

CAPÍTULO III

EL ANALFABETISMO

Como otros sexenios, el de López Portillo atendió el problema del analfabetismo con el nombre de “Educación para todos” (*El Nacional*, marzo 30 de 1978) y apoyó el programa con mil millones de pesos. *Excélsior* (abril 9 de 1978) recordaba las cifras significativas en la lucha contra el analfabetismo: de 1821 a 1920 se alfabetizó a dos millones de personas; de 1962 a 1976 a 26 millones. En 1900 un 80% de los habitantes del país eran analfabetos; en 1944, 52.8%; en 1964, 28%; y, en 1977, 19%. Sin embargo, Solana señalaba (*UnomásUno*, abril 18 de 1978) que aún había siete millones de mexicanos analfabetos; un millón ignorantes del español; dos millones de niños sin acceso a la primaria y, cada año, 700 000 jóvenes cumplían los 15 años sin saber leer ni escribir.

Muñoz Izquierdo (*El Universal*, diciembre 1 de 1978) realizó un estudio respecto de la educación para adultos, con ocasión del programa “Educación para todos”. Se creía que la educación de adultos era capaz por sí misma de suscitar un cambio, orientado a mejorar las condiciones de vida de las poblaciones marginadas; otra hipótesis negaba que esto sucedía. La investigación comprobó que los campesinos: 1) aumentaban sus conocimientos técnico-administrativos y los relacionados con sus derechos y obligaciones civiles; 2) adoptaban una forma de crítica ante los problemas políticos y sociales de su medio; 3) y modernizaban más rápidamente sus técnicas de producción agrícola. Por otra parte, la citada investigación comprobó que los campesinos, ni siquiera cuando tenían la oportunidad de participar en un programa como el mencionado, lograban: 1) incrementar su poder de negociación con el exterior, con el fin de conseguir nuevos servicios comunitarios o de ampliar los ya existentes; 2) acrecer sus conductas y aptitudes funcionales para el trato colectivo y la participación en los procesos sociales; 3) mejorar sus niveles de productividad y los procesos de comercialización de sus productos; diversificar sus cultivos; disminuir su necesidad de emigrar para buscar trabajo; y adquirir los bienes necesarios de consumo familiar a precios aceptables.

Por tanto, el estudio estableció las siguientes conclusiones: la alfabetización: 1) carece de utilidad práctica para el campesino minifundista de cultivo de temporal sin oportunidad de participar en algún programa de desarrollo agrícola; 2) permite al campesino, que participa en alguno de estos programas, aprovechar las facilidades a su alcance y aumentar sus conocimientos no sólo de carácter técnico sino de naturaleza social y política, para comprender en forma más crítica su realidad y modernizar sus técnicas de producción; 3) resulta inútil, dada la realidad estructural del campesino minifundista, para mejorar, aun en presencia de un programa de desarrollo, sus niveles de producción, consumo y comercialización, así como para reducir la necesidad de las familias campesinas de vender su propia fuerza de trabajo con el fin de completar sus ingresos. Es obvio que estas condiciones dependen de variables relacionadas con la posición que ocupa el campesino en la estructura agraria nacional, ante las cuales el alfabetismo resulta prácticamente inútil. Estas conclusiones, de carácter tentativo por deberse a un solo “estudio de caso”, apoyaron, con todo, la teoría que considera el analfabetismo como variable dependiente del desarrollo y permitieron comprobar una vez más la necesidad de modificar profundamente la realidad del campo mexicano, si se esperaba que el alfabetismo contribuyera en forma positiva al desarrollo del país.

La investigación concluye que no puede negarse que la alfabetización constituye por sí misma un valor deseable. Sin embargo, los responsables de la ejecución del programa “Educación para todos” deben percatarse de añadir a éste proyectos destinados a modificar las condiciones estructurales del campesino mexicano, si se desea que la instrucción proporcionada a ese sector contribuya a mejorar la condición de vida de la población.

En el tema del analfabetismo, convenía recordar cifras consoladoras: en 1921, con 15 millones de habitantes, había 750 000 niños en primaria y 900 000 estudiantes matriculados en todos los niveles escolares. En 1980, con 70 millones de habitantes, 15.5 millones cursaban primaria y 22 millones de estudiantes estaban matriculados en todos los niveles escolares (*El Nacional*, septiembre 29 de 1981).

La atención al esfuerzo nacional para apoyar la alfabetización aparece en el siguiente cuadro:

CUADRO 2*Demanda atendida en alfabetización
(Matrícula en miles de alumnos)*

<i>Alfabetización</i>	1976-77	1977-78	1978-79	1979-80	1980-81	1981-82
Aulas rurales móviles	2.30	1.9				
Centro de educación básica para adultos (CEBA)	30.2	30.3	20.9	20.9	31.0	34.8
Salas populares de lectura	0.8	1.3	1.1	0.9	1.7	3.1
Misiones culturales	2.9	3.2	3.5	3.8	11.3	14.3
Centros de readaptación social					n.d	5.8
Plan piloto (proyectos estatales)			n.d	97.9	n.d	
PRONALF INEA						1 000.0
Tele-alfabetización (INEA)						100.0
Educación básica en centros de trabajo (INEA)				6.0	37.7	
TOTAL	36.2	36.7	33.5	129.5	81.7	1 265.0

(Memoria, 1976-1982, p.85).

