

CAPÍTULO IV

EDUCACION BASICA

1. LA EDUCACIÓN INICIAL¹

Al comenzar el sexenio (diciembre de 1976) se creó la Dirección General de Educación Inicial, a cargo de la maestra Guadalupe Elizondo Vega. La educación inicial se convirtió así en el primer peldaño de la escalera educativa nacional, en lugar de la educación preescolar. La educación inicial atiende al niño desde su nacimiento hasta los cinco años de edad. Implica proporcionar, regular y normalizar la atención a los niños mediante dos sistemas: 1) el escolarizado, con los centros de desarrollo infantil (antiguas guarderías) y 2) no escolarizado, por medio de los padres de familia y miembros de la comunidad.

El sistema escolarizado tiene carácter educativo asistencial. Atiende a los niños, durante su permanencia en los centros de desarrollo infantil, en su desarrollo integral y armónico, con una serie de servicios: pedagógico, médico, nutricional, psicológico y social, que permiten a la madre trabajadora realizar su jornada laboral con tranquilidad y eficiencia. Esas instituciones necesitan, por tanto, un equipo multidisciplinario, para atender y educar a los niños.

El sistema no escolarizado se caracteriza por carecer de personal especializado, pues los padres de familia son los responsables directos de educar a sus hijos desde el nacimiento hasta los cinco años de edad. De esta suerte se rescata el principio de que los padres son los primeros educadores de sus hijos. Este programa respeta las formas básicas de vida y aprovecha los recursos naturales de la comunidad. Ofrece orientación por medio de actividades efectuadas de manera sencilla y congruente con la realidad familiar, local y regional.

¹ AGN , JLP-SEP, *Memoria de actividades 1976-82*, 0.6.2.1 Caja 1638, Exp. 344.

Al crearse la Dirección General de Educación Inicial, se desconocía el número total de guarderías existentes en el área metropolitana y estados de la república. Sólo se tenía noticia de 31 centros de desarrollo infantil en el área metropolitana, pertenecientes a las Secretarías de Estado y organismos descentralizados que daban servicio a los hijos de las madres trabajadoras.

Estas guarderías recibían servicio de supervisión y asesoría por medio de supervisores de la Coordinación de Guarderías, dependiente de la Dirección General de Educación Preescolar. Contaba con personal especializado, pero carecía de programas específicos. Curiosamente, las guarderías pertenecientes a la no estaban incluidas en la Coordinación, sino que dependían de la Oficialía Mayor.

Las otras guarderías, de cuya existencia se sabía, funcionaban en medio de grandes carencias en cuanto a recursos materiales y financieros y, aunque realizaban esfuerzos aislados, no llegaban a homogeneizar los servicios educativos especiales, pues la preparación del personal era empírica y no se contaba con lineamientos técnicos y organizativos propios de ese tipo de educación.

Al constituirse la Dirección General como un órgano sustantivo de la Subsecretaría de Educación Elemental, las guarderías pasaron automáticamente a depender de esta dirección. Tales instituciones, casi en su totalidad, se encontraban en casas adaptadas, con grandes carencias en el aspecto físico, y muchas deficiencias en la organización y funcionamiento. El personal era escaso y, en la mayoría de los servicios, no era especializado; la capacidad instalada era insuficiente para atender la demanda del servicio.

Al mismo tiempo que se realizaban estas actividades, se efectuó una investigación para detectar el número de niños menores de seis años existentes en el país, la cual arrojó una cifra superior a los 10 millones de niños carentes de educación inicial, bien por no ser hijos de madres trabajadoras o, siendo hijos de mujeres trabajadoras, éstas no contaban con ninguna prestación de tipo social.

Una vez conocido el estudio anterior, la Dirección General de Educación Inicial se planteó las siguientes metas: cambiar el concepto de guarderías por el de Centro de Desarrollo Infantil (CENDI), enfocando el servicio, tradicionalmente asistencial, hacia uno educativo, bien organizado y sistematizado; elevar la calidad de la educación por medio de planes y programas educativos

asistenciales; crear sistemas de operación para mejorar e igualar el servicio; crear una red de supervisión para verificar y orientar el funcionamiento de los CENDI; diseñar un sistema de capacitación para elevar la eficiencia en el trabajo y fomentar la participación de los padres de familia por medio de acciones sistematizadas sobre educación y asistencia; atender 24 000 niños de cero a cinco años de edad en CENDI de la SEP, incrementando su número tanto en el Distrito Federal como en los estados de la república; supervisar los centros del sector público o privado para atender a otros 76 000 niños y lograr que mediante la educación inicial no escolarizada se beneficiara por lo menos a 600 000 niños antes de su ingreso a la escuela, proporcionando así igualdad de oportunidades de desarrollo a los menores de zonas rurales y marginadas. Durante el sexenio, la Dirección General efectuó las siguientes acciones: investigación documental y de campo para elaborar programas y manuales y conocer las características del personal de los CENDI, así también como de los niños; y reglamentar y organizar los sistemas de operación.

Con la firme base de la información obtenida, se diseñaron y elaboraron programas y manuales: el manual psicopedagógico experimental para lactantes; el de recursos didácticos para maternales; los programas pedagógicos para niños de cuatro a seis años de los CENDI; una antología de cuentos infantiles; una guía de padres del programa de desarrollo del niño de cero a cinco años; el manual del promotor para el programa del desarrollo del niño de cero a cinco años; el manual del servicio de psicología de los CENDI; el manual de servicio de los médicos de los CENDI; el manual del servicio social de los CENDI; el programa y los manuales de educación y nutrición; y otros manuales que completaban todos los servicios de los CENDI.

Se publicó también un manual de organización de un CENDI; un instructivo para padres de familia relativo a los servicios del CENDI; un manual de funcionamiento para supervisoras; otro para coordinadoras y supervisoras, etcétera.

En pocas palabras, de esa guisa se contó con los medios adecuados para llevar adelante el programa de educación inicial, en beneficio de los niños, tanto del sector privado como del estatal.

Como un ejemplo del esmero en preparar al personal, durante el periodo 1977-1978 se impartieron 797 cursos a más de 25 000 personas dedicadas al trabajo en educación inicial. En los programas, se cubrieron los espec-

tos psicológicos, didácticos, de educación para la salud, nutrición, organización, administración, defensa del lenguaje y las relaciones humanas. Asimismo, se capacitó a 16 coordinadores y a 207 responsables del sector, quienes, a su vez, hicieron lo mismo con más de 3 000 promotores locales y 90 000 padres de familia. En el periodo 1978-1982 se atendió a más de 450 000 alumnos.

Todos los CENDI dependientes de las Secretarías de Estado y del sector paraestatal en el Distrito Federal recibieron el servicio de supervisión, exceptuados los de la Secretaría de Salubridad y Asistencia (SSA) y del Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS). Además, se ofreció este servicio a los CENDI del sector privado que lo solicitaron. En 1978 se supervisaron 51 CENDI; en 1982 se atendían 532. Se sustituyeron los CENDI de la SEP que funcionaban en condiciones precarias. En otros casos, se remodelaron y se repararon, dotándolos de equipo, material didáctico, mobiliario y enseres necesarios para su funcionamiento.

Se contrató personal especializado para el servicio educativo y asistencial, hasta completar las plantillas que señalan las normas vigentes. Se establecieron diez centros más en el Distrito Federal y 34 en el interior de la república. El aumento de centros fue significativo, pues de los 20 que existían en 1978, al fin del sexenio funcionaban 67.

Con el fin de implantar el programa del desarrollo del niño recién nacido hasta los cinco años, mediante el sistema no escolarizado, se seleccionó, contrató y capacitó personal; se organizó un sistema de supervisión, asesoría permanente, evaluación y control y se utilizaron los medios de comunicación masiva, teatro popular y carteles para difundir mensajes de sensibilización. Se filmaron películas para orientar a los padres de familia y se publicaron 12 números de la revista *Un Abrazo Completo*. Se trabajó también en la telenovela “Vamos juntos”.

En coordinación con la SSA se hizo llegar información sobre nutrición a las comunidades rurales. El programa permitió llevar la educación inicial a las zonas rurales.

Entre las publicaciones, digna de especial mención es la *Guía de Padres de Familia* (1980, reeditada en 1991) de tan excelente calidad que varios países pidieron autorización para traducirla a sus propias lenguas (*Memoria*, 1976-1982, pp. 48-52; *Educación Inicial*, 1989, pp. 3-30).

Los siguientes cuadros indican el desarrollo de la Dirección General de Educación Inicial.

