

**ERNESTO MENESES MORALES**  
**PROFESOR EMERITO. UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA**

**TENDENCIAS EDUCATIVAS**  
**OFICIALES EN MEXICO**

**1976-1988**

*Con la colaboración de*

**ARACELI BANDERA CAÑAL, IMELDA BACA PRIETO,  
DOROTHY HUACUJA REYNOLDS, MARTHA PATRICIA ZAMORA PATIÑO**

**cee**

Centro de Estudios Educativos

**uia**

Universidad Iberoamericana

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA  
BIBLIOTECA FRANCISCO XAVIER CLAVIJERO  
CENTRO DE INFORMACIÓN ACADEMICA

---

Meneses Morales, Ernesto

Tendencias educativas oficiales en México, 1976-1988/Ernesto  
Meneses Morales; con la colaboración de Araceli Bandera  
Cañal...[et al]

1. Educación y Estado – México – Historia.  
I. Bandera Cañal, Araceli. II.t

LC92.M6.M455 1997

---

Cuidado de la edición:

Centro de Estudios Educativos, A.C.  
Yolanda Guerra  
Mónica Arrona  
Soledad Vargas  
Guillermina Hernández

1a. Edición, 1997

D.R. © Ernesto Meneses Morales

D.R. © Centro de Estudios Educativos, A.C.  
Av. Revolución 1291  
Col. San Angel Tlacopac  
01040 México, D.F.

D.R. © Universidad Iberoamericana, A.C.  
Prol. Paseo de la Reforma 880  
Col. Lomas de Santa Fe  
01210 México, D.F.

ISBN 968-7165-48-0

Impreso y hecho en México  
*Printed and made in Mexico*

*A mis colaboradoras:*

MARGARITA ARZAC RIQUELME, IMELDA BACA PRIETO,  
ARACELI BANDERA CAÑAL, LILIANA BEDOY LAZO,  
DOROTHY HUACUJA REYNOLDS, LUCILA MARTINEZ RODRIGUEZ,  
FREDERIKA MORENO STEIN, VIRGINIA OLAETA ELIZALDE,  
MARTHA PATRICIA ZAMORA PATIÑO,  
MARIA SOLEDAD ZAMUDIO MARTINEZ

*En testimonio de afecto y agradecimiento*

## PROLOGO

Este tomo de *Tendencias Educativas Oficiales en México* constituye la segunda parte del cuarto volumen de dicha obra, o, simplemente, un quinto volumen. Por el cúmulo de información fue necesario dividir el cuarto volumen en dos tomos: 1964-1976; 1976-1988, los últimos cuatro sexenios en la vida nacional.

Apunté en la primera parte de este volumen las ventajas de narrar los hechos casi contemporáneos, con la consiguiente falta de perspectiva, resultado de la cercanía de los mismos. Con todo, ésta compensa los inconvenientes de aquélla y tal ventaja me impulsó a estudiar los sexenios de 1976-1988.

Señalo, como importantes limitaciones de la obra, la dispersión de las fuentes; la ausencia de Memoria de la SEP; la carencia de monografías sobre distintos aspectos de la época, y la falta de datos de eventos de estos años.

Este tomo presenta una estructura diferente de los anteriores volúmenes: la primera parte trata del sexenio de José López Portillo Pacheco, la segunda del de Miguel de la Madrid Hurtado, y la tercera da una visión de conjunto de esta etapa.

La inmensa mayoría de los datos estadísticos de la obra está tomada de fuentes oficiales, que no siempre fue posible cotejar con otras distintas. Esta es una debilidad de la obra, imposible de disimular.

El equipo, autor de la investigación, formado por Dorothy Huacuja Reynolds, Martha Patricia Zamora Patiño, Araceli Bandera Cañal e Imelda Baca Prieto permaneció sin cambios. De nuevo hago patente mi agradecimiento a colaboradores tan cumplidas y competentes. A ellas dedico este último volumen.

La mayor parte de las fuentes usadas en este tomo es inédita, existente en el Archivo General de la Nación y en otros archivos particulares. Se emplearon también algunas obras monográficas. Por primera vez, se presentan estos datos en conjunto. Otro tanto digo del uso de la prensa,<sup>1</sup> no sólo como

<sup>1</sup> Véase Rosa María Aponte y Jan Pátula. El uso de la prensa escrita en la enseñanza de la historia. En Victoria Lerner. *La enseñanza de Clío*. México: UNAM-CISE, 1990 y B. Barrere y otros. *Metodología de la historia de la prensa española*. Madrid: Siglo XXI Editores, 1982.

fuentes de datos sobre los sucesos, sino también como reflejo de la opinión pública nacional sobre los asuntos educativos.

Este último volumen tiene los mismos límites que los anteriores; trata de la educación oficial inicial, preescolar, primaria, secundaria, normal, técnica y preparatoria en el Distrito Federal y en los estados cuando esto es posible. Se menciona la labor educativa así como los movimientos magisteriales ocurridos en esos años. Las teorías y métodos educativos usados en México se comparan ocasionalmente con los de autores europeos y norteamericanos.

Notará el lector que en este volumen menudean las citas de la prensa a las que parece dárseles valor sustantivo, a diferencia de los demás volúmenes. Esta peculiaridad se debe a la escasez de fuentes, resultado de la cercanía de los eventos. En el caso del sexenio de De la Madrid, se añade la falta de *Memoria Oficial* del sexenio, la cual sirvió en los volúmenes anteriores de estructura básica.

Por otra parte, se cuidó que las citas periodísticas se apoyaran unas a otras con el fin de darle mayor seguridad a la noticia. En ningún caso se registró que ésta fuera desmentida, como ocurre cuando se trata de información falsa. Una segunda cautela relativa a la prensa consiste en que los propósitos y proyectos del gobierno parecen darse como un hecho. Sin embargo, la obra no se aventura más allá de qué se hizo y qué no se efectuó en cada caso, pues no se tenían aún suficientes datos sobre los asuntos citados.

Por fortuna, en 1981 se celebró el Primer Congreso Nacional de Investigación Educativa, el cual promovió un notable incremento en la investigación educativa, como pudo comprobarse en el Segundo Congreso Nacional de Investigación Educativa, México, D. F., noviembre de 1993.

Algunos lectores de los volúmenes anteriores de la obra echaron de menos, en el volumen 4o., las doctrinas de los grandes educadores de la época. El volumen 5o. tampoco las incluye por evitar que el aumento del número de páginas resultara en incremento del precio.

Se conserva la misma forma de citar las fuentes usada en los volúmenes anteriores.

Diversos apéndices complementan la obra: los directores de la Escuela Normal de Maestros y de la Escuela Normal Superior; de la Escuela Nacional Preparatoria, del Colegio de Ciencias y Humanidades y del Colegio de Bachilleres; las estadísticas; la legislación; los presupuestos financieros; los

periódicos; las revistas; los secretarios de educación y los presidentes de la República.

De la misma manera que, en volúmenes anteriores, un índice onomástico, otro topográfico y un tercero analítico de materias, permiten localizar ágilmente cualquier dato.

Agradeceré a las personas conocedoras del ramo señalar los defectos, errores u omisiones que aparezcan en este volumen.

Esta obra no se habría podido llevar a término sin la estimable y desinteresada ayuda de diversas personas e instituciones. Hago patente aquí nuestro reconocimiento a las autoridades de la Universidad Iberoamericana, que apoyaron esta obra desde sus inicios. Expreso nuestra gratitud a los Archivos Generales de la Nación; los Archivos Generales de Washington, D. C.; y el Archivo Histórico de la SEP; a la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior; a las bibliotecas de Jalapa, Ver.; Monterrey, N. L.; Pachuca, Hgo.; Puebla, Pue.; San Luis Potosí, SLP; y Zacatecas, Zac.; la Colección Latinoamericana “Nettie Lee Benson,” (Universidad de Texas, en Austin). Asimismo a las bibliotecas “Ignacio M. Altamirano” (Escuela Nacional de Maestros); “Benjamín Franklin,” Centro de Estadística Nacional; Centro de Estudios Filosóficos y Sociológicos “Vicente Lombardo Ledano” (SEP); Centro de Estudios Educativos; Centro de Estudios de Historia de México (CONDUMEX); Centro de Información Académica “Francisco Javier Clavijero” (Universidad Iberoamericana); Centro de Investigación del Movimiento Obrero en México; Centro de Investigaciones Superiores del Instituto Nacional de Antropología e Historia; Comisión Nacional de Libros de Texto; Consejo Nacional Técnico de la Educación (SEP); “Daniel Cosío Villegas” (El Colegio de México); Departamento de Investigaciones Históricas del Instituto de Antropología e Historia (Anexo al Castillo de Chapultepec); Instituto Nacional de Investigaciones Bibliográficas; La Biblioteca; La Hemeroteca, y el Centro de Estudios sobre la Universidad (UNAM); “Mariano Cuevas” (Instituto Libre de Filosofía); “Miguel Lerdo de Tejada”; “México” (La Ciudadela); “José María Luis Mora”; “Eusebio Dávalos Hurtado” (Museo Nacional de Antropología e Historia); “Perry Castañeda” (Universidad de Texas, en Austin); Secretariado Arquidiocesano de Educación, la Biblioteca del Seminario Conciliar de México y, finalmente, La Hemeroteca Nacional.

Agradezco también al director del Centro de Estudios Educativos, Dr. Luis Morfín, su interés por la publicación de este trabajo. A la Mtra. Maura Rubio Almonacid, la revisión del capítulo sobre el analfabetismo y el Instituto Nacional de Educación de Adultos; al Dr. Pablo Latapí, la revisión completa de la obra y muchas valiosas sugerencias, así como a la Mtra. Carmen Baldonado y a las personas del Departamento de Publicaciones del Centro de Estudios Educativos su estimable labor en la preparación de esta edición; a la Dra. Beatriz Calvo Pontón, por su material sobre Educación Normal Superior.

Los errores y omisiones de la obra son de la exclusiva responsabilidad del autor.

Finalmente, agradezco a la Srita. Lucila Martínez R., mi secretaria, su diligencia, esmero y paciencia en transcribir las diversas versiones de esta obra, ordenar y cotejar la bibliografía, componer los índices onomástico y topográfico y preparar el original en su forma definitiva.

México, D.F., marzo de 1997.

# INDICE GENERAL

## PRIMERA PARTE

### PREÁMBULO

### CAPÍTULO I

#### PRINCIPIOS DE UN SEXENIO ESPERANZADOR

1. El presidente José López Portillo y Pacheco (1920- )
2. Los secretarios de Educación Pública del sexenio
  - 2.1 Porfirio Muñoz Ledo y Lazo de la Vega (1933- )
  - 2.2 Fernando Solana Morales (1931- )

### CAPÍTULO II

#### EL ESTADO DE LA EDUCACION PUBLICA EN 1977

1. El Plan Nacional de Educación (1977)

### CAPÍTULO III

#### EL ANALEFABETISMO

1. La educación en el campo
2. Las misiones culturales
3. La enseñanza preescolar rural
4. La casa-escuela
5. La educación de adultos
6. Los Centros de Educación Básica para Adultos (CEBA)
7. Efectividad del sistema CEBA



## CAPÍTULO IV

### EDUCACION BASICA

1. La educación inicial
2. La educación preescolar
3. La educación primaria
  - 3.1 El crecimiento
  - 3.2 La calidad académica
  - 3.3 La eficiencia terminal
  - 3.4 El plan de estudios
  - 3.5 Los libros de texto del sexenio (González Pedrero, 1982)
4. Educación especial
5. La educación secundaria
  - 5.1 Obligatoriedad
  - 5.2 Desarrollo
  - 5.3 El plan de estudios
  - 5.4 La calidad académica de la secundaria
  - 5.5 La telesecundaria

## CAPÍTULO V

### LA ENSEÑANZA NORMAL

1. La enseñanza normal
2. Plan de estudios de la normal preescolar
3. La enseñanza normal primaria
4. La enseñanza normal superior
5. La Universidad Pedagógica Nacional
6. Los maestros
  - 6.1 La formación de los maestros
  - 6.2 Las características de los maestros
  - 6.3 Los sueldos

## **CAPÍTULO VI**

### **LA ENSEÑANZA TECNOLÓGICA**

1. La capacitación general para el trabajo
2. La enseñanza tecnológica en el nivel medio y medio superior
3. La enseñanza tecnológica agropecuaria
4. La enseñanza tecnológica industrial y de servicios
5. La enseñanza en ciencias y tecnología del mar
6. Aceptación de la enseñanza tecnológica en el país
7. El Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica
8. Los Centros de Estudios Científicos y Tecnológicos
9. Evaluación de la educación tecnológica

## **CAPÍTULO VII**

### **LA ENSEÑANZA MEDIA SUPERIOR**

1. Generalidades
2. La Escuela Nacional Preparatoria
3. El Colegio de Ciencias y Humanidades
4. El Colegio de Bachilleres
5. El Congreso Nacional del Bachillerato
6. Simposio Internacional sobre el Bachillerato
7. Las preparatorias populares

## **CAPÍTULO VIII**

### **OTROS ASPECTOS DE LA EDUCACION**

1. El calendario escolar
2. El problema de la calidad de la enseñanza
3. La educación privada
4. Investigación educativa
5. La educación abierta

## CAPÍTULO IX

### INSTITUTOS DEPENDIENTES DE LA SEP

1. El Instituto Nacional de Bellas Artes (INBA)
  - 1.1 Música
  - 1.2 Artes plásticas
  - 1.3 Opera
  - 1.4 Teatro
2. El Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH)
  - 2.1 La investigación
  - 2.2 La investigación arqueológica
  - 2.3 La investigación etnológica
  - 2.4 La etnomusicología y el folklore
  - 2.5 La etnohistoria
  - 2.6 La historia
  - 2.7 La lingüística
  - 2.8 La conservación
  - 2.9 La docencia
  - 2.10 La Escuela Nacional de Conservación, Restauración y Museografía

## CAPÍTULO X

### LAS BIBLIOTECAS

Las bibliotecas

## CAPÍTULO XI

### LA OPINION PUBLICA Y LA EDUCACION

1. Comentarios al PNE
2. Alfabetización y preparación para el trabajo
3. La retención
4. La calidad de la educación
5. Educación y desarrollo del país
6. El desempleo

## **CAPÍTULO XII**

### **EVALUACION DEL SEXENIO 1976-1982**

Evaluación del sexenio 1976-1982

## **CAPÍTULO XIII**

### **LA SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA**

1. La reforma de la SEP (la desconcentración)
2. El sexagésimo aniversario de la creación de la SEP (1921-1981)
3. La tendencia del sexenio 1976-1982

## **SEGUNDA PARTE**

## **CAPÍTULO XIV**

### **EL CAMBIO DE GUARDIA**

1. Miguel de la Madrid Hurtado (1934- )
2. Los secretarios de Educación Pública
  - 2.1 Jesús Reyes Heróles (1921-1985)
  - 2.2 Miguel González Avelar (1937)

## **CAPÍTULO XV**

### **EL PROGRAMA NACIONAL DE EDUCACION, CULTURA, RECREACION Y DEPORTE 1984-1988**

1. El diagnóstico en la enseñanza escolar
2. Servicios culturales
3. Servicios de deporte y recreación
4. La administración de los servicios del sector
5. Los objetivos
6. La revolución educativa

## CAPÍTULO XVI

### LA EDUCACION EN EL CAMPO

1. Generalidades
2. El analfabetismo rural
3. Las normales rurales
4. El problema indígena
5. La educación de adultos y el INEA

## CAPÍTULO XVII

### EL CICLO BASICO

1. La educación inicial
2. La enseñanza preescolar
3. La enseñanza primaria
  - 3.1 La calidad de la educación primaria
  - 3.2 Los libros de texto
  - 3.3 Otros problemas
  - 3.4 El horario de clases
  - 3.5 El Congreso de los Niños
    - 3.5.1 Antecedentes
4. La enseñanza secundaria
  - 4.1 La calidad de la enseñanza secundaria
  - 4.2 Los libros de texto
  - 4.3 Otros problemas de la secundaria
  - 4.4 Las computadoras
  - 4.5 La telesecundaria
  - 4.6 Los libros de texto de la telesecundaria

## CAPÍTULO XVIII

### LA ENSEÑANZA NORMAL

1. La enseñanza normal
2. La normal superior
3. El caso de la escuela normal superior de México

4. El V Congreso Nacional de Educación Normal
5. La Universidad Pedagógica Nacional
6. La investigación educativa

## **CAPÍTULO XIX**

### **LOS MAESTROS**

1. La capacitación
2. Los problemas magisteriales
3. El SNTE y su líder
4. El aumento de salario

## **CAPÍTULO XX**

### **LA ENSEÑANZA TECNOLÓGICA**

1. Las dependencias
  - 1.1 La Dirección General de Centros de Capacitación (DGCC)
  - 1.2 La Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI)
  
  - 1.3 La Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria y del Mar (DGETAM)
  - 1.4 La Dirección General de Institutos Tecnológicos (DGIT)
2. Las dependencias descentralizadas
  - 2.1 El Centro de Enseñanza Técnica Industrial (CETI)
  - 2.2 El Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP)
  - 2.3 Instituto Politécnico Nacional (IPN)
3. Las modalidades
  - 3.1 La capacitación
  - 3.2 El nivel medio superior
    - 3.2.1 La enseñanza técnica industrial
    - 3.2.2 La enseñanza técnica agropecuaria
    - 3.2.3 La enseñanza técnica en ciencias del mar
    - 3.2.4 El Colegio Nacional de Enseñanza Profesional y Técnica (CONALEP)

## **CAPÍTULO XXI**

### **LA ENSEÑANZA MEDIA SUPERIOR**

1. La Escuela Nacional Preparatoria (ENP)
2. El Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH)
3. El Colegio de Bachilleres
4. El Bachillerato Pedagógico
5. La educación abierta en el sexenio

## **CAPÍTULO XXII**

### **EVENTOS QUE AFECTARON LA EDUCACION**

1. El sismo de septiembre 19 de 1985
2. El movimiento del Consejo Estudiantil Universitario en 1986 (CEU)

## **CAPÍTULO XXIII**

### **LA CULTURA**

1. Instituto Nacional de Bellas Artes (1982-1988) (INBA)
2. Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH)
3. Fondo Nacional para el Fomento de las Artesanías (FONART)
4. Canal 11
5. Radio Educación
6. Comité Organizador del Festival Internacional Cervantino
7. Dirección General de Promoción Cultural
  - 7.1 Antecedentes históricos
  - 7.2 El plan de trabajo de la Dirección
8. Dirección General de Publicaciones y Medios
9. Dirección General de Culturas Populares
10. Dirección General de Bibliotecas

## **CAPÍTULO XXIV**

### **LA EDUCACION Y LA PRENSA EN EL SEXENIO DEL PRESIDENTE MIGUEL DE LA MADRID**

1. La calidad y la expansión del sistema educativo
2. Los factores de la crisis
3. El analfabetismo
4. El presupuesto
5. La descentralización
6. Los logros

## **CAPÍTULO XXV**

### **MODERNIZACION DE LA SEP (1982-1988)**

1. La descentralización de la Secretaría de Educación Pública

## **CAPÍTULO XXVI**

### **LA EVALUACION DEL SEXENIO 1982-1988**

1. Los objetivos

## **TERCERA PARTE**

## **CAPÍTULO XXVII**

### **CONSIDERACIONES FINALES**

1. Las características de este periodo
2. Las tendencias

**EPÍLOGO**

**BIBLIOGRAFÍA**

**APÉNDICES**

**ÍNDICE ONOMÁSTICO**

**ÍNDICE GEOGRÁFICO**

**ÍNDICE ANALÍTICO**

**ÍNDICE DE CUADROS**



# PRIMERA PARTE

## CAPÍTULO I

### PRINCIPIOS DE UN SEXENIO ESPERANZADOR

#### 1. EL PRESIDENTE JOSÉ LÓPEZ PORTILLO Y PACHECO (1920- )

José López Portillo nació en la ciudad de México en junio 16 de 1920, de una familia jalisciense. López Portillo cursó sus primeros estudios en la escuela pública “Benito Juárez”; la secundaria, en la escuela “Extensión Universitaria”; y la preparatoria en la Escuela Nacional Preparatoria (ENP). En la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) cursó la carrera de derecho, pero antes de titularse obtuvo una beca para seguir estudios especiales de ciencias políticas en la Universidad de Santiago, Chile. En 1946 se recibió de abogado. Fue maestro por más de diez años en la Facultad de Derecho. Ocupó diversos puestos públicos: director general de las Juntas Federales de Mejoras Materiales (1960); director general de Asuntos Jurídicos y Legislación de la Secretaría de la Presidencia (1965); subsecretario de la Presidencia (1968); subsecretario del Patrimonio Nacional (1970); director de la Comisión Federal de Electricidad (1972); y secretario de Hacienda y Crédito Público (1973-1975); finalmente, el Partido Revolucionario Institucional (PRI) lo propuso como candidato en 1975 para los comicios presidenciales de 1976. Fue elegido presidente por 17 645 043 votos en julio de 1976, sin ningún contendiente de la oposición, y asumió la presidencia de la república cuando el país se encontraba hundido en una aguda crisis económica y política. Su célebre discurso de toma de posesión encendió nuevamente la esperanza en los mexicanos y López Portillo comenzó su mandato en medio del regocijo general.

Dividió su sexenio en tres partes: la recuperación; la consolidación; y el disfrute de la abundancia.<sup>1</sup>

Pocos meses antes de terminar el sexenio de Luis Echeverría Álvarez (1922- ), se descubrieron grandes yacimientos de petróleo en el territorio nacional, que elevaban las reservas de 10 000 a 70 000 millones de barriles. Petróleos Mexicanos (Pemex), que empezaba a importar gasolinas y derivados del petróleo, se convirtió en breve tiempo en exportador de crudo, con jerarquía mundial, semejante a la de la industria petrolera mexicana en los años veinte.

Tal descubrimiento no podía aparecer más oportunamente en el preciso momento en que el mundo sufría su primera crisis energética. López Portillo apostó entonces al petróleo como factor principal del desarrollo del país. Entre 1976 y 1981 el valor del petróleo exportado creció 32 veces, de 560 a 14 000 millones de dólares, pero el total de las importaciones de bienes y servicios, si bien sólo creció tres veces, aumentó de 9 400 millones de dólares a 32 000 millones, un incremento absoluto mucho mayor que el de los ingresos petroleros.

El efecto del aumento en las importaciones, según algunos comentaristas, se debía a cuatro factores: 1) la actividad económica; 2) la liberación de importaciones efectuada entre 1976 y 1981; 3) los cuellos de botella de ciertos sectores, en los cuales la demanda superaba la capacidad productiva; y 4) finalmente, la inflación, mayor en México que en el resto del mundo.

<sup>1</sup> Su gabinete estuvo formado por las siguientes personas: Santiago Roel y Jorge Castañeda, Relaciones Exteriores; Jesús Reyes Heróles y Enrique Olivares Santana, Gobernación; Francisco Merino Rábago, Agricultura y Recursos Hidráulicos; Emilio Mújica Montoya, Comunicaciones y Transportes; Félix Galván López, Defensa Nacional; Porfirio Muñoz Ledo y Fernando Solana Morales, Educación Pública; Rodolfo Moctezuma Cid, David Ibarra Muñoz y Jesús Silva Herzog, Hacienda y Crédito Público; Fernando Solana Morales y Jorge de la Vega Domínguez, Comercio; Ricardo Cházaro Lara, Marina; Pedro Ramírez Vázquez, Asentamientos Humanos y Obras Públicas; José Andrés de Oteyza, Patrimonio y Fomento Industrial; Emilio Martínez Manautou y Mario Calles López Negrete, Salubridad y Asistencia Pública; Pedro Ojeda Paullada, Trabajo y Previsión Social; Carlos Téllez Macías, Ricardo García Sainz, Miguel de la Madrid Hurtado y Ramón Aguirre Velázquez, Programación y Presupuesto; Guillermo Rosell de la Lama y Rosa Luz Alegría, Turismo; Jorge Rojo Lugo, Pesca; y Carlos Hank González, Departamento del Distrito Federal.

Expandir rápidamente la economía, con una plena liberación de importaciones, fue la constante política económica seguida por López Portillo hasta 1981, desoyendo los ominosos indicios –una inflación mayor de la prevista, 27% en 1980–, y celebrando los buenos –una generación de empleos superior al crecimiento natural de la fuerza de trabajo.

Empero el factor desestabilizador emergió de donde menos podía temerse: el petróleo, cuyo precio cayó, en 1981, de 33 a 28 dólares por barril; y, como López Portillo lo había convertido en el principal factor de la economía, el país sufrió la peor crisis económica de su historia. La deuda externa de la nación subió de 20 000 millones de dólares a 83 584. Los factores negativos que concurren a semejante desastre se debieron (Aguilar Camín y Meyer, 1990, p. 252): 1) al exceso de la demanda interna, que superó con creces los recursos en moneda extranjera obtenida por el petróleo, una tercera parte del déficit; 2) al aumento en la tasa de interés y la fuga de capitales; alrededor del 40% del déficit; y 3) a la liberación de las importaciones, otro 30% del déficit.

Con la caída del precio del petróleo vino el golpe, y su efecto, el incremento de la deuda externa, la cual ascendió ese año a 76 000 millones de dólares de los cuales el 80% correspondía al sector público y el 20% al privado. La elevación de las tasas de interés explica en gran parte el deterioro económico, pues entre 1978 y 1981 éstas se elevaron en los préstamos internacionales, del 6% hasta el 20% y tal elevación explica parcialmente que el pago de los intereses de los países en desarrollo subiera de 14 200 millones de dólares (1978) a 38 000 millones de dólares. México pagaba, en 1976, 2 606 millones de dólares por la deuda, mientras que en 1981 debía entregar 8 200 millones de dólares.

Por otra parte, simultáneamente ocurrió el desplome de los precios de productos de exportación como el café en grano, que se redujo en 16%; el algodón en rama (-12%); el cobre en minerales o blíster (-51%); el plomo refinado (-25%); y la plata (-75%). Esta baja deplorable de la exportación no petrolera (50.5%) en 1981 acabó de perjudicar nuestra dañada economía (Aguilar Camín y Meyer, 1990, pp. 250-254).

También se redujo drásticamente el gasto público; sobrevino una inestabilidad en la producción agrícola; ocurrió un rezago del desarrollo manufacturero y de las exportaciones no petroleras, las cuales permanecieron inaltera-

bles, con un desmesurado aumento de las importaciones, sobre todo, de artículos suntuarios; escasearon los recursos financieros; muchas de las empresas paraestatales absorbieron grandes sumas de dinero, condiciones todas que engendraron una cuantiosa deuda externa y una fuga de capitales de, por lo menos, 22 000 millones de dólares. López Portillo decidió entonces estatizar la banca, opción que cobró fuerza ante todos los acontecimientos. Estableció asimismo un férreo control de cambios. Pero ya era tarde. Se produjo una inflación galopante y el peso se devaluó, primero, a \$37 (febrero de 1982); luego a \$49.50 (preferencial) y \$69.50 (libre, en agosto), y el salario mínimo se depreció 13.6% durante el periodo 1976-1982 (Aguilar Camín y Meyer, 1990, pp. 254-260).

Este sexenio se distinguió por diversos planes: agropecuario; de desarrollo urbano; de educación; de desarrollo industrial; y global de desarrollo (todos orientados a apoyar el desarrollo del país). El gobierno estableció la Alianza para la Producción con empresas privadas y mixtas, que significó atractivas ganancias para los empresarios, austeridad para los trabajadores y una política de topes salariales impuesta por el Fondo Monetario Internacional (FMI); promulgó la Ley de Fomento Agropecuario; y estableció el Sistema Alimentario Mexicano (SAM).

López Portillo efectuó constantes cambios en el gabinete (por las 17 secretarías de Estado pasaron 33 titulares); declaró la guerra contra fraudes y corruptelas (se encarceló a algunos funcionarios del régimen de Luis Echeverría; pero se toleraron otros muchos abusos). La Contraloría presentó a la Procuraduría General de la República tres denuncias de fraudes por peculado, cohecho, abuso de funciones y otras irregularidades, cometidas por funcionarios del gobierno, delitos que representaron para el país pérdidas o desviación de recursos superiores a los 10 millones de pesos.

La reforma política representó un avance importante, cuya expresión fue el registro de nuevos partidos políticos: Partido Socialista Unificado de México (PSUM), Partido Demócrata Mexicano (PDM) y Partido Socialista del Trabajo (PST) y la promulgación de la Ley Federal de Organizaciones Políticas y Procesos Electorales (LOPPE). Además, se promulgó una ley de amnistía restringida que no abarcó a los campesinos, luchadores por la tierra, ni tampoco benefició a más de 500 desaparecidos por razones políticas. El gobierno de López Portillo utilizó a la policía para reprimir a los electricistas de la Tenden-

cia Democrática del Sindicato Unido de Trabajadores Electricistas de la República Mexicana (SUTERM) (noviembre 5 de 1977); y a los universitarios del STUNAM (julio 7 de 1977); y decretó la requisa en los dos movimientos de los Trabajadores de Teléfonos de México. Durante el sexenio, los maestros efectuaron importantes movilizaciones en su lucha por aumentos salariales y democracia sindical; se registró un aumento del Producto Interno Bruto (PIB) de 3.4%, 1977, de 8.2%, 1978, de 9.2%, 1979 y 1980; y de 8.2%, 1981, pero a costa de grandes desequilibrios.

Al final de su administración, López Portillo sorprendió al país –como se ha dicho– con el anuncio de estatizar la banca privada e imponer el control de cambios. Varias empresas quebraron; hubo despidos masivos de trabajadores; disminuyó bruscamente el poder adquisitivo del trabajo y se produjo una crisis financiera que despojó al gobierno de toda credibilidad (Nieto, 1986, pp. 98-100; *El Nacional*, septiembre 23 de 1975).

## 2. LOS SECRETARIOS DE EDUCACIÓN PÚBLICA DEL SEXENIO

### 2.1 *Porfirio Muñoz Ledo y Lazo de la Vega (1933- )*

Nació en la ciudad de México, de padres dedicados a la enseñanza. Realizó sus primeros estudios en las escuelas Rosa Luxemburgo y José Martí. Luego, en el Instituto México y en el Centro Universitario México. Concluida la preparatoria, cursó la carrera de derecho en la UNAM y recibió su título de abogado en 1955. Asistió también a cursos de posgrado en el Instituto de Estudios Políticos de la Universidad de París; en la Facultad de Derecho de la misma institución; y, en 1956, cursó la especialidad de derecho internacional y ciencias políticas. En 1958 obtuvo el diploma de estudios superiores del doctorado. Fue profesor huésped o conferencista en las Universidades de Caracas, Venezuela; Río de Janeiro, Brasil; Columbia, Nueva York; Oxford, Gran Bretaña; Harvard, y el Instituto Tecnológico de Massachusetts, Boston.

Fue presidente de la sociedad de alumnos de la Facultad de Derecho de la UNAM (1954-1955); vicepresidente del Comité Estudiantil de la Reforma Universitaria (1952-1954); presidente del Comité Ejecutivo Nacional del Partido Revolucionario Institucional (1975-1976); fundador y coordinador de la

Corriente Democrática (1986-1988); miembro de la Comisión Política del Frente Democrático (FDN) (1988); asesor técnico de la presidencia de la república (1960-1961); subdirector general de Educación Superior e Investigación Científica de la Secretaría de Educación Pública (SEP) (1961-1964); consejero cultural de la embajada de México en París (1965-1966); secretario general del Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS) (1966-1970), subsecretario de la Secretaría de la Presidencia (1970-1972); secretario de Trabajo y Previsión Social (1972-1975); secretario de Educación Pública (1976-1977); asesor para asuntos especiales de la Presidencia (1977-1979); representante permanente de México ante la Organización de las Naciones Unidas (ONU) (1979-1985); senador de la república por el Distrito Federal en la LIV legislatura. Publicó las siguientes obras: *La construcción del futuro de América Latina*. París: UNESCO, 1987; *Compromiso*. México: Editorial Posada, 1988.

Pertenece a las siguientes asociaciones: Sociedad Mexicana de Geografía y Estadística (1977); Academia Mexicana de Derechos Humanos (1984); y Asamblea Democrática por el Sufragio Efectivo (ADESE) (1987).

El licenciado López Portillo ofreció a Muñoz Ledo la cartera de Educación, la cual, de momento, declinó por considerar que la SEP incluía en realidad cuatro o cinco ministerios juntos y, por tanto, implicaba mucha responsabilidad. Según Muñoz Ledo, los dos grandes problemas de la educación en México eran: el presupuesto y los medios de comunicación. Muñoz Ledo aceptó finalmente el puesto de secretario y presentó un amplio y elaborado plan de educación, que no pudo poner en práctica porque se vio obligado a renunciar. Uno de sus proyectos era establecer la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), efectuar la descentralización, y crear una red de estaciones de radio y televisión en todo el país para ampliar la tarea educativa. El licenciado Muñoz Ledo dio gran impulso al Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa (ILCE).<sup>2</sup>

<sup>2</sup> Entrevista personal, abril 6 de 1989 (*UnomásUno*, diciembre 10 de 1977).

## 2.2 *Fernando Solana Morales (1931- )*

Nació en la ciudad de México en febrero 8 de 1931. Allí realizó sus estudios, primero, en el Instituto Bachilleratos y luego en el Instituto Patria. Cursó en la UNAM estudios profesionales en ingeniería civil (1948-1952); en filosofía (1953-1955), y en ciencias políticas y administración pública (1959-1963). Obtuvo el título de licenciado en esta última carrera.

El licenciado Solana impartió diversas cátedras: organización de diarios y revistas (1962-1966); política mundial (1964-1965); funcionamiento económico de la administración pública (1965-1966); gobierno y política del México actual (1967-1970); estado actual de la ciencia política (1973-1974); y talleres de análisis políticos de las finanzas públicas (1976) en la Facultad de Ciencias Políticas. En la división de estudios superiores de la misma Facultad impartió teoría y ciencia política (1973); teorías de las “élites” del poder, I y II cursos (1974); metodología avanzada de las ciencias sociales (1975); e historia de las ideas en México, I y II cursos (1985). Entreveró estas tareas académicas con las de escritor: fue redactor y articulista del semanario *Mañana* y el diario *Novedades* (1952-1956); director del semanario *Mañana* (1957-1966); editor de la revista *Formación*, publicada por la Cámara Nacional de la Industria de la Transformación (CANACINTRA) (1963-1964).

Además, fue secretario general de la UNAM en el rectorado de Javier Barros Sierra (1915-1970); director de planeación y finanzas de la Comisión Nacional de Subsistencias Populares (CONASUPO) (1970-1976); secretario de Comercio (1976-1977); secretario de Educación Pública (1977-1982); presidente de la Reunión Mundial de Políticas Culturales de la UNESCO,<sup>3</sup> para la década de los ochenta (1982); director general del Banco Nacional de México (1982-1988) y secretario de Relaciones Exteriores (1988-1993).

Solana llegó a la SEP con una filosofía del desarrollo bien definida:

En última instancia [escribió] el desarrollo es de las personas... Las cosas no dan calidad a la vida si no se transforma quien las produce y las usa; las técnicas no mejoran la existencia, si quien las maneja no es dueño de su destino; el poder

<sup>3</sup> UNESCO es la sigla, en inglés, de United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, o sea, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

no hace mejores a los pueblos si no se ejerce como servicio. Lo decisivo es el mejoramiento humano; es el ser no el tener. Por ello, ninguna nación podría avanzar en su desarrollo más allá de donde llegue su educación... Desde esta perspectiva, la educación se convierte en el eje central del desarrollo; a ella corresponde dar valores y conocimientos, conciencia y determinación; en suma, la posibilidad de vivir con dignidad (Solana, 1982, p. 25).

Congruente con esta filosofía, Solana pudo señalar su misión en la SEP como un periodo de notables logros: expansión sin precedentes de los tres niveles de la educación básica; política de diversificar las estrategias y modalidades de atención; énfasis en medidas compensatorias para disminuir las desigualdades; claro impulso a la calidad; preocupación especial por vincular la enseñanza con la productividad; e inicio de la descentralización y simplificación administrativas. Objetivos, programas y prioridades claramente definidos dieron coherencia a las acciones y permitieron evaluaciones rigurosas (Latapí, *Proceso*, diciembre 6 de 1993).

Con toda razón, se le califica como uno de los grandes secretarios de Educación Pública, al lado de José Vasconcelos (1881-1959) y Jaime Torres Bodet (1902-1974).

Ha publicado las siguientes obras: *Introducción a la teoría de la administración pública* (1964); *La planeación universitaria en México* (editor) (1970); *Historia de la Educación Pública en México* (coeditor) (1981); y *Tan lejos como llegue la educación* (1982) (*UnomásUno*, diciembre 10 de 1977).



## CAPÍTULO II

### EL ESTADO DE LA EDUCACION PUBLICA EN 1977

A punto de iniciarse el sexenio del presidente José López Portillo, la educación, según algunos críticos, afrontaba diversos problemas: evaluar la calidad de la enseñanza, pues la impartida a los niños, jóvenes y adultos del país era mala y tendía a ser cada vez peor, evaluación que orientaría a la SEP sobre los medios adecuados para mejorar la educación e ilustraría a los padres de familia y a la opinión pública sobre asunto tan importante; reformar administrativamente la SEP, cuya burocracia—la más numerosa de todas las secretarías—era particularmente onerosa e ineficiente y significaba para el país un elevado costo no sólo económico sino, lo que era peor, educativo; sanear el ambiente de la SEP; exigir responsabilidad en el cumplimiento del deber e introducir a personas distintas, deseosas de trabajar, y hacer eso a pesar del sindicato. Por otra parte, era menester establecer igualdad de oportunidades educativas. El sistema escolar favorecía las regiones más pobladas, con perjuicio del medio rural y los diversos estratos sociales. La igualdad perfecta nunca se conseguiría, pero urgía frenar el creciente distanciamiento entre distintas zonas del país y tender a una distribución más justa de las oportunidades educativas.

A este capítulo pertenecía el problema de niños que no tenían acceso ni siquiera al primer grado de primaria, por vivir, en su mayor parte, en localidades pequeñas donde no se justificaba una escuela. Con todo, había que educarlos, aun con formas distintas, sin duda más costosas, cuyo sostenimiento rebasaba la capacidad financiera del Estado y obligaba a buscar nuevas fuentes de financiamiento y a regular las relaciones federación-estados. La carencia de criterios claros para repartir la carga educativa entre la federación y las entidades federativas había conducido a situaciones absurdas. Urgía efectuar la descentralización administrativa, no sólo con el apoyo de la ya iniciada, sino con la ampliación de la esfera de competencia de las autoridades locales en cuestiones técnico-administrativas.

Era preciso, ante todo, mejorar la retención en el sistema escolar. Según la ley, la primaria era obligatoria para todos los mexicanos, pero sólo el 50% en el medio urbano y el 15% en el rural, de niños inscritos en primero de primaria la terminaba. La ley demandaba al niño cursar toda la primaria, no sólo asistir uno o dos años a la escuela. De modo semejante, era preciso capacitar para el trabajo. El sistema educativo, a pesar de las declaraciones del gobierno, no preparaba para el trabajo ni infundía los valores propios de éste ni adiestraba en las técnicas requeridas, cuando el país, a su vez, necesitaba aumentar la productividad de la economía. Finalmente, la formación de maestros de enseñanza media era urgente. Muchos de los actuales eran improvisados. No obstante, el país contaba con las instituciones adecuadas para prepararlos (*Excélsior*, noviembre 13 de 1976). Tal era el panorama educativo del país al comienzo del sexenio de López Portillo.

## 1. EL PLAN NACIONAL DE EDUCACIÓN (1977)<sup>1</sup>

El 5 de febrero, el licenciado Muñoz Ledo anunció en un discurso la elaboración de un plan nacional y realista de educación (*El Universal*, febrero 9 de 1977), pues la simulación es contraria a la esencia misma del proceso educativo. “La eficiencia de la escuela es la eficiencia de la sociedad”. Latapí (*Proceso*, mayo 5 de 1977) alababa tanto la decisión del secretario de elaborar un plan educativo en ese momento cuanto el método de prepararlo con la cooperación de innumerables y heterogéneas organizaciones, oficiales y privadas. El anuncio de la elaboración del plan recibió un espaldarazo del presidente López Portillo en reunión con funcionarios de la SEP (*El Universal*, enero 11 de 1977). La decisión de elaborar un plan educativo era razonable en esos momentos. La variedad, complejidad y magnitud de los problemas educativos hacían imperioso un esfuerzo conjunto, jerarquizado en un documento final con metas y políticas para todo el sexenio. La educación había carecido por muchos años de un compromiso público de esta naturaleza. Las pasadas administraciones habían hablado de “reformas,” nunca de un plan.

<sup>1</sup> *Plan Nacional de Educación*. México: Secretaría de Educación Pública, 1977, 6 vols.

Con toda razón, Muñoz Ledo había dicho: “un plan de educación es en el fondo un sistema nacional de compromisos. Compromisos del Estado, los ciudadanos, los padres de familia, los maestros, los educandos, y los sectores productivos” (Latapí, *Proceso*, marzo 5 de 1977).

Al sugerir el presidente López Portillo, en reunión con Muñoz Ledo y otros funcionarios de la SEP, formular un plan nacional de educación, recomendó “recoger todas las experiencias, aprovechar todas las estructuras administrativas y ‘optimizar’ [sic] el empleo de nuestros recursos, de suerte que se satisficiera el gran propósito de congruencia con nuestra filosofía política” (PNE, 1977, Vol. I, p. 5). El Consejo Nacional Técnico de Educación propuso al licenciado Muñoz Ledo los siguientes objetivos primordiales, cuyo logro debería propugnar la política educativa del país: congruencia con nuestra filosofía política:

Afirmar el carácter popular y democrático del sistema educativo, elevar la calidad de la educación, estrechar su vinculación al proceso de desarrollo, y comprometer la acción de la sociedad en el esfuerzo educativo nacional, la difusión de la cultura y la capacidad para el trabajo (PNE, 1977, Vol. I, p. 6).

La comisión para redactar el Plan Nacional de Educación (PNE) quedó integrada por un consejo coordinador presidido por el propio titular de educación y, como vocales, representantes de las secretarías, departamentos de Estado e instituciones públicas más estrechamente relacionados con el sistema educativo. A guisa de asesores, se nombró a representantes de las cámaras de diputados y senadores y un consejo técnico integrado por ocho comisiones de estudio y cuatro especiales para los temas, cuya importancia particular ameritaba examinarse por separado.

Por diversos medios se logró consultar a 150 000 educadores del país, la tercera parte del personal docente en servicio. El proyecto del plan se sometió, en seis sesiones que se efectuaron durante agosto de 1977, al presidente López Portillo y al consejo coordinador. El material presentado se imprimió en seis pequeños volúmenes.

El PNE presenta los antecedentes históricos de la evolución del sistema educativo, desde el inicio del México independiente hasta 1977. Describe luego el panorama actual de la educación en el país y proporciona una síntesis de los diagnósticos realizados en el curso de los trabajos. Termina con la estrategia para conseguir los objetivos propuestos.

El plan advierte que, anteriormente, se había puesto mayor énfasis en crear nuevas instituciones, en vez de transformar las estructuras precedentes, y caracteriza la educación mexicana como sobresaliente por la extraordinaria dimensión y complejidad de sus servicios.

Por más que el gobierno federal destinó el 41% de su gasto corriente a la educación, y a los estados, en promedio, el 40%, el analfabetismo permanecía infranqueable, como lo muestra el cuadro siguiente:

### CUADRO 1

*El analfabetismo desde 1940  
Población analfabeta*

<i>Años</i>	<i>Analfabetos</i>	<i>Porcentaje</i>
1940	6 234 000	53.9
1950	6 518 000	43.3
1960	6 742 000	34.8
1970	6 693 000	25.8

(*La educación de adultos*, 1982, p. 55).

Los problemas, en el interior del sistema escolar, no eran menos agudos. De los niños que ingresaron a la primaria en 1970, menos de la mitad egresaron seis años después. Ocho de cada diez niños que egresaban de la primaria se inscribían en la secundaria y de éstos una cuarta parte la abandonaba antes de concluirla. De los egresados de la educación media básica, más de un tercio se dirigía de inmediato hacia el mundo del empleo, sin encontrarlo por falta de capacidad propia o por contracción de la oferta.

La proporción de alumnos desertores del ciclo escolar superaba a la de quienes dejaban el sistema, aprovechando sus salidas terminales. De ahí, la relación entre egreso de la escuela y oferta de trabajo había sido hasta entonces incierta e impredecible. La deserción como la reprobación afectaba principalmente a los estratos de menores ingresos. En el campo, donde predominaban las escuelas incompletas, sólo uno de cada diez niños que iniciaban la

primaria podía terminarla. Por tanto, menos de la cuarta parte de los alumnos de sexto año se localizaba en las regiones rurales.

Las posibilidades de proseguir estudios dependían fundamentalmente de la capacidad económica de las familias y del desarrollo de las comunidades. La mayor deserción en México se producía precisamente en la escuela primaria. Así, se agudizaba la transformación intergeneracional de las desigualdades. La organización económica y las insuficiencias educativas tendían a reforzar las diferencias sociales, o bien alentaban expectativas halagüeñas por medio de la escuela.

Esta situación inducía a preguntarse si el carácter preferencial de la educación primaria se agotaba allí o bien había que extenderlo a la secundaria para facilitar la productividad y el desarrollo compartido.

El documento deploraba el abandono prematuro de la escuela por razones de supervivencia, más temprano cuanto la situación hogareña era más crítica. Para atacar este fenómeno urgía superar gradualmente la insuficiente nutrición en los primeros años de la vida, condición primordial del desarrollo de la inteligencia; la pobreza cultural del medio, freno de la asimilación de conocimientos; y otros por el estilo.

La estratificación educativa correspondía en gran medida a la social. Los grupos de mayores ingresos preferían la educación privada, sobre todo en los niveles medios, en los que la oferta era más diferenciada. Así como el 12% de los alumnos de educación superior estudiaba en establecimientos privados, el 23% lo hacía en el nivel medio superior, el 26% en escuelas secundarias, y en primaria sólo el 5%.

A pesar del éxito de los libros de texto, su contenido uniforme hacía difícil aprovecharlos con grupos e individuos de características distintas y pertenecientes a diversas regiones del país. La escasa vinculación con las vivencias del educando y las condiciones del medio, así como el poco énfasis en la creatividad del alumno, influían en el bajo rendimiento del sistema.

El documento deploraba asimismo la deficiente formación del personal docente y la falta de vinculación con la realidad del país en las carreras de nivel medio, orientadas específicamente a formar técnicos.

El plan proponía objetivos y estrategias de política educativa, derivadas del Art. 3o. Así, con el propósito de fortalecer el carácter democrático de la educación, establecía:

1) Generalizar la educación preescolar; expandir la educación primaria; y promover la igualdad de oportunidades de acceso y permanencia en el sistema, con el mejoramiento de la atención materno-infantil mediante programas de orientación masiva; la atención preferente a las necesidades de los grupos marginados, por la educación bilingüe y otros medios adecuados; la organización de programas de salud y nutrición; la extensión de los mecanismos de apoyo para estudiantes de escasos recursos; y la ampliación de los servicios destinados a los adultos.

2) Procurar el desarrollo armónico de todas las facultades del ser humano y, para conseguir este objetivo: mejorar la eficiencia interna del sistema; estimular las tasas de investigación y experimentación; evaluar sistemáticamente el rendimiento escolar; revisar permanentemente la estructura de los ciclos y el contenido de los planes, programas y libros de texto; programar los servicios educativos para fortalecer las funciones normativas; revisar e incrementar los programas dirigidos a formar y mejorar el personal docente y, para este objeto, reformar la estructura, los planes y programas de la normal; dar ocasión a los maestros de actualizar sus conocimientos y, en fin, aplicar todos los medios que sirvieran para conseguir este fin; enriquecer la vida cultural, social y recreativa de las escuelas y de la propia comunidad con el estímulo a la creatividad, la formación cívica y la solidaridad y otros medios adecuados para lograr tal propósito; y vincular la educación a los objetivos nacionales y necesidades del desarrollo.

3) Afirmar los valores nacionales; atender las características regionales y medios semejantes. Comprometer y organizar los esfuerzos sociales en favor de la educación. Y para este fin: promover la participación creciente y responsable de la comunidad en el fomento de la obra educativa, con el establecimiento de Consejos Estatales de Educación; juntas locales de educación y organización de la orientación a los padres de familia (PNE, 1977, Vol. I, pp. 39-45).

El plan reconocía la ingente labor realizada por los gobiernos para extender la educación básica del país. Sin embargo, advertía que se aplicaban pocos recursos en la educación (4% del PIB), y que el promedio de escolaridad era escasamente de cuatro años; la atención materno-infantil alcanzaba el 0.5% de la demanda real y de 100 niños que iniciaban la primaria escasamente 46 de éstos la terminaba (PNE, Vol. II, pp. 5 y 9).

Por tanto, eran más los alumnos desertores que los finalistas en los estudios. A pesar del esfuerzo del gobierno, no era posible garantizar a la mayoría de los mexicanos la educación básica completa que les proporcionaría los mínimos fundamentales de capacitación y cultura. Por otra parte, la desvinculación entre los contenidos educativos y la realidad del país, la estructura curricular poco flexible, los sistemas de evaluación rígidos y los calendarios y horarios uniformes, constituían obstáculos para el mejor rendimiento de los estudiantes. Consecuentemente, se requería cuestionar la concepción, el contenido, y la longitud de estos ciclos educativos, para estudiar en qué medida respondían a las necesidades del mundo actual y de la realidad mexicana.

Convenía también determinar la regionalización y diversificación del proceso educativo e integrar los primeros ciclos educativos (preescolar, primaria y secundaria), pues se destinaban a proporcionar al individuo, de modo gradual pero armónico, la formación básica sin la cual no podría incorporarse a la vida productiva, social y cultural del país. Pero este propósito de integrar la educación no se lograría cabalmente sin expandir lo más posible la educación preescolar, medio indispensable para remediar las carencias de los niños de las clases bajas, especialmente del medio rural y, sobre todo, la educación inicial (materno-infantil), cuya importancia definitiva en el desarrollo mental del niño en sus primeros años de vida demostraron los estudios de McVicker-Hunt (1961, 1979).

Por tanto, la escuela primaria pública debería extenderse a las zonas de menor desarrollo educativo y también las menos favorecidas económica y socialmente. Con todo, no podría contentarse el gobierno con esta solución. El servicio educativo debería proseguirse más allá de la escuela primaria, para preparar adecuadamente a los niños a ocupar su lugar en la vida.

El documento recordaba un dato sorprendente por lo irracional: el país destinaba poco más del 20% de su PIB a constituir el capital para obtener los recursos materiales y apenas un 4% a formar los recursos humanos necesarios para explotar aquéllos.

El PNE señalaba después los medios para impulsar la educación: crear un consejo nacional de fomento de los recursos humanos para la producción, así también como consejos estatales y locales; proporcionar un marco técnico normativo para capacitar esos mismos recursos y brindar el apoyo técnico necesario para desarrollar la tecnología de la capacitación. Esta sería de

preingreso al trabajo y de capacitación en el mismo: sector agropecuario, sector industrial, sector de servicios, y sector de administración pública federal.

Obviamente, el PNE abordó asimismo la educación normal, tecnológica y superior, junto con la investigación científica. Subrayó la enorme importancia de la primera y reconoció la necesidad de introducir el bachillerato como elemento antecedente de vincular la normal con las metas señaladas y, naturalmente, promover el desarrollo de los recursos humanos para ella.

La educación tecnológica debía, por su parte, tener en cuenta el desarrollo y diversificación de la economía nacional; las demandas de los distintos sectores; la necesidad de ayudar a la autodeterminación tecnológica, y el aprovechamiento de los recursos.

Con todo, el PNE no definía con suficiente precisión si el objetivo primordial del ciclo era orientar a los estudiantes hacia el trabajo productivo o hacia otro ciclo de estudios posterior. Se proponía asimismo impulsar la atención a la demanda; la expansión de los servicios de educación tecnológica; el fomento y desarrollo de los sistemas no escolarizados, y el fortalecimiento de las opciones terminales. Y no se olvidaba la necesidad de vincular la educación tecnológica con las actividades económicas, reorganizando y fortaleciendo el plan escuela-empresa, y fomentando la investigación tecnológica.

El PNE mencionaba asimismo a la comunidad, a la cual debían darse servicios de actualización, apoyo a la producción local, difusión cultural, y servicio social. Se consideraban también siete programas de política cultural de México. Reconocía que la sociedad urbana de los últimos años era antidogmática por excelencia, abierta a múltiples influencias, variada en sus gustos y explícita en la protesta y el rechazo de los valores establecidos. Por otra parte, el pluralismo de influencias hacía imposible entonces un proyecto cultural basado en una sola tendencia. Por tanto, el Estado debía desarrollar diversas corrientes e iniciativas.

Obviamente, incluía servicios educativos complementarios, sobre todo para las zonas deprimidas y grupos marginados: los sistemas abiertos de educación y la capacitación para el trabajo, y expresaba la necesidad de coordinar los servicios de educación extraescolar, misiones culturales, brigadas, salas populares de lectura y aulas rurales móviles y, además, tener en cuenta la amplitud del territorio para localizar en cada entidad las zonas más deprimidas, con el fin de concentrar en ellas dichos servicios. En esta línea se recalca-



ba la urgencia de formar técnicos bilingües en educación, agricultura, salud y recreación. Quince mil promotores y maestros bilingües atendían a 25 000 niños en cursos de español y a otros 318 000 en 3 400 escuelas primarias, es decir, sólo el 45% de la población en edad escolar urgida de ese servicio. Un incremento del 10% anual en los próximos cinco años permitiría satisfacer la demanda de educación primaria en las regiones.

El PNE no olvidaba la educación familiar, tan importante para la adecuada formación de los niños, ni la protección del patrimonio cultural de México, con todas las acciones que implicaba: conservar e investigar el patrimonio arqueológico-histórico, el sistema nacional de museos, las bellas artes, con las modalidades del teatro, la música y la ópera, la literatura, las artes plásticas, la arquitectura y la educación artística; la difusión de las culturas populares, el estudio sociolingüístico de los grupos indígenas del país, y la capacitación sociolingüística de hablantes de lenguas indígenas.

Finalmente, mencionaba la política nacional de la cultura impresa, el sistema nacional de bibliotecas, la cultura y la educación audiovisual, los intercambios culturales, el deporte y la educación integral para la salud. Estos eran los objetivos del área.

El PNE constituía, según Latapí (*Proceso*, agosto 15 de 1977), el primer pronunciamiento formal del gobierno de López Portillo en el campo de la política social. Por tanto, merecía un análisis cuidadoso, fácil de hacer cuando se dieran a conocer los programas que lo ponían en práctica. De momento, el análisis debía limitarse al esquema general dado a conocer en fecha anterior.

El esquema del plan era un documento claro por su estructura, contenidos y lenguaje. Considerado formalmente, constituía, sin duda, el esfuerzo más cabal de planeación en la historia de la educación nacional. Reducía a una unidad coherente las múltiples propuestas de reforma presentadas por las comisiones; respetaba en lo sustancial los compromisos de una amplia participación y estructuraba, en cuatro grandes objetivos, las estrategias y las políticas apropiadas para desarrollar orgánicamente el sistema educativo. Se requería averiguar la capacidad del PNE, considerado como instrumento de política educativa, para responder a los problemas educativos. Una lectura crítica del documento señalaba tres temas fundamentales: la reforma educativa propiamente tal; el empeño por igualar las oportunidades; y la relación de la educación con la economía.

1) La reforma educativa: ésta contenía propósitos sumamente ambiciosos: revisar permanentemente la estructura de los ciclos y de los contenidos de los planes, los programas y los libros de texto, con objeto de acrecentar su vinculación a las necesidades, intereses y capacidades reales de la población; mejorar la administración escolar, los calendarios y horarios de labores; aprovechar eficientemente los recursos disponibles; intensificar los esfuerzos para la superación de los maestros en servicio; y promover la cultura popular, la acción editorial de la SEP y el impulso a las bibliotecas. La carencia de programas particulares impedía opinar sobre el alcance de estos propósitos. El plan contenía tres proposiciones de enorme importancia.

La reforma profunda de la enseñanza normal, elevándola al nivel superior, e integrando sus diversas modalidades [curiosamente, no se menciona específicamente la universidad pedagógica] (II, 2.2); el establecimiento de un sistema de evaluación escolar que asegurara la adquisición de conocimientos y habilidades (II, 1.2); y el estímulo a la experimentación educativa (II, 1.1). (PNE, Vol. I, 1977, pp. 37-47).

Sin embargo, se echaba de menos una más amplia referencia a las tendencias de la reforma educativa del pasado sexenio: el uso del método histórico y experimental en el proceso de enseñanza-aprendizaje; la promoción de actitudes inquisitivas, científicas y críticas; o el empleo de científicos de alto nivel en la elaboración de los libros de texto, etc. Estas tendencias de ningún modo deberían interrumpirse.

Se hubiera deseado una actitud más enérgica respecto del poder deseducativo de la televisión y la coordinación de este medio con la política educativa, si bien se mencionaba el empeño por elevar los mensajes que difundían los medios de comunicación y el empleo intensivo de los medios de difusión impresa y electrónicos en programas que ayudaran a mejorar la cultura.

2) El plan señalaba también un conjunto de medidas preventivas y compensatorias de la desigualdad: protección materno-infantil, programas de salud y nutrición, atención preferente a grupos marginados e indígenas y apoyo a estudiantes pobres.

3) No se olvidaba la necesidad de vincular la educación tecnológica con las actividades económicas, reorganizando y fortaleciendo el plan escuela-empresa y fomentando la investigación tecnológica.

De gran importancia era distribuir equitativamente la carga financiera entre la federación y los estados, de acuerdo con los niveles de ingreso de cada región, y otras innovaciones en el financiamiento de la educación, como la contribución razonable de los alumnos para el sostenimiento de los estudios.

Es preciso añadir que el plan, junto con esas laudables e imperiosas medidas reformistas, hubiera debido abrirse cauce a otras reformas más innovadoras de educación popular, educación liberadora, socialmente productiva y solidaria, que integrara las acciones educativas en proyectos de cambio social, económico y político más profundo y a largo plazo.

En otro artículo sobre el plan, Latapí (*Proceso*, septiembre 26 de 1977) lo censuraba por carecer de metas cuantitativas. Además, los programas publicados distaban mucho de ser tales en sentido estricto. No establecían las metas operativas ni precisaban los recursos de toda clase que se utilizarían ni asignaban responsabilidades específicas. Sobre todo, el articulista echaba de menos la ausencia de jerarquización del programa. Afirmar que todo tenía prioridad era negar que hubiera prioridades. Si el plan serviría de instrumento efectivo para tomar decisiones, debería dar prioridad a unos programas con preferencia a otros. Esta tarea todavía estaba por realizarse y obviamente encontraría resistencia u oposición de algunos grupos.

Asimismo, inquietaba el conocimiento de las personas que llevarían al cabo una renovación tan profunda como la propuesta. El mal funcionamiento del sistema educativo se debía, en muchos casos, a las limitaciones y deficiencias de los actuales funcionarios: inspectores, directores de escuela, maestros o empleados burócratas.

Inesperadamente, el licenciado Muñoz Ledo renunció el 9 de diciembre de 1977 a la SEP (*UnomásUno*, diciembre 10 de 1977) y lo sustituyó el licenciado Fernando Solana Morales.

Latapí (*Proceso*, diciembre 19 de 1977) calificó de “importante y constructivo el [trabajo] de Muñoz Ledo al frente de la SEP”, y confiaba en que Fernando Solana respetaría, en lo sustancial, el PNE, aprobado ya por López Portillo en su primer informe de gobierno. Además, expresó que la política educativa hasta ese momento había sido “funcionalista”: “su meta suprema no había sido mejorar la educación sino perfeccionar el aparato; se había preocupado más por ser medio de control social que de ayuda a la liberación”. Y

añadía: “un cambio en la orientación de los recursos educativos puede promover mayor igualdad social”.

Al renunciar el licenciado Muñoz Ledo en diciembre de 1977, el Plan Nacional de Educación no se desechó totalmente. El nuevo secretario Fernando Solana señaló, en el marco conceptual de planeación, cinco grandes objetivos nacionales del sistema educativo y 52 programas encaminados a organizar los esfuerzos para el logro de aquéllos. Complementariamente fijó prioridades y metas para concertar todas las acciones del sector educativo. En 1980 añadió otro programa. Los cinco objetivos fueron los siguientes: 1) ofrecer educación básica a todos los mexicanos, especialmente a los niños; 2) vincular la educación terminal con el sistema de producción de bienes y servicios, social y nacionalmente necesarios; 3) elevar la calidad de la educación; 4) pugnar por enriquecer la atmósfera cultural del país; y 5) elevar la eficiencia administrativa del sistema.

Los objetivos se descomponían en metas. El primero: asegurar la primaria completa a todos los niños; castellanizar y proporcionar la primaria bilingüe a la población indígena; proporcionar a la población adulta la oportunidad de recibir la educación básica o completarla en su caso; ampliar la educación preescolar; ofrecer la secundaria a quienes la demandaran; desarrollar las distintas modalidades de la secundaria técnica, según las necesidades de cada zona; y las últimas dos, no prioritarias: ampliar la educación inicial; y atender la educación de la población atípica.

El segundo tiene dos metas: fomentar la educación profesional de nivel medio superior; coordinar el desarrollo de la educación media superior; fomentar la educación de nivel medio superior agropecuario, tecnológica industrial, y de ciencias y tecnologías del mar; apoyar los programas gubernamentales de capacitación para el trabajo y en él, en coordinación con las dependencias responsables.

El tercero: elevar la educación normal; mejorar los contenidos y métodos educativos; capacitar y mejorar profesionalmente al magisterio en servicio; desarrollar materiales y tecnologías educativos; evaluar el rendimiento escolar; y fomentar la investigación educativa.

El cuarto: promover el hábito de la lectura; difundir la cultura a través de los medios masivos de comunicación; impulsar la educación artística y preser-

var y difundir el patrimonio artístico; coordinar el desarrollo del deporte; y otros por el estilo.

El quinto: implantar sistemas que elevaran la eficiencia de la acción educativa; descentralizar las decisiones y los trámites administrativos; impulsar la planeación educativa; adecuar permanentemente las normas jurídicas que regulaban el sistema educativo y cuidar de su ambientación; y otros semejantes (*Memoria, 1976-1982*, pp. 20-38; *Programas y metas del sector educativo*. México: SEP, 1979-1982).

Lo específico de la planeación elaborada por el secretario Solana fue su carácter pragmático, expresado en prioridades claras y metas y programas concretos.

## 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.<sup>1</sup>

## 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,

<sup>1</sup> 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 CONAFE<sup>2</sup> 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

<sup>2</sup> 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. Losdirigía 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 RURAL<sup>3</sup>

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

<sup>3</sup> 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-ESCUELA<sup>4</sup>

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

<sup>4</sup> *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),<sup>5</sup> 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.

<sup>5</sup> 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.<sup>6</sup>

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.

<sup>6</sup> 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).

## CAPÍTULO IV

### EDUCACION BASICA

#### 1. LA EDUCACIÓN INICIAL<sup>1</sup>

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.

<sup>1</sup> 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<sup>2,3</sup>

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-

<sup>2</sup> Véase *Educación preescolar. México: 1880-1982*. México: SEP, 1988.

<sup>3</sup> 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 elementales<sup>4</sup> (*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).<sup>5</sup>

### 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

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

<sup>5</sup> 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 transición<sup>6</sup> 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.

<sup>6</sup> 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)<sup>7</sup>

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

<sup>7</sup> 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.<sup>8</sup>

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).

<sup>8</sup> 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 ESPECIAL<sup>9</sup>

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.

<sup>9</sup> 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,<sup>10</sup> 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

<sup>10</sup> 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 desnutrición<sup>11</sup> 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-

<sup>11</sup> 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).



## CAPÍTULO V

# LA ENSEÑANZA NORMAL

### 1. LA ENSEÑANZA NORMAL

Como en otros sexenios, la enseñanza normal recibió especial atención de parte de la SEP. La Dirección General de Educación Normal se fijó, en la administración de López Portillo, los siguientes objetivos:

1) Establecer la normatividad a que debe sujetarse toda la educación normal federal.

2) Programar y desarrollar acciones encaminadas a actualizar y capacitar profesionalmente al personal directivo, docente, técnico y administrativo del sistema.

3) Efectuar los estudios necesarios para determinar en el corto, mediano y largo plazos la oferta-demanda de profesores de normal.

4) Adaptar los programas de los distintos planes de estudio de enseñanza normal preescolar, primaria, media básica, normal y de especialización.

5) Promover la realización de programas de actividades culturales, artísticas y deportivas en los planteles del sistema.

6) Supervisar y evaluar la educación que se imparte en los planteles del sistema.

7) Establecer los organismos de coordinación con las delegaciones generales de la SEP en los estados.

El siguiente cuadro indica los cambios en la inscripción de la normal durante el sexenio (Memoria de las actividades desarrolladas por la Dirección General de Educación Normal 1976-1982. AGN, JLP-SEP 0.6. 4.4 caja 1692, exp. 1192).

**CUADRO 20***Matrícula de normal  
Alumnos, maestros y escuelas (1976-1982)*

<i>Ciclo</i>	<i>1976-77</i>	<i>1977-78</i>	<i>1978-79</i>	<i>1979-80</i>	<i>1980-81</i>	<i>1981-82</i>
Alumnos	138 133	163 953	199 377	207 724	213 695	206 462
Maestros	9 499	10 748	11 533	11 278	11 104	13 214
Escuelas	355	367	429	451	446	514

(Hayashi, 1992, cuadros 3.76, 3.77, 3.78).

En el sexenio hubo un aumento de 68 329 alumnos, 3 715 maestros y 179 escuelas.

La normal absorbió en el sexenio distintos porcentajes de secundaria.

**CUADRO 21***La Absorción*

<i>1976/77</i>	<i>1977/78</i>	<i>1978/79</i>	<i>1979/80</i>	<i>1980/81</i>	<i>1981/82</i>
10.1	11	11.7	8.5	7.1	6.3

(Hayashi, 1992, cuadro 4.41).

En este sexenio empezó a observarse el fenómeno de la disminución de alumnos que, al concluir la secundaria, optaban por la normal: de 10.7% a 6.3% (Memoria de las actividades desarrolladas por la Dirección General de Educación Normal 1976-82. AGN, JLP-SEP, 0.6, 4.4, caja 1692, exp. 1192).

Diversos factores relacionados con la situación social y económica del país afectaron el sistema de educación normal. Así, las escuelas normales mostraban anarquía e indisciplina por falta de control de los estudiantes normalistas. Los planteles educativos carecían de los recursos humanos, financieros y materiales necesarios para cumplir eficaz y eficientemente la fun-

ción educativa. La concentración de tales recursos en la capital dejaba a la provincia en situación desventajosa.

Por otra parte, algunas escuelas normales y centros regionales de educación normal, dotados de tierras de cultivo, descuidaban las actividades agropecuarias prescritas por el Art. 27, y los campesinos reclamaban esas tierras ociosas.

Un factor importante en la mediocre condición de las normales era la inoperancia del plan de estudios, por la deficiente preparación didáctica del profesor, dotado de conocimientos científicos aceptables, pero carente de la formación necesaria para enseñar.

Además, la presión para dar acceso a mayor número de estudiantes, la necesidad de reducir el desajuste social de éstos, ubicados en normales distantes de su terruño, y la falta de sistema de actualización y capacitación de los maestros, dificultaban elevar la calidad de la enseñanza.

Se decidió entonces orientar los planes y programas de estudio a asegurar el mejoramiento de la calidad académica y coordinar las acciones federal y estatal, de suerte que el número de egresados respondiera a las necesidades del sistema educativo nacional.

Los cálculos respecto de la demanda de maestros en el sexenio aparecen en el siguiente cuadro:

## CUADRO 22

### *Cálculo de la demanda de maestros*

<i>Periodo</i>	<i>Alumnos</i>	<i>Observaciones</i>
1976-77	35 597	No se incluyen los datos de las escuelas particulares incorporadas a la federación.
1977-78	77 316	Se incluyen todos los tipos y modalidades; faltan solamente el curso intensivo de las escuelas normales superiores y de especialización.
1978-79	83 867	
1979-80	83 531	
1980-81	82 674	

<i>Periodo</i>	<i>Alumnos</i>	<i>Observaciones</i>
1981-82	94 664	Matrícula total del sistema federal.

(Memoria de las actividades desarrolladas por la Dirección General de Educación Normal, durante el periodo 1976-1982. AGN, JLP-SEP, 06. 4.4. caja 1692, exp. 1192).

De acuerdo con la política educativa de regular la oferta y la demanda de maestros, se ajustó el flujo escolar con una reducción en la normal primaria y un incremento en la preescolar de los dos últimos años. De esta suerte, se pretendía elevar la calidad de la educación normal, disminuir el tamaño de los grupos y, lógicamente, acortar la proporción maestro-alumnos.

Con este fin, en 1979, se establecieron convenios de coordinación entre la SEP y los estados respecto de la enseñanza normal.

En relación con la normal superior, se amplió la cobertura de atención a la demanda de un número considerable de docentes de educación media básica, quienes carecían de estudios de normal superior.

La normal de especialización registró asimismo un crecimiento insuficiente para afrontar la demanda. La Dirección de la Normal de Especialización se incorporó, en 1979, a la Dirección General de Educación Normal.

Por otra parte, se planeó, organizó, controló y evaluó el proceso de selección de candidatas a escuelas normales federales, con el objeto de escoger a quienes reunieran las características idóneas para la carrera magisterial. En medio de estas preocupaciones, no se descuidaron los programas de la construcción, la conservación y el mantenimiento de las instalaciones y los equipos de los planteles de educación normal, los cuales pasaron a depender de las delegaciones generales, disposición que favoreció la desconcentración de este servicio, con el fin de obtener mayor eficacia.

En el sexenio se logró atender la demanda de profesores de preescolar, primaria, media básica y de especialización.

El afán por mejorar la calidad académica impulsó a introducir otro plan de estudios, el cual había permanecido sin cambios desde 1972, con una reestructuración en 1975 (*Cuadernos CNTE*, No. 8, 1984, pp. 334-337).

## 2. PLAN DE ESTUDIOS DE LA NORMAL PREESCOLAR<sup>1</sup>

El acuerdo dice: subsiste lo previsto por el acuerdo 1/298, de agosto 26 de 1975, en todos los aspectos que no se opongan a los ajustes descritos en el apartado.

### CUADRO 23

#### *Ajustes al plan de estudios de educación normal preescolar*

##### *Primer semestre*

<i>Asignaturas</i>	<i>Horas</i>
Matemáticas I	3
Ciencias naturales I	3
Educación artística I	5
Educación tecnológica	2
Filosofía I	3
Inglés I	2
Español I	3
Ciencias sociales I	3
Educación física I	2
Psicología I	3
Pedagogía general I	4
Total	33

##### *Segundo semestre*

Matemáticas II	3
Ciencias naturales II	3
Educación artística II	5
Educación tecnológica II	2
Didáctica general I	4
Inglés II	2

<sup>1</sup> *Diario Oficial*, febrero 24 de 1978.

<i>Asignaturas</i>	<i>Horas</i>
Español II	3
Ciencias sociales II	3
Educación física II	2
Psicología II	3
Filosofía II	3
Total	33

*Tercer semestre*

Matemáticas III	3
Ciencias naturales III	3
Español III	3
Ciencias sociales III	3
Educación artística III	5
Educación tecnológica III	2
Didáctica especial y práctica docente I	6
Educación física III	2
Psicología III	3
Filosofía III	3
Total	33

*Cuarto semestre*

Matemáticas IV	3
Ciencias naturales IV	3
Educación artística IV	5
Educación tecnológica IV	2
Didáctica especial y práctica docente II	6
Español IV	3
Ciencias sociales IV	3
Educación física IV	2
Psicología IV	3
Filosofía IV	3
Total	33

*Quinto semestre*

<i>Asignaturas</i>	<i>Horas</i>
Matemáticas V	3
Ciencias naturales V	3
Educación artística V	5
Educación tecnológica V	2
Didáctica especial y práctica docente III	6
Español V	3
Ciencias sociales V	3
Educación física V	2
Psicología educativa V	3
Historia de la educación I	3
Total	33

*Sexto semestre*

Matemáticas VI	3
Ciencias naturales VI	3
Educación artística VI	5
Educación tecnológica VI	2
Didáctica especial y práctica docente IV	6
Español VI	3
Ciencias sociales VI	3
Educación física VI	2
Técnica de evaluación I	3
Historia de la educación II	3
Total	33

*Séptimo semestre*

Didáctica especial y práctica docente V	12
Seminario de elaboración de informe recepcional I	2
Seminario de problemas sociales y económicos de México I	4
Seminario de técnicas de investigación educativa I	4

<i>Asignaturas</i>	<i>Horas</i>
Seminario de administración y legislación educativa I	4
Seminario de desarrollo de la comunidad I	4
Total	30

*Octavo semestre*

Didáctica especial y práctica docente VI	10
Seminario de la organización de la educación extraescolar I	4
Tecnología educativa I	4
Seminario de elaboración del informe recepcional II	4
Seminario de problemas sociales y económicos de México II	4
Total	30

Si se compara el plan de 1978 con el de 1975 se observan los siguientes cambios: en el séptimo semestre se suprime el seminario de la educación extraescolar que pasa al octavo, y en éste se cambia el seminario de administración y legislación educativa que sube al séptimo. En cambio, se introdujo el área de formación psicopedagógica y se consideró la conveniencia de adaptarla a cada región del país (*Cuadernos CNTE*, No. 8, 1984, pp. 334-337).

La cercanía de los ajustes de 1978 respecto del plan de 1975 hace sospechar de la propiedad de los mismos. No se sabe que se haya efectuado ninguna evaluación del plan de 1975. ¿Cómo, pues, se introducían esos cambios?, ¿sobre qué bases? Esta tendencia a realizar cambios en los planes de estudio no parece estar justificada. Por otra parte, los planes se cambian desde la ciudad de México y así se imponen a los profesores de las materias cuyo parecer no se pidió. Y como éstos no suelen recibir preparación especial para aprovechar el cambio, puede presumirse que, a la postre, éste quedó en el papel.



En el periodo 1978-1979 se analizaron los contenidos programáticos del Plan de Estudios de 1978 y se les hicieron ajustes; se orientó a los docentes sobre su interpretación y aplicación; se elaboraron materiales de apoyo y se sugirieron medios idóneos de evaluación.

Al concluir el año lectivo 1981-1982, se habían reestructurado todos los programas de la carrera de primaria y se vincularon con los de inicial y preescolar. Dentro de ese mismo periodo se inició la elaboración de libros de texto para estudiantes de normal básica.

Un documento (Seis años de acción educativa 1976-1982. AGN, JLP-SEP, 06.6.1, caja 1707, exp. 1454) relata que desde 1980 se incrementó el número de maestros que atendían el nivel preescolar, en las zonas indígenas. Aquéllos eran bilingües con estudios de secundaria y sin preparación docente, pero la SEP les proporcionó cursos para realizar sus actividades diarias con mejores recursos didácticos, con siete programas, cinco textos básicos, siete listas de control y dos cuadernos de trabajo. El documento añadía que se preparaban, para 1980, 38 360 textos básicos, 8 560 cuadernos de trabajo, 5 120 audiovisuales, 5 260 guías didácticas y otras tantas listas de control de aprendizaje para los 4 955 alumnos, cuya inscripción se esperaba.

La SEP no sólo habilitó a maestros de secundaria, para preescolar, sino que hizo lo mismo con los de primaria, mediante cursos de inducción.

### 3. LA ENSEÑANZA NORMAL PRIMARIA

Durante el sexenio, de la misma manera que la preescolar, también se atendió el problema de la normal primaria, cuyo plan de estudios tuvo los siguientes ajustes.

**CUADRO 24***Ajustes al plan de estudios de educación normal primaria**Primer semestre*

<i>Asignatura</i>	<i>Horas</i>
Matemáticas I	3
Ciencias naturales I	3
Educación artística I	4
Educación tecnológica I	2
Español I	3
Ciencias sociales I	3
Educación física I	2
Filosofía I	3
Psicología I	2
Pedagogía general	4
Total	32

*Segundo semestre*

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

*Tercer semestre*

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

*Cuarto semestre*

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

*Quinto semestre*

Matemáticas V	3
Ciencias naturales V	3
Educación artística V	4
Educación tecnológica V	2
Tecnología educativa I	3

<i>Asignatura</i>	<i>Horas</i>
Español V	3
Ciencias sociales V	3
Educación física V	2
Historia de la educación I	3
Didáctica especial y práctica docente III	6
Total	32

*Sexto semestre*

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

*Séptimo semestre*

Didáctica especial y práctica docente V	12
Seminario de elaboración de informe recepcional I	2
Seminario de problemas sociales y económicos de México I	4
Seminario de análisis de programas. Libros del maestro y del alumno de educación primaria I	4
Seminario de administración y legislación educativa I	4
Seminario de desarrollo de la comunidad I	4
Total	30

*Octavo semestre*

<i>Asignatura</i>	<i>Horas</i>
Didáctica especial y práctica docente VI	10
Seminario de elaboración del informe recepcional II	4
Seminario de problemas sociales y económicos de México II	4
Seminario de análisis de programas. Libros del maestro y del alumno de educación primaria II	4
Seminario de la organización de la educación extraescolar I	4
Seminario de desarrollo de la comunidad II	4
Total	30

(*Diario Oficial*, febrero 24 de 1978).