Con el firme propósito de lograr cubrir el 100% de la demanda, la SEP creó, en 1978, la Coordinación Nacional de Educación Primaria en el país, la cual estudió el problema del acceso a la primaria. El Sistema Automático de Inscripción y Distribución (SAID) garantizó a todos los niños su lugar en la escuela y suprimió las aglomeraciones de los padres de familia en las puertas de muchas primarias federales unos días antes del inicio del ciclo escolar.¹

1. LA EDUCACIÓN EN EL CAMPO

A diferencia de otras *Memorias*, la de 1976-1982 no dedica un apartado especial para la enseñanza rural. Como es un área de la educación nacional preñada de dificultades de toda índole: las distancias, la incomunicación, la escasez de maestros para el campo, el ritmo de la siembra, y la pobreza de los campesinos, etc., tal vez no quiso señalarla demasiado. Por tanto, los datos concernientes a la educación rural están mezclados en esta *Memoria* con los datos generales estadísticos.

Un problema común en el campo es el del aprendizaje. La SEP atendía, en ese sexenio, a 2 390 niños en grupos integrados donde se intentaba detectar, diagnosticar y tratar a estudiantes que presentaban inmadurez en el aprendizaje. Los grupos funcionaban en locales escolares de primaria, para evitar la segregación de alumnos y su traslado. La edad de éstos oscilaba entre siete y diez años. Eran escolares que no habían logrado pasar al segundo grado de primaria y presentaban un índice de reprobación de uno a tres años. Se incluía también a niños de educación preescolar de quienes se preveía que requerirían continuar su tratamiento para ingresar al grupo regular de educación primaria. Los niños que lograban superar las deficiencias en el aprendizaje se integraban al segundo grado de escolaridad primaria. En 1978 se integraron a grupos normales 1 645 niños, o sea, 76.23% de la población que permaneció en el grupo integrado durante seis meses (*El Nacional*, abril 4 de 1979).

En entrevista con el licenciado Fernando Solana, secretario de Educación Pública, éste señalaba que en el Distrito Federal faltaban aulas escolares,

¹ El SAID tuvo un efecto muy favorable en la regularización del ingreso. Logró una mayor correspondencia entre la edad de los alumnos y los grados que cursaban y ésta facilitó las condiciones del aprendizaje.

pero en zonas rurales faltaban maestros. Y añadía que, en el país, había más de seis millones de analfabetos potenciales y que en ese periodo escolar se quedaron 1.5 millones de niños sin lugar en las aulas.

Diez mil localidades, con poblaciones de niños en edad escolar, carecían de escuela. Para resolver este problema, se construían centros comunitarios con el fin de que 20 000 maestros atendieran a 300 000 menores escolares (*El Nacional*, mayo 4 de 1979).

Ante la pregunta: ¿Quiénes eran los marginados? Pedro Gerardo Rodríguez indicaba que, en la década de los sesenta, la marginación se usaba como contraria a la integración, a la participación social, económica, política, etc. El no pertenecer se asemejaba al no participar en mínimos de beneficios sociales. En los años setenta, el Estado mexicano identificó y cuantificó a los marginados respecto a los mínimos de bienestar en salud, educación, vivienda y alimentación (*El Universal*, mayo 23 de 1980).

Una de las acciones más importantes del programa “Primaria para Todos los Niños” fue crear 13 centros de coordinación en zonas críticas, para resolver directamente la dificultad de muchos niños de asistir, por su dispersión, incomunicación, rezago cultural y bajo nivel económico, a las escuelas tradicionales. Estos centros operaban con buenos resultados en Chiapas, Chihuahua, Guerrero, Hidalgo, Oaxaca, Puebla y Veracruz (*Excélsior*, diciembre 31 de 1980).

La SEP no sólo se preocupaba del problema del número de los grupos marginados, sino también de la calidad de la educación que se les impartía. Se indicaba que la Liga de Comunidades Agrarias señaló la exigencia de primera instancia de elevar la calidad de la educación en los medios campesinos. En este sentido hablaron el director general de Planeación de la SEP, Miguel Alonso Calles; el director general del Consejo Nacional de Fomento Educativo, Renato Iturriaga de la Fuente; el director general de Educación para Adultos, Carlos Núñez Urquiza, quien dio cuenta de los esfuerzos del gobierno para impulsar la educación rural (*Excélsior*, febrero 22 de 1981).