CUADRO 6

Sistema escolarizado de los CENDI

<i>Año</i>	<i>Número de centros supervisados y coordinados</i>	<i>Número de niños beneficiados</i>
1977	198	24 825
1978	289	33 342
1979	291	31 943
1980	420	54 267
1981	497	65 125
1982	532	70 164

CUADRO 7

Incremento de Centros de Desarrollo Infantil de la Secretaría de Educación Pública (1976-1982)

<i>Año</i>	<i>Número de centros</i>	<i>Niños atendidos</i>
1976	20	3 103
1977	22	3 418
1978	23	3 530
1979	24	3 961
1980	26	4 260
1981	32	5 891
1982	67	10 059

(Educación Inicial, 1989, pp.3-30).

2. LA EDUCACIÓN PREESCOLAR^{2,3}

La educación preescolar, elemento fundamental para el desarrollo armónico de la personalidad del niño, consolida la obra de la educación inicial, pues proporciona al niño la estimulación necesaria para poder ingresar a la primaria. Esta estimulación se refiere a la inteligencia, voluntad, personalidad y, en fin, a todas sus capacidades afectivas, cognoscitivas, físicas y sociales. Atiende a los niños de cuatro a seis años; según la profesora Leonora Aldama Zapián (*El Nacional*, julio 4 de 1978), las técnicas y enseñanzas de la educación preescolar mexicana eran de las mejores del mundo.

Con todo, la educación preescolar venía arrastrando numerosos problemas. El principal era el de la cobertura. En el ciclo 1976-1977, se ofrecía sólo a 608 000 niños, de los cuales 271 000 eran de cinco años, es decir, atendía sólo al 16% de los niños de cuatro años, y al 14% de los de cinco años. El servicio se concentraba en zonas urbanas de clase media alta y alta, en perjuicio de las zonas urbanas marginadas y de las rurales. Se distribuía en forma bastante desigual, pues mientras Baja California Sur atendía al 54% de los niños de cuatro y cinco años, Guanajuato, únicamente al 2.9% (*Memoria*, 1982, pp. 5-53; *UnomásUno*, octubre 6 de 1979).

El número de educadoras era también insuficiente y representaba un déficit en el ámbito nacional. Algunos estados, que tenían exceso de educadoras, se las cedían a los estados en los que había déficit. Sin embargo, muchas de ellas no aceptaban asignaciones a zonas rurales, pues sus valores socioculturales urbanos chocaban, en parte, con las condiciones y carencias de esas zonas. Se requería capacitar al personal docente para el trabajo comunitario, elemento indispensable en las zonas rurales y en las zonas urbanas marginadas.

Por otra parte, la SEP carecía de un programa que gozara de validez oficial y de un plan sistematizado para establecer jardines de niños. Se impedía que los niños ingresaran al ciclo preescolar, entre otros factores, porque los padres de familia, desconocedores de los beneficios de la educación prees-

² Véase *Educación preescolar. México: 1880-1982*. México: SEP, 1988.

³ María Teresa Nava Wetznerds. Situación actual de la educación preescolar en México, en investigación e innovación en educación preescolar. Caso México. CEE, *Coloquio*, 1979.

colar, inscribían a sus hijos menores de seis años en las escuelas primarias y los directores de las primarias toleraban, por su parte, esta práctica para satisfacer las cuotas mínimas de matrícula en las aulas de primer grado de primaria.

Existía también el problema de una escasa supervisión, pues las zonas escolares eran muy extensas, con numerosos jardines de niños y pocos supervisores.

Los jardines particulares de niños, no registrados ante la SEP, contaban con escaso personal docente, cuya preparación carecía de los lineamientos técnicos y organizativos para actuar adecuadamente.

En el sexenio de López Portillo, se dio prioridad a la educación preescolar, debido al ofrecimiento presidencial de proporcionar, en el mediano plazo, diez grados de educación básica universal a toda la población del país. Se estableció la meta de ofrecer un año de educación preescolar o su equivalente al 70% de los niños de cinco años de edad, carente de este servicio (*El Universal*, octubre 11 de 1981), y suministrar educación preescolar, en lo posible, a los de cuatro, así como no sólo facilitar la integración social de los educandos y disminuir al mismo tiempo los índices de deserción y reprobación en la educación primaria, sino lograr el desarrollo de mecanismos de maduración (*El Nacional*, enero 4 de 1980).

El logro de esta meta exigía mayor número de educadoras de preescolar. Se trató entonces de contratar a todos los egresados de las normales de preescolar, así como a varios miles de maestros de primaria, previa una capacitación adecuada.

Sin embargo, faltó crear y expandir modalidades experimentales para las áreas rurales y urbanas marginadas.

Se fijó la meta de atender, para 1982-1983, a 1.8 millones de niños, de los cuales 700 000 tendrían cuatro años y 1.1 millones tendrían cinco o más, es decir, el 30 y 49% respectivamente de la población de esa edad. Unas 54 000 educadoras atenderían a estos niños en casi 21 000 jardines de niños. A pesar de no haberse alcanzado la meta propuesta de 70%, la matrícula total de preescolar se triplicó durante la administración de López Portillo y la atención de niños se cuadruplicó en el mismo periodo (*Memoria*, 1976-1982, 1, p. 55).

En las zonas rurales y marginadas del país se ofrecieron, además del servicio regular, las siguientes alternativas: educación preescolar bilingüe en comunidades rurales e indígenas a 132 500 niños indígenas de cinco a siete años de edad, tarea realizada en mayor escala en cinco estados que, en conjunto, cubrían el 67% de la población total atendida en el país. Estos eran Chiapas, con 465 promotores para 19 824 niños; Oaxaca, con 1 164 promotores y 27 700 niños; Puebla, con 551 promotores y 14 535 niños; Veracruz, con 593 promotores y 16 403 niños; Yucatán con 451 promotores y 10 743 niños. La cobertura se hacía con 4 229 centros de educación bilingüe, 5 519 grupos y 3 229 promotores bilingües (*El Universal*, marzo 9 de 1982).

El siguiente cuadro indica el crecimiento de la enseñanza preescolar durante el sexenio 1976-1982.

CUADRO 8

La enseñanza preescolar

	1976-77	1977-78	1978-79	1979-80	1980-81	1981-82
Alumnos	607 946	655 334	699 231	853 988	1 017 619	1 411 316
Maestros	15 712	17 068	18 584	25 022	32 368	43 351
Escuelas	4 618	5 034	5 535	9 311	12 941	17 367

(Hayashi, 1992, cuadros 2.5; 2.12; 2.14; 3.1-3.3).

3. LA EDUCACIÓN PRIMARIA

3.1 *El crecimiento*

La primaria había crecido extraordinariamente en las administraciones anteriores. En 1976-1977 atendía a 12 millones de alumnos en más de 55 000 escuelas, con una cobertura del 86% respecto de la demanda real. A pesar de crecimiento tan halagador, el número de niños al margen de la escuela

primaria se mantenía estable en términos absolutos. En el ciclo 1977-1978 quedaron fuera del sistema educativo 1.8 millones de niños en edad escolar.

Además, los avances logrados se concentraban en el medio urbano y en las grandes poblaciones y el rezago educativo aparecía evidente en las pequeñas poblaciones rurales. Asimismo, la situación educativa de los grupos indígenas, niños atípicos e hijos de jornaleros agrícolas no había cambiado. Se habían realizado intentos importantes de ofrecer servicios distintos de los tradicionales, tales como los cursos comunitarios y la primaria bilingüe bicultural. En un esfuerzo por lograr un servicio más equilibrado, se favoreció especialmente a los estados con menor desarrollo educativo (*Memoria*, 1982, pp. 58-60).

Por otra parte, la infraestructura escolar revelaba una fuerte dispersión geográfica. De las 95 400 localidades del país, se prestaba enseñanza sólo en 70 000 y en 27 000 de éstas no se ofrecía la primaria completa. Según Ramón G. Bonfil (*El Universal*, agosto 4 de 1977), 23 170 escuelas tenían menos de seis grados y 16 631 eran planteles unitarios.

Los estados con mayor número de escuelas incompletas eran (*Excélsior*, agosto 26 de 1978): Chiapas, 56%; Guanajuato, 44%; Guerrero, 46%; Hidalgo, 45%; Michoacán, 47%; Tabasco, 47% y Veracruz, 46%. Dos años después, de las 27 000 escuelas unitarias existentes en el país, unas 10 000 tenían ya de dos a cinco maestros y un grupo especial preparaba a profesores quienes impartieran los seis grados (*El Nacional*, abril 25 de 1979).