#### 4. LA ENSEÑANZA NORMAL SUPERIOR

La enseñanza normal primaria en México estuvo a cargo, primero, de la Escuela Nacional de Maestros (ENM), fundada en 1887 y reorganizada en 1924 por Lauro Aguirre. Después de la creación de la secundaria (1923), se hizo evidente la necesidad de una institución destinada a preparar a los maestros para esta etapa de los estudios y, así, en julio 29 de 1936 se estableció el Instituto de Preparación del Magisterio de Enseñanza Secundaria, el cual se transformó en Instituto Nacional del Magisterio de Segunda Enseñanza; luego en 1942, se llamó Centro de Perfeccionamiento de Profesores de Segunda Enseñanza y, finalmente, ese mismo año, la Ley Orgánica de Educación Pública le confirió el nombre de Escuela Normal Superior (ENS). En octubre lo. de 1946 se organizó la ENS por “especialidades”, que fueron 11, y en noviembre 26 del mismo año se inauguró su edificio en Ribera de San Cosme y Fresno. En 1952, la ENS estableció el doctorado en pedagogía. En marzo lo. de 1959 entró en vigor una reforma de la ENS y para entonces contaba con 14 especialidades y un doctorado (*Revista de la ENS*, 1973, (No. 8), pp. 127-128).

La matrícula de la educación normal superior fue la siguiente durante el sexenio:

### CUADRO 25

*Alumnos, maestros y escuelas de normal superior  
(1976-1982)*

	1977-78	1978-79	1979-80	1980-81	1981-82
Alumnos	31 475	62 189	88 660	124 508	131 523
Maestros	1 937	3 277	3 855	5 172	5 391
Escuelas	36	39	42	58	64

(*Memoria*, 1982, p. 387).

En 1961 la ENS crea la especialidad tecnológica por habersele dado importancia a aquella en la reforma de la secundaria, y en 1966 se establece la Escuela Nacional de Maestros de Capacitación en el Trabajo Agropecuario.

Además de los cursos ordinarios, la ENS ofrecía desde 1980 cursos intensivos en el edificio de San Cosme. Al correrse la voz de que se suspenderían, 200 estudiantes efectuaron una manifestación ante la SEP exigiendo que los cursos se dieran de nuevo en San Cosme y no en 11 planteles diferentes (*Excélsior*, julio 21 de 1980), mientras se reparaba aquél. La SEP prometía atender a 4 450 maestros-alumnos, con una ayuda económica de \$2 600 para gastos de estancia en la capital. Deberían acreditar, durante el verano, de 20 a 24 materias, de acuerdo con la especialidad.

Como en otros sexenios, la enseñanza normal superior recibió especial atención de parte de la SEP. Desde 1975 se exigía, para ingresar en los cursos de licenciatura en preescolar y primaria, acreditar como antecedente propedéutico la normal preescolar o primaria, o el bachillerato, o estudios equivalentes. Así lo declaró la Dirección de Asuntos Jurídicos y Revalidación de Estudios (Acuerdo 11297, agosto 26 de 1975, *Diario Oficial*). Se pedía

ahora al CONALTE que formulara un nuevo plan de estudios con el objeto de lograr una sólida formación cultural y científica que incluyera el bachillerato general, de acuerdo con la recomendación de los seminarios realizados en Guanajuato, Monterrey y Oaxaca. De esta guisa, el estudiante recibiría, junto con su título de educador de primaria, el certificado de bachillerato, requisito para seguir estudios en el nivel superior.

El siguiente paso obvio fue crear, conforme al anteproyecto elaborado por la Comisión Mixta SEP-SNTE, la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) (junio 30 de 1978). De esta suerte, se posibilitaba al magisterio obtener la licenciatura, la maestría y el doctorado, semejantes a los impartidos en las universidades o instituciones de educación superior (*Anteproyecto de junio 30 de 1977*) (Gámez Jiménez, 1978).

## 5. LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL<sup>2</sup>

Antes de crearse la UPN corrieron los más variados rumores acerca de ella. También circularon numerosos proyectos que proponían concepciones diferentes de la nueva institución. Por estas circunstancias y por la trascendencia del asunto para el futuro del magisterio y de la educación del país, se esperaba con gran interés la decisión del gobierno.

Sin embargo, el decreto de creación de la UPN desconcertó por su parquedad. Proponía una estructura formal mínima de la universidad, pero guardaba silencio sobre aspectos fundamentales de los que dependería su estructura real. El decreto presidencial dejaba sin resolver si se trataba de una universidad para las masas o una universidad de excelencia académica. De hecho, en el decreto pocas disposiciones se orientaban a garantizar la calidad académica. Prescribía seleccionar al personal académico por oposición; instaurar un consejo técnico y una unidad de planeamiento para el estudio de los asuntos técnicos, pero omitía señalar los elementos mínimos de una estructura académica: jefes y subjefes de unidades y departamentos sin que en ningún lugar se estableciera una organización departamental. Todos los medios necesarios para el buen funcionamiento académico de la UPN se remitían al conse-

<sup>2</sup> El PNE, en el Vol. IV, hablaba de la UPN.

jo técnico y, para su aprobación, al consejo académico, al rector y, en algunos casos, al secretario de Educación Pública. Por otra parte, todos los nombramientos quedaban en manos del rector, sin el contrapeso de grupos colegiados ni condiciones algunas de procedimiento.

Tampoco se definía si la UPN quedaba vinculada a las normales o independiente de ellas, ni se sabía si era un sistema paralelo de formación superior de maestros o dos sistemas entrelazados e independientes, o si la UPN absorbía paulatinamente a las normales. No se indicaba si la institución se orientaba a la práctica docente o a la formación universitaria. El decreto registraba las tres funciones clásicas de la universidad; docencia, investigación y difusión, aplicándolas al campo educativo, pero dejaba sin definir si era una universidad para maestros o una universidad de las ciencias de la educación, o si dirigiría sus estudios a la práctica docente o a formar ampliamente a los universitarios.

El sistema educativo requería con urgencia no sólo maestros sino planificadores, investigadores, supervisores, diseñadores, productores de material didáctico y un sinnúmero de servicios de apoyo técnico y administrativo. Por otra parte, el desarrollo de las ciencias de la educación necesitaba cuadros de personal en muchas disciplinas y en diversos ciclos. No se indicaba si la UPN se limitaba al Distrito Federal o si abarcaba toda la nación. Menos aún si ofrecería docencia directa o sistemas abiertos. Tampoco, si reforzaría los privilegios o sería popular. No se sabía si era una institución de enseñanza o un instrumento de política educativa y, finalmente, tampoco se indicaba nada respecto de su relación con el sindicato. En este caso, las normas de admisión y promoción de los estudiantes y la relación con el magisterio se verían afectadas por intereses de poder y favoritismos de grupo, características poco adecuadas para cumplir las funciones académicas de una universidad (Latapí, *Proceso*, septiembre 25 de 1978).

Según Latapí (*Proceso*, diciembre 4 de 1978), de las ocho preguntas que anteriormente se habían planteado, seis recibieron respuesta en una conferencia de prensa de funcionarios de la SEP, la UPN y el SNTE (noviembre 22).

Las disposiciones anunciadas cancelaban la esperanza de que la UPN llegara a significar un mejoramiento efectivo del magisterio y de la educación nacional. Sería una institución masiva y en escala sorprendente, en lugar de serlo de excelencia académica; su condición mínima de excelencia era que la



universidad creciera lentamente, pero se anunciaba que en febrero empezarían los cursos con 1 000 estudiantes, distribuidos en cuatro licenciaturas. En el plazo de tres meses debería incorporar las licenciaturas de educación preescolar y primaria que había venido impartiendo la Dirección General de Capacitación y Mejoramiento del Magisterio y expedir los títulos correspondientes. Este paso significaba que se responsabilizaría de unos 26 000 estudiantes actuales de licenciatura. Asimismo, habría de revalidar los estudios de cerca de 8 000 egresados de esa licenciatura y ofrecerles la oportunidad para presentar su examen profesional.

Se sabía que la Dirección de Mejoramiento ofrecía estudios con un mínimo nivel de aceptación. Eran de tres años, por sistema abierto, con actividades los sábados y asistencia a algunos cursos intensivos, sin normas ni controles académicos suficientes. Era difícil que la UPN mantuviera en las cuatro licenciaturas que pretendía ofrecer sus exigencias originales. Es más, no solamente se admitía la masificación desde el principio, sino que también se establecían especialidades de posgrado (administración escolar y planeación educativa) cuando estos estudios requieren una cuidadosa preparación.

La UPN estaría vinculada a las normales. La primera idea fue mantener separados los dos sistemas para contribuir a su operación. En ese momento, se anunciaba que se establecerían acuerdos con los gobiernos de los estados, para que las normales se coordinaran con la UPN. Este paso significaba que otros varios de miles de estudiantes se incorporarían a la universidad sin haberse llevado al cabo reformas sustanciales en la estructura, ni el nivel del profesorado de las normales.

La UPN no quedaría circunscrita al Distrito Federal sino que se establecerían unidades regionales vinculadas a la del Distrito Federal ¿Desde cuándo y en qué país se podría organizar en serie y al vapor universidades que merecieran este nombre?

Respecto del dilema de orientar la UPN a la práctica docente o a la formación universitaria, se eligió la práctica docente. Se anunciaba que se abrirían, además, las cuatro licenciaturas ya preparadas en educación básica, con opciones terminales para los diversos niveles de docencia. Estas licenciaturas se destinaban a responder a la demanda de los maestros en ejercicio, para los cuales se consideraba deseable exigir que contaran con una licenciatura. Por tanto, pasarían a un segundo plano los proyectos de preparar una renovación

integral del sistema educativo nacional, la cual suponía no sólo maestros sino investigadores, planificadores, evaluadores, diseñadores de planes de estudio, supervisores, administradores, etcétera.

La UPN optaba también por los sistemas abiertos. Al menos en la licenciatura de educación básica podrían cursarse ambas modalidades, que operarían cuanto antes, adoptando los mismos materiales y sistemas de las des-acreditadas licenciaturas de la Dirección de Mejoramiento.

Finalmente, la realidad dio respuesta a la pregunta más importante de todas: si la UPN sería o estaría sujeta a las presiones del Sindicato (Latapí, *Proceso*, diciembre 4 de 1978).

## 6. LOS MAESTROS

Entre los temas sobre los maestros que aparecieron en este sexenio deben mencionarse los siguientes: 1) la formación magisterial; 2) las características de los maestros; 3) la insuficiencia de los sueldos, los rezagos y las protestas.

### 6.1 *La formación de los maestros*

Una Junta Nacional de Directores de Educación Normal (julio de 1977) señaló en su informe la urgencia de integrar en un organismo todos los esfuerzos desplegados en la formación de docentes, como medio único para proyectar una planeación racional, de acuerdo con las necesidades de las regiones y elevar en breve plazo todas las profesiones docentes al nivel educativo superior de licenciatura, maestría y doctorado.

Ese mismo año (*El Nacional*, mayo 20 de 1978), la Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio (Idolina Moguel Contreras) señaló su profundo interés en proporcionar a los 20 000 maestros de primaria, carentes de título, cursos que les permitieran legalizar su actividad profesional. Los cursos serían de dos tipos: semiescolarizados, para celebrarse los sábados, de septiembre a junio, con el fin de que los maestros inscritos recibieran asesoría directa sobre las materias del programa; y escolarizados, con clases diarias durante siete semanas. Los Centros Cultural

y Pedagógico del Magisterio y el Centro Regional organizaron y administraron estos cursos.

Por otra parte (*El Nacional*, mayo 20 de 1978), se informó que en septiembre iniciarían sus licenciaturas 35 000 maestros de preescolar, primaria y secundaria (Idolina Moguel Contreras). Casi tres meses después se promulgó el decreto de creación de la UPN (agosto 20 de 1978) (*Magisterio*, 1978, No. 178 (septiembre), pp. 13-15), de la cual habló Latapí (*Proceso*, septiembre 25 de 1978).

A propósito de la fundación de la UPN, se suscitó la discusión de la conveniencia del bachillerato para los maestros. El secretario de Educación Pública afirmó, en la Reunión sobre Enseñanza Normal Básica (Jurica, Qro.) (octubre 8 de 1980) que, por razones históricas, la normal básica no había requerido bachillerato y añadió: esta situación es incongruente con el artículo 18 de la Ley Federal de Educación (1973) que clasifica la enseñanza normal en todos sus grados y especialidades dentro de la educación superior. El plan de estudios, al pretender ofrecer materias de educación media superior, descuidó los contenidos de la formación profesional y, finalmente, la falta de bachillerato dificultó a los egresados continuar sus estudios ulteriores. Exigir el bachillerato tendría la ventaja de otorgar la licenciatura a todos los nuevos maestros. Tenía también desventajas, las cuales fueron señaladas por Pedro Gerardo Rodríguez (*El Universal*, noviembre 14 de 1980); éste afirmaba haberse demostrado la nula relación existente entre la calidad de la enseñanza y la escolaridad del maestro. Y añadía que debía suprimirse el artículo 18 de la Ley Federal de Educación<sup>3</sup> y seguir aceptando, para cursar estudios superiores, la enseñanza normal. El escritor señalaba que alargar la escolaridad para realizar la misma tarea depreciaba los estudios actuales de normal. Además, la carrera de normalista sería más costosa.

El tema de los maestros apareció en el discurso de Solana (*El Universal*, noviembre 19 de 1980), con ocasión de la inauguración de cursos de la UPN. El secretario de Educación afirmó: hay indicios inquietantes de que la educación

<sup>3</sup> El artículo 18 de la Ley Federal de Educación (1973) dice: "El tipo superior [de educación] está compuesto por la licenciatura, y los grados académicos de maestría y doctorado. En este tipo podrán introducirse opciones terminales previas a la conclusión de la licenciatura. En el tipo superior queda comprendida la educación normal en todos sus grados y especialidades" (*Diario Oficial*, noviembre 24 de 1973).

impartida por el Estado –la que recibe la mayor parte de los mexicanos– adolece de serias deficiencias y “deja que desear en términos de calidad”. Precisamente, con el objeto de mejorar la calidad de enseñanza –cuyos actores son los maestros– se fundó la UPN. Era la pieza que faltaba en el proyecto educativo de la Revolución Mexicana. Ella incluyó en el nivel superior tres instituciones: la Universidad de México (1910); el IPN (1937) y ahora la UPN (1978). El gobierno se proponía de esta guisa recuperar un retraso histórico y consolidar la formación profesional del magisterio. Solana señaló la política fundamental de la UPN: 1) estar íntimamente ligada con la realidad de la misma educación mexicana; 2) convertirse en el principal centro de investigación pedagógica.

A pesar de las huelgas, las manifestaciones y las otras señales de descontento, la UPN proseguía su tarea de formar maestros para las aulas mexicanas. *El Nacional* (marzo 2 de 1982) informaba haber entregado 500 diplomas a maestros en servicio, de distintas unidades del Sistema de Educación a Distancia (SEAD), quienes habían finalizado los estudios correspondientes a la licenciatura en educación primaria. El diario notaba que, con la entrega de estos 500 diplomas, sumaban ya poco más de tres años de vida del organismo principal del magisterio nacional: 11 697 eran los maestros egresados de las licenciaturas de educación primaria y preescolar en las 74 unidades de SEAD, el cual ofrecía su buena calidad académica a más de 82 000 maestros, importante ayuda para fortalecer el sistema educativo nacional. En el SEAD, cuya población representaba el 97% del total de estudiantes, todos los alumnos eran maestros en servicio, y en el sistema escolarizado –la otra modalidad que ofrecía– siete de cada diez alumnos provenían de la normal. Por otra parte, la Unión Nacional de Padres de Familia afirmó (*El Sol de México*, marzo 3 de 1982) que el conflicto magisterial suscitado en el seno del SNTE había deteriorado seriamente la calidad de la educación básica en México. En efecto, los constantes paros y mítines políticos obligaban frecuentemente a la suspensión de clases con graves daños para los niños.

## 6.2 *Las características de los maestros*

De otra parte, con ocasión del anuncio de la SEP (*El Universal*, agosto 22 de 1980) de restringir durante el año lectivo 1980-1981 en un 50% las contrata-

ciones de normalistas recién egresados de la Normal, el SNTE protestó por la contratación de maestros improvisados. Por su parte, la Unión Nacional de Padres de Familia declaró que era necesaria una depuración del magisterio y urgió aprovechar ese recorte para dejar las plazas existentes a los merecedores de ellas. Los voceros del Movimiento Revolucionario del Magisterio, a su vez, denunciaron la falta de maestros –la proporción entre alumnos y maestros era de 47 a uno– dijeron, y añadieron que un 56% de las primarias del interior del país era todavía de tipo unitario.

Con ocasión de los disturbios magisteriales en Chiapas, Guerrero, Estado de México y Oaxaca, Pedro Gerardo Rodríguez (*El Universal*, noviembre 28 de 1980) trataba de orientar a la desconcertada opinión pública ante tales conflictos. Unos se preguntaban, ¿qué querían los maestros?, otros los tildaban de carecer de vocación, de estar manipulados por fuerzas extrañas, o de ser político el conflicto. Rodríguez apelaba, para entender a los maestros, a delinear sus características generales, necesarias para situarlos en el conjunto de la sociedad. De una parte, debían mezclarse íntimamente con el pueblo, cuyas imperiosas necesidades conocían muy de cerca.

El tema de unos seminarios sobre la calidad de los maestros, de la cual dependía la calidad de la educación mexicana, permitió a Alejandro Avilés (*El Universal*, junio 22 de 1981) referirse favorablemente al empeño de la SEP por el desarrollo de las personas y no de las cosas, la entraña misma de la acción educativa en la comunidad. Además, menciona el esfuerzo del secretario de Educación, Fernando Solana, por darle continuidad histórica a la obra del sexenio, respecto de los planes y los programas de estudio. Con frecuencia sucedía que existía una ruptura entre unos y otros sexenios y, así, la obra del antecesor quedaba trunca y prácticamente inutilizada por el sucesor. Con todo, siempre había que estar alerta y superar las deficiencias que los predecesores no lograron corregir. Por esto, Solana advertía que si no mejoraba la educación, México sería un país mediocre y sintetizaba sus propósitos en tres postulados: 1) no sólo transmitir educación, sino también comunicar valores; 2) formar mexicanos solidarios y conscientes de su momento histórico, de sus posibilidades y limitaciones, capaces de organizarse mejor y ser más productivos; 3) buscar acciones eficaces para aprovechar los recursos humanos existentes: 700 000 trabajadores entre maestros y personal de apo-

yo que impartían educación en más de 100 000 sitios a 22 millones de mexicanos.

Sin embargo, la calidad no resplandecía en todos los maestros. Así, el subsecretario de educación elemental, profesor Arcadio Noguera, denunció haberse perdido el ímpetu y la entrega característicos del magisterio en otras épocas. En los años en que se fundó la Escuela Rural Mexicana, los maestros eran más entusiastas, si bien ahora estaban mejor preparados (*El Sol de México*, octubre 3 de 1981). Noguera sentenció: “esto es explicable pero no justificable”.

Entre tanto, la SEP proseguía su tarea de tratar de elevar la calidad de la educación. Responsabilizó a sus 31 Delegaciones Generales en los estados y a la Dirección de Escuelas Primarias, en el Distrito Federal. Se impartirían cursos de actualización para más de 240 000 maestros del área federal; 42 000 directores de escuelas y 2 400 supervisores de zona. Paralelamente, se empezaron a establecer convenios con los gobiernos de los 31 estados de la república, con el fin de extender esas acciones a los supervisores, directores de escuelas y maestros estatales. Las acciones consistían en estimular periódicamente al magisterio, reconocer su labor docente, ayudarlo a conducir el proceso de enseñanza-aprendizaje, y dotarlo de recursos didácticos en las escuelas. La SEP insistió también en la participación de los padres de familia y de los alumnos en estos planes (*El Nacional*, octubre 25 de 1981; *UnomásUno*, noviembre 10 y 18 de 1981).

### 6.3 *Los sueldos*

A los problemas que aquejaban a la educación nacional vino a añadirse en 1979 (*El Nacional*, mayo 9 de 1979) el del rezago de pagos por cuestiones internas de las propias Secretarías –retraso en la entrega de documentos, falta de procedimientos expeditos, etc.–, sobre todo, en Programación y Presupuesto. Se informó que liquidarían unos 25 000 a 30 000 adeudos que iban de seis meses a dos años. Así lo participó José Luis Andrade, secretario general del SNTE, después de conferenciar con el presidente José López Portillo.

El secretario Fernando Solana, por su parte, informó que ya contaban con un programa específico para resolver el problema de salarios atrasados

(*El Nacional*, mayo 12 de 1979) e insistió en que esos lamentables incidentes se evitarían con la descentralización de los servicios. Puntualizó que el rezago no afectaba a 30 000 maestros, como se había dicho, sino sólo a 10 000. Añadía que entre las 800 000 plazas que la SEP manejaba, aquélla no era una suma importante.

Con ocasión de estas dificultades, la SEP exhortó a los maestros del país a continuar cumpliendo su tarea, al concluir satisfactoriamente las pláticas con el SNTE, celebradas con el representante de la misma Secretaría, Eliseo Mendoza Berrueto, y del sindicato, Ramón Martínez Martín. Respecto del rezago en los pagos de los maestros, se había llegado a una solución con la colaboración del propio sindicato. En esos momentos se tramitaban 26 000 irregularidades que afectaban algunos de los conceptos adicionales al sueldo base, quinquenios, licenciaturas, titulación, material didáctico, etc., correspondientes a los movimientos tramitados en los últimos 15 días, pero el problema del rezago de pagos se había superado y todos los trabajadores de la educación cobraban regularmente su sueldo.

En vista de las difíciles condiciones de trabajo de los maestros, especialmente en el interior del país, se realizó en Tuxtla Gutiérrez, Chiapas (diciembre 17 y 18 de 1979) el Primer Foro Nacional de Trabajadores de la Educación y Organizaciones Democráticas del SNTE. Desde entonces, uno de los sectores más unidos del magisterio fue el de Chiapas. Allí nació el Consejo Nacional Técnico de la Educación (CNTE).

La CNTE izaba entonces la bandera del salario justo de los maestros y el arreglo de los rezagos en los pagos; pero principalmente propugnó la democracia sindical, lucha que la enfrentó con Vanguardia Revolucionaria (VR). Esta mantuvo desde 1972, por vía del consenso y más frecuentemente por la represión, el control del SNTE (Trejo, 1990, pp. 82-84; Peláez, 1984, pp. 179-180).

Los maestros democráticos hicieron valer su importancia numérica a lo largo de 1980 para posibilitar las negociaciones. En Oaxaca y Puebla se realizaron manifestaciones (febrero); una concentración de 18 000 maestros en Morelia; paros en Chiapas, Querétaro, Sonora y Yucatán; huelga en Oaxaca. En mayo 2, 100 000 maestros protestaron en México frente a la SEP. Los paros se repitieron en Campeche, Chiapas, Chihuahua, Coahuila, Estado de

México, Guanajuato, Guerrero, Jalisco, Morelos, Oaxaca, Puebla, Querétaro, Tlaxcala y Yucatán.

En Chiapas y Morelos, los profesores se organizaron en “comités” centrales de lucha para que los representaran en las negociaciones con la SEP. Así, los profesores democráticos crean, ante la ineficiencia sindical, su propia representación. Incluso algunos sugirieron establecer su propio sindicato, opción rechazada por la mayoría de los profesores (Trejo, 1990, pp. 84-85).

La SEP, por su parte, cubría la compensación de \$1 000 acordada para estimular a los maestros que trabajaban en zonas de menor desarrollo. Asimismo, se declaró que se establecía una comisión SEP-SNTE, para revisar la aplicación de los criterios que identificaban las localidades correspondientes, tomando en cuenta que se trataba de lugares de población rural no mayor de 2 500 habitantes, ubicados a una distancia mayor de media hora de trayecto desde la localidad más próxima provista de servicios urbanos. En una palabra, la SEP se esforzaba por satisfacer, en cuanto era posible, las peticiones del sindicato (*Excelsior*, octubre 13 de 1981).

*El Universal* (diciembre 15 de 1981) anunciaba la visita a Puebla del secretario general del SNTE y la revisión del sistema educativo nacional, para evitar a los maestros improvisados y apoyar a los auténticos. Martínez Martín reconoció el avance en materia de salarios y prestaciones. Los sueldos bases para preescolar y primaria, de \$6 931 en 1979, eran ya de \$13 300, con un incremento del 87%, aproximadamente. El pago de horas de clase, por semana, de \$400 en 1978, había subido a \$684 en 1981. Se refirió también al descongelamiento de sobresueldos y a la reivindicación de los maestros con la creación de la UPN.

Al concluirse el Segundo Congreso Nacional Popular de Educación, el magisterio afirmó que el presupuesto para la educación era insuficiente y se requería que el Estado destinara el 8% del producto nacional bruto,<sup>4</sup> según lo recomendado por la UNESCO. Además, señaló que los planes y programas de

<sup>4</sup> De hecho, según Latapí (*Proceso*, febrero 10. de 1993), no fue la UNESCO sino la Conferencia Regional de Ministros de Educación y Ministros encargados de la Planificación Económica de América Latina y el Caribe (1979) –organizada por la UNESCO, con la cooperación de la CEPAL y la OEA y celebrada en México– la que recomendó –en la llamada Declaración de México– a sus miembros dedicar presupuestos gradualmente mayores a la educación, hasta destinar no menos del 7 u 8% de su PIB.



estudio adolecían de incoherencia y que el programa de construcción de escuelas era inoperante. Demandaron asimismo establecer mecanismos fiscales para obligar a industriales, comerciantes y banqueros a financiar, de acuerdo con sus ganancias, la educación. Exigieron también restringir la injerencia de particulares en el sistema educativo, principalmente, en la enseñanza media y la normal.

Por último, recomendaron obligar a los patrones de zonas agrícolas y mineras a establecer escuelas para los trabajadores, con el fin de abatir los índices de analfabetismo (*UnomásUno*, noviembre 10 de 1981).

Los maestros de Chiapas se convirtieron en la principal fuente de impulso para la CNTE que podía considerarse como un contingente más dentro del SNTE; así como los dirigentes tradicionales se agrupaban en VR, los democráticos se organizaron en la CNTE.

En 1981 se estaba organizando una protesta de dimensiones nacionales. Las expresiones más vistosas de este reclamo –cuyo asunto central era el aumento y/o pago de los salarios– fueron las manifestaciones de la CNTE en la ciudad de México (mayo 2 y 12 de 1981). Luego se estableció una moción para influir en las políticas educativas del país y de la vida nacional. Con todo, las cuestiones apremiantes de orden vital –salarios y puntualidad en el pago de los mismos– siguieron en la primera línea de las demandas sindicales (Trejo, 1990, pp. 85-89).

En enero de 1981 ocurrió el asesinato de Misael Núñez, uno de los maestros que había repudiado en documentos y manifestaciones el “charrismo”. Días después, los profesores del Valle de México organizaron un paro en esa zona y un plantón en la SEP (Trejo, 1990, pp. 89-100).

Sin embargo, meses más tarde, *El Sol de México* (septiembre 22 de 1981) relataba que más de un millón de niños se quedarían sin clases, apenas iniciados los cursos, ya que 25 000 maestros de todo el país se ausentarían para asistir al XVIII Consejo Ordinario del SNTE. Así, mientras Andrade Ibarra calificaba de “criminal” el hecho de que los disidentes del Valle de México convocaban a paros, plantones y demás movilizaciones, los maestros institucionales no tenían ningún empacho en abandonar sus aulas para adherirse a “la grilla”. De ahí que los líderes de la disidencia y de la corriente democrática del SNTE señalaban, parafraseando la frase de Ramón Martínez Martín, que el “jugoso botín” no era el sindicato mismo, sino la famosa “Vanguardia Revolu-

cionaria”. La reunión del consejo no era más que pretexto de los maestros para eludir su responsabilidad como tales y abandonar a más de 1 250 000 niños.

En la reunión del Consejo Nacional Ordinario delSNTE, Carlos Jonguitud Barrios afirmó que el gremio no podía ser apolítico, pues era el principal realizador de la tarea de hacer progresar a los maestros. Fustigó, además, a quienes se inmiscuían en los problemas del magisterio. Ninguna autoridad ajena a la organización debería intervenir, pues éste es un derecho que correspondía únicamente a los maestros (*Excelsior*, septiembre 22 de 1981).

Por otra parte, 3 000 maestros del Valle de México realizaron en octubre 8 (*El Sol de México*, octubre 9 de 1981) una manifestación que partió de la Escuela Normal Superior hasta el edificio de la SEP. Su petición: esclarecer el asesinato de Misael Núñez Acosta y el castigo de los asesinos. Los manifestantes acusaron a Ramón Martínez Martín, junto con sus secuaces, de haber sido el primero el autor intelectual del crimen, y los segundos los autores materiales de la muerte de quien fuera dirigente del Movimiento Disidente de los Maestros. Cientos de padres de familia apoyaron a los maestros. Los oradores pidieron la democratización sindical, el respeto a los comicios y la intervención de la Secretaría de Gobernación (Trejo, 1990, p. 89).

El retraso en los pagos de trabajadores al servicio de la SEP; el asesinato del líder del Valle de México, Misael Núñez Acosta y la falta de decisión de las autoridades en estos asuntos, impulsaron a los maestros a organizar una manifestación disuelta a golpes. Los manifestantes serían como 80 000 maestros, en 15 estados de la república, según el dirigente del Consejo Central de Lucha del Valle de México, Teodoro Palomino (*El Sol de México*, diciembre 4 de 1981). Una brigada de seguridad agredió a los maestros y los desalojó en la capital del país del cruce de las avenidas Reforma e Insurgentes. Según la versión de éstos, resultaron heridas 20 personas. Palomino acusó a Carlos Jonguitud Barrios, gobernador de San Luis Potosí y a los miembros de VR, de haber faltado a los acuerdos recientemente firmados. Llamó a Jonguitud el cacique del magisterio, y afirmó que utilizaba el gremio con fines políticos y para alcanzar posiciones para sus amigos, entre los cuales se encontraba Martínez Martín, quien se dedicaba a proyectarse y se había olvidado de las demandas para mejorar las condiciones de trabajo hechas por los miembros de base del sindicato.

La ANPF<sup>5</sup> indicó que estaba listo un proyecto de reforma a la Ley Federal de Educación que se había llevado a la cámara y en el cual se presentaban adiciones a dicho instrumento jurídico, que precisaban los derechos y las obligaciones de estudiantes y padres de familia. La agrupación indicó que, en un estado de derecho, los conflictos intergremiales del magisterio no podían afectar la preparación del futuro de México, que son sus niños (*El Sol de México*, marzo 9 de 1982).

Apenas habían pasado unos días de los otros disturbios de los maestros, cuando la prensa (*Excélsior*, marzo 12 de 1982) informaba que los maestros de Chiapas y del Estado de México continuaban con el paro iniciado el día 10, para exigir aumento salarial y pago de renumeraciones atrasadas, mientras la Dirección de Educación Pública Federal del Estado de México comenzó a levantar actas de abandono de empleo a los huelguistas. Estos amenazaron con prolongar el paro si no se les concedían sus demandas. Por otra parte, los maestros de Chiapas, Guerrero, Hidalgo, Morelos, Oaxaca y Valle de México, realizarían una marcha a la capital.

La SEP entonces (*El Nacional*, marzo 18 de 1982) manifestó su reconocimiento a la inmensa mayoría de los 700 000 maestros, quienes, conscientes de su responsabilidad, impartían clases a 23 millones de niños y jóvenes confiados a su cuidado. Respecto del paro indefinido, convocado por la CNTE, hubo interrupción en Chiapas, Hidalgo (con una minoría), Morelos, Oaxaca y Valle de México. La SEP anunció su rechazo de la huelga y procedió a levantar actas de abandono de oficio e invitó a los maestros huelguistas a reflexionar sobre el daño que causarían a niños y jóvenes.

A pesar de tales disturbios, el Instituto Nacional de Bellas Artes (INBA) y el Fondo Nacional para Actividades Sociales (FONAPAS), organizaron en diferentes planteles del país (de junio 14 a agosto 31) cursos de música, danza, teatro, etc; para maestros (*El Sol de México*, junio 8 de 1982).

Por esos días, la SEP anunciaba que se incluirían 40 000 millones de pesos extras, en los últimos cuatro años, al presupuesto respectivo para cumplir con el programa de “Primaria para Todos los Niños”, que suponía la integración de 89 000 maestros. El coordinador general del programa, Fer-

<sup>5</sup> La Asociación Nacional de Padres de Familia (ANPF) era el organismo oficial; la Unión Nacional de Padres de Familia (UNPF), el particular.

nando Martínez Acevedo, explicó que uno de los puntos vitales para mantener el servicio educativo en todo el país estaba en lograr el arraigo de los maestros rurales. Martínez Acevedo pretendía, a través de apoyos pedagógicos, económicos y sociales a los maestros rurales, ofrecer a las comunidades un servicio educativo permanente y dotado de buena calidad. Como esta tarea era de todo el país, se firmaron convenios de participación con los 32 gobiernos estatales con el fin de incrementar los servicios educativos. Se logró la participación con los 32 gobiernos estatales con el fin de multiplicar los servicios educativos, así como la participación de la comunidad mediante la instalación de 30 000 comités comunitarios para la operación de 11 500 instructores; 8 000 compensaciones comunitarias y la construcción de 10 500 aulas. De esa manera, se brindó por primera vez el servicio educativo a 25 400 comunidades, 27% más de las atendidas en 1978. Se incrementó en 20 800 el número de escuelas en operación, expansión del 32%. Se aumentó de 30 000 a 46 500 el número de escuelas que ofrecían los seis grados y en 155 900 el número de grupos, que representaban el 41% (*El Universal*, junio 10 de 1982).

Otro aspecto digno de mención fue que la eficiencia terminal (completar toda la primaria del primero al sexto grado) había mejorado en un 12%, pasando del 46 al 58%. Se planteaba para 1986 lograr que llegara a un 75%.

Martínez Acevedo indicó que la mayor preocupación era proporcionar atención a las zonas marginadas y rurales. Para este efecto, se construyeron 40 casas-escuelas, donde se atendía a 8 640 niños provenientes de las localidades más dispersas y marginadas del país, y se reforzaron los sistemas de albergues tradicionales. A pesar de estos esfuerzos, todavía faltaban maestros en el país. El grupo ideal a cargo de un profesor sería de 30 alumnos. En esos momentos, un maestro atendía a 50 o más educandos, con el consiguiente peligro de rebajar la calidad de la enseñanza (*El Universal*, junio 22 de 1982).

## CAPÍTULO VI

### LA ENSEÑANZA TECNOLÓGICA

La enseñanza técnica, según Luis Enrique Erro, “tiene por objeto adiestrar al hombre en el manejo inteligente de los recursos técnicos y materiales acumulados por la humanidad para transformar el medio físico y adaptarlo a sus necesidades” (*Memoria 1933-1934, 1*, p. 164).

Como el objetivo número dos de la SEP (*Memoria, 1976-1982*, p. 22) durante el sexenio fue vincular la educación terminal con el sistema productor de “bienes y servicios social y nacionalmente necesarios”, el apoyo a la enseñanza tecnológica se intensificó en forma considerable. Desde el sexenio anterior se había creado una Subsecretaría de Educación Media, Técnica y Superior, para impulsar el área de estudios técnicos. En 1969 había en el país 289 instituciones tecnológicas; en 1976 eran ya 1303, de estudios agropecuarios, comerciales,<sup>1</sup> industriales, y pesqueros (véase Vol. 4 de esta obra, pp. 234-241).

En la administración de José López Portillo, con la Subsecretaría de Educación Tecnológica, se diversificó y descentralizó sustancialmente este tipo de enseñanzas (*El Sistema de Educación Tecnológica y Agropecuaria en México*, SEP, 1977), y se introdujo otra modalidad, el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP). Según Urquidí (1982, p. 123), en el impulso dado a la educación tecnológica, destacaban los centros de capacitación y numerosos establecimientos del sistema de educación tecnológica, de entre ellos (1981), dos unidades móviles de capacitación, cuyo número llegó a 55, situadas en las zonas de influencia de los centros industriales.

Con el auge petrolero, “la producción fue diversificándose; aumentaron los empleos y se necesitó mayor número de personal técnico. México cuenta con una plataforma de capital amplio, activos fijos acumulados y capacidad

<sup>1</sup> Las escuelas comerciales no se incluyeron en este sistema, aunque sí se consideran en sus antecedentes, en 1922, con el Departamento de Enseñanza Técnica, Industrial y Comercial. Vuelven a mencionarse (1933), con Luis Enrique Erro a cargo de ese Departamento (*Manual del Director*, 1986, p. 26).

física extendida. Sólo falta la capacitación de recursos humanos” (*Desarrollo del Sistema de Educación Tecnológica SEP, 1981-1991*, SEP, 1988).

De acuerdo con el objetivo general de la educación tecnológica, que pretende vincularse con el sistema productivo, se propusieron seis metas particulares.

1) Ofrecer igualdad de oportunidades para los distintos grupos sociales que constituyen la demanda educativa.

2) Conciliar la demanda social de educación con los requerimientos regionales de recursos humanos.

3) Elevar la calidad de la educación tecnológica.

4) Desarrollar la investigación científica y tecnológica.

5) Utilizar racionalmente los recursos disponibles, y mejorar la eficiencia de la administración educativa.

6) Formar un sistema integrado y coherente en lo administrativo y lo académico de educación tecnológica (*Desarrollo del Sistema...*, 1988, p. 7).

Al mismo tiempo que los responsables de la educación tecnológica se empeñaban en mejorarla y ampliarla, la opinión pública no permanecía ajena a ella. Repetía la urgencia de formar técnicos medios en las escuelas terminales. Las estadísticas señalaban mayor número de profesionales con licenciaturas que de técnicos medios. La SEP pretendía aumentar de 9% a 20% la proporción de quienes se inscribían en carreras terminales de nivel medio superior.

Sin embargo, los especialistas no se ponían de acuerdo respecto del número de técnicos necesarios en el país. Unos decían que se requerían 600 000 técnicos expertos cada año; otros afirmaban que eran suficientes 200 000 en tres años; aquéllos señalaban que había cinco licenciados por cada técnico. La verdad era que a la nación le urgía formar técnicos medios (Rodríguez, *El Universal*, abril 4 de 1980).

José Antonio Padilla Segura, Director General de CONALEP, especificó más el problema: México necesitaba 50 000 técnicos al año y sólo se preparaban entre el 20% y el 25%, es decir, entre 4 000 o 5 000 cuando más. Debía haber cinco técnicos medios y 100 obreros calificados por cada profesionista. Padilla Segura añadía que el país contaba con técnicos medios –profesionistas desempleados que ocupaban puestos de inferior calidad– ante la falta de oportunidades (*El Universal*, enero 28 de 1981).

## 1. LA CAPACITACIÓN GENERAL PARA EL TRABAJO

La SEP concentró su empeño sobre todo en capacitar para el trabajo a la población demandante mayor de 15 años y capaz al menos de leer y escribir. Esta capacitación de formación intensiva se imparte en las áreas agropecuaria, industrial y de servicios, y atrae a miembros de categoría social inferior, que desean subir en la jerarquía social (Urquidi, 1981, p. 125). Los establecimientos responsables de impartir este servicio –los centros de capacitación– pertenecen a los sectores federal, estatal y privado, y dependen de la SEP, el IMSS, el ISSSTE, el Centro Nacional de Productividad (CONAPRO) y el Adiestramiento Rápido de la Mano de Obra (ARMO) (*Memoria*, 1982, pp. 102-104). Sin embargo, eran desproporcionados para la magnitud de las necesidades.

En estos centros de capacitación se preparan obreros expertos mediante cursos modulares que facilitan el acceso escalonado al trabajo; su duración varía según los requerimientos del sector productivo. Sus especialidades responden a las del sector productivo local y a las políticas de desarrollo económico de los diferentes estados y regiones (AGN, JLP-SEP, *Crónica Presidencial*, 11.06.00, C.2; exp. 3, p. 9).

Además de estos centros permanentes de capacitación, existían, como se ha dicho más arriba, 55 unidades móviles de servicio que funcionaban en las zonas de influencia de los centros industriales.

El siguiente cuadro presenta la distribución de la matrícula de capacitación para el trabajo.

### CUADRO 26

*Matrícula de capacitación para el trabajo (miles)*

	1976	1982
Federal	30.3	60.0
Estatad	31.5	30.3
Particular	182.5	341.1
Total	244.3	431.4

(*Memoria*, 1982, p. 103).

La vinculación de la educación media con los sectores productivos ayudó a apoyar con empeño la capacitación en el trabajo. Así, se capacitó a 300 000 trabajadores de acuerdo con los convenios entre las empresas y los centros de capacitación.

Fuera de esta preparación destinada a personas con el mínimo de conocimientos elementales –leer, escribir y contar– se atendió, por su importancia en los medios económicos y sociales del país, la educación media terminal, es decir, la secundaria. Así lo hicieron la federación, los estados y municipios y los particulares (AGN, JLP-SEP-SEIT, 11.06.00, c. 2, e. 5).

## 2. LA ENSEÑANZA TECNOLÓGICA EN EL NIVEL MEDIO Y MEDIO SUPERIOR

En el ciclo básico de educación media, existen escuelas agropecuarias, industriales y pesqueras, administradas hasta 1978 por tres direcciones diferentes y, a partir de entonces, integradas en la Dirección General de Escuelas Secundarias Técnicas. En ese mismo año, se crea en cada estado, con el proceso de desconcentración de la SEP, una Delegación General y se publica un documento básico el *Manual del Sistema de Educación Secundaria Técnica en los Estados* (SEP, 1978).

La matrícula en educación media tecnológica se muestra en el siguiente cuadro:

### CUADRO 27

#### *Matrícula en educación media tecnológica*

	<i>1976-77</i>
Estudiantes	355 392
Escuelas	1 144*
	<i>1977-78</i>
Estudiantes	405 395
Escuelas	1 109**



	<i>1978-79</i>
Estudiantes	452 401
Escuelas	1 032**
	<i>1979-80</i>
Estudiantes	490 083
Escuelas	1 111**
	<i>1980-81</i>
Estudiantes	537 542
Escuelas	1 160**
	<i>1981-82</i>
Estudiantes	656 108
Escuelas	1 292**

\*Considerándolos por turno.

\*\*Considerándolos por edificio.

(AGN, JLP-SEP, 06.3.2, c. 1665, exp. 841).

De 1976 a 1982 su índice de crecimiento fue del 62%. En el ciclo 1981-1982, la matrícula de alumnos de primer grado fue de 270 770, cifra que significa el 17% de los egresados de preprimaria (Informe de E. Hernández Herrera, Director General de Educación Secundaria Técnica; AGN, JLP-SEP, 0.6. 3.2, c. 1665, exp. 841, abril 27 de 1982).

Dentro de este ciclo escolar se tuvo especial cuidado de la preparación de los docentes por medio de cursos de actualización, seminarios, cursos de nivelación pedagógica, etc., tanto a directores, coordinadores de actividades académicas y tecnológicas, jefes de departamento, etc., como a los mismos profesores de la propia especialidad. La Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional impartía tales cursos.

La reforma educativa de 1971 y los acuerdos de ANUIES, de Villahermosa, Tab., en abril del mismo año, introdujeron dos opciones educativas en el nivel medio superior: el bachillerato tecnológico, que se ofrecía en los Centros de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECyT), y el terminal a cargo de los Centros de Enseñanza Terminal. Este último tipo de educación, con duración

de tres años, tenía el doble carácter de ciclo terminal y de antecedente propedéutico para estudiar una licenciatura, e incorporaba en su plan de estudios contenidos de ciencias y humanidades.

La educación tecnológica del nivel medio superior se ofrece con dos modalidades: terminal o propedéutica para el nivel superior.

Las instituciones que la ofrecían eran:

1) En la modalidad terminal: los Centros de Estudios Tecnológicos (CET); CONALEP;<sup>2</sup> el Centro de Bachillerato Tecnológico (CBT) y el CECyT. Estos ofrecen carreras de técnicos profesionales, en diversas especialidades. La totalidad de estos estudios se cursan entre seis u ocho semestres, incluido el servicio social y el examen profesional.

2) La otra modalidad, de los bachilleratos tecnológicos, está a cargo de los CET y los CECyT, en los cuales se preparan los alumnos para ingresar al nivel superior de educación. Estos estudios se realizan en seis semestres, a cuyo término se obtiene el certificado de bachillerato, con opción a tener título de técnico profesional en la especialidad que se haya cursado.

Para 1981 se hablaba de 107 CET, con 71 000 alumnos; 62 planteles de CONALEP, que atendían a 19 000 estudiantes; 252 instituciones CBT, con 172 000 inscritos, y 16 CECyT que atendían a 74 000 alumnos (*Desarrollo del Sistema de Educación Tecnológica*, 1988).

<sup>2</sup> Véase más abajo, p. 129, se explica la estructura del CONALEP.

**CUADRO 28***Sistema Nacional de Educación Tecnológica*

Capacitación	Educación media	Educación media superior Terminal	Bachillerato tecnológico	Educación superior IPN Institutos tecnológicos
Centros de capacitación	Secundaria técnica	Centros de estudios tecnológicos; agropecuario industrial, de servicios y del mar	Centros de bachillerato tecnológicos y agropecuario y forestal, industrial, de servicios y del mar	CINVESTAV
Centros de enseñanza opcional		CONALEP  CECyT	CECyT	

(Desarrollo del Sistema de Educación Tecnológica, 1988).

Antes de este sexenio, se cursaban estos estudios en las Escuelas Vocacionales del IPN y en los Centros de Bachillerato Tecnológico (de la Subsecretaría de Educación Tecnológica de la SEP), con tres especialidades: agropecuaria, industrial y del mar. En septiembre de 1982, con el acuerdo 71-SEP, los tres tipos de estudios tecnológicos de nivel bachillerato, adoptan la estrategia de tronco común. Las áreas de conocimientos que comprenden este tronco son: matemáticas, ciencias naturales, lenguaje y comunicación, historia y metodología (*Un modelo de crecimiento académico*, 1981, pp. 16 y 17).

El bachillerato tecnológico permite responder a las demandas de mano de obra calificada, producto del desarrollo tecnológico y de la evolución del mercado de trabajo, responder a la demanda individual de acceso al bachillerato, a partir de aspiraciones de movilidad socioeducativa hacia la enseñanza superior; y finalmente responder de manera dinámica a la canalización de los flujos escolares, ya sea a educación superior o al mercado de trabajo, como bachillerato bivalente (*Un modelo de crecimiento académico*, 1981, p. 5).

Las instituciones que ofrecen esta modalidad son: IPN, Centro Nacional de Estudios Tecnológicos Industriales; Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria; Dirección General de Educación Tecnológica Industrial; y Dirección General de Educación Tecnológica de Ciencias del Mar.

El bachillerato tecnológico es un nivel educativo situado como ciclo medio superior, y cuyos atributos consisten en comprender en su plan de estudios dos plataformas de formación e instrucción; una referida a ciencias y disciplinas básicas y otra, a procesos de instrucción técnica y tecnológica.

La estadística básica del bachillerato tecnológico en todas las instituciones que lo ofrecen es la siguiente:

#### CUADRO 29

##### *Estadística básica del bachillerato tecnológico*

<i>Años</i>	<i>Planteles</i>	<i>Estudiantes</i>
1978	289	210 895
1979	300	238 357
1980	321	251 893
1981	313	290 410

(*Un modelo de crecimiento académico*, 1981, p. 7).

El número de alumnos es de 991 555, el 47.6% del total de todas las instituciones de educación tecnológica (*Un modelo de crecimiento académico*, 1981, p. 8.).

### 3. LA ENSEÑANZA TECNOLÓGICA AGROPECUARIA

Las Secretarías de Educación Pública y de Agricultura y Recursos Hidráulicos capacitaron al campesinado del país, en el Sistema Nacional de Educación no Formal, formado por 129 Centros de Estudios Tecnológicos Agropecuarios y Forestales y 157 Brigadas de Educación para el Desarrollo Rural. Los planteles contaban con terrenos para prácticas y demostraciones; tractores; talleres de procesamiento e industrialización de leches, carnes y vegetales; laboratorios para prácticas y análisis físico-químicos, así como ganado y aves (F. Chacón, *El Sol de México*, abril 13 de 1982). En el área agropecuaria se impartió enseñanza a 261 campesinos, la cual se ofrecía en el nivel medio y medio superior, con opciones en técnico agropecuario, fruticultor y avícola, entre otras (*Memoria*, 1983, pp. 118-123).

La bivalencia de los estudios permitía a los egresados incorporarse al trabajo o proseguir estudios superiores en 107 planteles (tecnológicos). Adicionalmente, se ofrecían cursos de tipo terminal encaminados a formar, en 55 planteles, personal técnico en el área agropecuaria.

El impulso dado a este tipo de enseñanza permitió casi duplicar la matrícula. Sin embargo, los cortes presupuestales afectaron el cumplimiento de las metas, a pesar de haberse multiplicado la educación terminal por siete, y se rebasó así la meta propuesta. A la enseñanza agropecuaria terminal de nivel medio se le dio el impulso consecuente con el carácter preferencial de la educación terminal.

La meta que se fijó la SEP en el Sistema Federal de Educación Tecnológica de atender a 600 000 alumnos en el ciclo escolar, concluido hacía poco tiempo, fue superior en 10 390 estudiantes. Este incremento, según opinión de la Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológicas, ponía de manifiesto el interés de la juventud mexicana en la educación tecnológica. La atención a tan crecido número de estudiantes se llevó al cabo en los 808 centros federales del siguiente tipo: capacitación para el trabajo, medio supe-

rior terminal; bachillerato tecnológico; y también, los grados superiores, donde las acciones se encaminaban a la formación de personal en las áreas de agricultura, industria, de servicios y del mar.

En la capacitación para el trabajo, se atendió a 33 000 obreros calificados; en el medio superior terminal, a 138 580 alumnos (de los cuales 81 030 pertenecían a los Centros de Estudios Tecnológicos Industrial y de Servicios, Agropecuario y del Mar y 57 550 al CONALEP<sup>3</sup>) y 290 410 al bachillerato tecnológico.

La enseñanza agropecuaria tenía en mente a las 90 000 comunidades rurales dispersas en el país.

Fue digno de notarse el caso del Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario No. 6, situado en Molango, Hgo., el cual promovió 24 proyectos productivos de pequeñas comunidades rurales de Hidalgo y Michoacán. Estas comunidades de 500 a 1 500 habitantes, marginadas a causa de los caminos de acceso de terracería, hablaban poco español y registraban un analfabetismo del 75% entre el grupo náhuatl.

El Centro proyectó 24 acciones que comprendían la creación de huertos (peras, manzanas, etc.) sembradíos y establecimiento de granjas porcinas y avícolas y cría de ganado bovino; formación de cooperativas de extracción de calizas para fabricar materiales de construcción y constituciones de sociedades ejidales para obtener apoyos crediticios y de otro tipo.

Los promotores de educación no formal encontraron que, si bien los ejidatarios tenían ya pequeños huertos, desconocían la forma de cuidarlos y, sobre todo, desaprovechaban los excedentes del autoconsumo, pues ignoraban cómo conservar las frutas y las dejaban pudrirse. Otro tanto ocurría en la cría de aves y ganado porcino y bovino (F. Chacón, *El Sol de México*, junio 22 de 1982).

Por otro lado, la SEP desarrolló seis guías de planeación y control de actividades agropecuarias. Hizo revisar todos los planes y programas de estudio así como los requerimientos de mobiliario y equipo para talleres y laboratorios.

Además, de acuerdo con el objetivo número dos de la SEP, los comités de vinculación diagnosticaron la problemática agropecuaria del área de in-

<sup>3</sup> Esta cifra no concuerda con la de la p. 220. Ignoramos por qué.

fluencia de cada plantel y, coordinados con los productores campesinos de las localidades, establecieron programas educativos concretos con metas y responsabilidades específicas. Esta labor de consulta y diagnóstico se realizó en 1979 y ratificó la necesidad de fortalecer las acciones de educación no formal.

Desde enero de 1980, se inició la operación de poner en práctica el proyecto de educación agropecuaria no formal para responder a las demandas de los productores. El proyecto se desarrollaba en coordinación con la Secretaría de Agricultura y Recursos Hidráulicos. En él, eran los mismos productores quienes determinaban los cursos y servicios requeridos, de acuerdo con las necesidades conocidas por ellos. Por tanto, era un sistema de gran flexibilidad por su contenido, duración, metodología, ubicación y fechas de inicios de cursos.

La educación no formal se proporcionaba, como su nombre lo indica, sin requisitos de escolaridad previa. Los contenidos educativos se relacionaban directamente con las necesidades del sistema productivo, identificadas por los comités de vinculación de cada plantel.

De este modo, la enseñanza agropecuaria, antes limitada a los propios muros del plantel, salió al campo con este programa y extendió su acción a la comunidad. Un equipo de especialistas, técnicos y productores reforzó su labor. Gracias al proyecto, se impartieron 8 760 cursos en 1980 a 261 000 productores campesinos. Desde 1981 se atendía a más de un millón de campesinos cada año (AGN, JLP-SEP-DGETA, 11.06.01, c. 13, e. 9).

#### 4. LA ENSEÑANZA TECNOLÓGICA INDUSTRIAL Y DE SERVICIOS

El proceso de industrialización del país se asociaba a la aparición de nuevas ramas de producción, la reorganización de las existentes y la demanda de un mayor número de profesionistas y de nuevas especialidades. Para responder a estos requerimientos, la enseñanza tecnológica atendió la formación de personal técnico de nivel medio superior en las áreas industrial y de servicios por las Direcciones Generales de Educación Tecnológica Industrial (DEGTI) y de Institutos Tecnológicos Regionales (ITR), del Centro Nacional de Enseñanza Técnica Industrial (CENETI) y del IPN.

El Subsistema de Educación Tecnológica Industrial y de Servicios ofrecía en el bachillerato tecnológico 183 carreras de técnico profesional (AGN, JLP-SEP. 11.06.02, c. 3, e. 5). Esta aparece indicada en el siguiente cuadro:

### CUADRO 30

#### *Educación tecnológica industrial (matrícula en miles)*

	1976-1977			1982-1983		
	<i>Medio superior</i>	<i>Licenciatura</i>	<i>Posgrado</i>	<i>Medio superior</i>	<i>Licenciatura</i>	<i>Posgrado</i>
DGETI	51.8			160.0		
ITR	38.2	22.2	0.1	35.0	53.0	0.8
IPN	48.0	49.0	2.0	51.1	50.0	5.0
CINVESTAV			0.2			0.5
CENETI	1.7	1.1		1.5	1.7	0.1
Total	139.7	72.3	2.3	247.6	104.7	6.4

La población escolar consignada para el IPN no incluye a la población flotante ni a alumnos en proceso de regularización (*Memoria*, 1982, p. 125).

La enseñanza industrial abrió la carrera de mecánico de aviación, campo cuya demanda era más y más creciente, así como de capacitación en mecánica. La demanda de esta clase de técnicos se dejaba sentir especialmente en el mantenimiento y reparación de las aeronaves, servicios hasta entonces en manos de expertos extranjeros, con la consiguiente fuga de divisas (*El Sol de México*, octubre 18 de 1982).

El objetivo número dos de la SEP (*Memoria*, 1976-1982, p. 22) vinculó la educación tecnológica industrial y de servicios con el sector productivo



mediante convenios con Secretarías de Estado, gobiernos estatales, instituciones de educación superior y empresas públicas y privadas. De esta suerte, se intentó responder a las necesidades económicas y sociales del país, así como apoyar los programas preferenciales de desarrollo. Se establecieron convenios sectoriales con Petróleos Mexicanos, la Comisión Federal de Electricidad y los Institutos Mexicano del Petróleo, de Investigaciones Eléctricas y de Investigaciones Nucleares; el Consejo de Ciencia y Tecnología, la Universidad Pedagógica Nacional y la Subsecretaría de Educación e Investigación Científica; la Secretaría de Agricultura y Recursos Hidráulicos, la Comisión para el Plan Nacional Hidráulico, el Sistema Alimentario Mexicano (SAM), el Departamento, ahora Secretaría de Pesca, la Comisión Nacional de Fruticultura y la Liga de Comunidades Agrarias; asimismo, con la Secretaría del Patrimonio y Fomento Industrial y del Trabajo y Previsión Social (*El Nacional*, marzo 3 de 1982).

En el sector industrial, con la Secretaría de Comunicaciones y Transportes, la Secretaría de Marina, Aeropuertos y Servicios Auxiliares, los Laboratorios Nacionales de Fomento Industrial y las empresas del Complejo Ciudad Industrial del Valle de Cuernavaca (CIVAC), de Morelos y Roca Fosfórica Mexicana.

En el sector salud social, con la Secretaría de Salud, el Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de Trabajadores del Estado, la Dirección General de Servicios Médicos del Departamento del Distrito Federal, la Dirección General de Reclusorios y el Congreso del Trabajo.

Finalmente, en el sector trabajo y previsión social, con la Unidad Coordinadora del Empleo, Capacitación y Adiestramiento, el Instituto Nacional Indigenista y la Comisión Coordinadora del Programa Nacional de Desarrollo de las Franjas Fronterizas y Zonas Libres (AGN, JLP-SEP-DGETI, 11.06.02, c. 1, e. 1).

## 5. LA ENSEÑANZA EN CIENCIAS Y TECNOLOGÍA DEL MAR

Esta enseñanza, introducida desde el sexenio anterior, formaba, en 18 centros de estudios del mar dependientes de la SEP, técnicos y profesionistas del nivel medio en el cultivo, captura, industrialización y comercialización de los pro-

ductos del mar. Entre las opciones que ofrecía figuraban las de técnico en piscicultura, en administración de empresas pesqueras, en construcción naval y en motores marinos (AGN, JLP-SEP-DGETM, 11.06.03, c. 2, e. 5).

Según el objetivo número dos de la SEP (*Memoria*, 1976-1982, p. 22), se vinculó, por medio de los consejos en todos los planteles –integrados por representantes del sector productivo local y presididos por el director de cada escuela–, la enseñanza con acciones concretas para beneficiar tanto la producción pesquera como la misma escuela. Estas acciones variaron desde la asesoría a pescadores hasta la celebración de convenios para capacitar recursos humanos en el área pesquera.

Se establecieron convenios con la Secretaría de Pesca. Se elaboró un diagnóstico de la fuerza de trabajo disponible en el sector pesquero y se puso en marcha un programa de análisis de la demanda nacional de la educación en ciencia y tecnología del mar. En la primera etapa del programa, se estableció la línea de crecimiento futuro de la educación en ciencia y tecnología del mar, investigación y capacitación de acuerdo con la demanda social y económica. Este estadio identificó de manera directa, a partir de la opinión de cooperativas de producción pesquera y empresas de los sectores estatal y privado, las especialidades técnicas requeridas, el grado de aceptación de los egresados y las posibilidades de crear nuevas especialidades y planteles.

Conocido de todos era que en los últimos años el gobierno se había percatado del gran valor socioeconómico del mar y éste se había convertido en objeto muy importante de estudios científicos y tecnológicos. A pesar de que la investigación marina era costosa, exigía recursos humanos expertos y materiales muy caros (embarcaciones especiales, instalaciones y equipo, mantenimiento e instalación), la experiencia demostró que no debería considerársela un gasto, sino una inversión redituable en el mediano y largo plazos. Como el mar era aún insuficientemente conocido, debía intensificarse la investigación marina para lograr aprovecharlo en toda su extensión. En México, la exploración y explotación de los recursos y usos del mar habían sido inadecuados e insuficientes, debido a la carencia de recursos humanos expertos. Lamentablemente, quienes investigaban los mares nacionales eran en su mayoría extranjeros (*Excelsior*, marzo 1o. de 1982).

Con todo, *El Universal* (septiembre 18 de 1982) informaba que la matrícula de estudiantes en ciencias del mar se había incrementado un 70%.

En efecto, los estudiantes en ese año habían pasado de 7 158 a 12 100. El diario anunciaba asimismo que se crearían cinco nuevos centros tecnológicos del mar ubicados en Tuxpan, Ver.; en Acapan, Sin.; Yabaron, Son.; Puerto Madero, Chis.; Guerrero Negro, Baja California Sur (*El Universal*, septiembre 18 de 1982).

## 6. ACEPTACIÓN DE LA ENSEÑANZA TECNOLÓGICA EN EL PAÍS

Una muestra de la insistencia acerca de la educación técnica lo dio el crecimiento de la misma en contraposición a la media superior propedéutica o bachillerato tradicional. Durante 1970-1971, 1979-1980, la tasa anual media de crecimiento del nivel medio superior, en general, fue de 14.5%; en cambio, la tasa anual media de crecimiento para la educación técnica media superior, fue de 17.8% y la matrícula creció a una tasa de 22.2%, clara demostración de que la información sobre este tipo de estudios había sido plenamente acogida por la población y sus frutos estaban revelándose en el aumento de estudiantes en la misma (*Excelsior*, julio 28 de 1981).

Por su parte, Francisco Ruiz Zarco, Director de uno de los Centros de Estudios Tecnológicos (*El Sol de México*, octubre 11 de 1981) dio a conocer la firma de un convenio entre la institución a su cargo y la asociación de industriales de Tláhuac, encargada de capacitar y adiestrar al personal obrero de la zona fabril de dicha delegación del Distrito Federal, con cursos de administración, almacenes, seguridad industrial, afilado de herramientas, ajustes de banco, materiales y medición, supervisión, gerencia y comunicación. El profesor Ruiz afirmaba que los técnicos de nivel medio superior eran imprescindibles y había gran demanda de ellos, ya que participaban en la organización, producción, mantenimiento, manejo de equipos y recursos humanos para las empresas.

A medida que crecía la información sobre la preparación tecnológica, la Secretaría de Patrimonio y Fomento Industrial organizó el primer Simposio Internacional sobre Desarrollo y Prospectiva Tecnológica Industrial. Los presidentes de las cuatro mesas de trabajo coincidieron en señalar que la falta de recursos humanos capacitados era uno de los principales problemas que afrontaba el desarrollo tecnológico (*El Nacional*, marzo 6 de 1982).

A estos testimonios se añadió el del ingeniero Vianney Vergara Cedeño, presidente del Consejo Nacional de Egresados del IPN, quien declaró que la educación técnica permitía utilizar inteligentemente los recursos naturales del país, para transformarlos en riquezas que produjeran beneficios a la sociedad.

Y añadía que, a medida que una nación aumentaba su capacidad para producir riquezas como consecuencia de una buena educación técnica, se avanzaba también forzosamente en los renglones social y cultural que incrementaban el progreso (*El Nacional*, mayo 26 de 1982).

La falta de información sobre orientación vocacional y la influencia familiar eran, según Humberto Herrera (*El Nacional*, mayo 20 de 1982), responsables de que México importara técnicas y tecnología extranjeras.

Herrera apelaba a diversos estudios e investigaciones, las cuales señalaban que tan sólo la rama de ingeniería civil requeriría, para lo que restaba de este siglo XX, 3 000 profesionistas en esa rama, o sea, cinco veces más de los existentes. Tal meta era difícil de lograr, pues las escuelas de ese tipo no alcanzarían a cubrir tal demanda, ya que, aproximadamente, egresaban 2 000 ingenieros civiles en todo el país. Para el año 2000 México necesitaría duplicar la actual red de caminos, ahora de 210 000 kilómetros, y debería construir 14 millones más de viviendas.

Con el propósito de difundir más el conocimiento de los estudios tecnológicos, la SEP publicó en 1982 un *Catálogo de carreras cortas y planteles técnicos*. Estas eran 300 carreras cortas y especialidades técnicas; la publicación contenía información sobre más de 60 especialidades, tales como carpintería, electricidad, tapicería, curtiduría, máquinas, herramientas, mecánica automotriz, industria de la construcción, soldadura, etc., y se destinaba a aspirantes que supieran leer y escribir y fueran mayores de 15 años. La duración de las carreras cortas era variable, aproximadamente 40 horas.

Para los jóvenes que egresaban de la secundaria, el Centro de Estudios Tecnológicos ofrecía más de 100 carreras cortas: técnico profesional en soldadura y pailería, en explotación petrolera, pesca, navegación, refrigeración industrial pesquera, industrias pecuarias, actividades forestales, etc. Por el área de influencia, estos centros se habían dividido en aspectos industriales y de servicios, marinos y agropecuarios. La duración de los estudios era de seis semestres.

Otras opciones que se presentaban a los jóvenes de secundaria eran los centros de bachillerato tecnológico, en los cuales el estudiante cursaba el bachillerato al mismo tiempo que una carrera técnica. Estos planteles, al igual que los centros de estudios tecnológicos ubicados en todo el país, ofrecían carreras como electricista, siderurgia, contabilidad, especialista pecuario, especialista agrónomo, turismo, etcétera.

Además, obviamente, estaban los 49 Institutos Tecnológicos con diversas carreras en el nivel de licenciaturas.

Otras voces, como la de Fernando Alva Andrade, insistían en la necesidad de impulsar el desarrollo de una tecnología nacional en México, pues existía en el país suficiente capacidad para construir equipos científicos, siempre y cuando se tuvieran los recursos suficientes. Como un ejemplo se señaló que México debería reducir las importaciones de instrumentos científicos y técnicos. Especialmente en el campo de la óptica, las deficiencias eran impresionantes, pues, si bien era cierto que se fabricaban en México microscopios, se importaban sus componentes; las lentes oftálmicas se fabricaban aquí, pero se usaba cristal importado (*UnomásUno*, agosto 26 de 1982).

Hacia el fin del sexenio, según el ingeniero José Antonio Carranza, subsecretario de Educación e Investigación Tecnológica (*El Sol de México*, noviembre 16 de 1982), se duplicó la matrícula de los planteles de educación tecnológica; se vigorizó considerablemente el binomio educación–sector productivo; se desarrollaron trabajos regionales que relacionaban recursos y esfuerzos de hombres de ciencia de instituciones de educación superior y de organismos dedicados a la investigación: por ejemplo, en Saltillo, los investigadores del Centro de Posgrado del Tecnológico Regional trabajaban en metalurgia ferrosa y los del Centro de Investigación de Estudios Avanzados, en metalurgia no ferrosa. En Veracruz, el Centro de Graduados del Tecnológico tenía como programa principal el relativo a la alimentación popular. La zona del Bajío era campo de estudio del Tecnológico de Celaya y del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados de Guanajuato: éste desplegaba grandes esfuerzos en el estudio de alimentos, granos y semillas y aquél en química de los alimentos. En Mérida, mientras la unidad del Centro de Investigación Avanzada llevaba adelante proyectos sobre biología oceánica y fuentes no convencionales de energía, el Centro de Graduados del Tecnológico trataba de integrar procesos de elaboración alimenticia con aplicaciones de

bioquímica; del mismo modo, en Chihuahua y Torreón se efectuaban trabajos de alta investigación en ciencia pura y en ciencias aplicadas, en electricidad y electroquímica. En Tijuana eran de química orgánica; en Oaxaca, de planificación regional y en Ciudad Madero, de petroquímica.

Los centros de capacitación para el trabajo atendían permanentemente a 50 000 personas, quienes cursaban materias de preparación intensiva de tres meses de duración. En coordinación con los centros productivos, se ofrecían además cursos de perfeccionamiento a los obreros. Por convenios firmados con empresas industriales, se atendía anualmente a 200 000 trabajadores (*El Sol de México*, noviembre 16 de 1982).

Finalmente, un día antes de terminar el sexenio *El Sol de México* (noviembre 29 de 1982) informaba que se había reducido la deserción en el sistema técnico abierto, con una total reorganización de las carreras técnicas profesionales en este sistema. De esa manera se había disminuido apreciablemente la deserción escolar (el sistema abierto se había creado para dar facilidad a los trabajadores de estudiar el bachillerato tecnológico y las especialidades de contabilidad o laboratorista clínica); el interesado podía inscribirse en las asignaturas deseadas, aunque fueran de cualquier semestre y acreditarlas cuando se consideraba preparado. La experiencia demostró que un gran margen de flexibilidad daba por resultado que el alumno no se impusiera metas y plazos definidos y terminara desertando. De 200 alumnos en bachillerato, habían terminado sus estudios 36.

Por consiguiente, la Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológica suprimió el sistema abierto en el bachillerato y lo ofreció en las carreras técnicas profesionales. En esos momentos contaba con 4 000 alumnos en 18 centros de estudios tecnológicos. Los planteles se ubicaban en los estados de Jalisco, Guerrero, Tlaxcala, Tamaulipas, Hidalgo, Oaxaca, Coahuila, Aguascalientes, San Luis Potosí, Guanajuato, Nuevo León, Veracruz, Sonora y el Distrito Federal. Las carreras ofrecidas eran administración de empresas turísticas, electricidad, contabilidad, electromécanica, electrónica, mantenimiento industrial, secretario ejecutivo, trabajo social y promotor de ventas.

Existía la posibilidad de matricularse durante todo el año pero, si se hacía en febrero y marzo, se impartía un curso propedéutico por las tardes de un mes de duración, destinado a introducir al alumno en la enseñanza abierta, perfil del técnico profesional, técnicas de aprendizaje, matemáticas, ciencias

sociales, español, física y química. No había exámenes de selección. Una vez inscrito el alumno debería estudiar el primer paquete de cinco asignaturas que acreditaría en un máximo de cinco meses. Tales materias correspondían a la mitad de lo que llevaba en el semestre un alumno del sistema escolarizado. Se ofrecía asesoría grupal una vez al mes, independientemente de que el alumno solicitara asesoría individual, cuando la necesitara. El programa de educación tecnológica a instructores comunitarios demostró que algunas materias podrían cursarse hasta en tres meses (*Desarrollo del Sistema de Educación Tecnológica*, SEP, 1988).

## 7. EL COLEGIO NACIONAL DE EDUCACIÓN PROFESIONAL TÉCNICA

La gran innovación en este nivel ocurrió con el CONALEP, entidad descentralizada del Estado y orientada a formular y diversificar la educación terminal en el país, creado en diciembre 27 de 1978 (Ruiz Esparza, 1988). La institución pretende educar al profesional técnico y formar así los cuadros medios que demandaba el sistema productivo de México. Sus atribuciones son: suscribir convenios con autoridades municipales, estatales, etc., para establecer planteles de educación técnica, y vincularse con instituciones públicas y privadas con el objeto de participar en la educación profesional técnica. El CONALEP tiene facultades para otorgar diplomas y títulos profesionales, así como revalidar y establecer equivalencias entre estudios. Se propone: contribuir al desarrollo nacional con la preparación del personal técnico o secundario, favoreciendo su inmediata incorporación a las actividades productivas; actuar en el ámbito nacional con el establecimiento de los centros educativos que atiendan los requerimientos de las diversas zonas, de acuerdo con las características socioeconómicas y con la problemática regional; vincular estrechamente el sistema de enseñanza con la estructura productiva del país; proporcionar, además de la formación técnica especializada, una preparación humanística que permita el pleno desarrollo social de los educandos; revalorizar la importancia que las profesiones y los profesionales tuvieron en la sociedad.

La estructura organizativa del CONALEP consta de una junta directiva; una dirección general y sus unidades administrativas. Estas son: Dirección de Planeamiento y Programación; Dirección Académica, Dirección de Adqui-

siciones; Dirección de Administración y Finanzas; Dirección de Promoción y Vinculación; Dirección de Asuntos Jurídicos, Dirección de Inmuebles y Equipamientos; Dirección de Planes, Programas, Materiales Didácticos, Contraloría Interna, Centro de Apoyo y Prototipos didácticos.

El CONALEP se caracteriza por estar vinculado permanentemente con la comunidad y con la planta productiva de bienes y servicios, vinculación que influye en la elaboración de planes y programas de estudio, que se preparan de manera conjunta y continua, incorporando a la docencia personal cuyo requisito indispensable es trabajar en la actividad productiva, directamente ligada a la carrera; crear un plan de estudios que integre la formación científica general con la especialización, es decir, combinar la metodología educativa del aprendizaje en la escuela con el de la planta productiva; adecuar las carreras a las características regionales de la actividad productiva hacia la cual se orientan; agregar a la preparación técnica, de carácter eminentemente aplicado, la formación humanística social, no sólo con la finalidad de formar profesionales técnicos aptos y eficientes en el desarrollo de su función productiva, sino, además, individuos con clara conciencia cívica, sentido de responsabilidad, e integrados al proceso histórico del país; acreditar los estudios realizados mediante el otorgamiento de un título de profesional técnico, registrado en la Dirección General de Profesiones y el de la Cédula de Ejercicio Profesional correspondiente, expedida por la SEP.

El Colegio ofrece estudios en las siguientes áreas: agropecuaria, pesca, administración, salud e industrial.

El CONALEP empezó a operar en 1979 con diez planteles que ofrecían 127 carreras: 77 en el área industrial; 19 en la administrativa; 17 en las agropecuarias, y 14 en la salud (se estimaba que para fines de 1982 funcionarían 65).

Esas carreras se redujeron a 97 en total, ya que algunas, por ser muy específicas, se fusionaron con otras de perfil semejante, dentro de una misma área, para ampliar las oportunidades laborales a los egresados. En materia de planteles, el CONALEP inició sus labores con 10 escuelas que atendían a 16 000 estudiantes. Para 1983 se encontraron en operación 170 planteles con capacidad de 112 000 alumnos. En 1988 llegaron a un total de 250 planteles (*Programa de Modernización del CONALEP*, SEP, 1989).



## 8. LOS CENTROS DE ESTUDIOS CIENTÍFICOS Y TECNOLÓGICOS

Los CECyT son las antiguas vocacionales del IPN que, desde 1971, llevan los nombres de ilustres mexicanos (Ortiz, 1985).

Gonzalo Vázquez Vela	Miguel Bernard
Estanislao Ramírez Ruiz	Lázaro Cárdenas
Benito Juárez	Miguel Othón de Mendizábal
Diódoro Antúnez Echegaray	Cuahtémoc
Narciso Bassols	Juan de Dios Bátiz
Carlos Vallejo Márquez	José María Morelos
Ricardo Flores Magón	Wilfrido Massieu
Luis Enrique Erro	

(Ortiz, 1985).

En los años setenta se implantó el sistema semestral y el lapso efectivo de estudios en tres años.

Su matrícula en el sexenio (1976-1982) fue la siguiente:

### CUADRO 31

#### *Matrícula de los Centros de Estudios Científicos y Tecnológicos*

<i>Años</i>	<i>Alumnos</i>
1975-76	24 708
1976-77	26 127
1977-78	23 725
1978-79	25 012
1979-80	24 840
1980-81	23 710
1981-82	25 523

(Ortiz, 1985).

Los Centros ofrecen las siguientes carreras:

*Carreras Técnicas*

*I Rama de Ingeniería y Ciencias Físico-Matemáticas*

- 1) Electricista
- 2) Técnico industrial
- 3) Técnico mecánico
- 4) Técnico en computación
- 5) Técnico en construcción
- 6) Dibujo industrial
- 7) Electrónica
- 8) Fundición
- 9) Mantenimiento de máquinas e instalaciones industriales
- 10) Máquinas con sistemas automatizados
- 11) Máquinas-herramientas
- 12) Maquinados y metodología
- 13) Meteorología
- 14) Plásticas
- 15) Programación
- 16) Sistemas digitales
- 17) Sistemas técnicos
- 18) Soldadura

*II. Rama de Ciencias Sociales y Administrativas*

- 1) Técnico bancario
- 2) Administración
- 3) Administración de empresas turísticas
- 4) Comercio exterior
- 5) Contaduría
- 6) Economía
- 7) Informática
- 8) Mercadotecnia

### *III Rama de Ciencias Médico-Biológicas*

- 1) Laboratorista agrobiólogo
- 2) Laboratorista clínico
- 3) Laboratorista químico
- 4) Colector y taxidermista
- 5) Alimentos

*(Guía de Carreras. Nivel Medio Superior, IPN, 1991).*

## 9. EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN TECNOLÓGICA

Un estudio realizado con una muestra de graduados de escuelas técnicas y otras escuelas secundarias y de bachillerato, en la ciudad de México, muestra que: 1) no existen diferencias notables entre la formación adquirida en las escuelas técnicas y en las no técnicas; 2) los ingresos de los graduados son superiores para los de escuelas no técnicas; 3) en los empleos se prefiere a graduados de escuelas técnicas de secundaria que a los de escuelas terminales; 4) los empleos obtenidos son inferiores a las calificaciones de los candidatos (en particular a las mujeres); 5) la enseñanza técnica no favorece mucho la movilidad social; 6) el rendimiento de esa enseñanza, en función de los sueldos, es muy bajo; 7) los egresados de estas escuelas técnicas prefieren proseguir sus estudios en la universidad (Urquidi, 1982, pp. 129-131).

El rápido aumento del número de alumnos originó escasez de profesores capacitados y dio lugar a una sobrecarga de trabajo para los profesores. Además, se advirtió que no existe suficiente interacción entre teoría y práctica, entre tecnología y producción real (Urquidi, 1982, p. 131).

Todavía no se ha probado que la enseñanza técnica satisficiera las exigencias del desarrollo en materia de recursos humanos ni del mercado de trabajo en el corto plazo.

En el contexto de un superávit de recursos provenientes del petróleo, se prevé una expansión más rápida y sin precedentes del sistema educativo y una mejora de la calidad, especialmente en los niveles medio y superior. Respecto de la enseñanza técnica, conviene admitir que es más costosa que la enseñanza general, por tanto, deben realizarse grandes esfuerzos para me-

jorarla; orientarla más abiertamente hacia las necesidades del desarrollo; y eliminar los prejuicios actuales que la convierten en una enseñanza de segunda calidad, destinada a las capas inferiores de la sociedad (Urquidí, 1982, p. 131; Muñoz Izquierdo, 1979).

