad de las nuevas generaciones; impugnó asimismo formular supuestas reformas pedagógicas cada sexenio y elaborar la política educativa sin contar con los maestros. Además, propuso democratizar la enseñanza; elevar el nivel cultural del pueblo; formar políticamente a los jóvenes para crear una sociedad más justa, más culta y más vigorosa; educar y perfeccionar a los maestros, elevar económica y socialmente a éstos y financiar más la educación.

No se olvidó el problema de la reforma democrática del SNTE; la plaga del antiimperialismo, la lucha contra el burocratismo, y por el voto directo, y la representación proporcional. Se atacó a las concesiones a la ideología de la Revolución Mexicana y se demandó el derecho efectivo de huelga y del libre funcionamiento de los delegados.

En la reunión, Othón Salazar presentó un informe, según el cual, la formación del SNTE había dado pie a la intervención del poder público en el control y la orientación del sindicato. Acusó al movimiento sindical mexicano de no ser solamente auxiliar de la burguesía sino su pilar, es decir, parte integrante del aparato del Estado.

Ante esta situación de los raquíticos sueldos de los maestros, el MRM propuso emplear medidas de presión para obtener la principal demanda del IX Congreso Nacional Ordinario del Sindicato y efectuó tres paros: octubre 19, en el Distrito Federal; noviembre 8 y diciembre 14 del mismo año, en toda la Nación, paros revestidos de profunda repercusión política.

En 1974 se celebró el X Congreso Nacional Ordinario del SNTE, que eligió secretario general a Carlos Jongitud Barrios. La realización de este congreso estuvo precedida de múltiples irregularidades: los congresos seccionales se celebraron en lugares alejados; la convocatoria no se conoció a tiempo, etcétera.

El congreso se integró con 380 delegados, pero asistieron más de 1 500 a fuer de excursionistas. De nuevo, volvió a pedirse a la SEP aumentos sustanciales a los sueldos básicos. En ese mismo año, se creó Vanguardia Revolucionaria en sustitución del Frente Magisterial Independiente.

Este congreso publicó la declaración de La Paz, B.C., la cual institucionalizó el movimiento 22 de septiembre y justificó el derrocamiento de Olmos. Los puntos centrales de la declaración de La Paz pasaron a formar parte de la declaración de principios del SNTE. Este se utilizó para influir en la política nacional: adquirir posiciones importantes en el aparato burocrático del Estado; y decidir en ciertas áreas de la educación del país.

Vanguardia Revolucionaria fue un movimiento sindical, político y social. A los miembros de este movimiento se les trató de imbuir una mística sindical antes inexistente. Se dotó a Vanguardia Revolucionaria de un himno; los comisionados empezaron a visitar escuelas y a estructurar todo un aparato especial en las grandes ciudades.

Echeverría, impulsor directo de Vanguardia Revolucionaria, permitió a Jongitud lograr el consenso de los trabajadores de educación por medio de pequeñas concesiones y medidas reformistas: aumentos anuales directos e indirectos al sueldo (estos últimos en forma de duplicación, triplicación y cuadruplicación de los quinquenios); ayudas para pasajes y material didáctico; incrementos a quienes cursaran la licenciatura; implantación más o menos masiva de doble turno. De esta suerte, Vanguardia Revolucionaria creó una buena base social de sustentación. Entre tanto, Carlos Jongitud Barrios usó el poder del sindicato como no se había visto antes: participó en las campañas para gobernadores (Esparza Reyes, en Aguascalientes; Torres Manzo, en Michoacán; Calderón, en Sinaloa; Sánchez Piedras, en Tlaxcala; Hernández Ochoa, en Veracruz, etcétera).

Durante la gestión de Jongitud el SNTE cooperó de lleno en el proyecto de la reforma educativa; promovió el Primer Congreso Internacional de Educadores del Tercer Mundo; efectuó el Primer Congreso Popular Nacional de Educación; impulsó eventos deportivos y culturales del magisterio y demandó la creación de la Universidad Nacional Pedagógica, entre otros.

En el ámbito político, el sindicato ayudó a promover a muchos maestros como regidores, presidentes municipales, diputados locales y diputados fe-

derales. Así sucedió en Tamaulipas, donde el magisterio obtuvo 40 posiciones, tanto en el ayuntamiento como en diputaciones locales.