En 1978 Latapí (*Proceso*, abril 1o. de 1978) comentaba que el Programa Nacional para Grupos Marginados llamado también “Educación para todos”, perseguía cuatro objetivos: 1) facilitar el acceso a la educación, pues vivían en poblaciones menores de 1 000 habitantes. El programa retomaría los cursos comunitarios de 1977; 2) impedir la deserción con la aplicación de providencias preventivas en contra de la desigualdad (complementarias, para contrarrestar las desigualdades y remediales que actúan contra los efectos); 3) promover la alfabetización de adultos, problema distinto del de los niños; y 4) acelerar la castellanización de los indígenas, respetando su lengua y su cultura.

El siguiente cuadro indica el crecimiento de la primaria en el sexenio:

CUADRO 9*La educación primaria
Alumnos, maestros y escuelas (1976-1982)*

	1976-77	1977-78	1978-79	1979-80	1980-81	1981-82
Alumnos	12 026 174	12 628 793	13 526 265	14 126 414	14 666 257	14 981 156
Maestros	272 952	297 384	319 418	347 088	375 215	399 189
Escuelas	55 500	60 239	67 287	69 665	76 024	76 291

(Hayashi, 1992, cuadros 2.6; 2.13; 2.15; 3.17; 3.18).

La primaria creció en 3 213 057 niños; 147 762 maestros y 20 791 escuelas.

Por otra parte, la deserción, la reprobación y la eficiencia terminal aparecen en el siguiente cuadro:

CUADRO 10*Deserción, reprobación y eficiencia terminal*

	1976-77	1977-78	1978-79	1979-80	1980-81	1981-82
Deserción	8.7	7.4	6.6	7.6	7.2	6.9
Reprobación	10.3	10.5	10.6	11.1	11.1	11.1
Eficiencia terminal	42.6	44.0	46.1	48.1	49.2	50.4

(Hayashi, 1992, cuadros 2.6; 2.1; 2.15).

3.2 La calidad académica

El gobierno seguía haciendo esfuerzos para impedir que hubiera niños sin escuelas, pero la calidad de la enseñanza no corría parejas con los logros numéricos. Así, Alberto Morales Jiménez indicaba que el nivel de escolaridad era muy bajo; entre el primero y sexto de primaria fracasaban miles de niños; y el

certificado implicaba una alarmante ausencia de conocimientos elementales⁴ (*El Universal*, enero 24 de 1977).

La SEP, en el empeño de mejorar la enseñanza, amplió a 200 los días del calendario escolar (*El Nacional*, agosto 17 de 1978), de los 185 del anterior, y creó 1 500 plazas de maestros para atender a 341 057 nuevos alumnos en el Distrito Federal (*El Nacional*, agosto 17 de 1978). Estableció un nuevo sistema de evaluación compuesto de observación y técnica sociométrica, cuyos resultados se registraban en la tarjeta de evaluación (no de calificación), con números del cinco al diez en cada unidad del programa. La calificación no se asignaba por mes, sino por la duración de cada unidad del programa. La boleta se entregaría a los padres de familia en octubre, enero, marzo y junio (*El Nacional*, noviembre 1o. de 1979).

Y poco después la SEP anunciaba que no se efectuarían exámenes de fin de cursos en las primarias del Distrito Federal. La calificación final sería el promedio de evaluaciones de las ocho unidades del programa. El alumno que obtuviera cinco como promedio final no podría ser promovido al grado inmediato superior. Esta disposición recibió el apoyo de la Federación Nacional de las Asociaciones de Padres de Familia. Así, acabarían las arbitrariedades de los maestros y los traumas psicológicos de los niños (*El Nacional*, noviembre 7 de 1979; *Excélsior*, noviembre 8 de 1979).

La SEP no se limitó a estas industrias para mejorar la calidad de la educación pública. Determinó ofrecer la posibilidad de la primaria completa; proporcionar al magisterio mayor ayuda técnico-pedagógica; valorar y estimular la actividad docente; actualizar a los maestros en servicio; y dotar de material didáctico a las escuelas (*El Nacional*, septiembre 25 de 1981).⁵

3.3 *La eficiencia terminal*

Esta consiste en el porcentaje de alumnos que terminan sexto grado en relación con quienes lo empezaron. En México había sido de un 40% o 50% en

⁴ Véase José Angel Pescador Osuna. *El esfuerzo del sexenio 1976-82 para mejorar la calidad de la educación básica*. México: SEP, 1989.

⁵ Véase el artículo de Gilberto Guevara Niebla y Eduardo Mancera. El desempeño educativo en América del Norte. *Educación 2001*, 1995 (agosto), No. 3, pp. 18-32 ;México no está tan mal!

los últimos sexenios, a pesar de los esfuerzos de la SEP por mejorarla. No es una medida exacta, pues diversos factores la afectan: reprobación, deserción, repetición (una forma de deserción con respecto al propio grupo) y por eso se la llama eficiencia terminal aparente.

Según una fuente *Eficiencia de la educación primaria. Diagnóstico y mejoramiento* (AGN, JLP-SEP, 06.2.2, e. 100, exp.300) (1982), la eficiencia terminal había mejorado, pues de 1971-72/1976-77 a 1972-73/1977-78 creció en esa generación 2.24 y de ésta a la siguiente 1973-74/1978-79, 1.65, es decir, pasó de 49.54 a 51.78 y de ahí a 53.43. Obviamente, tal mejoramiento en la eficiencia dependía de que algunos estados aumentaron su índice, mientras otros lo hicieron moderadamente y algunos permanecieron estacionarios. En efecto, en 1978-1979, 19 entidades federativas tenían un índice bajo, al paso que otras lo superaban. Entre las cinco primeras (Chiapas, Guerrero, Michoacán, Tabasco y Yucatán) no lograban alcanzar los 40 puntos, y otras cuatro (Chiapas, Oaxaca, Guerrero y Yucatán) conseguían elevar su eficiencia en 7.4; 9.1; 5.0; y 5.5, respectivamente. Por otra parte, Durango había experimentado disminución de 3.6, Guanajuato de 1.0; Jalisco de 0.5; Sinaloa de 3.26 y Tabasco de 1.46.

CUADRO 11

Distribución de las entidades según el índice de la eficiencia terminal

	1971-72/1976-77	1972-73/1977-78	1973-74/1978-79
Menos de 40	12	7	5
41 a 50	6	10	11
51 a 60	6	7	6
61 a 70	2	5	6
71 a 80	2	3	4
Total	28	32	32

De las entidades federativas con un índice superior al nacional, tres (Hidalgo, Tlaxcala y Morelos) lo aumentaron en 14.11, 6.4 y 5.7, al paso que otras tres (Nuevo León, Sonora y el Distrito Federal) lo disminuyeron en 3.4, 1.0 y 4.0, respectivamente.

La razón de estas oscilaciones pudo ser múltiple, sobre todo, en entidades federativas muy desarrolladas; en cambio, en una poco desarrollada podía elevarse el índice con la aplicación de medios especiales.

CUADRO 12

*Incremento de la eficiencia terminal en los periodos
1972-73/1977-78 a 1973-74/1978-79*

<i>Entidades</i>	<i>%</i>	<i>Entidades</i>	<i>%</i>
Hidalgo	14.1	Veracruz	5.6
Oaxaca	9.1	Puebla	5.5
Chiapas	7.4	Yucatán	5.0
Tlaxcala	6.4	Zacatecas	4.4
Morelos	5.7	Coahuila	4.2

Puede notarse que Hidalgo fue el caso más sobresaliente. Pasó de 37.24 a 44.11 y de éste a 58.77. Allí se abatió la reprobación, se disminuyó la deserción y su índice de transición⁶ fue de 14 puntos, manifestado en primero, segundo y tercero grados, en tanto que la distribución de la matrícula adquiriría una nueva tendencia en su reordenación. Oaxaca también elevó su eficiencia terminal en 9.1, reorientó la distribución de la matrícula, disminuyó el índice de deserción, mientras que el de reprobación se mantuvo constante. El índice de transición aumentó en 9.5 puntos. Chiapas constituye el tercer caso digno de atención: mejoró la redistribución de la matrícula; disminuyó la deserción y aumentó la capacidad de absorción en los diferentes grados. Ganó 7.4 puntos y logró subir del último al penúltimo lugar, desplazando a Tabasco.

⁶ Término usado en forma genérica, relativo a los coeficientes de los cambios experimentados, entre un año escolar y el siguiente, en el número de alumnos inscritos en cada uno de los grados del sistema. En realidad, implica cuatro indicadores: repetición, deserción, promoción y egresión.