Otra iniciativa muy importante de la SEP en el medio rural fue el programa de desarrollo del niño de cero a cinco años sobre cómo orientar a los padres de familia para aprovechar las actividades de la vida diaria y transformarlas en acciones de carácter educativo. La campaña de capacitación emprendida por la SEP en zonas rurales tenía ese objetivo. Así lo dio a conocer la directora

general de Educación Inicial, Guadalupe Elizondo Vega. Dicha acción se emprendió en 16 estados y, al final de ese año, se atendería a 65 000 padres de familia con beneficio de 326 400 pequeños (*El Universal*, septiembre 6 de 1981).

Ayuda eficaz prestaron en estas labores los instructores comunitarios, establecidos desde la época de Bravo Ahúja. En medio de estas iniciativas, se conmemoró el décimo aniversario del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE). Así lo hizo el secretario de Educación Pública, Fernando Solana, quien reconoció la meritoria labor del CONAFE, pues además de sobrevivir, también mejoró. CONAFE atendía a más de 300 000 niños de comunidades apartadas, quienes ingresaron ya a la escolaridad (*UnomásUno*, septiembre 11 de 1981).

La función del CONAFE² era captar fondos y orientarlos al servicio de la comunidad. Su director en 1981 era Renato Iturriaga, quien expresó que el año anterior se había iniciado, con apoyo de la banca nacional, la campaña “Eduque a un niño”, en la cual participaron más de un millón de mexicanos quienes contribuyeron con 86 millones de pesos.

Con estas ayudas había aumentado 39% la atención educativa a niños de seis a 14 años, de 1979 hasta 1981, en las zonas marginadas del país. Así se sumaron 334 000 niños a los 840 000 que, desde 1979, cursaban la primaria en dichas zonas; entonces existían en ellas 1 178 000 niños en edad escolar de nivel primario, a quienes se ofrecía educación primaria completa.

El proyecto, elaborado por la SEP para solucionar el problema de millones de niños, comprendía 15 zonas marginadas en Chihuahua, Guerrero, Hidalgo, Michoacán, Oaxaca, Puebla y Veracruz. Todas éstas sumaban 12 717 localidades con una población de 4 530 000 habitantes.

El proyecto disponía de una estructura de coordinaciones que operaba como departamento de servicios regionales de las delegaciones estatales de la SEP y, de ese modo, se había institucionalizado el programa de desconcentración administrativa de esa dependencia (*El Universal*, septiembre 17 de 1981).

Fernando Martínez, coordinador del Programa de Primaria para Todos los Niños, aseguró que con el proyecto “Municipios Críticos” se pretendía

² El CONAFE pretendió (cuando lo fundó Víctor Bravo Ahúja) incorporar el apoyo de empresarios y particulares. Nunca lo logró.

liquidar definitivamente el analfabetismo. El proyecto se dirigía a 45 000 niños de 210 comunidades marginadas; y establecía pagar y actualizar a los maestros, construir aulas y proporcionar apoyos que facilitarían a los pequeños el aprendizaje, desde transporte, albergues y becas. Esto sería la culminación del sector educativo para ofrecer educación a todos los niños mexicanos (*El Sol de México*, febrero 12 de 1982).

Por otra parte, la SEP invertiría para elevar la calidad en la educación rural. La SEP había elaborado paquetes de material didáctico para 20 000 escuelas primarias rurales que contaban con cinco o más maestros. Así lo informó el coordinador del Programa de Elevación de la Educación Primaria, Rafael Oropeza, al hacer entrega de ejemplares a profesores y directores, en la Dirección General de Material Didáctico, cuya directora era la profesora Idolina Moguel. El ingeniero José Antonio Carranza era el director del Programa de Primaria para Todos los Niños.

Cada paquete costaba \$7 000 y contenía un diccionario enciclopédico; un juego de triángulos, polígonos, cuadriláteros y círculos; un juego geométrico para el profesor; un globo terráqueo; un mapa de la República Mexicana, uno de cada estado de la república, del Distrito Federal y de cada continente; franelógrafos con personajes históricos; láminas de diversos sistemas del cuerpo humano; termómetro ambiental, escala visual y optométrica; escala antropométrica; mimeógrafo manual; y tabla de valores alimenticios. Todo esto representó un costo de 140 millones de pesos.

El objeto de adelantar las inscripciones al mes de febrero, seis meses antes de iniciar el periodo escolar, pretendía conocer los lugares donde el aumento de población obligaba a construir aulas, ampliar escuelas, edificar nuevas, así como aquellos en los que la demanda disminuía (*El Nacional*, febrero 24 de 1982).