## CAPÍTULO VII

# LA ENSEÑANZA MEDIA SUPERIOR<sup>1</sup>

### 1. GENERALIDADES

El incremento de la escolaridad en primaria afectó también la secundaria y la media superior –un 75% de los egresados de aquella se inscribían en la enseñanza media superior– al grado de que el crecimiento del bachillerato fue de 100 veces entre 1940 y 1980, sobre todo en los últimos 20 años. De 10 000 estudiantes en 1940, se pasó a 17 000 en 1950; 31 000 en 1964; 279 000 en 1970, para llegar en 1980 a un millón.

El siguiente cuadro informa del estado de la enseñanza media superior en el sexenio:

**CUADRO 32**

*Educación media superior*

<i>Federal</i>	<i>1976-77</i>	<i>1982-83</i>
Bachillerato propedéutico	220 103	432 805
Bachillerato bivalente	185 085*	327 783*
Estatal	317 136	521 269
Particular	166 746	278 906
Total	889 070	1 560 763

\*Sistema Nacional de Educación Tecnológica, 1988.

(Hayashi, 1992, cuadros 3.6.1 a 3.7.0).

<sup>1</sup> Véase David Pantoja Marín. *Notas y reflexiones sobre la historia del bachillerato*. México: UNAM, 1983.

Un estudio de las características de los jóvenes de 15-19 años muestra una tendencia constante (entre 1940-1980) de los estados a mantener sus respectivos lugares en cuanto al número de jóvenes estudiantes de bachillerato. Ocupan los primeros lugares el Distrito Federal, Veracruz, Jalisco, Puebla, Michoacán y el Estado de México. Entre los últimos se encuentran Querétaro, Aguascalientes, Campeche, Colima, Baja California Sur y Quintana Roo. Presentan variaciones en esos 40 años, Hidalgo, Estado de México, Nuevo León, Baja California Norte, Tamaulipas, Yucatán, Zacatecas y Oaxaca.

La afluencia de estudiantes al nivel medio superior favoreció asimismo la multiplicación de los planes de estudio –se mencionaban 178– y la diferente duración del bachillerato, pues mientras la UNAM implantó en 1964 el de tres años, la mayoría de los estados conservaba el de dos años. Además, habían aparecido otras modalidades de bachillerato como el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) (1971), dependiente de la UNAM, y el Colegio de Bachilleres (1974), de la SEP.

De hecho, la educación media superior no había recibido especial atención desde el Congreso de Preparatorias de 1922 hasta la Declaración de Villahermosa (1971)<sup>2</sup> que definió los objetivos de la enseñanza media superior: debía ser propedéutica y terminal, con duración de tres años. La Declaración de Tepic (1972), por su parte, estableció el sistema de créditos (180-300) y adoptó asimismo una estructura académica definida por tres áreas de trabajo para las actividades de aprendizaje: actividades escolares, capacitación para el trabajo y actividades paraescolares. Las actividades de aprendizaje de tipo escolar se dividieron en dos núcleos: básico o propedéutico y otro de actividades selectivas. Las actividades paraescolares eran libres, sin sujeción a evaluación alguna (Castrejón, 1982, pp. 2-5).

En 1975 se celebró en Querétaro una Reunión Nacional de Directores de Enseñanza Media Superior. Aquella definió los objetivos generales del bachillerato y discutió los planes de estudio. Las conclusiones incorporaron los conceptos de la Declaración de Villahermosa y de la de Tepic, y hablaron por vez primera de un tronco común: “[éste] comprendía las áreas siguientes:

<sup>2</sup> ANUIES. *Declaración de Villahermosa. XIII Asamblea General de ANUIES*, abril 20 de 1971; ANUIES. *Declaración de Tepic*, 1972.

lengua y literatura, matemáticas, ciencias experimentales, ciencias histórico-sociales, disciplinas filosóficas y lengua extranjera” (Castrejón, s.f., pp. 9-10).

Pronto se convocó a una Tercera Reunión Nacional de Directores de Enseñanza Media Superior (Guanajuato, Gto.) Las discusiones se refirieron al tronco común, sin llegar a ninguna conclusión, excepto la de definir el bachillerato como ciclo con objetivos propios y naturaleza peculiar, correspondiente a una etapa crucial en la vida del joven. Por tanto, el bachillerato debía considerarse formativo e integral (Castrejón, 1982, pp. 10-14).

El Congreso de Cocoyoc (1982) abundó en esta idea e insistió en el tronco común. Según Castrejón (1983), en todos los bachilleratos había materias comunes y, por tanto, contaban con un tronco común formado por:

- Matemáticas
- Lógica (en Bachilleres, se llamaba “Metodología de la ciencia”)
- Historia de México
- Física
- Química
- Biología
- Historia universal
- Literatura universal
- Inglés

Existía, además, un grupo de materias presentes en la mayoría de las instituciones; éstas eran:

- Sociología (Excepto CCH, que tenía una materia llamada Ciencias políticas y sociales).
- Ética (el CCH la llamaba “Ética y conocimiento del hombre”, y en el CB “Seminario de filosofía”).
- Geografía (CB tenía “Ciencias de la tierra” y las federales por cooperación, “Geografía económica.”).
- Seminario de problemas filosóficos (CCH tenía “Filosofía”, CB “Seminario de filosofía”).
- Estética (CB no tenía y las federales por cooperación ofrecían “Taller de actividades estéticas”).
- Psicología (CB no tenía; y las federales por cooperación, “Psicología general”).

En este primer núcleo de nueve materias (Castrejón, 1981), se podría identificar un tronco común natural existente en todos los bachilleratos. Si se le agregan las seis materias ofrecidas por la mayoría de las instituciones, podría hacerse un cálculo sencillo de un plan de 15 materias, que se impartirían en un año en algunas instituciones o en dos semestres en otras, con una frecuencia de tres horas por semana, en promedio.

Al comparar el bachillerato nacional con su equivalente en otros países, se advierte un marcado contraste con otros sistemas. Tal es el caso de Estados Unidos –con una gran diversidad y amplitud de materias– y la Unión Soviética –dotada de gran homogeneidad. Asimismo, sobresalen las diferencias al observar el énfasis en un sistema nacional de exámenes –el caso del sistema inglés o francés– con un marco común, es decir, el examen se encuentra vinculado a un diseño curricular común. El contraste con el bachillerato mexicano ocurre en ambas direcciones: la falta de un programa igual para cada asignatura y la forma de evaluar sin criterios nacionales.

Una primera aplicación de los conceptos del Congreso Nacional del Bachillerato (1982) fue establecer un tronco común para sus escuelas y recomendarlo a las instituciones autónomas para su aplicación. Este instrumento curricular (el Acuerdo No. 71, se publicó en el *Diario Oficial* el 28 de mayo de 1982), en la parte relativa a este asunto, dice en el artículo 4o. que el “tronco común” del ciclo que la Secretaría aplicará y recomienda aplicar tiene la siguiente estructura curricular:

### CUADRO 33

#### *Materias del “tronco común”*

<i>Area del tronco común</i>	<i>Materias</i>	<i>Número de cursos*</i>	<i>Número de horas a la semana**</i>
Lengua y comunicación	Taller de lectura y redacción	2	3-4



<i>Area del tronco común</i>	<i>Materias</i>	<i>Número de cursos*</i>	<i>Número de horas a la semana**</i>
	Lenguaje adicional al español	2	3-4
Matemáticas	Matemáticas	4	4-5
Metodología	Métodos de investigación	2	3-4
Ciencias naturales	Física	2	4-6
	Química	2	4-6
	Biología	1	3-5
Histórico-social	Historia de México	1	3-4
	Introducción a las ciencias sociales	1	3-4
	Estructura socioeconómica de México	1	3-4
	Filosofía	1	3-4

\* Cursos semestrales.

\*\* Por curso.

(*Diario Oficial*, mayo 28 de 1982).

## 2. LA ESCUELA NACIONAL PREPARATORIA

La ENP no experimentó ningún cambio importante en el sexenio; el plan de estudios de 1976 permaneció inalterado, dividido en años todavía, cuando la práctica del CCH y del Colegio de Bachilleres era semestral.

El plan se dividió en cinco áreas fundamentales: ciencias físico–matemáticas; ciencias químico–biológicas; disciplinas sociales; disciplinas económico–administrativas y humanidades.<sup>3</sup>

La ENP trataba también de enseñar las formas de aprender por cuenta propia, es decir, apropiarse de los procedimientos adecuados, para ayudar al estudiante a aumentar sus conocimientos dentro de sus capacidades. Tal método de estudio, conocido como estudio dirigido, facilitaba aproximarse al método de investigación y al de enseñanza (Pantoja Morán, 1983, pp. 43-53).

El plan de estudios era el siguiente:

### CUADRO 34

#### *Plan de estudios de la ENP (1976)*

##### *Asignaturas obligatorias*

##### *Primer año*

Matemáticas I

Geografía

Lengua y literatura  
españolas

Dibujo de imitación

Física I

Historia universal

Lógica

Lengua extranjera  
(inglés o francés)  
(12 créditos)

##### *Segundo año*

Matemáticas II

Biología I

Historia de México

Ética

Química I

Anatomía, fisiología e higiene

Etimologías greco-latinas

Lengua extranjera  
(inglés o francés)  
(12 créditos)

<sup>3</sup> Véase Vol. 4, pp. 273-276.

*Asignaturas comunes a todas las áreas**Tercer año*

Nociones de derecho positivo mexicano	Literatura mexicana e iberoamericana
Literatura universal	Psicología
Lengua extranjera	

*Asignaturas específicas de cada área**Area I: Ciencias físico-matemáticas*

Matemáticas III	Dibujo constructivo
Física II	Optativa

*Area II: Ciencias químico-biológicas*

Matemáticas III	Química II
Física II	Optativa
Biología II	

*Area III: Disciplinas económico-administrativas*

Matemáticas III	Geografía económica
Sociología	Optativa

*Area IV: Disciplinas sociales*

Historia de las doctrinas filosóficas	Sociología
Historia de la cultura	Optativa

*Area V: Humanidades clásicas*

Historia de las doctrinas filosóficas	Estética
Latín	Griego
	Optativa

*Area VI: Bellas Artes*

Historia del arte	Optativas (2)
Estética	

*Asignaturas optativas*

Cosmografía	Italiano
El pensamiento filosófico de México	Revolución Mexicana
Temas selectos de biología	Temas selectos de física
Geopolítica	Geología y mineralogía
Modelado	Historia del arte
Higiene mental	Inglés
Matemáticas III	Alemán
Dibujo constructivo	Francés
Estética	Prácticas administrativas y comerciales
Temas selectos de matemáticas	Temas selectos de química
Problemas económicos, sociales y políticos de México	Latín

(*Planes de estudio*. México: UNAM, 1976).

El plan se mantuvo igual en todo. No se le añadieron las materias relativas a la computación que aparecían en los planes del CCH y del Colegio de Bachilleres.

En el Congreso de Cocoyoc (1982), se mencionó que el plan de la ENP estaba en proceso de revisión.

**CUADRO 35***Plan de estudios de la Escuela Nacional Preparatoria (1980)**Primer año*

Matemáticas I	Física I
Geografía	Historia universal
Lengua y literatura españolas	Lógica
Dibujo de imitación	Lengua extranjera (inglés o francés) (12 créditos)

*Segundo año*

Matemáticas II	Química I
Biología I	Anatomía, fisiología e higiene
Historia de México	Etimologías greco-latinas
Ética	Lengua extranjera (inglés o francés) (12 créditos)

*Tercer año**Asignaturas comunes a todas las áreas*

Nociones de derecho positivo mexicano	Literatura universal
Literatura mexicana e iberoamericana	Psicología
Lengua extranjera	

*Asignaturas específicas de cada área**Area I: Ciencias físico-matemáticas*

Matemáticas III	Dibujo constructivo
Física II	Optativa

*Area II: Ciencias químico-biológicas*

Matemáticas III	Biología II
Física II	Química II
Optativa	

*Area III: Disciplinas económico-administrativas*

Matemáticas III	Geografía económica
Sociología	Optativa

*Area IV: Disciplinas sociales*

Historia de las doctrinas filosóficas	Sociología
Historia de la cultura	Optativa

Historia de las doctrinas filosóficas	Estética
Historia de la cultura	Optativa
<i>Area V: Humanidades clásicas</i>	
Historia de las doctrinas filosóficas	Estética
Latín	Griego
Optativa	
 <i>Area VI: Bellas Artes</i>	
Historia del arte	Estética
Optativa 2	
 <i>Asignaturas optativas</i>	
Cosmografía	Temas selectos de física
Francés	Matemáticas III
Higiene mental	El pensamiento filosófico de México
Temas selectos de química	Prácticas administrativas y comerciales
Inglés	Temas selectos de matemáticas
Temas selectos de biología	Geopolítica
Latín	Problemas sociales, económicos y políticos de México
Italiano	Matemáticas
Dibujo constructivo	Alemán
Historia del arte	Modelado
Revolución Mexicana	
Estética	
Geología y mineralogía	

(*Planes de Estudio*. México: UNAM, 1980, pp. 1161-1162).<sup>4</sup>

El rector Octavio Rivero Serrano (*El Nacional*, diciembre 5 de 1981) anunció que el plan de estudios se mantendría igual, aunque se estudiaban profundas reformas.

El plan será flexible (el alumno tendrá libertad para escoger materias del bloque propedéutico). Será interdisciplinario y habrá seriación de materias con método científico, técnicas de investigación, análisis de textos y prácticas

<sup>4</sup> Es lamentable la ausencia de una asignatura sobre computación.

de redacción; finalmente; conservará su carácter propedéutico, con un mayor énfasis en los contenidos metodológicos e instrumentales y la formación para el estudio y el aprendizaje independiente.

### CUADRO 36

#### *Modelo del plan de estudios de la ENP*

#### *Semestres*

I	Matemáticas Lógica Geografía Redacción	Historia universal Anatomía y fisiología Comunicación gráfica Lengua extranjera
II	Matemáticas Método científico Geografía Redacción	Historia universal Química inorgánica Comunicación gráfica Lengua extranjera
III	Matemáticas Física Historia mexicana Lengua extranjera	Química orgánica Biología Técnicas de investigación
IV	Matemáticas Ética Física Técnicas de investigación y análisis de textos	Historia Mexicana Higiene Biología Lengua extranjera
V	Ecología Lengua extranjera Técnicas de investigación y análisis de textos	Nociones de derecho político mexicano Psicología Literatura mexicana e hispanoamericana

VI	Etimologías grecolatinas	Nociones de derecho
	Higiene mental	positivo mexicano
	Lengua extranjera	Técnicas de investigación y
	Literatura universal	análisis de textos

Nota: En los semestres V y VI se cursaron materias comunes a todos los alumnos (que son las anotadas) y las materias específicas por el área de estudio, en que se especializaron, las cuales son seis:

1. Area Ciencias físicas-matemáticas
2. Ciencias químico-biológicas
3. Económico-administrativas
4. Ciencias sociales
5. Humanidades clásicas
6. Bellas Artes

(Documento mimeografiado. Dirección General ENP, 1980).

### 3. EL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES

A siete años de distancia, el CCH disfrutaba de una vida pujante, a juzgar por los miles de alumnos que seguían ese plan de educación media superior y por el número de planteles existentes no sólo en la capital de la república, sino en algunos estados. Habían egresado ya dos generaciones. Los profesores se esforzaban por alcanzar los objetivos del Colegio: aprender haciendo, relacionado con el método didáctico; aprender a aprender, enfoque esencial del plan de estudios, destinado a promover una cultura generadora de nuevos conocimientos; aprender para hacer, unión de la teoría y la práctica; aprender a ser, es decir, el carácter formativo de la enseñanza del Colegio y la transmisión crítica de valores; reconstruir en el conocimiento la unidad del objeto, o el enfoque interdisciplinario (*Cuadernos del CCH*, 1979 (No. 2, enero-marzo), pp. 11-66).

Al mismo tiempo se subrayaba el carácter especial “autoexplicable” del CCH. Si desaparecieran por un azar las facultades de medicina veterinaria, odontología, etc., así como la de ingeniería, el CCH seguiría teniendo razón de ser, porque como la filosofía antaño era, por una parte, preparación para un tipo diferente de estudios y, por otra, constituía la cultura básica universitaria



valiosa por sí misma, al permitir una “racionalización totalizadora del mundo” (Palencia, *Cuadernos del CCH*, 1979 (No. 5) (octubre-diciembre), pp. 7-10).

De hecho, según la concepción de González Casanova, el CCH de nivel medio superior debía ser uno de los tramos. En licenciaturas y posgrados sería una estructura de enlace interdisciplinario y con un perenne dispositivo de renovación. El proyecto total nunca llegó a realizarse.

Con el ímpetu de las instituciones nuevas, el CCH emprendió la tarea de revisar sus planes de estudio, cuya diversidad aquejaba a la institución (*Cuadernos del CCH*, 1979 (No.5) (octubre-diciembre), pp. 11-17). Se trataba de penetrar no sólo en la función aparente de un texto sino también en la latente – informativa o normativa (*Gaceta del CCH*, 1980 (No. 209) (marzo 14). Y sobre todo se buscaba realizar las ideas del Colegio como están referidas más arriba. El proceso constaría de cuatro etapas, cuyo resultado se concretaría en cuatro documentos sobre cada una de las asignaturas: orientación básica, programa básico, guía de estudios y uno o varios programas indicativos (*Cuadernos del CCH*, 1979 (No.5) (octubre-diciembre), pp. 19-22).

Palencia (*Cuadernos del CCH*, 1978 (No. 1) (octubre-diciembre), pp. 6-7) indicaba que la experiencia de aprendizaje típico sería la solución de problemas y que las sesiones de trabajo fomentarían la reflexión en común y buscarían la síntesis tanto individual como colectiva. Añadía que el plan mismo estaba diseñado de manera que los tres primeros semestres subrayaban la forma de conocer la naturaleza (área del método experimental) y la sociedad (área de análisis histórico y social), así como las formalizaciones del lenguaje español y las matemáticas. El cuarto semestre, por su parte, insistiría, en cada una de sus áreas, en la síntesis racional: teorías matemáticas y síntesis de geometría y álgebra, método experimental, teoría de la historia, ensayos de investigación y análisis de la expresión escrita. Los semestres quinto y sexto, formados por asignaturas optativas, recalcarían la comprobación del dominio de los métodos de conocimiento y su aplicación a campos específicos de las ciencias, buscando, por una parte, la formación universal de los alumnos y, por otra, la orientación profesional y capacitación propedéutica para la licenciatura.

Palencia presentaba en un cuadro luminoso todo el plan de estudios bajo los títulos de observación, racionalización y aplicación.

**CUADRO 37***Agrupación sistemática del conocimiento en el CCH**Observación**Primer semestre*

Matemáticas I  
Historia universal moderna  
y contemporánea

Física I  
Taller de redacción  
Taller de lectura I

*Segundo semestre*

Matemáticas II  
Historia de México I  
Taller de redacción II

Química I  
Taller de lectura II

*Racionalización**Tercer semestre*

Matemáticas III  
Historia de México II  
Taller de lectura III

Biología I  
Taller de redacción  
e investigación  
documental I

*Cuarto semestre*

Matemáticas IV  
Teoría de la historia  
Taller de lectura IV

Método experimental  
Taller de redacción  
e investigación  
documental II

*Aplicación**Quinto semestre*

Matemáticas V  
Estadística I  
Física II

Lógica I  
Cibernética y  
computación I

Biología II	Química II
Ciencias de la salud I	Psicología I
Ética y conocimiento del hombre I	Estética I
Filosofía I	Economía I
Administración I	Derecho I
Griego I	Ciencias políticas y sociales I
Ciencias de la comunicación I	Geografía I
Taller de expresión gráfica I	Latín I
Taller de diseño ambiental I	

*Sexto semestre*

Matemáticas VI	Lógica II
Estadística II	Cibernética y computación I
Física III	Química III
Biología III	Psicología II
Ciencias de la salud II	Estética II
Ética y conocimiento del hombre II	Filosofía II
Economía II	Ciencias políticas y sociales II
Derecho II	Administración II
Geografía II	Griego II
Latín II	Ciencias de la comunicación II
Taller de diseño ambiental II	
Taller de expresión gráfica II	

(*Cuadernos del CCH*, 1978 (No. 1) (octubre-diciembre), p. 6).

El plan de estudios era el de 1976, al iniciarse el CCH (véase Vol. 4, p. 277).<sup>5</sup> El número de créditos era de 216. El requisito de ingreso era tener secundaria aprobada, y para obtener el diploma de bachiller, haber aprobado las asignaturas del plan de estudios y aprobar el examen de un idioma extranjero (inglés o francés).

<sup>5</sup> El mismo plan sin variante alguna aparece en 1980 y 1982.

**CUADRO 38***Plan de estudios del CCH, 1976**Primer semestre*

Matemáticas	Física I
Historia universal moderna y contemporánea	Taller de redacción I
Taller de lectura de clásicos universales	

*Segundo semestre*

Matemáticas II	Química I
Historia de México I	Taller de redacción II
Taller de lectura de clásicos españoles e hispanoamericanos	

*Tercer semestre*

Matemáticas III	Biología I
Historia de México II	Taller de redacción e investigación documental I
Taller de lectura de autores modernos y universales	

*Cuarto semestre*

Matemáticas IV	Método experimental: física, química y biología
Teoría de la historia	Taller de redacción e investigación documental II
Taller de lectura de autores españoles e hispanoamericanos	
Idioma*	

*Asignaturas optativas*

Los semestres quinto y sexto deberán configurarse con seis asignaturas, según las opciones que se presentan a continuación.

\* El alumno deberá acreditar el conocimiento de un idioma. El colegio ofrece como posibilidades el inglés o el francés.

*Primera opción* (a escoger una serie en forma obligatoria)

*Quinto semestre*

Matemáticas V	Lógica I
Estadística I	

*Sexto semestre*

Matemáticas VI	Lógica II
Estadística II	

*Segunda opción* (a escoger una serie en forma obligatoria)

*Quinto semestre*

Física II	Química II
Biología II	

*Sexto semestre*

Física III	Química III
Biología III	

*Tercera opción* (a escoger una serie en forma obligatoria)

*Quinto semestre*

Estética I	Ética y conocimiento del
Filosofía I	hombre I

*Sexto semestre*

Estética II	Ética y conocimiento del
Filosofía II	hombre II

*Cuarta opción* (a escoger una serie en forma obligatoria)

*Quinto semestre*

Economía I	Ciencias políticas y sociales I
Psicología I	Derecho I
Administración I	Geografía I
Griego I	Latín I

*Sexto semestre*

Economía II	Ciencias políticas y sociales II
Psicología II	Derecho II
Administración II	Geografía II
Griego II	Latín II

*Quinta opción* (a escoger una serie en forma obligatoria)

*Quinto semestre*

Ciencia de la salud I	Cibernética y computación I
Ciencia de la comunicación I	Diseño ambiental I
Taller de expresión gráfica I	

*Sexto semestre*

Ciencia de la salud II	Cibernética y computación II
Ciencia de la comunicación II	Diseño ambiental II
Taller de expresión gráfica II	

(*Planes de estudio*, UNAM, 1976).

La única variante con respecto al plan original fue la adición de números, expresión de la asignatura y de su nivel.<sup>6</sup>

<sup>6</sup> El plan aún estaba vigente en 1982, término del sexenio. *Planes de estudio*, UNAM, 1976 y 1982.

Los numerosos artículos publicados durante el sexenio en los *Cuadernos* así como en la *Gaceta del CCH* atestiguan el entusiasmo y el persistente cuidado de los profesores de la institución de evitar la desviación o estancamiento del Colegio. Así, en la *Gaceta* (noviembre 24 de 1978) se hablaba de profesionalizar la enseñanza. Los catedráticos del CCH requerían, con mayor urgencia que otros, actualizar y mejorar sus conocimientos en el área pedagógica y el dominio de sus asignaturas, ya que el Colegio se orientaba no tanto a la mera transmisión de conocimientos, al modo de la ENP, sino a una reflexión y crítica constantes a propósito de los contenidos. Era obvio que los profesores del CCH, egresados de una educación media superior concebida al modo de información enciclopédica de las ciencias y las artes, desconocían una técnica encaminada a la reflexión, comparación y crítica de los contenidos que aprendían, según sus diversas modalidades. Se trataba en suma de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje mediante seis cursos sobre la discusión colectiva, el trabajo en equipo, la lectura comentada, la lectura individual y la elaboración de trabajos. En la ENP no se veía ciertamente semejante preocupación por dotar a los profesores de una técnica semejante.

Este interés por el profesorado se concretó en un protocolo de evaluación con los criterios para la promoción de los profesores de asignatura.

### CUADRO 39

#### *Protocolo de evaluación*

<i>Indicador</i>	<i>Puntaje máximo</i>
Escolaridad	20
Antigüedad	5
Cursos tomados	15
Cursos impartidos u organizados	20
Trabajos para el CCH	20
Cargos académico administrativos	20
Total	100

Como puede apreciarse, la antigüedad contaba poco, así como los cursos tomados. En cambio, el desempeño –los cursos impartidos u organizados– recibían mayor puntuación. Era de esperarse que hubiera alguna forma objetiva de averiguar la calidad del desempeño. Desgraciadamente, nada se decía al respecto (*Gaceta del CCH*, 1979 (febrero), año IV, tercera época).

Entre tanto, desde junio de 1974 hasta 1979 (*Gaceta del CCH*, 1979 (agosto) año IV, tercera época), las autoridades del Colegio recogieron las inquietudes bullentes en la comunidad de la UNAM con el fin de que la reforma legislativa de la unidad académica del bachillerato impulsara a los diversos sectores a participar más en la toma de decisiones. En concreto, se proponía que, ampliándose la representación y abriéndose lo más posible las vías de comunicación, se promoviera la autogestión democrática de la institución universitaria, con una representación adecuada del ciclo del bachillerato, en proporción con el número de alumnos.

El CCH se ocupó también en definir el perfil de los estudiantes de primer ingreso al nivel medio superior, investigación que nunca antes se había intentado: se requería notar la edad, el sexo, el estado civil –no meramente la simple representación cuantitativa–; la situación económica y también las necesidades, los fines, los valores, etc.; la familia, su estructura, su relación con el sujeto, así como la relación estudiante-familia respecto de la educación; la experiencia escolar previa (pública, privada, confesional, laica, etc.); la tradición escolar, y la cultura.

En *Cuadernos del CCH* (1980 (Nos. 6 y 7) (abril-junio)) se presentaron algunos resultados de la población estudiantil del tercer semestre. Las características de ésta eran las siguientes: un 94.6% de los estudiantes eran solteros, 3% casados; había un predominio numérico, de dos a uno, de hombres en relación con mujeres; el 79.5% nació en el Distrito Federal y en el área metropolitana; no concurrían al Colegio hijos de los sectores de clase alta; un 23.5% provenía de familias pertenecientes a la clase obrera; el 60% declaró que su compromiso era consigo mismo; el 50% eran hijos de padres que sólo terminaron la primaria, no la terminaron o no estudiaron; el 87.4% deseaba seguir estudios profesionales; en un alto porcentaje declararon que les costó mucho trabajo adaptarse al sistema de enseñanza del Colegio; frente a las opciones técnicas, el 48.9% se inclinaba por cursarlas, pero sólo el 18.7% las



comprendía en su carácter de salida lateral ocupacional; el 27.7% declaró leer diariamente el periódico y el 14.5% dijo no leerlo nunca.

Los alumnos que llegaban al Colegio estaban desprotegidos culturalmente, es decir, carecían en su mayoría de un ambiente cultural en la familia que les brindara la posibilidad de poseer un vocabulario rico, correctamente utilizado y les permitiera tanto aprovechar las lecturas como poder expresar con propiedad sus ideas.

Por otra parte, el CCH prometía cumplir los principios y tareas especificadas en los mencionados documentos que permitían al estudiante egresado del Colegio aprovechar las alternativas profesionales existentes dentro y fuera del mismo, o incorporarse al trabajo económicamente productivo.

El Colegio proponía una preparación propedéutica y terminal, en un plan de estudios cuyos cuatro pilares eran el manejo de dos métodos: el científico experimental y el histórico-social; y de dos lenguajes: el español y las matemáticas y, ofrecía, con carácter optativo, las llamadas “opciones técnicas” que surgían después de cuidadosos estudios de diversa índole.

El CCH proponía asimismo un esquema de un posible perfil del egresado del nivel de educación media superior.

Conocería:

- el lenguaje español;
- el lenguaje matemático;
- el método científico experimental;
- el análisis histórico;
- los contenidos pragmáticos básicos que integran el plan de estudios;
- la metodología propia de la investigación;
- el autoaprendizaje.
- el contexto socioeconómico, cultural y político en que se realiza el proceso de enseñanza-aprendizaje

Tendría habilidades para:

- Manejar dos lenguajes: el español y las matemáticas;
- Manejar dos métodos: el histórico-social y el científico experimental;
- Comunicarse tanto en forma oral como escrita;
- Trabajar grupalmente;
- Informarse y documentarse para la elaboración de trabajos;

- Analizar y discutir textos;
- Organizar el material en fichas, notas y cuadros;
- Construir aparatos de observación;
- Leer y traducir un idioma extranjero;
- Utilizar material y equipo de laboratorio;

Presentaría actitudes de:

- Responsabilidad ante las tareas que emprende;
- Búsqueda de elementos de juicio de realidad como etapa anterior a la toma de decisiones;
- Crítica de su vida personal y de su compromiso en la sociedad;
- Participación crítica en los procesos de la vida social;
- Aceptación y respeto de sí mismo y de los demás;
- Valoración de los instrumentos científicos y de reflexión, como medios de comprensión de los fenómenos naturales y de los problemas sociales;
- Rectificación ante los propios errores;
- Renovación continua de su bagaje cultural;
- Interacción constructiva en su medio ambiente (*Cuadernos del CCH*, 1980 (Nos. 6 y 7) (abril-junio).

El CCH investigó también a quienes empezaban, pero no terminaban, y efectuó un primer balance, desde 1971, sobre los planteles de Azcapotzalco, Naucalpan y Vallejo y los del oriente y sur de la capital (1972). De las primeras siete generaciones completas, se tenía la siguiente información (*Cuadernos del CCH*, 1980 (Nos. 8 y 9) (julio-diciembre):

1. El porcentaje de egresados, comparando plantel con plantel, tenía una dispersión pequeña con respecto a la media (desviación estándar de 2.12), esto es, el comportamiento de los diferentes planteles era significativamente el mismo.<sup>7</sup>

2. No parecía haber una política definida en cuanto al número de alumnos admitidos, pues, aun sin considerar la primera y cuarta generaciones (cuando comenzó la primera sólo había tres planteles y la cuarta coincidió con el

<sup>7</sup> La "desviación estándar" es una medida de dispersión o variabilidad de toda una distribución. Es la raíz cuadrada de una media de puntuación de desviación. Véase Janet T. Spence et al. *Elementary statistics*. New York: Appleton Century Crofts, 1968.

año de la creación del Colegio de Bachilleres), había una considerable variación en cuanto al primer ingreso.

3. La primera generación de egresados de cada plantel era porcentualmente más numerosa que la segunda del mismo plantel, a pesar de que a ésta se incorporaban los alumnos rezagados un año con respecto a su generación de ingreso.

4. El aparente aumento de egresados en la generación 1974-1976 no era tal, pues fue una generación de ingreso significativamente más pequeña que la anterior (55% con respecto a ella), los alumnos de las generaciones anteriores la incrementaron de manera considerable con un ascenso irreal de egresados.

5. La distribución por planteles de los alumnos de primer ingreso no fue acertada pues, mientras, por un lado, el Plantel Vallejo tenía una inscripción elevada, el de Naucalpan recibía pocos alumnos, a pesar de tener instalaciones semejantes.

Lo fundamental era el índice de egresados significativamente bajo, pues, en promedio, sólo un 41% del total de alumnos inscritos logró concluir el ciclo completo. En los siete años estudiados, de un total de 158 310 alumnos, cerca de 93 000 lo empezaron, pero no lo terminaron.

Este problema merecía especial atención, a pesar de existir otras instituciones del mismo nivel, con índices de deserción superiores al del CCH. Adelantando algunas hipótesis sobre las causas de la deserción en el CCH, podrían mencionarse las siguientes:

*De orden socioeconómico:*

1. Penuria de recursos económicos para mantener al alumno, pues, la mayoría de sus familias los sostuvieron hasta este ciclo; al subir el nivel de estudios, crecían también las necesidades de libros, ropa, transporte, etc., gastos que buena parte de las familias no podían sufragar, máxime al agudizarse la inequitativa distribución de la riqueza en el país, disminuyó el ingreso real de los clases medias y bajas de las cuales procedía el mayor número de alumnos.

2. La imposibilidad de recibir el sostenimiento de su familia indujo a muchos alumnos a incorporarse en condiciones desventajosas al mercado de la fuerza de trabajo, pues aun dotados de preparación general básica, carecían de conocimientos o destrezas para desempeñar tareas especializadas.

*De orden académico:*

1. Falta de conocimientos previos suficientes, de hábitos y técnicas de estudio, de disciplina personal y de formación metodológica, legado de un sistema educativo nacional que ponía énfasis en la enseñanza y no en el aprendizaje, un sistema educativo que invertía sólo 5.3% del PIB, mucho menos que el mínimo indispensable recomendado por la UNESCO.<sup>8</sup>

2. Falta de compromiso real de sectores relativamente amplios con la educación tanto de profesores como alumnos, independientemente de otras razones que justificaban parcialmente tal actitud.

*De orden administrativo:*

1. El mediocre compromiso académico de algunas autoridades del CCH dedicadas a atender problemas “político-administrativos”, sin llegar a comprometerse totalmente con la educación.

2. Una serie de problemas administrativos, entre los cuales se podían citar como ejemplo: asignar planteles a los alumnos sin tener en cuenta la ubicación de sus domicilios (alumnos de ciudad Netzahualcóyolt inscritos en el Plantel Naucalpan); proporcionar pocos recursos para adquirir libros para las bibliotecas, ausencia de estímulos en los docentes para elaborar apuntes o material de apoyo de buena calidad y económicos, etcétera.

*De orden personal:*

1. Alumnos con capacidades poco desarrolladas por deficiente alimentación de la madre, escasa nutrición en la primera infancia, aunada a un ambiente social hostil y otros.

2. Alumnos con compromisos familiares prematuramente adquiridos. Los obstáculos anteriormente descritos no actuaban de ordinario solos. La realidad constaba de un conjunto de factores bastante complejo, motivo de que un alumno desertara del sistema. Pero era evidente que en un país como México, con una economía tan deformada, los aspectos socioeconómicos constituían los principales escollos. ¿En qué medida influía cada uno? ¿En qué

<sup>8</sup> De hecho, según Latapí (*Proceso*, febrero 10. de 1993), no fue la UNESCO sino la Conferencia Regional de Ministros de Educación y Ministros encargados de la Planificación Económica de América Latina y el Caribe (1979) –organizada por la UNESCO, con la cooperación de la CEPAL y la OEA y celebrada en el Distrito Federal– la que recomendó –en la llamada Declaración de México– a sus miembros dedicar presupuestos gradualmente mayores a la educación, hasta destinar no menos del 7 u 8% de su PIB.

proporción? Un estudio sociológico serio sobre el tema respondería a estas cuestiones,

Ahora bien, la UNAM ¿podía o no y debía o no atender el problema de los desertores? Parecería ser una de sus obligaciones, pues al admitir en sus diferentes escuelas, como alumnos, a una porción de gran número de solicitantes, así como ellos adquirirían un compromiso con la Universidad, ésta se obligaba con ellos.

Justo era recordar que los alumnos deseosos de ingresar al Bachillerato de la UNAM ya habían pasado por una selección previa bastante rigurosa. Un porcentaje alto de los inscritos en primaria no la concluían; sólo una mayoría de tales egresados demandaban ingreso a la secundaria, y también un considerable número de éstos desertaba. Al final de sucesivas selecciones (económicas y académicas), únicamente permanecía un reducido porcentaje de estudiantes. Y todavía, al solicitar su ingreso al Bachillerato de la UNAM, sólo un 55% aproximadamente de los demandantes lo conseguía.

Era evidente que, para afrontar el problema de la deserción, se necesitaba atacar las causas relacionadas con el CCH.

Se sugerían los siguientes medios:

1. Aumentar el número y el monto de las becas con el fin de atender a los verdaderamente necesitados.

2. Impulsar las opciones técnicas, pues eran de gran trascendencia, en las circunstancias de la época, como alternativa, tanto para quienes empezaban y no terminaban como para quienes necesitaban trabajar para concluir una licenciatura.

3. Atender con mayor seriedad los aspectos académicos, con la creación de un centro de investigación educativa y docencia (*Cuadernos del CCH*, 1980 (Nos. 6 y 7) (abril-junio)).

Con todo, la trayectoria del CCH no fue tan buena como se esperaba. De una parte, el descuido por resolver las inquietudes estudiantiles y, de otra, el conformismo e indiferencia de algunos funcionarios y profesores apagaron el entusiasmo de quienes habían empezado tan encomiable esfuerzo. Así se expresaba Bernal (1981, p. 8), a los diez años de fundado el CCH. Este exhortaba a sus colegas en el CCH a restaurar el empeño primitivo de aquella digna empresa (*Cuadernos del CCH*, 1981 (No. 11) (enero-junio)).

Afortunadamente, ese mismo año los profesores reflexionaron seriamente sobre la institución y concluyeron que ésta fortalecía y propagaba la cultura básica—el conjunto de conocimientos, conductas, costumbres y valores—, como finalidad esencial del CCH y, al mismo tiempo, los componentes humanos propios del mexicano (*Cuadernos del CCH*, 1981 (Nos. 10 y 11) (enero-junio).

El CCH resolvía tres problemas, según González Casanova (1981, pp. 1-4): unir las distintas escuelas y facultades, originalmente separadas (interdisciplinariedad); vincular el CCH con las escuelas y facultades superiores así como con los institutos de investigación; y crear un órgano permanente de innovación, capaz de realizar distintas funciones sin necesidad de modificar la estructura de la universidad (*Gaceta del CCH*, 1981 (febrero 6).

Al siguiente año volvió a considerarse al CCH como un modelo educativo digno de imitarse (*Cuadernos del CCH*, 1982 (julio-octubre)). En efecto, la orientación cultural del Colegio exigía que ésta fuera formativa, integral y básica: formativa por sus fines educativos; integral por sus contenidos sociales y básica por sus elementos constitutivos.

Ya para terminar el sexenio, el CCH volvió a tratar el tema de sus profesores con una serie de consideraciones sobre la profesionalización de la institución: favorecer las investigaciones en torno a la cultura básica y evitar las muy especializadas y, al mismo tiempo, promover la socialización del trabajo académico y rescatar para éste la práctica del trabajo en equipo, con la contratación definitiva, la promoción de nivel “A” al “B”, las becas de regularización, las plazas de complementación y los cursos de capacitación básica (*Cuadernos del CCH*, 1982 (Nos. 13 y 14) (enero-marzo)).

#### 4. EL COLEGIO DE BACHILLERES

Fundado en 1974, el Colegio de Bachilleres experimentó un incremento notable para 1976, inicio del sexenio, cuando en 1974, después de lanzada la convocatoria, eran sólo 100 las solicitudes de ingreso, pues “no había quien quisiera estudiar en bachilleres”, según Angel Vizcaíno Pérez (*El Sol de México*, mayo 9 de 1982). Al final de la administración de José López Portillo, según el mismo Vizcaíno Pérez, de los 900 000 jóvenes que estudiaban la enseñanza

media superior, 140 000 la cursaban en el Colegio de Bachilleres y los cinco planteles del área metropolitana habían aumentado a 19, con presencia en 11 estados (*El Sol de México*, julio 6 de 1982). A los alumnos regulares había que sumar 20 000 que cursaban en enseñanza abierta las disciplinas del Colegio de Bachilleres.

El plan de estudios era el original de la fundación (véase Vol. 4, pp. 270-272).

#### CUADRO 40

*Plan de estudios de 1973  
Colegio de Bachilleres*

*Primer año  
Primer semestre*

	<i>Horas</i>	<i>Laboratorio</i>	<i>Créditos</i>
Matemáticas I	3	0	6
Física I	2	2	8
Introducción a las ciencias sociales I	3	0	6
Metodología de la ciencia I	3	0	6
Taller de lectura y redacción I	0	4	8
Totales	11	6	34

*Segundo semestre*

Matemáticas II	3	0	6
Física II	2	2	8
Química I	2	2	8
Introducción a las ciencias sociales II	3	0	6
Metodología de la ciencia II	3	0	6

	<i>Horas</i>	<i>Laboratorio</i>	<i>Créditos</i>
Taller de lectura y redacción II	0	4	8
Totales	13	8	42

*Segundo año  
Tercer semestre*

Matemáticas III	3	0	6
Física III	2	2	8
Química II	2	2	8
Historia universal moderna y contemporánea	3	0	6
Lengua extranjera I	0	4	8
Literatura I	3	0	6
Capacitación específica	0	6	6
Totales	13	14	48

*Cuarto semestre*

Matemáticas IV	3	0	6
Biología I	3	1	8
Química III	2	2	8
Historia de México moderna y contemporánea	3	0	6
Lengua extranjera II	0	4	8
Literatura II	3	0	6
Capacitación específica	0	6	6
Totales	14	13	48



*Tercer año*  
*Quinto semestre*

	<i>Horas</i>	<i>Laboratorio</i>	<i>Créditos</i>
Seminario de filosofía I	3	0	6
Biología II	3	1	6
Estructura social y económica de México	3	0	6
<i>Optativa A</i>			
Probabilidad y estadística I	3	0	6
Cálculo numérico I			
Matemáticas financieras I			
<i>Optativa B</i>			
Física moderna I	3	0	6
Cosmografía I			
Economía I			
Sociología I			
Introducción a la antropología I			
<i>Optativa C</i>			
Ciencia de la comunicación I	3	0	6
Ciencia de la salud I			
Lengua extranjera I			
Dibujo I	0	10	10
Capacitación específica			
Totales	8	11	46

*Sexto semestre*

Seminario de filosofía II	3	0	6
Ecología	(3)	1	8
Estructura social y económica de México II	(3)	(0)	(6)

	<i>Horas</i>	<i>Laboratorio</i>	<i>Créditos</i>
<i>Optativa A</i>			
Probabilidad y estadística II	3	0	(6)
Cálculo numérico II			
Matemáticas financieras II			
<i>Optativa B</i>			
Física moderna II	3	1	(5)
Cosmografía II			
Economía II			
Sociología II			
Antropología II			
<i>Optativa C</i>			
Ciencias de la comunicación II	3	0	5
Ciencias de la salud II			
Lengua extranjera II			
Dibujo II			
Capacitación específica			

Nota: Por la imposibilidad de conseguir una copia del plan de estudios, éste se estableció con los programas de cada una de las materias publicadas por el Colegio de Bachilleres, 1973.

En 1982, a raíz del Congreso de Cocoyoc y la recomendación de éste de introducir en el bachillerato un tronco común (*Excelsior*, junio 8 de 1982), se modificó el plan de estudios alrededor del tronco común y aquél quedó como sigue:

**CUADRO 41**

*Colegio de Bachilleres  
Plan de estudios vigente, con el tronco común*

	<i>Horas</i>	<i>Créditos</i>
<i>Primer semestre</i>		
Matemáticas	4	8
Física I	4	8
Química	4	8
Introducción a las ciencias sociales I	3	6
Métodos de investigación I	3	6
Taller de lectura y redacción I	4	8
Totales	22	44
<i>Segundo semestre</i>		
Matemáticas II	4	8
Física II	4	8
Química II	4	8
Introducción a las ciencias sociales II	3	6
Métodos de investigación II	3	6
Taller de lectura y redacción II	4	8
Totales	22	44

*Tercer semestre*

	<i>Horas</i>	<i>Créditos</i>
Matemáticas II	4	8
Física III	4	8
Química III	4	8
Literatura I	3	6
Historia universal moderna y contemporánea	3	6
Lengua adicional al español I	4	8
Legislación laboral y seguridad, relaciones humanas y ética laboral	3	6
Totales	25	50

*Cuarto semestre*

Matemáticas IV	4	8
Biología I	4	8
Historia de México	3	6
Literatura II	3	6
Lengua adicional al español II	4	8
Ciencias de la tierra	4	8
Capacitación	4	8
Totales	26	52

*Quinto semestre*

Estructura socioeconómica de México I	3	8
Biología II	4	8
Filosofía I	3	6

	<i>Horas</i>	<i>Créditos</i>
Probabilidad y estadística I	3	6
Cálculo numérico I	3	6
Matemáticas financieras I	3	6
Física moderna I	3	6
Economía I	3	6
Sociología I	3	6
Antropología I	3	6
Cosmografía I	3	6
Ciencias de la comunicación I	3	6
Ciencias de la salud I	3	6
Inglés III	3	6
Francés III	3	6
Dibujo I	3	6
Capacitación	4	8
<b>Totales</b>	<b>53</b>	<b>108</b>

*Sexto semestre*

Estructura socioeconómica de México II	3	6
Ecología II	4	8
Filosofía II	3	6
Probabilidad y estadística II	3	6
Cálculo numérico II	3	6
Matemáticas financieras II	3	6
Física moderna II	3	6
Economía II	3	6
Sociología II	3	6
Antropología II	3	6
Cosmografía II	3	6
Ciencias de la comunicación II	3	6
Ciencias de la salud II	3	6
Inglés III	3	6

	<i>Horas</i>	<i>Créditos</i>
Francés IV	3	6
Dibujo II	3	6
Capacitación	4	8
Totales	53	106

Hora semana. Materias que constituyen el tronco común.

(*Gaceta, CB*, México: Colegio de Bachilleres, Año VIII, IV Epoca, Número Especial, julio 19 de 1982).

## 5. EL CONGRESO NACIONAL DEL BACHILLERATO<sup>9</sup>

Esta importante asamblea, celebrada en Cocoyoc, Mor., del 10 al 12 de marzo de 1982 estudió los problemas del bachillerato con la reciente experiencia de la creación del Colegio de Bachilleres de la SEP.<sup>10</sup>

En realidad, la asamblea de Cocoyoc sirvió para presentar el informe de los trabajos realizados por la comisión interdireccional para el estudio de los problemas generales del bachillerato. Esta comisión se había reunido por vez primera en agosto 3 de 1981 y, posteriormente, en otras cinco ocasiones. En ella participaron representantes de la ANUIES; de la Subsecretaría de Educación Tecnológica; del Colegio de Bachilleres; de la Escuela Nacional Preparatoria; del Colegio de Ciencias y Humanidades; y de la Dirección General de Educación Media Superior. Esta última coordinó todo el trabajo.

La Escuela Nacional Preparatoria, por su parte, preparó el tema de la concepción y objetivos generales del bachillerato; El Colegio de Ciencias y

<sup>9</sup> Cocoyoc, Mor., 10-12 marzo de 1982.

<sup>10</sup> La mesa directiva estuvo compuesta de: presidente Fernando Solana, secretario de Educación Pública; vicepresidentes: Octavio Rivero Serrano, rector de la UNAM; Héctor Moyagoitia D., director general del IPN; Rafael Velázco Fernandez, secretario general ejecutivo de ANUIES; José Angel Vizcaíno Pérez; director general del Colegio de Bachilleres: Arquímedes Caballero, subsecretario de Educación Media; José Antonio Carranza Palacios, subsecretario de Educación e Investigación Tecnológicas. Fungieron de coordinador y relator y secretario del Congreso, respectivamente, Jaime Castrejón Díez, asesor del secretario de Educación Pública y Enrique G. León López, director general de Educación Media Superior. (Congreso Nacional de Bachillerato celebrado en Cocoyoc, Morelos, marzo 10-12 de 1982. *Memorias*, UNAM, 1982).

Humanidades lo relativo al tronco común; la Subsecretaría de Educación e Investigaciones Tecnológicas la capacitación para el trabajo en el nivel medio superior; el CCH los sistemas de evaluación; la ANUIES el programa de formación y actualización de profesores; y la Dirección General de Educación Media Superior la investigación sobre la deserción escolar.

En el tema concepción y objetivos generales del bachillerato se establecieron los siguientes principios: hacer de éste una fase de la educación, de carácter esencialmente formativo; permitir a la institución conservar cierto número de asignaturas específicas, al lado de las propias de carácter formativo, de acuerdo con sus objetivos institucionales; introducir un área propedéutica que permitiera integrar armónicamente el bachillerato a los sucesivos estudios profesionales, así como otra que reflejara el conocimiento y la comprensión de la cultura regional; inculcar el amor al trabajo y la disposición a incorporarse a la actividad productiva al alumno, mediante estrategias metodológicas.

Se señalaron como objetivos del ciclo de educación media superior los siguientes: consolidar e integrar al bagaje informativo con miras al desarrollo de la capacidad de abstracción y actitud científica; enlazar formativamente los conocimientos y aprendizajes de los niveles previos con la enseñanza técnica y superior; y formar en el educando las actitudes y habilidades que lo orientaran, prepararan y estimularan para aprender por sí mismo.

Señalados estos objetivos, se delineó también el perfil del bachiller. Este debería ser capaz de: 1) expresarse correcta y eficientemente, tanto en forma oral como escrita, así como interpretar los mensajes recibidos en ambas formas; 2) manejar y utilizar la información presentada en distintos lenguajes y discursos (gráficos, matemáticos, simbólicos, etc.); 3) utilizar los instrumentos culturales científicos, técnicos y axiológicos básicos, para resolver los problemas en su dimensión individual y social, con actitud creativa y trabajando individualmente o en grupos; 4) percibir, comprender y criticar racional y científicamente, a partir de los conocimientos adquiridos, las condiciones ecológicas, socioeconómicas y políticas de su comunidad y de su país, participando conscientemente en su mejoramiento; 5) aprender por sí mismo, poniendo en práctica métodos eficientes para favorecer su progreso intelectual; 6) evaluar y resolver las situaciones inherentes a su edad y desarrollo e incluso en lo relativo al conocimiento de sí mismo, autoestima y autocrítica, salud física

y formación cultural y artística; 7) incorporarse vocacional y académicamente a estudios superiores o, en su caso, a un trabajo productivo.

El ciclo de bachillerato, como etapa del sistema educativo nacional, debía integrarse armoniosamente tanto en el ciclo anterior (secundaria) como con el posterior (profesional).

Ya que el desarrollo del educando era gradual, obviamente, los diferentes ciclos debían adaptarse a esta condición, sin rompimientos ni repeticiones. Ahora bien, la forma más adecuada de responder al desarrollo gradual del educando era por medio del tronco común compuesto de los recursos, los procesos y las cargas académicas indispensables para asegurar la eficacia del mismo, en relación con el proceso de enseñanza-aprendizaje. La asamblea caracterizó el tronco común como política educativa que permitía planificar, a escala nacional, un crecimiento consistente del propio bachillerato; como proceso, actuaba sobre el educando para conducirlo gradualmente a las condiciones que le permitieran lograr un perfil; como concepción sistemática se revelaba como conjunto de elementos interactuantes organizados para cumplir sus objetivos. Estos eran: los educandos; el personal académico, los contenidos, planes, programas y métodos educativos; los recursos materiales y la organización y administración académica; como estrategia educativa permitía al sistema educativo asimilar, dosificar y transmitir los contenidos universales básicos de la cultura y transferir con eficacia las formas de su aplicación como concepción de operación académica: traducía a estructuras pedagógicas el saber científico, tecnológico, y humanístico; como concepción pedagógica se concebía como el núcleo mínimo de saberes: saber ser; saber hacer; saber aprender; actitudes y valores que debían poseer los estudiantes.

El tronco común contribuía en forma capital a delinear el perfil del bachiller descrito más arriba.

Sólo si los elementos del tronco común servían al estudiante, éste podía presentar el perfil propio del bachiller.

El tronco común tenía zonas. Estas eran la de recursos académicos, mezcla de los recursos humanos y materiales vinculados directamente con el proceso de enseñanza-aprendizaje y con la investigación educativa; la de procesos académicos, paquete formado por la metodología, los sistemas de evaluación, las formas de organización y los objetivos del mismo proceso de enseñanza-aprendizaje; y, finalmente, el régimen de las cargas académicas, es



decir, la acertada distribución de contenidos y actitudes en función del tiempo; la asignación de pesos relativos a las distintas áreas de conocimiento, la determinación de créditos, etcétera.

Dada la importancia del tronco común, obviamente se le asignarían objetivos especiales. Estos eran: transmitir a los estudiantes de bachillerato la cultura universal básica, con atención tanto a sus intereses y necesidades individuales y comunes, como los objetivos, la filosofía y la política educativas de los establecimientos de enseñanza; favorecer la vinculación racional entre las instituciones educativas y su desarrollo consecuente; dotar al educando de la formación y el conocimiento aptos para: 1) adquirir los elementos básicos de las ciencias, las humanidades y la técnica que le ayudaron a estructurar una explicación racional de la naturaleza y la sociedad; 2) asumir una actitud reflexiva, metódica, racional y sistemática ante el hombre y la naturaleza; 3) valorar a los hombres, al mundo, a sí mismo y a sus relaciones mediante el conocimiento axiológico, y otros semejantes.

Tales objetivos tan definidos suponían ciertas áreas fundamentales. Estas eran: de matemáticas; de ciencias naturales; de lenguaje y comunicación y la histórico-social.

Fuera de estas áreas necesarias para lograr los objetivos básicos de todo bachillerato, cada institución podría ofrecer otros cursos, de acuerdo con su orientación y necesidades regionales e institucionales.

De esta suerte, se podría atender a la creciente demanda de educación media superior presente en el país: de una matrícula de 279 500 alumnos en 1970, la de 1980-1981 era de 957 000 con una enorme variedad de establecimientos para hacer frente a la demanda: escuelas preparatorias federales, estatales, colegios de bachilleres, colegio de ciencias y humanidades, centro de estudios tecnológicos, escuelas vocacionales técnicas, etcétera.

El Congreso Nacional del Bachillerato estableció varias recomendaciones entre las cuales sobresalían cuatro:

1) Mantener, de manera orgánica y permanente, la comunicación y el intercambio de experiencias entre las instituciones que impartían el bachillerato, con el fin de proseguir los estudios sobre éste.

2) Establecer vínculos del bachillerato con la secundaria y la educación superior.

3) Estimular la investigación sobre el bachillerato y su problemática con la participación de las distintas instituciones.

4) Realizar una o dos reuniones nacionales para dar a conocer las experiencias de los distintos tipos de bachillerato.

Con estas acertadas recomendaciones, el Congreso de Cocoyoc marcó un hito en la historia del desarrollo del bachillerato nacional.

## 6. SIMPOSIO INTERNACIONAL SOBRE EL BACHILLERATO

El CCH y la Dirección General de Asuntos del Personal Académico de la UNAM convocaron a instituciones extranjeras de bachillerato, a las instituciones de enseñanza media superior del país, a las escuelas, facultades, institutos, centros y otras dependencias de la UNAM, al cuerpo directivo, a los profesores del CCH, a profesores de bachillerato, del ámbito nacional y a personalidades del medio educativo y cultural del país a participar en el Simposio Internacional sobre el Bachillerato, realizado en México, D. F., del 20 al 24 de septiembre de 1972.

Los objetivos del simposio eran los siguientes: profundizar en el sentido y la importancia de la cultura básica de un bachillerato universitario; revisar y enriquecer, a la luz de las experiencias locales, internacionales y nacionales, el quehacer educativo del CCH; conocer las bases teóricas, las experiencias y los resultados obtenidos por otras instituciones nacionales y extranjeras, al fundamentar y llevar a la práctica sus planes y programas de bachillerato; proponer las bases para definir los elementos de la cultura básica en las diferentes áreas del conocimiento del bachillerato.

La temática incluía los siguientes puntos: el sentido y objetivo de los bachilleratos; la naturaleza de la cultura básica que transmitía el perfil de sus egresados; la concepción y estructura de sus planes de estudio vigentes; y la experiencia social, científica y pedagógica que poseían.

Entre los países participantes se mencionaron Alemania, Francia, Gran Bretaña e Italia<sup>11</sup> (*Simposio Internacional sobre el Bachillerato*, 1972).

<sup>11</sup> *Gaceta de la ENP*, Vol. I, No. 2, diciembre de 1973.

## 7. LAS PREPARATORIAS POPULARES

No puede cerrarse el tema del bachillerato sin hacer mención de las preparatorias populares que se formaron con los numerosos alumnos rechazados por la UNAM. Comenzaron en 1968 (véase Vol. 4, pp. 88-89) y luego adquirieron carta de ciudadanía académica. No hicieron ruido en el sexenio de Echeverría, pero sí ocuparon las noticias en los periódicos durante el gobierno de López Portillo. Así sucedió con la preparatoria popular Comanjillo (Vidal Alcocer, No. 114, Colonia Morelos), cuando un grupo de 150 estudiantes se apoderó de las instalaciones después de haber sido desalojados “arbitrariamente”. Procedieron de esa forma para obligar a las autoridades a dialogar y así llegar a un acuerdo (*UnomásUno*, octubre 20 de 1981).

La preparatoria popular de Tacuba tuvo una experiencia semejante. Un grupo de 50 alumnos se apoderó violentamente del plantel y provocó que se suspendieran las clases; 15 de estos estudiantes habían sido expulsados de los turnos matutino y vespertino y, al mes, también del nocturno. Por tal atentado, un grupo de estudiantes de esta preparatoria se presentó a las oficinas de *El Universal* a protestar por la suspensión forzada de clases y declararon que no era su intención pedir la intervención de la fuerza pública para desalojar a quienes se apoderaron de las instalaciones, sino lograr por vía pacífica la devolución del plantel (*El Universal*, diciembre 9 de 1981).

La violencia de algunos alumnos de la preparatoria de Tacuba no se aquietó con la toma del propio plantel sino que se apoderaron de la torre de rectoría de la UNAM. Cerraron puertas y secuestraron como rehenes a unas 1 000 personas entre empleados, funcionarios y público. Causaron destrozos a los cristales de las ventanas, pintarrajearon las paredes y saquearon los archivos.

Disgustados con sus coordinadores Juan Martínez y Jesús Talentino, los alumnos pidieron desconocerlos por ser bolcheviques; exigieron también la incorporación de documentos del grupo nocturno de esa escuela, inscrito en febrero 23, y que el rector de la UNAM firmara toda la documentación de la preparatoria.

El secretario del rector, Octavio Rivero Serrano, solicitó a los invasores presentar por escrito sus peticiones sin presiones de ninguna índole. Entonces

los preparatorianos abandonaron pacíficamente el lugar, mientras el doctor Hernández y Hernández manifestó que el departamento legal de la UNAM denunciaría a los autores por la toma de rectoría y los daños (*El Universal*, febrero 5 de 1982).

## CAPÍTULO VIII

# OTROS ASPECTOS DE LA EDUCACION

### 1. EL CALENDARIO ESCOLAR

Como en otros sexenios, en éste apareció también la escasa duración del año escolar. El profesor Francisco Briseño Ramírez (*Excélsior*, noviembre 13 de 1977) indicó que sólo se trabajaba 133 días y se vacacionaba 232 días al año, tanto en escuelas oficiales como en las particulares; y eso, sin considerar los días en que los maestros concurrían a actos políticos. El articulista proponía suprimir las vacaciones de mayo y conceder la semana santa, ya que los padres de familia descansaban entonces y podían vacacionar con sus hijos. Sugería además alargar el curso hasta fines de junio para mejorar la enseñanza. Briseño Ramírez enumeró los días que no se trabajaba en las escuelas: 62 días de vacaciones mayores; 28 días de vacaciones de mayo y diciembre; 9 días festivos; 22 días de exámenes semestrales; 10 y 15 de mayo; Día de Muertos; y las faltas injustificadas de maestros y alumnos. El profesor expresaba el deseo de aumentar los días de trabajo, pues el país necesitaba redoblar el esfuerzo para elevar la calidad de la enseñanza y, en sus planteles, se trabajaba menos que en otros países.

A propósito del calendario, la Unión Nacional de Padres de Familia (UNPF) demandó implantar el sistema de doble calendario “A” y “B”, pues el actual y único era inadecuado: no se ajustaba a las necesidades del país; causaba estragos en los educadores y resultaba una imitación del europeo. Ramón Dibildox, presidente del UNPF, explicó que el calendario escolar vigente fijaba los periodos vacacionales en meses con menos festejos –julio y agosto– y clases en meses saturados de festividades –mayo, diciembre y enero– que obligaban a interrumpir frecuentemente las clases. Sólo 130 de los 365 días se aprovechaban (*Excélsior*, diciembre 20 de 1977). Según Dibildox, se

impuso el calendario único en tiempos de Agustín Yáñez, con el propósito de lograr más descansos para los agremiados del SNTE.<sup>1</sup>

Por otra parte, José Luis Andrade Ibarra, secretario general del SNTE, anunció que los estudiantes dependientes de la SEP tendrían 80 días de esparcimiento al año para acomodarse así a las vacaciones escalonadas de los burócratas. El calendario se subdividía de la siguiente manera: 10 días en diciembre y 10 en abril, 30 días en julio y otros tantos en agosto sumaban 80, arreglo que permitiría a los hijos vacacionar con sus papás y aquéllos aprovechar mejor el año escolar (*El Universal*, agosto 15 de 1978).

En cambio, el Movimiento Revolucionario del Magisterio (MRM) sugería consultar a las autoridades educativas para modificar el calendario, con el objeto de evitar nuevas anomalías, resultado de decisiones unilaterales (Carlos Terrazo Anduaga). Con éste coincidió Alfredo Villar Jiménez, presidente de la Asociación Nacional de Escuelas Particulares, quien propuso participar no sólo en la comisión que revisara el calendario sino en todas las destinadas a estudiar tales problemas. Terrazo Anduaga afirmó que, al modificar el calendario en 1966, tanto la SEP como el SNTE ignoraron la opinión de los maestros del país (*Excelsior*, diciembre 31 de 1979).

Finalmente, en septiembre 1o. de 1981, se adoptó el calendario oficial,<sup>2</sup> según el cual el curso se iniciaría en septiembre 2 y comprendía 199 días laborales, 54 de vacaciones y siete descansos obligatorios. Además, 105 sábados y domingos en el ciclo 1981-1982. La terminación sería en junio 30. Este calendario regiría los planteles de preescolar, primaria, secundaria, normal, y media superior de todas las escuelas oficiales y particulares, incorporados a la SEP. Andrés Ortiz, subdirector de la Dirección General de Programación, indicó que el calendario se ajustaba a la práctica pedagógica más aceptada en la mayoría de los países. Sólo la URSS e Italia superaban la cifra de 200 días de actividad. Habría dos periodos de vacaciones de 10 días hábiles cada uno: el de invierno, de diciembre 17 al 31; y el de primavera, de abril 5 al 16 de 1982. Las vacaciones mayores se extendían de julio 1o. a

<sup>1</sup> Esto no es exacto. Se impuso el calendario único por razones de peso que pueden verse en el Vol. 4, pp. 97-100.

<sup>2</sup> No se pudo localizar ningún documento oficial (por ejemplo, *Diario Oficial*) sobre la promulgación del calendario.

septiembre 1o. Los descansos obligatorios eran: de septiembre 1o. y 16 ; octubre 12; noviembre 20; enero 1o.; febrero 5 y mayo 5 (*Excélsior*, septiembre 1o. de 1981).

La Asociación Nacional de Padres de Familia (ANPF), integrada por 54 000 escuelas en todo el país, se apresuró a manifestar su satisfacción por la extensión del calendario escolar a 199 días (*El Nacional*, septiembre 1o. de 1981).

## 2. EL PROBLEMA DE LA CALIDAD DE LA ENSEÑANZA

*El Universal* (julio 7 de 1980), al informar que estaba por alcanzarse la “señera” meta educativa de ofrecer cabida en las escuelas a 15.5 millones de niños en edad de cursar la primaria, según afirmación del secretario Solana, recordaba la imperiosa necesidad de cuidar la calidad de la educación y su vinculación con el quehacer concreto de cada núcleo de la población. Este era el gran reto para la educación nacional.

Poco después (*Excélsior*, octubre 16 de 1981), Rafael Ocegüera Ramos, director de primarias, declaraba que la educación actual no respondía a las expectativas de un país en franco proceso de despegue económico y asediado por la ignorancia, la injusticia y la marginación. Y añadía que el propósito del Estado era llegar a ofrecer un servicio educativo acorde con las necesidades de cada región del país. Admitió también que debería reconocerse, en el sistema de formación de maestros, una buena dosis de “improvisación, impreparación y capacitación de docentes al vapor” que afectaba nocivamente la enseñanza. La SEP, por tanto, creó un programa dedicado a elevar la calidad de la enseñanza primaria. Este impulsaría la investigación educativa y desarrollaría y difundiría recursos técnicos y materiales didácticos en todos los planteles.

La meta de elevar la calidad educativa recibió un espaldarazo del CONALTE, cuyo presidente, José Angel Pescador, señaló que se habían celebrado reuniones con los consejos estatales de Baja California Sur, Colima, Chiapas, Chihuahua, Guanajuato, Jalisco, Morelos, Sinaloa y Veracruz. Pescador mencionó asimismo que el nivel preescolar aumentaría a 1.6 millones de niños, o sea, el 20% en cuatro años, desde el 17% al 70% de la demanda;

la matrícula en educación formal alcanzaría los 25 millones de niños y jóvenes y el 92% de los alumnos que terminaran la primaria podrían continuar la secundaria. Esta atendería a 4.5 millones de jóvenes, aumento de 2 900 000 en relación con 1976 (*El Universal*, marzo 9 de 1982).

Se reconocía que, logrado el objetivo de dar educación a todos los niños, la tarea fundamental del próximo sexenio sería elevar la calidad académica, la cual dejaba mucho que desear. Factores externos a la misma –no la disminución del esfuerzo gubernamental– la perjudicaban. Entre aquéllos señalaba el ausentismo magisterial por motivos políticos o sindicales; las pugnas intergremiales, ocasión de paros, marchas, plantones, etc. Por desgracia, la baja calidad de la primaria afectaba la secundaria, ésta la preparatoria y la media superior, a su vez, la universitaria (*El Sol de México*, noviembre 18 de 1982).

Pero la calidad no puede estimarse tan fácilmente, si no existe una norma contra la cual se hagan las comparaciones que permitan juzgar si la calidad es mejor, peor o igual.

### 3. LA EDUCACIÓN PRIVADA

Generalmente, la educación privada aparecía en la prensa a propósito del alza de colegiaturas o de su oposición a los libros de texto. Latapí (*Proceso*, diciembre 12 de 1977), con ocasión de un escrito de Hernández Medina<sup>3</sup> presentaba datos interesantes sobre las transformaciones experimentadas por este tipo de educación: 1) la proporción de la educación privada, dentro del sistema educativo nacional, se mantenía casi igual y registraba como éste una fuerte expansión. Hernández Medina señalaba los siguientes porcentajes: la preparatoria disminuyó de 25% a 20%; las secundarias aumentaron de un 33% a 36%; la primaria se mantuvo igual, 5.5%; la normal también, 39.4%; 2) el grado de elitismo variaba considerablemente: un 11% del alumnado provenía (1975) de clases pobres en escuelas gratuitas o de cuotas simbólicas; el 46% pertenecía a la clase media baja, con una colegiatura promedio de \$850

<sup>3</sup> Alberto Hernández Medina. La educación privada en México, 1986 (mimeo), CEE.



anuales;<sup>4</sup> el 23% a la clase media alta, con una colegiatura de \$1 700 y el 20% restante a la clase rica, con colegiatura promedio de \$6 160 y, en muchos casos, con cuotas francamente escandalosas para un país como México.<sup>5</sup>

#### 4. INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

En la década de los setenta y principios de los ochenta, la investigación educativa recibió apoyo del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT), cuyo Programa Nacional Indicativo de Investigación Educativa (PNIIE) se publicó en febrero de 1975. El primer vocal ejecutivo de este programa fue el doctor Jaime Castrejón Díez y el secretario técnico, el maestro Galo Gómez Oyarzún (PNIIE, p. 109). El PNIIE se centraba, según Latapí (1994, pp. 98-99) en las siguientes funciones:

1) Indicativa, para orientar al CONACyT, a los organismos gubernamentales y a la comunidad científica sobre los problemas educativos.

2) Promocional, para fortalecer la investigación educativa en el país, impulsando el desarrollo de las instituciones, la formación de recursos humanos, la comunicación y coordinación entre instituciones e investigadores, mejorando los servicios de documentación e información, publicación y difusión de estudios, colaboración interinstitucional y cooperación internacional.

3) Operativa, para apoyar técnica y financieramente los proyectos.

En los tres primeros años, el PNIIE estudió el marco normativo de su propio funcionamiento; emprendió actividades operativas de apoyo a la investigación, atendió la formación de investigadores; elaboró varios trabajos sobre la situación de las instituciones y de sus proyectos; definió campos prioritarios de investigación y, especialmente, promovió proyectos de investigación (Latapí, 1994, p. 99).

El apoyo técnico y financiero dedicó el 70% de los recursos a proyectos relacionados con los siete campos prioritarios definidos por la SEP: contenidos de educación básica; métodos de formación del magisterio; programas

<sup>4</sup> Recuérdese que el dólar estaba todavía (1975) a \$12.50.

<sup>5</sup> Véase la excelente obra de Valentina Torres Septién. Desarrollo y evolución de la educación privada [en México] en el siglo XX, Tesis doctoral inédita, Universidad Iberoamericana, México, 1995.

que favorecieran el acceso y aprovechamiento en primaria; planes de desarrollo económico rural; evaluación formativa de la educación tecnológica; proyectos de educación bilingüe en poblaciones indígenas; y asignación de recursos económicos al sistema educativo nacional (Latapí, 1994, pp. 100-101).

El PNIIE, bajo la coordinación del doctor Pablo Latapí y con la colaboración de muchas instituciones, elaboró el Plan Maestro de Investigación Educativa 1982-1984 (PNIIE, 1982) que constituyó una propuesta de prioridades, acciones y pautas de desarrollo para impulsar la investigación educativa en el país. Sus principales objetivos fueron: evaluar en forma continua el desarrollo de la investigación educativa; definir la política nacional de investigación; precisar las funciones del PNIIE en el conjunto de la misma investigación educativa; definir la estrategia que orientara la investigación, de acuerdo con prioridades y metas; y promover la consolidación de las instituciones dedicadas a la investigación.

Este documento comprende cuatro capítulos. El primero expone el marco de referencia de una política de la IE: la problemática de la investigación educativa del país; los fundamentos jurídicos y filosóficos de la misma; la política educativa del mismo gobierno; y un escenario prospectivo de la educación nacional. El segundo capítulo establece un diagnóstico de la IE en el país en ese momento. El tercero propone el Plan Maestro, es decir, su estructura programática. Y, finalmente, el cuarto presenta las acciones del PNIIE para el periodo 1982-1984. Entre las personas que participaron en la elaboración del plan maestro se encuentran: Pablo Latapí, Carlos Muñoz Izquierdo, Leticia Calzada, Manuel Ulloa, Sylvia Schmelkes, Jean Pierre Vielle, Alfonso Castillo, José Angel Pescador, Galo Gómez y Beatriz Lozada, entre otros (Latapí, 1994, pp. 111-112).

Entre sus diversas actividades, el PNIIE promovió la realización del Primer Congreso Nacional de Investigación Educativa, celebrado en noviembre de 1981, en la ciudad de México. Sus principales organizadores fueron: Pedro Humberto Alegría (CEMPAE); Miguel Alonso Calles (SEP-DGP); María de Ibarrola (DIE), Gilberto Garza Falcón (CREFAL); Pablo Latapí (PNIIE); Miguel Huerta (UPN); Jean Pierre Vielle (RIE); y Rafael Velasco (ANUIES) (*Programa General del Primer Congreso Nacional de Investigación Educativa*, México, noviembre 27-30 de 1981).

Su temática fue muy extensa y reflejó el interés que en esos años adqui-

riría la investigación sobre la educación. Sus principales comisiones temáticas fueron:

1) Educación y sociedad. Relación de la educación y la estructura económica; la educación y la estructura de las clases sociales; la educación y la política.

2) Desarrollo curricular.

3) Investigación de la investigación. Formación para la investigación educativa; métodos participativos en la investigación; organización y financiamiento de la investigación educativa; importancia e impacto de la investigación; perspectivas de los estudios sobre la investigación educativa.

4) Proceso enseñanza-aprendizaje. Educación informal y no formal.

5) Planeación de la educación.

6) Evaluación de la cobertura y la calidad de la educación.

7) Formación de trabajadores para la educación.

8) Desarrollo de tecnología educativa (*Programa General...*).

En este congreso se realizó un diagnóstico del sistema de investigación educativa, el cual confirmó que los estudios sobre esta disciplina eran escasos y la necesidad de responder a problemas educativos –definidos políticamente como prioritarios con el fin de solucionarlos– determinaba la investigación. Surgió, a partir de entonces, el afán de elaborar catálogos y directorios de las personas que trabajaban en ese campo, sus condiciones de trabajo y los temas estudiados (Ibarrola, 1993, p. 9).

La educación en los ochenta no logró mayor atención entre los investigadores. El PNIIE se canceló en 1983. El mismo presupuesto nacional destinado a la investigación se redujo progresivamente durante toda la década; en 1981 era ya el 0.46% del PIB (Ibarrola, 1993, p. 14).

A pesar de esas condiciones, la investigación educativa continuó. En 1981, el PNIIE reconocía 70 instituciones y 123 unidades de investigación dedicadas a éste (Ibarrola, 1993, p. 67); además existían otras instituciones que fomentaban esta práctica como el Sistema Nacional para la Planeación Permanente de la Educación Superior (SINAPES), creado desde 1978 y que laboraba a través de la Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior (CONPES) y los Consejos Estatales; la Subsecretaría de Educación Superior, de la SEP, que apoyó con financiamiento el desarrollo de varios proyectos en universidades estatales; la Consejo Mexicano

de Investigación Educativa (COMIE), del CONALTE; el Registro Nacional de Proyectos de Investigación Educativa, de la SEP, etcétera.

## 5. LA EDUCACIÓN ABIERTA

Esta es un proceso por el cual el individuo aprende basado en el autodidactismo que le permite avanzar a su propio ritmo y según su capacidad y el tiempo disponible.

Se distingue de la educación permanente o continua que consiste en “prolongar, mantener y completar la educación dada en la escuela y favorecer el perfeccionamiento profesional y técnico” (Larroyo, 1976, p. 218).

El sistema de educación abierta es una innovación definida; su estructura está bien consolidada, a diferencia del aspecto metodológico, todavía en proceso de búsqueda entre formas tradicionales de enseñanza y las nuevas teorías del aprendizaje. La educación abierta se extendió rápidamente desde la fundación en Londres, de la universidad abierta (Open University) en 1969 (Houle, 1974).

Los sistemas de educación abierta no son de “segunda”, sólo para recibir a los retrasados y rechazados de los sistemas formales, sino que constituyen otra oportunidad para las personas deseosas de estudiar e incapaces de hacerlo en el tiempo y condiciones tradicionales.

Los sistemas de educación abierta se sustentan en la Constitución Política de México, Art. 3o.; la Ley Federal de Educación (1973) en sus artículos 2, 5, 6, 10, 15, 20, 46, 47, 66; y la Ley Nacional para la Educación de Adultos (1975) que fundamenta el nivel básico.

La búsqueda de respuestas al ingente problema educativo nacional fue el antecedente del actual sistema de educación abierta. En 1947, se fundó el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio, para formar maestros en servicio sin interrumpir su labor docente, con cursos por correspondencia y cursos ordinarios intensivos durante las vacaciones. Este fue, puede decirse, el primer caso de educación abierta o a distancia en América Latina.

En 1971 se creó por Decreto Presidencial el Centro para el Estudio de Medios y Procedimientos Avanzados de la Educación (CEMPAE), dedicado al

desarrollo de la tecnología educativa, cuya aplicación favoreció, en plan piloto, el primer modelo de enseñanza abierta para la enseñanza media superior.

El Art. 15 de la Ley Federal de Educación (1973) hace referencia a la organización del sistema educativo nacional, que comprende el tipo básico, elemental medio y superior, en sus modalidades escolar y extraescolar.

En 1975, la Ley Nacional de Educación para Adultos reglamentó la educación destinada a personas mayores de 15 años que deseen estudiar primaria y secundaria en la modalidad extraescolar autodidacta.

Ya para ese año había numerosas instituciones educativas públicas y también privadas que ofrecían estudios abiertos.

Para avanzar en esa línea, se creó por acuerdo oficial de julio 28 de 1978 el Consejo Coordinador de Sistemas Abiertos. Más tarde, en agosto 31 de 1981 se estableció, por Decreto Presidencial, el INEA para alfabetizar y brindar educación primaria y secundaria abiertas; de esta forma, el Consejo Coordinador limitó su ámbito de acción y cambió su nombre, en mayo de 1982, por el de Consejo Coordinador de Sistemas Abiertos de Educación (Primera Reunión Nacional de Educación Abierta, Querétaro, Qro., octubre 29-30 de 1987).

## CAPÍTULO IX

### INSTITUTOS DEPENDIENTES DE LA SEP

#### 1. EL INSTITUTO NACIONAL DE BELLAS ARTES (INBA)<sup>1</sup>

##### 1.1 *Música*

Como otros años desde su fundación en 1946, el Instituto Nacional de Bellas Artes inició en 1977 su temporada primaveral de música con la Orquesta Sinfónica Nacional. Además, organizó cuatro conciertos fuera de temporada, bajo la batuta de los directores Serge Fournier, Hans Georg Schaffer y Fernando Lozano.