Bastan estos ejemplos del índice de eficiencia terminal con sus oscilaciones y una somera explicación de las mismas.

3.4 *El plan de estudios*

El plan de estudios se dividía en seis grados y ocho áreas: español, matemáticas, ciencias naturales y sociales, educación artística, física, tecnológica y de la salud. Su propósito era lograr el desarrollo integral del educando en los campos afectivo, cognoscitivo y psicomotor; formar y acrecentar su capacidad de comunicación y relación social, conocer y preservar el medio natural, ayudarlo a participar en la conservación de la cultura; y crear y fortalecer su identidad nacional (véase el Vol. 3 de esta obra, pp. 474-481 y el 4, pp. 39-44).

3.5 *Los libros de texto del sexenio* (González Pedrero, 1982)⁷

El Consejo de Contenidos y Métodos Educativos inició en septiembre de 1978 la revisión de los libros de texto, junto con los planes y programas de estudio de primaria. Se recogieron las opiniones de pedagogos, psicólogos y especialistas en cada área, sobre las modificaciones convenientes y se decidió elaborar programas y libros de texto integrados para los dos primeros grados y conservar la enseñanza por áreas de tercero a sexto grados.

La Dirección General Adjunta de Contenidos y Métodos Educativos elaboró los programas y libros de texto integrados. El primer proyecto se sometió a consulta nacional al magisterio, de la cual se obtuvieron observaciones, sugerencias y críticas y, como consecuencia, se efectuaron las modificaciones necesarias. Así, se obtuvo la primera versión. Esta se empleó en forma experimental con diversos grupos de distintas regiones. Finalmente, después de incorporar a los textos las experiencias recibidas, se distribuyeron en dos entregas: la parte I del Libro de Ejercicios y Lecturas y la I del Libro

⁷ Para un estudio comparativo de los textos mexicanos de historia con los de otros países, véase la obra de Josefina Vázquez. *Análisis de libros con texto de historia en países latinoamericanos. España y Portugal*. México: Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, 1991.

Recortable. Después se enviaron las partes segundas, últimos tomos de cada uno de ellos.

Los libros integrados pretendían proporcionar una educación integral en los aspectos afectivo, psicomotor y cognoscitivo que conforman la personalidad del niño al iniciar su educación primaria.

Para los grados de tercero a sexto siguieron reimprimiéndose los textos de 1982, los cuales contenían numerosas ventajas sobre los anteriores. Estos libros de texto estaban organizados por áreas, en vez de disciplinas. Algunos como los de ciencias naturales, al reimprimirse, tuvieron modificaciones importantes. Así, el libro de sexto grado, respecto del sexo, y el de quinto grado sobre la teoría de Darwin en el área de ciencias sociales. Además, se les redujo el número de páginas.⁸

Los libros de texto gratuitos y obligatorios habían provocado frecuentemente en el pasado conflictos entre el gobierno y los padres de familia. Una vez más, la edición de 1979-1980 originó conflictos en el sexenio de José López Portillo, pues los 13 500 000 estudiantes de enseñanza básica recibieron libros de texto gratuitos “mutilados, sin ilustraciones, fotografías, cartas geográficas, ejercicios didácticos, mapas de trabajo y reproducciones de obras de arte, supresiones que limitarían y entorpecerían el proceso de enseñanza aprendizaje” (*UnomásUno*, julio 8 de 1979).

Los cortes efectuados fueron “espantosos”, pues las ilustraciones no eran un mero adorno, sino fuente importante de información artística, histórica y social para ampliar el panorama educativo del alumno. Fue un desacierto suprimir héroes del capítulo sobre la independencia; eliminar los retratos de la familia de Carlos IV, de Napoleón, Maximiliano y Carlota, Porfirio Díaz y Madero. Por otra parte, el tipo de letra se redujo y se aumentó el texto; se descartó una bella ilustración de los códices mexicanos de una escena de música, baile y canto; se omitieron los escudos de los estados de la república. El libro de cuarto año de ciencias sociales perdió 80 páginas (de 224 pasó a 144); el de quinto año 46 (de 190 pasó a 144); en el libro de sexto año –afortunado por conservar sus 126 páginas– se eliminaron fotografías de la historia mundial, entre ellas las de Mussolini y Hitler (Josefina Vázquez, *UnomásUno*, julio 8 de 1979).

⁸ Véase el apéndice 5 sobre las ediciones de los libros de texto.

Por otra parte, además de los libros de texto, se repartirían monografías de los estados, pues a diferencia de otros países donde se enseñaba lo mismo a todos los niños, México, nación constituida de recursos diversos por su geografía, costumbres, matices y lengua, requería monografías de cada una de las entidades federativas (*El Universal*, enero 7 de 1980).

Este esfuerzo por publicar libros de texto hizo que, en el Seminario Regional sobre Estrategias Nacionales de Alfabetización, se catalogara a México como uno de los tres países que producían los mejores libros de texto tanto para niños como para adultos. Así lo manifestó el representante del Centro Regional de Educación de Adultos y Alfabetización Funcional para América Latina (CREFAL), Raúl Vargas, y añadió que se hicieron tres recomendaciones: mantener el propósito de generalizar el alfabetismo; vincular la tarea alfabetizadora con la estrategia para capacitar en el trabajo en diferentes aspectos; y disponer de una estructura flexible –pública y privada– de apoyo al aprendizaje del alfabeto (*Excélsior*, noviembre 5 de 1981).

En el tema de los libros de texto, la SEP informaba que durante el sexenio se habían editado cerca de 500 millones, con un aumento del 25% respecto del sexenio anterior. Las cifras para cada año fueron las siguientes: 1977: 67 964 000; 1978: 73 330 000; 1979: 77 446 000; 1980: 79 605 000; 1981: 82 316 000; y 1982: 98 024 000 ejemplares. Se anunciaba asimismo que, además, se habían editado 8 350 000 de libros destinados a los padres de familia con orientaciones sobre el modo de guiar a los niños en los estudios (*El Universal*, octubre 12 y 18 de 1982).

4. EDUCACIÓN ESPECIAL⁹

Como en otros sexenios, la SEP no olvidó un renglón importante: la educación especial de las decenas de miles de niños con limitaciones físicas (ceguera, sordera, parálisis, etc.) o bien psicológicas, problemas de aprendizaje, de lenguaje y trastornos de conducta.

⁹ AGN, JLP-SEP. *La educación especial, seis años de acción educativa*, 1982, 1.0625 caja 1645, exp. 187; AGN, JLP-SEP 0.6.2.5, caja 1645, exp. 504. *Historia de la educación especial en México*; AGN, JLP-SEP. Dirección General de Educación Especial 006.2.5, caja 1645, exp. 507; AGN, JLP-SEP. *Informe de Labores, Educación especial 19788-1982*, 0.62.5; caja 1645, exp. 485.

La educación normal de especialización, registrada en el *Diario Oficial* (enero 23 de 1942), inició sus actividades en junio 7 de 1943 como una sección de la normal. En 1978 (diciembre 13) pasó a depender de la Dirección General de Educación Normal.

En 1980 (AGN, JLP-SEP, 0.6.4.4. caja 1694, exp. 1233), la escuela normal de especialización ofrecía siete especialidades, de tres de las cuales se presentan a continuación sus planes de estudio:

CUADRO 13

Licenciatura en la educación de deficientes mentales Planes de estudio

Primer semestre

	<i>Horas</i>	<i>Créditos</i>
Metodología de la investigación	4	8
Educación especial	4	8
Psicología general	4	8
Bases psicológicas de la enseñanza-aprendizaje	5	10
Sociología aplicada	3	6
Anatomofisiología del SNC	5	10
Total	25	50

Segundo semestre

Conocimiento del deficiente mental	4	8
Lenguaje como sistema de comunicación	4	8
Bases psicológicas de la enseñanza-aprendizaje II	5	10
Filosofía de la educación especial	4	8
Axiología	4	8
Patología del SNC	4	8
Total	25	50

Tercer semestre

	<i>Horas</i>	<i>Créditos</i>
Análisis del diagnóstico médico	4	8
Análisis de los programas y textos de primaria	4	8
Psicología evolutiva	6	12
Diagnóstico pedagógico	6	12
Psicología educativa	5	10
Total	25	50

Cuarto semestre

Teoría de la personalidad y motivación	6	12
Análisis del diagnóstico psicológico	4	8
Psicomotricidad	6	12
Estimulación perceptual	6	12
Musicoterapia	3	6
Total	25	50

Quinto semestre

Dinámica de grupos	4	8
Estimulación temprana	5	10
Técnica y práctica del preescolar	6	12
Análisis del diagnóstico social	3	6
Psicología del adolescente y del adulto	4	8
Introducción de la familia en la educación del deficiente mental	3	6
Total	25	50

Sexto semestre

Técnica y práctica del escolar	6	12
Técnica y práctica del adolescente y del adulto	6	12
Psicopatología	4	8

	<i>Horas</i>	<i>Créditos</i>
Concepto y técnica de rehabilitación	3	6
Orientación y formación laboral	3	6
Política educativa	3	6
Total	25	50

Séptimo semestre

Higiene mental	4	8
Seminario de tesis	4	8
Prácticas supervisadas	16	32
Total	24	48

Octavo semestre

Elaboración de tesis	4	8
Prácticas supervisadas	20	40
Total	24	48

(Escuela Normal de Especialización. *Planes de estudio, 1980*, AGN, JLP-SEP, 0.6, caja 1694, exp. 1233).