Durante el sexenio de Echeverría, el sindicato prosiguió el forcejeo con el gobierno. El presidente declaró inaugurados los trabajos del Congreso Nacional Ordinario IX del SNTE (enero 31 de 1971), el cual continuó sus labores hasta el 5 de febrero en Nuevo Laredo, Tamps. A la reunión concurren, en lugar de los 300 delegados, más de 1 000 personas entre delegados efectivos, invitados especiales y delegados montoneros. Estos últimos actuaron como fuerza de choque y como porras. Félix Vallejo, secretario general saliente, presentó a la asamblea, según Paláez, un informe falaz y carente de contenido: se habían hecho todos los esfuerzos posibles para mejorar la situación económica de los maestros; el gobierno los comprendía; la democracia interna se había desarrollado y fortalecido y acogía las distintas corrientes de opinión. Pero, cuando un miembro del MRM (delegado de la sección VIII) trató de aclarar algunos puntos del informe, no pudo hacerlo. Sus palabras se perdieron entre un alud de gritos y silbidos de la porra.

La asamblea acordó demandar un aumento de \$105 hora-semana-mes para los maestros de primaria y preescolar; \$20 por hora para los maestros de secundaria, y grados superiores; 100% en los quinquenios; tres meses de aguinaldo; la libertad de los maestros presos; la reposición de los cesados en 1960 y el pago por el Consejo Ejecutivo Nacional del 75% de sus sueldos, hasta que se acordara su reposición; y exigir la retirada de las tropas yanquis de Vietnam; condenar el régimen de Nixon; y demandar la libre autodeterminación de los pueblos de Indochina.

Se nombró secretario general a Carlos Olmos Sánchez, a Eloy Benavides Salinas, secretario de Trabajo y Conflictos, y a Carlos Jongitud Barrios, presidente de la Comisión Nacional de Vigilancia. El MRM quedó eliminado del Consejo Ejecutivo Nacional.

Aquél celebró, a su vez, en marzo del mismo año, su Asamblea Nacional III en Milpa Alta, D.F., efectuó un balance del Congreso Nacional Ordinario XI del Sindicato y publicó la declaración de Milpa Alta, la cual apoyaba todas las iniciativas en pro del efectivo mejoramiento económico y profesional del maestro, vinieran de donde vinieran. Resolvió asimismo desarrollar un plan de Jornada Nacional de Lucha, a fin de obtener las demandas del SNTE a la SEP.

Sin embargo, ésta prestó oídos sordos a las peticiones anteriores. Entonces, empezaron a efectuarse manifestaciones del magisterio en el Distrito Federal. El SNTE, por su parte, celebró en mayo de 1971, en Cuernavaca, Mor., una reunión encaminada a proponer una huelga nacional para obtener los au-

mentos de sueldo. La lucha por esta demanda unificó transitoriamente al MRM, al Comité de Lucha Magisterial y a los Comités Delegacionales Independientes.

Las autoridades, a su vez, expresaron con toda claridad la imposibilidad de conceder los aumentos requeridos. El presidente Echeverría, por su parte, arengó, el 15 de mayo, a los líderes magisteriales a defender el sindicato.

Por fin, la prensa anunció el 2 de junio el acuerdo logrado entre la SEP y el SNTE; aumento de \$150 al sueldo base, de \$30 al sobresueldo, de \$50 para pasajes, en total: \$230 (nominales), cuando el total solicitado era de \$3 400 que en porcentajes significaba el 105% (categoría inicial) hasta el 74% (categoría F). En cambio, se otorgó tan sólo el 12% a la categoría A y el 9% a la categoría F. El descontento de la base fue clamoroso.

A pesar de la matanza del 10 de junio de 1971, que enturbió el ambiente político del país, la sección X convocó a un paro (24 de septiembre); una reunión el 27; y la concentración en los patios de la SEP el 9 de octubre.

Durante el sexenio de Echeverría, el magisterio experimentó la represión contra la izquierda. Jesús Sosa Castro permaneció secuestrado durante los últimos días de septiembre y primeros de octubre y César Augusto Manzanero fue asesinado el 8 de octubre en La Barca, Jal.

El 9 de octubre se celebraron elecciones y, por primera vez en 12 años, el MRM registró una derrota.

A un año de distancia, septiembre 22 de 1972, el SNTE sufrió una embesida: elementos vinculados con el gobierno ocuparon el edificio del sindicato, depusieron a Carlos Olmos, citaron al Consejo Nacional Extraordinario IV del SNTE, y nombraron secretario general a Eloy Benavides. De esa guisa, el efímero dominio de Jesús Robles Martínez quedó destruido al poco tiempo.