La presentación de la orquesta de Cleveland en los festejos del centésimo quincuagésimo aniversario de la muerte de Ludwig van Beethoven (1770-1828) constituyó el acontecimiento del año. Pasaron también por Bellas Artes la Orquesta de Cámara de Varsovia, el grupo “Ars Antigua”, de París, el Octeto de la Filarmónica de Berlín y el cuarteto [Aleksandr] Borodin (1833-1887), de la Unión Soviética. En 1979 se organizó el Primer Foro Internacional de Música Nueva, dedicado a la producción contemporánea, con la participación de la Orquesta Sinfónica Nacional, la Orquesta Sinfónica de Bellas Artes, el grupo MW2 de Cracovia y la soprano Kathy Berberian. Se celebró asimismo, por otro lado, el Festival de Música Rusa y un homenaje a Federico García Lorca (1898-1936), de Silvestre Revueltas (1899-1940). En 1980 la Orquesta Sinfónica Nacional conmemoró el cincuentenario de su creación, a cargo de la Sinfónica de Jalapa, con el estreno de la Sinfonía Mínima, de Luis Sandi Meneses (1905- ). La Orquesta del Teatro de Bellas Artes festejó asimismo su vigésimoquinto aniversario.

<sup>1</sup> En 1982, la Subsecretaría de Cultura y Recreación se convirtió en Subsecretaría de Cultura; se creó Educal, para encargarse de las materias de cultura de la SEP; se estableció el Centro Cultural Tijuana. El director general del INBA fue Javier Barros Valero y el Subdirector de Cultura, Juan J. Bremer.

## 1.2 *Artes plásticas*<sup>2</sup>

De 1977 a 1982, el Instituto Nacional de Bellas Artes presentó en sus diferentes salas 102 exposiciones de dibujo, pintura, grabado, esmalte, fotografía, escultura, tapiz, arquitectura, arte decorativo, mosaico, documentos, carteles, orfebrería, cerámica, escenografía, arte popular e ilustraciones, de diversos países del mundo. Asimismo, muestras individuales como las de Frida Khalo (1910-1954) o Diego Rivera (1886-1957), en 1977; colectivas, como Veinticinco años de Premios de Adquisición del Salón de la Plástica Mexicana; concursos, como el XIII Concurso Nacional para estudiantes de las artes plásticas; homenajes, como el rendido a María Izquierdo (1906-1955), en 1979; exposiciones extranjeras, como la colectiva de Obras Maestras de Viena y, finalmente, coloquios, como Hechos en Latinoamérica, II Coloquio Latinoamericano de Fotografía, celebrado en 1981. Durante el sexenio fungieron de directores de la sección de Artes Plásticas Oscar Urrutia (1977-1980) y Mariano Flores (1981-1982) (*50 Años. INBA-SEP*, 1988, pp. 309-322).

## 1.3 *Opera*

La actividad operística fue abundante durante estos seis años. Destacaron las representaciones de “Aída”, de Giuseppe Higareda (S), Eugenia Sutti (S), Oralia Domínguez (Mezzo), David Ramírez (T), Gustavo Escudero (B), Rogelio Vargas (B) y Antonio Villagra (B), Los Niños Cantores de Viena actuaron en la obra los “Españoles con Obstáculos”, de Jacques Offenbach.

La Compañía Mexicana de Opera representó “Hansel y Gretel” de Engelbert Humperdink y “L’enfant prodigue”, de Claude Debussy (1862-1918), la Opera de Cámara, A.C.

La Compañía de Opera de Pekín (Conjunto Tiajin), por su parte, presentó “El misterioso jinete”, “Zhong Kui casa a su hermana”, “El río otoñal” y “El monte Yan dag,” entre otras obras. En total, se presentaron 107 conciertos, en su mayoría con la participación de la Opera de Bellas Artes (*50 Años. INBA-SEP*, 1988, pp. 238-248).

<sup>2</sup> Junio 18, 1982. Acuerdo por el que se organiza el Museo Nacional de Arte (MUNAL), dependiente del INBA.

## 1.4 *Teatro*

Las actividades teatrales comenzaron en 1977 con el Sexto Festival Internacional Cervantino y la presentación del Teatro Navionohradek de Checoslovaquia, que estrenó la obra “La fiesta en el Monte de Plata”, de Luisa Josefina Hernández.

La pantomima estuvo representada por el Teatro de Pantomima, de Wrodaw, con la obra “Llegaré mañana”.

En julio 19 de 1977, un decreto presidencial dio carácter oficial a la Compañía Nacional de Teatro.

Durante 1978, se presentó Pantomimúsica, espectáculo organizado por la República Federal Alemana. Y en 1981 se montó la pieza teatral “Partage a midi”, de Paul Claudel (1868-1955), representada por la Comedie Française.

En 1982 se rindió un homenaje a Alfonso Reyes (1889-1959), con la representación teatral de su poema dramático “Ifigenia Cruel”. El maestro José Solé estuvo en el sexenio a cargo de las actividades teatrales en Bellas Artes (*50 Años. INBA-SEP*, 1985, pp. 1137-1139).

El Centro de Investigación, Documentación e Información Musical “Carlos Chávez” (1899-1978) (CENIDIM) ofreció un concierto-homenaje a Rodolfo Halffter (1900-1987), en el marco del Segundo Foro Internacional de Música Nueva.

El Festival Wolfgang A. Mozart (1756-1791) se creó en 1981 con el propósito de que se realizara cada año. Se ofreció también una serie de conciertos populares y un homenaje a Miguel Bernal Jiménez (1910-1956) en el vigésimoquinto aniversario de su fallecimiento.

En 1982 se recordó a Manuel M. Ponce (1882-1948) y a Igor Stravinsky (1882-1971) en el centenario de su nacimiento y a Franz J. Haydn (1732-1809) por el ducentésimo quincuagésimo aniversario de su nacimiento.

La Asociación Musical Manuel M. Ponce, a su vez, empezó sus actividades con un concierto-conferencia a cargo de José Antonio Alcaraz.

Con todo, durante el sexenio, se presentaron en el Palacio de Bellas Artes pocos conjuntos extranjeros: cabe citar entre ellos la Camerata Música de Berlín, la Orquesta Sinfónica de Dallas y la Orquesta Filarmónica de Israel, dirigida por Leonard Bernstein (1918-1990). María Luisa Lizárraga fungió



durante el sexenio de directora de Bellas Artes (*50 Años. INBA-SEP*, 1988, pp. 172-195).

## 2. EL INSTITUTO NACIONAL DE ANTROPOLOGÍA E HISTORIA (INAH)

En diciembre de 1976 asumió la dirección general del INAH el profesor Gastón García Cantú, quien continuó con las reformas que se habían proyectado: convertir la Dirección de Museos en Oficina de Exposiciones y Museografía; crear la Dirección de Estudios Históricos, el Archivo de la Palabra que más tarde se llamaría Departamento de Estudios Contemporáneos, el Departamento de Etnografía, Etnomusicología y el de Historia Oral.

En 1980 se constituyó el Departamento de Monumentos Prehispánicos en Organo de Coordinación de Prehistoria, Salvamento Arqueológico y Arqueología Subacuática.

En 1982, el doctor Enrique Florescano fue nombrado director y preparó la Ley Orgánica de 1985, promulgada por el entonces presidente Miguel de la Madrid en diciembre 20 del mismo año, que señala los objetivos del instituto: investigación, conservación y restauración, museos y exposiciones, y docencia y formación de recursos humanos.

### 2.1 *La investigación*

En 1981 el personal de antropología física pasó a formar parte del Departamento de Antropología Física que estudia las condiciones de vida de las poblaciones rurales de México; las características físicas y proporcionalidad de las poblaciones urbanas; las características somatológicas y genéticas de la población urbana actual; y las condiciones físicas de deportistas y el crecimiento y desarrollo infantil.

### 2.2 *La investigación arqueológica*

Las investigaciones arqueológicas más sobresalientes del sexenio fueron, en primer término, la realizada por el Departamento de Prehistoria en Cedral, San Luis Potosí, donde se localizaron vestigios de la existencia del hombre en

esa región hace más de 30 000 años; el proyecto del Templo Mayor de la ciudad de México, dirigido por el arqueólogo Eduardo Matos Moctezuma, que culminó en la construcción del Museo del Templo Mayor.<sup>3</sup>

A partir de 1980 se reconoció que las zonas arqueológicas no sólo tienen importancia histórica sino también turística, por lo cual ésta exige cuidar la conservación de las mismas.

Se aprobó asimismo el replanteamiento del proyecto de Atlas Arqueológico, en noviembre de 1984. Ese mismo año se reconoció la necesidad de solucionar los problemas de la tenencia de la tierra en las áreas afectadas.

### *2.3 La investigación etnológica*

La investigación etnológica recibió una solícita atención a partir de 1978, a causa de las políticas surgidas del Primer Encuentro Nacional de Investigación convocado por este organismo. El resultado fue replantear los objetivos y la desaparición de varios departamentos como el de Proyectos Especiales. Surgieron nuevos temas de investigación y se ampliaron los enfoques de los mismos.

Para 1985, esa reestructuración resultó insuficiente y surgió la idea de una nueva reorganización. Con el II congreso interno se propuso la creación del Consejo Académico-Administrativo.

### *2.4 La etnomusicología y el folklore*

Hasta 1979 se había organizado el acervo con más de 300 cintas magnetofónicas y acrecentado el archivo testimonial. Ese mismo año la fonoteca pasó a depender del Departamento de Difusión y Asuntos Internacionales.

### *2.5 La etnohistoria*

La etnohistoria se planteó para 1977 la tarea de asesorar a dependencias del INAH y otros centros de estudio. El doctor Jiménez Moreno sugirió ese mismo año organizar un Centro de Estudios Etnohistóricos, propuesta apoyada

<sup>3</sup> Se declaró zona de monumentos históricos bajo el nombre de “Centro Histórico de la Ciudad de México” (abril 18 de 1980).

por el doctor Florescano. La primera función de este centro sería la publicación de *México, panorama histórico y cultural*. La maestra Bárbara Dahlgren realizó en 1978 un estudio sistemático de diversas fuentes del siglo XVI.

Los proyectos de investigación de Paul Kirchoff sobre Mesoamérica, de Robert Barlow, en Tlatelolco y la edición de los trabajos de Wigberto Jiménez Moreno fueron resultado del convenio de investigación establecido con otras instituciones.

## 2.6 *La historia*

La Dirección de Estudios Históricos creó en 1982 la revista *Historias*, como órgano de difusión y discusión de los problemas históricos. Se incrementó el número de investigadores que formaban parte de la dirección. En 1980 eran 82. Sin embargo, el número de estudiantes disminuyó. La mayoría de los seminarios se orientó a la historia social; y se fortaleció el interés por los siglos XVIII y XIX. Los temas de investigación se ampliaron a la agricultura, la demografía, la historia del arte, las mentalidades, la estructura de clase, los movimientos campesinos, los temas contemporáneos, los movimientos obreros, la participación de la mujer, los inmigrantes, etcétera.

## 2.7 *La lingüística*

Departamento creado en 1970. Sus objetivos son: rescatar lenguas indígenas y preservar su conocimiento, realizar estudios etnosemánticos e investigar sobre las escrituras mesoamericanas. Es uno de los departamentos donde el reducido presupuesto afecta drásticamente la continuidad de la investigación, con pérdida de los idiomas que no se registran con oportunidad.

## 2.8 *La conservación*

A partir de 1978, se percibía una nueva etapa caracterizada por la continuidad de las relaciones con la UNAM, el término del convenio con la UNESCO y con la OEA, la reducción en el número de actividades, y la reaparición del Boletín de Monumentos Históricos, pero lo más significativo fue la suspensión

de las obras de conservación y restauración, así como la desaparición de la Comisión de Monumentos.

Durante 1980, la Dirección General del INAH elevó el Departamento de Restauración del Patrimonio Cultural Mueble al rango de dirección; y en 1983 se restableció la Comisión de Monumentos Inmuebles.

## *2.9 La docencia*

La Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH) estableció, en 1979, las carreras de historia y etnología y los cursos de maestría en antropología social, al mismo tiempo que trasladó sus instalaciones al nuevo edificio ubicado a un costado de la zona arqueológica de Cuicuilco.

Durante 1980-1987 se instituyeron nuevas formas de gobierno como los consejos técnico, académico, administrativo y editorial. Para 1981 se crearon la División de Estudios Superiores y el Sistema de Enseñanza Abierta en Oaxaca.

Las aportaciones de la ENAH se resumen en la formación de cuadros profesionales y el desarrollo de nuevos conocimientos en ciencias antropológicas, arqueológicas e historia (Olivé y Ortega, 1988).

## *2.10 La Escuela Nacional de Conservación, Restauración y Museografía*

Creada en 1951 para atender el patrimonio cultural del INAH fue, a través de los años, precisando su función con el cambio continuo de su nombre. Ofrece las carreras de conservación de bienes culturales; muebles; restauración de documentos gráficos; conservación de pinturas de caballete; museografía aplicada; restauración de instrumentos musicales, y restauración arquitectónica. Desde 1985 ocupa el claustro del exconvento de Churubusco.

## CAPÍTULO X

### LAS BIBLIOTECAS<sup>1</sup>

Desde la época de Vasconcelos, la SEP había tenido a su cargo las bibliotecas públicas del país. Se recordará que, en el sexenio de Luis Echeverría, 134 establecimientos ubicados en el Distrito Federal y los estados (véase, Vol. 4, pp. 111 y 322) dependían de la SEP y adolecían de diversas limitaciones tanto en los acervos como el servicio público.

En la administración de López Portillo, se habló en varias ocasiones de la importancia de las bibliotecas, pero ésta quedó en palabras, manifestándose una vez más la incongruencia entre el discurso oficial y los hechos. El 1% de la cuenta pública aplicado a las bibliotecas desmentía la importancia que se les atribuía en el discurso. Con todo, se lograron algunos avances. La insuficiencia del presupuesto apareció palmariamente en 1980. Se asignó una partida de 230 704 968, el 26% de la cantidad solicitada (855 457 800). En el desglose pudo apreciarse mejor el agudo contraste entre lo solicitado y lo asignado.

#### CUADRO 42

##### *Presupuesto de las bibliotecas*

<i>Actividad</i>	<i>P. solicitado</i>	<i>P. asignado</i>	<i>Diferencia</i>
Construcción y/o remodelación	592 028 800	129 300 000	-462 728 800
Colección y procesos técnicos	141 700 000	64 508 900	-77 191 160
Operación	137 000 000	27 550 858	-109 449 142
Formación de recursos	7 500 000	5 435 210	-2 064 790
Investigación	3 379 000	3 910 000	-531 000
Totales	855 457 800	230 704 968	-642 752 832

<sup>1</sup>Jorge Avila y Artemio Casillas. Las bibliotecas públicas de México. 1969-1984. México, mimeo

Evento importante en el sexenio fue la creación de la Coordinación de Publicaciones, Promoción Editorial y Bibliotecas, dependiente de la Subsecretaría de Cultura y Difusión Cultural. Dentro de esa dependencia surgió la Dirección General de Bibliotecas. Esta estructura permaneció intacta hasta el final del gobierno de López Portillo cuando la Dirección de Bibliotecas se convirtió, en 1983, en Dirección General Adjunta de Bibliotecas. En 1984 la Dirección General Adjunta pasó a depender directamente de la Subsecretaría de Cultura, tardía reivindicación del lamentable abandono en que se habían tenido las bibliotecas. La Dirección dio lugar a tres Subdirecciones: Investigación y Fomento; Colección; y Procesos Técnicos. La ausencia de una Dirección de Servicios se suplió con dos departamentos de asesoría de bibliotecas.

Al crearse la Dirección General de Bibliotecas, en 1977, se nombró al maestro Adolfo Rodríguez Gallardo director general, puesto semejante al que ocupaba en la UNAM. Cinco meses y medio duró su gestión, pues renunció al percatarse de la incongruencia entre los proyectos y los medios para realizarlos; con todo, se proyectó el Sistema Nacional de Bibliotecas Públicas, el cual fusionaría las bibliotecas escolares con las públicas, debido a la insuficiencia del financiamiento para desarrollar ambas redes por separado.

Las bibliotecas públicas escolares serían de tres tipos: municipales, estatales y regionales y el sistema se coronaría con una biblioteca central. Las primeras tendrían un acervo inicial de 2 000 volúmenes y las estatales, de 35 000. Las regionales, situadas en las cabeceras de las ocho regiones en que se divide el territorio nacional, contarían con acervos superiores a los 35 000 volúmenes.

El Sistema Nacional Bibliotecario permitiría a la SEP coordinar las suyas propias de la Dirección General; las de la Coordinación de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (tecnológicos); las del área del sector público paraestatal; las universitarias y especializadas, y aun las de instituciones privadas. El sistema tendría una intercomunicación vertical y horizontal y una serie de objetivos tales como: 1) precisar y programar los préstamos de las bibliotecas públicas en el territorio nacional; 2) vigilar y valorar la consecución de metas del sistema; 3) promover la formación profesional y técnica del personal; 4) promover la creación de nuevas bibliotecas; 5) incrementar los acer-

vos y 6) centralizar los servicios, cuyo costo se abatiría al realizarlos una sola unidad.

Se proyectó elaborar una ley y se consultó a la maestra Guadalupe Carrión. Esta envió sus comentarios favorables a dicho proyecto, pero nada se hizo. En 1978 se le nombró directora de Bibliotecas y logró la publicación de un manual para bibliotecas públicas, que establece los lineamientos del Programa de Desarrollo Nacional de los Servicios Bibliotecarios y de Información (PRODENASBI). La maestra Carrión permaneció en el cargo hasta diciembre 31 de 1980, fecha de su renuncia.

La Dirección General de Publicaciones y Bibliotecas de la SEP confirmó hacia fines de 1978 el PRODENASBI y se realizó un estudio objetivo de la situación de los servicios bibliotecarios del país, con el objeto de reestructurarlos. Se consiguió para este propósito el concurso de la comunidad bibliotecaria del país, representada por los presidentes de la Asociación Mexicana de Bibliotecarios, A.C., la Asociación de Bibliotecarios de Instituciones de Educación Superior y Tecnológicas (ABIEST) y del Colegio Nacional de Bibliotecarios, en tanto que, para los locales, se establecieron contactos con el Centro Regional de Construcciones Escolares para América Latina (CONESCAL).

El estudio señalaba que, mientras las bibliotecas de educación superior y las especializadas habían logrado considerable desarrollo, las escolares y públicas se habían estancado. Carentes de un plan de desarrollo, no existían normas para su funcionamiento, ni recursos humanos, ni económicos, ni materiales. Las salas eran depósitos de materiales bibliográficos, predominantemente obsoletos, donde la circulación de material se reducía al préstamo en la sala. De los 2 375 municipios existentes en el país, sólo 548 contaban con servicios bibliotecarios. El estudio reveló asimismo que las bibliotecas públicas servían principalmente a la comunidad escolar, a diferencia de las escuelas del vecino país del norte, donde cada escuela tenía una biblioteca bien desarrollada.

Ante la dispersión de los servicios, el estudio recomendó relacionarlos entre sí y hacer depender las bibliotecas públicas de la Dirección General de Publicaciones y Bibliotecas. Se indicó también la necesidad de afrontar las siguientes características negativas: la carencia de vinculación entre las bibliotecas; el bajo desarrollo educativo de la población; el escaso hábito de lectura del mexicano; la poca costumbre de usar las bibliotecas; la falta de personal

preparado en este campo; y la limitada producción de la industria editorial del país. El plan de PRODENASBI trataba de atender todas estas deficiencias.

Desafortunadamente, se desoyeron algunas de las recomendaciones del PRODENASBI como preparar una legislación que asegurara el desarrollo de las bibliotecas públicas con los medios administrativos y financieros adecuados para operar el sistema, al mismo tiempo que determinara la forma en que colaborarían el sistema bibliotecario, el educativo y la industria editorial, e integrar el Sistema Nacional de Bibliotecas al Plan Nacional de Desarrollo, así como procurar que la inversión anual destinada a las bibliotecas públicas se incrementara cinco veces respecto de la de 1978.

En enero de 1981, la maestra Carmen Esteva de García Moreno pasó a ocupar la Dirección de Bibliotecas, quien tendría condiciones presupuestales que le ayudarían a aumentar el número de bibliotecas y su equipamiento. Desafortunadamente, en la segunda mitad de 1982 sobrevino una nueva limitación de recursos económicos, debido a la aguda crisis que atravesaba el país. Esta circunstancia redujo la contratación de personal para las bibliotecas recientemente inauguradas. La maestra Esteva impulsó en gran manera la creación de salas infantiles en las bibliotecas existentes y en las de nueva creación y, así, atendió una de las grandes deficiencias del país: la falta de hábito de la lectura, tratando de inculcárselo a los niños.

Las bibliotecas vinculadas a la dirección se distribuirían de la siguiente forma:

### CUADRO 43

#### *Bibliotecas dependientes de la dirección*

<i>Localidad</i>	<i>Bibliotecas</i>	
	<i>1976</i>	<i>1977</i>
Distrito Federal	73	73
Provincia	63	67
E.U.A	1	1
Total	137	141

(Avila y López Casillas, 1984).



En los estados se distribuirían así las bibliotecas provinciales:

**CUADRO 44**

*Bibliotecas de provincia*

<i>Localidad</i>	<i>1977</i>	<i>1982</i>
Aguascalientes	1	1
Baja California Norte	1	2
Baja California Sur	0	1
Coahuila	2	3
Colima	0	1
Chihuahua	1	2
Chiapas	0	1
Durango	0	18
Guanajuato	16	18
Guerrero	2	7
Hidalgo	0	4
Jalisco	1	1
Estado de México	7	7
Michoacán	5	7
Morelos	2	5
Nuevo León	3	12
Oaxaca	2	1
Puebla	1	2
Querétaro	6	6
Quintana Roo	1	2
Sinaloa	0	2
Sonora	8	2
Tamaulipas	1	2
Tlaxcala	1	4
Veracruz	4	7
Zacatecas	1	1
Total	66	119

(Avila y López Casillas, 1984).

El número de bibliotecas en el Distrito Federal se mantuvo invariable:

#### CUADRO 45

##### *Bibliotecas del Distrito Federal*

	1976	1977
Públicas	33	33
Primarias	9	9
Secundarias	18	18
Técnicas	6	6
Especializadas	4	4
Profesionales	4	4
Total	74	74

(Avila y Casillas, 1984).

En el sexenio se establecieron también las siguientes: Públicas Delegacionales de Azcapotzalco; Alvaro Obregón, Milpa Alta; Pública de José Revueltas; Pública de Popotla; Pública Parque Abasolo y Pública Parque S. Simón.

Además de la atención al número de bibliotecas, se impulsó la formación de colecciones y su actualización, tarea que suponía el contacto con las editoriales, con el fin de conocer la producción existente. Se establecieron asimismo normas de selección de títulos, de suerte que éstos contribuyesen a: 1) mejorar el nivel intelectual del lector: estudiante, obrero, maestro, empleado, ama de casa, etc.; 2) dar importancia a las obras recreativas con miras a fomentar el gusto por la lectura, más en concreto se pretendía que los lectores pudieran: a) obtener información sobre cualquier tema; b) enriquecer el vocabulario; c) resolver sus necesidades de la vida diaria; d) comprender sus problemas personales y colectivos; las tradiciones, las instituciones, etc.; e) conocer el origen y la historia de los pueblos antiguos y modernos; f) aumentar su capacidad de reflexión y análisis; g) comprobar opiniones, enfoques e información sobre uno mismo; h) organizar y jerarquizar ideas y conceptos.

La proporción de cada tipo de libro dentro de la colección era, en 1982, la siguiente:

**CUADRO 46**

*Tipos de libros de la colección..  
(en porcentaje)*

Libros de estudio	39.28%
Libros de arte	6.85%
Libros de educación y afines	12.32%
Libros de consulta	4.34%
Libros sobre México	6.29%
Libros de literatura	17.39%
Libro de recreación	3.21%
Libros de interés general	10.28%

(Avila y López Casillas, 1984).

El material se repartió de acuerdo con la clasificación de las bibliotecas; se mejoraron los servicios y se ampliaron, quizá una de las características más atendidas en el periodo. Si antes los únicos servicios consistían en el préstamo interno y la consulta, en el periodo de José López Portillo se introdujeron el préstamo a domicilio y la estantería abierta e, incluso, talleres para los usuarios, encaminados a fomentar globalmente el hábito de la lectura, sobre todo, en niños y jóvenes.

Como la superficie de las bibliotecas determinaba la posibilidad de establecer la estantería abierta, con la llegada de Carmen Esteva se intentó superar esta situación por medio del diseño de locales adecuados para la prestación de este servicio y el fortalecimiento del hábito de la lectura. Se establecieron locales propios para usuarios infantiles y juveniles, con el fin de consolidar el respeto del usuario por el libro.

Al finalizar el periodo, y sin descuidar a otros usuarios, sumaban 18 las bibliotecas del Distrito Federal provistas de sala infantil, en tanto que en provincia eran 14.

Puede decirse que las medidas introducidas durante la administración de José López Portillo y encaminadas a abatir los obstáculos entre el lector y el libro no eran sino los primeros pasos –muy meritorios por cierto– en el largo

proceso de reestructuración al que deben someterse no sólo las bibliotecas, sino la educación nacional en su conjunto, para que la política de fomentar el hábito de la lectura fuera verdaderamente fructífera.

Estas políticas se completaron con una cuidadosa selección de personal, por su ilustración y buenas maneras, así como por su conocimiento de índole bibliotecaria. Sin embargo, la aguda crisis que abrumaba al país impidió ampliar las contrataciones y mejorar los sueldos de los ya seleccionados.

Asimismo, se atendió la condición de los locales y, para este objeto, se obtuvo la asesoría de G. Thompson –especialista inglés en arquitectura bibliotecaria–, la cual redundó en locales adecuados verdaderamente a los usos de las 52 bibliotecas que se construyeron totalmente o se reformaron, según recomendaciones del técnico inglés. No se olvidó la renovación del mobiliario (marca Ibarra hasta ese momento) y después Bibliomodel, este último de mejor calidad.

En el proceso de reorganización no se descuidaron los procesos técnicos de clasificación –el Melvil Dewey, con las tablas Cutter para autores, y la catalogación con las reglas norteamericanas. En el registro se utilizó la lista de encabezamientos de materias de Gloria Escamilla. A partir de 1979 y ante el creciente número de libros incorporados, se introdujo el sistema automático "Data consult", el cual hizo posible establecer un banco de datos bibliográficos y reproducir rápidamente las tarjetas catalográficas, con un mínimo de cuatro para cada libro.

Entre las actividades de extensión más interesantes en esos años, cabe mencionar los talleres y programas para los usuarios infantiles. En 1982 la Dirección asumió íntegramente la tarea de organizar los talleres, de tal modo que pudieron establecerse claramente sus objetivos: ayudar al niño a aprovechar sus vacaciones; despertarle el interés por la lectura y la investigación; acrecentar su creatividad; estimular su sociabilidad con otros niños; y ayudarle a conocer mejor las funciones de la sala. Así, se efectuaron talleres sobre cuatro grandes temas: el campo; los animales; el espacio y los transportes. Los temas se desarrollaron con diferentes actividades tales como la narración de cuentos; la enseñanza de canciones y juegos y la proyección de películas.

El éxito de estos eventos fue tal que en la Biblioteca de México se tuvo un público de 5 482 niños en dos turnos. Entonces, se señalaron para la sala infantil las siguientes actividades: la hora del evento; talleres de títeres, pintura

y música; conferencias o pláticas; concursos de cuentos e ilustraciones; talleres de investigación bibliográfica; y proyección de cintas cinematográficas. La sala juvenil ofrecía: conferencias, cine club, cine de base; café literario, talleres de teatro, títeres y oratoria, etcétera.

Al mismo tiempo de organizar estas actividades directas con los usuarios, sobre todo los niños, la Dirección de Bibliotecas cuidaba otro aspecto muy importante del servicio, el sistema computarizado de impresión de juegos de tarjetas, el Sistema Computarizado de Bibliotecas (SICOB). Este significaría facilitar considerablemente la investigación bibliográfica en los procesos técnicos y economizar al producir los juegos de tarjetas.

En resumen, el sexenio 1976-1982 puede considerarse la edad de oro de las bibliotecas públicas del país. Mientras que, en los sexenios anteriores 1958-1976, se establecieron sólo 11 bibliotecas de nueva creación, en el último fueron 60.<sup>2</sup>

Se introdujeron además las importantes mejoras de estantería abierta y préstamo a domicilio; se multiplicaron las salas infantiles en las bibliotecas y, en vista de la imposibilidad de mantener dos tipos de bibliotecas públicas y escolares, se redujo a uno solo: la biblioteca-pública-escolar. Todas estas mejoras fueron posibles gracias a la visión e iniciativa de tres directores: Adolfo Rodríguez Gallardo, Guadalupe Carrión y Carmen Esteva de García Moreno.

<sup>2</sup> En el informe de resultados SEP 1984-88 (AGN), p. 45, se habla de 395 bibliotecas puestas en operación en 30 entidades federativas. Aquéllas, sumadas a las existentes, serían 911 en operación, en diciembre 31 de 1985.

## CAPÍTULO XI

### LA OPINION PUBLICA Y LA EDUCACION

La opinión pública acerca de la educación se ha expresado desde el siglo pasado, como consta en los cuatro volúmenes anteriores de esta obra.<sup>1</sup>

De hecho, es una de las formas de crítica sobre el sistema educativo nacional. Pocas veces estuvo tan alerta e informada como en el sexenio del licenciado José López Portillo, cuando algunos competentes educadores señalaron los grandes problemas educativos nacionales, de cuya solución dependía el sólido progreso del país en todos los órdenes.

Los temas de este capítulo pueden agruparse alrededor de los siguientes títulos: 1) comentarios alrededor del Plan Nacional de Educación; 2) la alfabetización y la preparación para el trabajo; 3) la retención; 4) la calidad de la educación; 5) la educación y el desarrollo del país; 6) el desempleo.

#### 1. COMENTARIOS AL PNE

Como se ha visto en páginas anteriores, el sexenio empezó con un Plan Nacional de Educación. Latapí (*Proceso*, noviembre 13 de 1976) se adelantó con un artículo en el cual enumeraba diez problemas en busca del secretario del ramo. Estos eran los siguientes: 1) evaluar la calidad de la educación. Se opinaba que era mala y tendía a ser aún peor. Latapí sugirió crear un organismo oficial e independiente de los maestros, el cual evaluara sistemáticamente por muestreo la calidad de la educación en todos sus niveles y grados; 2) reformar la administración. La SEP era enorme e ineficiente. Urgía desconcentrar sus funciones y tal vez recortar el personal; 3) atender la igualdad de oportunidades en la educación; el gobierno atendía más a la educación urbana, especialmente de las clases media y alta, y descuidaba casi por completo la educación rural y la de los campesinos; 4) procurar que los niños llegaran a la escuela, pues vivían en localidades pequeñas completamente aisladas, donde no se

<sup>1</sup> Véanse los capítulos dedicados a la prensa y la educación o la opinión pública y la educación.

justificaba un plantel; 5) introducir nuevas formas de financiamiento, ya que la capacidad financiera del Estado llegaba a su límite; 6) regular las relaciones federación-estados; existía una clara injusticia entre la carga educativa de la federación y la de los estados; no había criterios claros para distribuirlos. Urgía reglamentar estas relaciones; 7) descentralizar la administración; 8) mejorar la retención del sistema escolar. La primaria era obligatoria, según la ley, para todos los mexicanos, ¿de qué servía pregonar que se satisfacía el 85% de la demanda, si de cada 100 niños que la iniciaban la terminaban sólo 50 en el medio urbano y 15 en el rural?; lo importante no era que el niño asistiera uno o dos años a la escuela sino que terminara la primaria; 9) capacitar para el trabajo; a pesar de la retórica gubernamental, el sistema educativo no capacitaba para el trabajo, ni infundía los valores necesarios, ni adiestraba en las técnicas requeridas; 10) formar maestros de enseñanza media, pues los actuales eran improvisados en su gran mayoría.

Evidentemente, Latapí reconocía la necesidad de un plan. Había que racionalizar y jerarquizar los problemas (*Proceso*, marzo 5 de 1977). De un lado, el crecimiento de la matrícula—de 17 a 26 millones—, las serias deficiencias cualitativas y la preocupación del financiamiento lo exigían. El sistema de trabajo era acertado: una amplia participación con sus limitaciones. Faltaban trabajos previos que iluminaran los puntos oscuros.

La necesidad de un plan se hacía evidente a propósito de los cuatro absurdos de la educación nacional (Latapí, *Proceso*, enero 2 de 1978) nacidos de atender, sexenio tras sexenio, las urgencias inmediatas y de posponer las reformas radicales. Nunca hubo tiempo para planear los problemas de fondo y cuestionar de raíz el modelo elegido. El resultado fue que las incongruencias pasajeras se agravaron con el tiempo. Latapí las atribuía a un modelo educativo que no correspondía a los requerimientos demográficos, económicos y sociales del país. Las incongruencias eran cuatro:

1) El desfase entre la velocidad con que avanzaba la modernización económica y la complejidad social del país y la lentitud con que el sistema educativo elevaba la cultura básica de la población. Desde hacía 30 años se arrastraba un saldo irreductible de seis millones de adultos analfabetos, por lo menos, y la escolaridad promedio de la población (3.6 grados) avanzaba al ritmo desesperante de un grado cada ocho años, aproximadamente. El sistema educativo era predominantemente escolar, centrado en los niños y, de hecho, en

una fracción de ellos. Resultaba poco operante para el proceso más vasto de educación desescolarizada de toda la población. Los medios de comunicación masiva –principalmente la televisión– eran ajenos a los propósitos educativos.

2) La deserción escolar. Tras décadas de esfuerzos, era mayor el número de niños desertores de la primaria que quienes la terminaban. Si esta realidad era innegable y se sabía que así seguiría en el futuro, ¿no resultaba incongruente que el sistema educativo continuara arrojando al mercado de trabajo a más de la mitad de los niños y jóvenes del país sin darles preparación u ocupación alguna? En el modelo vigente, los desertores (aunque deserten desde primero de primaria) pasaban a ser adultos “y quedaban prácticamente marginados de posibilidades de instrucción”. La falta de educación de los desertores era un grave problema para el país, así como la insuficiencia de educación para la población que nunca había sido escolarizada. Si el modelo era tan incongruente con las circunstancias del país que expelía a la mitad de los niños y si no se tenía el valor de desecharlo, ¿por qué no crear un modelo distinto para esa mitad?

3) El sistema educativo reforzaba por su propia dinámica las desigualdades sociales de muchas maneras. Un efecto de esta situación, digno de señalarse, era la relación de la educación con el trabajo. La desigualdad educativa de la población, propia del funcionamiento del modelo en sociedades agudamente estratificadas como México, producía una enorme masa que no alcanzaba la preparación mínima requerida, para ocuparse en empleos relativamente sencillos y, por otra parte, producía una minoría dotada de una preparación que excedía con mucho los requisitos de los empleos en los cuales se ocupaban. La educación tenía otros fines, además de preparar para el trabajo. Pero el exceso de preparación ocupacional en una minoría y su insuficiente preparación en la mayoría indicaban el absurdo del diseño.

4) El costo de la educación resultaba también incongruente. La operación del sistema educativo representaba una pesada carga económica para la sociedad. Si se alcanzaran sus objetivos, habría razón para que la sociedad cubriera sus costos. Lo malo era que el sistema ineficiente era caro. En los tres últimos sexenios el gasto educativo había crecido a una tasa anual de 12.2%, mientras que el PNB lo hacía a 5.8% y, si el gasto educativo de la



federación había aumentado a un 13.5% anual mientras el presupuesto de los demás ramos lo había hecho al 8%, parecía que este ritmo relativo de incremento en los recursos no podría alargarse por más tiempo.

## 2. LA ALFABETIZACIÓN Y LA PREPARACIÓN PARA EL TRABAJO

Carlos Muñoz Izquierdo (*El Universal*, septiembre 29 de 1978) comentó una declaración del nuevo secretario de Educación: eliminar el rezago escolar, formado por aquellos niños que carecieron de la oportunidad de iniciar su educación primaria, propósito formulado varias veces en las campañas contra el analfabetismo del pasado. El optimismo de los responsables de estas campañas se debía a que desconocían el grado en que la estratificación social (es decir, nuestras ancestrales desigualdades socioeconómicas) afectan el funcionamiento del sistema educativo y predeterminan el resultado del mismo. La literatura del pasado atribuía los grandes fracasos de la educación primaria “a la falta de madurez intelectual y emocional” de los alumnos al ingresar al sistema escolar. De ahí, se retrasó, hasta los seis años de edad, el ingreso al primer grado. Al mismo tiempo, se presumía que la mayor parte de los adultos no tendrían dificultades psicopedagógicas para adquirir las habilidades básicas de la lectura y la escritura, pues se creía que tales adultos habían desertado del sistema escolar más bien por problemas asociados con la pobreza de su medio. Según esta opinión, el proceso de enseñanza-aprendizaje en cuanto tal era independiente de las desigualdades sociales.

Esta combinación de ignorancia y optimismo llevó, al cabo de algunos años, al sistema escolar a una situación desastrosa: el abandono de las escuelas rurales, el déficit crónico de alfabetización, la saturación de las escuelas posprimarias, el subempleo de los egresados del sistema y el importante número de adultos que nunca terminaron su primaria eran algunos de los indicadores del desastre.

### 3. LA RETENCIÓN

El mismo investigador (*El Universal*, octubre 13 de 1978) comentaba el anuncio de un funcionario del programa “Primaria para Todos”; algunas de cuyas metas deberían cumplirse en los próximos años. Muñoz Izquierdo hacía ver que debía distinguirse entre “niños sin escuela” y “niños fuera de la escuela”. Aunque esta frase pareciera un juego de palabras, existía una diferencia entre la expansión lineal del sistema escolar (destinada a evitar que se quedaran niños sin ingresar al primer grado) y la regularización del sistema, de tal suerte que éste fuera capaz de retener a los alumnos hasta terminar su educación primaria y, así, dejara de haber en efecto niños fuera de la escuela. La SEP aplicó medios para subsanar el primero de estos problemas, pero no el segundo. El problema no sólo era atribuible a la insuficiente oferta de aulas, sino que dependía de otros factores externos tales como: 1) falta de apoyo al personal docente; se creyó que los maestros tendrían la calidad necesaria para adaptar los textos generales a las circunstancias regionales; sin embargo, los datos no confirmaron esta hipótesis; por tanto, había de proporcionar a los maestros el material didáctico, las emisiones radiofónicas, etc., que les facilitaran adaptar los programas a las condiciones del medio social y geográfico de sus alumnos; 2) sistemas inadecuados de evaluación; hasta 1965 se aplicaron en todo el país pruebas escolares que permitían evaluar en forma homogénea el aprovechamiento del alumno; con todo, durante los últimos años se estableció que cada profesor elaborara sus propios instrumentos de evaluación, norma responsable del contraste entre el rendimiento de alumnos del mismo grado escolar en diversas instituciones educativas; 3) insuficiente supervisión de la docencia; era indispensable que los resultados de las evaluaciones se comunicaran a los maestros para retroinformar la conducta de los mismos; 4) apoyo al alumnado, cuyos padres tuvieron poca educación, y cuyas casas no dispusieran de espacio suficiente donde realizar sus tareas escolares; asimismo, intensificar los desayunos escolares para evitar que los alumnos llegaran a la escuela sin haber ingerido el alimento indispensable; 5) investigación y experimentación educativa, pues algunas innovaciones educativas se establecieron en forma improvisada, otras se abandonaron sin proporcionar a la opinión pública explicación satisfactoria y otras más, cuya efi-

caía se comprobó, se relegaron al olvido después de finalizar el sexenio durante el cual se pusieron en práctica.

#### 4. LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN

La visita de Solana, en la inauguración de cursos de la UPN y en la del Instituto Panamericano de Alta Dirección de Empresas (IPADE) dieron lugar a una reflexión de Muñoz Izquierdo (*El Universal*, marzo 23 de 1979) sobre los enfoques de la educación. El secretario del ramo insistió en que la calidad de la educación dependía, antes que de ningún otro elemento, del magisterio que la diseñaba y la impartía y de la calidad y responsabilidad de quienes administraban el sistema educativo. Muñoz Izquierdo comentó que: 1) cuando se introdujo el Plan de Once Años, se dictaron normas para reducir la proporción de maestros de primaria que ejercían su profesión sin el título correspondiente; 2) luego, entre 1971 y 1976, se modernizaron los libros de texto y los auxiliares didácticos; 3) y, finalmente, se estableció la licenciatura en pedagogía que los maestros podrían cursar sin necesidad de abandonar su actividad docente.

En realidad, tales estrategias resultaron poco satisfactorias. Hubo, primero, un aumento en la certificación profesional, que puede ser independiente de la superación académica; segundo, el crecimiento de la certificación desplazó a algunos maestros hacia regiones geográficas más desarrolladas, quienes hubieran podido desempeñar satisfactoriamente sus funciones en regiones económicamente débiles. Por tanto, la estructura del sistema debía modificar, por un lado, las características de los alumnos, es decir, la calidad de la materia prima que es procesada por el sistema; este cambio requeriría acciones extraescolares o un cambio importante en la actual distribución del ingreso y en la estructura de clases; y, por el otro, la tecnología empleada en el proceso de enseñanza-aprendizaje, con un número de profesores de alto nivel, formados en la UPN, capaces de introducir innovaciones significativas en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Por otra parte, sería necesario poner en marcha diversas medidas extraescolares dirigidas a facilitar el programa escolar de los alumnos pertenecientes a los estratos sociales inferiores.

Solana recordó, en la reunión del IPADE, a los miembros del sector empresarial su responsabilidad de resolver el problema educativo, no sólo con más escuelas para las clases pudientes, sino con una aportación a solucionar los problemas de aprendizaje de los sectores sociales más débiles.

Según Muñoz Izquierdo (*El Universal*, abril 20 de 1979), era preciso reorientar el desarrollo escolar, cuyos efectos en el desarrollo económico y social del país habían sido distintos de los esperados. Dicho desarrollo partió del principio de que el sistema educativo podría contribuir al desarrollo del país, si cumplía ciertas funciones relacionadas con la preparación técnica de la fuerza del trabajo; con el reclutamiento y formación de los cuadros dirigentes; y con la socialización de las nuevas generaciones para incorporarlas a un orden social sujeto a procesos de cambio de carácter continuo. Estos propósitos se apoyaban en una serie de teorías en las décadas de los cincuenta y sesenta, como la existencia de una relación unívoca entre escolaridad y productividad de la población económicamente activa. La mejoría en la calidad de la fuerza del trabajo se traduciría en efectos colaterales. Por un lado, disminuirían los salarios de los profesionales que hasta esa época habían acaparado el mercado de trabajo correspondiente a ese nivel ocupacional; por otro, aumentarían paulatinamente las percepciones económicas de los sectores populares. Así, se lograría una tendencia en el país hacia una mayor justicia social.

Sin embargo, después de 20 años de practicar las políticas derivadas de estas hipótesis, se cosecharon los siguientes resultados: 1) los sectores populares se enfrentaron con su escasa educación al problema de que el mercado de trabajo efectuaba una insuficiente absorción de mano de obra, 2) la clase media, por su parte, adquirió una educación suficiente para llegar a ocupaciones que, técnicamente, hubieran requerido menor escolaridad. En efecto, el relativo exceso de personas dotadas de educación media y que salieron a buscar trabajo, comparado con el número de otras quienes no obtuvieron empleo, provocó un desequilibrio que impulsó la llamada “espiral inflacionaria de las calificaciones”, ya que los patronos pudieron escoger a personas con mayor escolaridad para ocupar puestos que otros, provistos sólo de primaria, hubieran podido desempeñar.

Estos resultados sólo podrían modificarse si se evitara que la expansión educacional siguiera apoyando un estilo de desarrollo incapaz de satisfacer

las aspiraciones de la población mayoritaria del país. En otras palabras, la educación debería contribuir a preparar los procesos de cambio, mediante la formación de los recursos humanos capaces de concebir y dirigir los mismos procesos. Por otra parte, el sistema educativo apoyaría el proceso de transformación social si los educandos y los egresados de dicho sistema participaran en la iniciación y evaluación de acciones que modificaran simultáneamente los valores sociales y las relaciones de producción.

## 5. LA EDUCACIÓN Y EL DESARROLLO DEL PAÍS

Ante los diversos puntos de vista sobre el papel de la educación en el desarrollo del país (Muñoz Izquierdo, *El Universal*, mayo 18 de 1979), se señalaron las incongruencias entre el número y la calidad de los egresados del sistema escolar y el perfil a que éstos deberían ajustarse para corresponder a las necesidades reales del desenvolvimiento de la economía. Las autoridades respondieron a estas observaciones con la creación de una red de centros educativos de educación profesional de nivel medio, para formar el personal técnico requerido por los sectores productivos.

Tal providencia no resolvería a fondo el problema antes señalado, pues los nuevos centros educativos de educación técnica de nivel medio superior, independientemente de su limitado alcance durante la primera etapa de su desarrollo, atenderían el segmento intermedio de la pirámide. En algunos casos, contribuirían a descongestionar las instituciones universitarias, con la consiguiente mejora de la calidad de su enseñanza. Pero, el problema ocupacional del país era mucho más agudo en los empleos de la base de la pirámide. A ella correspondían las ocupaciones de las personas apenas alfabetizadas o con educación básica. Si a estos individuos se les ofreciera más educación –sin crear al mismo tiempo los empleos necesarios para aprovechar sus habilidades– el esfuerzo educativo realizado resultaría infructuoso, tanto para ellos como para la sociedad en conjunto. Esa táctica ofrecía a los sectores medios de la sociedad la educación que necesitaba el sistema económico, en tanto que a los sectores populares se les ofrecían herramientas educativas redundantes, desde el punto de vista del sistema productivo. Tal contradicción podría resolverse cuando se lograra que la educación ofrecida en todos

los niveles desempeñara otra doble función: ofrecer al menor número posible de mexicanos las oportunidades educativas compatibles con el máximo de igualdad que pudiera lograrse; además, apoyar y complementar los procesos aptos para resolver los problemas y mejorar las condiciones de vida de los sectores mayoritarios. Se justificaría que la educación contribuyera a gestar un cambio social orientado hacia los objetivos señalados. Así lo prescribía la legislación vigente en el país: la Ley Federal de Educación dice: “La educación promueva las condiciones sociales que lleven a la distribución equitativa de los bienes culturales y materiales dentro de un régimen de libertad” (Art. 5, Fracc. VIII).

## 6. EL DESEMPLEO

Uno de los tópicos más manidos en la pasada campaña electoral (Muñoz Izquierdo, *El Universal*, junio 29 de 1979) aludió al problema del desempleo y atribuyó éste a la insuficiente escolaridad de los grupos sociales emigrados hacia los cinturones de miseria que rodeaban la capital de la república. Por tanto, era imperioso insistir en capacitar a las personas marginadas con el fin de que logaran empleo. Sin embargo, esta actitud carecía enteramente de crítica. Así la propusieron los pensadores neoclásicos para resolver el desempleo, pues, según ellos, el problema se debía básicamente a un desajuste cronológico entre el ritmo de crecimiento de la escolaridad y la economía. Sin embargo, en México, aun durante los periodos en que la economía nacional creció rápidamente, la escolaridad y la fuerza de trabajo lo hicieron con mayor celeridad. Así, durante la década pasada, sólo se incorporaron al mercado de trabajo 5.3 millones de personas, de los 9.7 millones que salieron del sistema escolar.

Las consecuencias de este fenómeno fueron: primero, produjo una devaluación “de la escolaridad” pues ésta resultó menos capaz de asegurar el acceso al mercado de trabajo, como había sido en el pasado; segundo, el ingreso promedio de quienes habían cursado educación superior fue el único que había crecido más rápidamente que el promedio nacional; tercero, las personas con menos educación sufrieron más directamente las consecuencias de la escasez de empleos, pues los patrones disminuyeron la demanda de

trabajo poco calificado, al elevar artificialmente los requisitos escolares exigidos para desempeñarlo.

Lo anterior significaba que sólo, en pequeña proporción, la oferta de trabajo creaba su propia demanda. Esta dependía de factores sobre los cuales el sistema educativo no tenía influjo. Al aumentar la oferta de trabajo a la demanda del mismo, el salario correspondiente a cada nivel escolar tendía a disminuir. O bien, si el precio del trabajo se determinaba mediante controles gubernamentales, los patrones elevaban artificialmente los requisitos escolares y excluían a los trabajadores que podrían desempeñar ocupaciones menos complejas. Por tanto, la raíz de este problema consistía en que la economía no creaba empleos con la suficiente velocidad como para dar trabajo a todos los que desertaban del sistema escolar. Consiguientemente, al ampliarse el sistema educativo, se saturaba el mercado de trabajo sin que hubiera empleo para la población menos educada.

En el fondo de esta contradicción, se encontraba una estructura social que imponía normas de política económica en beneficio de los grupos que ya disponían del poder y de la riqueza. Podía temerse que, en igualdad de condiciones, el mercado de trabajo siguiera aumentando los requisitos escolares y, con esto, fuera cada vez más difícil encontrar empleo, sobre todo, si apenas se había tenido acceso a la primaria.

En los últimos 20 años, el sistema educativo se expandió más rápidamente que el crecimiento de la población demandante (Muñoz Izquierdo, *El Universal*, julio 13 de 1979). Con todo, las oportunidades educativas así producidas no se habían distribuido equitativa ni aleatoriamente. Diversas teorías de las ciencias sociales implicaban esta paradoja. Los economistas demostraron que, aun cuando los estudiantes no pagaran colegiaturas, tenían que renunciar a un salario por el solo hecho de dejar de trabajar. Sus familias de bajos ingresos no podían soportar estos costos indirectos de la educación. Los antropólogos señalaron que estas políticas de expansión escolar ignoraron las diferencias existentes entre los lenguajes y conceptos que funcionan en las distintas subculturas<sup>2</sup> del país y los que se utilizaban en los sistemas educativos. Los sociólogos, a su vez, observaron que no siempre los alumnos

<sup>2</sup> Grupo o grupos de la población total con ciertas características distintas de ésta, por ejemplo: los obreros, los campesinos, etcétera.

pertenecían a familias cuyos ingresos les permitían enriquecer y estimular el aprendizaje de sus hijos y donde los individuos disponían de las características neurofisiológicas necesarias para un desarrollo intelectual satisfactorio.

Por otra parte, se advierte que la expansión escolar no impulsó, como se esperaba, la movilidad social intergeneracional. Este fenómeno puede atribuirse al modelo de desarrollo económico del país, destinado a incorporar a los egresados del sistema educativo en el sistema económico.



## CAPÍTULO XII

### EVALUACION DEL SEXENIO 1976-1982

México presentaba a principios de 1976 una paradoja de alto relieve: una nación en pleno desarrollo; sólida institucionalmente; con 67 millones de habitantes, guardianes de su libertad e independencia a pesar de las desigualdades, pero con un promedio de escolaridad de algo más de tres años; seis millones de analfabetos; uno y medio millones de indígenas desconocedores del idioma español; 13 millones de adultos sin haber terminado su primaria, y alrededor de siete millones sin haber cursado la secundaria (*Memoria*, 1982, pp. 17-19).

Ahora bien, sólo con mujeres y hombres más educados, responsables, eficientes y activos sería posible mejorar la situación del país, elevar la productividad en los campos, en las empresas y, sobre todo, en los servicios. Desde esta perspectiva, la administración de José López Portillo orientó su política educativa hacia cinco procesos de realización humana: 1) promover la toma de conciencia de los grandes grupos de hombres y mujeres en México que permanecieron ajenos a su realidad por falta de información y, por ende, de capacidad crítica; 2) procurar que la educación apoyara el proceso de participación social en la definición de sus metas y valores; 3) fomentar el sentimiento de solidaridad –saber compartir intereses y valores–; 4) desarrollar la capacidad de organización basada en la disposición a colaborar en el logro de las metas propuestas; 5) aumentar la productividad, factor indispensable de un auténtico desarrollo (*Memoria*, 1982, pp. 18-19).

Estas acciones se concretarían en los siguientes objetivos: 1) proporcionar educación básica a toda la población; 2) vincular la educación terminal con bienes y servicios necesarios para el pueblo; 3) elevar la calidad de la educación; 4) fortalecer la atmósfera cultural; 5) e incrementar la eficiencia del sistema educativo (*Memoria*, 1982, p. 21).

Otra novedad del plan de educación fue establecer, en cada uno de sus niveles, el diagnóstico, los propósitos y metas, los logros, la calidad, y el balance de estas consideraciones, es decir, el plan no solamente proponía objetivos lejanos, sino también señalaba la forma de conseguirlos.

La evaluación del sexenio en el aspecto educativo consistirá en averiguar si se lograron los objetivos citados más arriba.

El primer objetivo consistió en proporcionar educación básica a toda la población que lo demandara. De hecho, la matrícula preescolar casi se triplicó durante el sexenio 1976-1982, como lo muestra el siguiente:

#### CUADRO 47

##### *Matrícula de preescolar*

	1976/77	1982/83
Alumnos	607 946	1 376 248
Maestros	15 712	42 374
Escuelas	4 619	17 367

(Hayashi, 1993, cuadro 2.12).

Aunque no se alcanzó la meta de ofrecer un año de preescolar o su equivalente al 70% de los niños de cinco años, el crecimiento de este nivel fue vigoroso y el total de los niños de cuatro y cinco años llegó al número fijado en la meta original. Se atendió al 49% de los niños de cinco años y 30% de los de cuatro. En el sexenio anterior fueron sólo 582 700; en éste 1 690 094. Especial avance se realizó con las nuevas modalidades de educación preescolar para las zonas rurales y marginadas de México. Los esfuerzos se dirigieron hacia los niños de cinco años y las poblaciones rurales y marginales del país.

Al mencionar preescolar, no puede pasarse por alto la creación y expansión de la educación inicial de los Centros de Desarrollo Infantil (CENDIS), creada en la administración de López Portillo. El cuadro es elocuente.

#### CUADRO 48

##### *Matrícula de la educación inicial*

	1977	1982
Centros	198	24 825
Niños	532	70 164

(*Memoria*, 1982, pp. 48-50).

Respecto de la primaria, a partir de septiembre de 1980 la posibilidad de educación primaria para todos los niños mexicanos en edad escolar fue un hecho. Se cumplió así por vez primera en la historia de México con este postulado de la Revolución. La SEP pudo mantener, en los dos ciclos escolares posteriores a 1980, esta oferta, como puede verse en el siguiente cuadro:

#### CUADRO 49

##### *Matrícula de primaria*

<i>Años</i>	<i>1976/77</i>	<i>1982</i>
Alumnos	12 026 174	14 981 156
Maestros	272 952	399 189
Escuelas	55 500	76 291

(Hayashi, 1993, cuadros 2.13, 2.15).

La matrícula de primaria aumentó durante el régimen de López Portillo en más de dos millones de niños; 12 026 174 en 1976; 14 981 156 en 1982. Cerca de 27 000 localidades recibieron por vez primera ese servicio; en total, fueron 95 000 las que tuvieron educación primaria de alguna modalidad. Este avance fue posible por haberse diversificado las modalidades de atención. Se incrementó cerca de más de 20 786 el número de escuelas en operación. De ellas, 16 500 ofrecieron por vez primera los seis grados de primaria, crecimiento considerable si se recuerda que todavía en 1976 había varios miles de escuelas unitarias. Se añadieron 155 900 grupos a la población atendida y se incorporaron 144 000 al personal en servicio. La educación primaria adoptó otras modalidades como las de instructores comunitarios con apoyo alimenticio, casas-escuelas, centros de educación básica intensiva, compensaciones a maestros, becas y transporte escolar.

La educación primaria mejoró su eficiencia terminal (42.6% a 50.4%) gracias a un conjunto de acciones orientadas a ese fin: paquetes didácticos, audioprimería y otros programas experimentales.

Estos adelantos no resolvieron el angustioso problema de los padres de familia, quienes tenían que pedir a sus hijos que trabajaran, para aumentar el

mísero presupuesto familiar, en lugar de enviarlos a la escuela. Se requerirían nuevas modalidades de organizar el trabajo escolar de suerte que se satisficieran las múltiples necesidades del país.

Otro aspecto digno de mención en el sexenio fue haberse quintuplicado la cobertura de castellanización de los niños indígenas. Fundamentalmente se cree haber satisfecho el 50% de la demanda de niños indígenas de cinco años, meta aún lejana de la atención total.

Se amplió también la cobertura de acceso a la primaria bilingüe bicultural para niños indígenas, con 413 000 niños atendidos.

Se logró asimismo elevar con diferentes estrategias, entre las cuales sobresalen los albergues escolares, la eficiencia terminal media de esta modalidad, de menos de 16% al inicio del sexenio, a poco más del 30% en 1982-1983. Sin embargo, seguía siendo menor al total del nivel de primaria, sobre todo la urbana (52%).

Como importante ayuda a la primaria rural se elaboraron libros de lectura en 31 lenguas indígenas y 61 variantes dialectales, para el programa integrado del primero y segundo grados de primaria bilingüe.

La marginación en que vivían las familias y comunidades de los niños indígenas explica la alta deserción y ausentismo de éstos, a lo cual se añaden la incorporación prematura de los niños al trabajo, las migraciones internas, la desnutrición, las enfermedades y el desinterés de los padres por el aprendizaje de los niños (*Memoria*, 1982, pp. 70-71).

Otro notable aspecto de la primaria consistió en atender el rezago educativo de la población adulta mayor de 15 años. En abril de 1981 se estableció el Programa Nacional de Alfabetización (PRONALF), el cual se propuso alfabetizar a un millón de adultos en el periodo de un año. En septiembre de ese mismo año, se creó, para atender esta urgente necesidad, el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA), encargado de integrar las acciones dispersas e impulsar los programas de alfabetización de adultos. El INEA absorbió luego el PRONALF y las salas de lectura que operaba el CONAFE y empezó desde luego a coordinar las actividades de otras instituciones ocupadas en la educación de adultos (*Memoria*, 1982, p. 73).

Algunos programas del INEA fueron la alfabetización por televisión y los talleres de alfabetización en las escuelas secundarias, la educación básica co-

munitaria en centros de trabajo y por los medios masivos de comunicación. Se esperaba, para fines de 1982, haber incorporado en los programas de alfabetización a poco más de 1.6 millones de adultos y estar atendiendo a casi un millón en primaria y secundaria.

Los resultados de este programa hacían esperar que, para fines de 1982, el índice de alfabetización nacional habría descendido al 12% y, quizá, alcanzaría niveles inferiores en la década de los noventa (*Memoria*, 1982, pp. 77-78).

La insistente atención a la primaria no impidió mejorar la meta de ofrecer en 1982 educación secundaria al 90% de los egresados de primaria. Se calculaba que para 1982-1983 sería el 92%. El cuadro indica los resultados en secundaria.

#### CUADRO 50

##### *Matrícula de enseñanza secundaria*

	1976/77	1982/83
Alumnos	2 109 693	3 348 802
Maestros	125 203	186 215
Escuelas	7 227	11 888

(Hayashi, 1992, cuadros 2.1; 3.32; 2.16, 4.16-19).

Hábil ayuda en el mejoramiento de la secundaria fue el impulso dado a las telesecundarias, tanto urbanas como las de las zonas rurales. La Unidad de Telesecundaria, con sus excelentes programas a color propuestos por especialistas y sus miles de horas de transmisión modificó la vida de 4 000 comunidades rurales durante 1982-1983 con 24 600 alumnos.

Asimismo, la SEP duplicó la matrícula de la secundaria técnica; la de telesecundaria se quintuplicó y la de secundaria general se incrementó en 49%. En 1976 eran 2 109 693 los estudiantes de secundaria; en 1982, 3 583 317 (*Memoria*, 1982, p. 88; Encinas, 1983).

El segundo objetivo de la SEP en el sexenio fue vincular la educación terminal con la producción de bienes y servicios social y nacionalmente necesarios.

En el pasado, la matrícula de la educación profesional de nivel medio superior permaneció prácticamente constante, en desproporción con los requisitos y oportunidades del mercado de trabajo. En 1976 había 647 instituciones técnicas agropecuarias; 488 industriales y 35 pesqueras. Se instituyó el Plan Escuela-Industria, con el fin de poner en contacto más estrecho la educación tecnológica con el sector industrial. Sin embargo, en 1976 todavía se formaban cinco profesionales de licenciatura por cada técnico (*El Universal*, abril 4 de 1980), cuando debía ser al revés, y el servicio se concentraba en las grandes zonas urbanas. La vinculación con el servicio productivo era mínima. Los índices de deserción y de reprobación eran más altos que en los otros estudios (*Memoria*, 1982 pp. 118-122). La respuesta a esta situación fue crear, en 1978, el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP), organismo descentralizado, responsable de ofrecer formación profesional técnica de nivel medio superior. El año de su creación tuvo 4 000 alumnos. En 1982 fueron 93 000 en 139 planteles (Solana, 1982, p. 130). Los consejos consultivos y comités de vinculación, entre las instituciones educativas y los representantes de dichos sectores en cada región, se encargaron de fomentar la vinculación de la educación técnica con los sectores productivos. La matrícula del sistema de educación terminal se cuadruplicó durante el sexenio. La participación de los servicios financiados por la federación pasó de 22% (1976) a 60% (1982). El número de centros tecnológicos subió de 15% a 140%. Los datos de la *Memoria* de 1982 (pp. 383-384) señalan en el nivel profesional medio, 81 081 en 1976 y 344 130 en 1982; y en la educación terminal de capacitación para el trabajo 244 382 en 1976 y 431 473 en 1982. La educación media superior, asimismo, creció como lo indica el siguiente cuadro:

#### CUADRO 51

##### *Matrícula de media superior*

	1976	1982
Alumnos	887 171	1 535 436
Maestros	41 142	69 471
Escuelas	1 954	3 216

(Hayashi, cuadro 2.8).

El tercer objetivo se dirigió a elevar la calidad de la educación. Ya que los maestros son, en gran medida, la clave de la buena calidad de la educación, se enfocó la atención especialmente en ellos. Se sabía que la enseñanza normal adolecía de mediocre calidad y obsolescencia. Su desarrollo acusaba desequilibrios respecto de la demanda y se observaba que muchos planteles carecían de los recursos humanos y financieros necesarios. Los planes de estudio se habían elaborado sin coordinación entre sí y sin adecuada relación con los programas de secundaria a los cuales debían corresponder. Sobre todo, la SEP se percataba de que faltaban medios para resolver estos problemas. Las cifras para la educación normal aparecen en el cuadro:

#### CUADRO 52

##### *Matrícula de enseñanza normal*

	1976	1982
Alumnos	135 981	203 557
Maestros	9 572	13 127
Escuelas	327	496

(*Memorias*, 1982, p. 386).

Respuesta a la necesidad de mejorar la calidad de la enseñanza fue la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) (1978), que tenía para 1982 una inscripción de 104 000 alumnos, 96% en el sistema de educación a distancia. Con la UPN se pretendía establecer un sistema nacional de formación de profesores, de acuerdo con las demandas del desarrollo del país. Sin embargo, más arriba se dijo que las halagüeñas esperanzas concebidas con la creación de la UPN se desvanecieron al saberse su dependencia del SNTE (*Memoria*, 1982, p. 141).

La investigación educativa, uno de los objetivos primarios de la UPN, aunque incipiente y limitada, suscitó especial interés para conocer mejor el estado de la educación nacional y proponer los medios de resolver los problemas que la afectaban.

Como medio de mejorar la educación normal, se creó en 1979 el Consejo Nacional Consultivo de la Educación Normal, con participación de funcionarios federales y estatales, directores de escuelas normales y maestros distinguidos. El consejo promovió la celebración de convenios entre la SEP y los gobiernos estatales para regular la entrada de estudiantes de las normales de primaria (*Memoria*, 1982, p. 147).

Resultado de estos convenios fue el descenso de la matrícula de normal primaria en 1980-1981. La inscripción en primero se redujo de 53 000 alumnos a 39 000. En cambio, se impulsó el crecimiento de la matrícula de normal preescolar que casi se triplicó en el sexenio.

Para elevar la calidad de la educación normal se revisaron los planes y programas con el fin de asegurar el mejoramiento de la calidad educativa. Durante 1978-1979 se reestructuraron los planes y programas de la educación normal básica. Sin embargo, se juzgaron insuficientes estas reformas. A partir de 1981, se comenzó un proyecto especial de formular un nuevo plan de estudios que incluyera el bachillerato pedagógico de tres años, requisito básico para formar a los maestros. El nuevo plan empezaría en el año lectivo 1982-1983 (*Memoria*, 1982, p. 148).

La Escuela Normal Superior recibió también atención, aunque su turno definitivo ocurrió en el siguiente sexenio (*Diario Oficial*, julio 10. de 1983).

Aspecto importante en la reforma de la normal fue fomentar las actividades culturales en todas las normales federales y estatales. Sin embargo, se reconoció que esta área de estudios exigiría reformas mucho más profundas. Se necesitaba diseñar el perfil del maestro que requería la educación contemporánea del país. Deberían analizarse las funciones del maestro en los diversos contextos de su labor, incluyendo la investigación, la evaluación y el diseño curricular y atender asimismo la formación de quienes ocupaban cargos administrativos, directivos, de supervisión, de asesoría pedagógica y de orientación en el área educativa.

Es menester repetir que las reformas de los libros de texto del sexenio 1970-1976 representaron un gran avance. Con todo, los textos carecían de suficiente articulación horizontal y vertical con los requerimientos de los programas de los diversos grados y áreas. Por otra parte, su condición de ser libros comunes para todo el país presentaba inconvenientes para usarlos en regiones tan diversas del territorio nacional. Se propuso entonces revisar de



manera permanente, y con la participación de maestros especializados, los contenidos, métodos, planes y programas de primaria y de normal.

Para este fin, se creó en 1978 el Consejo de Contenidos y Métodos Educativos, encargado de explorar y definir las responsabilidades de orientación, coordinación y evaluación de los contenidos, planes y programas, métodos y normas pedagógicas de las diversas áreas, tipos y modalidades de la educación.

Así se logró, con el apoyo de este consejo, y de la Dirección General Adjunta de Contenidos y Métodos de la Dirección General de Planeación, dotar por primera vez a la educación de un conjunto de programas y manuales que requería. Se elaboraron programas pedagógicos para los niños en etapa lactante y preescolar de los centros de educación inicial, así como programas de orientación para los padres de familia. Asimismo, se diseñaron y aplicaron instrumentos pedagógicos para la nueva modalidad de educación preescolar. Se diseñaron libros para el maestro, el niño y el padre de familia (*Memoria*, 1982, pp. 149-150).

En la educación primaria, se modificaron parcial o totalmente los programas y libros y se elaboraron los textos y programas integrados del primero y segundo grados. Tales reformas e innovaciones se adoptaron previa experimentación y consulta al magisterio y a grupos técnicos del sector educativo.

Se publicaron dos ediciones de los libros de primer grado y una de los de segundo. Se proponía continuar con este proyecto. Se modificaron también los libros del tercer grado y los de ciencias sociales de cuarto a sexto. Se elaboraron libros para el maestro de primaria, del primero al sexto grados, un glosario temático y los manuales de orientación a los padres de familia con niños de primero a tercer grados de primaria.

Para resolver el problema de la diversidad de las regiones, se elaboraron 32 monografías estatales de información sobre las características regionales y estatales (*Memoria*, 1982, p. 151).

El cuarto objetivo de la SEP fue fortalecer la atmósfera cultural del país. Un problema evidente y lamentable era la falta de material de lectura adecuada para los diversos sectores de la población. Los mexicanos leían poco, y lo que leían los ayudaba poco para enriquecerse culturalmente. El tipo de lectura consistía en historietas de ínfima calidad instructiva y formativa. Escaseaban los libros y publicaciones para niños. Por tanto, éstos se veían privados de

nuevas oportunidades para avanzar por medio de la lectura en su propia educación.

La SEP, consciente de esta limitación, editó 302 millones de ejemplares de publicaciones informales, culturales y educativas, sin incluir los 475 millones de libros de texto gratuitos para la educación primaria, los cuales se hicieron llegar por diversos medios a las comunidades y a las personas. Se promovió también formar el hábito de la lectura por los canales tradicionales y se crearon otros: 150 módulos de distribución y venta; el “Correo del Libro”, que llegó a tener 250 000 suscripciones y 37 locales de venta y las tiendas de CONASUPO (*Memoria*, 1982, pp. 175-179).

La red de bibliotecas, que dependía directamente de la SEP, aumentó en más de 30% en relación con las existentes en 1976. Se construyeron 49 bibliotecas más. Se adquirieron y distribuyeron más de 10 millones de ejemplares de libros entre las diversas bibliotecas, incremento del 60% con respecto al acervo total de 1976 en el conjunto de ellas. Se establecieron, asimismo, más de 1 800 salas de lectura para poblaciones de 800 a 2 000 habitantes. (Avila y López Casillas, 1984). Se fomentó adaptar las formas populares de la historieta, como la excelente serie de *Episodios Mexicanos* (1981) y la fotonovela para difundir conocimientos sobre México y su historia o sobre la manera de mejorar la calidad de vida. Se atendieron especialmente las publicaciones para niños, las cuales sirvieron para estimular a editores privados a producir más literatura infantil. Esta labor editorial de la SEP, en un terreno prácticamente descuidado hasta entonces, es digna de encomio.

La SEP dirigió también su atención hacia la radio y la televisión, no utilizadas adecuadamente hasta entonces, para brindar apoyo al magisterio nacional y para ampliar las labores de difusión cultural. La SEP limitaba su actuación en los medios comerciales de radio y televisión y no aprovechaba el 12.5% del tiempo destinado al sector oficial.

En coordinación con otras dependencias responsables, se trató de diseñar, difundir y producir los materiales necesarios para apoyar los programas educativos y los que contribuyeran a fortalecer el ambiente cultural del país. De septiembre de 1981 en adelante, se propuso alcanzar una producción semanal de más de 120 horas de programas de televisión y 100 horas de radio. Se mejoró la infraestructura de la emisora Radio Educación, así como los equipos de transmisión y producción. Se estableció una política clara de

personal y se amplió la trasmisión diaria a 24 horas (*Memoria*, 1982, pp. 178-180).

Por último, el quinto objetivo de la SEP se refería a incrementar la eficiencia del sistema educativo.

Con los años, la SEP había crecido y sus servicios se habían complicado en extremo. Sin embargo, la revisión de los sistemas y procedimientos administrativos no corrió parejas con el crecimiento y complejidad de la SEP. Por tanto, la acción de la Secretaría se veía con frecuencia frenada y en ocasiones obstaculizada. Era necesario pensar, ante la extensión de la labor educativa, en desarrollar el apoyo administrativo adecuado para lograr que la acción de la SEP fuera realmente eficaz y eficiente.

Se emplearon casi cuatro años –desde febrero de 1978 a enero de 1982– para efectuar la reorganización de la SEP, con cinco etapas de reestructuración, formalizadas en un número igual de reglamentos internos.

El principal obstáculo del funcionamiento de la SEP era la excesiva concentración de los órganos decisorios en el Distrito Federal, la cual suscitaba respuestas impropias y tardías a los problemas complejos surgidos en otras regiones del país. En marzo de 1982 se crearon 31 delegaciones estatales para coordinar, operar, administrar y planear los servicios educativos federales en los estados, con estrecha vinculación de los órganos centrales.

La desconcentración hizo posible que funcionaran adecuadamente 52 programas definidos por el sector educativo, también transformó la estructura administrativa, modificó los procedimientos, reorientó el proceso de toma de decisiones y la distribución de los recursos.

Para este fin, se crearon y consolidaron las 31 delegaciones responsables de operar, administrar y planear los servicios federales de preescolar, primaria, secundaria, educación física y normal en los estados; de acreditar, incorporar y registrar las profesiones y efectuar lo relacionado con publicaciones y bibliotecas de la SEP (*Memoria*, 1982, pp. 231-237). En el aspecto cultural, es menester citar el Museo Nacional de Arte, alojado en el hermoso edificio que fue de Comunicaciones y Transportes.

En toda esta gigantesca labor, el gobierno de López Portillo apoyó generosamente al licenciado Fernando Solana. En los últimos 12 años, el gasto del país en educación y cultura –como fracción del PIB– subió de 2.9% a 5.2%, todavía menor al 6% señalado como meta del sexenio y, desde luego, inferior

al 8% recomendado por la Conferencia Regional de Ministros de Educación y Ministros Encargados de la Planificación Económica de América Latina y el Caribe, organizada por la UNESCO. Sin embargo, quedaban aún sin atención adecuada otros aspectos del funcionamiento de la SEP. Entre ellos, podría citarse la desproporción entre el gasto educativo de los estados y de la federación y entre estos mismos, el desequilibrio geográfico indeseable y la falta de inversión en investigación y en otros aspectos de las necesidades educativas (*Memoria*, 1976-1982, pp. 355-365).

A pesar de estas deficiencias, debe reconocerse que la actuación del licenciado Solana fue una de las más acertadas y fructíferas en la historia de la educación en México.

## CAPÍTULO XIII

# LA SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA

### 1. LA REFORMA DE LA SEP (LA DESCONCENTRACIÓN)

La SEP, con cerca de 17.4 millones de niños y jóvenes bajo su responsabilidad, no podía seguir siendo una dependencia central, localizada en el Distrito Federal. El número y complejidad de sus funciones –tenía una nómina de más de 800 000 personas– eran prácticamente insostenibles por el bien de la misma educación, como lo informó el licenciado Solana (*Excélsior*, agosto 20 de 1981). Sólo de esa guisa –subrayó el secretario de Educación Pública– era posible mejorar la calidad de la enseñanza.

Ya desde 1973 empezaron a ponerse en práctica algunas medidas para desconcentrar la operación de la SEP. Se crearon en los estados nueve unidades de servicios desconcentrados, responsables de atender los trámites en las entidades federativas. En 1978, durante la gestión del licenciado Solana, el problema de la SEP se hizo más evidente y aquél emprendió como programa prioritario el proceso de reducir la Secretaría a dimensiones aceptables. Es preciso, según Solana (*El Sol de México*, agosto 20 de 1981), que “cada uno de los municipios y escuelas maneje y resuelva su educación”.

Ahora bien, este proceso presentaba dos modalidades: la desconcentración y la descentralización. La primera consiste en trasladar el poder decisorio y la competencia de un órgano superior a otro inferior sin hacer desaparecer su relación de autoridad, aunque disminuye la subordinación; la segunda significa ceder el poder a los estados y municipios, así como los recursos humanos y materiales correspondientes, si bien la SEP seguía conservando la normatividad y la evaluación (Pescador y Torres, 1985, p. 48). Esta segunda modalidad se asemejaba a la SEP planeada por Vasconcelos. En la práctica, dicha modalidad se parecía a la educación pública después de la Constitución de 1917, cuando se suprimió la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes (SIPBA)

y se entregó la responsabilidad de la educación a los estados y municipios (veáse Vol. 2, pp. 261-266).

El plan de 1978 consistió fundamentalmente en un proceso de desconcentrar las decisiones y trámites administrativos y establecer en los estados órganos responsables de atender aspectos específicos de la administración de diversos servicios.

La SEP se propuso los siguientes objetivos en la desconcentración:

1) Acelerar de manera eficiente y eficaz<sup>1</sup> el desarrollo educativo en cada uno de los estados de la república.

2) Solucionar los problemas y planear la educación desde sus lugares de origen, estableciendo la relación adecuada con el centro.

3) Aumentar la eficiencia y la eficacia en el uso de los recursos destinados a la educación.

4) Favorecer una mayor participación y responsabilidad de la comunidad en la labor educativa que se efectuaba en los estados (*Memoria*, 1982, 2, p. vii).

Para lograr estos objetivos se establecieron 31 delegaciones a modo de órganos centrales rectores de la educación nacional.

Esta complicada labor supuso que diversas comisiones definieran las funciones que deberían desconcentrarse para asignarlas a las delegaciones estatales. Se dividió el estudio de la desconcentración en nueve áreas: planeación, supervisión, extensión educativa, servicios asistenciales, escuelas particulares incorporadas, control escolar y administración de recursos humanos, materiales y financieros. El resultado de esta labor fue el diseño de una estructura de las delegaciones generales que incluyera todos los elementos indispensables para desarrollar una labor eficiente, de acuerdo con los objetivos prioritarios de la SEP, adaptando las funciones a las características peculiares de cada entidad, pues una norma bien aplicada en uno puede convertirse en perjudicial para otro (*El Nacional*, enero 23 de 1982). Se crearon consejos estatales de educación y también municipales (Street, 1984, p. 23).

Solana señaló la trascendencia política de la desconcentración: 1) liberar recursos federales, pues la obligación del Estado de ofrecer educación al pueblo

<sup>1</sup> Eficiencia: logro de resultados con base en la utilización óptima de que dispone una dependencia o empresa; eficacia: consecución de resultados en las condiciones y tiempos previstos (*Auditoría Integral*. México: SECOFI, 1994. p. 13).

se distribuía en forma más equitativa entre federación y estado; 2) redistribuir el poder, al propiciar la participación de los ciudadanos y, así, fortalecer la vida democrática de la república; 3) facilitar el mejoramiento de la educación, al acercar las decisiones al lugar donde se prestaban los servicios, pues incrementaba la participación de los actores, maestros, directores, padres de familia y comunidades, es decir, los agentes directivos que antes carecían de voz y de oído.