En este afán por mejorar la educación rural, no estaba ausente la capacitación. Así lo indicaba Rafael Trujillo Figueroa quien informaba que, en relación con la capacitación del sector agropecuario, venían trabajando empleados técnicos y productores de diversas instituciones y mencionaba el Instituto Nacional de Capacitación del Sector Agropecuario (INCA) y el Centro Nacional de Productividad (CENAPRO). (Este centro y su programa Adiestramiento Rápido de Mano de Obra en la Industria (ARMO) fueron muy importantes para ofrecer cursos de capacitación para la industria. Los dirigía el licen-

ciado Manuel Bravo Jiménez); la CONASUPO; la Comisión Nacional de Fruticultura (CONAFRUT); el Programa Nacional de Desarrollo de Agricultura de Temporal del Colegio de Posgraduados de Chapingo (PRONAD); los Fideicomisos Instituidos en relación con la Agricultura (FIRA); y el Instituto Nacional de Investigaciones Forestales (INIF). La labor realizada por estas instituciones se refleja en los cursos ofrecidos y el número de capacitados, y en el mejoramiento de sus actividades productivas. El INCA, por su parte, capacitó en ocho años de trabajo a 202 824 empleados de instituciones asociadas y 70 000 campesinos de 18 estados del país por medio de 1 722 cursos. La SEP preparó a numerosas personas mediante 150 planteles de nivel medio superior y 20 de nivel superior y 163 brigadas de educación para desarrollo agropecuario. A partir de 1980, con la educación no formal, se capacitaron 261 000 campesinos por medio de 8 760 cursos. La Secretaría de Agricultura y Recursos Hidráulicos (SARH) ofreció 11 113 cursos para 383 387 campesinos. FIRA, del Banco Nacional de México, desde 1971 capacitó a 12 986 técnicos y a 13 724 productores ejidatarios, en 50 centros de capacitación en todo el país. Finalmente, los Colegios de Educación Profesional Técnica ofrecían formación técnica en 14 estados con nueve especialidades (*El Día*, mayo 16 y 17 de 1983).

2. LAS MISIONES CULTURALES

Las misiones culturales –la genial idea de Vasconcelos– introducida en 1923, ampliada entre ese año y 1938, interrumpida cuatro años, y reiniciada en 1942, se habían propuesto contribuir al mejoramiento cultural de los maestros en servicio y, simultáneamente, promover el progreso de las comunidades, cooperando en las campañas de alfabetización.

Ante la demanda de seis millones de adultos analfabetos, 13 millones con primaria incompleta y siete millones carentes de secundaria, se determinó convertir las misiones culturales –de unidades itinerantes que atendían a poblaciones de 1 000 a 10 000 habitantes y permanecían tres años en una comunidad– en unidades itinerantes de educación general básica y tecnológica para adultos, destinadas a prestar servicios en poblaciones de 500 a 3 000 habitantes, en una zona determinada, con duración de unos tres años. Las misio-

nes, que antes contaban con nueve elementos (un jefe, un conductor y siete misioneros expertos en algunas actividades) se convirtieron en un equipo con un jefe de la misión y un número adecuado de expertos que las actividades económicas de la región requirieran y el presupuesto permitiera.

Las funciones generales de la misión en la nueva organización se distribuían de la siguiente manera: servicios de biblioteca; asesoría a círculos de estudio; asesoría al personal de la misión; asistencia audiovisual; educación general básica; alfabetización; educación primaria y secundaria; promoción de actividades cívico-culturales; y, finalmente, talleres para capacitar en ramas específicas.

El personal tenía encomendadas las siguientes responsabilidades: el supervisor atendía un máximo de seis misiones culturales, asesorías y trámites de acreditación de educación básica; programaba visitas de supervisión y organizaba intercambios de conocimientos y experiencias de los misioneros. Al jefe de la misión competía organizar y dirigir la investigación para conocer el medio; formular, conocido el medio, el anteproyecto del plan de trabajo; relacionar las acciones y programas de las diferentes áreas, etc. En vista de que los sábados y domingos eran los días en que los adultos tenían más posibilidades de asistir a las actividades de las misiones, aquéllas se llevarían al cabo durante siete días de la semana; pero los maestros misioneros trabajarían sólo cinco días en la semana.

Las misiones (215 en 1981) contaban con 1 505 miembros y se propusieron alfabetizar a 60 200 adultos, atender a 37 625 en primaria y capacitar tecnológicamente a 35 475 (AGN, JLP-SEP, *Misiones Culturales*, 1981, 06.61; caja 1713, exp. 1570).

3. LA ENSEÑANZA PREESCOLAR RURAL³

La SEP consiguió en 1977-1978 atender, en educación preescolar, a 608 000 niños (el 16%), de cuatro y cinco años, pero el 85% del servicio se concentraba en zonas urbanas, principalmente en las colonias de ingresos medios y altos. Sólo el 45% de la matrícula tenía cinco años de edad. Se pretendía

³ AGN, JLP-SEP, *Crónica Presidencial*, 06.1.3, C. 1626, EXP. 188.

alcanzar las metas propuestas para 1982 y llevar el servicio primordialmente a las zonas rurales marginadas del país.

En septiembre de 1979, la SEP solicitó al CONAFE, por razón de su experiencia en educación comunitaria, elaborar un proyecto de educación preescolar, apto para operar en pequeñas localidades rurales. Un grupo de especialistas inició estudios sobre los programas existentes en ese nivel educativo e investigó las necesidades de estimulación del niño de cinco años. Con este material se elaboró el instrumento didáctico, principal herramienta de trabajo del instructor preescolar rural.