CUADRO 14

Licenciatura en problemas de aprendizaje
Planes de estudio

Primer semestre

	<i>Horas</i>	<i>Créditos</i>
Metodología de la investigación	5	10
Principios generales de didáctica	5	10
Psicología general	5	10

	<i>Horas</i>	<i>Créditos</i>
Anatomofisiopatología del sistema nervioso	5	10
Filosofía de la educación especial	5	10
Total	25	50

Segundo semestre

Bases psicológicas de la enseñanza-aprendizaje I	5	10
Bases neurofisiológicas del aprendizaje y su patología	5	10
Sociología educativa	5	10
Axiología	5	10
Total	20	40

Tercer semestre

El lenguaje como proceso de comunicación	5	10
Organización escolar en educación especial	5	10
Bases psicológicas de la enseñanza-aprendizaje II	5	10
Interpretación del diagnóstico médico	4	8
Total	19	38

Cuarto semestre

Psicomotricidad	5	10
Psicología evolutiva del niño y del adolescente	5	10
Dinámica de grupos	5	10
Interpretación del diagnóstico psicológico	5	10
Metodología pedagógica	5	10
Total	25	50

Quinto semestre

Estimulación perceptual	6	12
Diagnóstico pedagógico	6	12

	<i>Horas</i>	<i>Créditos</i>
Análisis de problemas pedagógicos	6	12
Diagnóstico psicomotor	6	12
Total	24	48

Sexto semestre

Didáctica especial para la lectoescritura con cuatro horas de prácticas	6	20
Didáctica especial de las matemáticas con cuatro horas de práctica	6	20
Evaluación pedagógica	6	12
Elaboración y manejo de recursos didácticos	6	12
Total	24	64

Séptimo semestre

Seminario de tesis	3	6
Servicio social (prácticas supervisadas)	20	40
Total	23	46

Octavo semestre

Elaboración de tesis	3	6
Servicio social (prácticas supervisadas)	20	40
Total	23	46

(Escuela Normal de Especialización. *Planes de estudio, 1980*, AGN, JLP-SEP, 0.6,4.4, caja 1694, exp. 1233).

CUADRO 15

*Licenciatura en educación de personas con problemas
en audición y lenguaje
Planes de estudio*

Primer semestre

	<i>Horas</i>	<i>Créditos</i>
Psicomotricidad	4	8
Educación perceptual	6	12
Metodología de la investigación	4	8
Psicología general	4	8
Filosofía de la educación	3	6
Anatomofisiología del sistema nervioso central y periférico	4	8
Total	25	50

Segundo semestre

Anatomofisiología del órgano de la audición	4	8
Lingüística	4	8
Evolución del lenguaje	4	8
Psicología evolutiva del niño y el adolescente	4	8
Sociología de la educación	3	6
Axiología	3	6
Interpretación del diagnóstico social	3	6
Total	25	50

Tercer semestre

Morfosintaxis	6	12
Técnicas audiométricas e interpretación de audiogramas	4	8
Psicología evolutiva del niño y adolescente II	4	8
Patología del órgano de la audición	4	8

	<i>Horas</i>	<i>Créditos</i>
Método auditivo	4	8
Evaluación y medición pedagógica	3	6
Total	25	50

Cuarto semestre

Fonética y fonología	4	8
Anatomofisiología del aparato fonoarticulador	4	8
Lectura labio-facial	4	8
Bases psicológicas de la enseñanza-aprendizaje I	4	8
Metodología de estructuración oral del lenguaje en el sordo I	5	10
Técnica para la corrección de las dislalias y disartrias	4	8
Total	25	50

Quinto semestre

Patología del órgano de la laringe	4	8
Bases psicológicas de la enseñanza-aprendizaje II	4	8
Clínica de afasias (adultos)	6	12
Metodología de estructuración oral del lenguaje en el sordo II	6	12
Patología del sistema nervioso central y periférico	4	8
Total	24	48

Sexto semestre

Clínica de afasias (niños)	6	12
Técnica de rehabilitación foniátrica	5	10
Análisis de problemas pedagógicos	5	10

	<i>Horas</i>	<i>Créditos</i>
Dinámica de grupo	5	10
Interpretación del diagnóstico psicológico	5	10
Total	26	52

Séptimo semestre

Servicio social (prácticas supervisadas)	20	40
Seminario de tesis	5	10
Total	25	50

Octavo semestre

Servicio social (prácticas supervisadas)	20	40
Elaboración de tesis	3	6
Total	23	46

(Escuela Normal de Especialización. *Planes de estudio, 1980*, AGN, JLP-SEP, 0.6, 4.4, caja 1694, exp. 1233).

La doctora Margarita Gómez Palacio (*Excélsior*, mayo 9 de 1981) informaba que 300 000 niños requerían educación especial en zonas urbanas, pero la SEP sólo podría atender a 100 000 pues aquella era mucho más cara que la educación ordinaria. Los impedimentos físicos, mentales o emocionales requerían métodos y técnicas especiales. La Dirección General de Educación Especial de la SEP atendía a dos grandes grupos: el de niños que la requerían para su integración y asimilación y los que padecían problemas de aprendizaje y trastornos de conducta.

Al principio del sexenio, se atendía a 23 000 atípicos, es decir, menos del 6% de la demanda potencial. No había programas ni planta de profesores ni material didáctico apto para facilitar el aprendizaje de estos niños. Tampoco existía comunicación entre los diversos especialistas, ni coordinación con la SSA, ni con el Desarrollo Integral de la Familia (DIF), ni con el Instituto de

Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado (ISSSTE), ni aún con la misma Dirección General de Educación Especial. La SEP se propuso atender en el sexenio a 110 000 niños con problemas de tipo orgánico y también de aprendizaje. Esta meta suponía capacitar y actualizar al personal docente y técnico en el manejo de los métodos modernos de enseñanza y evaluación, así como realizar proyectos de investigación con miras a integrar y normalizar a los sujetos que requerían educación especial. Tal acción iba más allá de la escuela (*Memoria*, 1982, pp. 91-93).

Se necesitaba intervenir en la comunidad de modo que ésta proporcionara las condiciones convenientes para integrar a estos niños. De hecho, la población, atendida durante el sexenio, llegó a 129 000 niños, de los cuales el 43% se atendió en grupos integrados y 58 000 estarían en grupos no integrados. Es decir, la SEP podría atender a un 28% de la demanda con lo cual habría rebasado la meta que se fijó.

La educación especial logró canalizar a los niños con problemas de aprendizaje directamente hacia la escuela ordinaria con grupos integrados por los centros psicopedagógicos.