Según el Frente Magisterial Independiente (FMI) y el MRM, la destitución de Olmos fue una tortuosa maniobra encaminada a facilitar la llegada de Carlos Jonguitud Barrios a la secretaría general del SNTE. Los comentaristas interpretaban la maniobra como una forma de lograr una sujeción más directa del SNTE respecto a la Secretaría de Gobernación, mediante la eliminación del tradicional intermediario Robles Martínez.

El Consejo Extraordinario IV del SNTE eligió un nuevo Comité Ejecutivo Nacional con Eloy Benavides, secretario general, Aarón Rodríguez Sánchez, en Trabajo y Conflictos; Carlos Jonguitud Barrios, en el Comité Nacional de Vigilancia; Félix Vallejo Martínez, Comisión Nacional Política, y Delia Flores Pineda, Comisión Coordinadora de la Acción Femenil.

Según Peláez, Echeverría tenía, desde tiempos atrás, en la mira, el máximo de Robles Martínez. El presidente sentía la necesidad de remozar y

modernizar el aparato sindical, como lo había intentado con la CTM, aunque Fidel Velázquez —no obstante la pérdida de varios sindicatos—, permaneció en calidad de Jefe indiscutible del movimiento obrero nacional. El propósito de Echeverría se cumplió en el magisterio: Carlos Olmos, cuya gestión debía terminar en 1974, fue expulsado sorpresivamente de las oficinas centrales del sindicato.

Pronto se avaló a la nueva directiva, tanto por el Tribunal Federal de Conciliación y Arbitraje como por la audiencia concedida por Bravo Ahúja y otros miembros del gobierno.

Manuel Sánchez Vite había apadrinado inicialmente a Carlos Jonguitud y a Eloy Benavides, pero tal tutela se rompió en 1975, cuando el SNTE se alineó con el gobierno federal para remover a Otoniel Miranda de la gubernatura de Hidalgo. Poco después Jonguitud Barrios conquistó la hegemonía del sindicato.

Robles Martínez había cometido un grave error: presentar demandas que, posteriormente, no podrían sostenerse: \$105 hora-semana-mes; un incremento del 100% sobre los sueldos percibidos a la sazón.

La agitación se incrementó. Se realizaron manifestaciones y mítines, en abril y agosto de 1972, Olmos amenazó con la huelga nacional para conseguir \$105 hora-semana-mes. Sin embargo, después aceptó los ridículos ofrecimientos de la SEP y se vio expuesto a una situación de franca debilidad. En ese contexto se desarrolló el golpe del 22 de septiembre del mismo año.

Los partidarios de Robles Martínez buscaron presentar alguna resistencia: Carlos Olmos publicó el 25 de septiembre una carta abierta, y tres secretarios de la sección IX quisieron dar un contragolpe, pero al final no se logró gran cosa.

La base quedó desconcertada y sólo entendió que era una lucha intergremial en la cual no tenía intervención.

La jefatura de Eloy Benavides fue, en realidad, un mero accidente, pues el poder tras el trono lo ocupaba Carlos Jonguitud Barrios. El derrocamiento de Robles Martínez produjo paradójicamente un nuevo cacicazgo.

El equipo Benavides-Jonguitud pronto abandonó la bandera de los \$105 hora-semana-mes. Por eso, con toda razón, *La Nación* (abril 1o. de 1972) afirmaba: un gendarme de academia ganaba más que un profesor de secundaria. “Con el democrático argumento del ‘lo tomas o lo dejas’, los 18 000 maestros de la sección X del SNTE —profesionistas o egresados de la Normal Superior— tuvieron que aceptar, a partir del 1o. de marzo, un aumento de \$19 hora-semana-mes, es decir un mísero 7 y 8% sobre sus bajos salarios” (Peláez, 1984, pp. 149-169).

7. LOS MAESTROS SOBRESALIENTES

7.1 *Celerino Cano (1889-1968)*

Oriundo de Atempan, antiguo distrito de Tlahuaiqui. Cursó sus estudios primarios y después se graduó en la Escuela Normal del Estado de Puebla. Respondió con valentía a su época, y desempeñó actividades revolucionarias desde principios de 1910, cuando se incorporó al movimiento antirreleccionista de su estado. Combatió al porfirismo desde la Tribuna y la Prensa. En 1913, en los estados de Puebla y Tlaxcala, prestó importantes servicios en favor del constitucionalismo, tarea que desarrolló hasta el triunfo de la Revolución. Recibió por sus méritos la Medalla de la Legión de Honor Mexicana.