El modelo se basaba en la experiencia de más de cinco años del mismo CONAFE de operar cursos comunitarios de primaria. El programa preescolar rural funcionaba con un instructor de 15 a 20 años de edad y con secundaria concluida, al cual se le capacitaba en el manejo de los materiales didácticos y en dinámica de grupo. El instructor debía presentar un examen de los conocimientos adquiridos y, en especial, de los intereses relacionados con su capacidad con niños pequeños. Su misión era sensibilizar a los miembros de la comunidad para aceptar el jardín de niños, integrar un comité comunitario y solicitar al mismo tiempo su apoyo para construir el aula, proporcionar alimentos y hospedaje al instructor y supervisar el desarrollo del programa. El modelo se instaló en comunidades rurales mestizas con 500 a 1 500 habitantes.

El instructor de preescolar rural permanecía tres años en el programa. Dedicaba los dos primeros a la comunidad e iniciaba sus estudios de educación tecnológica bajo el sistema de enseñanza abierta. El tercero lo empleaba para concluir sus estudios. Mientras permanecía en la comunidad, el CONAFE le proporcionaba apoyo económico y, durante el periodo de estudios escolarizados, recibía también una beca.

La programación para fundar los jardines de niños se realizaba en coordinación con las autoridades federales y estatales de educación, pero el patronato administraba y establecía los convenios necesarios para el flujo efectivo y ágil de financiamiento del programa.

El programa se apoyaba en un manual con 31 unidades de trabajo que sugería al instructor ideas prácticas para diseñar y construir las instalaciones, señalar las actividades, los materiales y la metodología que había de seguir. Disponía también de un fichero con actividades del lenguaje, matemáticas,

música, juegos de expresión artística; cuadernos con 31 cuentos y dramatizaciones; 26 poesías estrechamente vinculadas con las unidades de trabajo y ejercicios motores para ejercitar la coordinación fina, encaminados a familiarizar al niño con los lápices, papeles y con el trazo de líneas gradualmente más complejas. Una grabadora proporcionaba, con un juego de cassettes de 62 canciones y juegos infantiles, un útil elemento de enseñanza.

El programa se inició en 1980-1981 en forma experimental en 100 comunidades rurales de cinco estados y atendió a 2 300 niños de cinco años. Se les aprobaron los materiales y se realizaron dos evaluaciones, una a cargo de la SEP y otra del CONAFE. Ambas concluyeron que los niños recibieron estimulación adecuada a sus necesidades de apoyo y lograron una integración gradual a la vida social.

En el ciclo 1981-1982, el programa se extendió a 600 comunidades rurales con beneficio para 15 000 niños en 21 estados. Fue tan aceptado por parte de las comunidades que permitió que se expandiera a toda la república. Para 1982-1983 operaba en 1 800 comunidades rurales con beneficio para más de 45 000 niños.

Para reforzar el aprendizaje del niño en el aula, por los juegos, excursiones, cantos, bailables y actividades manuales, se extendió el programa de preescolar rural a los hogares de los niños participantes, con el propósito de sensibilizar a los padres y mejorar la relación con los hijos.

4. LA CASA-ESCUELA⁴

Con el programa de cursos comunitarios, fue posible atender a todas las pequeñas comunidades y de difícil acceso. Sin embargo, todavía existían algunas muy alejadas, con sólo dos o tres niños en edad escolar, a quienes no fue posible llevar ningún servicio educativo. Preocupada por este hecho, la Coordinación de Primaria para Todos los Niños diseñó un proyecto para atender la educación. Consistía en concentrarlos en una población que contara con servicio educativo completo, proporcionándoles hospedaje, alimentación y cuidados. Este proyecto se denominó casa-escuela. Con el apoyo financiero

⁴ *Memoria*, 1982, pp. 53-58.

de la Coordinación General del Plan Nacional de Zonas Deprimidas y Grupos Marginados (COPLAMAR), la SEP inició los estudios para establecer y construir 38 casas-escuelas.

A partir de enero de 1982, CONAFE operaba el programa, atendiendo a 6 208 niños provenientes de 1 520 pequeñas localidades.

Este programa proporcionó a los niños los cuidados y el ambiente necesarios para sentirse en familia, ofrecía los servicios educativos en la escuela ya instalada en la población, los orientaba y auxiliaba en sus estudios, y organizaba actividades extraescolares para lograr una formación más completa y un mayor aprovechamiento de lo aprendido cuando los pequeños regresaban a sus hogares.

Por esas fechas, se evaluaba, adaptaba y depuraba el programa. Para septiembre de 1982 se pretendía atender a 2 214 localidades y beneficiar a 9 072 niños; en una segunda etapa se atendería a 21 300. Se filmaron cortos para televisión transmitidos en cinco canales en el Distrito Federal y varias televisoras locales en los estados, con 20 transmisiones semanales. Se grabaron 12 mensajes de radio, difundidos durante las mismas 34 semanas, ocho veces al día, en 730 radiodifusoras pertenecientes a la Cámara Nacional de la Industria de Radio y TV. Se diseñaron carteles para publicarse en planas completas de los principales diarios y revistas en el Distrito Federal y en los estados, y se imprimieron otras ayudas de publicidad para facilitar a los donantes localizar las ventanillas receptoras.