La trascendencia educativa, según Solana, consistía en que: 1) promovía la calidad de la educación; ésta sería preocupación estatal y local, no una obligación impuesta por el centro. Una escuela así dispensaría su estilo propio; 2) implicaba un modo distinto de administración que no todo lo reglamentaba y uniformaba, sino una administración de rostro humano, la cual admitía las diferencias, valoraba las peculiaridades locales y fomentaba el desarrollo de las personas (*Memoria*, 1982, pp. viii-ix).

La magnitud y complejidad de los servicios educativos indujo a realizar la desconcentración en cuatro etapas: 1) coordinación; 2) desconcentración de los principales niveles educativos; 3) desconcentración de otros servicios; y 4) consolidación.

1) La coordinación consistió en el inicio de la acción de cada uno de los delegados generales de la SEP en cada estado, quien tenía las facultades de planear, programar, coordinar las funciones educativas en su entidad federativa, formular el presupuesto y proponer las modificaciones convenientes. Esta etapa terminó en agosto de 1978.

2) La desconcentración de los principales niveles educativos: preescolar, primaria, secundaria, secundaria técnica y normal, así como los servicios de apoyo, se efectuó paralelamente a la coordinación. Para este objeto, se elaboraron cinco manuales de operación de cada nivel educativo, con la descripción de las facultades y las atribuciones de las delegaciones generales.

3) Otros servicios educativos: educación para adultos, capacitación y mejoramiento profesional, educación para indígenas, educación física, incorporación y evaluación, se desconcentraron sin interrumpir el proceso de los otros cinco niveles educativos. Se elaboraron asimismo manuales de organización, procedimientos, etc. En esta etapa se desconcentró el sistema de pagos al personal de la SEP, realizado antes por la Secretaría de Programación y Presupuesto y la de Hacienda y Crédito Público (*Memoria*, 1982, pp. 240-260).

Por más que se cuidó mucho la realización de este proceso, surgieron conflictos en los sistemas y procedimientos administrativos.

4) De ahí, se hizo necesario consolidar la desconcentración, labor que se realizó elevando la calidad del personal responsable de los servicios desconcentrados, tanto en las áreas centrales, como en las delegaciones estatales, y fortaleciendo la coordinación entre el centro y los estados. Con este objeto, se realizaron 350 cursos para capacitar a 25 000 personas y se diseñaron e implantaron nuevos esquemas de comunicación entre los órganos centrales y estatales (*El Sol de México*, febrero 13 de 1982).

No todo fue fácil en este dilatado proceso. Se presentaron obstáculos como la falta de recursos, pues aquél no consistió sólo en transferir funciones de la capital a los estados, sino en crear otras y perfeccionar las que, anteriormente, se cumplían en forma parcial. Ahora bien, esta circunstancia requería dotar de personal más capacitado a las delegaciones generales. Un segundo obstáculo surgió de la falta de actualización de las disposiciones jurídicas que hubieron de reformarse, para adaptarlas a las presentes necesidades administrativas de la SEP (Solana, 1982, pp. 283-287).

Al efectuar una evaluación de la desconcentración administrativa, pudo apreciarse que significó un éxito desde los siguientes puntos de vista.

1) Se realizó un mayor acopio y sistematización de la información, así como un mejor análisis de la pirámide educativa, logro que redundó en la obtención de datos más precisos para planear la educación.

2) Se estableció una mejor comunicación entre los núcleos de población en cada entidad y las autoridades de la Secretaría; esta mejor comunicación contribuyó a facilitar el contacto con el magisterio para resolver sus demandas.

3) Se logró una mejor coordinación administrativa y eficiencia en la prestación del servicio.

4) Se abatió el rezago en el pago de remuneraciones y en el otorgamiento de prestaciones y servicios (Pescador y Torres, 1985, p. 49).

En opinión de Susan Street (1984, pp. 17-20), no hubo un solo proceso de desconcentración sino tres.

1) El reformista que trataba de modernizar las formas del Estado, racionalizando los procesos administrativos para obtener mayor eficacia en la respuesta de aquél a las necesidades de la sociedad, caracterizado por: estable-



cer la Subsecretaría de Planeación y Coordinación; introducir un grupo importante de universitarios en la SEP; sustituir los proyectos personalistas por proyectos racionales; y modificar los procedimientos de contratación del personal docente.

2) Simultáneamente con éste se efectuaba otro proceso conservador, propio del SNTE, por medio de las plazas ganadas en la lucha política para controlar la base, tanto en las movilizaciones de los maestros requeridas por los presidentes de la república y los grupos gobernantes como por la conservación de los salarios dentro de ciertos límites. La peculiaridad de este proceso fue aumentar el control sindical con la llegada de Vanguardia Revolucionaria (VR) a la cumbre del SNTE en 1972. El poder de VR se concentró en controlar las plazas (asignarlas, promoverlas y, en su caso, suprimirlas); vincular a los directores de escuela y a los supervisores de zona con los directores generales y con el oficial mayor en el centro. La desconcentración subvirtió esta jerarquía, desde arriba, y bloqueó las relaciones entre esos funcionarios, situación que impidió que operaran los procesos de control de información, asignación de recursos, etcétera.

3) El proceso radical agudizó el conflicto entre reformistas y conservadores. Se caracterizó por la aparición de un grupo que aglutinaba los movimientos regionales y las organizaciones disidentes, especialmente la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación, fundada en 1979, que se distinguió por la lucha intrasindical y las demandas laborales para mejorar las condiciones de trabajo del magisterio.

De hecho, el proyecto conservador ganó la partida en el siguiente sexenio. Duplicó la burocracia, impidiendo la descentralización propuesta como meta por el presidente De la Madrid.

## 2. EL SEXAGÉSIMO ANIVERSARIO DE LA CREACIÓN DE LA SEP (1921-1981)

Con ocasión de los 60 años de la fundación de la SEP, Latapí (*Proceso*, febrero 5 de 1981) escribía que el aniversario había sido ocasión de reconocer los logros obtenidos en seis décadas de desarrollo educativo. Puntualizaba que el proyecto de crear la SEP resultó profundamente distinto del concebido originalmente por Vasconcelos. La SEP, según éste, debía hacer del desarrollo

educativo nacional un proceso arraigado en la participación popular. Vasconcelos elaboró, desde 1920, un detallado proyecto de ley para crear la Secretaría de Educación que expuso y defendió, primero, ante la Cámara de Diputados, septiembre 30 de ese año; y después, en el Segundo Congreso de Maestros realizado del 15 al 25 de diciembre. El Congreso de Ayuntamientos (noviembre de 1920) se pronunció también en favor del proyecto.<sup>2</sup>

La iniciativa de Vasconcelos fue enviada al Congreso en octubre 22, donde recibió dictámenes favorables de las comisiones a las cuales se turnó. Desgraciadamente, el proyecto de Vasconcelos nunca se aprobó en su integridad.

Vasconcelos proponía un sistema educativo nacional profundamente participativo. En cada población de más de 500 habitantes debía formarse un consejo de educación, de los padres de familia y de la autoridad del lugar. Un consejo semejante habría en cada municipio, con representación de los consejos de las localidades. Estos tendrían a su cargo vigilar todos los asuntos de la educación pública y podrían llegar a tener la dirección de éstos, cuando así lo acordaran las autoridades de las que dependían las escuelas. Evidentemente, se incluían los nombramientos o remociones del personal docente. En la capital de cada estado se formaría también un consejo de educación, integrado por cinco representantes de los consejos municipales y, en el ámbito nacional, se reuniría, todos los meses en noviembre, un consejo federal de educación pública, con la representación de las instancias anteriores –dos delegados por cada entidad– cuya función sería discutir con las autoridades de la SEP el desarrollo y los problemas de la educación nacional, incluidos los recursos federales, que la mayoría de los consejeros debía aprobar antes de que la Secretaría lo autorizara.

Vasconcelos pretendía que esta organización participativa llegaría en poco tiempo a imponerse sobre la actividad de la propia Secretaría. “Se procurará [artículo 38] que, a la mayor brevedad posible, la suprema autoridad en materia de educación en cada estado quede en manos del Consejo Nacional de Educación”.

El creador de la SEP sostuvo esta concepción al explicar el proyecto en la Cámara de Diputados. Una nota de *El Universal* (octubre 1o. de 1920)

<sup>2</sup> Véase Vol. 2, 1986, pp. 291-298.

relata que el rector de la universidad<sup>3</sup> afirmó allí que la nueva Secretaría duraría de 12 a 15 años, pues al cabo de ese periodo, ya no sería la Secretaría un órgano del ejecutivo, sino que el ejecutivo sería el órgano de los consejos de educación.

En esta concepción de la Secretaría influyó quizá el deseo de garantizar a los estados sus soberanías ante el poder federal. Pero el proyecto postulaba ciertamente una dependencia que coordinara y promoviera ampliamente la participación popular, hasta el grado de convertirse en un órgano al servicio de cuerpos colegiados integrados democráticamente.

Como se dijo más arriba, este proyecto nunca se aprobó. La SEP se creó en septiembre 28 de 1921 por un decreto que se limita a enumerar sus dependencias: enseñanza, bibliotecas y bellas artes. Vasconcelos aceptó su nombramiento sobre la base de ese decreto 14 días después.

En septiembre de 1923, ya siendo secretario Vasconcelos, envió al Congreso un nuevo proyecto que incorporaba los artículos relativos a los Consejos. Esta segunda iniciativa tampoco prosperó.

Miguel Guardia (*Excélsior*, abril 7 de 1981) celebraba también la creación de la SEP, hacía 60 años. Recordaba que el sistema educativo nacional tenía ahora 15 600 000 alumnos de primaria, muy alejados de los 750 000 que se atendían hacía no mucho tiempo. Además, la educación era pluralista. Se acababa de fundar el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP) y hacía pocos días se le autorizaba para dar educación y capacitación a más de un cuarto de millón de trabajadores.

Por otra parte, los planes de educación agropecuarios de la SEP en el campo mexicano –con la colaboración de otras Secretarías de Estado y la Confederación Nacional Campesina– impartían 803 000 cursos-hombres, cuatro veces más que el año anterior. México estaba educando a su población, capacitándola y volviéndola más libre cada día, más responsable, más consciente de sus compromisos con los demás.

Guardia aceptaba que debería celebrarse el sexagésimo aniversario de la creación de la SEP y rendir homenaje a Vasconcelos y a Torres Bodet, pero también a otros secretarios como Gonzalo Vázquez Vela y Agustín Yáñez.

<sup>3</sup> Vasconcelos era entonces rector de la Universidad Nacional de México.

Raúl Olmedo, a su vez (*Excelsior*, octubre 12 de 1981), conmemoraba la creación de la SEP y afirmaba que el hacer historia siempre resultaba optimista. La historia permitía medir la marcha del hombre y la sociedad. Olmedo repetía lo dicho por Solana. En estos 60 años (1921-1981), si la población se había multiplicado por cinco, el sistema educativo lo había hecho por 24. Se había reducido el índice de analfabetismo de 70% a 15% y, para el año entrante, se habría disminuido a 12% o 13%. Si en 1921 la educación superior proporcionaba al país 500 profesionales al año, en 1981 formaba 78 000.

Las comparaciones respecto al pasado podrían ser impresionantes. Las expectativas respecto al futuro resultaban más impresionantes aún. La población de México apenas alcanzaba el cuarto año de primaria. La educación seguía siendo el cuello de botella del desarrollo, en una época en que el saber se convertía en el factor más importante del crecimiento económico del mundo. La historia es ciencia que mide lo hecho, pero también lo que falta por hacer; cómo se ha hecho y también cómo se va hacer. Por ello, historia y política van de la mano. Dentro de 20 años el sistema educativo tendría cerca de 33 millones de alumnos. Cursarían la educación básica de diez grados 23 millones de niños y jóvenes. La educación preescolar se habría triplicado. La matrícula de primaria empezaría a decrecer a partir de 1984 y más bruscamente en los últimos años del siglo. En cambio, la secundaria se duplicaría. La enseñanza profesional técnica se multiplicaría por 30 y tendría 3.5 millones de estudiantes.

En el año de 1981, 800 000 maestros atendían a 23 millones de niños y jóvenes en más de 100 000 escuelas, instituciones y centros de estudio; 17 millones de alumnos cursaban la educación elemental; más de cinco millones la enseñanza media; y un millón la superior. Uno de cada tres mexicanos estudiaba. El país dedicaba a la educación pública más de 300 000 millones de pesos, equivalentes al 5% de su PIB. Aún así, la carencia de personas preparadas era la limitación más importante de la economía y de la política.

Olmedo recordaba lo que era el país en 1921: 14 millones de habitantes; una nación recién nacida de la guerra civil, en la cual todo estaba por reconstruirse y mucho, lo más, por inventarse.

La economía empezaba a reponerse; el crecimiento sería hasta 1930 de 1.7% del PIB; dos de cada tres mexicanos productivos se dedicaban a la

agricultura, a la industria, sólo uno de cada diez. La ciudad de México tenía 615 000 habitantes. Cerca del 70% de la población adulta era analfabeta –únicamente 3.5 millones de mexicanos sabían leer y escribir.

La esperanza de vida era de 35 años. En todo el país, la secundaria y la preparatoria juntas tenían sólo 10 000 alumnos en 40 planteles.

Las comparaciones tienen la virtud de aquietar. La población creció aceleradamente de 14 millones en 1921, a 20 millones, en 1940 y a 68 en 1980. La esperanza de vida llegó a 66 años contra los 35 de 1921. Hacía 40 años, dos terceras partes de los mexicanos eran rurales; hoy sólo una tercera parte. En cuatro décadas se triplicó la población económicamente activa de seis a 20 millones. El PIB creció a más del 6% durante 25 años. Con todo, la educación mexicana necesitaba definir nuevas dimensiones, nuevos ámbitos de acción, sobre todo, la búsqueda de calidad y la experimentación de modelos y de nuevas relaciones entre educador y educando.

### 3. LA TENDENCIA DEL SEXENIO 1976-1982

A diferencia de otros sexenios el de José López Portillo estableció en la educación una orientación humanista: el hombre es el elemento más importante de un pueblo. Este se construye con los hombres y para los hombres. La tendencia educativa del sexenio supone una visión pluralista del universo y una visión del hombre como ser que consta de espíritu y materia, es neutro y activo –perfectible–, cuyo desarrollo depende de la educación.

En última instancia, el desarrollo es de las personas. Las cosas no dan calidad a la vida, si no se transforma quien las produce y las usa; las técnicas no mejoran la existencia si quien las maneja no es dueño de su destino; el poder no hace mejores a los pueblos, si no se ejercita como servicio; lo decisivo es el mejoramiento humano; es el ser no el tener. Por ello, ninguna nación podrá avanzar en su desarrollo más allá de donde llegue la educación (Solana, 1982, pp. 25-26).

Solana (1982, pp. 140-144) señala los valores dignos de cultivarse: 1) la conciencia ética o integridad, es decir, la consistencia entre la manera de pensar y de vivir, o sea, el hombre responsable y honrado; 2) el respeto a las personas, expresado en una relación social constructiva y en un espíritu de solidaridad; 3) la apertura al conocimiento, la curiosidad intelectual y la siem-

pre renovada disposición a aprender; 4) el equilibrio emocional, la capacidad para el afecto y para reaccionar proporcionalmente a los estímulos; 5) la capacidad para producir obras de calidad, ya sean servicios, ideas, obras de arte y aun cosas.

Solana (1982, pp. 140-142) presenta un perfil del mexicano ideal dotado de las cualidades que se desprenden de los valores descritos más arriba: un hombre honrado, responsable, solidario; de mente abierta, equilibrado emocionalmente y productor en distintas líneas.

Los medios para lograr este tipo de mexicano son los objetivos de la SEP: 1) proporcionar educación básica a todos, pues así se logrará el desarrollo de todos los mexicanos; 2) vincular la educación terminal con los bienes y los servicios necesarios para todo el pueblo; 3) elevar la calidad de la educación, y así mejorar el desarrollo del mexicano en todos sentidos; 4) fortalecer el ambiente cultural, la matriz donde se completa la obra de la escuela; 5) e incrementar la eficiencia del sistema educativo, responsable de la educación toda en el país (*Memoria*, 1982, p. 21).

# SEGUNDA PARTE

## CAPÍTULO XIV

### EL CAMBIO DE GUARDIA

#### 1. MIGUEL DE LA MADRID HURTADO (1934- )

Nació en Colima, Col., en 1934 y quedó huérfano de padre en 1937. Su familia emigró a la capital del país en 1940, donde Miguel hizo sus primeros estudios en el colegio de los Hermanos Lasallistas. Ahí también cursó la secundaria y la preparatoria. Siguió los estudios profesionales de leyes en el antiguo barrio universitario de la UNAM y, mientras estudiaba, ingresó, primero como auxiliar de abogado, y después como pasante, al Banco Nacional de Comercio Exterior, entonces bajo la dirección de Ricardo J. Zevada. En esa tarea trabó amistad con Guillermo H. Viramontes, Francisco Alcalá Quintero y Adrián Lajous, quienes más tarde llegarían a ser directores del mismo banco. De éste pasó, en 1960, a la Cámara Minera y luego al Banco de México. Dotado de una mente ágil e inquieta, estudió también la carrera de ciencias políticas y sociales. Su tesis “Pensamiento económico de la Constitución de 1857”, se la dirigieron Mario de la Cueva y Jesús Reyes Heróles. Profesor de derecho comparado y de derecho constitucional, publicó “Estudios de derecho constitucional” (1977). Ingresó al PRI en 1969 y trabajó al mismo tiempo en el Instituto de Estudios Políticos, Económicos y Sociales (IEPES) del mismo PRI. Escribió sobre la nueva ley electoral. Obtuvo una beca del Banco de México para estudiar en Harvard. Fue subdirector de PEMEX; director general de crédito de la Secretaría de Hacienda y Crédito Público (SHCP), subsecretario de la misma Secretaría (1979); secretario de Programación y Presupuesto y autor del Plan Global de Desarrollo; mantuvo contacto con diversos sectores y fue consejero de diversas instituciones como NAFINSA, PEMEX, Ferrocarriles Nacionales, INFONAVIT, etc. El PRI lo propuso como candidato a la presidencia para el periodo 1982-1988. De la Madrid afirmó que enten-

día la presidencia como el “servicio auténtico e ilimitado a la nación... un liderazgo democrático”. Fue elegido por 16 248 006 votos de un total de 23 592 888, es decir, el 71%. Contendió en los comicios presidenciales con el licenciado Pablo Emilio Madero, candidato del PAN.

Durante su administración, el país pasó por una aguda crisis de devaluación del peso, de \$110 por dólar a cerca de \$2 000; una creciente inflación que afectó profundamente el valor de la moneda y rebajó, casi 40%, el salario de los obreros (*Historia documental del PRI*, 1984, 2, pp. 84-110).

A esta grave crisis económica, la peor padecida por el país desde su nacimiento, se añadieron otras calamidades con numerosas pérdidas de vidas humanas.

La primera fue el horrible siniestro, ocurrido en noviembre 19 de 1984 en San Juan Ixhuatepec (San Juanico), Estado de México, terminal de las Compañías de Gas, donde PEMEX tenía una planta surtidora. El cuadro fue dantesco; explosiones en cadena, con llamas que se elevaban cientos de metros desde el suelo; temblores de tierra; tanques de acero lanzados a 300 m de distancia; cadáveres calcinados de hombres, mujeres y niños semidesnudos presentaban un espectáculo aterrador (*Proceso*, noviembre 26 de 1984).

La segunda calamidad ocurrió en forma de violento terremoto, con una intensidad de 8.1 en la escala de Richter, que sacudió el Distrito Federal en septiembre 19 de 1985, con miles de vidas humanas truncadas y miles también de edificios y casas desplomadas. De su influjo en la educación se hablará más adelante.

## 2. LOS SECRETARIOS DE EDUCACIÓN PÚBLICA

### 2.1 *Jesús Reyes Heróles (1921-1985)*

Fue oriundo del puerto de Tuxpan, Ver. (abril 3 de 1921), donde efectuó sus primeros estudios. Ingresó luego en la UNAM y obtuvo la licenciatura en derecho. Su vida abrazó diversos aspectos: político, intelectual, maestro, historiador, administrador público y bibliófilo. Realizó asimismo estudios de posgrado en Argentina. Durante 15 años fue catedrático de diversos cursos; de 1946 a 1963 fue maestro de teoría general del Estado (Facultad de dere-



cho de la UNAM) y de 1948 a 1952 catedrático del curso superior de economía en la Escuela de Comercio y Administración de la misma institución. Ingresó en el PRI en 1939; fue presidente de ese partido de 1972 a 1975, y diputado federal de 1961 a 1964; asesor de la presidencia de 1952-1958; subdirector del IMSS de 1958 a 1964; director de PEMEX, de 1964 a 1970; de DINA de 1970 a 1972 y secretario de Gobernación de 1976 a 1979. De 1982 a 1985, año de su muerte debida al cáncer (acaecida en Denver, Col., en marzo 19 de 1985), fue secretario de Educación Pública (*Historia documental del PRI*, 1984, 2, p. 777; Krauze, 1986, pp. 168-179).

Krauze lo describe así: “parecía tan sabio como era”. Fue un funcionario creativo que no estaba allí para asentir a todo lo que ordenara el presidente, sino para mejorar las cosas con reformas, a veces revolucionarias. Objetivamente, su misión era conservar en el sentido de consolidar, pero su método fue el cambio. El ejemplo más apto de esta actitud fue la reforma política. Había que romper la suspicacia mutua entre el gobierno y la izquierda y él lo logró, pues persuadió al gobierno a reconocer la fuerza política real de la izquierda y a ésta a dejar las brumas y las sectas a cambio de las voces y los votos. Lo otro era populismo. Por temperamento, por cálculo y convicción odiaba la salida fácil del populismo. Políticamente conocía sus riesgos. “El populismo era una bomba de tiempo y un financiamiento social carísimo”. Reyes Heróles descubrió en el liberalismo una veta de identidad y de continuidad. El liberalismo mexicano era el movimiento que vinculaba la independencia, la reforma y la revolución. Publicó la obra *Liberalismo Mexicano* (México: Fondo de Cultura Económica, 1982, 3 vols.) y otros libros y ensayos. Reyes Heróles distingue el liberalismo mexicano del liberalismo inglés, en cuanto que aquél es eminentemente social. El *leit-motiv* es el problema de la propiedad y el propósito de ayudar a las clases sociales. Admitió que los liberales no abandonaron la reestructuración de las clases sociales ni la concentración de la propiedad laica, pero los eximió de la responsabilidad en la consolidación de los latifundios. Sabía admirar y sabía tolerar. Admiraba a Gómez Morín, Lombardo Toledano, Pedro Henríquez Ureña... “Su jacobinismo jarocho era inconfundible, pero no le impedía tener amistades en círculos religiosos, escribir ensayos sobre José M. Gutiérrez de Estrada y leer devotamente a Lucas Alamán” (Krauze, 1986, p. 177).

“Hombre extraordinariamente culto, su espíritu era demasiado universal para negar, no sin perplejidad, que las nuevas formas, los nuevos modos, se resumen en una palabra: democracia” (Krauze, 1986, p. 179).

Fue miembro de número de la Academia Mexicana de la Historia y doctor *Honoris Causa* por la Universidad de Alcalá de Henares (1981).

Su labor como secretario de Educación Pública consistió en esforzarse por elevar el nivel de educación. Promovió, para lograr este objetivo, el proceso de descentralización de la educación y sentó así las bases con el fin de efectuar una revolución educativa, a partir de la formación integral de los docentes –la normal se convirtió en licenciatura– ampliar el acceso a servicios educativos a los grupos desfavorecidos, y vincular la investigación científica con las necesidades del país. En su última comparecencia ante la Cámara de Diputados afirmó: “En la educación se juega el destino de México. No hacer frente a este problema es poner en peligro a la nación” (*Semblanzas, perfiles ideológicos de los hombres de la Revolución Mexicana*, 1985, No. 20 (CEN-PRI), pp. 9-14).

La muerte de Reyes Heróles determinó el nombramiento de su sucesor que fue el licenciado Miguel González Avelar.

## 2.2. Miguel González Avelar (1937- )

Nació en Durango en marzo 19 de 1937. Sus padres fueron Medardo González Peña, militar, y María Avelar Durón. Casó con Lourdes Compeán González y luego con Tere Vale Castilla. Nada se sabe de sus primeros estudios. Cursó la carrera de derecho en la UNAM y se recibió con la tesis: “Nacionalización de la industria eléctrica”. Fue profesor de la UNAM (1962-1976), subdirector general de Enseñanza Superior e Investigación Científica (1964-1966), del profesorado de la UNAM (1966-1970), auxiliar de la Comisión Federal Electoral, asesor del secretario de Gobernación (1970), secretario particular del secretario del Trabajo y Previsión Social (1971-1972), subdirector jurídico del Instituto Nacional de la Vivienda para los Trabajadores (1972-1976), subdirector general del Instituto Nacional para el Desarrollo de la Comunidad Rural y de la Vivienda Popular (1976-1977), director general de Información de la Secretaría de Programación y Presupuesto (1979), secretario de Infor-

mación y Propaganda del CEN del PRI (1981-1982), senador de la república (1982-1985) y secretario de Educación Pública (1985-1988).

Ha publicado las siguientes obras: *Legislación mexicana de la enseñanza superior* (en colaboración, 1969), *Informe de la enseñanza del derecho de México* (1971), *México en el umbral de la Reforma* (1972), *La Constitución de Apatzingán y otros ensayos* (1973 2a. ed; 1982), *La Suprema Corte y la política* (1979), *Testimonio sobre Mario de la Cueva* (compilación, 1981) y *Palíndromía* (ensayos literarios, 1982).<sup>1</sup>

<sup>1</sup> *Diccionario Biográfico del Gobierno Mexicano* (2a. ed.). México: Fondo de Cultura Económica, 1987, p. 60.

## CAPÍTULO XV

# EL PROGRAMA NACIONAL DE EDUCACION, CULTURA, RECREACION Y DEPORTE 1984-1988<sup>1</sup>

### 1. EL DIAGNÓSTICO EN LA ENSEÑANZA ESCOLAR

El programa tenía que partir del diagnóstico del pasado inmediato. Este descubriría que la eficiencia terminal de los diversos niveles del Sistema Educativo Nacional (SEN), por distintos factores internos y externos, era aún bastante pobre, pues de cada 100 niños que ingresaban a primaria, 52 terminaban el sexto grado; de éstos, el 85% se inscribía en secundaria y sólo el 74% completaba tal ciclo; el 65.5% de los egresados de secundaria se inscribía a su vez en bachillerato; 3.3% en normal y el 17.1% en carreras terminales medias. De los inscritos en bachillerato, terminaba el 78.4% y el 39.8% en las carreras terminales medias. En las carreras de licenciatura se matriculaba el 85.4% de los egresados de bachillerato y sólo la mitad concluía sus estudios universitarios. El número de analfabetos totales era de 5.7 millones; los adultos sin terminar la primaria sumaban 15 millones y los que no habían concluido la secundaria ascendían a siete millones.

Por otra parte, la primaria y la secundaria eran modelos diseñados para el medio urbano. Sus contenidos, metodologías, cursos didácticos, materiales y calendarios escolares no respondían a las características ni a las necesidades del medio rural.

La demanda de educación inicial había sido insuficiente, si bien la prestación de ese servicio no era obligatorio. Se atendía en esos momentos a 100 000 infantes, aproximadamente, hijos de empleados de dependencias federales, en su mayoría, y a 204 000 en el programa dedicado a padres de familia. Ambas formas de educación inicial eran aún deficientes.

<sup>1</sup> *Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte, 1984-1988*. México: Poder Ejecutivo Federal, 1984.

En la educación preescolar (ciclo 1983-1984), sólo pudo darse servicio a 47% de los niños de cinco años y al 32% de los de cuatro años. Porcentajes tan reducidos implicaban los elevados índices de reprobación de los primeros tres años de la primaria.

En educación preescolar comunitaria, se atendía a 49 000 niños (cobertura francamente insuficiente, si se tomaba en cuenta la demanda potencial). Este tipo de educación se ofrecía en localidades rurales, donde había más de nueve y menos de 30 niños, de cinco años de edad, y las cuales contaban con escuela primaria. Si el número de niños era mayor, se proporcionaba el servicio regular.

La educación primaria logró en 1980 satisfacer la demanda efectiva de ingreso. Ese año, la matrícula alcanzó los 14.7 millones de escolares. Sin embargo, a pesar de la amplitud del servicio, persistió el problema de falta de atención al aprovechamiento escolar.

Respecto de la educación indígena, en el ciclo 1983-1984 se brindó el servicio a 155 592 niños de preescolar y 432 000 de primaria. En el periodo 1979-1983, la matrícula escolar de estos servicios creció a tasas anuales promedio de 14% y 7% respectivamente. La expansión no corrió parejas con su mejoramiento cualitativo. Era patente la inadecuación de planes y programas de estudio para responder debidamente a las características y necesidades educativas y culturales del país. La preparación de los docentes resultaba improvisada y defectuosa.

En comunidades rurales de difícil acceso, donde había entre cinco y 29 niños de seis a 14 años de edad, se ofrecían, desde hacía más de una década, los cursos comunitarios de educación primaria. En esos momentos se atendía una matrícula de 123 000 niños en 10 107 localidades. La necesidad de los padres de hacerse ayudar del trabajo infantil en las tareas agrícolas explicaba el bajo índice de retención de la escuela primaria.

Los instructores de los cursos comunitarios se seleccionaban entre los egresados de secundaria del propio medio rural, quienes adolecían de deficiencias en su formación. Las casas-escuela operaban en comunidades rurales demasiado pequeñas, dispersas y marginadas, donde había menos de cuatro niños en edad escolar. Estas casas-escuela se encontraban en localidades provistas de servicios completos de educación primaria. En ellas, los niños recibían alimentación, hospedaje, vestido y servicios médicos.

La educación secundaria ofrecía cuatro opciones: la secundaria general, la técnica (agropecuaria, forestal, industrial y pesquera), la de trabajadores, y la telesecundaria. Las dificultades de integrarla y coordinarla internamente constituían uno de los problemas urgidos de pronta solución.

En el ciclo escolar 1983-1984, de los 3 841 673 alumnos matriculados en secundaria, el 64% correspondía a la general; el 23.4% a la técnica; el 7.2% a la telesecundaria y el 5.4% a la secundaria para trabajadores.

El cambio de forma de la enseñanza por asignaturas al sistema de áreas no se había efectuado totalmente en las secundarias generales, a diferencia de lo ocurrido en la telesecundaria y en las secundarias técnicas. Además, este modelo no se implantó en las mejores condiciones, pues la Escuela Normal Superior seguía, hasta 1983, el plan por asignaturas. Asimismo, se echaba de menos, en muchos maestros, la actualización y mejoramiento profesional apropiados, deficiencia evidente en una enseñanza orientada por criterios estrechos, que concebía al alumno como mero receptor de información. En las secundarias técnicas se advertía también poco empeño en abastecerse de equipo, herramienta, maquinaria y mobiliario, así como vigilar el mantenimiento de las instalaciones. En la telesecundaria se descuidaba, a su vez, el mantenimiento de los aparatos receptores, los materiales didácticos y la preparación del personal docente.

Un análisis de la educación preescolar, primaria y secundaria revelaba descuido en coordinar, sistematizar y articular debidamente estos niveles. Los programas no respondían en forma adecuada a las peculiaridades regionales ni a los requisitos de la sociedad. Se señalaba particularmente el caso de las matemáticas, factor responsable de la reprobación de muchos alumnos y también de su deserción.

En educación especial estaban inscritos 111 000 educandos, los cuales adolecían de problemas de aprendizaje o de lenguaje, trastornos de la conducta o impedimentos motores. Se calculaba que este número representaba menos del 4% de la demanda potencial; desgraciadamente, no había datos precisos. La carencia de personal docente preparado y la falta de modelos educativos, adecuados a las distintas necesidades de los demandantes, había limitado el desarrollo cabal de la educación especial.

Asimismo, debía señalarse la carencia de servicios educativos especiales para niños con capacidades sobresalientes. La educación normal presentaba

grandes problemas que afectaban su eficacia y limitaban la transmisión de conocimientos. No existía una correspondencia adecuada entre los planes y programas de estudio de la normal y los de la educación preescolar, primaria y secundaria. La formación de profesores para educación preescolar, especial, artística y física era insuficiente.

Al magisterio se le capacitaba y actualizaba de acuerdo con criterios y objetivos ya superados. Esta doble actividad se había convertido en un requisito para subir en el escalafón más que en instrumento para mejorar la calidad de la educación.

La educación media superior registraba una situación crítica por carecer de bases comunes mínimas que regularan su funcionamiento, crecimiento y articulación con el nivel medio básico y con el superior. El número de bachilleratos en las diversas instituciones se había multiplicado. Se citaban más de 160 programas y planes de estudio, cuyo valor propedéutico era, en algunos casos, dudoso, en otros, exclusivamente terminal y, en aquéllos, finalmente, ambivalente. En general, faltaba señalar con claridad el significado, la equivalencia y los contenidos mínimos comunes de la educación media superior.

A pesar de los esfuerzos y los recursos invertidos, sólo se logró alfabetizar en 1983 cerca de 500 000 personas y únicamente 13 200 completaron sus estudios de primaria y secundaria para adultos.

En resumen, alrededor de 22 millones de personas mayores de 15 años, es decir, más de 27% del total de la población del país, carecía del mínimo de educación formal que históricamente se exigía. No sería justo atribuir esa deficiencia sólo al sistema educativo. Los graves problemas económicos y sociales del país impedían a muchos adultos iniciar o proseguir sus estudios.

## 2. SERVICIOS CULTURALES

La SEP pretendía extender el concepto de cultura no sólo como un bien reservado a ciertos grupos privilegiados (ilustración), sino como el conjunto de valores, normas y tradiciones, resultado de la creatividad individual y de la experiencia colectiva. Tanto la producción cuanto la utilización de los bienes culturales se debían a grupos reducidos. Hasta esa fecha, las actividades culturales se habían concentrado en las grandes ciudades, beneficiando predo-

minantemente a las clases sociales más favorecidas del medio urbano. Los medios masivos de comunicación promovían pautas consumistas de conducta, distorsionaban las realidades y enajenaban las conciencias. No habían servido de vehículo eficaz para afirmar y enriquecer la identidad cultural mexicana. Esta característica aparecía con mayor claridad en la frontera norte.

El Programa reconocía también que el sistema educativo nacional no era instrumento adecuado para transmitir, promover y difundir la cultura. Se consideraban las manifestaciones cotidianas de las culturas populares, étnicas y regionales como expresiones menos valiosas. Las acciones del Estado habían sido insuficientes para promover y apoyar el quehacer artesanal. En los planteles educativos eran pocos los esfuerzos encauzados a fortalecer los contenidos culturales. La enseñanza artística tenía cobertura limitada, y ésta aparecía especialmente en el descuido en formar, capacitar y actualizar a los maestros para el desempeño docente en esta área. Los eventos culturales –música, danza, cine, literatura y conferencias–, realizados en las escuelas primarias y secundarias, no cubrían más del 5% de la demanda potencial en el caso de los alumnos y del 7% en el magisterio.

La crisis de esos años y el incremento en los costos habían dificultado que el mensaje cultural escrito llegara a toda la población. A eso se aunaba el escaso desarrollo del sistema bibliotecario de México: la pobreza de acervos bibliográficos en relación con el número de habitantes (0.34% de libros por habitante), la falta de personal técnico para operar los servicios, la insuficiente atención al público y la condición obsoleta de muchos acervos eran rasgos comunes a la mayoría de las bibliotecas del país.<sup>2</sup>

### 3. SERVICIOS DE DEPORTE Y RECREACIÓN

La educación física y la recreación constituían elementos fundamentales para formar actitudes, capacidades, hábitos y destrezas del educando. Con todo, no se había proporcionado atención suficiente a estos aspectos. La ausencia

<sup>2</sup> El autor recuerda su sorpresa al visitar la biblioteca de una normal estatal: numerosas tesis; las obras de Rousseau, Pestalozzi, Rébsamen, Castellanos, Carlos A. Carrillo, Gregorio Torres Quintero (siglos XVIII y XIX). Ausencia total de obras del siglo XX: Dewey, Claparède, Stanley Hall, Freinet, Freire, Piaget. Escasas revistas nacionales, ninguna extranjera.



de programas y la falta de profesores caracterizaban la educación física de la primaria y la secundaria. No existían técnicas para preparar y seguir a los deportistas en juegos de competencia.

El acceso y la calidad de los servicios recreativos se habían distribuido en forma desigual entre los distintos grupos sociales y carecían del carácter comunitario que les era propio. El uso creativo y formativo del tiempo libre aún no formaba parte de la vida cotidiana de los mexicanos.

#### 4. LA ADMINISTRACIÓN DE LOS SERVICIOS DEL SECTOR

Las dimensiones del aparato educativo constituían un verdadero reto para administrarlos debida y eficientemente. La SEP tenía la nómina más grande de todas las dependencias del ejecutivo federal y uno de los presupuestos más elevados de la federación.

Un ejemplo concreto de la problemática del sector en el aspecto administrativo era la existencia de tres calendarios en las actividades: el presupuestal –de enero a diciembre–; el escolar –de septiembre a junio–, y el de construcciones –de los tres primeros meses del año.

La SEP había llegado paulatinamente a ser una estructura monstruosa, burocrática, anquilosada, rígida y vertical que impedía más que ayudaba a ejercer eficazmente la acción educativa. La excesiva centralización había logrado que la función educativa perdiera relación con su contexto cercano: la localidad, el municipio y el estado (*Plan Nacional...* 1984-1988, pp. 1-30). Es oportuno recordar que, en el primer proyecto de ley para crear la Secretaría de Educación, Vasconcelos propuso constituir, en cada población de más de 500 habitantes, un consejo de educación integrado por tres representantes: uno de los maestros, otro de los padres de familia y un tercero de la autoridad del lugar. Un consejo semejante debía formarse en cada municipio con representantes de los consejos locales y otro, en la capital de cada estado, con cinco representantes de los consejos municipales. La capital del país tendría también un Consejo Federal de Educación Pública, que representaría las instancias anteriores con dos delegados por cada entidad. Su función sería discutir con la SEP sobre el desarrollo y los programas de la educación nacional. Vasconcelos pretendía que esta organización participativa llegara a impo-

nerse sobre la actividad de la propia SEP (Art. 32 y 36). El proyecto de Vasconcelos no se aprobó en su totalidad (véase, Vol. 2, pp. 294-301). Dice Latapí a este propósito:

¿Qué hubiera pasado si la educación mexicana se hubiese organizado conforme al esquema de participación popular propuesto? ¿La organización educativa hubiese resistido la contradicción con el centralismo político instaurado por Calles pocos años después?

¿O habría quizás hecho imposible ese centralismo? Todo esto queda a la especulación. Hoy que en la SEP se ha iniciado un laborioso y laudable proceso de descentralización y que, de varias maneras, se esfuerza por promover la participación de maestros y padres de familia en el desarrollo educativo, uno se pregunta si el país, hace 60 años, pasó junto a una de sus mejores oportunidades de vida democrática, sin darse siquiera cuenta cabal de ello (*Proceso*, febrero 5 de 1981).

La participación de la comunidad en la educación había casi desaparecido y, en contraparte, creció la complejidad en programar y asignar los recursos.

Desde 1973 se empezó el proceso de la descentralización administrativa con el fin de superar estos problemas, creando unidades de servicios descentralizados: las delegaciones generales de la SEP en los estados, establecidas en 1978. En 1983 se adoptaron nuevas medidas para empezar a transferir a los gobiernos de los estados la operación de los servicios de educación básica y normal prestados por la federación. Se crearon entonces las unidades de servicios educativos en trance de ser descentralizadas, que reemplazaron a las delegaciones estatales. Sin embargo, existían aún deficiencias de coordinación para lograr una administración eficaz entre las áreas de personal, pagos, información administrativa y recursos financieros.

## 5. LOS OBJETIVOS

La administración del presidente De la Madrid se propuso perfilar el sistema educativo mexicano del futuro. Buscaba superar los vicios y deficiencias de la educación tradicional y, de acuerdo con el Plan Nacional de Desarrollo,<sup>3</sup> propuso para el sector educativo tres propósitos fundamentales: 1) promover el

<sup>3</sup> *Plan Nacional de Desarrollo, 1983-1988*. México: Poder Ejecutivo Federal, 1983.

desarrollo integral del individuo y de la sociedad mexicana; 2) ampliar el acceso de todos los mexicanos a las oportunidades educativas culturales, deportivas y de recreación y 3) mejorar la prestación de los servicios en estas áreas. Así, estableció los siguientes objetivos:

1) Elevar la calidad de la educación en todos los niveles, en tres aspectos: a) en docentes (introducir el bachillerato), en programas de especialización; b) en programas y contenidos educativos; c) en métodos y técnicas que elevaran el aprovechamiento de los alumnos y la opción terminal.

2) Racionalizar el uso de los recursos disponibles y ampliar el acceso a los servicios educativos a todos los mexicanos con atención prioritaria a las zonas y grupos desfavorecidos: a) buscar compartir locales y programas y, por tanto, combinar el uso común de instalaciones y equipos; b) procurar la reducción de costos en la construcción de instalaciones; c) aprovechar las instalaciones existentes y fabricar aquí en el país los equipos necesarios en vez de importarlos; d) fortalecer la capacidad normativa en educación inicial y elevar la calidad del servicio; e) afrontar el analfabetismo con mayor esfuerzo en las zonas menos favorecidas; f) combatir el analfabetismo funcional por todos los medios; g) articular los servicios de alfabetización con los de educación básica para adultos; h) procurar mantener la identidad de los grupos étnicos por medio de la educación bilingüe y bicultural; i) desarrollar un nuevo concepto de educación rural más acorde con las necesidades y circunstancias de la población; j) efectuar la adaptación de calendarios, la asignación de maestros y la canalización de apoyos adecuados a las escuelas incompletas y unitarias; k) dar coherencia y continuidad, en la educación básica, a los planes, programas, contenidos y métodos de los niveles preescolar, primaria y secundaria; l) ampliar la oferta de educación especial; m) introducir en la educación media superior formas que fortalecieran la orientación terminal; n) introducir un programa de becas para apoyar el acceso de los grupos menos favorecidos a los distintos tipos de educación.

3) Introducir nuevos modelos de educación superior vinculados con los requisitos del sistema productivo, impulsar la educación tecnológica, incrementar los sistemas de capacitación en el trabajo y, para éste, establecer un sistema de orientación vocacional con la información de todas las carreras y de los recursos humanos requeridos para ellas.

4) Regionalizar y descentralizar la educación básica y normal: a) establecer mecanismos para tener en cuenta las regiones en el sistema educativo y no sólo descentralizar la parte administrativa, sino adoptar los actuales programas y contenidos a dichas regiones; b) formar a los maestros en la entidad en que se prestaran sus servicios, para lograr que la educación atendiera cada región; c) desconcentrar las actividades culturales de suerte que se fortalecieran las distintas manifestaciones regionales.

5) Mejorar y ampliar los servicios en las áreas de educación física, deportes y recreación.

## 6. LA REVOLUCIÓN EDUCATIVA

El presidente Miguel de la Madrid empleó en su primer informe de gobierno (septiembre 1o. de 1983) el término “revolución educativa”. Como antes se había usado el término “reforma”, la opinión pública se preguntó qué significaba la revolución educativa. El periodista Ricardo Rocha entrevistó al licenciado Jesús Reyes Heróles, secretario de Educación Pública (Entrevista a Reyes Heróles sobre la revolución educativa y su objetivo, 1983. AGN, MMH-SEP, *Crónica Presidencial*, 11.01.00 c. 1, exp. 8).

Rocha preguntó a Reyes Heróles si no se exageraba al usar el término “revolución educativa”. Reyes Heróles respondió que, dada la magnitud del problema, no se exageraba. No se harían sólo algunas reformas, ni tampoco se pondrían algunos parches, sino que se procuraría poner de acuerdo la educación legal con la real. Había un abismo entre una y la otra.

Ese objetivo de calidad no era el fundamental. Había también otros que enunció el presidente De la Madrid: descentralizar, formar al personal docente, ensanchar la pirámide educativa mediante la extensión de la alfabetización y del concepto mismo de alfabetizar, aprender a hacer; y una serie de tareas centradas en torno a ésta. La primera consistiría en volver al espíritu del federalismo y descentralizar la educación, práctica permanente en muchos países, los cuales descentralizan la educación para lograr mayor participación de hogar-escuela.

La descentralización tenía una intención de carácter político, otra de carácter administrativo y una tercera de carácter científico. La política era volver

al federalismo; la administrativa, hacer posibles los servicios educacionales, combatiendo la hipertrofia; y la científica, mejorar los aspectos pedagógicos y el modelo educativo.

Reyes Heróles comentó, que en el tema de los maestros, hubo problemas en la normal, pues se planteó que no todos los profesores alumnos de la Normal asistieran a los cursos de verano intensivos en México.

En la secundaria se determinó la necesidad de cambiar los planes de estudio por materias a planes de estudios por áreas, como estaban implantados en la primaria.

El secretario negó que hubiese una actitud de enfrentamiento con los maestros o con su sindicato. El secretario suponía que los maestros se interesaban en mejorar cualitativamente la educación, a pesar de las dificultades que afrontaba la SEP. Reyes Heróles también habló de la necesidad de conciliar los buenos maestros con la necesidad de muchos maestros. Respecto del uso del dinero, indicó que los costos en material educativo eran intensivos, pero se trataba de hacer valer el criterio del presidente de “hacer más con menos”, es decir, eliminar desperdicios, duplicidades, etcétera.

Como el tema de la revolución educativa era tan importante, la comisión de educación de la Cámara de Diputados efectuó una reunión de trabajo con el secretario Reyes Héroles (México, D. F., octubre 10 de 1983; *Cuadernos del CNTE*, 1988).

Antonio Nevares Lima, diputado del PRI, preguntó a Reyes Heróles cuáles eran los cambios y acciones fundamentales que ameritaban el uso del concepto “revolución”. Inquirió también si se consideraba modificar los principios esenciales del texto constitucional y si era verdad que había un importante número de egresados de las normales sin posibilidad de ser contratados y, de ser así, las medidas que se tomarían para resolver esta situación.

Reyes Heróles respondió: la revolución no pretendía modificar el contenido del artículo tercero constitucional. La revolución desterraba abusos, pero también modificaba usos. El presidente no pretendía reducir su propuesta a reformas y menos a parches o remiendos. Habría innovaciones, y éstas darían lugar a reformas. Existían áreas en el sistema educativo que era necesario curar, sanear, corregir, etc. Algunas metas de esta revolución consistían en: mejorar la calidad de la enseñanza y descentralizar la educación, proporcio-

nar técnicas de evaluación más acordes con las peculiaridades de los educandos, concretar las adaptaciones regionales y locales del currículo, asesorar al maestro en su esfuerzo de mejoramiento y actualización, impulsar la participación de la comunidad en la gestión escolar, revisar el tipo de exámenes, orientados más bien a memorizar que a pensar por propia cuenta, suprimir el carácter absoluto e inapelable del juicio del maestro en la evaluación.

Francisco González Garza, diputado del PAN, preguntó: ¿con qué mecanismos se impulsaría la participación de los particulares que se interesaban en colaborar con la educación?, ¿se promoverían estímulos de tipo fiscal para la gente que colaboraba en esta tarea como posible solución?, ¿qué se haría respecto del libro de texto que seguía siendo obligatorio y único?, ¿se daría oportunidad de que el texto se elevara a discusión nacional, pues muchos mexicanos, en ese sentido, podrían aportar más de lo que pocos habían hecho? Se deseaba saber si la tendencia del Estado era, en el corto o mediano plazos, cerrar todas las escuelas particulares y de esta manera expulsar a este sector de la educación.

Reyes Heróles hizo notar que la SEP atendería a 24 500 000 estudiantes, un millón más que en el ciclo inmediato anterior; en preescolar más de 1 900 000 niños entre cuatro y cinco años de edad; en primaria 15 300 000; en capacitación para el trabajo 425 000; en secundaria, con todas sus modalidades, 3 800 000; en media superior, en su versión terminal, normal y propedéutica, casi tres millones.

Del total de alumnos mencionados, la SEP atendería el 69%, los estados el 25%, y los particulares el 6%. El Estado mexicano no podría atender a más de 1 200 000 niños de nivel preescolar, porque carecía de profesores de preescolar. Por tanto, se había recomendado a las normales estatales y a las normales particulares, con autorización federal o autorización estatal, aumentar la formación de profesores en preescolar y reducir la de primaria, donde hubiera sobreoferta. A pesar de ser capaces de otorgar educación primaria al 100% de los niños, de seis a 14 años, entre un 2% o 3%, es decir, entre 300 000 y 450 000 niños, no se inscribirían por razones de atipicidad. Se necesitaba incrementar la educación especial.

De los 700 000 egresados de primaria, dejarían de cursar su educación secundaria cerca de 200 000, es decir, casi el 28.57%; de los 870 000 egresados de secundaria, 50 000 alumnos no proseguirían la media superior.

Aproximadamente el 15% de los egresados de bachillerato, es decir 45 000 alumnos, no se matricularía en educación superior.

Se pretendía que la cooperación de la comunidad al proceso educativo fuera voluntaria, y no con estímulos fiscales. Bastaba el entusiasmo, pues el hijo estaba en juego. El libro de texto había cumplido su función y la cumplía; con todo, se mejoraría el libro de texto. Unas comisiones trabajaban en eso. Se limitó el ingreso de normalistas para primaria, pues el anterior año hubo 20 000 maestros que no alcanzaron ocupación. No escaseaban profesores de educación primaria; en cambio, sí faltaban profesores de preescolar. En resumen, se trataba de regular la oferta y la demanda.

Onofre Hernández Rivera, diputado del PRI, preguntó: ¿cuál sería la participación de los maestros en el proceso de descentralización educativa?, ¿cómo se garantizaría dentro de ese proceso la estructura vertical del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación?, ¿cómo se lograría mantener el respeto de los derechos laborales del magisterio nacional?

Reyes Heróles respondió que los maestros ya participaban en la descentralización. Una comisión mixta, integrada por la SEP y el SNTE, trabajaba conjuntamente y llegaba a resoluciones. Se mantendría la titularidad federal con el SNTE, aunque fuera un tanto atípica jurídicamente.

Iván García Solís, diputado del PSUM, planteó lo siguiente: se preguntó si la “revolución educativa” trataba de tomar por la fuerza locales y, luego, demolerlos. ¿No sería conveniente que la SEP, antes de imponer el sistema de áreas, desechado ya en otros países, lo evaluara?

La respuesta fue que la crisis de la educación era mundial. Se trataba de un problema de opciones, ya no entre armas y escuelas, sino entre alimentos, salud y escuelas. El problema residía en la normal superior. Si algún área en la educación era ejemplo de degradación, ésa era la normal superior. Desde 1974 se le pidió elaborar su plan de estudios, nunca lo presentó.

Reyes Heróles informó que se establecieron cuatro escuelas normales para cursos foráneos, en lugar de que los alumnos vinieran a la ciudad de México a recibir cursos intensivos. El secretario creía en la democracia, pero también en los arquitectos e ingenieros. El estado físico de la escuela normal no se determinaría por la democracia sino por la ciencia. El edificio estaba construido en una falla geológica. Se crearía una nueva normal que reivindicara las grandes tradiciones de la antigua.

El secretario indicó que habría siete licenciaturas en esta nueva Escuela Normal Superior, probablemente ocho, las enumeró y aclaró que la educación por áreas se planteó desde el año 1974 en la SEP y sus argumentos eran sólidos, puesto que representaba la integración o globalización de los conocimientos, en vez de la dispersión de los mismos; favorecía una relación más estrecha entre el profesor y los alumnos por más tiempo y se trabajaba siete horas semanales.

Aludió también Reyes Heróles al problema de la descentralización como parte clave de la revolución educativa. La educación había perdido relación con su contexto cercano: la localidad, el municipio y el estado. Citó la baja calidad de la educación e ineficiencia central para mejorarla y la inexistente capacidad estatal para innovar y mejorar la calidad educativa. Se hicieron otras preguntas menos importantes, aunque la de la diputada Ma. de Jesús Orta, del PDM, valía la pena ¿qué facultades de decisión tendrían los padres de familia en la educación de sus hijos?, ¿y por qué se había aplicado el cierre de matrícula a las normales particulares? Reyes Heróles respondió que estaba deseoso de establecer mayor vinculación escuela-hogar. La participación de los padres de familia era decisiva. Repitió que no se había cerrado una sola normal particular; simplemente hubo cambio de grupos y cambio también del nivel de educandos. Así terminó esta reunión del secretario con algunos diputados sobre el tópico de la revolución educativa.<sup>4</sup>

<sup>4</sup> La SEP publicó un folleto sobre la revolución educativa (*Documentos 1983-1984*. México: SEP, 1984), el cual engloba en 60 proposiciones la “revolución educativa”.



## CAPÍTULO XVI

# LA EDUCACION EN EL CAMPO

### 1. GENERALIDADES

Para informarse de la educación rural, no debe acudir a las fuentes oficiales, pues desde varios sexenios atrás no se la consideraba separada de la preescolar o la primaria, sino más bien conviene consultar los diarios, los cuales citaban a veces declaraciones de los funcionarios. El único dato oficial se encuentra en el Último Informe del presidente De la Madrid (1988, p. 91): 527 000 niños de primaria correspondían a la enseñanza bilingüe-bicultural y 76 000 a los cursos comunitarios en el medio rural.

Carlos R. Bernal, de la SEP, informaba que “no tenía sentido enseñar a leer a los indígenas, si no se ponían libros a su alcance”. Y añadía que en coordinación con el CONAFE, la SEP se apoyaba en instructores comunitarios –estudiantes de secundaria– que se desplazaban a comunidades con menos de 30 niños, para instruirlos en su formación primaria. Las propias comunidades aportaban recursos para la impartición de la enseñanza, hospedaje y alimento. De esa forma se habían creado escuelas sostenidas por los propios habitantes, para educar a sus hijos. Pero, desgraciadamente, el sistema no podía ofrecer oportunidades a todos (*UnomásUno*, enero 25 de 1984).

Por otra parte, se reportaba que los habitantes de San Andrés Chicahuixtla y San Juan Copala, de la zona triqui de Oaxaca, manipulados por los miembros del Instituto Lingüístico de Verano (ILV), expulsaron a los maestros bilingües de la SEP, quienes impartían clases de primaria a ambas comunidades, con el fin de poner en manos de ese organismo extranjero la educación de sus hijos. Hasta ese momento no se había procedido contra los extranjeros, pese a que el presidente De la Madrid acordó desde marzo de 1983 que se expulsara a sus miembros (*El Día*, febrero 7 de 1983).

Se denunciaba también el retraso educativo indígena debido a que la SEP no tenía presupuesto para hacer la primera edición de 16 gramáticas indíge-

nas con 300 000 ejemplares, con un costo de 25 millones de pesos. Dichas gramáticas eran tan importantes o más que los libros de texto. En Oaxaca había 16 grupos étnicos con una población escolar de 300 000 alumnos (*El Sol de México*, febrero 11 de 1984).

A pesar de los innegables esfuerzos de la SEP y del CONAFE la eficiencia terminal de la educación básica indígena era del 20.6% debido a la carencia de locales educativos, y recursos materiales. Por otra parte, su personal administrativo y docente era ineficiente. En preescolar se atendía a 164 000 niños; en primaria a 454 000, frente a una población cercana a dos millones de habitantes, quienes requerían de esos servicios. Además, existía incongruencia característica que provocaba elevados índices de ausentismo, reprobación, deserción y bajo aprovechamiento escolar. El 60% de los anal-fabetos del país residía en esas comunidades rurales, casi todas de 2 000 habitantes. La Dirección de Educación Indígena, proponía –para remediar esta desolada situación– un nuevo proyecto de educación bilingüe-bicultural para nahuas, zapotecos, mixtecos y mixes (*UnomásUno*, marzo 24 de 1985).

La atención a la educación indígena se subrayó en la Reunión Nacional para el Análisis de los Fundamentos y Metodología de la Educación Indígena, celebrada en la ciudad de México, durante tres días. Esta atención debía asegurar los elementos necesarios para dicho objeto. Se solicitó, entre ellos, establecer una licenciatura en educación indígena como instrumento para continuar la labor en pro de la cultura de los diversos grupos, así como poner los medios para recuperar lenguas en vías de extinción (*El Nacional*, octubre 9 de 1987).

A pesar de estos esfuerzos, más de un millón de niños indígenas carecían de educación. Cándido Coheto, director general de Educación Indígena, afirmó que se atendía sólo al 40% de la población infantil indígena y demandaba al gobierno superar prácticas de enseñanza que inducían a los niños a negar su identidad étnica. La alternativa era la educación bilingüe-bicultural (*UnomásUno*, octubre 23 de 1986).

Por su parte, la UPN desarrollaba una licenciatura en educación indígena, la cual no pretendía formar profesionales de las etnias, limitados a una determinada corriente pedagógica que los hiciera funcionar según cierto modelo educativo, sino de entregar a los maestros instrumentos teórico-

metodológicos y enseñarles su uso, de suerte que pudieran adaptarlos en las diferentes circunstancias (*UnomásUno*, octubre 23 de 1986).

En el Coloquio sobre Educación Indígena, V Encuentro de la Cultura Maya, se dijo que el gran problema de los esquemas nacionalistas (orientados a la españolización y homogeneización, y negadores de la riqueza cultural), consistía en quitarles su identidad cultural. El objetivo de esta educación era revalorizar las culturas indígenas (*El Universal*, septiembre 27 de 1986).

Según la Dirección de Educación Indígena de la SEP, los programas de educación indígena se aplicaban hasta entonces a cuatro grupos: tlapaneco, en Guerrero; náhuatl, en Puebla; totonaca, en Veracruz; y mixe, en Oaxaca; pero, a partir de octubre se extenderían a las 56 etnias del país. La primera etapa fue una prueba piloto y ahora se generalizaría. Sus nuevos planes de estudio se ajustaban al ideal de hombre que deseaban las comunidades (*UnomásUno*, octubre 16 de 1987).

Al año siguiente, la SEP y el INI establecieron un acuerdo entre ambas instituciones que beneficiaría a 1 250 albergues escolares destinados a dar servicio a 63 000 niños indígenas en 21 estados. Entre los principales objetivos estaba el dar alimentación y hospedaje a niños indígenas, capacitación al personal de esos albergues, mejoramiento de instalaciones y asignación de recursos necesarios. La SEP seguiría a cargo de su función normativa y de la evaluación de servicios educativos. El INI se responsabilizaría de la operación de los albergues (*El Día*, julio 14 de 1988).

Ya para finalizar el sexenio, la SEP garantizaba la atención educativa a la población indígena. Aquella había destacado 34 000 promotores bilingües en preescolar y primaria, en albergues e internados, con capacidad para atender a la población indígena en edad escolar. Ya se habían iniciado los cursos de capacitación. Se trataron asimismo temas de la toma de conciencia de la realidad sociocultural y lingüística de los pueblos indígenas, del fortalecimiento del compromiso étnico de los promotores y del manejo del autodidactismo. La SEP determinó, para alcanzar óptimos resultados, que los promotores bilingües fueran originarios de la misma comunidad y radicaran en ella (*El Sol de México*, septiembre 1o. de 1988).

Como se observa por esta escasa información, la SEP mantenía la orientación bilingüe-bicultural para los niños indígenas, aunque la asoladora crisis financiera del país impedía apoyar con mayores recursos la educación indígena.

## 2. EL ANALFABETISMO RURAL

En 1983, el diagnóstico del Programa Nacional de Educación manifestaba que el analfabetismo representaba el 13% de la población adulta y la estrategia era reducirlo al 4% para 1988. Por tanto, era preciso alfabetizar a 4.1 millones de adultos entre 1984-88. Con este objeto, se alfabetizaron 636 000 adultos en 1984 y 709 000 en 1985.

En educación bilingüe y bicultural se observó la política de conservar la identidad de las comunidades y evitar la destrucción y sustitución cultural, con la mejora de la calidad de la enseñanza y la participación de las etnias.

Se equiparon 524 albergues; se dotó de medicinas y asistencia médica a 1 215 albergues y se elaboraron y se difundieron programas radiofónicos con temas de educación bilingüe y bicultural.

La SEP constituyó e instaló un grupo de trabajo con la responsabilidad de producir un nuevo modelo de educación en el medio rural que rescatara los principios de la educación integral y previera las modificaciones en las materias curriculares. El grupo estableció los criterios para ajustar el plan de estudios, los programas, la metodología y los aspectos de la organización escolar a las necesidades de la comunidad.

El acervo cultural de maestros y educandos en el medio rural se elevó con la instauración de 20 000 bibliotecas comunitarias de 300 títulos cada una; 10 000 paquetes de material didáctico para apoyar la enseñanza de español, matemáticas, ciencias naturales y ciencias sociales. Se autorizó la creación de 3 821 plazas de maestros, decisión que redujo en 50% el número de escuelas unitarias cuya suma era, en 1984, de 7 820 (AGN, MMH-SEP *Informe de resultados*, crónica parcial, 11.01.00 cap. 4, exp. 2).

Con todo, el analfabetismo se agravaba en las regiones rurales con sus cinco millones de analfabetos. Ignacio Díez Hidalgo, del INEA, reveló que uno de los factores que impedían acelerar la alfabetización en México era que el 35% de la población se negaba a declararse abiertamente analfabeta. Otro 10% era de edad avanzada, a quienes no interesaba el servicio o carecían de tiempo para tomar clases (*UnomásUno*, febrero 24 de 1985).

El analfabetismo rural se distribuía desigualmente en el territorio nacional. Oaxaca, a pesar de la labor de los promotores bilingües en la entidad,

tenía un 80% de analfabetismo en las zonas indígenas. La incomunicación y el caciquismo agravaban la marginación (*El Universal*, mayo 15 de 1985).

En Chiapas, otro de los estados con mayor índice de analfabetismo, el INEA usaba la técnica de Paulo Freire de alfabetización liberadora. El diario señalaba que el ILV impedía los programas del INEA. El ILV funcionaba más como doctrina religiosa y venía a constituir un colonizaje. Llegaba a una comunidad y, a modo de una secta, la dividía y la inclinaba a oponerse al INEA (*La Jornada*, mayo 24 de 1985).

A pesar de estos ingentes esfuerzos, todavía era analfabeto un 10.5% de los mexicanos y 14 millones carecían de primaria, dato que impulsó al Estado a realizar una intensa y efectiva campaña de alfabetizar a un millón de personas en cada uno de los restantes años del sexenio. Y así lo reafirmaba *El Día* (diciembre 7 de 1985). Según el director del INBA, Fernando Zertuche, la alfabetización era un programa social de primera magnitud (*El Sol de México*, diciembre 6 de 1985).

Sin embargo, este objetivo nunca se cumplió, especialmente en el campo, con sus aldehuelas de 500 a 2 000 habitantes, las distancias entre unas y otras, la multitud de lenguas y la misma naturaleza montañosa del territorio. El Censo de 1990 desmintió con sus fríos datos la pretendida disminución del analfabetismo en el sexenio 1982-1988. Aquél aún era de 12.4%..

### 3. LAS NORMALES RURALES<sup>1</sup>

Las escuelas nomales rurales requerían una reestructuración. Estas instituciones habían experimentado un retroceso en los últimos años. Por tanto, era urgente darles nueva vida y rescatarlas de la crisis, marginación y atraso, y lograr que su renovación global e integral respondiera a las condiciones de los maestros del campo.

Las escuelas normales rurales nacieron en 1922 y se multiplicaron en 1938-1939, convertidas en escuelas regionales campesinas. En 1987 era urgente, preservando sus valores fundamentales, renovar sus estructuras y ele-

<sup>1</sup> AGN, MMH-SEP, *Escuelas Normales Rurales*, Crónica Presidencial, 11.05.04, c. 14, e. 11.

varlas de rango, llevándolas al nivel de la educación superior, para ponerlas a tono con los actuales requisitos académicos.

Desde luego, la educación normal rural debía ajustarse al precepto que establece: “La educación normal en su nivel inicial y en cualquiera de sus tipos y especialidades tendrá el nivel de licenciatura” (Acuerdo presidencial, marzo 23 de 1984).

El mandato legal señalaba también que las actividades de la educación superior y, en particular, las de la licenciatura, se realizarían a partir de tres funciones fundamentales: docencia, investigación y difusión de la cultura (Ley para coordinar la educación superior). Consecuentemente, con estas finalidades Reyes Heróles acordó: 1) constituir, sin apartarse de los valores, principios e ideales del normalismo mexicano una amplia red de instituciones educativas para el campo, las cuales deberían operar coordinadamente, de modo que hubiese entre ellas la articulación, congruencia, complementariedad e integración requeridas, tanto con el subsistema de educación normal como con el sistema educativo nacional; 2) destinar, para los efectos de tal acuerdo, a centros de bachillerato pedagógico los 17 planteles que alojaban las escuelas normales rurales y establecer un conjunto de centros educativos que serían las nuevas escuelas rurales. Estas operarían a partir de un nuevo perfil con características diferentes de las que tuvieron hasta el pasado junio.

El proyecto de estructuración y organización implicaba la debida articulación de todos estos centros educativos, de suerte que ésta se realizara, tanto en sentido vertical como en el horizontal, permitiendo así dar congruencia, prolongación y mayores perspectivas a la obra de maestros y estudiantes, así como a la de los planteles respectivos.

La articulación mencionada comprendía una línea de avance progresivo de los centros de bachillerato pedagógico a las escuelas normales rurales propiamente dichas, para comenzar la licenciatura. Y, si después el estudiante lo deseara, iniciar los estudios de posgrado: especialización; maestría y doctorado, que se les podría ofrecer atendiendo a la problemática educativa del campo y las correspondientes necesidades del país.

Respecto de la articulación horizontal, dependía ésta, primero, de la consistencia y calidad del trabajo académico y cultural de los centros de bachillerato pedagógico que permitirían a los egresados inscribirse como becarios en alguna de las nuevas normales rurales; en segundo lugar, y cuando así les

conviniera, en los planteles más cercanos y que mejor respondieran a sus intereses para cursar la licenciatura de su agrado, en educación preescolar, educación especial (seis carreras); educación media (siete carreras); educación física y entrenadores deportivos. Del mismo modo, podrían inscribirse también como becarios en alguna escuela normal federal (Centros Regionales de Educación Normal), escuelas normales urbanas y escuelas normales experimentales, para cursar la licenciatura en educación preescolar o la de primaria.

Asimismo, aunque ya sin beca, podrían seguir en las universidades o instituciones equivalentes la carrera que prefirieran.

Los 17 planteles que ocupaban las escuelas normales rurales quedarían como centros de bachillerato pedagógico exclusivamente, los cuales seguirían operando bajo régimen de internado. Estas instituciones se reorganizarían convenientemente, para cumplir los objetivos esenciales dentro del sistema educativo.

Con apego a la mejor tradición de trabajo de las escuelas normales rurales y conservando la filosofía y los valores esenciales que les dieron origen, eficacia y prestigio, se establecería un conjunto de centros educativos de nueva creación –las nuevas escuelas normales rurales– mismas que atenderían a los jóvenes estudiantes egresados de los centros de bachillerato pedagógico.

La nueva escuela normal tendría un perfil diferente, apegado a las características estructurales del modelo históricamente conocido, pues se trataba de asegurar el pleno cumplimiento de las tres funciones sustantivas que les asignaba la ley. Su régimen sería de externado y carácter mixto, doble turno, ubicación apropiada, y las demás condiciones climatológicas, de comunicación, de servicios públicos eficientes, para su localización. Los alumnos que asistieran a esas escuelas tendrían becas en efectivo y gozarían de una política general de incentivos y estímulos. Las nuevas escuelas normales rurales serían las siguientes: Ciudad Cuahémoc, Champotón, Camp.; Fresnillo, Zac.; Ciudad Hidalgo, Mich. y Huejutla, Hgo.

Sólo se recibiría a los egresados de los centros de bachillerato pedagógico que funcionaban en los 17 edificios en donde operaban hasta julio último las escuelas normales rurales. Desde luego, podrían inscribirse en otras escuelas normales federales del subsistema, para seguir la carrera que más les conviniera.

Más de 80 planteles educativos federales de diverso carácter y 18 licenciaturas estarían a disposición de quienes quisieran inscribirse en ellas. Se

anunciaba asimismo que se crearía una escuela normal rural para educadoras de acuerdo con todas las exigencias establecidas por las disposiciones presidenciales (Noguera Salazar, Director General, agosto 6 de 1987) (AGN, MMH-SEP, *Crónica Presidencial*, escuelas normales rurales 11.05.04, cap. 14, e. 11.).

La iniciativa de elevar la educación normal a educación superior, adecuada aparentemente, resultó desastrosa. Primero, porque permanecieron los mismos maestros cuyo nivel de conocimientos habría sido difícil modificar y, segundo, por haber desalentado la demanda. Los jóvenes prefirieron otras licenciaturas que les aseguraban mejor ingreso (véase el capítulo XVIII, 3).

#### 4. EL PROBLEMA INDÍGENA<sup>2</sup>

Para completar el tema de la educación indígena, conviene relatar el estudio de Irena Majchrzak (1988), quien abandonó los instrumentos científicos de los sociólogos: encuestas, aplicación de fórmulas estadísticas y modelos teóricos; se expuso con ánimo abierto al choque de culturas, “al azar del encuentro humano siempre único”; y se convirtió en observadora, atenta, respetuosa y sensible, tanto de la situación como de los rostros, las miradas, las sonrisas, las palabras, “el modo de estrechar la mano y el abrazo”, cuando se da.

Según la investigadora, detrás de la problemática educativa de cada grupo étnico, se asomaba la problemática existencial de la nación: la identidad nacional de todos los mexicanos. Irena percibió el problema, en general, como un problema político, moral, sociológico y psicológico, cargado de sentimientos y resentimientos, de nostalgias y rencores, de orgullo y sueños.

La política nacional hacia los indígenas había sido durante muchos años de aculturación e integración a la vida nacional. Así, se creía darle solidez a la nación mexicana. Los ideólogos contemporáneos condenan por etnocida esta política.

En la década de los setentas, el gobierno abandonó su política de aculturación e integración y declaró una política de participación de los gru-

<sup>2</sup> Sobre este tema véase la obra de G. Bonfil Batalla. *México Profundo*. México: Editorial Grijalbo, 1989.



pos indígenas en la vida nacional con sus culturas e idiomas étnicos. El gobierno reconoció que, si los cambios individuales, según la psicología moderna, son lentos, mucho más lo serían los de todo un grupo humano, en el cual existen elementos de fijación tan importantes como los valores culturales, el deseo de conservar los rasgos particulares de los diferentes grupos humanos, y de rescatar las riquezas culturalmente abandonadas desde hacía mucho tiempo.

La nueva política creó un sistema de educación para los niños indígenas basado en dos elementos fundamentales: 1) la enseñanza escolar en los primeros grados de la primaria se haría en idioma vernáculo. La SEP desplegó un esfuerzo extraordinario para elaborar libros elementales en 40 idiomas vernáculos y en más de 100 variantes dialectales. El español, como lengua secundaria, se introduciría cuando ya los alumnos supieran leer y escribir en su propia lengua; 2) Así, se creó un nuevo gremio profesional, dentro del magisterio mexicano, de maestros bilingües, quienes llegaron a ser casi 25 000. El control de este programa tan ambicioso quedó a cargo de la recién creada Dirección General de Educación Indígena.

La idea de enseñar en la lengua materna se propuso tanto como protección para la sobrevivencia del grupo étnico respectivo como por el respeto al mundo interior del mismo niño. De esa manera, se conseguía mantener tanto el valor espiritual de la lengua vernácula como el valor práctico de la lengua española en el programa escolar de los pueblos indígenas.

En todo este programa, se consideraron con especial cuidado las técnicas bilingüe y bicultural, citadas juntas como gemelas inseparables y, siempre, en el mismo orden: primero bilingüe y después bicultural. La expresión bilingüe alude a una persona que domina dos idiomas. En términos escolares, es un programa que promueve el aprendizaje de otra lengua, además de la materna. La expresión bicultural se desliza por la puerta abierta con su palabra gemela y pasa a su lado acompañándola, agregándole un poco de fuerza y un poco de sabor, pero sin defender su misma importancia por separado. La enseñanza bilingüe se introdujo desde el tiempo del general Cárdenas, cuando los etnólogos lingüistas Morris Swadesh (1909-1967) y Maxwell D. Lathrop establecieron que era necesario el aprendizaje de la lengua propia para que el niño estuviese dispuesto a aprender el español (véase Vol. 3, 1988, pp. 71-72). En los últimos años, la SEP ratificó y subrayó el aprendizaje de la lengua ma-

terna y la lengua nacional, de suerte que el niño llegara a dominar igualmente bien las dos.

Nadie duda de que es mejor saber dos idiomas que uno solo. ¿Podría plantearse lo mismo con respecto al biculturalismo? ¿Sería posible medir éste? ¿Cuáles serían sus indicadores? Tampoco se había aclarado a qué clase de sustantivos se le podría atribuir el adjetivo bicultural: ¿a las personas? ¿a las situaciones? ¿al modo de enseñar? Es evidente que los dos calificativos no siempre van juntos: una persona puede ser bilingüe, trilingüe o multilingüe sin cambiar su cultura.

Los conocimientos lingüísticos se agregan sin influirse mutuamente. No sucede lo mismo con los conocimientos culturales o con las diferentes formas de participación en una u otra cultura. Las experiencias se entrelazan, se influyen unas a otras y dan como resultado una composición sintética muy particular. En ocasiones, las nuevas experiencias culturales enriquecen al individuo. Otras veces, en cambio, su función es destructiva. Aquí surge la pregunta: ¿cuáles son los elementos de las diferentes culturas que pueden agregarse unos a otros sin crearle al niño un conflicto de conciencia? ¿Cuáles son, por otra parte, los que se oponen entre sí, resisten mutuamente su asimilación y, en caso extremo, se destruyen, dejando al individuo en un estado de anomia, de vacío cultural y de confusión? ¿Cuáles serían en fin los elementos indispensables de un programa de educación bicultural?

Para contestar estas preguntas, podría decirse que la convivencia sería posible en el ámbito folklórico, de las costumbres y de las manifestaciones culturales. Los alumnos podrían bailar bien las diferentes danzas, conocer los mitos y los cuentos distintos, aprender las varias técnicas para cocer el barro, etc. Lo bicultural significaría en estos casos el programa nacional difundido en todo el país, enriquecido por elementos de alguna de las culturas étnicas: mazahua, mazateca, zapoteca, etc. Se integrarían dos culturas: la nacional y la de una etnia particular. La escuela transmitiría, en las regiones indígenas, las culturas indígenas al lado de la cultura nacional. Tal modo de entender el término bicultural se llamaría indigenista, pues parte de la variedad de los grupos étnicos autóctonos. Pero existe otro significado de la cultura indígena: denota una realidad cultural esencialmente contrapuesta a la cultura nacional, descendiente de la civilización occidental.

Guillermo Bonfil (1988) distingue claramente los conceptos de cultura y

civilización. Diversas son las culturas indígenas, pero una la civilización india común, en toda Latinoamérica, a todos los grupos étnicos. El concepto de civilización olvida lo folklórico, lo particular de un grupo étnico, y se centra en el contenido filosófico de todas las culturas, en el universo de sus valores y creencias de los pueblos indígenas, en su simbología colectiva y su subconsciente.

En este sentido, no puede haber integración. Los valores indígenas y occidentales están en pugna. Sus visiones del mundo son opuestas. Dentro de la civilización india, no hay lugar para conceptos tales como racionalismo, progreso, individualismo y éxito personal, todos ellos ligados a la idea del tiempo lineal.

Mientras los ideólogos indigenistas parten supuestamente del principio del relativismo cultural (todas las culturas son igualmente buenas y merecen respeto), los ideólogos indios rechazan tal relativismo y afirman la superioridad de la civilización india que, según ellos, brilla en el campo de los valores éticos. Estos subrayan el valor de la solidaridad humana ante el egoísmo: de la vida comunitaria, en convivencia con la naturaleza, contra la vida urbana, en conflicto con el medio ecológico; del individuo, concebido como parte del universo cósmico, contra el individuo que se desarrolla en pugna con la naturaleza y en competencia con otros seres humanos.

Así considerada, la problemática de la educación escolar indígena se presenta mucho más compleja de lo que pudiera pensarse, pues la escuela misma impone por su carácter valores considerados fundamentales para la civilización occidental contemporánea, sin estar explícitamente expuestos en los programas de enseñanza. Podría decirse que pertenecen al currículo oculto (Majchrzak, 1988).

El primero de estos valores es el éxito "individual". La escuela primaria premia el éxito: el que sabe pasa al siguiente grado, el que no sabe se queda en el mismo. Se califica a los alumnos, se les diferencia y aun se les estratifica con base en el logro individual.

Desde 1960 se trató que el promotor y el maestro bilingüe fueran los autores de la acción indigenista. Desde ese momento, el número de personas procedentes de comunidades indígenas y encargadas del trabajo educativo en sus respectivas tribus alcanzó los 25 000.

Ellos tienen la tarea de seguir como puente de comunicación entre los

símbolos y valores de la sociedad nacional y de sus comunidades natales. Formados por los antropólogos, se convirtieron en objeto de la más grande esperanza para algunos de ellos, pero también de solícita observación, de crítica y de decepción para otros.

Desde hacía pocos años, dejaron oír su voz. Ellos mismos tomaron la palabra para expresar sus propios conceptos, su forma de pensar, su ideología, su crítica a la realidad política del país y al sistema educativo. En 1977 formaron la Alianza Nacional de Profesionales Indígenas y Bilingües, A.C. (ANPIBAC) y, a partir de ese momento indigenista (para los indígenas), está acompañado e impugnado por el movimiento indianista de los indios.