Hacia la década de los treinta, ocupó el puesto de secretario general de la Confederación Mexicana de Maestros. Ser dirigente magisterial era entonces una misión costosa, según Álvarez Barret; a Cano le costó ser desterrado a Baja California Sur, un territorio incomunicado. Cano supo hallar un paraíso en aquel destierro y los maestros californianos descubrieron en Cano un afable y certero capitán.

Gracias a su experiencia como profesor de grupo, director de escuelas, inspector escolar, profesor de las escuelas normales de Puebla y del Distrito Federal y de los cursos temporales de la UNAM, sumada a su preparación y capacitación, desempeñó con eficiencia y responsabilidad diferentes cargos públicos, entre otros: Director General de Enseñanza Primaria y Normal; Director General de Internados de Enseñanza Primaria; Director de la Escuela Normal Superior de México y, durante diez años, Presidente del Consejo Nacional Técnico de la Educación, cargo que ocupaba al ocurrir su deceso en 1968.

Fundó el grupo de estudios de pedagogía comparada que realizó numerosas investigaciones durante 1965 a 1968, entre las cuales deben subrayarse: “Humanismo y educación”, “Legislación educativa comparada de los países de América” y “Los problemas de la juventud en el mundo...”.

Su obra escrita es rica e importante. Publicó *Análisis de la reforma educativa*. México: CNTE, s/f; *La acción cultural y educativa del régimen*. México: Talleres Gráficos de la Nación, 1963; *Nuestros estudios de pedagogía comparada*. México: SEP, 1967; *El triunfo de la República*. México: CNTE, 1967; y tradujo *La educación en la Rusia Soviética*, de Pinkevich. Se dedicó a la labor editorialista y fue director de varias publicaciones, tales como las revistas *Educación Nacional*, durante la primer gestión de Torres Bodet, en la SEP y la Revista *Educación*, segunda época, en la segunda gestión del mismo secretario.

Además de otras obras y ensayos referidos al campo pedagógico, representó a México en numerosas comisiones oficiales en el extranjero: Estados Unidos de Norteamérica, Venezuela, Chile, Panamá y Francia donde lo condecoraron con las palmas académicas en 1952 (“Educación”. *Revista del Consejo Nacional Técnico de la Educación*, 1976, 4 (No. 20) (julio-agosto), s/p; Fuentes Díaz, Vicente y Morales, J., 1969, p. 452).

8. LA EDUCACIÓN TECNOLÓGICA

El nombramiento del ingeniero Víctor Bravo Ahúja —en la administración de Díaz Ordaz subsecretario de Educación Tecnológica y Superior— como secretario de Educación Pública auguró una etapa decisiva en la enseñanza tecnológica del país. Y así fue. Ya desde 1958, con la creación de la Subsecretaría de Enseñanza Técnica y Superior, se pusieron las bases para planear y coordinar la educación técnica en el país. De esa época datan (véanse, pp. 77-84) importantes relaciones con instituciones de educación técnica del extranjero y organismos internacionales, fortalecedores de la estructura del sistema, que permitieron proyectar su imagen al exterior. Con la creación de la Subsecretaría de Enseñanza Técnica y Superior, se incrementó el número de escuelas de los diferentes niveles y se iniciaron importantes reformas en los planes y programas de estudio. En la nueva administración, la Subsecretaría se transformó en Subsecretaría de Educación Media, Técnica y Superior, de la cual dependían la Dirección General de Educación Física, Media Tecnológica Industrial, Tecnológica Agropecuaria y en Ciencias y Tecnologías del Mar, Superior, y el Instituto Politécnico Nacional.

La enseñanza técnica, según Luis Enrique Erro, “tiene por objeto adiestrar al hombre en el manejo inteligente de los recursos técnicos y materiales acumulados por la humanidad para transformar el medio físico y adaptarlo a sus necesidades” (*Memoria*, 1933-1934, 1, p. 164), definición que a José Ortega y Gasset le parece pobre, por identificar la técnica con la mera satisfacción de las necesidades (1961, pp. 23-38 y 80).