La respuesta del público fue satisfactoria, en general, como lo demostraron los estudios de penetración y aceptación de la campaña y los donativos captados.

Se detectó que el 82% de las personas encuestadas recordó la campaña: al 89% le gustó y consideró los mensajes veraces; el 96% pensó que el problema educativo en México era grave; y el 83% estuvo dispuesto a donar. La campaña fue benéfica, pues allegó recursos para operar los programas de cursos comunitarios y albergues para niños indígenas.

En este sexenio, se efectuó una doble evaluación de la educación preescolar, en sus distintas modalidades, con el fin de averiguar sus efectos en los niños. La primera determinaba el nivel de madurez y el rendimiento académico de los niños al ingresar en primaria, tanto de los que habían tenido educación preescolar cuanto de los carentes de ella. La segunda evaluó los logros

educativos de niños en las cuatro diferentes modalidades de educación preescolar: regular, rural comunitaria, madres jardineras y rural indígena.

Los niños inscritos en primaria, después de un año al menos de preescolar, presentaban mayor desarrollo motor y cognoscitivo y actitudes más favorables hacia el trabajo escolar que los carentes de este servicio.

Respecto de los resultados de los distintos programas de preescolar, los niños de madres jardineras y regular rural obtuvieron un mayor porcentaje de los objetivos de la evaluación que los pequeños inscritos en programas piloto de comunidades rurales e indígenas (AGN, JLP-SEP, 0.6. 1.3, caja 1626, exp. 188).

5. LA EDUCACIÓN DE ADULTOS

En este sexenio, la SEP no sólo efectuó un esfuerzo sostenido para extender la educación básica a los niños, sino que procuró sobre todo atender a los millones de adultos salidos del analfabetismo y candidatos a la educación básica. Así, en septiembre de 1981 se creó el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA). De este modo, el gobierno federal extendió su ayuda, más allá del programa de alfabetización, a los 13 millones de individuos deseosos de incrementar su ilustración (*Memoria*, 1982, pp. 73-85) y a los siete con primaria que deseaban cursar la secundaria.

A fines del sexenio del presidente José López Portillo (1980) fue posible que todos los niños de México tuvieran acceso a la primaria. Con todo, muchos niños de anteriores generaciones crecieron sin terminar la primaria e incluso sin haber asistido a las aulas. Todos ellos componían “el rezago educativo de la población adulta”: seis millones de analfabetos y 17 millones carentes de primaria completa; además, ocho millones que no iniciaron o terminaron la secundaria. En total, 31 millones de los 38 millones de mexicanos mayores de 15 años que no concluyeron su educación básica (*La educación para adultos*, 1982, p. 1).

De hecho, México había venido arrastrando esos seis millones de analfabetos desde 1940, a pesar de todas las campañas contra el analfabetismo, por la sencilla razón del aumento demográfico, el cual superaba con mucho el esfuerzo de la SEP por extender la educación a todos los mexicanos.

La función del INEA fue dar el instrumento para lanzar la batalla decisiva contra el analfabetismo.

José Joaquín Blanco dudaba de los beneficios del alfabeto, pues se limitaba a introducir al estudiante a un modo de vida que requería algo más que la cartilla escolar. De nada servían las primeras letras, según Blanco, frente a un contrato o una orden policiaca o un reglamento de una Secretaría de Estado. Y añadía: “Frente al éxito rápido e integral de las campañas de alfabetización de Cuba y Nicaragua, la mexicana (con 60 años revolucionarios y tricolores) se antoja aparatosa, torpe y desalentada”. Blanco reiteraba que, sin un proyecto político que mejorara la vida pública, los proyectos culturales se quedarían a medias (*UnomásUno*, septiembre 10 de 1981).

Alejandro Avilés, por su parte, recordó los cinco grandes procesos de realización humana que deberían acompañar la enseñanza de adultos: 1) partir del despertar de la conciencia de la propia realidad; 2) compartir la toma de conciencia por el diálogo y la interacción con los demás; 3) convertirse el sujeto cultural en sujeto social y político por un proceso de solidaridad; 4) desarrollar una capacidad de organización; 5) colaborar al aumento de productividad. El INEA tiene por eso el objetivo general de ofrecer a los adultos educación básica y programas aptos para desarrollar sus capacidades. Y Avilés recordaba que el INEA no prevenía del régimen actual sino que Bravo Ahúja lo previó en su tiempo y logró que Echeverría enviara al Congreso la Iniciativa de la Ley de Educación para Adultos, con base en el autodidactismo (*El Universal*, noviembre 23 de 1981).