Estos maestros rescataron el término “indio”, cargado antes de desprecio, humillación y segregación racial y lo dotaron de orgullo, solidaridad, pertenencia a la etnia y, también, de rabia e indignación.

Mientras el término “indígena” acentúa la variedad étnica, cultural y lingüística de la población –atada a las normas tradicionales y separada de la sociedad nacional–, la palabra “indio” acentúa lo común en el destino y en las experiencias históricas de esta población. El “indio” es el “indígena”, más toda su experiencia de sumisión, de explotación y de humillación recibida en los siglos de conquista. Y como la experiencia colonial era común, la palabra “indio” indica más que otra cosa el “status” social en la sociedad global.

Mientras la palabra “indígena” se conserva en el lenguaje científico y objetivo, la palabra indio está cargada de sentimientos. Hasta hace poco los ladinos, la usaron como invectiva. Los profesionales la emplean ahora con otro matiz: el de autodefinición.

Según la definición de “indios” de Alfonso Caso (1958), los maestros bilingües ya no son indios; su campo de actividad no es la comunidad; se desenvuelven en un campo mucho más vasto: el trivial, el interétnico y, por fin, el nacional. Se distinguen de sus vecinos en las comunidades natales por la escolarización adquirida, el sueldo fijo que decide su estilo de vida, los conocimientos y el modo de concebir el mundo.

Deberían haberse integrado totalmente, por su grado de aculturación, a la sociedad nacional, tal como sucedió con miles de personas que abandonaron sus comunidades para vivir en otros lugares. Pero no aconteció con este grupo lo mismo que con los otros. Es un grupo profesional formado que creció rápidamente. La enseñanza recibida de la SEP y de otras instituciones edu-

cativas les sirvió de base para un aprendizaje mucho más completo sobre la situación del indio y de la misión política que ellos desempeñan (Majchrzak, 1988).

Ellos establecerán un nuevo criterio para los próximos censos de población –el de la autodefinition. Desde hace muchas décadas se discutía la indianidad del individuo: ¿el idioma?, ¿el tipo de alimentación?, ¿el andar descalzo? En la época en que Irena realizó su estudio, los asistentes al curso piloto del programa de formación profesional de etnolingüística obtuvieron sus títulos de licenciados. Fueron 53 seleccionados de siete grupos indígenas: náhuatl, maya, purépecha, totonaca, otomí, zapoteco y mixteco. Todos ellos trabajaron antes como maestros bilingües en el sistema educativo; todos concurren al curso con mucha experiencia propia y mucha inquietud. El curso duró tres años y tuvo lugar en los edificios del CREFAL, en Pátzcuaro.

¿Qué se ha hecho en el plano cultural respecto de la enseñanza? El Sistema de Desarrollo Integral de la Familia (DIF) ofreció, en convenio con la SEP, un apoyo extraescolar a los niños. Esta enseñanza se fundó en los principios metodológicos de María Montessori;<sup>3</sup> el aprendizaje mediante el contacto de cada niño, a su propio ritmo, con el material didáctico. Además, se insistió en el respeto a las diferencias individuales y se acentuó el sentimiento de identidad; se empleó el material adecuado para ellos, de acuerdo con los elementos procedentes de su medio y su cultura; petate, cañita, guano y semillas. El guano de las palapas donde se propicia el ambiente Montessori también remitía al contexto de la cultura chontal.

El trabajo de los guías (término con el cual se designa a los profesores de Montessori) se realizó sucesivamente en los albergues, pero todos los maestros de educación indígena del estado de Tabasco recibieron entrenamiento para elaborar el material didáctico y aplicar el método dentro de las capacidades e iniciativas de cada uno. Los resultados del programa fueron notorios:

<sup>3</sup> En la ciudad de México existía desde 1973 el Centro de Educación Integral para niños de zonas marginadas, fundado por Yolanda del Valle y un grupo de colaboradoras. Adaptaron el método Montessori y el material (usaron corcholatas, cajas de cerillos, etc.); prepararon guías entre las niñas mayores del mismo medio y obtuvieron resultados alentadores: sus niños de preescolar superaban a los de la primaria oficial (véase la *Memoria del Centro de Educación Integral*, 1973-1978).

en 1987, de cada 100 niños que entraban a primero en 1981 salieron de sexto únicamente 21 en otros estados, en Tabasco, 43.

Majchrzak, (1988) relata también el descubrimiento de la posibilidad de enseñar a leer y a escribir partiendo del nombre propio, el cual no cambia al usar otro idioma. El sujeto conoce en esa palabra todos los sonidos perfectamente, ya que convive con ellos desde su nacimiento. Irena recomienda asimismo al maestro atacar de una vez todo el alfabeto, es decir, dar a los niños una enseñanza sincrónica de las letras sueltas del nombre del alumno, con las cuales trabajaría como con un alfabeto móvil. Luego, vendría la etapa de socialización: los niños, por parejas, unirían sus letras, descubrirían sus semejanzas y particularidades y formarían otras palabras.

En 1977, se organizaron exposiciones de las obras plásticas de los niños indígenas llamadas “arte albergue”. La exposición se presentó primero en la SEP y luego en la Galería el “Jaguar Despertado”. Los artistas Adrián González Cruz, Marcos Kurtycs, Gustavo Pérez Monzón y Leandro Soto trabajaron con los niños para estimular su propia creatividad. Los visitaron en los albergues, convivieron con ellos en su vida diaria y los iniciaron en el uso del lenguaje plástico. Transformaron en objeto de arte la piedra pómez, las hojas de maíz, las conchas y todo lo que lanza el mar, crea la tierra o desecha el hombre. Así surgieron siluetas de Boks –sobrenaturales en la mitología chontal–, figuras de animales conocidos o imaginarios y muñecas para jugar.

La obra de Majchrzak (1988) concluye subrayando, primero, la necesidad de que la escuela proteja la indianidad del niño indio, es decir, los valores de la civilización india y de la cultura del grupo étnico a la que pertenece el niño, y recomienda desplegar los esfuerzos posibles, para evitar que el individuo rechace su pasado. Al contrario, insiste en inculcarle como timbre de orgullo el que su propia etnia pertenezca a la nación mexicana. Sugiere además tomar en cuenta la indianidad del indio, no solamente en la esfera del idioma, sino también en otras esferas: la arquitectura escolar (aulas rectangulares de cemento en lugar de las sabias palapas circulares con techo de guano, más apropiadas para el clima tropical) y, sobre todo, su contribución a revalorar los propios usos y costumbres; la forma de dormir y de alimentarse (literas dobles, unas sobre otras, con gruesos colchones, que colocan al niño entre el calor de dos colchones, en vez de los frescos petates colocados sobre camas de madera); la organización artificial de la vida diaria en los interna-

dos, tan diferente de su vida libre en el campo, siempre en contacto con la naturaleza; y los destructivos libros de texto (con ilustraciones realistas, ajenas al lenguaje mágico en el que se expresa la imaginación de la población india), en lugar de procurar que los mismos indios los elaboraran en su lenguaje artístico.

En resumen, la preocupación fundamental del sistema escolar debería ser no destruir ni devaluar los valores de la vida autóctona; sus patrones arquitectónicos y los patrones de la vida cotidiana. Además, el sistema escolar había de buscar reforzar el respeto absoluto del niño a su mundo interior. Necesariamente, el mundo interior de un niño indígena es indígena. Así, surge el sistema de la palapa, donde niños y maestros se encuentran cara a cara, donde están presentes y colaboran los adultos junto con los niños de diferentes edades (en lugar de colocar los bancos en filas y a los niños sentarlos uno detrás de otro, dando a su vez la espalda a los demás. Toda una vida detrás de una espalda y dándole la espalda a otro).

Se requiere despertar la conciencia del lugar donde viven el alumno y su familia. Con el mapa físico, que no debe faltar en toda escuela, el alumno podría adquirir una imagen integral del territorio nacional y también una visión geográfica del mundo. Así, podría tener presente la relación entre su comunidad y el mundo, desde distinto punto de vista: geográfico, histórico, comercial, económico, lingüístico, etcétera.

Por último, es menester crear, junto con la escuela, una biblioteca como otro medio de contacto entre el alumno y la cultura universal. Hasta ahora, el sistema escolar tuvo tendencias totalitarias, funcionó como si fuera la única fuente de toda sabiduría, como si lo que no aparece en los libros de texto fuera inexistente.

En general, nuestros libros ignoran toda la sabiduría preescolar del niño. Por tanto, las bibliotecas escolares deberían estar compuestas no tanto por libros de consulta, sino por lecturas de diversión: cuentos bellos, fantásticos, interesantes, cuyos temas invitarían al niño a hacer el esfuerzo de aprender el alfabeto (Majchrzak, 1988).

## 5. LA EDUCACIÓN DE ADULTOS<sup>4</sup> Y EL INEA

La atención educativa a los adultos no era nueva; se practicó en las Misiones Culturales, desde 1929 y luego con los Centros de Educación Básica para Adultos (CEBA), creados en 1965 (Schugurensky, 1992, p. 353).

La Ley Nacional de Educación de Adultos (1975) institucionalizó un modelo de educación para este sector de la población. El artículo 2o. de dicha Ley define la educación de adultos como “una forma de educación extraescolar, basada en el autodidactismo y la solidaridad social, para incrementar la cultura y fortalecer la conciencia de unidad entre sectores de la población”. Sus objetivos son:

1) Dar oportunidad de alcanzar un grado de conocimientos y habilidades equivalente a la educación general básica.

2) Fomentar la educación permanente mediante el estudio de todo tipo de especialidades y actividades, capacitar en y para el trabajo, y formar profesionalmente.

3) Promover el autodidactismo.

4) Desarrollar aptitudes físicas e intelectuales, y una conciencia crítica.

5) Elevar los niveles culturales de sectores marginados de la población, con el fin de que participen en un desarrollo compartido.

6) Propiciar la creación de una conciencia de solidaridad social y fomentar el mejoramiento de la vida familiar, del trabajo y la vida social (Schmelkes, s.f., p. 42).

La Ley señalaba asimismo la importancia de tener acceso a la educación, parte del valor que se le da al “saber”. Los siguientes comentarios amplían este punto: “el saber nos permite ser alguien; significa combatir la ignorancia ante un conocimiento que los hijos ya tienen; es medio para defenderse ante abusos y estar en capacidad de reclamar derechos; elemento necesario para obtener un certificado y lograr mejor empleo o ascenso escalafonario” (Lella, 1988, pp. 19-23).

<sup>4</sup> Según la UNESCO, analfabeto es el individuo mayor de 15 años que ignora la lectura de su lengua (F. Larroyo. *Diccionario Porrúa de Pedagogía*. México: Editorial Porrúa, 1982).



Al releer la Declaración Universal de los Derechos del Hombre, que admite la educación como un derecho, se advierte el proceso seguido para la definición de la “Educación Básica de Adultos”. Esta debía ser un ciclo elemental de educación para todos, gratuita y accesible. Luego, se añadió: “no sólo debe capacitar en destrezas culturales mínimas, sino también preparar para el estadio superior, el trabajo y la vida cívica”.

En 1980, en el Congreso de Educación de Adultos celebrado en São Paulo, se definió ésta como capacitar al adulto para comprender un mundo en constante evolución, con el objeto de ayudarlo a participar de manera responsable y creadora en su construcción.

Finalmente, en Nairobi-Kenya, la UNESCO definió la educación básica de adultos como la comprensión crítica de los problemas del mundo contemporáneo, la cual desarrolla la aptitud para participar activamente en el progreso de la sociedad y mejoramiento de la relación del hombre con su medio físico y cultural. Estimula también, al mismo tiempo, la capacidad y pleno desarrollo del sujeto (Schugurensky, 1992, p. 354).

La Ley Nacional de Educación para Adultos recurrió para su operación al Centro para el Estudio de Medios y Procedimientos Avanzados de Educación (CEMPAE), creado en 1972, cuyas tareas fueron: elaborar los textos de educación básica para adultos, y operar el sistema abierto de educación en el Programa de Primaria Intensiva para Adultos (Ezcurra, 1980, pp. 6 y 28).

Se consideró excelente este tipo de enseñanza abierta, con el fin de distribuir mejor las oportunidades educativas, ante la demanda creciente de educación debida a la explosión demográfica.

La misma Ley favoreció el desarrollo del Plan Nacional de Educación de Adultos (anterior a la Ley, 1975) (*Historia de la alfabetización y de la educación de adultos en México*, s.f., 3, pp. 618-620), el cual funcionaría a través de cinco modalidades: a) la campaña de alfabetización; b) el programa de educación primaria para adultos, en tres niveles y cuatro áreas: matemáticas, español, ciencias naturales y ciencias sociales; incluía asimismo 12 textos gratuitos; c) el programa de educación secundaria para adultos, con tres niveles, cuatro áreas y 12 textos gratuitos; d) el sistema de círculos de estudio; e) el sistema de evaluación y certificación. Para cada nivel y área, según el ritmo personal de avance, los exámenes se ofrecerían en todo el ámbito nacional cada dos meses.

El certificado tendría el mismo valor que el del sistema formal, con el fin de que el estudiante pudiera proseguir sus estudios en cualquier modalidad educativa (Schmelkes, s.f., p. 143).

Finalmente, esta ley requirió, para lograr sus objetivos, de otro organismo y así se estableció en agosto 31 de 1981 el Instituto Nacional de Educación de Adultos (INEA), el cual se convirtió en el centro unificador de las múltiples acciones de educación de adultos, carentes anteriormente de unidad orgánica.

El INEA asumió la meta del proyecto principal de educación de la UNESCO en América Latina, de eliminar el analfabetismo antes de finalizar el siglo, así como dar prioridad a los grupos más marginados de la población (Schmelkes, s.f., p. 147). Sus programas eran: a) la alfabetización, al que se le otorgó mayor importancia; b) la educación básica, de cuyo programa se responsabilizó el INEA cuando ya se usaban textos y operaba todo un sistema con una eficiencia terminal (1988) de 10% en primaria y 21% en secundaria. Atendía a 1.5 millones de adultos, es decir, a un veinteaño de la demanda potencial (Schmelkes, s. f., p. 153); c) promoción cultural; d) capacitación para el trabajo.

Las dos últimas tareas del INEA se mencionarían ampliamente más adelante; éstas tenían tres formas para atender al alumnado: círculos de estudio, individualmente, o a través del radio y la televisión.

El INEA propuso como sistemas de enseñanza el de la modalidad abierta. Se presentó así como un proyecto innovador (aunque el CEMPAE venía aplicándolo en la enseñanza media superior), con horarios diferentes, modalidad “no presencial”, con textos adecuados para adultos y con la oferta del “mínimo de educación”, para garantizar que el alumno se incorporara a la vida activa de la nación (Schugurensky, 1992, p. 353). El INEA se dirigía a una población mayor de 15 años de edad; el acceso limitado de la escuela; contaba también con diferentes tipos de alumnos: campesinos, obreros, jóvenes, adultos, desempleados, subempleados, mujeres, indígenas, etc.; se abría a alumnos con diferentes necesidades educativas: alfabetización, primaria, secundaria, capacitación para el trabajo, capacitación para conseguir mayor participación social, etc.; se dirigía a trabajadores que se desenvuelven en un mundo concreto, poco habituados a la abstracción; se ofrecía a personas inseguras para afrontar situaciones de aprendizaje y autodisciplina; tenía en

cuenta a miembros de familias quienes se sacrificaban para que los hijos estudiaran; acogía más a la población joven, por su carácter compensatorio respecto al sistema regular y recibía una mínima parte de su demanda potencial; funcionaba como otro sistema tradicional, a pesar de presentarse a modo de innovador y ser de los más deficientes; tenía una baja tasa de escolaridad entre sus egresados; registraba un alto índice de deserción; empleaba un mismo texto para el campo y la ciudad, incluso con alumnos del sistema escolarizado; y descuidaba el desarrollo de habilidades para la formación del autodidacta (Ezcurra, 1980, pp. 69-71).

Schugurensky (1992, p. 357) resumía en tres estas características:

1) Propedéutica: los contenidos no estaban al servicio de una función específica, sino que se concebían como un medio para alcanzar conocimientos de niveles superiores, a semejanza de la educación para niños.

2) Compensatoria o supletoria: era una segunda oportunidad de acceso al mismo servicio. Pese a concebirse como una estructura flexible, se convirtió en el sistema escolarizado, el cual define los niveles de conocimiento y tiene un carácter más supletorio que alternativo en la enseñanza formal.

3) Cercana al sistema formal. Si bien se repetía que la educación para adultos pertenecía a la modalidad extraescolar o no formal, era realmente formal. La relativa flexibilidad en tiempo y espacio no era suficiente, pues sus contenidos universales con metodología directiva, su función como prerequisite para niveles superiores, sus mecanismos de evaluación y acreditación eran similares a la enseñanza escolarizada.

Otros autores señalaban entre las características del INEA: 1) fomentar el autodidactismo, aunque de manera deficiente; 2) tener asesores en constante rotación, pese a ser piezas claves; 3) ofrecer pocas horas de asesoría; 4) favorecer la memorización mecánica, estimulada por los exámenes, al exigir párrafos al pie de la letra como prueba de avance (Lella, 1988, p. 29).

Otras deficiencias del sistema se enlistan a continuación: 1) falta de estabilidad; 2) poca duración de programas; 3) carencia de planificación, evaluación y rigor escolar; 4) poca claridad de éxitos y fracasos; 5) falta de alternativas curriculares; 6) uso de un mismo modelo para todo el país; 7) empleo exclusivo del aspecto cognoscitivo y descuido del psicomotor y el afectivo; 8) mayor importancia a la cobertura que a la calidad; 9) presupuesto insuficiente, cuya mayor parte se asignaba a los niveles superiores de enseñanza y

zonas geográficas más desarrolladas, sectores que presionaban más por recibir el servicio; 10) carencia de respuestas a intereses y posibilidades de los educandos; 11) reproductor de los peores aspectos de la educación tradicional como el memorismo y la disociación entre teoría-práctica; 12) reconocido como un saber de segundo orden; 13) pocas facilidades para usar instalaciones educativas existentes; 14) problemas de acceso a libros de texto (incompletos o rechazados); 15) índices de ineficiencia más altos que en el sistema escolar para niños; 16) índice de reprobación de 75% (1986); 17) deserción del 50% y 61%; 18) problemas de promoción mal orientados para los sujetos: 75% de los alumnos eran obreros y empleados; 19) demanda potencial en educación básica para adultos (1986) de seis millones de analfabetos; 13 millones de adultos con primaria incompleta; siete millones de adultos con secundaria incompleta; 20) de 26 millones de adultos –el 72.24% de la población mayor de 15 años– se atendió sólo al 5% del total (Schugurensky, 1992, p. 355). Se expidieron 28 403 certificados de primaria (16.6% de los inscritos); 41 378 certificados de secundaria (10.6% de los inscritos). La relación entre certificación y demanda potencial fue de 0.093% (Schugurensky, 1992, p. 355).

Sylvia Schmelkes (s.f., p. 152) señala, por su parte, las siguientes deficiencias del sistema: 1) la población atendida se encuentra dispersa y en extrema pobreza; 2) el programa presenta problemas internos en su estructura y operación, tales como planeación deficiente en el ámbito central; importuna información sobre avance pragmático en el ámbito regional; inadecuado material didáctico; deficiencia en capacitar al personal y en el sistema de seguimiento de grupos alfabetizados; alta rotación de agentes que lo operan; dificultad para adaptarse a las características geográficas nacionales, sobre todo para la distribución del material; supervisión y adaptación a grupos destinatarios; problemas de organización en oficinas regionales; insuficiente retroinformación central sobre iniciativas regionales; modelo educativo diseñado para una campaña temporal de alfabetización que se convirtió en permanente; 3) poca atención a población indígena. Hasta 1987 se elaboraron seis textos en lenguas indígenas (de 16 que se pensaba atender); 4) poco cuidado de la población migrante, con empleos temporales. De 1983 a 1985 se desarrolló el único proyecto del INEA para atender a cortadores de caña.

La Dirección de Educación Básica del INEA evaluó, por su parte, el programa 1982-1986 e identificó como sus principales limitantes: 1) deficiente organización y secuencia didáctica de áreas de aprendizaje; 2) pobre estructura de los libros que favorecía la memorización; 3) conocimientos presentados como algo acabado e inmutable; 4) nulo fomento del análisis y de la reflexión; 5) dedicación a memorizar en un 50% de alumnos (Schugurensky, 1992, p. 356); 6) réplica de la pasividad del alumno; 7) apariencia de educación abierta en el ingreso, lugar, ideas, peso tradicional en lo escolar (Ezcurra, 1988, p. 36); 8) carencia de alternativas curriculares; 9) atención a la dimensión cognoscitiva del comportamiento con exclusión de la psicomotriz y la afectiva (Lella, 1988, p. 29).

Existen varias propuestas, encaminadas a relacionar horizontal y verticalmente los contenidos de cuatro áreas y tres niveles: en 1982 la SEP elaboró un texto globalizador para primero y segundo de primaria.

El CONAFE, por su parte, propuso al instructor comunitario utilizar textos de primero y cuarto, señalando para cada actividad las páginas a las que podía remitirse en cada texto.

El Centro de Estudios Educativos (CEE), a su vez, propuso en 1985 al INEA una serie de talleres que podían agruparse en ocho módulos: producción, comercialización, trabajo, consumo, salud, vivienda, servicios, y vida comunitaria.

La última variedad fue relacionar las instituciones educativas con centros de capacitación y agrupaciones empresariales, dotados estos últimos de carácter más terminal que propedéutico (Schugurensky, 1992, p. 369).

En relación con acciones concretas, en el sexenio 1982-88, el mismo INEA proporcionó información sobre su labor. Creado en 1981, con el objeto preferencial de dedicarse a la alfabetización de adultos, fortaleció su acción a partir de 1983, cuando el gobierno de la república se comprometió a reducir el analfabetismo al 4% para 1988.

La opción educativa del INEA se ofreció a todo el país, no a modo de campaña, sino como un programa sistemático y permanente (AGN, MMH-SEP, *Crónica Presidencial*, 11.20.03, c. 1, e. 1, p. 8), bajo el nombre de Período de Alfabetización, equivalente en el sistema de educación formal a un ciclo escolar, con duración de ocho meses, y dividido en tres etapas:

1) Prealfabetización: con duración de dos meses. Las actividades que se realizarían en ella serían de planeación, localización e incorporación de adultos, organización de servicios, capacitación de agentes educativos y distribución de materiales didácticos.

2) Alfabetización: duración de cinco meses. Se iniciaría el aprendizaje de la lectoescritura y el cálculo básico; la evaluación del conocimiento y, en su caso, se expediría constancia de alfabetización.

3) Posalfabetización: se efectuaría en el último mes del ciclo, para consolidar los conocimientos adquiridos y promover la continuidad educativa (AGN, MMH-SEP, *Crónica Presidencial*, 11.20.03, c. 1, e. 1, p. 9).

Para la enseñanza de la lectoescritura se aplicaría el método de la palabra generadora, la cual, por no requerir antecedentes pedagógicos de quien la usa, facilita su aplicación. Este método se caracteriza por ser analítico-sintético y promover la participación activa del adulto.

En este método se utilizan 14 palabras generadoras,<sup>5</sup> seleccionadas por su riqueza silábica, fonética y temática, con las cuales pueden formarse la mayoría de las sílabas del idioma español. Estas palabras, en el orden en que se usaron son: pala, vacuna, basura, medicina, cantina, trabajo, guitarra, familia, leche, tortilla, piñata, casa, mercado y educación (AGN, MMH-SEP, *Crónica Presidencial*, 11.20.03, c. 1, e. 1, p. 10).

Las modalidades de atención son: atención grupal (para ocho adultos, en promedio), radio alfabetización, telealfabetización, alfabetización a población rural (dirigida a comunidades menores de 500 habitantes) y alfabetización a población indígena monolingüe.

El servicio educativo de adultos se promovía en 30 delegaciones estatales, una coordinación de operaciones y un instituto estatal en Quintana Roo. Trescientos cinco coordinadores regionales agrupaban a varios municipios y eran responsables de la supervisión, apoyo y asesoría a agentes educativos (AGN, MMH-SEP, *Crónica Presidencial*, 11.20.03, c.1, e.1, p. 11).

La Dirección Técnica, con información del Consejo Nacional de Población (CONAPO) y el INEGI, elaboró las estadísticas.

<sup>5</sup> Véase Paulo Freire. *Pedagogía del oprimido* (11a. de.) México: Siglo XXI Editores, 1982.

**CUADRO 53***Estado del analfabetismo y alfabetismo*

<i>Años</i>	<i>1982-83</i>	<i>1984-85</i>	<i>1986</i>
Población de			
15 años y más	40 524 541	41 838 178	43 348 504
Total de analfabetos	6 371 780	6 012 324	5 564 907
Índice de			
analfabetismo (%)	14.3	11.1	7.6
Alfabetizados INEA	384 981	492 129	611 855
Alfabetizados por otras instituciones	8 163	2 608	845

(AGN, MMH-SEP, *Crónica Presidencial*, 11.20.03, c. 1, e.1, p. 13).

Los adultos alfabetizados (que dominan la lectoescritura y el cálculo básico) en miles:

1982	481.1
1983	511.6
1984	687.2
1985	747.9
1986	1 002.6
1987	845.1

(De 1982 a 1986: AGN, MMH-SEP, *Crónica Presidencial* 11.20.03, c.1, e. 2, p. 187; 1987: AGN, MMH-SEP, *Crónica Presidencial* 11.20.03, c.1, e. 5, p. 5).

Al finalizar 1986, el número de analfabetos en el país descendió de 6.4 millones existentes en 1980 a 3.6 millones. Por primera vez, en más de 50 años, se logró reducir la cifra constante de seis millones de analfabetos. Consiguientemente, el índice de analfabetismo se redujo a 7.6%. Así, México se situó entre los países con menor índice de analfabetismo en América Latina y el Caribe (AGN, MMH-SEP, *Crónica Presidencial*, 11.20.03, c. 1, p. 10).

El INEA, según Latapí (*Proceso*, enero 17 de 1994), inició con buenos augurios y registró aciertos laudables, pero se deterioró al correr de los años: se embotó su capacidad creativa, permitió corrupción en su seno, ser utilizado con fines políticos y se resistió a ser evaluado por instancias externas. Muestra de su ineficiencia fue el anuncio que hizo a fines de 1988, de que el índice de analfabetismo había descendido a 5% (Evaluación de Resultados del Programa Nacional de Educación Cultura, Recreación y Deporte, 1982-1988, cuadro 5, SEP, 1988). El censo de 1990 desautorizó esta afirmación, al comprobar que la cifra era 12.4%.<sup>6</sup> El mismo autor indica que el CEE exhibe al INEA como institución prescindible con el siguiente argumento basado en los datos censales de 1980 y 1990 y en la estadística de la SEP: la población que aprobó el cuarto de primaria (grado escolar que, según la UNESCO, logra una alfabetización irreversible) se incrementó entre 1980 y 1990 en 15 566 362 personas, en tanto que los alfabetizados simples aumentaron durante ese periodo en 11 878 397. Esta cifra significa que el avance en el número de alfabetizados –hechos todos los ajustes demográficos pertinentes– puede explicarse sobradamente por la aprobación del cuarto grado en el sistema escolar.

En 1980, los estados de la república con menor índice de analfabetismo (no inferior al 5%) fueron: Baja California, Nuevo León y el Distrito Federal. Los de mayor índice: Chiapas, Guanajuato, Guerrero, Hidalgo, Michoacán, Oaxaca, Puebla, Querétaro, San Luis Potosí y Veracruz.

A finales de 1986 había siete estados con índice de analfabetismo menor del 4% y nueve entre 4% y 6%. Sólo Oaxaca persistía con un índice superior al 20% (en 1980 tenía el 30%); entre el 10% y el 20% se contaban: Guerrero, Hidalgo, Puebla y Veracruz. Los demás lograron abatirlo a menos de 10% (AGN, MMH-SEP, *Crónica Presidencial*, 11.20.03, c. 1, e. 1, p. 11).

El INEA ofrecía otros programas, además de alfabetizar y proporcionar primaria y secundaria: atención educativa mediante el Programa de Educación Comunitaria, creado en 1985 con la fusión de dos proyectos anteriores: de Promoción Cultural y de Capacitación para el Trabajo. La prioridad del Programa consistía en atender las comunidades menores de 2 500 habitantes y mayores de 500, así como las comunidades urbano-marginales.

<sup>6</sup> Véase la obra *Estadística histórica de México*, 1994, p. 95.



El objetivo de este Programa fue desarrollar procesos de educación no formal para mejorar la calidad de vida y fortalecer los niveles de organización y participación comunitaria (Schmelkes, s.f., p. 156), por medio de las siguientes modalidades:

1) Salas de cultura: locales proporcionados por la comunidad para desarrollar actividades educativas, recreativas, de capacitación y de organización de la comunidad.

2) Puntos de encuentro: en zonas urbanas marginadas, donde la comunidad se organiza en grupos de trabajo para mejorar la calidad de su vida.

3) Campamentos de educación y recreación: para jornaleros agrícolas, migrantes y sus familiares, con tareas de alfabetización y educación básica. Se instalaron en concentraciones temporales de más de 100 trabajadores migrantes, cuya temporada de trabajo duraba más de tres meses (Schmelkes, s.f., p. 157).

4) Talleres comunitarios: instalados en comunidades mayores de 2 000 habitantes. Son unidades productivas para satisfacer necesidades de consumo.

5) Capacitación tecnológica en educación básica.

6) Capacitación para la generación de ocupación: para población marginada.

7) Formación para el trabajo: para alumnos en proceso de alfabetización.

Los datos estadísticos al respecto son:

#### CUADRO 54

##### *Modalidades del programa del INEA*

	1982	1983	1984	1985	1986	1987
Salas de cultura	1 833	2 005	1 923	2 012	1 972	1 974
Talleres comunitarios		2		51	4	32
Capacitación para el trabajo	55 390	92 598	148 102	138 233	146 419	
Cursos	3 533	6 168	11 041		9 945	

Con respecto a 1987 existe un informe más detallado de las actividades del INEA, a través del Proyecto Conjunto de Apoyo a Delegaciones y Coordinaciones Regionales (AGN, MMH-SEP, *Crónica Presidencial*, 11.20.03, c.1, e.5, p. 5), basado en el Plan de Capacitación para Agentes Institucionales y Operativos y Ejercicios Estructurales para Capacitadores (con la formulación de un nuevo paquete didáctico).

Se procuró impulsar la implantación del Sistema Integral de Evaluación Periódica y el Sistema de Evaluación Participativa. Se organizaron 45 eventos de capacitación en 26 delegaciones, en favor de 723 personas en una primera etapa y 130 en la segunda (AGN, MMH-SEP, *Crónica Presidencial*, 11.20.03, c.1, e. 5, p. 6) y se elaboró un programa de estudios de primaria. El Modelo General de Innovación se implantó, con carácter experimental, en siete estados de la república, y atendía a 22 000 adultos; con 54 996 asesores, mientras 3 925 promotores coordinaban los círculos de estudio, con 639 445 alumnos en primaria. En secundaria participaron 7 916 asesores, 565 promotores y 200 870 alumnos. Se atendieron 2 600 comunidades en cursos de capacitación integral (AGN, MMH-SEP, *Crónica Presidencial*, 11.20.03, c.1, e. 5, p. 19).

En 1987 se concluyó la fundamentación del Modelo General de Innovación, la Fundamentación de Educación Básica y el Plan y Programas de Estudios de Primaria. Se elaboró asimismo la metodología de revisión de libros de texto; se imprimieron cuatro libros de la primera parte; cinco de los nueve de la segunda; nueve historias estatales y la antología de lectura de cinco estados (AGN, MMH-SEP, *Crónica Presidencial*, 11.20.03, c.1, e. 5, p. 21).

Se publicaron también el *Manual para la Organización de Servicios y las Guías Didácticas* para presentar exámenes de primaria (AGN-MMH, *Crónica Presidencial*, 11.20.03, c.1, e. 5, p. 22).

En cuanto a servicios, se establecieron 1 974 salas de cultura, 58 puntos de encuentro (reflexión-acción en zonas urbanas marginadas); ocho campamentos de educación y recreación (para trabajadores temporales sujetos a movimientos migratorios): 16 proyectos integrales (organización comunitaria, de trabajo colectivo, de capacitación, de continuidad educativa y de promoción cultural): 29 grupos de teatro (sobre problemática social comunitaria) y 52 unidades de proyectos de apoyo (para propiciar continuidad educativa) (AGN, MMH-SEP, *Crónica Presidencial*, 11.20.03, c. 1, e. 5, pp. 29-31).

Los adultos incorporados al sistema educativo del INEA, en 1987, fueron 1 363 621 y los alfabetizados, 845 023, distribuidos de la siguiente manera: 81.33% en atención directa grupal; 4.99% en atención individual; 0.86% por radio alfabetización; 0.33% por telealfabetización; 8.09% de población rural; 4.04% de población indígena (AGN, MMH-SEP, *Crónica Presidencial*, 11.20.03, c.1, e. 5, p. 15).

Finalmente, en 1988 se alfabetizaron 8 259 adultos en los Centros de Educación Básica para Adultos y 658 599 por parte del INEA. Esta tarea estuvo a cargo de 116 561 alfabetizadores, organizadores regionales e instructores comunitarios del INEA y del CONAFE.

En apoyo de esta labor, se transmitieron varias series por radio, en 10 743 horas al aire, con mensajes tales como: “Historia mínima de México”, “Nuestras palabras”, “Nunca es tarde”, “El que sabe... sabe”; y “Aprendamos juntos”.

El INEA participó con el Consejo Nacional de Recursos para la Atención de la Juventud (CREA) y con el Departamento del Distrito Federal en el Programa “Con la frente en alto”, para ofrecer a jóvenes y adultos, socialmente improductivos, la oportunidad de estudiar, al mismo tiempo que vendían libros en la vía pública. A este programa se incorporaron 1 299 jóvenes y adultos, y se vendieron 2 089 735 paquetes de libros editados por la SEP; cada paquete con cuatro libros en promedio (*Informe de labores*, SEP, 1988, p. 50).<sup>7</sup>

<sup>7</sup> Véase la obra de María de las Mercedes de Agüero Servín. Evaluación de contenidos y materiales de alfabetización y primaria para adultos, tesis de maestría en educación, Universidad Iberoamericana, 1996.

## CAPÍTULO XVII

### EL CICLO BASICO

#### 1. LA EDUCACIÓN INICIAL

La educación inicial siguió impartándose en los CENDIS, dependientes de la Dirección General de Educación Inicial, a cargo de su fundadora y primera directora maestra Guadalupe Elizondo Vega.

Los resultados obtenidos con los CENDIS empezaron a confirmar la capital importancia de la estimulación temprana (desde el nacimiento hasta los tres años) en el desarrollo del niño. Las investigaciones realizadas demostraron la ventaja que estos niños les llevaban a los privados de esta enseñanza y también de la preescolar. Los avances más notables aparecían en el proceso de socialización y la madurez mental, como lo pudo comprobar McVicker-Hunt (1961) en niños iraníes.

Desgraciadamente, la crisis económica del país impulsó a las autoridades de la SEP (1985) –con una ceguera lamentable– a discontinuar esta Dirección General y transferir los CENDIS a la Dirección General de Educación Preescolar. Prácticamente se perdió el archivo, se rescindió el contrato con las personas entrenadas y hubo de comenzarse de nuevo en el sexenio de 1988-1994.

#### 2. LA ENSEÑANZA PREESCOLAR

Por otra parte, el nivel preescolar creció en el sexenio de la crisis, como puede verse en el siguiente cuadro:

**CUADRO 55**

*Matrícula de la enseñanza preescolar en comparación con el total de niños de esas edades*

1982-83	1983-84	1984-85	1985-86	1986-87	1987-88
1 690 964	1 893 659	2 147 695	2 381 412	2 547 358	2 625 678
7.96%	7.89%	8.79%	9.59%	10.96%	10.30%

(Hayashi, 1992, cuadro 2.1).

El interés por la estimulación temprana en el desarrollo del niño era ya tan extendido que el Desarrollo Integral de la Familia (DIF), según Magdalena Peimbert (*El Nacional*, marzo 4 de 1984), brindaba atención preescolar desde 1974 a 3 000 niños. Profesionales voluntarios impartían este servicio a niños desde un año hasta los seis años de edad, de acuerdo con un programa elaborado por técnicos del DIF. El servicio se dividía en tres partes que abarcaban los tres primeros grados escolares, cada uno con ocho módulos provistos de la información apta para desarrollarse mensualmente.

En 1984, el DIF atendía 21 000 niños en preescolar, de 3 000 que eran en 1974 en el Distrito Federal. En el resto del país, en 1974, eran 154 000 y en 1984 sumaban ya 270 000.

Con todo, la SEP alcanzaba a satisfacer sólo 50% de la demanda, aunque se pretendía resumir en un año el contenido de tres. Esta decisión deterioraría aún más la educación del pueblo, según denunció el Bloque Democrático de Educación Preescolar (BDEF) (*El Universal*, marzo 29 de 1984).

De los 4 649 000 niños en edad preescolar, la SEP atendía a 1 443 000 y dejaba a los particulares a 772 000. Sin escuela quedaban 2 433 697, es decir, 52.6% del total. Se citaba también el caso de Hidalgo, donde existía un programa denominado jardines unitarios con una sola educadora, la cual funcionaba simultáneamente de conserje, personal de limpia y maestra, a cuyo cargo estaban sólo niños de cinco años de edad.

Algunos profesores del Estado de México notaban como problemas principales de preescolar la incongruencia en los libros de texto, los conocimientos elementales vagos, la falta de continuidad entre los diversos niveles

educativos y en los objetivos, y la saturación de actividades extraescolares. El plan de estudios de preescolar estaba estructurado por áreas y, así, carecía de secuencia con la primaria, organizada por modelos (*El Sol de México*, octubre 4 de 1984).

La matrícula de preescolar alcanzaba ya los 2 215 000 niños (ciclo escolar de 1984-1985); en cambio, en 1981-1982 fue de 1 401 000 educandos. Juan Prawda señaló que preescolar recibió un fuerte impulso por haberse observado que la reprobación en los tres primeros años de primaria disminuye, cuando los niños cursan preescolar. En 1981-1982 se atendió al 38% de los niños de cinco años y al 25% de cuatro años. En 1982-1983 fue de 45% de los cinco años y 32% de cuatro. En 1984-1985 ascendió al 49.30% de cinco años y 29% de cuatro. Junto con este aumento en la atención al nivel preescolar creció, como era natural, un 1 000% el gasto federal en los últimos diez años, al paso que sólo 600% era para primaria y 400% para secundaria. El gobierno gastaba de hecho más en el individuo particular de secundaria, luego en el de preescolar y, finalmente, en el de primaria (*UnomásUno*, octubre 27 de 1984).

No solamente existía preocupación sobre el número de preescolares, se informaba también de un “Seminario de Preescolar” celebrado en Taxco, Gro., con la asistencia de 600 educadores de todo el país. El seminario fue auspiciado por la Organización Mundial para la Educación Preescolar, mediante su Comité Nacional Mexicano. En él se trató el tema del equilibrio afectivo-emocional. Existían 14 comités en diferentes estados de la república, afiliados a dicha organización (*El Nacional*, julio 10 de 1986).

Al final del sexenio se informaba que el *Diario Oficial* había publicado un acuerdo donde se establecían las bases para permitir a los jardines de niños particulares incorporarse al Sistema Educativo Nacional, mediante el renacimiento de validez oficial de estudios. El Consejo Nacional Técnico de la Educación declaró que dichos jardines sólo requerían ajustar sus actividades y enseñanzas a lo dispuesto en el Art. 5o. de la Ley Federal de Educación, impartir educación con personal dotado de preparación profesional, y contar con edificios e instalaciones adecuadas, de acuerdo con las normas higiénicas y pedagógicas (*El Día*, noviembre 10 de 1987).

### 3. LA ENSEÑANZA PRIMARIA

La administración del presidente Miguel De la Madrid mantuvo en vigor el plan de estudios de primaria que se introdujo en 1972, organizado por áreas de matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales, educación artística, educación física, y educación tecnológica.

La educación primaria había aumentado desde el sexenio anterior en forma constante hasta el ciclo 1983-1984, cuando empezó a declinar según el siguiente cuadro:

**CUADRO 56**

*La educación primaria en el sexenio*

	1982-83	1983-84	1984-85	1985-86	1986-87	1987-88
Alumnos	15 222 916	15 761 153	15 219 245	15 124 160	14 994 642	14 768 000
Maestros	415 425	428 029	437 508	449 760	456 919	463 115
Planteles	77 900	78 183	76 183	76 690	80 045	79 677
Deserción	8.7	7.4	6.6	7.6	7.2	6.6
Reprobación	10.3	10.5	10.6	11.1	11.1	11.1
Eficiencia terminal	42.6	44.0	46.1	48.8	49.7	50.4

(Hayashi, 1992, cuadros, 2.1; 2.13; 2.15; 4.9 a 4.11).

Un examen del cuadro anterior revela que la primaria registró una reducción de 454 908 estudiantes, o sea, 1.5%; y, en cambio, un incremento de 47 690 profesores y 1 777 escuelas. La deserción bajó 1.8%; la reprobación creció 0.8% y la eficiencia terminal mejoró 7.8%. De la matrícula de este nivel, 527 000 alumnos correspondían a la primaria bilingüe-bicultural y 76 000 a los cursos comunitarios del medio rural (*Informe Presidencial*, 1988, p. 91).

Por otra parte, durante el sexenio aparecieron diversos comentarios sobre la enseñanza primaria. Así, Arcadio Noguera, presidente de la Academia Nacional de la Cultura, del SNTE, al dar a conocer las conclusiones de la Segunda Asamblea Nacional de la Cultura, celebrada en diciembre de 1983,

con 220 profesores asistentes. Se encontraron deficiencias como la de imponer a los maestros de primer año el método global de análisis estructural, para enseñar a leer y escribir a los niños, en vez de permitirles a aquéllos manejar el método que dominaban mejor, como el de Torres Quintero o Rébsamen; aplicar conocimientos aún no adquiridos –el uso del cero en primer grado. Por otra parte, se sugirió incluir ejercicios de caligrafía con letra cursiva, ausentes del programa actual; inducir a los niños a razonar en las clases de matemáticas; en sexto grado aumentar el número de problemas sobre porcentaje, conversiones, superficies y raíces cuadradas; e incrementar las ciencias naturales con temas de ecología, subrayando el aprovechamiento de los recursos del país y el combate a la contaminación (*El Día*, enero 21 de 1984).

Con el fin de facilitar a niños de nueve a 14 años terminar su primaria, quienes por diversas razones no la habían iniciado o concluido, la SEP acordó que podrían cursar sus estudios en tres años en algunos de los 102 centros donde se aplicaba el proyecto “Servicio Escolarizado de Primaria 9-14”, en las zonas marginadas del Distrito Federal. El proyecto permitía también incorporar a alumnos desertores con problemas graves de tipo económico, en un horario flexible de dos horas diarias, de acuerdo con las necesidades más apremiantes del grupo. La inscripción se mantendría abierta para facilitar el ingreso de los alumnos. Los grupos no rebasarían el número de 20. Se diseñaron textos especiales para estos niños en las áreas de español, ciencias sociales y ciencias naturales (*Excélsior*, abril 11 de 1984).

Pedro Galicia Estrada, director general del Fondo Nacional de Estudios y Proyectos, señaló que la deserción escolar afectó seriamente el desarrollo científico y tecnológico de México. Reveló que de 100 alumnos de primaria, 26 pasaban a secundaria, nueve a bachillerato y dos terminaban una carrera. La deserción en el sistema educativo hacía más escasos los recursos humanos preparados, a razón de uno por cada 10 000 habitantes. Precisó que, para 1990, México, con una población de 85 millones de habitantes, requeriría 44 119 investigadores y entonces sólo contaba con 4 000 (*Excélsior*, mayo 2 de 1984).

La UNPF, a su vez, subrayaba el tema de la deserción de primaria que era de 50% en las ciudades y 80% en el campo y añadía que el promedio de educación del mexicano era de tres años de primaria y todavía había seis millones de analfabetos. La UNPF abogó por mayor apertura para que los



particulares colaboraran a resolver este problema educativo. No se destinaba ni el 5% del PIB recomendado por la UNESCO (debería decir el 8%, para países en vías de desarrollo)<sup>1</sup> (*El Nacional*, mayo 3 de 1984).

El CEE, según Alicia Ortiz, confirmaba lo dicho por la UNPF. Sólo el 50% de los alumnos de la cohorte que inició sus estudios en 1979 los concluyó. Los índices de deserción y reprobación seguían siendo altos, ya que de los 3 460 000 niños que comenzaron la primaria en 1979, sólo 1 780 000 la terminaron, mientras que sólo un millón del 1 700 000 de secundaria obtuvo el certificado correspondiente. El CEE indicó que un considerable número de estudiantes abandonaba la escuela para incorporarse prematuramente a las actividades productivas, especialmente en el medio rural (*UnomásUno*, julio 3 de 1984).

Al comienzo del año escolar Andrea Bárcena se refería a “nuestras escuelas primarias... pésimas, aburridas, anacrónicas, autoritarias... y en algunos casos, feas, frías, oscuras y sucias”. A ellas ingresaba el 60% de la población estudiantil atendida por la SEP, el 20% de la población total del país. La autora señalaba el origen de la miseria pedagógica de la primaria: 1) los alumnos obtenían las calificaciones definitivas el primer día de clase. Por mecanismos inconscientes, los profesores se encargaban del cumplimiento de sus pronósticos, al tratar y estimular diferencialmente a los alumnos. Y, así, la escuela ofrecía más oportunidades a quienes tenían más recursos (económicos, estimulación extraescolar y seguridad en sí mismos); 2) el protagonista del salón de clases no era el maestro –mucho menos el niño– sino el programa; éste resultaba tan ambicioso que impedía al maestro considerar el ritmo cognoscitivo del niño ni daba al mentor libertad de cátedra; 3) los programas, tan enciclopédicos, parecían tratar de agotar la sabiduría toda de la humanidad. Se proponían enseñarlo todo de una vez, con el resultado de entrenar casi exclusivamente la memoria y dejar a un lado la comprensión, el verdadero tipo de aprendizaje; 4) el examen escolar era otra pieza digna de examen.

<sup>1</sup> De hecho, según Latapí (*Proceso*, febrero 10. de 1993), no fue la UNESCO sino la Conferencia Regional de Ministros de Educación y Ministros encargados de la Planificación Económica de América Latina y el Caribe (1979) –organizada por la UNESCO, con la cooperación de la CEPAL y la OEA y celebrada en México, D. F.– la que recomendó, en la llamada Declaración de México a sus miembros dedicar presupuestos gradualmente mayores a la educación, hasta destinar no menos del 7 u 8% de su PIB.

Solía evaluar sólo la capacidad de retención del alumno. Y como lo más importante del ritual escolar consistía en que los niños respondieran “correctamente”, se olvidaban o se ignoraban las relaciones entre maestro y alumno y la espontaneidad de los niños, sustrato de su creatividad. Bárcena sugería incorporar a la carrera magisterial el bachillerato y lamentaba que los planificadores desconocieran la realidad del aula. Se preguntaba si de esta forma podía haber “revolución educativa” (*Punto*, septiembre 24 de 1984).

El tema de la deserción escolar volvió a comentarse. Costaba mucho dinero al país y no bastaba con tronarse los dedos y denunciarla, sino investigar sus causas internas y externas. Las primeras estaban relacionadas con métodos anticuados, programas obsoletos e instalaciones escolares inadecuadas. Entre las externas cabía mencionar la situación económica reflejada en vivienda, alimentación, adquisición de libros, etc., y también la organización familiar (Alejandro Miguel) (*El Día*, septiembre 29 de 1984).

El CEE, por su parte, subrayaba que los bajos niveles de educación no podían impulsar el progreso en México y señalaba asimismo que en toda sociedad existía una divergencia entre los valores, ideales, normas jurídicas y enunciados de propósito y la vida real, pero que en nuestro país había un verdadero abismo. Reconocía que, en cuanto al número de alumnos atendidos, podía considerarse que se avanzaba satisfactoriamente. No así respecto de la calidad de la enseñanza (*El Herald de México*, septiembre 19 de 1984).

Por esos días corrió la noticia de que los niños de alguna primaria (*El Nacional*, febrero 5 de 1985) usaban calculadoras, pues aparecieron en ese diario los comentarios de varios maestros quienes reprobaban el uso de las mismas porque impedían que los niños aprendieran las operaciones fundamentales. El mismo Ingeniero Enrique Ayala, de Texas Instruments (empresa de calculadoras), reconoció que no eran recomendables para los alumnos de primaria y secundaria.

Por otra parte, el secretario de Educación Pública, Jesús Reyes Heróles (*El Nacional*, febrero 5 de 1985), declaró que la SEP incorporaría el uso de las computadoras para las labores escolares.

### 3.1 *La calidad de la educación primaria*

Término frecuentemente usado en educación, la calidad o excelencia es un concepto elusivo que participa de ciertas dimensiones abstractas. Cuando se lo discute, se presta a tantos aspectos que el diálogo inteligente es casi imposible, a no ser que se lo defina con cuidado (Mayhew, 1990, pp. 225-229).

Quien dice “la educación anda mal”, o “los niños no saben nada” se refiere a la calidad de la educación. Ahora bien, esas expresiones carecen de sentido, si no existe un criterio o norma contra la cual juzgar la educación actual. La norma suele ser la obtención de los objetivos de cada curso en cada una de las disciplinas o las áreas. La calidad supone evaluación –comparación de los resultados con la norma– y aquélla ha estado ausente de la educación nacional.

La manera como se evalúan los conocimientos de los estudiantes de primaria y secundaria, según la SEP, depende exclusivamente de cada maestro. El comprueba lo que el alumno sabe mes a mes y le otorga al estudiante la calificación de fin de año. El acuerdo 165 (artículos 1 y 2) establece que corresponde a las escuelas evaluar el aprendizaje de los estudiantes a través de los procedimientos adecuados. Con todo, éstos quedan a discreción de cada maestro. El manual de la SEP, *Normas de inscripción, reinscripción, acreditación y certificación*, no establece criterios específicos. Por tanto, resulta difícil saber si las calificaciones oficiales corresponden al conocimiento real del estudiante. Los maestros son cientos de miles y sus criterios deben de ser seguramente muy heterogéneos y, además, mudables con el tiempo. Conviene recordar aquí el sexenio de Díaz Ordaz cuando hubo pase automático de año en año, con el fin de dar cabida en las escuelas a todos los niños. Consiguientemente, no puede afirmarse que la educación esté mejor o peor que en otras épocas, mientras no se tenga un criterio uniforme contra el cual comparar los resultados de cada niño. No sólo los maestros difieren entre sí al evaluar, sino también las escuelas.

Afortunadamente, se ha empezado ya a evaluar los conocimientos en los tres niveles: primaria, secundaria y bachillerato. En una prueba aplicada en Aguascalientes en 1983 a una muestra de 880 alumnos de sexto año de primaria, se obtuvieron estos porcentajes de reprobación: matemáticas, 86.0%; español, 65.7%; ciencias naturales, 63.6%; y ciencias sociales 38.9% (CNTE,

1990) o sea que aprobaron sólo el 13.9% matemáticas, el 30.43% español, el 36.7% ciencias naturales, y el 61.1% ciencias sociales, un poco más de la mitad.

Los 42 367 niños egresados de primaria del estado de Jalisco registraron, en 1988, los siguientes promedios, en una escala de 1 a 10: comprensión de la lectura, 8.34%; ortografía, 6.84%; literatura, 5.41%; ciencias sociales, 5.37%; lingüística, 5.33%; ciencias naturales, 4.96%; y matemáticas, 4.15% (Guevara Niebla, 1992, p. 32), es decir, aprobaron sólo comprensión de la lectura y ortografía. Re aprobaron todos los demás exámenes.

### 3.2 *Los libros de texto*

Como en sexenios anteriores, también en éste aparecieron ataques contra los libros de texto. La derecha criticaba los libros de texto porque sustentaban las ideas del teórico italiano Antonio Gramsci. Sin embargo, el impugnador no entendía la doctrina de Gramsci. Por otra parte, los maestros vieron con indiferencia el episodio, actitud grave, pues ellos deberían ser los defensores naturales y legítimos de los libros de texto (*El Día*, mayo 12 de 1986).

Algunos dudaban de que los libros de texto fueran medio efectivo de comunicación, pues desvirtuaban el contenido de ésta, al proponer ejemplos como el siguiente: a Juan le dio su mamá dinero para comprar algunas cosas en la tienda: \$2.00 para las tortillas, \$3.50 para el frijol y \$5.00 para el aceite. ¿Cuánto dinero le dieron a Juan? Recuérdese que, por esa época, esos precios eran totalmente irrisorios. En cambio, si se les preguntaba a los niños las capitales de los estados de la república, serían incapaces de enunciarlas. Por tanto, el libro de texto no era un medio de comunicación (*El Sol de México*, mayo 15 de 1986).<sup>2</sup>

Otro ataque provino de que uno de los colegios de abogados opinó que el libro de texto gratuito era anticonstitucional, pues la Constitución no hacía referencia a él. Raúl Cervantes Ahumada afirmó entonces que, por el contrario, el libro de texto sí era constitucional por contener materias que se referían a la Constitución, obligaciones que el Estado mexicano debía realizar.

<sup>2</sup> Ese año el dólar estaba a \$687.07 MN.

Para ello, el libro de texto era un medio adecuado (*El Sol de México*, mayo 28 de 1986).

En opinión de la SEP, la Unión Nacional de Padres de Familia (UPNF) pretendía acabar con la enseñanza pública y gratuita. El asunto que había provocado ataques de la SEP contra los padres de familia era la grave denuncia que éstos hicieron de que dicha Secretaría iniciaría en septiembre la implantación de un texto único y obligatorio. La UPNF citaba, contra el propósito de la SEP, el artículo 26, inciso 3 de la Declaración Universal de los Derechos del Hombre, que afirma textualmente: “Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos”. Y, por otra parte, en el Pacto Internacional de Derechos Económicos Sociales y Culturales, firmado por México en marzo 24 de 1981, se establece con toda claridad: “los estados partes en el acto se comprometen a respetar la libertad de los padres a escoger para sus hijos y pupilos escuelas distintas a las creadas por las instituciones públicas”. El Senado de la República aprobó este precepto, lo elevó al rango de decreto y lo publicó en el *Diario Oficial*, de mayo 20 de 1981. La SEP, por otra parte, aseguraba que ningún niño de primaria se quedaría sin textos gratuitos y obligatorios. Se distribuirían 84 545 volúmenes en el próximo ciclo escolar 1986-1987 (*El Universal*, julio 13 de 1986).

Y así, siguieron los ataques (*El Día*, julio 2 de 1987; *El Nacional*, agosto 7 de 1987; *El Universal*, agosto 9 de 1987) en los cuales se repetía, de nuevo, la actitud de repulsa de la Unión Nacional de Padres de Familia en contra de los libros “marxistas” de la SEP.

### 3.3 Otros problemas

El problema de la deserción escolar volvió a atraer la atención de la prensa. Así, se subrayó que sólo el 50% de los estudiantes de primaria llegaba a sexto grado y se recomendó que la reprobación se atacara en la misma escuela (*UnomásUno*, mayo 6 de 1986).

A estas inquietudes vino a añadirse la necesidad de establecer la biblioteca escolar y reformar la preparación de maestros para la enseñanza básica. Se culpó asimismo a la crisis económica de la deserción escolar. Los alumnos abandonaban sus estudios para ponerse a trabajar y aumentar así el magro presupuesto familiar. Además, se añadieron otros factores tales como el tra-

bajo prematuro de la niñez, las migraciones, las enfermedades infantiles, la pobreza extrema y la marginación (*UnomásUno*, mayo 11 de 1986).

Además del sismo de septiembre de 1985, la enseñanza se vio amenazada de otra parte: El Grupo Vanguardia Revolucionaria y Televisa pretendían acortar el año escolar con motivo del Campeonato Mundial de Fútbol. La SEP se opuso terminantemente y citó en particular el caso de los alumnos del primer grado quienes reservaban el mes de junio para practicar intensivamente la lectoescritura. Lo mismo sucedía con los de sexto año, cuyos profesores debían redoblar su actividad docente para ayudar a los niños a aprobar el examen de admisión a la secundaria.

El calendario escolar no debía comprimirse para permitir presenciar el evento sin preocupaciones escolares (*La Jornada*, mayo 14 de 1986).

Aquí terminan las informaciones de la prensa sobre la primaria en el sexenio. Da la impresión de que la intensificación de la crisis económica (los salarios se habían devaluado en un 60%) absorbía la atención de los ciudadanos.

### 3.4 *El horario de clases*

A las plagas habituales de la ciudad—embotellamientos, robo de automóviles, corrupción policiaca—, se añadió el de la contaminación por el humo niebla, especialmente crítica en el invierno, debido a las inversiones térmicas que conservaban los gases casi al nivel del suelo de modo que la población los respiraba. Ante situación tan delicada, el secretario de Educación Pública, Miguel González Avelar, informó que no se modificarían los horarios de las escuelas vespertinas, sino que, por el momento, sólo se reduciría el horario del turno matutino, de las primarias, secundarias y preescolares, eliminando el recreo. Y señaló que se estudiaban fórmulas para recuperar ese tiempo. Y aun añadió que, de ser necesario, podría haber clases los sábados (*La Jornada*, diciembre 11 de 1987).

La Asociación de Padres de Familia del Distrito Federal declaró necesario y preventivo el cambio para preprimaria, primaria y secundaria, anunciados por la SEP, pues haría menos crítico el problema de las inversiones térmicas en el invierno. Saúl Castorena Monterrubio, presidente de dicha Asociación, informó que las medidas tomadas—entrar a clases a las 10 de la mañana, de enero 4 a febrero 15 de 1988—eran simplemente darle vueltas al

problema. Habría que modificar la condición del aire. Declaró, asimismo, que no era conveniente cambiar el calendario escolar, pues hacerlo se llevó cinco años (*El Día*, diciembre 17 de 1987).

Finalmente, se anunció que se había formalizado el acuerdo del nuevo horario de entrada a escuelas (*Diario Oficial*, enero 4 de 1988). Las labores educativas se iniciarían a las 10 de la mañana. Asimismo, se declaró que la SEP identificaría las medidas que se considerararan idóneas, para recuperar en términos de aprendizaje la disminución del horario (*Excélsior*, diciembre 17 de 1987).

### 3.5 *El Congreso de los Niños*<sup>3</sup>

#### 3.5.1 *Antecedentes*

La Comisión Nacional desarrolló, como evento primordial del Año Internacional del Niño, el I Foro de La Niñez Mexicana en 1980, el cual permitió la participación de la niñez en el debate de los problemas que la afectaban, así como la presentación de posibles soluciones de los mismos. En 1982 se efectuó el II Foro de la Niñez con los mismos objetivos. En esta ocasión se convocó, por primera vez en México y en América Latina, un congreso de niños,<sup>4</sup> con el propósito de examinar los asuntos que les concernían directamente en el ámbito familiar, escolar y social y, también incrementar la participación colectiva de los niños y su responsabilidad social.

Respecto de la operación del Congreso, se establecerían 30 mesas de

<sup>3</sup> Tlaxcaltecas, junio 12 de 1986; Morelenses, septiembre 1 de 1986; Tabasqueños, octubre 1 de 1986; Yucatecos, octubre 2 de 1986; Campechanos, octubre 8 de 1986; Sonorenses, octubre 23 de 1986; Queretanos, octubre 29 de 1986; Guerrerenses, noviembre 5 de 1986; Tamaulipecos, noviembre 7 de 1987; Jaliscienses, noviembre 11 de 1986; Colimenses, noviembre 12 de 1986; Nayaritas, noviembre 18 de 1986; Michoacanos, noviembre 27 de 1986; Bajacalifornianos, diciembre 3 de 1986; Aguascaltecas, diciembre 9 de 1986; Zacatecanos, diciembre 10 de 1986; Hidalguenses, enero 14 de 1987; Quintanarroenses, enero 21 de 1987; Guanajuatenses, febrero 1 de 1987; Potosinos, febrero 11 de 1987; Poblanos, febrero 18 de 1987; Veracruzanos, febrero 19 de 1987; Mexiquenses, febrero 26 de 1987; Duranguenses, marzo 3 de 1987; Nuevoleoneses, marzo 25 de 1987 (AGN, MMH-SEP, *Crónica Presidencial*).

<sup>4</sup> En 1975 se celebró el Congreso del Niño Proletario (*El Nacional*, septiembre 14 de 1935) (véase el Vol. 3 de esta obra, 1988, p. 149).

trabajo, cada una con un moderador, un relator (adultos) y 15 niños representantes de las diversas zonas escolares, entre los cuales se elegiría un presidente de debates y un secretario (AGN, MMH-SEP, *Crónica Presidencial*, 1103.08, c 5, ex.p. 8).

El Primer Congreso de los Niños se realizó del 28 al 30 de abril de 1986, en el Museo Nacional de Antropología de la ciudad de México, con carácter local y la participación de alumnos de primaria del Distrito Federal. Este Congreso fue el punto de partida de la celebración de un evento semejante en cada una de las otras entidades federativas, de mayo a diciembre de 1986 y de enero a marzo de 1987. La ciudad admiró la responsabilidad, el entusiasmo y la madurez de los niños. Los congresistas trataron diversos temas planteados por la SEP. Cuatro alumnos de 6o. grado leyeron las conclusiones del Congreso: Alejandro Hinojosa, del Colegio Vista Hermosa; Nancy Colín Ugalde, de la Escuela Defensor de Anáhuac; David Palomino Hernández, de La 15 de septiembre; y Diego Martínez Gayón, del Instituto Asunción (*Memoria I Congreso de Niños*, 1987, pp. 10-11; AGN, MMH-SEP, *Crónica Presidencial*, 11.03.00, c. 12, exp. 6).

Sobre el tema: ¿Qué me gustaría hacer por mi país cuando fuera grande?, los niños hicieron los siguientes comentarios: convertir a México en nación autosuficiente, utilizando todas sus riquezas; evitar que faltaran fuentes de trabajo; detener el crecimiento excesivo de la población agrícola; promover la necesidad de evitar la contaminación, y otras por el estilo. Finalmente, recomendaron que se incrementara el número de parques. De los programas culturales dijeron que eran aburridos y pocos pidieron que se hicieran divertidos, con lenguaje apropiado y en horario oportuno (AGN, MMH-SEP, *Crónica Presidencial*, 11.03.00, c. 12, exp. 7).

Por fin, como digno remate de los congresos estatales, del 28 al 31 de abril se efectuó, en el Museo Nacional de Antropología de la capital de la República, el Primer Congreso Nacional del Niño, con la participación de 352 alumnos de 5o y 6o. grados de educación primaria de todo el país.

Cada una de las entidades federativas envió a 11 representantes, uno por tema, escogidos por sus mismos compañeros participantes en los congresos estatales celebrados desde el pasado 1986.

El presidente Miguel De la Madrid Hurtado inauguró el Congreso y dirigió a los niños un hermoso mensaje. Acompañaron al presidente De la



Madrid el secretario de Educación Pública y los subsecretarios del ramo. El niño Luis Manuel Zamario Montaña –congresista por el estado de Puebla– resultó electo presidente; la niña Seidi Elizabeth Plata Mendoza –congresista por el Distrito Federal– oradora en la ceremonia de inauguración, y la niña Judith Farías López –congresista por el Estado de Colima– pronunció el discurso de clausura (*Memoria I Congreso Nacional de Niños*, 1987, pp. 16-20; AGN, MMH-SEP, *Crónica Presidencial*, 11.03.00, c. 12, exp. 6).

Las conclusiones del primer Congreso Nacional de los Niños fueron: defender el artículo 3o. Constitucional, garantía de una educación laica, gratuita y obligatoria; actualizar los libros de texto; mejorar los salarios para sus maestros; y realizar obras sociales, en beneficio de sus comunidades. Mencionaron también la urgencia de que el gobierno intensificara las campañas contra el narcotráfico, el alcoholismo y las revistas pornográficas; pidieron acciones para proteger nuestra cultura de la invasión del extranjero y estuvieron de acuerdo con que México, en esos momentos difíciles para la administración de la justicia, éste quedara en manos de delincuentes. Por tanto, era necesario que se castigara a los policías, los ladrones y los funcionarios corruptos (*El Universal*, abril 30 de 1987).

Una de las peticiones que más insistentemente se oyó, tanto en las mesas de trabajo como en las entrevistas y en la sesión plenaria del segundo día de trabajos de este Congreso, fue “escuchar las recomendaciones y conclusiones de los niños y no dejarlas guardadas en una carpeta.”

Otras conclusiones fueron las siguientes: lo que más me gustaría de mi escuela: mejorar la enseñanza de la ortografía y de la escritura, enseñar la letra cursiva y actualizar los libros de texto. Lo que desearía para mi comunidad: conseguir que el gobierno proporcionara mejores servicios sociales a todos los habitantes del país como: agua potable, luz eléctrica, caminos, escuelas, viviendas, guarderías, bibliotecas, etc. También se comprometieron a realizar campañas en sus comunidades para erradicar las cantinas, sobre todo las cercanas a las escuelas. Sugirieron asimismo que era necesario auxiliar con créditos, semillas y maquinaria a los hombres del campo, a la vez que deberían seguir instalándose más tiendas de CONASUPO. Pidieron también que el DIF hiciera llegar desayunos a todas las comunidades del país. En el tema “lo que me gusta leer,” insistieron en la necesidad de actualizar los libros de texto,

construir más bibliotecas y hacer llegar a todo el país las publicaciones de la SEP a bajo costo.

Además, los niños pidieron que los tomaran en cuenta en sus problemas, pues ellos también sabían pensar (*El Universal*, abril 30 de 1987).

A la drogadicción infantil no escapaban las niñas, aunque el porcentaje era menor que el de los varones (*El Universal*, mayo 11 de 1987).

#### 4. LA ENSEÑANZA SECUNDARIA

La enseñanza secundaria continuó creciendo. Sin embargo, todavía quedaba lejos de la primaria, pues en 1988 apenas llegaba a una tercera parte de aquélla: 14 768 008 niños en primaria contra 4 347 257 en secundaria.

La matrícula experimentó los siguientes cambios durante el sexenio:

#### CUADRO 57

*Número de alumnos, escuelas y maestros en el sexenio*

	1982/83	1983/84	1984/85	1985/86	1986/87	1987/88
Alumnos	3 583 317	3 841 673	3 969 114	4 179 466	4 294 596	4 347 257
Escuelas	12 914	13 590	14 789	15 657	16 513	17 640
Maestros	198 020	211 244	230 172	234 292	242 082	238 760

(Hayashi, 1992, cuadro 2.7, 2.16, 3.31-3.33).

Es decir, el sexenio concluyó con un aumento de 763 940 alumnos; 40 746 maestros; y 4 726 escuelas.

Si se atiende la absorción, deserción, reprobación y eficiencia terminal, se obtiene en el sexenio el siguiente cuadro:

**CUADRO 58***Absorción, deserción, y eficiencia terminal*

	1982/83	1983/84	1984/85	1985/86	1986/87	1987/88
Absorción	86.2	85.4	82.9	84.3	83.7	88.0
Deserción	10.3	8.9	9.8	7.9	9.3	9.1
Reprobación	25.7	26.9	28.2	28.1	27.2	26.4
Eficiencia terminal	73.8	73.8	74.4	75.0	75.9	74.5

(Hayashi, 1992, cuadro 4.16 a 4.19).

La absorción disminuyó de un sexenio a otro. Fue de 86.8% en 1982 y de 83.2% en 1988, probablemente por la crisis económica; la deserción se redujo también de 10.3% en 1982 a 9.3% en 1988; la reprobación aumentó de 25.7% a 26.4%. Y, finalmente, la eficiencia terminal tuvo una ligera mejoría de 73.8% a 74.5%.

La declaración de la SEP de satisfacer, en el sexenio, el 100% de la demanda de secundaria resultó incompleta, según Pedro Echeverría, pues no se aclaró si se satisfaría el 100% de la demanda en secundaria de quienes egresaron de la escuela primaria o sólo del número de adolescentes que se encontraban en posibilidad real de solicitar el ingreso. Por ejemplo, de cada 100 niños que ingresaron a primer grado de primaria durante el ciclo escolar 1970-1971, 42 pudieron egresar en 1976. Y de éstos, solamente 32 continuaron los estudios en secundaria. Existía un problema que debía obligar a reflexionar: cerca de 70% de la población en edad (13 a 15 años) no llegaba a secundaria (*UnomásUno*, agosto 3 de 1984).

El subsecretario de educación media, Arquímedes Caballero, se expresó con optimismo respecto de los próximos años: no habría problemas para ofrecer estudios secundarios –dijo– e incluso se podría legislar sobre la obligatoriedad escolar de nueve años. Sin embargo, se olvidaba que, desde la escuela primaria a la que ingresaban anualmente alrededor de 13 millones de niños, había una selección natural debido a la situación económico-social, la cual obligaba a más del 60% de la población escolar a abandonar las aulas desde los tres primeros grados. El escritor señalaba también la evidente baja calidad en el aprovechamiento escolar. En una mirada retrospectiva, podía

verse que, en 1947, apenas había 30 secundarias en el país, a pesar de que 22 años antes se había creado ese nivel. Actualmente, se registraban cerca de 9 000 planteles de enseñanza media básica y aproximadamente 180 000 maestros de servicio (*UnomásUno*, agosto 3 de 1984).

#### 4.1 *La calidad de la enseñanza secundaria*

La calidad en este nivel dejaba mucho que desear. En efecto, los estudiantes a quienes se administró el examen de admisión de la UNAM, para ingresar a la educación media superior durante la década 1976-1985, obtuvieron una calificación de corte promedio de 3.5 en escala de 1 a 10. El promedio de examinados fue de 72 200 al año y la UNAM aceptó sólo a 40 000. Por tanto 32 000 alumnos obtuvieron calificaciones inferiores a 3.5 (Guevara Niebla, 1992, p. 35).

El interior del país no estaba mejor. En Aguascalientes se aplicó, en 1983, una prueba al 66% de egresados de secundaria para determinar su aprovechamiento. El resultado fue el siguiente: al 50% no fue capaz de leer correctamente la numeración decimal; el 84% no pudo sacar el equivalente decimal de un  $1/5$ ; el 90% no supo obtener la superficie de un triángulo; el 75% no logró deducir el 10% de 3 000; el 94% no pudo resolver el siguiente problema: “el gasto de una familia era de 5 200 pesos al mes, pero ahora ha aumentado el 60%. ¿Cuánto gasta hoy esa familia a la quincena?”; el 53% ignoraba el significado de la palabra *descender* y el 20% de *eficiencia*; el 90% no sabía en qué continente están Perú, Polonia o Suiza; el 76% conocía el nombre actual del presidente, pero sólo el 55% cuánto duraba su mandato; más del 20% ignoraba que México es una república y sólo el 10% supo las fechas de la Primera Guerra Mundial (Guevara Niebla, 1992, p. 35).

Los profesores Hernán Escalante Mendoza, jefe de enseñanza media en matemáticas para el Distrito Federal y Mario Alfonso Rodríguez Palacios, jefe de secundaria para trabajadores en historia, denunciaron la baja calidad de la enseñanza secundaria. Indicaron que en matemáticas la reprobación había aumentado de 20 al 40%, debido en gran parte a que el 70% de los maestros no eran normalistas sino profesionales de otras áreas, impreparados para cubrir su nuevo campo de enseñanza. No sólo había baja calidad sino falta de cumplimiento de los programas, al extremo de que casi ya no se

enseñaba historia en México. Pero, la más grave de sus acusaciones fue que la SEP presionaba a los maestros para aprobar a los alumnos aun cuando no lo merecieran, con el objeto de evitar el triste espectáculo de gran número de reprobados que, en justicia, debería haber. Era preciso aclarar las causas de este proceder, pues estaba de por medio la base de la enseñanza de innumerales jóvenes y, por otra parte, el mismo buen nombre de la revolución educativa (*El Universal*, marzo 13 de 1985).

Además de estas noticias sobre la calidad de la enseñanza secundaria, se añadía que la drogadicción había crecido 20% en las secundarias y bachillerato. Desgraciadamente, no se decía cuál era el porcentaje inicial de ésta entre los jóvenes. La drogadicción afectaba el norte de la ciudad, como se informó en una mesa redonda organizada por el IPN; todos los factores concurrían para agravar el problema y los participantes en la mesa redonda afirmaron que éste no dependía únicamente del sistema político de México ni de la falta de solución a los problemas nacionales ni de que se ignorara la opinión de los jóvenes. Denunciaron a los medios de comunicación como responsables de este problema mediante mensajes subliminales que saturaban de fantasías a los jóvenes. Tales mensajes les hacían creer que las drogas les permitirían obtener las ventajas materiales de que carecían (*El Universal*, agosto 1o. de 1985).

Otras fuentes relataban que la secundaria presentaba una tendencia creciente a minimizar la enseñanza de la historia y la geografía en México, además de que estas asignaturas estaban en manos de maestros menos capacitados. Tal limitación parecía deberse a la modalidad de estudio por áreas cuyo fracaso estaba demostrado (*UnomásUno*, septiembre 13 de 1985).

Por otra parte, la atención a los niños que finalizaron la primaria se había reducido, según los profesores Isabel Ruiz López y Homero Rosales Padrón, en 4% entre 1985-86 y aseguraron que las estadísticas ofrecidas en el Informe Presidencial eran optimistas. En realidad, en el ciclo 1984-1985 del Distrito Federal, de los 9 000 grupos que funcionaron en las 302 escuelas, menos de la mitad contó con la planta de maestros completa durante ese periodo y más de 5 000, con unos 200 000 estudiantes inscritos, recibieron cursos en una o más materias de sólo siete meses, cinco meses o menos. Hubo incluso más de 50 grupos en la capital que no tuvieron un solo día de

clase de materias como matemáticas, historia o física, porque no había profesores (*UnomásUno*, septiembre 13 de 1985).

Además de estos informes, el Coloquio sobre el Estado Actual de la Educación en México (CEE, noviembre 25-27 de 1986) concluyó, en la mesa dedicada al tema de la secundaria, lo siguiente: 1) muestra escasa eficacia y pobre rendimiento académico; 2) proporciona al estudiante poca (nula) preparación laboral en caso de no continuar el estudio; 3) impulsa al educando rural a las zonas urbanas; 4) imparte una metodología que no une la teoría con la práctica; 5) presenta como gran obstáculo didáctico a un claustro profesoral carente –en general– de preparación; 6) centra su enseñanza en contenidos, no en los alumnos; 7) carecen sus profesores de formación docente continua; 8) presentan sus profesores frecuente ausentismo, por falta de maestros de tiempo; 9) falta continuidad en los programas; 10) carece de los recursos adecuados; 11) proporciona una preparación insuficiente para ingresar al bachillerato. Por tanto, es preciso investigar otras alternativas (Relatoría de Lesvia Rosas).

#### 4.2 *Los libros de texto*

Con el fin de contribuir a elevar la calidad de la educación, se imprimieron 71 libros guías de estudio, para alumnos y maestros de los tres grados, con un total de 7 949 000 ejemplares. Además, se editaron 24 libros de actualización docente para maestros de telesecundaria en servicio, con un tiraje de 320 000 ejemplares, y un libro de capacitación destinado a profesores de nuevo ingreso con 20 000 ejemplares (*UnomásUno*, diciembre 26 de 1985).

La SEP no había autorizado ningún libro de texto obligatorio y único para la secundaria. El único texto que se había distribuido gratuitamente en todo el país era de la enseñanza primaria. Tal vez el error provino de que el Estado de México había hecho una edición con carácter experimental y limitada de un texto para las secundarias estatales, que no formaba parte de ningún proyecto de la SEP (*El Día*, junio 15 de 1986).

### 4.3 Otros problemas de la secundaria

El Colegio de Profesores de Educación Secundaria informó que la falta de congruencia entre los objetivos de la educación secundaria y los planes y programas de estudio había originado graves deficiencias en el proceso de enseñanza y deterioro en la calidad educativa; por tanto, era urgente revisar los planes y programas de estudio. El Colegio de Profesores señaló que, mientras en los objetivos no se concediera importancia a los aspectos formativos, los planes estarían saturados con actividades por realizarse en el interior de la escuela, y los programas, a su vez, recargados de contenidos informativos que no era posible ver en los tiempos señalados (*UnomásUno*, febrero 9 de 1986).

Por su parte, Vicente Oria Razo aludía a la crisis profunda y constante de la educación secundaria, que se hizo evidente al analizarse los programas de estudio en la reunión sobre ésta del Foro Nacional de Consultas sobre la Educación Básica, en México, celebrado en Querétaro. En la educación secundaria se promovió una reforma a los planes y programas de estudio de 1974, para establecer la enseñanza por áreas. El empeño de los funcionarios frente a la oposición de los maestros provocó varios problemas: uno de ellos fue ruptura de los canales de comunicación entre los funcionarios y los maestros. Se trató de corregir los programas de estudio que, a juicio de los maestros, no respondían a las necesidades educativas de los jóvenes mexicanos. Se criticó sobre todo el empeño de imponerles la enseñanza de la gramática estructural y la de las matemáticas modernas. Se abrió un abismo entre esta reforma de gabinete y la experiencia de los maestros mexicanos. También se advirtió que era muy deficiente la enseñanza de la geografía en las escuelas secundarias (*El Sol*, octubre 31 de 1986).