Según Ortega y Gasset, dos son las clases de seres y actos con fines idénticos: el animal con sus instintos y el hombre con sus técnicas, ambos en búsqueda de la misma supervivencia. Esta semejanza aparente claudica luego al advertirse que las finalidades son distintas: en el animal, servir a la vida orgánica —la adaptación del sujeto al medio, el simple estar en la naturaleza—; en el hombre, servir a la buena vida, al bienestar, que implica adaptar el medio a la voluntad del sujeto. Empero, si al hombre no le basta con sólo estar en la

naturaleza, sino desea estar “bien”, su noción de “bienestar” antecede a la de necesidades. Éstas no consistirían para el hombre únicamente en las básicas arriba mencionadas, sino en todo el diverso repertorio de “superfluas”, las cuales lo impulsarían a actuar de acuerdo con la idea de “bienestar”. El acto técnico busca ahorrar esfuerzo, o sea, es un esfuerzo para ahorrar esfuerzo, paradoja sólo aparente, pues el tiempo ganado a la satisfacción de las necesidades básicas se emplearía en la búsqueda de “bienestar” que... o se inventa, o se crea, o se copia (Ortega y Gasset, 1961, pp. 25-28; *La obra educativa*, 1976, pp. 75-77).

La SEP dio un fuerte impulso a los cursos técnicos para formar personas capacitadas y cuadros científicos y tecnológicos de nivel superior. Con lo primero, cumpliría con la finalidad de facilitar los procesos productivos mediante nuevas técnicas y, con lo segundo, ayudaría al logro de la independencia científica al establecer la estructura destinada a transformarla (*El Nacional*, febrero 27 de 1973).

El cambio del país, en el ámbito de la técnica, fue espectacular. En 1969 había 289 instituciones tecnológicas. En 1976 eran 1 301, con el establecimiento de 1 012 para atender las áreas agropecuaria, comercial, industrial y pesquera. Este aumento requirió la creación del Sistema Nacional de Educación Técnica, organismo colegiado de consulta que permitía unificar y coordinar los planes, programas y acciones de la educación técnica del país.

Cuando se inició la gestión del presidente Echeverría, la juventud campesina contaba con pocas oportunidades para cursar estudios posteriores a la primaria. En 1970, existían 70 escuelas tecnológicas agropecuarias. Con las 110 que abrirían sus puertas en 1975, serían 693 las del ciclo básico de educación media y de capacitación en técnicas agropecuarias para entrenar a los jóvenes de comunidades rurales.

De hecho, se organizó un sistema de educación tecnológica agropecuaria. Se fundaron 76 centros de estudios tecnológicos agropecuarios, donde el egresado obtenía, además del grado de bachiller, el título de técnico. Había también 17 institutos tecnológicos agropecuarios de nivel superior, que ofrecían la oportunidad de obtener un grado de técnico profesional en las ramas agrícola o agropecuaria, o cursar la carrera de ingeniero en desarrollo rural.

La acción de la SEP no solamente abarcó la tierra firme, sino que se extendió a transformar los mares en fuentes de trabajo y de progreso, con el aprovechamiento racional de los 10 000 kilómetros de litoral y del millón de hectáreas de lagunas costeras. El gobierno respondió al compromiso contraído con la nación —al declarar zona económica exclusiva de explotación las

200 millas marinas adyacentes a nuestras costas— con un plan integrado de educación en ciencias y tecnologías marinas, apto para preparar personal que incrementara la captura y la industrialización de sus productos. Así pues, se crearon 31 escuelas tecnológicas pesqueras a las cuales podían asistir hijos de pescadores y campesinos, quienes, además de cursar el ciclo básico de la educación media, recibían adiestramiento para ingresar a la industria pesquera. Se crearon asimismo seis centros de estudios en ciencias y tecnologías marinas de nivel medio superior y tres institutos de nivel superior.

Se atendió también la educación tecnológica industrial. En 1970 había 98 escuelas tecnológicas industriales de nivel medio básico y para 1976 eran 234. Se contaba con 122 centros de estudios científicos y tecnológicos de nivel medio superior, donde el egresado obtenía, además del grado de bachiller, un título de técnico en alguna especialidad industrial y comercial (*La obra educativa*, 1976, pp. 77-81).