De los seis millones de analfabetos del país, sólo tres constituían la demanda objetiva del Programa de Alfabetización. El resto, o bien eran iletrados mayores de 50 años quienes requerían motivación especial, o vivían en comunidades menores de 500 habitantes, imposibles de cubrir en esta primera campaña. El censo de 1980 indicaba que, de una población mayor de 15 años, de 39 147 000 habitantes, 6 594 000 eran analfabetos. De éstos, 2 465 000 eran mayores de 50 años y 4 129 000 tenían entre 15 y 49 años. De esta última cifra, 1 890 000 eran monolingües o habitantes de comunidades muy pequeñas a quienes, de momento, no podía alfabetizarse. El coordinador del Programa, Jaime Peña, recomendaba no fijar metas cuantitativas. Las características de la población analfabeta dificultaban el avance del programa, pero un

adulto alfabetizado jugaba un importante papel en su comunidad para despertar en otros el interés por alfabetizarse (*UnomásUno*, enero 14 de 1982).

Murguía informaba que el machismo era un obstáculo para el Programa de Alfabetización. Como el mayor número de alumnos eran mujeres, éstas veían truncadas sus esperanzas de alfabetizarse por la oposición de sus maridos. Se trataba de resolver el problema con visitas domiciliarias para convencer a los esposos. A la alfabetización se añadían cursos culinarios y manuales (*El Nacional*, enero 22 de 1982).

El secretario de Educación Pública, Fernando Solana, señalaba que los seis millones de analfabetos no sólo estaban incapacitados para progresar individualmente, sino que también dificultaban el avance del país (*Excélsior*, febrero 3 de 1982).

Calificó también de rezago educativo y pesada inercia el analfabetismo que el Estado debía romper (*El Sol de México*, febrero 9 de 1982). El INEA aprovechó los medios de comunicación masiva —la telealfabetización— para ampliar esta gran campaña.

Por otra parte, Leopoldo Borrás (*Excélsior*, febrero 12 de 1982) afirmaba que las campañas de alfabetización habían fracasado. Debían lanzarse, mediante la participación popular directa, con cautela, para evitar que se perdieran las lenguas indígenas y su cultura. Así como había una Comisión de Defensa del Español debía formarse una de defensa de las lenguas indígenas, pues sólo podía obtenerse la identidad nacional si se tomaba en cuenta lo indígena y lo criollo. Asimismo, subrayó la necesidad de obligar al gobierno federal a expulsar al Instituto Lingüístico de Verano (ILV),⁵ el cual no cumplió con el convenio de desarrollar las lenguas indígenas, sino más bien adoctrinó en la religión protestante a los indígenas y creó por eso graves conflictos en la región.

⁵ Colegio de Etnólogos y Antropólogos Sociales. *El ILV en México*. México: Nueva Lectura, 1979.

6. LOS CENTROS DE EDUCACIÓN BÁSICA PARA ADULTOS (CEBA)

Instrumentos eficaces en la tarea de la educación básica para adultos fueron los Centros de Educación Básica para Adultos (CEBA) que tuvieron origen en los 40 centros de la educación para adultos establecidos por la SEP en forma experimental en marzo de 1968. Su objetivo era proporcionar, a personas mayores de 15 años, alfabetización y educación primaria en forma semiabierta y acelerada.⁶

En 1970 se autorizó a la Dirección General de Alfabetización y Educación Extraescolar para expedir y registrar los certificados de educación primaria de los egresados de estos centros. Al siguiente año, éstos se reorganizaron y recibieron su nombre actual y se reajustaron sus programas de estudio de los grados escolares. En 1976 se unificaron sus planes de estudio y sus programas didácticos diseñados por la SEP especialmente para adultos.

La red nacional de educación de adultos, de 1975, destinada a proveer a unos 23 millones de adultos de educación básica, se concretó en 1978 en un ambicioso plan prioritario de educación para todos, en el cual se incluía el Programa de Educación para Adultos.

Este programa se conoce en dos formas: la escolarizada, la cual supone un maestro, el local apropiado donde impartir la enseñanza a un grupo de estudiantes que asisten a la escuela sujetos al calendario escolar; y la abierta, la persona estudia por su cuenta, sola o en grupos, en el lugar y momento que se le facilite y al ritmo que necesite.

A la modalidad primera pertenecen las primarias nocturnas y las secundarias para trabajadores, los CEBA, y la telesecundaria para adultos. A la modalidad segunda pertenecen los centros de trabajo, salas de lectura, círculos de estudios y las unidades de servicios de educación básica.

Pronto el sistema CEBA se dividió en dos categorías: los federales, dependientes de la SEP y financiados por ella en cuanto a locales, material didáctico y plazas de maestros; y los reconocidos, dependientes de entidades paraestatales y financiados por ellas, dependencias del gobierno, empresas privadas, municipios o gobiernos estatales.

⁶ AGN, JLP-SEP. *Evaluación del Sistema Escolarizado de Educación de Adultos 1977-82*, 0.6.1.3, caja 1628, exp. 203.