La Dirección estableció también programas para deficientes mentales: para niños con trastornos visuales y auditivos, con impedimentos motores y problemas de comunicación y lenguaje, e implantó guías curriculares para dichas áreas. Se elaboraron asimismo guías de actividades de estimulación temprana para niños con deficiencias en el desarrollo, invidentes y para niños con impedimentos motores. Además, guías curriculares de preescolar y primaria especiales, para niños con deficiencia mental y para grupos integrados, guías metodológicas para niños sordos en los niveles de estimulación temprana, preescolar y primaria. Se cuidó asimismo de la reeducación de niños con problemas de lenguaje (dislexia); se editaron los libros de la SEP en el sistema Braille,¹⁰ en español, ciencias sociales y ciencias naturales. Se promovió sobre todo la investigación, con equipos destinados al efecto. Entre las investigaciones realizadas sobresalieron los estudios del niño preescolar y su comprensión del sistema de escritura, del registro y clasificación de niños atípicos y el análisis de las perturbaciones en el proceso de aprendizaje de la lectura y escritura. Se realizaron experimentos para adaptar y estandarizar una prueba

¹⁰ Louis Braille (1809-1852), maestro ciego de los invidentes.

de capacidad mental para niños de cinco a 16 años. Se desarrolló el Sistema Evaluativo Multicultural y Pluralístico (SOMPA) y un estudio sobre el control de un programa de integración de escuelas tipo granja en zonas urbanas y rurales para niños con retraso mental. Todo este programa de atención a los niños con problemas especiales suponía actualizar el personal docente y técnico en esta área. En los documentos técnicos, se dieron a conocer principios para la enseñanza básica del número, constructivismo y autonomía y desarrollo cognoscitivo del niño. Se preparó al personal de nuevo ingreso y al personal en servicio, responsable de los grupos integrados. Se organizaron también seminarios de actualización para los directores de las instituciones y se ofreció asesoría a los equipos de canalización, los cuales coordinaban la educación especial en los estados y el Distrito Federal. La SEP participó en el programa organizado para el Año Internacional de Personas con Requerimientos de Educación Especial, en el Primer Congreso Nacional sobre Deficiencia Mental y en el Primer Encuentro Nacional de Grupos Integrados.

Asimismo, se establecieron convenios de coordinación interinstitucional (SEP-DIF-SSA) para establecer 16 centros de rehabilitación y de educación especial, providencia que permitiría a cada entidad federal contar con este servicio.

A pesar de este esfuerzo de la SEP quedaron todavía numerosos niños sin atención especial. Se estimaba que la población con atipicidades leves era de un 1.5 millones y la de graves cerca de 500 000. De cualquier modo, el impulso dado por la SEP a este tipo de educación fue decisiva para los sexenios siguientes (*Memoria*, 1982, pp. 94-96).

Pero, con frecuencia, no existían deficiencias genéticas de los niños sino, como lo notaba la doctora Gómez Palacio (*Proceso*, enero 5 de 1981), la mitad de los niños inscritos en primaria lo hacían en condiciones desventajosas, las cuales entorpecían irremediablemente el desarrollo de sus capacidades mentales. No eran niños retrasados sino pobres. Al margen de problemas genéticos y nutricionales, el ambiente inculto de su hogar y de su medio social, en contraste con los niños de clases más acomodadas, adolecía de carencias de todas clases. Estos niños tenían graves dificultades para aprender a leer y escribir. Gómez Palacio realizó un estudio de las condiciones en que llegaban los niños pobres a las primarias, comparados con los de la clase media. La diferencia era como de dos años. Lo que un niño de clase baja sabía a los seis

años de edad el de la clase media lo sabía a los cuatro. Y para colmo, los programas escolares estaban orientados a la clase media y, por desgracia, los maestros de los primeros años de primaria no solían ser de los mejores. La investigación demostró que los niños reprobaban no por incapacidad de aprendizaje sino por factores socioculturales.

El IMSS (*Excélsior*, enero 28 de 1981) informaba, a su vez, que el 73% de preescolares campesinos padecían desnutrición¹¹ hasta de tercer grado, con deficiencia de peso de 40%. En los centros urbanos esta condición era menos frecuente. Ahora bien, la desnutrición influía trágicamente en el desarrollo mental del niño.

5. LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

5.1 *Obligatoriedad*

El sexenio se iniciaba con una importante propuesta en la secundaria: su obligatoriedad (PNE, 1977, Vol. I, pp. 37-47). En favor de ésta, se señalaban los siguientes argumentos: 1) la obligatoriedad de la enseñanza primaria desde 1874 contribuyó a generalizarla. Algo así sucedería con la secundaria; 2) el grado de desarrollo del país requería dar un paso adelante: la secundaria obligatoria acercaría a México al desarrollo económico compartido, a la moder-

¹¹ La desnutrición se define como la asimilación deficiente de alimentos por el organismo, la cual produce un estado patológico de distintos grados de gravedad y de diversas manifestaciones clínicas. La desnutrición tiene tres grados: el primero consiste en un estacionamiento en el peso del niño o en el ligero descenso de aquél, que persiste a través de las semanas; el niño avanza en edad y el peso queda a la zaga, con avances insignificantes o estacionado. En primer grado, la pérdida de peso no sobrepasa el 15% del peso normal del niño. El segundo grado se manifiesta en la pérdida de peso que oscila entre el 15% y el 40%. La fontanela del niño se hunde; sus ojos también y los tejidos del cuerpo se hacen flojos; pierden su turgencia y su elasticidad; el niño duerme con los ojos entreabiertos, es fácil presa de catarros, resfriados y otitis; se acentúa su irritabilidad; presenta trastornos diarreicos y discretas manifestaciones de carencia del factor B así como edemas por hipoproteinemia. El tercer grado se caracteriza por la exageración de todos los síntomas enumerados en las dos etapas anteriores. Los ojos se hundien; la cara del niño se hace pequeña y adquiere el “rostro de viejo”, los huecos de la cara se hacen prominentes y la bola grasosa de Bichat hace su grotesca aparición como última reserva de grasa de este sector del organismo (Federico Gómez. *Boletín Médico del Hospital Infantil de México*, 1946 (Nos. 3 y 4), pp. 543-551.

nidad social y a la productividad generalizada; 3) la enseñanza secundaria se hacía cada vez más necesaria, como lo sugería su rápida expansión en los últimos años. Otros países, inclusive algunos menos desarrollados que México, habían establecido una escolaridad de nueve años; 4) las mismas deficiencias de la enseñanza primaria podrían atenderse mejor si el Estado se fijara una meta más ambiciosa; 5) la Asamblea Nacional Plenaria de Educación Media (Chetumal, 1974) se había pronunciado por la obligatoriedad y el mismo Plan Básico de gobierno la incluyó como uno de sus propósitos.

Latapí señalaba (*Proceso*, agosto 29 de 1977) algunos inconvenientes de la secundaria obligatoria: 1) ésta estaba lejos de poder generalizarse por los datos estadísticos poco tranquilizadores. Significaría poner fuera de la ley a la mayoría de los jóvenes en el país; 2) reforzaría las desigualdades educativas y sociales al distraer fondos para la primaria; 3) más que declarar obligatoria la secundaria debería preferirse hacer efectiva la obligatoriedad de la primaria, real sólo para la mitad de los niños del país. La reciente ley federal de educación preceptuó la primaria obligatoria no sólo para los niños en edad escolar sino para todos los habitantes del país.

5.2 Desarrollo

La secundaria había tenido una expansión sorprendente. De 2 109 693 en 1976-1977 subió a 3 718 090 en 1982, es decir, 1 608 397. En 1976-1977 el promedio de estudiantes que pasaron de primaria a secundaria fue de 78%. En 1982-1983, llegó a 81.3%, según algunos estudios (*El Sol de México*, abril 27 de 1982), el promedio de estudiantes de secundaria en los estados de Baja California Sur, Baja California, Campeche, Coahuila, Morelos, Nayarit, Nuevo León, Quintana Roo, Sinaloa, Sonora, Tamaulipas y el Distrito Federal, entre 81 y 90%; Hidalgo, Tabasco, Tlaxcala, Yucatán; y el 71%, Guerrero, Chihuahua, Jalisco, Estado de México, Puebla, San Luis Potosí y Veracruz. El mismo *Sol de México* (mayo 13 de 1982) indicó el número de alumnos, según los distintos tipos de secundaria: Federales, 2 294 693, el 60%; estatales, 555 234, el 20%; particulares, 521 281, el 20%; y, finalmente, secundarias dependientes de la universidad 897, el 1%. Con todo, la mayor parte de los servicios de secundaria se concentraba en el medio urbano por la distribu-

ción geográfica de la primaria, que favoreció a éste y por la poca flexibilidad de los modelos de organización (*Memoria*, 1982, p. 87).

El siguiente cuadro muestra el desarrollo de la secundaria en el país:

CUADRO 16

Educación secundaria
Alumnos, maestros y escuelas (1976-1982)

	1976-1977	1977-1978	1978-1979	1979-1980	1980-1981	1981-1982
Alumnos	2 109 693	2 303 965	2 505 240	2 818 549	3 033 856	3 348 802
Maestros	125 614	130 509	146 582	161 478	175 954	186 215
Escuelas	7 227	7 161	7 711	8 478	8 873	11 888

(Hayashi, 1992, cuadros 2.1; 2.16 y 3.32).

En el sexenio hubo un aumento de 1 239 209 alumnos; 55 706 profesores y 4 661 escuelas.