Se establecieron asimismo institutos tecnológicos regionales con el objeto de que la juventud de provincia tuviera la oportunidad de cursar estudios superiores y de contribuir al desarrollo regional. En 1970 eran 19 institutos. Con los cinco que abrían sus puertas en 1976, llegaban a 47 los cuales atendían a más de 70 000 estudiantes de provincia. Estas instituciones diversificaron sus carreras e iniciaron cursos de posgrado y programa de investigación. Con razón, *El Nacional* decía (julio 28 de 1975) que no tenía paralelo el avance de la enseñanza técnica nacional.

El artículo 9o. del acuerdo presidencial que establece la organización y competencia de la subsecretaría y distribuye las funciones correspondientes a cada una de las dependencias de Educación Pública, encomendó al Consejo Nacional de Fomento de los Recursos Humanos para la Industria coordinar el Plan Escuela-Industria cuyo objeto era establecer comunicación y coordinación entre el sistema nacional de educación y el aparato productivo del país (*Informe de labores*, 1976, pp. 49-51).

Dicho plan sirvió para vincular prácticamente al estudiante con su futuro campo de trabajo y permitió que los empresarios e industriales y las autoridades educativas intercambiaran información en beneficio de los educandos. Desde el ciclo básico de la educación media, se promovieron visitas a empresas e industrias en las cuales se le ofrecía oportunidad al estudiante de comprobar la eficacia de los conocimientos recibidos en el aula.

A propósito de este plan, Manuel Pérez Rocha (*Excélsior*, octubre 31 de 1974) impugnaba los objetivos que una publicación de la CONCAMIN señalaba: “quitar al estudiante las imágenes falseadas y distorsionadas que tiene respecto de la iniciativa privada” [...] “dar injerencia al empresario en la edu-

cación del alumno” [...] “permitir al empresario que demuestre al estudiante el apoyo al desarrollo económico del país”, y concluía: de esa forma se trata de convencer al estudiante de los “favores” de la iniciativa privada.

Gracias a la colaboración de algunas empresas e industrias, el ciclo de la educación media pudo efectuar prácticas temporales para verificar los conocimientos impartidos en la escuela. Con todo, el Plan Escuela-Industria tuvo sus mejores resultados en el nivel profesional, ya que permitió al estudiante de carreras profesionales combinar la teoría con la práctica, alternando periodos de instrucción en aulas, talleres y laboratorios, con otros de permanencia y actividades en las instalaciones industriales o empresariales.

La SEP, y la Confederación de Cámaras Nacionales de la Industria definieron las funciones del Plan Escuela-Industria, conjuntamente, en las siguientes actividades: visitas mensuales por grupos de 25 alumnos a instalaciones empresariales de la localidad donde estudiaran; intercambios regionales de estudiantes y profesores; prácticas de estudiantes en las empresas; difusión de becas e intercambios, y viajes de estudio al extranjero en los distintos grados de escolaridad; cursos de actualización para maestros como empleados huéspedes dentro de las empresas, con visitas a éstas; y visitas de empresarios a escuelas, con pláticas, cursos y seminarios de los mismos en las escuelas; cursos de adiestramiento y capacitación de personal de las empresas con instructores de las escuelas; y otros por el estilo (*Informe de labores*, 1976, pp. 50-51).

Según *El Nacional* (julio 17 de 1973), la enseñanza técnica y superior proporcionaba al pueblo los elementos esenciales para realizar mejor sus ideales y le confería sólida personalidad y defensa inexpugnable contra las tentativas de las potencias industrializadas. “El gobierno de la nación ponía —palabras de Bravo Ahúja con ocasión de la graduación de un grupo de jóvenes de la Escuela Normal Urbana Maestro Rodolfo Méndez de la Peña, en Mérida— el futuro del país en menos de las nuevas generaciones, no sólo en plan teórico o ideal, sino en forma directa y tangible” .

Y al mes siguiente, *El Nacional* (agosto 4 de 1973) insistía en la necesidad de plantear la enseñanza técnica vinculada estrechamente con las necesidades económicas de la nación, mucho más que el resto de la educación. Precavía asimismo contra las resistencias, provenientes de los intereses económicos de los grupos extranjeros.

Rubén Rodríguez Lozano, a su vez, relataba la historia (*El Universal*, noviembre 3 de 1975) del desarrollo tecnológico en México e insistía en la necesidad de la técnica en todas partes: en las ciudades; en los campos; en las fábricas; en las aulas. Una técnica mexicana por estar dirigida a resolver los problemas del país.