Alberto Rocha Cadena informaba que la SEP y el CNTE analizaban la posibilidad de unificar en uno solo los programas de enseñanza secundaria, pues existían dos: uno por áreas y otro por asignaturas. Lo mismo recomendaban los maestros. Otro tanto se sugería respecto del libro de texto.

El escritor añadió que al revisar todos los factores que afectaban la secundaria, se sugirió la conveniencia de cuidar que los grupos no rebasaran los 40 alumnos; mejorar los edificios; el mobiliario y los accesorios de todos los planteles, así como rescatar las cooperativas escolares. Otro punto im-

portante fue el de la orientación vocacional. Debería desarrollarse un programa específico para todas las secundarias del país, con el fin de difundir las diversas opciones de estudio que tenía el egresado de secundaria. Asimismo, los especialistas de la SEP y del CNTE estudiaban la conveniencia de crear un fondo de becas para los alumnos, que sería como un autofinanciamiento para sus estudios (*El Universal*, enero 14 de 1987).

Rocha Cadena no fue el único que se preocupó de la educación secundaria. Humberto Pliego denunció algunos graves problemas: evidente deficiencia administrativa a la cual se debía que quedaran grupos sin maestros en muchas escuelas; la práctica burocrática de trámites engorrosos en el nombramiento de interinos, en casos de licencias por gravidez o sin goce de sueldo solicitadas por maestros titulares de sus plazas; el nombramiento de profesores carentes de preparación pedagógica, de entusiasmo por la tarea de la enseñanza, y sin el tacto adecuado para tratar con los adolescentes; la existencia de maestros que no cumplían sus funciones de orientar a los adolescentes, porque ellos mismos carecían de orientación respectiva, etc. (*El Día*, marzo 10 de 1988).

#### 4.4 *Las computadoras*

La extensión del uso de las computadoras llegó hasta la SEP y el secretario Miguel González Avelar dispuso que se introdujera en las secundarias el conocimiento y el uso de las computadoras. El modelo adoptado, un aparato diseñado y producido por el Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN, era una Micro-SEP, gemela de la Radio Shack TSR-80, modelo I, producido por la Tandy Corporation, de Dallas, Texas. El lenguaje de programación de la máquina pertenecía a la empresa norteamericana Micro-Soft. González Avelar aseguró que, para 1988, el 80% de las secundarias públicas contaría con microcomputadoras personales y los programas computacionales de enseñanza serían de producción mexicana a cargo del Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (ILCE) de los que ya estaban disponibles 155 (*Proceso*, marzo 2 de 1987).

Algunos expertos como Enrique Calderón, director de la Fundación Arturo Rosenblueth y Araceli Reyes Guerrero, de la Sociedad Mexicana de Computación en Educación, juzgaron desfavorablemente la Micro-SEP, copia



de modelos ya desechados, en vez de elegir una computadora apropiada a las circunstancias de las muchas existentes en el mercado (*Proceso*, marzo 2 de 1987).

#### 4.5 La telesecundaria

Como se ha dicho, la telesecundaria nació en 1968 con 6 559 estudiantes a quienes atendían 301 maestros en ocho entidades del país: Estado de México y el Distrito Federal, Hidalgo, Morelos, Puebla, Tlaxcala, Oaxaca y Veracruz. En los 18 años desde sus comienzos, por cada alumno fundador surgió una telesecundaria, es decir, en 1988 funcionaban 6 740 planteles en 24 entidades (AGN, MMH-SEP, *Crónica Presidencial*, 11.04.04, c. 10, exp. 14) (Charles, 1987, pp. 3-15).

Desde 1980, el servicio de telesecundaria se expandió, como resultado de los convenios establecidos por los gobiernos de los estados con el gobierno federal para ofrecer este servicio en esas entidades. En el ciclo escolar 1980-1981 se registró un incremento de 29 994 estudiantes, quienes pasaron de 71 424 a 101 218. De 1982 a 1986 aumentaron a 307 579. La inscripción en 1986-1987 fue de 408 797, con 17 991 maestros en 6 740 planteles, diseminados en 24 entidades federativas. La población total en telesecundaria representó sólo el 8.6% de los estudiantes de secundaria. El impulso dado a la telesecundaria es el medio adecuado para las comunidades rurales, cuyos grupos egresados de primaria son reducidos.

El 44.06% de los 408 797 alumnos inscritos en el subsistema durante ese año escolar correspondía al servicio federal, mientras que el 55.94% al estatal. De las 24 entidades en que operaba el servicio, ocho eran de administración federal, 12 estatal y cuatro de ambas.

La rápida extensión del servicio adquirió importancia excepcional por el hecho de que el 80% de las escuelas pertenecía al medio rural y, por tanto, atendía a una población escolar campesina e indígena imposible de hacerlo por otros medios.

La edad de los alumnos de telesecundaria fluctuaba entre los 12 y los 19 años, es decir, que el 90% aproximadamente de la población escolar eran adolescentes.

El Canal 4 de televisión transmitía el servicio de telesecundaria en la ciudad de México y el Area Metropolitana y el canal 7 de Imevisión para el resto del país. El canal 11 del IPN, en cambio, televisaba el curso de actualización docente para profesores del subsistema.

La telesecundaria experimentó serios problemas por las interferencias de la señal de televisión ocasionadas por estaciones locales y la pérdida de señal cuando colocaron en órbita los satélites “Morelos”, ya que, a partir de ese momento, desaparecieron muchas estaciones retrotransmisoras, las cuales alimentaban las comunidades donde existía el servicio de telesecundaria (AGN, MMH-SEP, *Crónica Presidencial*, 11.04.04, c. 10, exp. 14).

Su inesperado crecimiento obligó a los organizadores a incorporar a la docencia de secundaria a profesionistas de todo tipo y, en algunos casos, inclusive a maestros de primaria y aun profesores sin estudios terminados. El problema del personal docente se recrudeció; la Dirección General de Telesecundarias, con base en las facultades que le confiere la fracción VI, Art. 51 del Reglamento Interno de la SEP (*Diario Oficial*, agosto 9 de 1985), subsanó esta deficiencia mediante cursos de capacitación y actualización docente. La capacitación se ofrecía en cursos escolarizados de 30 horas de duración en julio, agosto y septiembre, con circuitos cerrados de televisión, material impreso y recursos didácticos de diferente índole. Su objetivo fue proporcionar a los docentes la información básica sobre la estructura, funcionamiento y tecnología del sistema, así como los elementos científicos y técnicos adecuados para facilitar su labor ante sus grupos (AGN, MMH-SEP, *Crónica Presidencial*, 11.04.04, c. 10, exp. 18).

De 1980 a 1987 se impartieron 102 cursos de capacitación de nuevo ingreso en favor de 15 504 profesores; 3 814 eran del servicio federal y 11 490 del estatal.

El programa de actualización docente tenía cobertura nacional, pues se impartía por la red nacional de Imevisión y canal 11 del IPN en horario sabatino. El servicio se ofrecía en dos modalidades: escolarizada, donde el docente asistía durante 28 sábados consecutivos a los centros de actualización establecidos en su entidad; o abierta, el profesor recibía la transmisión en su hogar o los lugares adecuados.

Se pretendía elevar la calidad del servicio a partir de la superación profesional de los maestros que lo operaban y también proporcionar información cultural, científica y pedagógica actualizada a los docentes en servicio.

Desde 1982 se habían impartido dos cursos de actualización docente; en marzo de 1987 se iniciaba el cuarto curso de actualización para maestros de telesecundaria. El primero se impartió en 1982 en el ámbito nacional por medio de la red nacional de TRM y canal 11 del IPN en el área metropolitana. El segundo se transmitió en todo el territorio nacional utilizando los mismos medios que en el primero (AGN, MMH-SEP, *Crónica Presidencial*, 11.04.04, c. 10, exp. 14).

El servicio de la telesecundaria fue un señalado acierto que subsanaba las carencias del medio rural. En el sexenio 1988-1994 se patentizaría su gran importancia (AGN, MMH-SEP, *Crónica Presidencial*, 11.04.04, c. 5, exp. 17; AGN, MMH-SEP, *Crónica Presidencial* 11.04.04, c. 5, exp. 8).

#### 4.6 *Los libros de texto de la telesecundaria*

Auxiliar indispensable en estos cursos fueron los libros de texto cuya lista aparece en los siguientes cuadros:

**CUADRO 59**

*Impresión de libros de telesecundaria*

<i>Publicaciones</i>	<i>Ejemplares</i>	<i>Páginas*</i>	<i>Lecciones*</i>
Orientación educativa	470 000	565	90
Programas de estudio			
Primer grado	20 000	554	
Segundo grado	20 000	502	
Tercer grado	20 000	597	
Actividades	20 000	569	
Capacitación	5 000	176	30

<i>Publicaciones</i>	<i>Ejemplares</i>	<i>Páginas*</i>	<i>Lecciones*</i>
Telesecundaria de Verano			
Propedéutico	65 000	480	120
Primer grado	10 000	600	150
Segundo grado	15 000	600	150
Tercer grado	10 000	600	150
Total	655 000	5 243	690

\* Por ejemplar.

(AGN, MMH-SEP, *Crónica Presidencial*, 11.04.04, c. 9, exp. 6).

#### CUADRO 60

##### *Impresión de libros de telesecundaria Cursos de actualización*

<i>Areas</i>	<i>Ejemplares</i>	<i>Páginas*</i>	<i>Lecciones*</i>
Español	20 000	240	24
Educación física y artística	20 000	156	24
Ciencias sociales	20 000	156	24
Tecnológica educativa	20 000	156	24
Matemáticas	20 000	156	24
Educación tecnológica	20 000	156	24
Inglés	20 000	156	24
Ciencias naturales	20 000	156	24
Total	160 000	1 332	192

\* Por ejemplar.

(No consta el año de esta lista).

(AGN, MMH-SEP, *Crónica Presidencial*, 11.04.04, c. 9, exp. 6).

**CUADRO 61***Impresión de libros de Telesecundaria  
Ciclo escolar 1986-87*

<i>Area</i>	<i>Ejemplares</i>	<i>Páginas*</i>	<i>Lecciones*</i>
<i>Primer grado</i>			
Matemáticas	191 000	621	184
Español	191 000	643	184
Ciencias naturales	191 000	662	184
Ciencias sociales	191 000	697	184
Inglés	191 000	459	112
Total	955 000	3 082	848
<i>Segundo grado</i>			
Matemáticas	143 000	674	184
Español	143 000	586	184
Ciencias naturales	143 000	583	184
Ciencias sociales	143 000	629	184
Inglés	143 000	330	112
Total	715 000	2 802	848
<i>Tercer grado</i>			
Matemáticas	120 000	589	184
Español	120 000	583	184
Ciencias naturales	120 000	583	184
Ciencias sociales	120 000	615	184
Inglés	120 000	311	112
Total	600 000	2 681	848

\* Por ejemplar.

(Enero de 1986).

(AGN, MMH-SEP, *Crónica Presidencial*, 11,04.04, c.9, exp. 6).

**CUADRO 62**

*Impresión de libros de Telesecundaria  
Ciclo escolar 1986-87  
Educación tecnológica,  
artística y física*

<i>Area</i>	<i>Ejemplares</i>	<i>Páginas</i>	<i>Lecciones</i>
<i>Educación Tecnológica</i>			
Agricultura	100 000	261	92
Avicultura	100 000	243	92
Cunicultura	100 000	254	92
Fruticultura	100 000	250	92
Apicultura	100 000	244	92
Porcicultura	100 000	219	92
Piscicultura	30 000	200	92
<i>Educación artística</i>	25 000	377	108
<i>Educación física</i>	25 000	351	111
Total	680 000	2 399	863

(Enero de 1986).

(AGN, MMH-SEP, *Crónica Presidencial*, 11.04.04, c. 9, exp. 6).

## CAPÍTULO XVIII

### LA ENSEÑANZA NORMAL

#### 1. LA ENSEÑANZA NORMAL

Como el propósito fundamental del Plan Nacional de Desarrollo 1983-1988 y del Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte 1984-1988 fue elevar la calidad de la educación, se insistió especialmente en mejorar la enseñanza normal, elemento medular del sistema educativo, elevando a nivel licenciatura la carrera de profesor normalista. Esta decisión afectó en forma considerable la inscripción en las escuelas normales, como puede verse en el cuadro siguiente:

#### CUADRO 63

##### *Inscripción en las normales durante el sexenio*

	1982-83	1983-84	1984-85	1985-86	1986-87	1987-88
Alumnos	192 062	162 812	107 099	64 011	27 632	57 421
Maestros	13 318	14 124	12 759	9 644	5 411	9 256
Escuelas	545	552	510	400	425	424
Absorción de alumnos de secundaria	5.1%	3.3%				

(Hayashi, 1992, cuadros: 3.76, 3.77 y 3.78).

En el sexenio la enseñanza normalista sufrió un desplome respecto del número de alumnos: de 192 062 a 57 421; el número de maestros también, de 13 318 a 9 256 y, consiguientemente, las escuelas de 545 a 425.

La Dirección General de Educación Normal (DGEN) desarrolló las siguientes acciones.<sup>1</sup>

1) Mantener vigente el plan de estudios 1975 reestructurado con los progresos de aprendizaje.

2) Elaborar la propuesta de un nuevo plan de estudios para preescolar y primaria.

3) Realizar visitas de supervisión y asesoría académica a las escuelas normales.

El plan de estudios reestructurado de 1975 para la normal era el siguiente:

#### CUADRO 64

##### *Plan de estudios para la normal primaria (1975) reestructurado*

###### *Primer semestre*

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

###### *Segundo semestre*

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

<sup>1</sup> DGEN, *Informe de labores 1982-1986*. AGN, MMH-SEP, *Crónica Presidencial*, 11.05.04, c. 6, exp. 20.



*Tercer semestre*

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

*Cuarto semestre*

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

*Quinto semestre*

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

*Sexto semestre*

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

*Séptimo semestre*

Didáctica especial y práctica docente V	12	Seminario de análisis de programas, libros del maestro y del alumno, primer y segundo grados de educación primaria I	4
Seminario de elaboración del informe recepcional I	2		
Seminario de organización de la educación extraescolar I	1	Seminario de administración y legislación I	4
		Seminario de problemas sociales y económicos de México	4
Seminario de desarrollo de la comunidad I	3		
Total			30

*Octavo semestre*

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

(*Cuadernos CNTE No. 8, 1984, pp. 334-337*).

El CONALTE, por su parte, preparó en 1983 un nuevo plan de estudios de licenciatura en preescolar y primaria, conforme al acuerdo de marzo 23 de 1984 (*Diario Oficial*, de la misma fecha), el cual elevaba los estudios de normal

a la categoría de licenciatura, cuyo antecedente podía ser la antigua normal o el bachillerato propedéutico.

Este plan se apoyaba en los siguientes documentos: el diagnóstico y la prospectiva de la educación normal preescolar y primaria, elaborado por el Consejo Nacional de Escuelas Normales (CONACEN, 1979), las conclusiones de la Reunión Nacional de Consulta, en Jurica, Qro. (1980), organizado también por el CONACEN; las conclusiones del Proceso de Consulta sobre un Nuevo Plan de Estudios para las Escuelas Normales, acordado en la Séptima Reunión del CONACEN (abril 30 de 1982), consulta que reunió un grupo representativo de 83 directores de escuelas normales de educación preescolar y primaria federales y estatales (junio 28 de 1982), en la capital; un grupo representativo de directores de escuelas normales particulares del Distrito Federal (junio 28 de 1982); una encuesta para recoger opiniones y sugerencias con 1 775 participantes, de julio 10-14 de 1982, la cual incluía personal directivo, docente y de investigación y planeación educativa en la Escuela Nacional de Maestros y en la Escuela Nacional para Maestros de Jardines de Niños.

El plan de estudios estaba organizado de la siguiente manera:<sup>2</sup>

### CUADRO 65

#### *Plan de estudios en la licenciatura en educación primaria*

##### *Primer semestre*

	<i>Horas semanales</i>	<i>Créditos</i>
Matemáticas	3	6
Psicología evolutiva I	4	8
Teoría educativa I (bases epistemológicas)	4	8
Seminario: Desarrollo económico, político y social de México (antecedentes)	4	8
Español I	4	8
Observación de la práctica educativa I	3	3

<sup>2</sup> *Programa de Normal Primaria. Licenciatura. México: SEP-CNTE, 1984.*

	<i>Horas semanales</i>	<i>Créditos</i>
Educación para la salud I	4	8
Apreciación y expresión artísticas I	4	6
Total	30	55

*Segundo semestre*

Estadística	4	8
Psicología evolutiva II	4	8
Teoría educativa II (axiología y teleología)	4	8
Seminario: Desarrollo económico, político y social de México II (época actual)	4	8
Español II	4	8
Observación de la práctica educativa II	3	3
Educación para la salud II (higiene escolar)	3	6
Apreciación y expresión artísticas II	4	6
Total	30	55

*Tercer semestre*

Investigación educativa I	4	8
Psicología educativa	4	8
Tecnología educativa I	4	8
Problemas económicos, políticos y sociales de México I	3	6
Literatura infantil	4	8
Introducción al laboratorio de docencia	3	5
Educación física I	4	6
Apreciación y expresión artística III	4	6
Total	30	55

*Cuarto semestre*

	<i>Horas semanales</i>	<i>Créditos</i>
Investigación educativa II	4	8
Psicología del aprendizaje	4	8
Tecnología educativa II	4	8
Problemas económicos, políticos y sociales de México II	3	6
Contenidos de aprendizaje de la educación primaria I	4	8
Laboratorio de docencia I	4	6
Educación física II	4	6
Creatividad y desarrollo científico	3	6
Total	30	56

*Quinto semestre*

Laboratorio de docencia II	5	8
Psicología social	4	8
Planeación educativa	3	6
El Estado mexicano y el sistema educativo nacional	3	6
Contenidos de aprendizaje de la educación primaria II	6	12
Computación y tecnología educativa	4	8
Educación tecnológica	4	6
Total	29	54

*Sexto semestre*

Laboratorio de docencia III	6	9
Diseño curricular	4	8
Sociología de la educación	4	8
Contenidos de aprendizaje de la educación primaria III	6	12

	<i>Horas semanales</i>	<i>Créditos</i>
Organización científica del grupo escolar (psicología educativa II)	4	8
Educación tecnológica II	4	6
Total	28	51

*Séptimo semestre*

Seminario: Pedagogía comparada	3	6
Laboratorio de docencia IV	6	9
Evaluación educativa	5	10
Comunidad y desarrollo	4	8
Contenidos de aprendizaje de la educación primaria IV	6	12
Problemas de aprendizaje Diferencial I	3	6
	4	8
Total	31	59

*Octavo semestre*

Seminario: Modelos educativos contemporáneos	2	4
Seminario: Aportes de la educación mexicana a la pedagogía	2	4
Laboratorio de docencia V	6	9
Seminario: Administración educativa	3	6
Seminario: Identidad y valores nacionales	2	4
Seminario: Prospectiva de la política educativa	2	4
Seminario: Administración escolar de la educación primaria	2	4
Seminario: Responsabilidad social del licenciado en educación	2	4
Contenidos de aprendizaje de la educación primaria V	3	6

	<i>Horas semanales</i>	<i>Créditos</i>
Seminario: Elaboración del documento recepcional	2	4
Diferencial II	4	8
Total	30	57
Total de créditos		442
Total de horas	238	

(*Cuadernos CNTE No. 8*, 1984, pp. 418-420).

Si se comparan los planes de estudios de 1975 (reestructurado) y del CONALTE se encontrará que son casi iguales, excepto que el de éste añade un seminario sobre administración de escuelas primarias; un laboratorio sobre administración de escuelas primarias; un laboratorio sobre administración educativa. Por otra parte, no mencionan cursos de estadística ni computación.

Y en la obra de Calderón y Deloya (1987, pp. 195-198) aparece otro plan. Los aspirantes a cursarlo deberían acreditar el bachillerato, según lo prescrito en los Acuerdos 71 y 77 (*Diario Oficial*, mayo 28 y septiembre 21 de 1982). El plan era el siguiente:

### CUADRO 66

#### *Plan de estudios de la licenciatura en educación primaria*

	<i>Primer semestre</i>	<i>Horas</i>
Area científica	Matemáticas	3
Area social	Seminario de desarrollo económico, político y social de México (antecedentes)	4
Area de expresión	Español I	4
	Apreciación y expresión artística	4
Area específica	Psicología evolutiva I	4
	Teoría educativa I	4

		<i>Horas</i>
Area específica	Teoría educativa (bases epistemológicas)	4
	Observación de la práctica educativa	3
	Educación para la salud I	4
<i>Segundo semestre</i>		
Area científica	Estadística	4
Area social	Seminario de desarrollo económico y político de México (época actual)	4
Area de expresión	Español II	4
	Apreciación y expresión artística II	4
Area específica	Psicología evolutiva II	4
	Teoría educativa II (axiología y teleología)	4
	Observación de la práctica educativa II	3
	Educación para la salud II (higiene escolar)	3
<i>Tercer semestre</i>		
Area social	Problemas económicos, políticos y sociales de México	3
Area de expresión	Educación física	4
	Apreciación y expresión artística III	4
Area específica	Investigación educativa I	4
	Psicología educativa I	4
	Tecnología educativa I	4
	Literatura infantil I	4
	Introducción al laboratorio de docencia	3
<i>Cuarto semestre</i>		
Area social	Problemas económicos, políticos y sociales de México	3
Area de expresión	Educación física	4
	Creatividad y desarrollo científico	3



		<i>Horas</i>
Area específica	Investigación educativa II	4
	Psicología del aprendizaje	4
	Tecnología educativa	4
	Contenidos de aprendizaje de la educación primaria I	4
	Laboratorio de docencia I	4
<i>Quinto semestre</i>		
Area social	Psicología social	4
	El Estado mexicano y el sistema educativo nacional	4
Area específica	Laboratorio de docencia II	5
	Planeación educativa	4
	Contenidos de aprendizaje de la educación primaria II	6
	Computación y tecnología educativa	4
Area tecnológica	Educación tecnológica I	4
<i>Sexto semestre</i>		
Area tecnológica	Educación tecnológica	4
Area específica	Laboratorio de docencia	6
	Diseño curricular	4
	Sociología de la educación	4
	Contenidos de aprendizaje de la educación primaria III	6
	Psicología educativa II	4
	Organización científica del grupo escolar	4
<i>Séptimo semestre</i>		
Area social	Comunidad y desarrollo	4
Area específica	Seminario de pedagogía comparada	3
	Laboratorio de docencia IV	6
	Evaluación educativa	5

		<i>Horas</i>
Area específica	Contenidos de aprendizaje de la escuela primaria	6
	Problemas de aprendizaje	3
Area diferencial	Diferencial I	4
	<i>Octavo semestre</i>	<i>Horas/Semana</i>
Area social	Seminario sobre la responsabilidad social del licenciado en educación primaria	2
	Seminario sobre identidad y valores nacionales	2
	Seminario sobre la prospectiva educativa	2
	Seminario sobre modelos educativos contemporáneos	2
	Seminario sobre aportes de la educación mexicana a la pedagogía	2
	Laboratorio sobre administración educativa	3
	Seminario sobre administración educativa	3
	Seminario sobre administración de escuelas de la educación primaria	2
	Contenidos de aprendizaje de la educación primaria V	3
	Seminario sobre elaboración del documento recepcional	2
Area diferencial	Diferencial II	4

(Calderón y Deloya, 1987, pp. 195-198).

Este plan difiere del presentado anteriormente en lo siguiente: cuenta con un laboratorio de docencia más y con dos seminarios sobre administración educativa. En lo demás son idénticos.

Desde el anuncio de la creación del bachillerato normalista (*Diario Oficial*, mayo 28 y septiembre 21 de 1982) empezó a circular el rumor de que la

SEP pretendía clausurar las normales particulares, mientras en el país había millones de niños carentes de acceso a la primaria (*La Nación*, septiembre 7 de 1983).

El secretario de Educación Pública, Jesús Reyes Heróles, desmintió esa información. Y en el mismo sentido lo hizo el secretario de Educación Pública de Puebla, profesor Enrique Martínez, quien además informó que, para el siguiente curso, egresarían 217 alumnos de las normales incorporadas a la federación y 460 del gobierno local.

En 1984 unos 7 600 alumnos de primaria en el Distrito Federal habían cumplido dos semanas sin clases, la mayoría por falta de maestros y el resto por el deterioro causado a las aulas por las inundaciones de la semana anterior. El Director General de Educación Primaria de la SEP, Emilio Bárcena, explicó que la falta de maestros se debía a que la escuela normal no había terminado el proceso de inscripción de sus egresados (*UnomásUno*, septiembre 15 de 1984).

La escasez de maestros era un hecho: la demanda de ingreso a las escuelas normales había disminuido. Según la SEP, la reducción de la demanda dependía de que para muchos de los aspirantes potenciales ya no resultaba económicamente atractiva la profesión. Otra de las causas era la introducción del bachillerato pedagógico como antecedente de la licenciatura en educación normal. El año anterior, por ejemplo, se atendió en educación normal preescolar a 7 749 alumnos, el 70.4% de la meta programada. De igual modo, en normal primaria se dio atención a 28 880 estudiantes, o sea, 89.3% de la demanda original. En cambio, en educación especial ocurrió lo contrario, pues hubo una matrícula de 3 249 estudiantes, 3% superior a lo previsto (*El Sol de México*, octubre 2 de 1986).

## 2. LA NORMAL SUPERIOR<sup>3</sup>

Desde la creación de la secundaria se planteó la necesidad de preparar maestros para dicho nivel educativo. En esta tarea, pueden señalarse tres grandes etapas.

<sup>3</sup> AGN, MMH-SEP, *Crónica Presidencial*, 11.01.05, c. 1, exp. 1.

1) 1926-1944. Se capacitaban maestros de nivel medio básico, en instituciones del Distrito Federal.

2) 1945-1958. Se estableció el primer plan de estudios de enseñanza normal superior en México, para formar maestros de nivel medio básico. Se fundaron las primeras normales superiores en provincia. Algunas seguían el modelo de la del Distrito Federal, con “cursos foráneos” de verano e invierno.

3) 1959-1970. Se efectuó una reforma de la educación secundaria; se establecieron secundarias técnicas y creció la demanda de maestros en todos los niveles educativos. Se “masificaron” los cursos de verano en la Normal Superior de México. Con todo, pocos estados establecieron este tipo de escuelas.

La SEP intentó, a partir de 1970, sin lograrlo, unificar planes y programas de estudios en la enseñanza normal superior. Con este objeto, fundó la Normal Superior de Aguascalientes, con el fin de equilibrar la demanda de este servicio en el centro del país.

Por otra parte, los estados de Baja California, Estado de México, Michoacán, Guanajuato, Tamaulipas y Yucatán fundaron sus escuelas normales. Se establecieron asimismo 17 normales superiores particulares o anexas a las universidades, fuera de control de los gobiernos.

Grupos políticos, el SNTE, sindicatos estatales de maestros, asociaciones civiles, etc., administraban las normales superiores particulares. Los cursos intensivos que ofrecían se masificaron: tomaron la denominación de semiabiertos, por correspondencia, de nivelación. Además, impartían cursos de posgrado fuera del estado donde se les autorizó, etcétera.

Ante esta situación desordenada, la SEP, de acuerdo con los convenios con gobiernos estatales, estableció que en la educación normal superior se debía: a) revisar y condicionar el funcionamiento de las escuelas normales superiores; b) suprimir las innecesarias; c) fundamentar el desarrollo de cursos ordinarios, intensivos y de posgrado; d) adoptar los planes y programas de estudio a la estructura del bachillerato pedagógico; e) crear programas de capacitación y mejoramiento profesional para personal directivo, docente y administrativo; f) vincular la formación de docentes de acuerdo con la expansión de la educación secundaria y preparatoria regional (AGN, MMH-SEP, *Cronica Presidencial*, 11.01.05, c. 1, exp. 1).

Además, la SEP estableció en 1976 un plan de estudios de español para las normales superiores que aparece en el siguiente cuadro:

### CUADRO 67

#### *Plan de estudios con especialización en español*

##### *Primer semestre*

	<i>Horas/Semana</i>
Psicología I	5
Tecnología educativa I	5
Matemáticas I	5
Literatura universal I	5
Lingüística aplicada I	5
Español y su didáctica I	5
Total	30

##### *Segundo semestre*

Psicología II	5
Tecnología II	5
Matemáticas II	5
Literatura universal II	5
Lingüística aplicada II	5
Español y su didáctica II	5
Total	30

##### *Tercer semestre*

Psicología III	5
Matemáticas III	5
Lengua extranjera I	5
Ciencias naturales I	5
Lingüística aplicada III	5
Español y su didáctica III	5
Total	30

*Cuarto semestre*

	<i>Horas/Semana</i>
Psicología IV	5
Matemáticas IV	5
Lengua extranjera II	5
Ciencias naturales II	5
Lingüística aplicada IV	5
Español y su didáctica IV	5
 Total	 30

*Quinto semestre*

Filosofía de la educación I	5
Lengua extranjera III	5
Ciencias sociales I	5
Ciencias naturales III	5
Literatura española I	5
Español y su didáctica V	5
 Total	 30

*Sexto semestre*

Filosofía de la educación II	5
Lengua extranjera IV	5
Ciencias sociales II	5
Ciencias naturales IV	5
Literatura española II	5
Español y su didáctica V	5
 Total	 30

*Séptimo semestre*

Legislación educativa	5
Historia de la educación I	5
Ciencias sociales III	5

	<i>Horas/Semana</i>
Literatura iberoamericana I	5
Literatura mexicana I	5
Actividades de titulación I	5
Total	30

*Octavo semestre*

Administración educativa	5
Historia de la educación II	5
Ciencias sociales IV	5
Literatura iberoamericana II	5
Literatura mexicana II	5
Actividades de titulación II	5
Total	30

(*Cuadernos CNTE, No. 8, 1984, pp. 404-406*).

Había otros planes de estudio con especialización en matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales, lengua extranjera y orientación escolar (*Diario Oficial*, noviembre 19 de 1976).

En 1983 existían 53 escuelas normales superiores: dos federales; 14 estatales; cinco particulares incorporadas a la federación; 25 particulares incorporadas a los estados; cuatro particulares incorporadas a las universidades; tres sin reconocimiento. Quince escuelas normales superiores en provincia daban en 1983 servicio a: 13 241 alumnos en curso ordinario; 45 510 alumnos en curso intensivo; 10 961 alumnos en otro tipo de curso; 69 713 en total.

Los alumnos se distribuían de la siguiente forma:

**CUADRO 68**

	<i>Curso ordinario</i>	<i>Curso intensivo</i>	<i>Otros</i>
Baja California Sur	90	—	592
Coahuila	780	892	—
Chiapas	301	1 883	88

	<i>Curso ordinario</i>	<i>Curso intensivo</i>	<i>Otros</i>
Chihuahua	6	315	–
Durango	3 314	1 034	291
Guanajuato	688	2 720	–
Hidalgo	–	2 038	643
Estado de México	–	738	–
Michoacán	505	1 444	1 097
Nayarit	905	9 747	308
Nuevo León	2 401	5 336	80
Oaxaca	–	152	–
Puebla	1 959	10 113	2 614
Tamaulipas	1 744	9 990	1 583
Yucatán	–	–	2 698

Si se atiende a la expansión de las escuelas normales superiores, se tendría un modesto incremento de 1926 a 1970 y uno acelerado de 1970 a 1982:

1926-1950	5	normales superiores
1950-1960	10	normales superiores
1960-1970	20	normales superiores
1970-1980	50	normales superiores

La educación normal superior desarrolló una dinámica propia; sus peculiaridades van desde carencia de marco jurídico hasta insuficiencias en el mismo que las originó; en las normas legales de su desarrollo; en su manejo administrativo; y en el heterogéneo manejo de niveles, grado, modalidades, planes, programas y contenidos (Gámez Jiménez, 1978).

Las normales superiores difícilmente contribuían a afirmar la cultura y la identidad nacionales; su acción educativa era impropia de las necesidades sociales y económicas del país; dispersa con relación al sistema de educación superior; propicia a agudizar los problemas educativos en el momento en que la expansión de servicios posprimarios obligaban a la SEP a reclutar indiscriminadamente como docentes a los egresados de estas escuelas (AGN, MMH-SEP, *Crónica Presidencial*, 11.01.05, c. 1, exp. 1).



El desarrollo administrativo de las escuelas normales superiores rebasó los ordenamientos legales de las entidades federativas, y así se produjo una anarquía en la organización de la educación normal superior, al mismo tiempo que se advertía una ausencia total de proyectos de investigación y difusión cultural en esas instituciones.

La SEP elaboró en 1936 un primer plan de estudios para la enseñanza normal superior; otro en 1945; uno más amplio y de acuerdo con la reforma de la segunda enseñanza, en 1959, y éste se reestructuró. Finalmente, la SEP creó en 1976 un nuevo plan de estudios para la licenciatura en educación media, atendiendo la organización académica por áreas en las secundarias. Un año más tarde, dicho plan se reestructuró. Luego se creó el llamado “Plan de Aguascalientes” que también se reestructuró.

Estas distintas modalidades mezcladas sin control se ofrecían en la mayor parte de las escuelas normales superiores.

El crecimiento de las escuelas normales superiores aparece en el cuadro siguiente:

#### CUADRO 69

##### *Crecimiento de las escuelas normales superiores*

##### *Región centro*

Distrito Federal	4
Guanajuato	4
Estado de México	3
Puebla	3
Tlaxcala	3
Querétaro	2
Oaxaca	2
Guerrero	2
Total	23

(47.9% de la población escolar de este nivel).

*Región norte*

Nuevo León	7
Tamaulipas	3
Coahuila	2
Durango	2
Chihuahua	3
Total	17

(26.7% de la población escolar en este nivel).

*Pacífico-Norte*

Baja California	2
Jalisco	4
Colima	7
Michoacán	2
Total	15

(9.9% de población escolar en este nivel).

Una revisión de los 406 programas de las escuelas normales superiores presentaba las siguientes modalidades:

- a) la mayoría estaban distribuidos por objetivos;
- b) sólo ocho contenían objetivos generales, particulares y específicos;
- c) sólo nueve sugerían actividades;
- d) únicamente 26 contenían objetivos particulares;
- e) dos objetivos terminales;
- f) 15 temarios;
- g) 91 no exigían bibliografía;
- h) la mayoría estaba distribuido en unidades (entre una y 19) y 222 programas constaban de cuatro unidades;
- i) dos programas se dividían en partes;
- j) tres programas divididos;

- k) 88 no tenían distribución precisa;
- l) sólo 16 preveían el tiempo probable de clases.

(AGN, MMH-SEP, *Crónica Presidencial*, 11.01.05, c. 1, exp. 1).

### 3. EL CASO DE LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE MÉXICO

En 1983, la SEP publicó el Acuerdo 101 por el cual se suprimían definitivamente los cursos de verano para maestros foráneos impartidos en la Escuela Normal Superior (ENS) durante julio y agosto y los distribuía en Santa Anna, Son.; San Juan del Río, Qro.; Orizaba, Ver.; y Aguascalientes, Ags. A este Acuerdo para descentralizar los cursos intensivos en cuatro centros regionales, siguió el Acuerdo 106 (julio 1 de 1983) que establecía la reestructuración académica y administrativa de la ENS de México con cinco planteles para atender a los alumnos que terminaban sus estudios, cerraba la antigua escuela y abría una nueva con plan de estudios renovados (*UnomásUno*, abril 26 de 1983).

Razón de sobra había para clausurar la antigua escuela. En efecto, desde junio de 1983 el local de la ENS se había convertido en un centro de disidencia y foco de subversión. Grupos contrarios al PRI, al gobierno y a cualquier autoridad, se concentraban allí, tales como los de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación; del Sindicato Unico de Trabajadores de la Educación; del Sindicato Unico de la Industria Nuclear, etc. Las aulas de la ENS eran oficinas del PSUM y de otros partidos. Los cursos intensivos de verano para profesores foráneos que allí se impartían cada año se convirtieron “en un auténtico lavado de cerebro con suero rojo” (*El Universal*, febrero 20 de 1984).

La SEP introdujo un plan de estudios para siete licenciaturas, de los cuales se presenta aquí la de ciencias sociales:

**CUADRO 70**

*Escuela Normal Superior de México  
Plan de estudios 1983  
Licenciatura en ciencias sociales*

*Primer año**Primer semestre*

Taller de lectura y redacción I  
Taller de estadística aplicada a la  
educación I  
Comunicación educativa I  
Psicología educativa  
Historia contemporánea de México  
Introducción al estudio de las  
ciencias sociales

*Segundo semestre*

Taller de lectura y redacción II  
Taller de estadística aplicada  
a la educación II  
Comunicación educativa II  
Psicología del aprendizaje  
El Estado mexicano y la educación  
Historia de México II

*Segundo año**Primer semestre*

Investigación educativa  
Didáctica general  
Conocimiento del educando  
Sociología  
El medio geográfico  
Historia económica, social y política I

*Segundo semestre*

Tecnología educativa  
Formación del educando  
Técnicas de proyección de la  
escuela y la comunidad  
Historia económica, social  
y política II  
Antropología  
Análisis del sistema educativo  
nacional

*Tercer año**Primer semestre*

Seminario de pedagogía comparada I  
 Evaluación educativa  
 Técnicas de acercamiento a los  
 problemas del educando  
 Demografía y educación  
 Derecho constitucional  
 Geografía humana y económica  
 del mundo

*Segundo semestre*

Seminario de pedagogía comparada II  
 Diseño curricular  
 Laboratorio de docencia  
 Ciencia política  
 Historia del pensamiento económico,  
 social y político  
 Geografía humana y económica  
 de México

*Cuarto año**Primer semestre*

Seminario de aportes de la educación  
 mexicana a la pedagogía de modelos  
 educativos contemporáneos  
 Historia de América I  
 Laboratorio de docencia  
 Teoría económica  
 Problemas económicos y políticos  
 del mundo contemporáneos

*Segundo semestre*

Laboratorio de docencia  
 Seminario de evolución de  
 conocimiento del área  
 Historia de América, sus luchas de  
 liberación II  
 Problemas económicos y sociales  
 de México  
 Geografía humana y política de  
 de México

(*Cuadernos CNTE, No. 8, 1984, pp. 418-420*).

Entonces fue cuando, con base en las condiciones de la educación nacional, el secretario de Educación Pública, Jesús Reyes Heróles, decidió efectuar (enero 19 de 1984) una reestructuración académica y administrativa de la ENS de México y le señaló los siguientes objetivos: 1) formar licenciados en educación media y normal; 2) ofrecer al magisterio de educación media nor-

mal una formación académica de posgrado especializada; 3) formar investigadores en educación para los diferentes tipos y modalidades del sistema educativo; 4) realizar y promover investigación y experimentación educativa en relación con la educación media y normal; 5) orientar su desarrollo con base en los resultados de un sistema de evaluación institucional permanente; 6) promover programas de intercambio académico con instituciones nacionales, extranjeras e internacionales de educación superior y otros por el estilo (*Plan de reestructuración de la ENSM, 1984*).

Además, el plan de estudios debería reunir las siguientes características: 1) estructura por líneas de formación social y psicología, pedagogía científica e instrumental; 2) organización, con un tronco común a todas las licenciaturas y un diferencial para cada área de especialización; 3) duración de los estudios de cuatro años, cada uno dividido en dos semestres; 4) horario de 18 horas semanales a excepción de la licenciatura en ciencias naturales, con mayor número de horas para dedicarlas a los laboratorios. Como requisito, se pedía el título de normal básica o equivalente, dos años de ejercicio docente y aprobación en el concurso de ingreso.

El plan es el siguiente:

### CUADRO 71

*Escuela Normal Superior de México  
Plan de estudios de 1984*

	<i>Número de semestres</i>
<i>1. Tronco común</i>	
<i>1.1 Instrumentales</i>	
Taller de lectura y redacción I	1
Taller de estadística aplicada a la educación I	1
Comunicación educativa I	1
Taller de lectura y redacción II	1
Taller de estadística aplicada a la educación II	1
Comunicación educativa II	1
Total	6=12.50 %
Unidad de tiempo: 1 semestre	

*Número de semestres**1.2 Sociales*

Historia contemporánea de México	1
El Estado mexicano y la educación	1
Problemas económicos, sociales y políticos de México	1
Técnicas de proyección de la escuela a la comunidad	1

Total 4=8.33%

*1.3 Psicológicas*

Psicología educativa	1
Psicología del aprendizaje	1
Conocimiento del educando (adolescente)	1
Formación del educando (adolescente)	1
Técnicas del acercamiento de los problemas del educando (adolescente)	1

Total 5=10.40%

*1.4 Pedagógicas*

Introducción a las técnicas de la investigación educativa	1
Didáctica general	1
Tecnología educativa	1
Análisis del sistema educativo nacional	1
Seminario: Pedagogía comparada I	1
Evaluación educativa	1
Demografía y educación	1
Seminario: Pedagogía comparada II	1
Diseño curricular	1
Laboratorio de docencia	5
Seminario: Aportes de la educación mexicana a la pedagogía	1
Seminario: Modelos educativos contemporáneos	1

Total 15=31.14%

*Número de semestre**2. Diferenciales a la especialidad*

Conocimiento del área	17
Seminario: Evolución del conocimiento del área	1
Total	18=37.63%
Total general	8 semestres

Nota: El laboratorio de docencia tenía como eje el contenido de la especialidad, con lo cual se ampliaba el tiempo dedicado a éste.

**CUADRO 72**

*Diseño curricular de la licenciatura  
(Para secundaria y normal superior)*

*Primer semestre*

Taller de lectura y redacción I  
Taller de estadística aplicada  
a la educación I  
Comunicación educativa I  
Psicología educativa  
Historia contemporánea de México  
Conocimiento del área I

*Segundo semestre*

Taller de lectura y redacción II  
Taller de estadística aplicada a la  
educación II  
Psicología del aprendizaje  
El Estado mexicano y la educación  
Conocimiento del área II

*Tercer semestre*

Introducción a las técnicas  
de investigación educativa  
Didáctica general  
Conocimientos del educando  
(adolescente)  
Problemas económicos y sociales  
de México  
Conocimiento del área III  
Conocimiento del área IV

*Cuarto semestre*

Técnicas de proyección de la comunidad  
Formación del educando  
(adolescente)  
Análisis del sistema educativo  
nacional  
Conocimiento del área V  
Conocimiento del área VI



*Quinto semestre*

Seminario: Pedagogía comparada I  
 Evaluación educativa  
 Técnicas de acercamiento a los  
 problemas del educando  
 (adolescente)  
 Demografía y educación  
 Conocimiento del área VII  
 Conocimiento del área VIII

*Sexto semestre*

Seminario: Pedagogía comparada II  
 Diseño curricular  
 Laboratorio de docencia  
 Conocimiento del área VIII  
 Conocimiento del área IX  
 Conocimiento del área X  
 Conocimiento del área XI

*Séptimo semestre*

Seminario: Modelos educativos  
 contemporáneos  
 Laboratorio de docencia  
 Conocimiento del área XII  
 Conocimiento del área XIII  
 Conocimiento del área XIV

*Octavo semestre*

Seminario: Evolución del conocimiento  
 del área  
 Laboratorio de docencia  
 Conocimiento del área XV  
 Conocimiento del área XVI  
 Conocimiento del área XVII

(*Estatuto Orgánico de la Escuela Normal Superior de México*. México, 1984).

El plan de 1984 de la ENS presentaba numerosas novedades. Añadía las materias estadística, computación, psicología y problemas de aprendizaje, educación para la salud (dos cursos), psicología educativa (dos cursos); aparte, teoría educativa (dos cursos), diseño curricular; planeación educativa; evaluación educativa, actividad y desarrollo; el Estado mexicano y el sistema educativo; problemas económicos, políticos y sociales de México y nueve seminarios. En total 17 materias y nueve seminarios.

Además, ya se impartían computación y tecnología educativa en 43 normales federales, ubicadas en 18 estados de la república.

En la impartición de esta materia participaron los técnicos del Centro de Procesamiento Arturo Rosenblueth, bajo la coordinación general de educación normal. Con esta acción se garantizaría que la primera generación de más de 5 000 maestros de educación primaria que egresarían en 1988 estuvieran ampliamente familiarizados con el uso de la Micro-SEP (*El Nacional*, abril 18 de 1987).

En el proceso de capacitación, los alumnos de las normales dieron rienda suelta a su imaginación y creatividad y generaron 50 distintos nuevos programas en el mismo número de áreas del conocimiento.

Se prometió que el centro de Procesamiento continuaría brindando apoyo a los maestros por medio del desarrollo de nuevas tecnologías para que la Micro-SEP no sólo sirviera para impartir clases sino para el control escolar, evaluaciones y calificaciones, paquetes estadísticos, etc. (Gámez Jiménez, 1978).

Con todo, estas reformas no penetraban en la entraña misma de la preparación de los maestros del país. Los estudiantes normalistas recibían enseñanza de los maestros normalistas, estableciéndose así una suerte de “endogamia” (si es lícito usar el término). La reforma de los planes de estudio no basta para hacer progresar a un grupo estudiantil. Se requiere el contacto con otras mentalidades. Las normales encerradas dentro de sí mismas corren el peligro de empobrecer la formación de los estudiantes. No en vano, las escuelas de educación en otros países forman parte de las universidades.

#### 4. EL V CONGRESO NACIONAL DE EDUCACIÓN NORMAL<sup>4</sup>

En la XV Reunión Ordinaria del Consejo Consultivo de Educación Normal (junio 25 de 1986) se acordó convocar el V Congreso Nacional de Educación Normal (AGN, MMH-SEP, *Crónica Presidencial*, 11.01.05, c 2, exp. 1).

A diferencia de otras reuniones del Congreso Nacional de Educación Normal, ésta celebró tres sesiones previas: la primera en Guadalajara, Jal., a la cual asistieron representantes de Baja California Norte y Sur, Colima, Chihuahua, Guanajuato, Jalisco, Nayarit, Querétaro, Sinaloa, Sonora y Zacatecas; la segunda en Campeche, Camp., con asistencia de delegados de Chiapas, Guerrero, Hidalgo, Morelos, Oaxaca, Tabasco, Tlaxcala y Yucatán; la tercera en Saltillo, Coah., con asistencia de representantes de Aguascalientes,

<sup>4</sup> En 1937 se celebró un Primer Congreso de Educación Normal (véase Vol. 3, p. 151; en marzo de 1944, se registra otro Primer Congreso de Educación Normal, Saltillo, Coah. (véase Vol. 3, p. 314); en 1945 se celebra el Segundo Congreso de Educación Normal, en Monterrey, N.L. (véase Vol. 3, p. 317). El IV se efectúa en Saltillo, Coah., en 1969 (véase Vol. 4, p. 67). Del III no se tiene noticia, a no ser que sea la Junta Nacional de Educación Normal, de octubre 14 de 1954, de la cual no se tiene información.

Coahuila, Durango, Estado de México, Nuevo León, San Luis Potosí, Tamaulipas y Veracruz; y la última (general) en la ciudad de México (ENM), con una nutrida representación de los directivos de las escuelas normales así como de funcionarios de la SEP.

Los temas tratados en las cuatro reuniones fueron:

1) Contenidos curriculares de la educación (se presentaron 62 recomendaciones).

2) Formación de docentes (hubo 137 propuestas).

3) Superación profesional de los docentes (se registraron 62 recomendaciones).

4) Sistema formador de docentes de México (con 45 propuestas).

En total hubo 391 recomendaciones, integradas en un documento básico, que formó parte del material de trabajo. A este documento se añadieron las siguientes propuestas: modelo académico; licenciatura en educación preescolar y primaria, que propuso el SNTE; las de la Asociación Nacional de Profesores Coahuilenses; las del Colegio Nacional de Profesores de Primaria, A.C. y de la Academia Mexicana de la Educación, A.C. (AGN,MMH-SEP, *Crónica Presidencial*, 11.01.05, c. 2, exp. 11).

Entre las propuestas más importantes pudieron anotarse las siguientes: insistir en la selección de los candidatos, de suerte que fuera posible identificar a quienes tuvieran tendencias antinacionalistas (adeptos de testigos de Jehová); unificar los beneficios, salarios, prestaciones; crear un consejo consultivo de educación normal y de investigación educativa; presionar al Estado para que éste impartiera la normal en todas sus modalidades incluido el bachillerato pedagógico; establecer normales bilingües y biculturales; publicar textos diseñados especialmente para grupos étnicos; y reestructurar la UPN para que respondiera verdaderamente al mejoramiento profesional (*Excélsior*, noviembre 21 de 1986).

El presidente De la Madrid decretó 1987 Año del Normalismo Mexicano, y declaró “Benemérita” a la centenaria institución. Abanderó asimismo las escuelas normales centenarias.

**CUADRO 73***Las escuelas normales centenarias*

	<i>Año de creación</i>	<i>Antigüedad (para 1987) en años</i>
Zacatecas	1825	162
Oaxaca	1827	160
San Luis Potosí	1849	138
Colima	1863	124
Guerrero	1864	123
Nuevo León	1870	117
Guanajuato	1871	116
Aguascalientes	1878	109
Puebla	1878	109
Estado de México	1882	105
Yucatán	1882	105
Veracruz	1886	101
Escuela Normal de Maestros febrero 24 de	1887	100

Además, propusieron como temas: retomar la valiosa experiencia pedagógica que el magisterio de las escuelas normales había acumulado y vincularía a las nuevas necesidades en la formación de docentes; distribuir adecuadamente la carga académica del profesor con el fin de que pudiera desarrollar acciones de investigación educativa; crear un organismo que integrara en su totalidad la formación normalista; unificar el criterio sobre la duración del diseño curricular del bachillerato pedagógico; sentar las bases jurídicas para que, sin menoscabo del convenio de homologación, derechos laborales y escalofonarios, el bachillerato pedagógico se impartiera dentro de la escuela normal; formar un nuevo profesor crítico y reflexivo ante los problemas actuales de la penetración cultural capitalista (*El Día*, enero 19 de 1987).

Las conclusiones de las mesas de trabajo, 1, 4 y 5 fueron las siguientes:

Mesa 1: Los delegados proponían que, para dar seguimiento a los trabajos del Congreso en un plazo perentorio, se efectuara una reunión nacional de evaluación en la cual se diera a conocer ampliamente lo que se había logrado como resultado del V Congreso de Educación Normal.

Mesa 4: Antes de concluir el Año del Normalismo Mexicano se atendieran satisfactoriamente los planteamientos de este quinto congreso.

Mesa 5: Para responder al interés manifestado por los maestros de las instituciones formadoras de docentes y demás organismos participantes en las diferentes etapas del quinto congreso, difundir ampliamente las conclusiones obtenidas en el evento, informar de las instituciones comprometidas en su realización y evaluar permanentemente los avances obtenidos<sup>5</sup> (AGN, MMH-SEP, *Crónica Presidencial*, 11.01.05, c. 2, exp. 1) (*El Día*, marzo 23 de 1987).

## 5. LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL<sup>6</sup>

La UPN estableció como requisito de ingreso el bachillerato o la normal; contaba ya con 74 unidades en el país, impartía cursos en el sistema abierto y su unidad central en el Distrito Federal ofrecía cursos escolarizados (Pescador Osuna, 1983, pp. 3-16). Fue lamentable que se dejara tanta iniciativa al sindicato, cuyo objetivo es defender a sus agremiados, no dirigir establecimientos educativos, y menos una universidad.

La UNP tenía inscritos 3 200 estudiantes en licenciatura escolarizada, 570 en maestrías y 55 982 con la licenciatura a distancia, en preescolar y primaria.

Las reformas tampoco escasearon en la normal de especialización, la cual pasó a depender, en 1978, de la Dirección General de Educación Normal que ofrecía cuatro licenciaturas: preescolar; primaria; secundaria por TV y normal. Ese mismo año tales ramas pasaron a la Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio y en 1979 las asumió la UPN. Finalmente, se creó el Consejo Nacional Consultivo de Educación Nor-

<sup>5</sup> Existe una *Memoria* que no se ha podido localizar.

<sup>6</sup> Véase la obra de Karen Kovacs. *Intervención estatal y transformación del régimen político. El caso de la UPN*. Tesis de doctorado en sociología. México: El Colegio de México, 1990.

mal, con el fin de asesorar, planear, evaluar y coordinar la expansión de las diversas áreas de la educación normal en el ámbito nacional así como en el estatal y regional.

Para la formación de licenciados en educación especial se desarrollaron los planes de estudio de 1980, en sus seis áreas: audición y lenguaje, deficiencia mental, problemas de aprendizaje, ciegos y débiles visuales, inadaptados e infractores, y trastornos neuromotores (AGN-MMH-SEP, *Crónica Presidencial*, 11.05.04, c. 6, exp. 20, DGEN. *Informe de Labores*, 1982-1986).

## 6. LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA<sup>7</sup>

Desde el mes de febrero de 1985 se formó la comisión de investigación educativa de la Subsecretaría de Educación Elemental, encargada de programar las acciones necesarias para abordar tres problemas técnico-pedagógicos que afectaban esta labor. Estos eran:

- 1) imprecisión de las políticas y fundamentos teóricos relativos a la investigación educativa;
- 2) falta de difusión e intercambio interinstitucional de los resultados de las investigaciones educativas realizadas y en proceso, y
- 3) falta de personal calificado para la investigación educativa.

Se organizaron reuniones periódicas a las que asistieron responsables de investigación educativa de cada Dirección General del Subsector para buscar, recopilar y utilizar toda la información existente respecto de la investigación educativa en México, y elaborar un documento propositivo para solucionar los problemas mencionados.

En dicho documento pidió:

a) Mayor consideración de los resultados de la investigación educativa y no sólo de factores sociopolíticos por parte de los directivos del nivel medio del sector público.

b) Relación estrecha entre investigadores y personas que toman decisiones; mayor corresponsabilidad entre sus proyectos.

<sup>7</sup> AGN, MMH-SEP, *Crónica Presidencial*, 11.03.00, c. 3, exp. 2.

c) Difusión adecuada y extensiva de los resultados de la investigación educativa en el país, por su rigurosa metodología y oportuna, breve, clara y relevante información.

e) Vinculación entre la investigación, docencia y acciones administrativas.

f) Búsqueda de innovación, cambio de estructuras y sensibilización de las autoridades.

g) Consolidación de una infraestructura que apoye la investigación educativa.

Por otra parte, el estado de la investigación educativa dependía de las Unidades de Investigación Educativa (UIE), muchas en número, desiguales, jóvenes y con poca experiencia. Su funcionamiento obedecía a diferentes instituciones, dotadas de gran variedad de recursos humanos, técnicos y financieros. Las UIE eran una base institucional débil e incipiente en relación con el desarrollo nacional y la investigación científica general.

Al interior de cada institución faltaban sistemas eficientes y adecuados para quien hiciera el seguimiento y la evaluación de proyectos. Se advertía la importancia de crear un mecanismo que recabara, registrara y analizara la información de instituciones que realizaban investigación educativa, para favorecer la comunicación, la colaboración y prestación de servicios entre sí.

Respecto a los recursos humanos, no existía la política de formar investigadores y personal de apoyo. Los sistemas de investigación no contaban con orientaciones definidas para formar investigadores de acuerdo con un perfil delineado. Además, las oportunidades de actualización de los investigadores eran escasas y poco sistemáticas.

Se improvisaba personal de apoyo, archivistas, bibliotecarios, etcétera.

Los proyectos dedicados a educación básica eran pocos. No había una relación de prioridades temáticas que sirviera como índice referencial para las instituciones. Tampoco existía correspondencia entre el volumen de investigación sobre ciertos temas y su importancia relativa.

Los servicios de documentación eran insuficientes, mal organizados y poco utilizados, además estaban concentrados en el Distrito Federal.

En cuanto a los efectos de la investigación educativa, rara vez se incluían consideraciones para implantar efectivamente sus resultados.

La participación de maestros y educadores de base era excepcional. La

difusión de los estudios difícilmente alcanzaba a los maestros por el lenguaje que utilizaban y los mecanismos que empleaban.

No se investigó sobre la eficacia de la investigación educativa.

En el diagnóstico de la investigación educativa, de 1982, presentado por la Dirección General de Planeación, se dio cuenta de los siguientes asuntos: la investigación educativa adquirió importancia en apoyo de las funciones originadas de cada dependencia del sector; se atendió más la educación escolarizada.

En los proyectos predominaron los problemas y temas sobre contenidos y métodos educativos, eficiencia externa de la educación, apoyo a las funciones del magisterio y el proceso enseñanza-aprendizaje.

Las investigaciones tuvieron un carácter eminentemente operativo. Entre los proyectos destacaron evaluaciones y diagnósticos sobre problemas y temas abordados. La generalidad fue en el corto plazo, y con un costo menor del millón de pesos.

Cada dirección general de la Subsecretaría de Educación Elemental aportó información sobre sus unidades de investigación. Todas ellas presentaban grandes diferencias en antigüedad, estructura interna, campos prioritarios, recursos humanos, difusión, etc., características que subrayaban la necesidad de un trabajo coordinado para unificar criterios y conseguir apoyo interinstitucional, con el fin de que unos se beneficiaran de otros. La investigación educativa desarrollada en la SEP se vio afectada, como toda la administración pública, por reajustes presupuestales de la crisis económica. A pesar de esos recortes y la carencia de recursos de las UIE, se consideró demasiado costoso cancelar proyectos.

En educación primaria, según el documento síntesis de planteamientos, su principal problema era la imprecisión e incongruencia intrainstitucional relacionada con los fundamentos teóricos que sustentaban la elaboración de planes y programas de estudio, materiales didácticos, instrumentos de evaluación, investigación, y la actualización que incluían conceptualizaciones sobre “educación”, “desarrollo”, “formación”, etcétera.

En una rápida investigación sobre el Plan Nacional de Desarrollo, se obtuvieron los siguientes datos:

a) El índice de niños que terminaban la primaria bajó de 64% en 1973 a 55% en 1983.



b) La educación de los niveles de preescolar, primaria y secundaria operaba en forma desarticulada, en cuanto a finalidades, organización, contenidos y métodos.

c) Los contenidos de los programas educativos no respondían a las exigencias de la sociedad actual.

d) La enseñanza de la historia nacional influía poco en la formación de la sensibilidad del educando.

e) El acceso a las oportunidades educativas se ofrecía todavía en forma inequitativa entre grupos sociales y regionales.

g) De cada 100 alumnos que ingresaban a primaria, sólo el 53% egresaba.

h) La enseñanza preescolar y la primaria se basaban en planes y programas deficientemente diseñados, que habitualmente no respondían a necesidades psicosociales, económicas ni culturales de sus destinatarios, debido a diferentes condiciones ambientales y regionales.

i) El rendimiento escolar sirvió para estructurar mecanismos de selección social.

En 1988 el doctor Salvador Malo, director general de investigación científica de la Subsecretaría de Educación Superior, dirigió como responsable de la COMIE la elaboración de un documento que establecía una política nacional de investigación educativa; con él participaron algunas dependencias de la misma SEP, universidades y representantes del SNTE. Después del Plan Maestro, este documento respondía a un diagnóstico de las condiciones para el desarrollo de la investigación educativa, y señalaba estrategias y recomendaciones como las siguientes: 1) revalorizar las de acciones y logros de la investigación educativa, para crear políticas que la fomentaran y apoyaran; 2) respaldarla permanentemente para su continuidad; 3) financiarla para atender las necesidades materiales y técnicas; atender al reforzamiento y mejoramiento de la estructura interna, planes de trabajo de instituciones de investigación y escuelas formadoras de docentes. Además, proponía que el CONALTE fuera el coordinador y promotor de la investigación educativa (Ibarrola, 1993, p. 16).

Por tratarse de los últimos meses de sexenio, el documento se archivó; en el siguiente gobierno tampoco se atendió, y fue en 1990 cuando salió publicado en una revista.

El doctor Malo identificaba algunos tipos de instituciones que realizaban

investigación educativa: los centros especializados de investigación científica, donde la educación es uno de los muchos rubros por estudiar; las unidades de investigación de instituciones de educación superior: normales, universidades, etc. La investigación elaborada en esos centros de educación superior se caracterizaba porque respondía a sus propias necesidades de planeación, desarrollo curricular y evaluación (Ibarrola, 1993, p. 16).

Es necesario precisar que las normales se consideraban, a partir de 1984, por el decreto de marzo 22, instituciones de educación superior, al obtener la autorización para otorgar el grado académico de licenciatura; éste añadía la investigación dentro de sus funciones, aunque ninguna contaba con una política de formación de investigadores, pues hasta entonces su única función era formar docentes.

Existían además dos instituciones que impulsaron los sistemas de documentación e información educativa promovidos por el PNIIE. La UNAM, con el CEUTES y luego con el CISE, sostenía desde 1979 el Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (IRESIE).

El Centro de Estudios Educativos (CEE), fundado en 1963, apoyaba la Red Latinoamericana de Información y Documentación en Educación (REDUC), creada a finales de la década de los setenta en Chile, la cual reúne información sobre educación e investigación educativa, con un centro afiliado en cada país latinoamericano; y estableció también la Red Mexicana de Información y Documentación en Educación, REDMEX, responsable de difundir lo elaborado en cada entidad del país (Ibarrola, 1993, p. 17).

Desde 1984 existe otra institución que fomenta la investigación en general: el Sistema Nacional de Investigadores (SNI), el cual apoya financieramente algunos proyectos, entre ellos los de educación, a la que considera dentro del campo de las ciencias sociales (Ibarrola, 1993, p. 17).

Hasta aquí los organismos que apoyan la investigación educativa; respecto a las instituciones que la elaboran, y de acuerdo con el catálogo de investigaciones educativas, producido por SESIC-CNTE-UPN, en 1988, estas instituciones son muy heterogéneas: universidades, institutos tecnológicos, escuelas normales, organismos descentralizados y asociaciones privadas.

El 41.93% de la investigación educativa se concentra en las normales, lo que hace a la investigación una actividad anexa o complementaria de las labores académicas. Sólo el CEE se dedica exclusivamente a esta tarea (Ibarrola,

1993, p. 19). Destaca, además, el DIE-CINVESTAV-IPN, por contar con un gran número de investigadores dedicados al campo de la investigación (Ibarrola, 1993, p. 25).

El porcentaje del personal de estas instituciones dedicado a la investigación es: 25.8% en universidades públicas; 12.9% en direcciones de la SEP; 9.7% en instituciones y asociaciones; 4.3% en institutos tecnológicos; 3.2% en centros y 2.2% en universidades particulares (Ibarrola, 1993, p. 20).

De 26 universidades públicas que realizan investigaciones educativas se distinguen siete por desarrollar el 47.6% del total: Universidad Autónoma del Estado de México (con 86 proyectos registrados), Universidad Pedagógica Nacional (con 44); Universidad Autónoma de Yucatán (con 29); Universidad Veracruzana (con la mayor trayectoria al respecto, con 27 estudios en proceso); UNAM (con 27); Universidad Autónoma Metropolitana (con 23); y la Universidad Autónoma de Aguascalientes (con 21) (Ibarrola, 1993, p. 24).

Sólo algunas de estas instituciones tienen condiciones para desarrollar investigaciones; además, hay que considerar la dispersión de los investigadores en sus propios centros de trabajo y con otros (Ibarrola, 1993, p. 23).

Si se atiende al tipo de proyecto, el 34.8% de las investigaciones se realizan según un planteamiento de investigación-acción, y el estado de Querétaro sobresale en este tipo de estudios. En la investigación para la planeación, el Distrito Federal con 28.6%, trabaja más en este aspecto. Yucatán, por su parte, contribuye con 15.6% en la investigación disciplinaria; Tlaxcala con 13.9% en la investigación instrumental, y 6.9% en investigación documental (Ibarrola, 1993, p. 21).

Considerando el total de las unidades de investigación educativa, el Distrito Federal concentraba el mayor número de éstas, 86 (24.78%). El Estado de México lo seguía con 39 (11.24%) en 1980. Esta cifra, aunque se trate de finales de la década, debe apreciarse porque es mucha la diferencia que existe con respecto a 1982, cuando ambas entidades sumaban 65% del total de las unidades de investigación educativa (Ibarrola, 1993, p. 27).

En 1989, el personal dedicado a esta labor de investigación sumaba 887 en el Distrito Federal (40.8%); en segundo lugar estaba Nayarit con 198 personas (9.1%), a diferencia de los 839 investigadores que reportó el Plan Maestro en de 1981. La mayor parte de éstos provienen de las disciplinas de pedagogía, psicología y sociología (Ibarrola, 1993, p. 70).

En cuanto a la temática, la más frecuente es la que se refiere a contenidos y métodos educativos (23.5%) y, en segundo lugar, la que trata de los procesos de enseñanza-aprendizaje (21.6%). En este mismo sentido, el tema más recurrente en educación, al cual dedicaban mayor interés los investigadores, con un 72.8%, fue la modalidad escolarizada, y respecto al nivel de educación, con mayor estudio en las investigaciones, fue el de la educación superior (Ibarrola, 1993, p. 23).

Por medio del estudio del doctor Malo, se definieron las principales preocupaciones en las instituciones dedicadas a la investigación educativa. Aquéllas se resumían, en 1982, en un número reducido de investigadores; falta de comunicación entre autoridades e investigadores; y pocos servicios de apoyo.

En 1984, las principales preocupaciones fueron definir la educación como campo de conocimiento, la escasa circulación y difusión de los resultados de las investigaciones, la carencia de bibliotecas especializadas y la falta de una política para formar investigadores (Ibarrola, 1993, p. 37).

Con relación a esta última carencia, hay que reconocer que desde 1976 se han creado más programas de posgrado en educación. En 1986 la ANUIES reconocía 71 maestrías en diferentes instituciones, pero sólo seis doctorados (Ibarrola, 1993, p. 38).

Desde 1982 la misma ANUIES propuso crear un programa nacional para formar investigadores de educación superior, vinculado al CONACYT, el cual no se llevó al cabo.

En 1986 se propuso crear un programa de formación de docentes e investigadores, para que los mismos profesores en servicio realizaran investigaciones. Al año siguiente se adoptó el sistema de tutoría individual en la enseñanza de la investigación.

Las instituciones que tienen experiencia en la formación de investigadores son: El Colegio de Pedagogía, UNAM; la Normal Veracruzana; la Dirección General de Planeación de la SEP; los Talleres Regionales de Investigación Educativa. El CISE-UNAM organizó en 1979 y en 1981 el Programa de Capacitación para Investigadores en Educación y Formación de Profesores Universitarios en Ciencias de la Educación, con duración de 14 meses cada uno, cuyo impacto fue todo un éxito (Ibarrola, 1993, p. 49). La Universidad de Aguascalientes inició en 1981 la licenciatura en educación. La Subsecretaría de Educación e Investigación Científica, con apoyo de otros centros como el

DIE y el CEE, elaboró en 1985 un plan de estudios para formar especialistas en investigación educativa, el cual no se puso en práctica; la ANUIES aprobó en 1986 el Programa Integral para el Desarrollo de la Educación Superior, en Manzanillo. La Universidad de Colima, junto con las normales y los tecnológicos, promovió un programa de fomento a la investigación educativa; finalmente, el CEE, con la Normal del Distrito Federal, organizó dos talleres de actualización en investigación educativa, con buenos resultados (Ibarrola, 1993, p. 50).

Por otra parte, las escuelas con programas de posgrado que apoyan esta formación, son el DIE-IPN; la Universidad Autónoma de Querétaro; la Universidad Autónoma de Aguascalientes; la Universidad Iberoamericana; y las Escuelas Normales Superiores.

Tras este breve panorama de la investigación educativa durante el sexenio 1976-1982, Latapí (1994, p. 196) reflexionaba sobre el éxito de la misma y señalaba que la finalidad de este tipo de investigación, era, por un lado, hacer una labor útil, al promover el desarrollo de la educación. A partir de estas consideraciones, los resultados no coincidían con los “efectos” de las investigaciones. Sin embargo, puede comprobarse que los “productos” de la investigación son más amplios que sus “resultados”; el “éxito” o la utilidad social de la investigación es más trascendente por los efectos no pretendidos que por sus finalidades explícitas y deliberadas (Latapí, 1994, p. 1981).

## CAPÍTULO XIX

# LOS MAESTROS<sup>1</sup>

### 1. LA CAPACITACIÓN

Ante la noticia de la reorganización de la ENS, se comentó que el asunto tenía importancia y mucho más si se trataba del magisterio. Se habló con insistencia de la calidad poco satisfactoria de la enseñanza, apreciación que no sólo estaba al alcance de especialistas sino del ciudadano en general. Se les erizaba el cabello a quienes habían estudiado en las décadas de los treinta y cuarenta, al percatarse de la conmovedora ignorancia de los jóvenes y niños actuales. El crecimiento demográfico era uno de los factores del mal estado de la educación. Se daba la bienvenida a la reforma de la Escuela Normal Superior (*El Nacional*, enero 21 de 1984).

Para afrontar esta situación la SEP inició un programa de 700 cursos y talleres para 22 000 profesores en servicio y maestros en formación, de las escuelas normales de todo el país. Los cursos se dirigían principalmente a maestros de preescolar, primaria y secundaria, si bien se atendía a profesores de bachillerato y de tecnológico. Algunos de los temas eran: introducción al fenómeno histórico, inicio al dibujo del niño preescolar, pintura mural, comunicación social, música y teatro, y auxiliares pedagógicos de la educación. Las normales impartirían los cursos (*El Universal*, marzo 6 de 1984).

Además de estos cursos para profesores en servicio, se ofrecían cursos de actualización a 37 000 maestros, con ocasión del 39 aniversario de la creación del Instituto Federal de Capacitación del Magisterio. Esa dependencia, que cambió su nombre a Dirección General de Capacitación y Mejoramiento del Magisterio, a cargo del profesor Humberto Jerez Talavera, infor-

<sup>1</sup> Sobre el magisterio, véanse las obras de A. Arnaut S. Historia de una profesión: maestros de educación primaria en México. Tesis de maestría en ciencia política. El Colegio de México, México, 1993 y Susan Street. *Maestros en movimiento. Transformaciones en la burocracia estatal (1978-1982)*. México: CIESAS, 1992.

mó que 8 935 maestros estudiaban en cursos de capacitación y 37 406, ocupados en las regiones rurales del país, se actualizaban (*El Universal*, marzo 20 de 1984).

Entre los medios que se eligieron para mejorar la enseñanza, debe mencionarse el “Laboratorio Museo Escolar”, desarrollado por la Dirección General de Educación Primaria, a cargo del profesor Javier Ontiveros. Este laboratorio trataba de despertar en el maestro el interés por buscar nuevas formas de enseñar en el aula, induciendo a los alumnos a ser autores de su propia realidad y obligándoles de modo activo a ampliar sus conocimientos. En la práctica se pedía al alumno modelar las montañas en un mapa, como si se tratara de estudiar las montañas y cordilleras, y presentar su trabajo a los compañeros para hacer viva su experiencia (*El Día*, septiembre 1o. de 1984).

Además de la capacitación para la primaria o secundaria, la SEP también preparaba maestros para combatir el analfabetismo, y se propuso asimismo atender las demandas de articular los planes y programas de estudio para el medio rural. Este programa de preparación beneficiaría a 52 000 maestros, quienes laboraban en 54 mil escuelas rurales, desde planteles unitarios hasta escuelas que contaban con cuatro profesores (*El Día*, octubre 28 de 1984; *El Nacional*, enero 12 de 1985).

La SEP no sólo cuidaba de la formación general del magisterio, sino que ofreció a 100 000 profesores de secundaria capacitarlos en computación en 1986. Esta se realizó en 30 reuniones, en las cuales se autorizó la capacitación académica por especialidad o técnico-pedagógica. Para el año 1988 se esperaba que todas las secundarias del país contaran con este medio electrónico de enseñanza, un elemento de la preocupación por elevar la calidad de la educación, uno de los principales objetivos de la Revolución Educativa (*El Universal*, diciembre 22 de 1986). Así, pretendía que los cuatro millones de jóvenes que recibían enseñanza media en todas las modalidades obtuvieran una mejor educación.

¿Qué es la capacitación que la SEP ofrecía a sus maestros? (AGN, MMH-SEP, *Crónica Presidencial*, 11.05.05; c.1, exp. b. Dirección General del Magisterio).

La capacitación docente es un proceso educativo dirigido a los maestros en servicio, quienes cumplen tareas directa o indirectamente relacionadas con el proceso de enseñanza-aprendizaje. El propósito de la capacitación es

darles una formación pedagógica como profesores, o bien especializarlos en alguna área educativa.

Esta capacitación difiere del mero proceso de formación del maestro, en el sentido de que aprende en el trabajo. La capacitación docente es, por tanto y también, un proceso técnico y social. Técnico, pues otorga el título profesional; social, porque da el servicio a quien lo necesita, y profesional, pues el docente se encuentra ya en ejercicio y sufre de esta carencia.

La capacitación docente tiene las siguientes características: 1) es un proceso permanente, iniciado en la formación básica y nunca terminado, en virtud de que ofrece capacitación para diversas actividades que realice el docente durante su trayectoria profesional; 2) de carácter general pues se extiende a todos los profesores en servicio, en los diferentes niveles educativos, federales, estatales, de primaria, de secundaria, etc.; 3) de formación integral, pues promueve la realización de los múltiples potenciales de los maestros; 4) de naturaleza participativa: se reconoce que los usuarios deben ser los agentes de su propia transformación; 5) de orientación hacia la práctica, pues el hecho de que se da en el trabajo propicia la aplicación inmediata de la teoría en la práctica cotidiana; 6) de índole sistemática; la capacitación que ofrece la Dirección General de Capacitación Magisterial asume la organización sistemática y esta dirección elabora el diseño curricular de los diversos proyectos para la capacitación docente.

Desde 1971 la Dirección General de Mejoramiento del Magisterio se ocupó en organizar estos cursos.

El plan de estudios comprendía tres áreas: instrumental, humanística y psicopedagógica y, a partir de éstas, se determinaron las 41 materias que integraban el plan de estudios.

Los cursos se realizarían en dos modalidades. Una que comenzaría durante el año escolar (septiembre a junio) denominada curso con práctica docente intensiva, en el cual se impartían las materias teóricas. La otra modalidad llamada curso directo se realizaría intensivamente durante seis semanas, en julio y agosto, cuando se impartían las materias prácticas. Cada una de las materias constaba de 40 horas de carga académica y cada sesión era de hora y media.



El cuadro siguiente muestra la lista de los cursos.

#### CUADRO 74

##### *Primer grado*

##### *Cursos con práctica docente intensiva*

Teoría y práctica docente del español I  
 Teoría y práctica docente de las matemáticas I  
 Teoría y práctica docente de las ciencias naturales I  
 Teoría y práctica docente de las ciencias sociales I  
 Proceso enseñanza-aprendizaje I  
 Proceso psicobiológico del desarrollo infantil  
 Residencia pedagógica-comunitaria I

##### *Curso directo*

Taller de lectura y redacción  
 Taller de traducción de la lengua inglesa I  
 Prácticas integrales de laboratorio I  
 Taller de educación artística I  
 Taller de educación física I  
 Taller de educación tecnológica I

##### *Segundo grado*

Teoría y práctica docente del español II  
 Teoría y práctica docente de las matemáticas II  
 Teoría y práctica docente de las ciencias sociales II  
 Residencia pedagógico-comunitaria II  
 Taller de educación tecnológica II  
 Filosofía general  
 Teoría y práctica docente de las ciencias naturales II

Taller de investigación documental  
 Taller de traducción de la lengua inglesa II  
 Prácticas integrales de laboratorio II  
 Proceso enseñanza-aprendizaje II  
 Taller de educación artística II  
 Taller de educación física II

*Tercer grado**Curso con práctica docente intensiva*

Teoría y práctica docente del español III  
 Teoría y práctica docente de las ciencias naturales III  
 Teoría y práctica docente de las matemáticas III  
 Sociedad Mexicana  
 Psicología general  
 Filosofía de la educación  
 Política educativa en México  
 Historia del pensamiento pedagógico

*Curso directo*

Taller de comunicación educativa  
 Estadística  
 Educación para la salud  
 Administración escolar  
 Corrientes contemporáneas de la pedagogía.  
 Taller de investigación pedagógica

En los seis siguientes cuadros se presentan los temas de la práctica docente intensiva y de los cursos directos.