CUADRO 17

Absorción, deserción, reprobación y eficiencia terminal en secundaria

Ciclo	1976-1977	1977-1978	1978-1979	1979-1980	1980-1981	1981-1982
Absorción	78.1	75.9	77.7	81.3	82.0	83.0
Deserción	11.0	12.1	11.2	7.8	10.5	9.6
Reprobaci	27.3	25.4	24.7	26.7	29.3	28.2
Eficiencia terminal	70.7	67.0	70.2	73.6	75.0	74.0

(Hayashi, 1992, cuadros 4.16, 4.17, 4.18).

La absorción de la secundaria con respecto a la primaria mejoró, de 78.1% a 82.0%, es decir, cuatro puntos: la deserción disminuyó, de 11.0% a 9.6%; la reprobación aumentó de 27.3% a 28.2%; la eficiencia terminal ganó, de 70.7% a 74.0%, o sea, cuatro puntos más. Tres cuartas partes de los que iniciaban la secundaria la concluían.

5.3 *El plan de estudios*

Como el plan de estudios de 1974 era de reciente creación y había sido el resultado de seis seminarios, más la aprobación de la Asamblea Nacional Plenaria del CNTE, se juzgó no modificarlo. Se repite aquí

CUADRO 18

Plan de estudios de la educación media básica

Primer grado

<i>Estudio por área</i>		<i>Estudio por asignatura</i>	
Español	4	Español	4
Matemáticas	4	Matemáticas	4
Lengua extranjera	3	Lengua extranjera	3
Ciencias naturales, teoría y práctica	7	Biología	3
Ciencias sociales, teoría y práctica	7	Física	2
Educación física, artística y tecnológica	5	Química	2
		Historia	3
		Geografía	2
		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

Estudio por área

Ciencias naturales	7
Ciencias sociales	7
Educación física, artística y tecnológica	5

Total	30
-------	----

Estudio por asignatura

Biología	3
Física	2
Química	2
Historia	3
Geografía	2
Civismo	2
Educación física, artística y tecnológica	5

Total	30
-------	----

Tercer grado

Español	4
Matemáticas	4
Lengua extranjera	3
Ciencias naturales	7
Ciencias sociales	7
Educación física, artística y tecnológica	5

Total	30
-------	----

Español	4
Matemáticas	4
Lengua extranjera	3
Biología	3
Física	2
Química	2
Historia	2
Geografía	2
Civismo	3
Educación física, artística y tecnológica	5

Total	30
-------	----

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

El plan de estudios se proponía lograr los siguientes objetivos: 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 conscien-

te 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 permitiera 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; y otras de menor importancia.

La secundaria contaba (1980-1982) con 3 371 972 alumnos distribuidos así:

CUADRO 19

*Distintos tipos de secundaria
(en porcentajes)*

Secundaria general	68.5
Secundaria técnica industrial	13.1
Secundaria agropecuaria	7.9
Secundaria para trabajadores	5.6
Telesecundaria	4.6
Técnica pesquera	0.2
Técnica forestal	0.1

(Muñoz Izquierdo, 1983, p. 12).

Ya que la secundaria era de ordinario el puente entre la primaria y la preparatoria, la SEP dispuso que el curso de orientación educativa tendría un carácter permanente, tanto para estudiantes como para maestros, y sería de alta prioridad en las secundarias del país (*El Nacional*, marzo 3 de 1978).

La misma SEP señaló los principales problemas de las secundarias: la

inconveniente ubicación de los planteles para satisfacer la insistente demanda en ciertas áreas; la carencia de terrenos donde edificar nuevos edificios; la preferencia de los padres de familia por determinadas escuelas, aun cuando no correspondían a su zona habitacional; el abrumador rechazo del turno vespertino; y la atención a los egresados no sólo del Distrito Federal, sino también del Estado de México (*El Nacional*, septiembre 10 de 1979).

La secundaria había llegado a los mismos trabajadores: *El Nacional* (enero 15 de 1981) reportaba que había 85 planteles para trabajadores en el Distrito Federal, los cuales atendían a 39 000 alumnos repartidos de la siguiente manera: 16 453 en primer año; 12 426, en segundo; y 10 121 en tercero. Y el diario recordaba que en 1926 se había creado la primera secundaria nocturna.

Por otra parte, Arquímedes Caballero (*El Nacional*, octubre 27 de 1981) informaba que el promedio de deserción fue del 6% (1980-1981), mientras que en 1978-1980 había sido de 8%. En 1981, de cada 100 alumnos matriculados en secundaria terminaban 94.

En épocas anteriores, una escuela secundaria tenía cinco grupos en primero; tres en segundo y dos en tercero. En 1981 había seis grupos en cada uno de los grados, es decir, 18 grupos, número presente tanto en turnos matutinos como vespertinos.

En las poblaciones pequeñas también funcionaban secundarias –técnicas, agropecuarias o generales– y su índice de deserción era del 6%.

5.4 *La calidad académica de la secundaria*

En 76% se logró elevar la calidad de la enseñanza en el último grado de la secundaria diurna, ya que la terminaron más de 100 000 alumnos de 3 300 000 en total (*El Universal*, septiembre 12 de 1982). Este éxito fue el resultado del empeño por mejorar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje mediante reuniones de evaluación y estudio para actualizar al personal docente; orientación a maestros de primer ingreso; cursos sabatinos intensivos para el personal directivo y docente. Con estos medios, se logró enfatizar las finalidades de la secundaria; el conocimiento y tratamiento educativo de la adolescencia; la didáctica del proceso de enseñanza-aprendizaje; y las técnicas grupales.

5.5 La telesecundaria

Desde los primeros años del gobierno de Gustavo Díaz Ordaz, cuando empezaron a transmitirse programas genuinamente educativos, a los cuales se designó un determinado canal con horario especial, la televisión inició su tarea como otro agente de educación formal (véase el Vol. 4 de esta obra, 1991, pp. 118-119).

Al comenzar el sexenio de José López Portillo (1976-1982), la telesecundaria tenía ya en su haber una década de existencia, incluida la etapa experimental de circuito cerrado (Encinas y otros, 1983), cuando el Canal 13 transmitía irregularmente pocas horas diarias, con una mala señal en blanco y negro. La antigua Dirección General de Educación Audiovisual (DGEAV) producía en vivo lecciones de telesecundaria, con un maestro que improvisaba desde su escritorio. El Canal 5 transmitía esta lección durante las mañanas (*Memoria*, 1976-1982, p. 35).

Pueden distinguirse cuatro etapas en la evolución de la telesecundaria durante el sexenio:

1) La crisis laboral. Esta consistió fundamentalmente en un enfrentamiento entre la Comisión Nacional de Maestros y Coordinadores (CNMC) y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), por haberle negado a ésta la facultad de formar una delegación aparte, con el pretexto de falta de definición de su condición docente, es decir, por una parte, no se les consideraba maestros de primaria –trabajaban en secundaria– pero tampoco tenían la preparación suficiente para ser recomendados como maestros de secundaria. La CNMC propuso entonces hábilmente que se les diera la capacitación adecuada. Sin embargo, el SNTE no respondió a la solicitud. En este conflicto, el SNTE optó por apoyar tácitamente a las autoridades. La DGEAV acusaba en un documento a la CNMC de la imagen negativa de la telesecundaria. Aquella promovió el cierre de escuelas para realizar asambleas, el abandono de aulas, etc., y la movilización de padres de familia (Encinas, 1983, p. 31).

Ante esta situación conflictiva, la DGEAV buscó la manera de combatir a la CNMC y la encontró en la estrategia de sustituir a sus agremiados por elementos propios en los puestos de profesores de teleaulas. Esa estrategia se extendió también a reducir el servicio, frenando la construcción de teleaulas y

la concesión de nuevos nombramientos. Con todo, el sistema seguía creciendo por propia inercia.

En muchos casos, ante la indiferencia oficial, los propios vecinos habían debido pagar los sueldos de los maestros que, con frecuencia, no tenían ninguna preparación específica como coordinadores.

La capacidad organizadora de la jefatura de la comisión, en movilizar a los padres, alumnos y maestros, le permitió a ésta hacer un frente común ante la DGEAV y conseguir así una tregua en favor de los coordinadores. La posición de la CNMC se fortaleció, al lograr el reconocimiento de su representacional margen del SNTE, así como su intervención en asuntos administrativos tales como nombrar personal directivo y hacer cambios de adscripción.