Y Pablo Latapí sugería (*Excelsior*, diciembre 20 de 1975) al entonces candidato a la presidencia de la República José López Portillo, a propósito de una reunión del Instituto de Estudios Políticos y Sociales (IEPES) sobre el desempleo: 1) revisar las pautas seguidas hasta entonces en la expansión del sistema escolar, reguladas solamente por la demanda social, pues producía efectos indeseables desde el punto de vista de la igualdad social, la movilidad, la distribución del ingreso y el valor relativo de la escolaridad en el mercado del trabajo; 2) atender al fenómeno de la desocupación abierta que afectaba sobre todo al grupo de 12 a 24 años de edad, cuya desocupación era cuatro o cinco veces mayor que entre las personas de más edad. En consecuencia, el sistema escolar debería ofrecer más opciones de capacitación para el trabajo durante y después de la enseñanza media, y vincular a los jóvenes egresados y desertores con programas del sector público; 3) procurar que la educación generara su propio empleo, aunque esta función fuera dentro de límites bastante estrechos. El sistema de investigación científica debería incluir entre sus preocupaciones la búsqueda de formas de empleo producidas por la propia educación; 4) reformar los contenidos educativos más directamente relacionados con las actividades económicas, a fin de afianzar los hábitos y conocimientos aptos para elevar la productividad, cuando los egresados del sistema escolar se incorporaran a la vida activa; 5) por último, revisar los programas de educación de adultos desde el punto de vista de su relación con el empleo, pues la oferta indiscriminada de posibilidades de educación, referida a la certificación escolar por enseñanza directa o por sistemas abiertos, olvidaba la situación de desempleo y de baja productividad que afectaba a la mayoría de la población adulta e iletrada. Por tanto, las acciones de la educación de adultos deberían integrarse a programas concretos de desarrollo económico que mejoraran directamente la situación ocupacional de esa promoción.

Desgraciadamente, no parece que se hayan tenido en cuenta tan sabias recomendaciones en los sexenios siguientes.

Hacia el fin del sexenio, el estado de la enseñanza tecnológica era el siguiente:

CUADRO 29*Técnica agropecuaria*

1970-1971 1971-1972 1972-1973 1973-1974 1974-1975 1975-1976

Alumnos

Nivel Medio						
Básico	16 216	27 986	44 516	66 793	91 853	119 510
Nivel Medio						
Superior	125	321	2 581	5 070	8 749	14 962
Total	16 341	28 307	47 097	71 863	100 602	134 472

Maestros

Nivel Medio						
Básico	999	1 937	2 702	3 603	5 011	5 638
Nivel Medio						
Superior	16	28	219	392	736	1 000
Total	1 015	1 965	2 921	3 995	5 747	6 638

Escuelas

Nivel Medio						
Básico	87	157	242	343	466	583
Nivel Medio						
Superior	2	3	15	25	43	64
Total	89	160	257	368	509	647

CUADRO 30*Técnica industrial*

1970-1971 1971-1972 1972-1973 1973-1974 1974-1975 1975-1976

Alumnos

Nivel Medio						
Básico	87 567	100 203	115 886	135 867	159 333	182 261
Nivel Medio						
Superior	63 946	67 828	79 154	108 853	127 314	146 893
Total	151 513	168 031	195 040	244 720	286 647	329 154

Maestros

Nivel Medio						
Básico	5 918	6 726	7 756	8 716	10 555	11 902
Nivel Medio						
Superior	3 965	4 824	6 248	7 568	8 209	9 559
Total	9 883	11 550	14 004	16 284	18 764	21 461

Escuelas

Nivel Medio						
Básico	140	160	188	226	266	316
Nivel Medio						
Superior	62	79	113	133	149	172
Total	202	239	301	359	415	488

CUADRO 31

Técnica pesquera

1970-1971 1971-1972 1972-1973 1973-1974 1974-1975 1975-1976

Alumnos

Nivel Medio Básico			1 730	3 176	4 708	5 183
Nivel Medio Superior	59	74	83	85	98	477
Total	59	74	1 813	3 261	4 806	5 660

Maestros

Nivel Medio Básico			225	272	306	323
Nivel Medio Superior	10	14	20	21	24	46
Total	10	14	245	293	330	369

Escuelas

Nivel Medio Básico			29	30	30	30
Nivel Medio Superior	1	1	1	1	1	5
Total	1	1	30	31	31	35

*(Informe de labores, 1976, pp. 27-28).*⁸⁸ No fue posible conseguir los planes de estas tres enseñanzas.