En 1979 se promulgó el reglamento que vino a estructurar el artículo 21 de la Ley Nacional de Educación para Adultos, cuyo objetivo era que las dependencias de la Administración Pública Federal crearan, establecieran y sostuvieran servicios de promoción y asesoría de educación básica para adultos, para sus trabajadores y sus familiares, en la medida y cantidad necesaria. A pesar de estas distinciones, todos los CEBA tienen la misma estructura organizativa, el mismo plan de estudios, los mismos materiales didácticos y los mismos objetivos. Estos son: 1) dar los elementos básicos a los estudiantes para alcanzar, como mínimo, el nivel de conocimientos y habilidades de la educación general básica; 2) estimular el autodidactismo del estudiante para desenvolverse en un proceso de educación permanente; 3) desarrollar las aptitudes físicas e intelectuales del educando, así como su capacidad de crítica y reflexión; 4) elevar su propio nivel cultural y de su comunidad más próxima; 5) propiciar la formación de una conciencia de solidaridad social en sus estudiantes vecinos; y 6) promover el mejoramiento de la vida familiar, laboral y social de sus estudiantes.

Las actividades escolares de los CEBA se sujetaban al calendario oficial, pero las inscripciones permanecían abiertas durante todo el año escolar. El horario se establecía de acuerdo con las necesidades de los adultos y la exigencia del medio. Por lo general, comprendía 12 horas de trabajo, de lunes a viernes, en primaria y secundaria. Cada centro tenía por lo menos un grupo de alfabetización y dos más de primaria. En algunos, se formaban círculos de estudio de secundaria abierta. Los grupos deberían tener entre 30 y 40 estudiantes.

Los maestros empleaban diversas técnicas didácticas para guiar el aprendizaje de los estudiantes, las cuales iban desde exposición de temas hasta ciertas dinámicas de grupo.

El cuadro siguiente indica el número de planteles y la demanda atendida:

CUADRO3*Número de planteles*

	1976-77	1977-78	1978-79	1979-80	1980-81	1981-82
<i>Tipo de servicio</i>						
CEBA	917	947	978	975	977	1 081*
Primaria nocturna	61	102	158	142	124	124
Secundaria para trabajadores	241	271	313	328	328	330

* *Informe de la Dirección General de Educación para Adultos 1981-1982* (marzo de 1982).

CUADRO4*Demanda atendida*

	1976-77	1977-78	1978-79	1979-80	1980-81	1981-82
CEBA	151 440	148 280	110 433	99 903	129 617	142 018*
Primaria nocturna	15 144**	24 430**	41 887**	36 805**	31 918**	31 918**
Secundaria para trabajadores	88 079	99 002	114 377	120 498	126 310	132 420

* *Informe de la Dirección General de Programación, Subdirección de Estadística, SEP* (1983).

** Sólo Distrito Federal.

7. EFECTIVIDAD DEL SISTEMA CEBA

Las estadísticas de la Dirección General de Educación para Adultos permitían ver de un modo global la efectividad de la modalidad CEBA de enseñanza para adultos, tomando por efectividad los porcentajes de egresados, desertores y el remanente anual de estudiantes en el sistema por año escolar.

El cuadro siguiente presenta esta efectividad de los centros de educación básica para adultos a lo largo de tres años escolares:

CUADRO 5

Efectividad del sistema CEBA en los años 1978-1981

		<i>Federal</i>		<i>Reconocido</i>			
		<i>Alfabetización</i>	<i>Primaria</i>	<i>Alfabetización</i>	<i>Primaria</i>	<i>Total</i>	<i>%</i>
Inscripción	total	18 879	82 659	5 489	40 841	147 868	100.0
Egresados		9 974	17 219	2 573	7 406	37 172	25.1
Desertores		2 009	8 131	607	2 901	13 648	9.2
Remanente		6 896	57 304	2 309	344	66 853	68.3
<i>1979-80**</i>							
Inscripción	total	13 114	52 169	4 254	35 279	104 816	100.0
Egresados		7 389	13 320	2 369	6 282	29 360	22.6
Desertores		670	3 785	409	2 450	7 314	6.3
Remanente		5 007	45 248	1 769	26 643	78 697	67.4
<i>1980-81**</i>							
Inscripción	total	14 909	65 756	4 430	35 257	120 352	100.0
Egresados		7 986	13 761	2 268	6 899	30 914	25.5
Desertores		1 185	4 333	476	2 866	8 860	7.3
Remanente		5 744	45 324	1 660	25 150	77 878	64.2

* Incluido el Distrito Federal.

** Sin el Distrito Federal.

El lector puede ver cómo para el bienio 1978-1979 la efectividad fue de 5.1%; en 1979-1980, de 22.6% y en 1980-1981, de 25.5%.

La efectividad real del sistema CEBA era mucho más baja que la ya bastante pobre de un 25% anual de acreditación señalada en el cuadro. Con todo, ésta era un esfuerzo digno de encomio (AGN, JLP-SEP. *Evaluación del sistema escolarizado de educación de adultos. 1977-1982*, 06. 1.3, Caja 1628, exp. 203).