La DGEAV afrontó el conflicto en términos de recuperar la estructura material de la telesecundaria y no como problema de tipo laboral. Canalizó su atención hacia las deficiencias operativas del sistema, muchos de cuyos vicios había denunciado desde tiempo atrás. Incluso se consideró la posibilidad de suspender el servicio. Se temió que la imagen de la SEP se deteriorara con la dudosa calidad de los programas de telesecundaria, pues en esos momentos era el único proyecto, sustentado por la acción educativa e institucional, ante el gran público de la televisión.

Como en el pasado, la capacidad educativa del sistema de telesecundaria fue el blanco de las críticas. Se señaló de nuevo la pobreza de los recursos de producción y del contenido pedagógico de las lecciones televisadas, así como el escaso profesionalismo de telemaestros y coordinadores. Las protestas terminaron por provocar el cierre de la carrera. Con todo, tal decisión no fue la consecuencia de evaluar prácticamente a los estudiantes o la concepción curricular de la especialidad, sino parte de la estrategia de la SEP para debilitar la jefatura de la CNMC, pues ésta había considerado la creación de la citada licenciatura como uno de sus logros principales.

La táctica seguida para diluir la fuerza de la oposición incluyó transferir a los maestros coordinadores, de la Dirección General de Enseñanza Media, a la Dirección General de Grupos Marginados. Tal decisión se atribuyó a la necesidad de descentralizar en el mediano plazo las funciones de la DGEAV, con el fin de solucionar los problemas administrativos del servicio de telesecundaria.

El SNTE aprobó la separación de los coordinadores, cuya competencia como docentes de secundaria fue desaprobada por considerar que ésta violaba el catálogo de escalafón basado en la antigüedad y el grado de capacitación del maestro. Los maestros con normal superior tenían más años de escolaridad que los maestros de teleaulas (Encinas, 1983, p. 32)

2) La reorganización. Por esas fechas, entró en operación el Plan Nacional de Educación, parte del cual era el de la “Educación para todos”. Estos planes señalaron objetivos comunes para el sistema mexicano en su conjunto. Así, se trató de dar una nueva dimensión al sistema de enseñanza por medio de la televisión. Una de las prioridades de los planes citados era la educación de los adultos. Se pensó, por tanto, en aprovechar al máximo la potencialidad de la telesecundaria, ofreciendo el servicio al auditorio no escolarizado. Se propuso entonces que, a partir de la estructura existente –personal, materiales didácticos, equipos electrónicos, instalaciones, etc.– la telesecundaria ampliara su cobertura en favor de los adultos, además de continuar con su finalidad propedéutica y preparatoria para estudios superiores. La intención fue incorporar la telesecundaria a los sistemas abiertos, “apartándose así de la concepción original manejada durante el periodo inicial del programa, la cual la ubicaba expresamente como una modalidad del sistema escolarizado, pero con los mismos planes y programas, y la única diferencia de que las lecciones se transmitirían por televisión”.

Se propuso simultáneamente ampliar las funciones del maestro coordinador y hacerlas menos específicas para que éste se convirtiera en asesor del sistema de enseñanza abierta. Esta doble finalidad de aprovechar mejor la telesecundaria, al incluirla en la modalidad de educación abierta, facilitaba también su reubicación en otras áreas del sistema educativo.

La iniciativa no prosperó, pues el contenido de las teleclases siguió dirigido al público adolescente. En cambio, representó uno de los factores que, en su momento, justificarían la adscripción a la nueva DGEAV.

El proyecto de reorganización abarcó dos aspectos: descentralizar las actividades de la DGEAV y reformar el esquema de la telesecundaria.

Así, el nuevo reglamento interior de la SEP dispuso la transformación de la DGEAV en Dirección General de Materiales Didácticos y Culturales (DGMDyC). En adelante, la dependencia se haría cargo del área técnico-pe-

dagógica, es decir, de elaborar las lecciones pedagógicas y los guiones televisivos de la producción y la transmisión de los programas.

Por otra parte, la Dirección General absorbería el control escolar de los alumnos y del personal tanto docente como administrativo y sería responsable de él. Los coordinadores objetaron la nueva estructura, pues consideraban que separaba los diferentes elementos de la telesecundaria y dificultaba las retroinformaciones del sistema.

Las autoridades admitieron las críticas en torno a la presentación de las lecciones y sus contenidos, en virtud de que la telesecundaria había crecido por el lado más costoso, es decir, los maestros de las teleaulas, y no en el mejoramiento de las series televisadas. Entonces, se dispuso llevar a la práctica el modelo propuesto años antes, aunque con la variante de grabar en videocinta las lecciones y diversificar la labor del telemaestro, la cual se encargaría a varios especialistas: un cuerpo de maestros de segunda enseñanza quienes elaborarían los textos y un grupo de guionistas que adaptarían los contenidos de las lecciones a guiones televisivos, un equipo de productores profesionales de televisión educativa que realizaría el montaje de los guiones; y un conjunto de presentadores que aparecerían en la pantalla explicando la lección (Encinas, 1983, pp. 33-34).

3) El estallido de la crisis. Como era de temerse, los telemaestros impugnaron la implantación del modelo descrito, pues lo interpretaron como una amenaza a su fuente de trabajo y a su estabilidad laboral. La oposición de los telemaestros, agrupados en una delegación y representados en el SNTE, se sumó a la de los coordinadores. En octubre de 1979, la CNMC entró nuevamente en acción, movilizó un contingente de alumnos y profesores de teleaulas en protesta por las emisiones, de las cuales dijo que eran más espectaculares, pero acusaban menor capacidad pedagógica y didáctica.

Con todo, la SEP se mantuvo firme. De ahí en adelante aplicó el nuevo esquema de producción para lograr una máxima calidad en las emisiones y modificó los términos de contratación del personal, el cual se hizo desde entonces sobre la base de unidad de trabajo terminada (“free lancers”). En esta forma, la DGMDyC logró establecer un control cualitativo sobre la obra de todos los elementos responsables del proceso de elaboración de los programas televisivos.

A partir de 1979 se inició la grabación sistemática de los programas en videocinta y en el mismo año se introdujo la cromatización. La imagen en color contribuyó a mejorar notablemente la calidad del servicio de telesecundaria, cuya transmisión siguió a cargo de televisión rural de México y del Canal 4 de Televisa, que sustituyó al Canal 5 (Encinas, 1983, pp. 34-38)

4) La situación actual. El proceso de reestructurar la telesecundaria iniciado al separar el control escolar administrativo y la producción televisiva continuó más adelante. Se diversificaron aún más las funciones de cada dependencia y se llegó así a establecer la Unidad de Telesecundaria (UT). En septiembre de 1981, llegó a obtener la categoría de unidad administrativa. Se reconsideró asimismo su localización en la DGEAV, responsable teóricamente de las modalidades de educación extraescolar para la educación adulta, categoría que no se aplicaba al caso de la telesecundaria y, así, se la transfirió nuevamente a la educación media, consignada entonces como Subsecretaría en el último diagrama de organización de la SEP (Encinas, 1983, p. 39).

Como consecuencia de la expansión del servicio de telesecundaria, se impartieron cursos de capacitación a los profesores de nuevo ingreso para incrementar sus recursos pedagógicos. Con el fin de operar con el máximo de eficiencia los servicios educativos, se elaboraron a partir del ciclo escolar 1980-1981 las guías de estudio para telesecundaria, las cuales orientan al alumnos y refuerzan y amplían el aprendizaje logrado a través de la televisión. Dichas guías son un considerable avance, puesto que, anteriormente, se usaban los mismos libros de texto de las secundarias generales. Se elaboraron ocho guías de estudio para cada grado, con un tiraje total de 40 000 ejemplares (*Memoria*, 1982, p. 89).

Durante 1982, el Canal 11 transmitía en color diariamente por lo menos durante 17 horas, con clara señal que llegaba a toda la zona metropolitana de la ciudad de México y algunas ciudades circunvecinas. La unidad de televisión educativa producía 6 060 programas de televisión a color que incluían 3 200 de telesecundaria para jóvenes y 900 para adultos, así como programas de difusión cultural y de primaria de adultos, todos ellos grabados en un guión, con director, actores y dirección profesional, y en cinta de una pulgada (*Memoria*, 1982, p. 198).

Terminaba así triunfalmente el apartado que dedica la *Memoria* (1982, p. 199) a este tema: “Pocos centros en el mundo producen al año la cantidad

de programas que realiza la unidad de televisión educativa y cultural de la SEP”.

Finalmente, este sistema educativo se consolidó como un servicio irreversible, ya que permitió sextuplicar la matrícula de telesecundaria de los 50 000 alumnos de 1976 a 300 000 de 1982 (*El Nacional*, octubre 21 de 1982).