Una lectura atenta de los mismos indica la riqueza de los temas secundarios y de los talleres. Ciertamente, cuidaban de remediar las deficiencias que hubieran podido tener los profesores en su formación (AGN MMH-SEP, *Crónica Presidencial*, 11.05.05, c. 1, e. b. Dirección General del Magisterio)

**CUADRO 75***Práctica docente intensiva**Primer grado**Teoría y práctica docente del español*

1. La comunicación
2. La palabra
3. El análisis

*Teoría y práctica docente de las matemáticas*

1. Lógica y conjuntos
2. Sistemas de numeración
3. Números naturales

*Teoría y práctica docente del español*

4. La investigación
5. La lectura y la enseñanza

*Teoría y práctica docente de las ciencias naturales*

1. Método científico
2. El universo
3. El sistema solar
4. La tierra
5. Materia y energía

*Proceso enseñanza-aprendizaje*

1. Fundamentos del proceso enseñanza-aprendizaje
2. La planeación del proceso
3. Conducción del proceso enseñanza-aprendizaje
4. Evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje

*Residencia pedagógica comunitaria*

1. Registro de avance
2. Cuadros de concentración
3. Ficha individual del alumno
4. Estudio socioeconómico de la comunidad
5. Acciones en la comunidad
6. Control de temas y seguimiento de actividades

*Teoría y práctica docente de las matemáticas*

4. Números enteros
5. Números racionales

*Teoría y práctica docente de las ciencias sociales*

1. El método de la investigación social y su aplicación en la investigación de la familia
2. Recursos naturales y producción de bienes y servicios
3. Medios de comunicación y transporte
4. Desarrollo nacional, antecedentes históricos y político-económicos

*Proceso psicológico del desarrollo infantil*

1. Desarrollo cualitativo de la imagen corporal
2. Lenguaje
3. Pensamiento simbólico, cuantitativo y relacional
4. Detección de problemas psicobiológicos en edad escolar

**CUADRO 76***Práctica docente intensiva**Segundo grado**Teoría y práctica docente del español*

1. Expresión oral
2. Expresión escrita
3. Lectura
4. Literatura general
5. Literatura infantil
6. Lingüística
7. Método global de análisis estructural

*Teoría y práctica docente de las ciencias naturales*

1. Calorimetría y electromagnetismo
2. Fenómenos ondulatorios y movimiento
3. Seres vivos
4. Reino vegetal y reino animal
5. Aparatos y sistemas humanos

*Proceso psicosocial del desarrollo infantil*

1. Desarrollo cognoscitivo y social
2. Desarrollo familiar
3. Desarrollo escolar
4. Desarrollo social del niño
5. Problemas en el desarrollo psicosocial del niño

*Teoría y práctica docente de las matemáticas*

1. Polinomios
2. Geometría de transformaciones
3. Geometría analítica
4. Probabilidad y estadística

*Teoría y práctica docente de las ciencias sociales*

1. Las primeras grandes culturas
2. El feudalismo
3. El renacimiento y los descubrimientos geográficos
4. Las grandes revoluciones en la política y la economía
5. Las luchas democrático-burguesas y el expansionismo
6. El siglo XX

*Residencia pedagógica comunitaria*

1. Acción docente
2. Maestro-alumno
3. Maestro-comunidad

**CUADRO 77***Práctica docente intensiva**Tercer grado**Español*

1. El género dramático
2. La lírica
3. La narrativa
4. Coordinación y subcoordinación lingüística

*Ciencias naturales*

1. Planificación familiar
2. Estructuras y recursos naturales
3. Cuidado de los aparatos y sistemas

*Historia del pensamiento pedagógico*

1. Pensamiento pedagógico en la antigüedad
2. El pensamiento pedagógico en la edad media
3. El pensamiento pedagógico en la época moderna
4. El pensamiento pedagógico en el siglo XVII y XIX

*Estructuras matemáticas*

1. Álgebra de Boole
2. Estructuras algebraicas

*Sociedad mexicana*

1. Aspectos históricos
2. Dinámica de la población
3. Explotación de los recursos naturales
4. El sector agropecuario
5. La industria en México
6. El comercio y las comunidades
7. El sector salud
8. Educación

*Psicología general*

1. Naturaleza de la psicología
2. Fundamentos biológicos del comportamiento humano
3. Función cognoscitiva del aprendizaje
4. Teorías conductistas del aprendizaje
5. Teorías cognoscitivas del aprendizaje

*Filosofía de la educación*

1. La educación y la cultura
2. La educación y las direcciones fundamentales de la cultura
3. La educación y la realidad social

**CUADRO 78***Curso directo**Primer grado**Taller de educación tecnológica*

1. Trabajos en ORIGAMI
2. Trabajos en lámina
3. Trabajos de cartón
4. Trabajos en tela
5. La alimentación
6. Trabajos con materiales naturales y residuales
7. Trabajos de madera
8. Iniciación a la cunicultura

*Taller de educación física*

1. La educación física en el desarrollo psicoevolutivo del niño
2. La enseñanza psicomotriz
3. El ajuste perceptivo en el primer y segundo nivel
4. El ajuste motor

*Taller de educación artística*

1. Fundamentación de la educación artística
2. Elementos estructurales y técnicos en las artes
3. Elementos estructurales y técnicos en la danza
4. Elementos estructurales y técnicos en la música
5. Elementos estructurales y técnicos en el teatro
6. Evaluación artística y montaje de una exposición
7. Demostración de un espectáculo artístico integrado

*Taller de lectura y redacción*

1. Comunicación
2. La sociedad y su influencia en la literatura
3. La palabra impresa
4. Teoría literaria
5. Lingüística

*Prácticas integrales de laboratorio*

1. Métodos de investigación
2. Recursos naturales
3. La comunidad
4. Materia y energía

*Traducción de la lengua inglesa*

1. Psicólogos y pedagogos contemporáneos
2. Impulsores de la educación  
J. J. Rousseau y B. F. Skinner
3. Consideraciones científicas y educativas
4. Progresos de la ciencia
5. Una pequeña historia
6. Hechos científicos notables
7. El problema de la vivienda

**CUADRO 79***Curso directo**Segundo grado**Taller de educación tecnológica*

1. Embutidos
2. Talabartería
3. Muebles rústicos
4. Diseño de servicios sanitarios

*Taller de educación artística*

1. Etapas de la expresión artística
2. Técnicas de la expresión plástica en la escuela primaria

5. Control de plagas
6. Dietética

#### *Taller de educación física*

1. Las manifestaciones motrices del niño
2. El juego
3. El predeporte
4. Didáctica del vóleybol
5. Didáctica del básquetbol
6. Didáctica del atletismo
7. Administración y organización de la educación física

#### *Prácticas integrales de laboratorio*

1. Análisis estadístico de exámenes
2. Los animales y su importancia en la alimentación del hombre
3. Proceso de desarrollo histórico de la humanidad
4. Material didáctico para las ciencias naturales y sociales

#### *Filosofía general*

1. Introducción a la filosofía
2. Lógica
3. Historia del pensamiento filosófico
4. Ética
5. Estética

3. Métodos y técnicas de la danza en la escuela primaria
4. Métodos y técnicas de expresión sonora
5. Técnicas de la expresión dramática en la escuela primaria

#### *Taller de investigación documental*

1. El foro en el trabajo infantil
2. El método científico y la investigación lingüística
3. La literatura mexicana en el seminario
4. El reporte de investigación

#### *Traducción de la lengua inglesa*

1. Experimentación psicológica
2. Aspectos pedagógicos
3. Filósofos y educadores



**CUADRO 80***Curso directo**Tercer grado**Taller de comunicación educativa*

1. Comunicación educativa
2. Educación y sociedad
3. Los medios de comunicación
4. Educación permanente
5. Enseñanza multimedia

*Educación para la salud*

1. La nutrición y la salud
2. Enfermedades infecciosas de la infancia y enfermedades parasitarias
3. Higiene y primeros auxilios

*Corrientes contemporáneas de la pedagogía*

1. Pedagogía contemporánea
2. Pedagogía individual y psicología
3. Pedagogía activa
4. Pedagogía social y política
5. Pedagogía cultural de los valores
6. Pedagogía literaria

*Estadísticas*

1. Revisión de conceptos fundamentales
2. Distribución estadística
3. Regresión y correlación

*Administración escolar*

1. Administración de los procesos escolares
2. La legislación como marco jurídico de la educación
3. Organización de las necesidades de la comunidad

*Taller de investigación pedagógica*

1. Investigación pedagógica
2. Diseño de proyectos de investigación
3. Recopilación de datos
4. Interpretación de resultados
5. Informe de investigación

*Política educativa en México*

1. Conceptos generales
2. Antecedentes de la política educativa en México
3. Política educativa del México actual

(AGN, MMH-SEP, *Crónica Presidencial*, 11.05.05, c. 1, e. b).

La Dirección General de Mejoramiento del Magisterio no proporciona datos sobre la aceptación de estos cursos y el número de maestros que los aprovecharon.

## 2. LOS PROBLEMAS MAGISTERIALES

Los problemas del magisterio mexicano en este periodo histórico no diferían de los anteriores, pero se acentuaban por la misma crisis que sufría el país. Entre los principales conflictos pueden mencionarse: 1) las plazas; 2) la situación del magisterio en el sexenio; 3) el SNTE y su líder vanguardista; y 4) la protesta por los bajos salario

1) Las plazas. En 1983, 30 000 maestros de primaria estaban desempleados, mientras existían simultáneamente en el país cinco millones de analfabetos, 13 millones con primaria incompleta y grupos de primaria saturados. El CONALTE, según *El Universal* (marzo 11 de 1983), aseguraba que no sobraban maestros sino que el Estado no sabía aprovecharlos y cuidar de distribuirlos mejor en el país. Lo mismo ocurría con las escuelas normales que sumaban 414 entre estatales, federales y particulares, en todo México. Sólo en el Distrito Federal existían, en 1983, 27 normales de primaria y 22 de educadoras, mientras que en el estado de Morelos no había normal para preescolar, y contaba con 16 normales de primaria; en Oaxaca tampoco existía una normal de preescolar y tenía 11 de primaria.

El problema no era nuevo y su solución no consistía en crear plazas, sino en atender la falta de vacantes. Respecto de ésta deben considerarse dos aspectos: por un lado, los maestros se jubilan más tarde y permanecen más tiempo en servicio. El SNTE afirmaba que en el primer semestre de 1983 disminuyeron las jubilaciones en un 85% respecto del pasado año; por otro lado, había que incluir las dobles plazas, permitidas por lo precario del salario, como forma de obtener uno más decoroso (*El Universal*, noviembre 22 de 1983).

En 1984 quedaron desempleados 6 000 maestros recién egresados de escuelas normales, cifra que impulsó al gobierno a tomar la decisión de disminuir la formación de maestros para evitar que aumentara su número. Con este objeto, celebró convenios con gobiernos estatales con el fin de formar sólo a los maestros necesarios y cuidar de arraigarlos en sus estados (*El Herald*, octubre 5 de 1984). Se optó por estas decisiones restrictivas, a pesar de que, para ese año, existían 6 451 740 analfabetos.

El director general de Educación Normal, profesor Juan de Dios Rodríguez Cantón, aseguró en 1986 que había 20 000 maestros desempleados a quienes no podía ofrecerles plaza, razón por la que se redujo el ingreso de alumnos a las escuelas normales primarias. También señaló que los egresados de las normales particulares no tenían generalmente problemas de contratación, pues su número era pequeño y el mismo sistema de educación privada los absorbía.

Rodríguez Cantón reconoció, respecto de los maestros del nivel preescolar y de educación especial, que su número era pequeño y hacía falta fomentar estos tipos de educación, mientras que en el nivel de secundaria existía equilibrio entre la oferta y la demanda (*El Universal*, noviembre 25 de 1986).

Juan Prawda (1988, p. 24), director de Planeación de la SEP, afirmó que los problemas de este sector eran, además de los 100 000 profesores desempleados, la deficiente calidad de la enseñanza, la inequitativa oferta de educación entre la población, los magros recursos presupuestales y los programas educativos obsoletos. Según Prawda, los logros alcanzados pertenecían más al aspecto cuantitativo que al cualitativo; por ejemplo, en el Distrito Federal y algunos estados del norte, el promedio de escolaridad fue superior al sexto grado, mientras que en Oaxaca y Chiapas apenas llegaba al 4o. grado; el analfabetismo en estas dos entidades alcanzó el 20% y en el Distrito Federal y estados del norte 5%; la deserción en estos últimos fue de dos

alumnos por cada 100 inscritos, y 10% para los dos estados del sur. El gasto educativo en el sexenio descendió del 5 al 3.6% del PIB, 35% menos en términos reales. La matrícula, en cambio, aumentó con 1 800 000 alumnos, 200 000 maestros más y 30 000 nuevas escuelas (*UnomásUno*, septiembre 30 de 1988).

2) La situación del magisterio. Olac Fuentes Molinar señalaba que la crítica condición del magisterio se debía, desde 1979, al agotamiento por meses de movilización continua; al endurecimiento del frente común de la burocracia sindical y del gobierno federal; a las frustraciones por acuerdos con autoridades sindicales que otorgaban a los disidentes participación ficticia en comités seccionales; a los salarios con un ingreso real equivalente al de 1976 y, además de los bajos salarios, al retraso en el pago de los mismos; al acoso de Vanguardia Revolucionaria (VR) y, por encima de todo, a una crisis económica que agobiaba el país y que provocaba una inflación en constante aumento (*El Universal*, enero 5 de 1982).

Los maestros, desde su incorporación al sistema educativo oficial, formaban parte del sindicato, cuyos agremiados eran un millón entre docentes, personal académico y manual (Sandoval, 1985, p. 9), es decir, el sindicato más grande y fuerte del país. Sin embargo, pese a su tamaño, se caracterizaba por la sumisión y lealtad de sus agremiados (Sandoval, 1985, p. 11).

En la década de los setentas, la unidad magisterial dentro del sindicato sufrió una escisión en su interior –sin ocasionar una división física. Algunos maestros de 25 estados de la república crearon, en 1979, el Consejo Nacional Técnico de la Educación (CNTE) como un canal para manifestar su inconformidad por el excesivo control sindical que les impedía participar en decisiones sindicales (Sandoval, 1992, p. 15). A esta sección se le conocía como el grupo democrático del mismo SNTE y estaba formada por 100 000 profesores; una séptima parte del total del SNTE.

El sindicato llegó al extremo de controlar la celebración de congresos de las 55 secciones que tiene en el país, y de elegir los dirigentes locales, pues la convocatoria para estos actos debía partir del Comité Ejecutivo Nacional (CEN) del SNTE.

Asimismo, cualquier huelga debía contar con la autorización del CEN. Este trámite obligaba a los maestros a buscar nuevas opciones fuera de este control. Así se organizaron los “paros de actividades”, no legisladas en el

sindicato (Trejo, 1990, p. 79). Los maestros, como parte de la burocracia, estaban comprendidos en el apartado “B”, por lo que no procedían sus huelgas (*Unomásuno*, noviembre 22 de 1986).

De las secciones estatales más notables por su disidencia, resaltaba la VII de Chiapas, con 24 000 maestros federales; la XI, con 8 000 maestros estatales del mismo estado, y la XXII de Oaxaca, con 38 000 maestros sindicales.

Desde 1978 aumentó la movilización de maestros por conflictos locales y aislados, como un recurso último ante la negativa a dialogar por parte de las autoridades educativas y sindicales (Trejo, 1990, p. 128).

En los siguientes meses continuaron los paros, las marchas y los plantones, tanto en la ciudad de México como en las capitales de algunos estados, protestas organizadas sin el control del SNTE, en un principio, y caracterizadas por ser heterogéneas e independientes de cualquier organización proselitista. Sus demandas eran locales, al igual que su capacidad de organización y persistencia, pero coincidían en el retraso de pago de salarios, el aumento salarial, y la realización de un congreso para regularizar la situación sindical de su sección (Trejo, 1990, p. 86).

Hasta entonces, el mismo SNTE controlaba más o menos la situación, pero en los inicios del gobierno de Miguel de la Madrid, al anunciarse la descentralización educativa, los líderes del sindicato manifestaron su inconformidad contra ese intento de fragmentación (Trejo, 1990, p. 103).

El secretario de organización del CEN-SNTE, profesor Eduardo Rosas, aceptó como benéfico el proyecto de descentralización, pero dijo: “exigimos se preserve la integridad del sindicato, primero en la supervivencia sindical y luego en la descentralización de la enseñanza” (*El Herald*o, enero de 1983), es decir, se sacrificaba el bien de la educación nacional a los intereses del sindicato. El secretario general del SNTE, Ramón Martínez Marín, criticó en 1982 la descentralización por considerar que atentaba contra la unidad y autonomía sindicales. El nuevo secretario, Alberto Miranda Castro, afirmó en 1983 que lucharía por evitar la fragmentación del sindicato (*El Herald*o, octubre 5 de 1983). Aparece de nuevo la misma actitud de anteponer las ventajas del sindicato a las necesidades de la educación.

Las declaraciones del secretario de Educación Pública, Jesús Reyes Heróles, nunca expresaron el propósito de fragmentar el sindicato nacional. El aseveró que la medida no iba en contra de nada ni de nadie. Ya desde 1981

se había desconcentrado la labor educativa con la división presupuestal por parte de la Secretaría de Programación y Presupuesto, con el fin de mejorar los recursos económicos y prestar un mejor servicio educativo al ampliar las atribuciones a las delegaciones estatales (creadas por la SEP para planear actividades educativas en cada estado). Esta disposición intentó adjudicar a cada delegación estatal el control de las plazas y la facultad de otorgar licencias a los maestros que ocupaban u ocuparían cargos de elección popular o comisión sindical. El SNTE se atribuía esta facultad como una forma de asegurar la sumisión por parte de los maestros beneficiados (Prawda, 1988, p. 90).

María Esther Ibarra (*Proceso*, febrero 14 de 1983), en un artículo sobre la descentralización educativa, consignaba el dato de que algunos delegados sindicales llegaron a administrar un número tal de plazas para servicio personal, superior al de una Secretaría de Estado. En este mismo tema, se denunciaba que el SNTE tenía 1 894 profesores comisionados en su comité ejecutivo y más de 8 000 maestros en todo el país que devengaban salario sin acudir a sus escuelas o centros de trabajo (*El Universal*, enero 11 de 1983).

Además de estos abusos, se cometieron otros, como en Guerrero, donde se suspendieron las clases con el falaz pretexto de que los maestros asistirían a juegos magisteriales, pero se les encontró en un mitin priísta. En otras ciudades cerraron escuelas para celebrar el aniversario de VR, o para llevar a los niños a recibir a líderes o candidatos del PRI (*Excélsior*, abril 15 de 1983).

Otro enfrentamiento ocurrió en 1984 entre el secretario de Educación Pública y el SNTE, cuando se elevó a licenciatura el grado de normalista. El SNTE acusó a la SEP de tomar una decisión de manera unilateral. Por su parte, las autoridades de la SEP aseguraron que era una disposición para favorecer una auténtica eficacia en la educación.

Después de la muerte de Reyes Heróles, en 1985, la tensión entre el SNTE y la SEP menguó un poco. Ya no fue tan abierta. El motivo del enfrentamiento fue la UPN, cuyos maestros demandaban mejor formación profesional. Dicha institución depende de la SEP, pero está ligada al SNTE. Sus empleados, por ejemplo, están afiliados a éste como una sola sección que incluye al personal de las unidades estatales del mismo IPN. La UPN también se convirtió en terreno de pugnas gremiales (Trejo, 1990, pp. 106-107).

En este mismo tema del descontento de los maestros y sus manifestaciones, después de varias movilizaciones de dimensión nacional organizadas

por la CNTE en 1983, se les impidió participar el 1o. de mayo en el desfile del Día del Trabajo. Con dificultades lograron hacerlo y, cuando estuvieron frente a Palacio Nacional, aprovecharon la ocasión para extender algunas mantas con leyendas que exigían el aumento salarial y la democracia sindical (Avila, 1990, p. 83).

Nueva ocasión de conflicto fue el acuerdo (*Diario Oficial*, abril 11 de 1983) por el cual la SEP desconcentraba los cursos intensivos para profesores foráneos en la Escuela Normal Superior de la ciudad de México y modificaba el artículo 4o. del acuerdo de julio 23 de 1982. Los cursos quedaron instalados en cuatro sedes regionales: Aguascalientes, Querétaro, Sonora y Veracruz; los alumnos debían inscribirse, según su estado de procedencia, en el curso cuya área de influencia contuviera dicha entidad, sin menoscabo del reconocimiento de sus antecedentes de escolaridad. El subdirector de tales cursos, profesor Federico Sánchez Scott, indicó que se ofrecieron en esa ocasión 13 especialidades (*UnomásUno*, julio 25 de 1983).

Este decreto de supresión de cursos y su desconcentración se hizo sin la consulta de la comunidad educativa de la Escuela Normal Superior y fue ocasión de numerosas marchas de protesta. Una de ellas, de julio 21 de 1983, fue disuelta por policías, bomberos y granaderos, causando graves lesiones a varios maestros (*UnomásUno*, julio 27 de 1983).

Los cursos intensivos eran el más importante reducto de la CNTE en el Distrito Federal, circunstancia que convertía entonces a la Normal Superior en el centro político de la insurgencia magisterial. Así se comprende el disgusto del alumnado. Otro acuerdo, el 106 del *Diario Oficial* (julio de 1983) anunció la formación de un comité encargado de elaborar el proyecto académico para todas las normales superiores del país. Los alumnos multiplicaron sus manifestaciones en contra de este proyecto con mítines, marchas, plantones, boteos, conferencias, etc. (Avila, 1990, p. 85). En ese mismo mes, los maestros-alumnos se plantaron en el cruce de la Ave. Insurgentes y la Ave. Paseo de la Reforma, dos arterias vitales en el tránsito capitalino, para protestar por el cierre de la Normal Superior, pero se les desalojó con violencia. En diciembre 2, la SEP ocupó el edificio de la Normal Superior, cambió al director y ofreció a los alumnos iniciar cursos en diversos sitios el país, en sustitución de la sede metropolitana. Las autoridades del SNTE nunca reconocieron dichos cursos (Trejo, 1990, p. 109).

Mientras tanto el gobierno no pudo, por las circunstancias que vivía el país, atender por completo a estas protestas, pero redujo los salarios reales de los trabajadores a escala nacional, ocasión propicia para incrementar las huelgas de diferentes gremios y las marchas en todos los estados.

La CNTE organizó huelgas, una de las cuales estalló en mayo 27 de 1983, al realizarse un paro-marcha con 200 000 maestros a quienes se sumaron empleados del INBA (Trejo, 1990, p. 110) Otra posterior se efectuó en junio 9, a la cual se unieron siete sindicatos de universidades estatales y la UPN, con 200 000 maestros de 14 estados, es decir, más del 25% del sector educativo paralizado por una demanda salarial de emergencia del 40%. Un tercer paro se registró en junio 15 organizado también por la CNTE. Seis días después VR dirigió uno de dos horas en todo el país y recibió confirmaciones de haber sido acatado en varios estados: Hermosillo, Son.: 18 000 maestros de secundaria; La Paz, B. C.: 3 000; San Luis Potosí, SLP.: 10 000; Ciudad Victoria, Tamps.: 34 000; Culiacán, Sin.: 20 000; Durango, Dgo.: 12 000; Chihuahua, Chih.: 4 000; Matamoros, Tamps.: 2 500; Tepic, Nay.: 11 000; Saltillo, Coah.: 10 000; Monterrey, N. L.: 35 000; Chilpancingo, Gro.: 33 000 (*El Universal*, junio 23 de 1983), pero VR aclaró que el SNTE no estaba en contra del secretario de Educación Pública, ni del sistema, sólo demandaba un aumento salarial de emergencia. El mismo día la CNTE paró 24 horas, a partir de la tarde, para evitar que su movimiento se confundiera con el de VR (*UnomásUno*, agosto 22 de 1984) y movilizó a miles de maestros de 20 estados de la república. Tales manifestaciones lograron mínimos incrementos salariales, sin llegar a resolver las condiciones laborales del magisterio ni sus problemas de vida.

En Morelia, Uruapan y Zamora, 6 000 maestros efectuaron un paro indefinido, pero al no reconocerlo el SNTE hizo desistir al 40% de los manifestantes. En Puebla hubo un paro organizado que concluyó en una huelga. Los maestros amenazaron con no entregar certificados a los alumnos que finalizaron la primaria. En Monclova, Coah., los maestros se declararon en paro por aumento salarial. En Zacatecas, Zac., 600 profesores federales se manifestaron contra su bajo salario, con el apoyo de los trabajadores de la universidad estatal (*El Universal*, marzo 14 de 1984).

En 1984 hubo paros de actividades laborales de maestros en los estados de Guerrero, Hidalgo y Puebla.



Las demandas salariales eran constantes, como lo reveló un documento del líder del magisterio nacional, Alberto Miranda Castro, dirigido a Reyes Heróles, y en el cual solicitaban, además de mayor salario, más participación de trabajadores del SNTE en cargos del gobierno (*El Heraldo*, enero 30 de 1985). En Pachuca, Hgo., 10 000 maestros efectuaron una manifestación después de un paro de 72 horas, con la demanda de incorporar a 900 profesores al sistema federal (los maestros estatales ganaban \$30 000 mensuales,<sup>2</sup> los federales \$56 000, más prestaciones económicas y médicas). En Baja California Sur, 300 maestros demandaron aumento salarial.

La CNTE declaró que los maestros eran el sector más golpeado económicamente. Por tanto, aquélla solicitaba un aumento de emergencia del 50% al sueldo base y pago de salarios atrasados (*El Universal*, abril 22 de 1985).

En febrero de 1985, la sección VII de Chiapas (CNTE) se declaró en paro indefinido por haber ocupado VR las casas del FOVISSSTE, por el retraso en el pago de salarios, por el aumento salarial, por la nivelación de salarios entre maestros federales y estatales, y por la realización del congreso ordinario (Avila, 1990, p. 90).

En Oaxaca, por ejemplo, el congreso ordinario de la sección XXII –el cual se celebraría en febrero de 1985– no fue convocado por el CEN. De ahí tomaron pie los maestros oaxaqueños para efectuar un paro indefinido y 2 500 maestros decidieron realizar una marcha al Distrito Federal, detenida por el SNTE con la promesa de publicar la convocatoria a fines de marzo.

Los maestros regresaron a clases a pesar de ser periodo vacacional y para reponer el tiempo perdido en los 15 días de paro. El 60% de los profesores sacrificaron vacaciones: el resto prefirió tener clases todos los sábados durante el curso lectivo (*El Heraldo*, mayo 20 de 1985).

A mediados de abril, se publicó la convocatoria, para realizar el congreso seccional en el mes de junio, que luego se canceló. En este caso el CEN no lanzó la convocatoria, a pesar de haberse comprometido a hacerlo ante Gobernación y la SEP. Aseguró que se realizaría en junio 21 y 22. De nuevo la aplazó por la cercanía del periodo de vacaciones. Su tercera promesa fue para enero 27 y 28 de 1986, pero tampoco la puso en práctica (Avila, 1990, p. 124).

<sup>2</sup> En ese año el dólar estaba a \$463.21 M.N.

Finalmente, el CEN la difirió indefinidamente por “tanto problema laboral de los maestros”, y por la proximidad del fin del curso escolar (Avila, 1990, p. 91). Mientras tanto, la CNTE preparaba para mayo 19 de 1985 el segundo paro cívico nacional, pero no lo efectuó pues varios sindicatos recibieron advertencias por parte del gobierno que los intimidó (Avila, 1990, p. 89).

Para el mes de julio, los maestros de Chiapas participaron en una marcha que culminó en Tuxtla Gutiérrez, en apoyo a demandas campesinas. Trejo (1990, p. 114) hace notar que este tipo de apoyo era de lo más consecuente, pues muchos de los maestros pertenecían al campesinado y, por tanto, se identificaban con este sector. La policía detuvo la comitiva, resultaron heridos 60 maestros y un número incontable de campesinos.

En enero de 1986, 38 000 maestros oaxaqueños se declararon en paro indefinido y demandaron un congreso seccional.

En febrero 10 de 1986, 54 maestros se lanzaron a una huelga de hambre: 43 en Oaxaca y 11 en la catedral metropolitana; el día 24 de ese mes tuvieron que suspenderla por las condiciones alarmantes de salud y, en especial, por la indiferencia de las autoridades que continuaron negándose a promover el congreso seccional. En febrero 3 de 1986, 1 500 profesores de esa entidad establecieron un campamento en el centro de la ciudad de México, hasta el 12 de marzo, sin solucionar nada (Avila, 1990, p. 91).

El día 2 de marzo, el SNTE aceptó convocar el congreso seccional para junio, pero pospuso la convocatoria por cuarta vez, por ser periodo de vacaciones. Esa “aceptación” tan repentina se debió a la presencia de 38 000 maestros oaxaqueños en la ciudad de México, a quienes se sumaron 600 alumnos de la normal rural de Amelxingo, Morelos; 1 500 maestros del Valle de México y algunos más de Puebla. Con esta multitud en el centro de la ciudad de México, la SEP y la Secretaría de Gobernación participaron mediando en el conflicto y obligando de alguna manera al SNTE a abandonar su férrea posición (*El Día*, marzo 2 de 1986).

En marzo 17, después de 60 días de huelga, se reiniciaron clases. En algunos municipios de Oaxaca, como Pinotepa Nacional, San Martín Mexicapan, Santa Cruz de Juárez y Huautla e Ixiotel, los maestros vanguardistas se negaron a entregar escuelas; las clases se impartieron entonces al aire libre. Los maestros pasaron el resto del año en espera del cumplimiento de la promesa del SNTE (*UnomásUno*, octubre 18 de 1986).

Por su parte, en febrero, los maestros del Distrito Federal formaron la Cordinadora de Lucha de Trabajadores de la Educación en el Distrito Federal (CLUTEDF), que sólo actuó por dos años en representación de los maestros de las secciones IX y X (Avila, 1990, p. 92).

En Chiapas, los maestros democráticos cumplían en febrero de 1986 cinco meses sin salario; 30 fueron cesados y otros cobraron cheques con descuentos de 500 a 20 000 pesos por participar en marchas.

La represión continuó a la par que el descontento. En mayo de 1986, fueron detenidos seis profesores. VR suspendió el salario a 50 maestros, a otros los cambió sin explicación alguna, y a otros más les retuvo su salario y su aguinaldo (Avila, 1990, p. 116).

A principios de 1987 se publicó la noticia de que 1 300 maestros vanguardistas estaban ausentes de sus escuelas, mientras que los maestros democráticos, ya en clases, seguían sin cobrar sus salarios desde 1985, a diferencia de los primeros, que cobraban puntualmente sus sueldos (*El Universal*, marzo 13 de 1987).

En 1987, 27 000 profesores de la sección VII iniciaron un paro indefinido y organizaron plantones en el Distrito Federal, en el Campamento de la Dignidad, y en el atrio de la catedral metropolitana.

Desde febrero de ese año, los maestros de Chiapas solicitaron autorización para celebrar su congreso seccional. El CEN, por su parte, se negó a celebrarlo ante la posibilidad de que la mayoría democrática ganara el control del comité seccional. De febrero 19 a marzo 17, los maestros chiapanecos persistieron en paro contra el cacicazgo sindical; por esas fechas llegaron a bloquear algunas carreteras del estado, mientras que algunos iniciaron huelga de hambre en la catedral metropolitana, misma que terminaron en abril 5, cuando la SEP se comprometió a ayudarlos con la advertencia de que eran funciones del SNTE, no de la SEP. En abril 9 el CEN aceptó negociar con los maestros, se entrevistó con los líderes y acordaron formar el comité seccional. Los 1 000 docentes que estaban en la ciudad de México regresaron entonces a sus estados. El CEN condicionó la realización del congreso en la siguiente forma: la mitad de los miembros para cada una de las corrientes magisteriales (si bien el 90% eran maestros demócratas, y 10% de VR). A pesar de lo absurdo de la petición, aquéllos hubieron de aceptar. En abril 15 se creó el comité para organizar el congreso seccional con 10 maestros democráticos y 10 de VR (Avila, 1990, p. 118).

En junio 5 iniciaron una nueva marcha de protesta por el incumplimiento de las promesas del CEN: pago de salarios adecuados desde octubre de 1986. Sin respuesta. Nueva marcha en enero 30 de 1988, cuando sus demandas se dirigieron no sólo a las autoridades sindicales, sino también lo hicieron a la sociedad civil: padres de familia, campesinos, trabajadores. De muchos de ellos recibieron apoyo, y de otros, repudio, todo por solicitar “un sueldo constante y decoroso” (*El Universal*, julio 22 de 1988).

En octubre, como parte de la represión a los disidentes, se registró el caso extremo de detener a un profesor democrático, acusado de asesinar a una persona. En las declaraciones de los testigos, resultó que uno de ellos era el mismo “asesinado” (Avila, 1990, p.121).<sup>3</sup>

Un miembro de VR encabezó finalmente la sección VII, pero los maestros democráticos nunca dejaron de manifestarse hasta 1989, cuando pudo crearse su comité ejecutivo seccional, con representantes legítimos de la mayoría. En el estado de Oaxaca ese logro se obtuvo en mayo, también de 1989 (Avila, 1990, p. 97).

Como conclusión de este apartado debe señalarse que las constantes demandas de los profesores buscaron diversos canales para encontrar solución, desde solicitar diálogo con autoridades del CEN del SNTE y de la SEP y organizar paros, tomas de carreteras, marchas, mítines, plantones, volanteos, huelgas de hambre, etc., sin que nada lograra mermar el poder de VR (Trejo, 1990, p. 128).

### 3. EL SNTE Y SU LÍDER

El SNTE se encargó de atender las demandas de los profesores sobre prestaciones, promociones y plazas y, así, adquirió enorme poder ante sus

<sup>3</sup> Todavía en abril de 1989, con el nuevo gobierno de Carlos Salinas de Gortari, se efectuaron siete manifestaciones en la ciudad de México. Según la CNTE 18 000 planteles en el país participaron en las movilizaciones de los profesores, quienes se organizaron en brigadas y comisiones para obtener recursos y difundir su situación entre la población civil. La prensa mencionó al respecto algunas protestas en varios estados de la república; todos ellos esgrimían demandas económicas. El gremio de los maestros era de los más empobrecidos. Una maestra en el Zócalo metropolitano mostraba una pancarta con la queja: “Pagan poco... y luego... de vez... en cuando” (*UnomásUno*, marzo 19 de 1989).

agremiados. En febrero 3 de 1983, por ejemplo, el SNTE celebró su XIII Congreso Nacional Ordinario en Cozumel, Q. Roo.

Sus demandas, presentadas como conclusiones, fueron: incrementar los salarios y las prestaciones; obtener mayor participación política del SNTE en congresos locales; distribuir equitativamente los cargos mayores de la SEP; intensificar afiliaciones a VR; consolidar la unidad del SNTE; lograr un aguinaldo de tres meses de sueldo y el pago de prima vacacional de 20 días; solicitar un mes de salario por día del empleado; ayuda a pago de renta; incrementar la participación de maestros como presidentes municipales; y asignar direcciones de la SEP a miembros del SNTE (*El Universal*, febrero 3 de 1983). En esta ocasión, se confirmó a Jonguitud como presidente nacional de VR. De él se decía que “tenía vocación de servicio y era símbolo de la lucha magisterial”. En el XIV Congreso Nacional Ordinario del SNTE, celebrado en febrero 10 de 1986, se convino en la necesidad de pedirle a Jonguitud su dedicación completa al SNTE, como asesor vitalicio (Trejo, 1990, p. 133).

El SNTE es uno de los respaldos fuertes del PRI, el mejor organizado y con una estratégica distribución de sus miembros (Trejo, 1990, p. 134). Por ejemplo, en 1982 Miguel de la Madrid tuvo una campaña difícil, en especial con Fidel Velázquez. Para limar estas asperezas, VR participó a cambio de una “módica cuota”. Durante sus giras en el acarreo de masas, VR cumplió pese a los desmayos “de niños potosinos durante el mitin que Jonguitud ofreció al candidato priísta” (*Proceso*, febrero 14 de 1983).

Algunos autores confirman que, por tradición, el SNTE ha figurado como “máquina electoral en tiempo de elecciones”. En 1988, por ejemplo, VR formó las brigadas de promoción del voto, obligando a los maestros a efectuar reuniones y discusiones con padres de familia para convencerlos de votar por el PRI. En ese año, Jonguitud se comprometió a lograr 10 millones de votos para el PRI (Avila, 1990, p. 97).<sup>4</sup>

<sup>4</sup> En febrero 10 de 1989, se declaró a Jonguitud dirigente vitalicio de VR y asesor permanente del SNTE. A pesar de tener el país un nuevo gobierno, miles de maestros continuaron manifestando su descontento contra el autoritarismo sindical y en demanda de un aumento salarial. La situación alcanzó tal grado de efervescencia que el mismo Fidel Velázquez declaró que Jonguitud “políticamente se sentía bien”; y señaló que el movimiento magisterial sólo pedía aumento salarial, no su caída. Con todo, en febrero 23 de 1989 “Jonquitud hubo de renunciar como presidente nacional de VR y asesor permanente del CEN. Con él eran ya cuatro los líderes sindicales cesados” (*Proceso*, febrero 14 de 1989).

#### 4. EL AUMENTO DE SALARIO

Este ha sido una constante en las propuestas de profesores. Para comprender mejor esta demanda se mencionan algunos datos sobre los sueldos del magisterio. Un profesor percibía en 1983 el equivalente a 2.5 del salario mínimo, en 1989 descendió a 1.3 del mínimo (*Proceso*, enero 8 de 1990).

El salario de un maestro de primaria, de medio tiempo, era en 1986<sup>5</sup> de \$82 000 mientras que un policía ganaba \$85 000 y un maestro albañil \$100 000 (*El Herald*, febrero 23 de 1987); 85 000 maestros de secundaria del Distrito Federal recibieron en ese año un aumento de \$655 por hora-semana-mes, es decir, el 20% autorizado para toda la burocracia federal. Los maestros de nivel medio y superior percibieron, en mayo de 1987, un incremento de 18.50%, mientras que los de preescolar, básico y media de 23%; los de secundaria obtuvieron un 4% para diferenciarlos de la primaria. Además, se pagaban por antigüedad \$20 000 diarios para el primer quinquenio, y 40 000 para diez años o más de servicio. Tales aumentos no pudieron compararse con los de otros sectores, como los electricistas, telefonistas y universitarios, quienes lograron más. Para junio de 1987, el índice de carestía era de 56.6% y se temía una inflación del 125%.<sup>6</sup> Estos aumentos dejaron mal parados al SNTE y a sus dirigentes, quienes insistían en proclamar que su estrategia salarial era ejemplo para todo el movimiento obrero organizado (*Excélsior*, julio 14 de 1987).

Para noviembre de 1987, el líder nacional del magisterio, Antonio Jaimes Aguilar, prometió un aumento al salario de 100% y para 1988 un incremento para todos los maestros del país. Con todo, en febrero de 1988 no se otorgó ni siquiera el 15% de emergencia salarial (*UnomásUno*, febrero 25 de 1988).

El aumento consistió en 5%, el cual no satisfizo a nadie. Para justificar ese mísero porcentaje, el coordinador de asuntos jurídicos de la SEP, Antonio Hernández Brito, declaró que por ser los maestros empleados del apartado

<sup>5</sup> En ese año el dólar estaba a \$894.22 M.N.

<sup>6</sup> En 1987 el dólar estaba \$2 241.45 M.N.

“B” sólo les correspondía un aumento de 5% en el salario (*El Heraldo*, marzo 16 de 1988).

Los maestros reiniciaron sus manifestaciones. Los empleados del INAH hicieron, en febrero 18 de ese año, un paro de labores de 12 horas en todo el país. El secretario de Educación Pública, Miguel González Avelar, anunció un aumento salarial a maestros de 22 municipios en el país, dentro del sistema de compensaciones en zonas de vida cara, tal como se había prometido a 27 municipios desde los primeros meses del año. Para septiembre de 1988,<sup>7</sup> los maestros recibieron un aumento de \$5 000 quincenales, suma que apenas los igualó con el salario mínimo vigente (*Excélsior*, octubre 3 de 1988).

Iván García, del Partido Mexicano Socialista, aseguró que la educación estaba en su peor momento y la describía con las siguientes características: reducido presupuesto, antidemocracia sindical practicada por VR; maestros obligados a subemplearse para completar el mísero ingreso familiar; pobreza en escuelas públicas, edificios desvencijados; salones, mesabancos y pizarrones maltratados; bajo nivel de salud en los alumnos que afectaba la atención y la receptividad (*UnomásUno*, octubre 30 de 1988).

Los salarios de los maestros perdieron el 40% de su valor real al finalizar el sexenio, mientras VR actuaba sólo cuando el gobierno tocaba sus intereses y para obtener más prebendas y puestos políticos (*UnomásUno*, noviembre 6 de 1988).

Otras fuentes documentales señalan que en 1987 el sueldo base, incluyendo el 25% de aumento, era de \$233 180 mensuales; con percepciones indirectas: \$262 292 para maestros con poca experiencia laboral (\$7 722 diarios); \$279 450 para maestros con más de 20 años de servicio (\$9 315 diarios). Con estos datos se concluye que ganaban \$1 564 más que el salario mínimo en el Distrito Federal y \$1 481 menos que un maestro de escuela particular. El sueldo diario alcanzaba sólo para comprar 1 1/2kg de carne. Casi no consumían pescado, ni pollo, ¿qué decir de los productos que recomendaba la FAO y la SSA? Eran realmente prohibitivos para ellos (Trejo, 1990, p. 135).

<sup>7</sup> En 1988 el dólar llegó a \$2 295.00 M. N.

Si se efectúa una comparación de los sueldos de los maestros en el ámbito internacional, los de México ocupaban el trigésimo séptimo lugar, de un total de 51, entre ciudades del primero, segundo y tercer mundos. Ejemplo:

### CUADRO 81

#### *Salario magisterial en dólares*

	1976	1985	1988
2 Ginebra, Suiza	16 637	20 700	41 900
4 Nueva York, USA	13 524	20 100	20 300
7 Los Angeles, USA	13 583	18 400	28 900
27 Madrid, España	5 050	7 100	13 100
34 Caracas, Venezuela	3 828	3 600	3 300
36 Lisboa, Portugal	3 605	3 600	6 400
37 México	3 494	2 500	1 800
41 Panamá, Panamá	2 462	3 700	4 900
44 Río de Janeiro, Brasil	1 910	2 400	1 400
46 Buenos Aires, Argentina	980	2 700	1 700

(Villamar, 1990, pp. 549-550).

Entre 1976 y 1985 hubo un incremento generalizado, pero en seis países se registró el efecto contrario —entre ellos México—, con un promedio anual de inflación entre 1973 y 1982 de 23.9%.

De 1985 a 1988 muchos países concedieron otro aumento a sus profesores. México no pudo hacerlo por su gran deuda, alta inflación e inestabilidad económica. El país sufrió un retroceso del 25% (Villamar, 1990, pp. 549-550).<sup>8</sup>

<sup>8</sup> Para no pasar por alto a los maestros de escuelas privadas, baste decir que en ellas no hay prácticamente actividades sindicales, a pesar de padecer inestabilidad laboral. Dichas escuelas impiden a sus maestros organizarse so pena de perder su empleo. Sin embargo, existen algunos sindicatos pequeños. Así, en septiembre de 1983, se formó el Sindicato Nacional de Empleados y Trabajadores Docentes, Administrativos y Manuales de Centros Particulares de Capacitación, Cultura, Educación, de Tecnológicos, Colegios, Institutos, Academias y similares en la República Mexicana con 230 afiliados, 600 aspirantes y con el propósito de absorber a 650 000 maestros y trabajadores de colegios particulares. Esta asociación se afilió a la CTM al año siguiente (*La Nación*, septiembre 7 de 1983).



## CAPÍTULO XX

### LA ENSEÑANZA TECNOLÓGICA

El objetivo general del Sistema de Educación Tecnológica era lograr vincularse con el sector productivo de bienes y servicios sociales y necesarios. Los objetivos particulares, a su vez, eran: reafirmar su carácter democrático y popular, con la igualdad de oportunidades para distintos grupos sociales que demandaran educación; contribuir al desarrollo social; conciliar la demanda social de educación con los requerimientos regionales de formación de recursos humanos; y elevar la calidad de la educación impartida por las instituciones del sistema (AGN,MMH-SEP, *Crónica Presidencial*, 11.06.00, c. 4, exp. 7).

En 1982 se pensaba que México contaba con suficiente capital: activos fijos acumulados y una capacidad física extendida, y se decía que el factor limitante más obvio para nuestro crecimiento y desarrollo era el de la formación y capacitación de los recursos humanos. Por tanto, la formación de recursos humanos para las actividades productivas respondía, según la Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológica (SEIT), al más alto cometido de la tarea educativa. Desde esta perspectiva, la educación se consideraba no como simple urgencia social, sino como instrumento de desarrollo que permitía la participación activa de los distintos grupos sociales en las tareas, responsabilidades y beneficios del crecimiento.

La enseñanza tecnológica en el país aumentó considerablemente sus servicios que estaban bajo la responsabilidad de la SEIT. Estos eran: responder a la demanda de recursos técnicos altamente capacitados, requerida por la estrategia del desarrollo tecnológico del país; vincular la educación, la investigación científico-tecnológica y el desarrollo experimental con los requerimientos del desarrollo nacional; regionalizar la educación, la investigación y la cultura tecnológica para transformar la base tecnológica orientada al desarrollo nacional; proporcionar los medios aptos para mejorar la cultura tecnológica del país, coadyuvar al desarrollo de una tecnología adecuada; y, finalmente, hacer de la educación tecnológica un proceso permanente y socialmente participativo.

Tales objetivos se obtenían por medio de dos estrategias: implantar innovaciones que permitieran efectuar el desarrollo de la educación tecnológica, y

dar continuidad a los programas que contribuyeran a conseguir objetivos institucionales (AGN, MMH-SEP, *Crónica Presidencial*, 11.06.00, c.3, exp. 7).

Por su parte, la SEIT en una reunión sobre el Sistema Nacional de Educación Tecnológica, celebrada en un foro de consulta popular, enumeró las fallas de este tipo de educación.

- rápido crecimiento del sistema;
- funcionamiento defectuoso;
- modernización a la zaga de los nuevos conocimientos y tecnologías internacionales, de las últimas décadas;
- incongruencia entre la formación de egresados de este sistema y el tipo de personal necesario al sector productivo;
- distanciamiento de planes y programas de estudio con la realidad socioeconómica del país;
- descuido de aspectos culturales;
- ausencia de interés por la investigación;
- carencia de una política de investigación orientada a resolver necesidades en lo científico, tecnológico y educativo;
- falta de coordinación en las estructuras curriculares.

Por otra parte, los planes de estudio limitaban al estudiante, pues le impedían optar por una formación propedéutica o terminal, diferente de la elegida al principio; las cargas académicas excesivas incrementaban los índices de reprobación y deserción; las acentuadas especializaciones en muchas carreras dificultaban conseguir trabajo. Además, las rígidas estructuras impedían que se adaptaran a las características regionales e individuales lo mismo que un calendario rígido (AGN, MMH-SEP, *Crónica Presidencial*, 11.0600, c. 2, exp. 5).

El Plan Nacional de Desarrollo recomendó al SNET que atendiera las necesidades del sector productivo, equilibrara cuestiones universales del saber y problemas particulares del momento; promoviera mayor coordinación de este tipo de educación con otros sectores; y, además, se articulara con las necesidades sociales.

Para mejorar la capacidad de coordinar y atender los diferentes subsistemas de la SEIT, se desarrolló una organización que delegaba funciones en cada región y cada plantel dentro de cada dirección.

El SNET a cargo de la SEIT se dividía en dos tipos de dependencias: centralizadas y descentralizadas. Las primeras eran: la del noroeste, con sede en Hermosillo, Son. Comprendía los siguientes estados: Baja California Norte y Sur, Sinaloa, Sonora y Chihuahua, con un total de 18 planteles; la de occidente, cuya sede estaba en Guadalajara, Jal., abarcaba Colima, Jalisco, Michoacán, Nayarit y contaba con 20 planteles; y, finalmente, la de la ciudad de México, e incluía el Distrito Federal y el Estado de México, con 30 planteles.

## 1. LAS DEPENDENCIAS

### 1.1 *La Dirección General de Centros de Capacitación (DGCC)*

Tenía el propósito de formar los recursos humanos en modalidades educativas de capacitación para el trabajo. Sus planteles son los Centros de Capacitación para el Trabajo Industrial. Ofrecía cursos en diversas especialidades requeridas para la industria y servicios; adiestraba en oficios y artesanías a toda persona que deseara ocuparse en labores productivas, para integrarse al sector productivo o para establecer una pequeña industria o taller familiar. Dichos cursos cubrían áreas que iban desde la economía doméstica y artesanías hasta la formación y actualización de obreros calificados.

### 1.2 *La Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI)*

Órgano centralizado de la SEIT, dedicado a preparar recursos en el medio superior, a través de dos modalidades: nivel técnico profesional y bachillerato tecnológico. Los planteles son: Centro de Estudio Tecnológico Industrial y de Servicios (CETI) y Centro Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios (CBTI). Esta dirección comprendía un sistema de regionalización en 21 zonas del país.

### 1.3 *La Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria y del Mar (DGETAM)*

Esta dependencia centralizada de la SEIT, preparaba recursos humanos en los

niveles medio superior y posgrado, sus planteles son: Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario (CBTA); Centro de Bachillerato Tecnológico Forestal (CBTF); Centro de Enseñanza Tecnológica del Mar (CETM).

#### 1.4 *La Dirección General de Institutos Tecnológicos (DGIT)*

Organismo centralizado de la SEIT. Forma recursos humanos altamente calificados en los niveles superior y de posgrado. Contaba con un sistema operativo con alto grado de independencia en la dirección de cada plantel. La misma Dirección vigilaba y evitaba la dispersión del subsistema.

El estado de estas dependencias centralizadas aparece en el siguiente cuadro.

### CUADRO 82

#### *Estado de las dependencias centralizadas*

	1986-87	1987-88			
	<i>Alumnos</i>	<i>Alumnos</i>	<i>Escuelas</i>	<i>Maestros</i>	<i>Carreras</i>
DGCC	177 936	187 021	195	2 517	31
DGEII	320 322	317 309	399	19 923	114
DGETA	71 153	61 911	263	10 463	50
DGII	103 450	96 911	65	9 659	96

(*Estadística básica*, 1989).

## 2. LAS DEPENDENCIAS DESCENTRALIZADAS

### 2.1 *El Centro de Enseñanza Técnica Industrial (CETI)*

Órgano federal con personalidad jurídica y patrimonio propio, coordinado por la SEIT. Forma cuadros altamente calificados en el nivel medio superior y

superior, realiza investigación básica y aplicada de carácter técnico, científico y pedagógico. Ofrece la modalidad bivalente.

El siguiente cuadro indica el estado de las dependencias descentralizadas.

### CUADRO 83

#### *Estado de las dependencias descentralizadas*

	1986-87	1987-88			
	<i>Alumnos</i>	<i>Alumnos</i>	<i>Escuelas</i>	<i>Maestros</i>	<i>Carreras</i>
CETI	2 335	2 184	12	232	10
CONALEP	183 162	159 063	248	13 704	101
IPN	122 983	117 963	45	15 096	190

(*Estadística básica*, 1989).

#### *2.2 El Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP)*

Organismo público descentralizado del gobierno federal, coordinado por la SEIT. Forma recursos humanos en el nivel medio superior terminal, en las áreas siguientes: agropecuarias, de la salud, administrativas, industrial y de servicios. Sus estudios duran seis semestres y no equivalen a bachillerato. Operaba con gran libertad para su funcionamiento, planeación y vinculación con el sector productivo en cada plantel.

#### *2.3 Instituto Politécnico Nacional (IPN)*

Dedicado a formar profesionales académicos e investigadores de excelencia. Sus planteles son: Centro de Estudios Tecnológicos (CET) (educación terminal); Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos (bivalentes) (CECyT).

### 3. LAS MODALIDADES

#### 3.1 *La capacitación*

Con este término se designa dentro del SNET a la preparación de personas carentes de ordinario de educación básica, quienes desean adquirir una destreza específica en los oficios de: carpintero, albañil, electricista, fontanero, etcétera.

En 1982 los resultados en materia de servicios de capacitación se midieron de manera poco objetiva, exagerando el número de los mismos, a pesar de que la capacitación para el trabajo no se ofreció en forma deseable. Estas acciones sirvieron para difundir la preocupación del gobierno federal en esta materia.

En 1983, una nueva administración interna encontró que en el campo de la capacitación se había dado el primer paso para difundirla, pero, para alcanzar las metas propuestas, era necesario ganar la confianza del sector productivo en este subsistema, deteriorado por el incumplimiento de los programas de vinculación. Asimismo, se hizo patente que los planteles de las instituciones de capacitación carecían de una infraestructura adecuada, por la falta de interés de los docentes, para participar como instructores de capacitación. Además, los trámites para registrar los planes y los programas de capacitación ante la Secretaría de Trabajo y Previsión Social eran un obstáculo por lo complicado, pues se exigía documentación comprobatoria excesiva. Finalmente, se reconoció que no se había cumplido con el artículo 4o., fracción VI de la Ley Orgánica de la Administración Pública Federal, que prescribía la coordinación de la SEP con la Secretaría de Trabajo, en materia de capacitación.

Cada plantel contaba con una Bolsa de Trabajo, cuya función era orientar a los egresados, pero la baja calidad académica y técnica de los mismos sólo permitía que una pequeña parte se integrara al ambiente laboral, de acuerdo con su especialidad.

La falta de adecuación de las carreras que se impartían en los planteles con las necesidades del sector productivo de las regiones donde se encontraban, originaba otro problema. Existía una gran diferencia entre los catálogos

de los perfiles ocupacionales que manejaba el sector productivo y los perfiles profesionales de los estudiantes de los centros de capacitación.

La Dirección General de Cursos de Capacitación (DGCC) dividió el país en ocho regiones: tres de ellas operaban desde 1982, respondían a las necesidades operativas internas y coincidían con la zonificación del sector energético. Cada región se hacía cargo de funciones de planeación, superación docente y administrativa.

Para solucionar estas limitaciones, la DGCC se apoyaba en comités locales de asesoramiento técnico empresarial que analizaban las carreras impartidas y estudiaban las ofertas y las demandas. Estos comités no habían logrado realizar un solo análisis de carrera con la propia documentación formal, pues era imposible obtenerla con los recursos disponibles en los planteles.

La DGCC adolecía de otros problemas. No se llevaba a cabo un seguimiento sistemático de los egresados; había poca respuesta en materia de autoempresas manejadas por egresados, tanto de los mismos exalumnos como de los docentes encargados de asesorarlos, para constituirlos y operarlos; no se ofrecían cursos de actualización para los que egresaban. Los docentes sólo participaban en sus horas de clase frente a los grupos de alumnos; las prácticas profesionales se cumplían como mero trámite para cubrir el requisito académico, mientras se olvidaba que un objetivo de la educación tecnológica era obtener experiencia en el área de estudio. Además, se carecía de maquinaria adecuada para iniciar estas acciones en la mayoría de los planteles (AGN, MMH-SEP, *Crónica Presidencial*, 11.06.0-2, c. 3, exp. 5).

### 3.2 *El nivel medio superior*

Este nivel se encontraba, en 1981, en una situación crítica por carecer de bases comunes mínimas, que regularan su funcionamiento, crecimiento y articulación con el nivel medio básico y con el superior.

La aparición de bachilleratos estatales, federales, particulares, etc., provocó una exagerada diversidad de programas de estudio. En 1984 había 160 programas y planes de estudio diferentes, unos con valor propedéutico, éstos, terminales, y aquéllos, bivalentes.

Las especialidades que se ofrecían no respondían a las exigencias regionales en materia de recursos humanos; no existía coordinación para determi-

nar el desarrollo de las instituciones, con el resultado de que, en una región, existían diferentes subsistemas de la misma especialidad, de suerte que el sector productivo no alcanzaría a absorber a los egresados (AGN, MMH-SEP, *Crónica Presidencial*, 11.06.02, c. 4, exp. 7).

El 1981, el sistema tecnológico trató de organizar, de una manera funcional y según sus propios objetivos, la estructura de sus planes de estudio de nivel medio superior en los Centros de Educación Tecnológica, que impartían educación en este nivel –excepto los del IPN– los cuales cambiaron su organización y nombre por el de Centros de Bachillerato Tecnológico. En septiembre de 1982, tanto la DGETI, DGETA y la DGETyM adoptaron por medio del acuerdo 71-77 de la SEP el tronco común del bachillerato que ofrecían, con el fin de dar contenido homogéneo a todos los planteles y sucesión lógica del nivel medio básico en este nivel medio superior. Así, se unificaron, por primera vez, en todas las direcciones, la distribución y carga horaria de asignaturas que integran las materias básicas (AGN, MMH-SEP, *Crónica Presidencial*, 11.06.02, c. 3, exp. 5).

El módulo base para todas las carreras de este subsistema se estructuró en cuatro retículas: tronco común; tronco común tecnológico; módulo de especialidad; módulo de especialización .

#### CUADRO 84

##### *Plan de estudios del tronco común*

##### I. *Tronco común*

##### *Primer semestre*

Matemáticas I  
Lógica  
Taller de redacción y lectura I  
Idioma extranjero I  
Dibujo I

##### *Segundo semestre*

Matemáticas II  
Taller de lectura y redacción II  
Idioma extranjero II  
Dibujo II  
Química I



*Tercer semestre*

Matemáticas III  
 Química II  
 Física I  
 Biología I

*Cuarto semestre*

Matemáticas IV  
 Química III  
 Física II  
 Biología II  
 Psicología

*Quinto semestre*

Matemáticas V  
 Física III  
 Biología III  
 Historia  
 Ética

*Sexto semestre*

Problemas socioeconómicos  
 de México

(AGN, MMH-SEP, *Crónica Presidencial*, 11.06.01, c. 9, exp. 4).

Todas estas materias, dotadas de la misma organización, eran iguales para todos los bachilleratos tecnológicos.

El tronco común tecnológico era el mismo para todas las escuelas. El módulo de especialidad era diferente para cada Dirección General. El módulo de especialización era diferente para cada carrera (AGN, MMH-SEP, *Crónica Presidencial*, 11.06.01, c. 9, exp. 4).

Aprobados los dos primeros módulos, los alumnos podían aún cambiar de carrera y optar por la fase propedéutica o terminal. En cambio, había un claro rechazo de la opción terminal por desconocer sus ventajas reales, a pesar de que, en algunas carreras, la opción propedéutica carecía de sentido por no tener continuidad en estudios superiores.

Estos bachilleratos bivalentes (propedéuticos y terminales) aparecían como “estaciones de servicio”, pues reducían el congestionamiento en la matrícula escolar de otros sistemas que ofrecían este nivel educativo. Sin embargo, se trataba de distinguirlos como una instancia de movilidad regional de recursos, pues planteaba el uso de variables de crecimiento y expansión de la escolarización, de acuerdo con políticas de crecimiento económico-demo-

gráfico-educativo, y garantizaban una verdadera posibilidad de interacción regional con líneas de trabajo referidas a la planificación de recursos humanos (AGN, MMH-SEP, *Crónica Presidencial*, 11.06.02, c. 4, exp. 7).

El bachillerato tecnológico comprendía dos plataformas: de formación (contenidos científicos, sociales y culturales) y de instrucción (técnicos y tecnológicos). En la primera había cinco áreas básicas de conocimiento: matemáticas, ciencias naturales, lenguaje y comunicación, historia y metodología.

Con el afán de adaptar la educación tecnológica a las necesidades de recursos humanos propias de cada región donde se encuentran sus planteles, se organizaron todos los niveles de este sistema, tanto de capacitación como de nivel medio superior; se reestructuraron 120 planes de estudio, reduciéndolos a 34 carreras genéricas, según el acuerdo 71-77 de la SEP; se difundieron en reuniones regionales esos nuevos planes y se establecieron nuevos lineamientos sobre mecanismos de equivalencia y validación de estudios, para facilitar el tránsito entre planteles y especialidades del SNTE. Este hubo de afrontar la necesidad de atender una demanda masiva de educandos, verdadero reto para lograr un equilibrio entre calidad y la educación ofrecida en todos los planteles.

El personal académico presentaba también diferencias: mientras algunos planteles tenían profesores expertos, otros padecían problemas para conseguir docentes e improvisaban.

Algunos profesores impartían frecuentemente clases ajenas a su preparación, por la necesidad de cada plantel de proporcionar esas materias y no encontrar especialistas.

Otro problema –uno de los más graves– era la falta de espacios: aulas, talleres, laboratorios y anexos. En 1983, 120 centros carecían de talleres con detrimento de 20 000 alumnos.

El SNET ofrecía cuatro modalidades de servicio: escolarizada, abierta, semiescolarizada y no formal, y tres niveles: capacitación (enseñanza ocupacional y capacitación para y en el trabajo); medio superior (bachillerato tecnológico y estudios terminales); superior (licenciatura y posgrado).

La estructura curricular del sistema contaba con 632 carreras (34 para capacitación, 362 para el nivel medio superior y las demás para el superior) en seis áreas de estudio: ciencias agropecuarias, ciencias naturales y exactas, ciencias de la salud, ciencias sociales y administrativas, educación y humani-

dades, ingeniería y tecnología, impartidas en los siguientes centros: Dirección General de Centros de Capacitación (DGCC), Centros de Capacitación para el Trabajo (CECAP), Centros de Enseñanza Ocupacional (CEO), Centro Interdisciplinario de Investigación y Docencia en Educación Técnica (CIIDET), Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria (DGETA), Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario (CBTA), Centro de Bachillerato Tecnológico Forestal (CBTF) Instituto Tecnológico Agropecuario (ITA), Instituto Tecnológico Forestal (ITF), Centro de Educación Tecnológica Agropecuaria (CETA), Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI), Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial (CBTI), Centro de Estudios Tecnológicos en Actividades Subacuáticas (CETAS), Centro de Estudios Tecnológicos del Mar (CETMAR), Dirección General de Institutos Tecnológicos (DGIT), Institutos Tecnológicos (IT), Instituto Politécnico Nacional (IPN), Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECyT), y Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP).

La matrícula aumentó en el ciclo escolar 1978-1979 al 1979-1984 como se anota en seguida: capacitación, 279.20%; terminal, 90.3%; bachillerato tecnológico, 9.7%; del ciclo escolar 1982-1983 al 1984-1985: capacitación, 80.4%; terminal retrocedió (no hay datos); bachillerato tecnológico, 3.6% (AGN, MMH-SEP, *Crónica Presidencial*, 11.06.00, c. 2, exp. 6).

### 3.2.1 *La enseñanza técnica industrial*

Su objetivo era formar técnicos profesionales altamente capacitados para desarrollar, fortalecer y preservar la cultura tecnológica y la infraestructura industrial que coadyuvaran regional y nacionalmente al bienestar de la población, reforzando el sentimiento nacionalista del mexicano.

Este objetivo pretendía generar una nueva concepción de la educación tecnológico-industrial, englobándola en un horizonte más extenso, al considerar al técnico industrial como agente de cambio, de acción más amplia, en el desarrollo y fortalecimiento de una cultura tecnológica vinculada con elementos que sustentaran la identidad regional y nacional.

La educación tecnológica industrial debía partir del conocimiento de las necesidades e intereses de la población en cada región y operar, a partir de

ellas, opciones tecnológicas que dieran solución a tales problemas. Estas opciones tendrían como fundamento el desarrollo de investigación, diseño y sistema de producción, comercialización y consumo (AGN, MMH-SEP, *Crónica Presidencial*, 11.06.02, c. 1, exp. 2).

### CUADRO 85

#### *Población escolar en los Centros de Estudios Tecnológicos Industriales (CETIS)*

<i>Carreras</i>	<i>1979-80</i>	<i>1980-81</i>	<i>1981-82</i>	<i>982-83</i>	<i>1979-83 Incremento %</i>
1. Administración	50	581	1615	2162	4224.0
Construcción	1020	2646	2658	4979	388.1
Contabilidad	2526	4867	4311	8136	222.1
2. Diseño	1795	2148	1959	2838	58.1
Electricidad	1642	3486	2777	4851	195.4
Electromecánica	1704	2399	2909	3316	96.6
3. Maquinaria					
Combustible	934	1707	1604	4089	337.7
Mecánica	384	575	623	913	137.7
Petroquímica	101	464	831	1073	181.3
Producción		779	1293	1913	145.6
4. Salud	609	1469	1588	2386	291.8
5. Secretariado	3581	6273	7261	13724	283.2
Trabajo social	3448	5570	6574	8529	147.3
Turismo	1066	2123	3869	4275	301.0
6. Otras	13271	28529	38760	62911	374.0
Total	32131	63616	78632	126085	292.4

1) Administración, administración de personal, administración contable, administración secretarial, 2) diseño decorativo, diseño gráfico, diseño industrial, arquitectura, industria de patente, tejido y punto, 3) mecánica automotriz, 4) dietista, geriatría, prótesis dental, puericultura, clínica dental, 5) secretaria bilingüe, ejecutiva y ejecutiva bilingüe, 6) administración de turismo, administración turística hotelera, administración de empresas turísticas (AGN, MMH-SEP, *Crónica Presidencial*, 11.06.02, c. 1, exp. 2).

**CUADRO 86**

*Población escolar en los Centros de Bachillerato Tecnológico Industrial (CBTI) y 5 CETIS con plan (BT)*

<i>Carreras</i>	<i>1979-80</i>	<i>1980-81</i>	<i>1981-82</i>	<i>1982-83</i>	<i>1979-83 incremento %</i>
Administración	1855	2660	3020	6727	262.6
Construcción	1997	3210	5223	6361	218.5
Contabilidad	18793	23044	32071	37246	98.2
Electricidad	3551	5270	6076	6422	80.8
Electromecánica	12727	14665	20499	21502	68.9
Maquinaria de combustión interna	4940	6855	9289	10386	110.2
Mecánica	1711	1456	1373	1533	30.9
Producción			228	308	35.1
Salud	778	502	58		
Secretariado	2650	4178	5598	3518	32.8
Trabajo social	667	687	1614	1850	177.8
Turismo	3142	4098	4974	4881	55.3
Otras	24546	33402	45044	47368	93.0
Total	76817	100018	135067	148102	92.8

(AGN, MMH-SEP, *Crónica Presidencial*, 11.06.02. c.1, exp.2)

En el año escolar 1982-1983 se elaboraron 90 planes y 2 400 programas de estudio para CETIS y 20 planes y 400 programas para CBTIS y, así se actualizó el 100% de las carreras y especialidades impartidas por este subsistema, con la finalidad de adaptar el proceso enseñanza-aprendizaje a objetivos del subsistema y a las necesidades reales del desarrollo del país.

En el ciclo escolar 1983-1984 hubo gran interés de innovar la educación tecnológica, al considerar el intercambio de experiencias internacionales y aprovechar el camino recorrido por otros países, mediante cursos de actualización al personal docente.

En ese mismo año se organizaron 15 reuniones técnicas del subsistema para pulsar el estado que aquél guardaba en todo el país; directores, jefes de

departamentos y personal docente y administrativo –sumaban 1 700 en total– expresaron sus necesidades y opiniones en esas ocasiones.

Otro avance con relación al personal fue la homologación salarial como mecanismo para garantizar la calidad de los docentes y fomentar el profesionalismo.

En noviembre de 1983 se crearon 21 coordinadores regionales de zona, como enlace entre planteles y el órgano central.

Además, se efectuaron otras 15 reuniones nacionales de academia para revisar planes de estudio, perfiles de estudiantes en electrónica, turismo, etc., con el fin de adaptar las especialidades al desarrollo de las regiones donde se encuentran los planes; al mismo tiempo se reestructuraron 80 programas de estudio de materias tecnológicas.

Y con ese mismo objetivo de elevar la calidad de la educación, se impartieron seminarios teórico-prácticos a 30 coordinadores de especialidades; cursos de actualización de contenidos programáticos en asignaturas de física, química y matemáticas a 1 100 presidentes de academia, con el apoyo del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del IPN (CINVESTAV).

Por solicitud de la Secretaría de Trabajo y Previsión Social se dio un curso de seguridad industrial a 25 profesores y 110 directores, para que ellos lo transmitieran posteriormente a otros docentes.

Tres mil profesores de diferentes planteles del subsistema tomaron el curso de pedagogía y psicotecnia.

El personal del Consejo Británico y la Comisión de Apoyo a la Docencia de la Consejo del Sistema Nacional de Educación Tecnológica (COSNET) ofrecieron un curso de metodología de ciencias básicas a maestros de física, matemáticas y química.

Se impartió asimismo otro curso sobre probabilidad y estadística, diseñado por el CINVESTAV, para 40 docentes del subsistema, que luego transmitirían a otras regiones.

Se creó el Centro de Formación y Capacitación de Docentes del Subsistema de Educación Tecnológica Industrial, para aprovechar las instalaciones y recursos humanos de la Escuela Nacional de Maestros de Capacitación para Trabajo Industrial (ENAMACTI), la cual, elevada la educación normal por decreto presidencial al nivel de licenciatura, impulsó a este centro educativo a tomar otro giro, pues todavía seguían con la DGETI.

Por otro lado, se llevó a cabo el VI Concurso Estudiantil de Ciencias Básicas, con 72 alumnos participantes, quienes se distinguieron por la calidad y deseo de superación que manifestaron en cada etapa del certamen.

Los 67 planteles que ofrecen la especialidad de combustión interna participaron en el concurso escolar automotriz patrocinado por Chrysler de México, y ocuparon los tres primeros lugares alumnos del subsistema de la DGETI.

En cuanto a publicaciones, se imprimieron los siguientes documentos normativos: *Reglamento General de Talleres y Laboratorios; Instructivo para Diseño y Elaboración de Prácticas para Talleres y Laboratorios; Reestructuración del Reglamento de Academia*, con base en inquietudes planteadas en reuniones técnicas.

Otras actividades importantes realizadas en el ciclo escolar de 1983-1984 fueron la programación de acciones para una formación integral del educando y del egresado, los cuales requieren apoyo para que su preparación sea continua y permanente. Se celebraron ocho reuniones de índole académica para unificar programas que mejoraran operativamente el Sistema Abierto en Educación Tecnológica Industrial (SAETI), y para elaborar textos de autoestudio para dicho sistema.

Se revisaron los manuales de orientación vocacional, higiene escolar, trabajo social, bibliotecas y prefecturas y se actualizaron los reglamentos de titulación, con el objeto de hacer menos engorroso dicho trámite y favorecer la titulación de los egresados.

Respecto al servicio social y conscientes de la importancia de la participación de educandos en acciones que apoyaran a la comunidad, se incorporaron 80 000 alumnos a las campañas de alfabetización de adultos, reforestación, etc., mediante convenios con instituciones como la Cruz Roja Mexicana, la Secretaría de Desarrollo Urbano y Ecología, etcétera.

Se efectuaron 169 estudios de factibilidad para crear nuevos planteles atendiendo solicitudes de diferentes estados, organismos y comunidades; los alumnos becados fueron: 7 481 en 1983-1984 y 10 697 en 1984-1985.

La DGETI atendió, dentro del Sistema Nacional de Educación Tecnológica, en el nivel medio superior, el 63% de la matrícula escolar en el ciclo 1984-1985, en los 376 planteles existentes en todo el país, con una planta docente de 16 022 profesores.

La mayor concentración de la comunidad de la DGETI está en los siguien-

tes estados: Estado de México, Tamaulipas y Veracruz, y el Distrito Federal, y los de menor población escolar son Baja California Sur, Colima y Quintana Roo.

Ante el acelerado crecimiento de la demanda, la política educativa subrayó la expansión de los servicios, en atención al aspecto cuantitativo. Pero urgía elevar la calidad de la enseñanza cuya condición consistía en mejorar la formación de los docentes, como se especifica claramente en los objetivos de la Revolución Educativa.

Debido a las exigencias del sector educativo y productivo en el pasado inmediato respecto del subsistema de la DGETI, hubo la necesidad de fomentar un crecimiento cuantitativo sin precedentes, el cual exigía una mejora cualitativa paralela.

Una de las consecuencias del crecimiento fue la contratación inmediata de personal —carente de preparación específica y de experiencia—, sin poder comprobar la calidad de su formación profesional ni su desempeño en materia pedagógica, como la habilidad en el manejo de la didáctica peculiar de la asignatura a su cargo, ni su teoría o práctica de la evaluación del aprendizaje, etc. Estas deficiencias se observaron incluso en muchos docentes con varios años de servicio, o sea, el personal en servicio no correspondía a las necesidades escolares.

Se apreciaba en los profesores poco conocimiento del sistema administrativo, educación deficiente, así como ausencia de formación humanística necesaria para comprender que, lejos de formar máquinas, formaban seres humanos. Los directivos, preocupados por esta realidad, crearon un centro de actualización permanente con los siguientes lineamientos: actualización académica; capacitación y adaptación pedagógica; formación integral de todo el personal de los planteles; experiencias de profesores en el sector productivo; panorama nacional y regional de la industria y servicios.

### *3.2.2 La enseñanza técnica agropecuaria*

El plan de estudios de esta Dirección adquirió, en 1981, la modalidad de bivalente (propedéutica y terminal); de esta manera, el alumno se preparaba como bachiller y como técnico agropecuario, con posibilidades de ingresar a la educación superior e incorporarse al trabajo productivo.



Conviene recordar, como se dijo anteriormente, que el nuevo modelo establecía una estructura modular integrada por los siguientes elementos: un tronco común constituido por las materias establecidas en el acuerdo 71-77 de la SEP, como básicas para todo el bachillerato. Un tronco común tecnológico, con materias comunes para las especialidades como complemento de las básicas. Un módulo de especialidad con asignaturas que proporcionaran al alumno destrezas y habilidades aptas para formarlo como técnico de nivel medio superior en subsistema, como son las siguientes: primer semestre: introducción a la agricultura, crecimiento y desarrollo de plantas y animales, e introducción a la topografía; segundo semestre: administración agropecuaria; clima y agricultura, uso y manejo del suelo; tercer semestre: maquinaria agrícola, el agua y la agricultura; cuarto al sexto semestres: caracterización de suelos.

El módulo del área agropecuaria comprendía un total de nueve materias, con el fin de proporcionar al alumno un conocimiento básico de elementos fundamentales de todas las actividades rurales: suelo, agua, clima, plantas y animales, así como su adecuada utilización por el hombre para satisfacer sus necesidades.

El módulo de especialización contenía 22 materias optativas para que el educando adquiriera un cierto matiz de cada especialidad o carrera, agrupadas en cinco áreas, y que se ofrecían en los semestres cuarto al sexto: agrícola, agroindustrial, pecuaria, forestal y desarrollo rural como área y especialidad.

La Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria se fijó los siguientes objetivos: 1) valorar objetivamente la problemática actual del sector rural y sus posibilidades futuras; 2) reconocer la situación y problemática desde varios puntos de vista; 3) analizar objetiva y metódicamente un problema o situación; 4) colaborar con la gente para mejorar una situación específica; 5) evaluar el efecto de una decisión en los problemas de la comunidad; 6) planear, organizar y realizar su estudio y su trabajo con un amplio sentido de responsabilidad y cooperación; 7) utilizar la tecnología agropecuaria que resultara apropiada para el desarrollo de la comunidad y, finalmente, 8) constituirse en un agente de cambio para ayudar a mejorar las condiciones en el medio rural.

La enseñanza técnica agropecuaria ofreció asimismo un sistema abierto de tecnología agropecuaria en la modalidad propedéutica, la cual, no sólo formaría técnicos agropecuarios, sino también respetaría el tronco común del bachillerato, para que el alumno pudiera seguir sus estudios en un ciclo superior. Además, los alumnos participantes en este sistema contaban con un *Manual para el estudiante*, que les explicaba el funcionamiento del sistema. Se les ofrecían asimismo reuniones sobre metodología, recomendadas para facilitar el autodidactismo. Se entregaban también a los estudiantes un manual sobre autodidactismo y textos sobre contenidos básicos a los estudiantes, para clasificar y profundizar los temas del programa de estudio.

Se cuidó que el sistema abierto ofreciera inicialmente la carrera de desarrollo rural, la cual no requería de tanto laboratorio ni taller y contenía materias relevantes, fáciles de aplicar a la compleja realidad del país, y trataba de ciertos factores comunes a todos los grupos marginados: falta de servicios, analfabetismo, desnutrición, marginación respecto al modo de producción, tenencia de la tierra, caciquismo, etcétera.

Este sistema abierto tecnológico agropecuario seguía, con la especialidad en desarrollo rural, el plan de estudios indicado a continuación:

### CUADRO 87

#### *Plan de estudios*

##### *Primer semestre*

Matemáticas I	Lógica
Taller de lectura y redacción I	Dibujo I
Química I	Introducción a la agricultura
Técnicas de investigación	Clima y agricultura

##### *Segundo semestre*

Matemáticas II	Historia
Taller de lectura y redacción II	Dibujo II
Química II	Biología I
Introducción topográfica	Uso y manejo del suelo

*Tercer semestre*

Matemáticas III	Física I
Psicología	Caracterización de suelos
Biología II	Química III
Crecimiento y desarrollo de plantas y animales	

*Cuarto semestre*

Matemáticas IV	Física II
Ética	El agua en la agricultura
Biología III	Desarrollo rural
Maquinaria agrícola	

*Quinto semestre*

Matemáticas V	Física III
Idioma extranjero I	Extensionismo I
Formas legales de organización	Técnicas productivas pecuarias
Administración agropecuaria I	Técnicas productivas agrícolas

*Sexto semestre*

Problemas socioeconómicos de México	Crédito agropecuario
Extensionismo II	Idioma extranjero II
Comercialización	Elaboración de proyectos
Administración agropecuaria II	Técnicas de producción agroindustrial

(AGN, MMH-SEP, *Crónica Presidencial*, 11.06.01. c. 10, exp. 4).

Es decir, el plan de estudios tenía un área propedéutica: tronco común de bachillerato, del primero al sexto semestres; materias propedéuticas del área química-biológica, del primero al quinto semestres; área tecnológica, núcleo básico agropecuario, del primero al tercer semestres; y especialidad del cuarto al sexto semestres.

A partir de 1983 se redujo la carga académica por semestre de 35 a 30 horas/semana/mes; se elaboró el núcleo básico agropecuario para favorecer la formación elemental en todo técnico agropecuario; y se abrieron 27 especialidades agrupadas en cinco áreas, del cuarto al sexto semestres.

### CUADRO 88

#### *Especialidades en cinco áreas*

##### *Area agrícola*

Cultivos industriales (106)	Cultivos forrajeros (67)
Horticultura (91)	Fruticultura (150)
Combate de plagas (50)	Maquinaria agrícola
Cultivo de henequén	Cultivos básicos (98)
Suelos y fertilizantes	Topografía
Conservación de suelos	

##### *Area pecuaria*

Bovinocultura de clima templado (92)	Bovinocultura de clima tropical (67)
Ovinos y caprinos (17)	Porcicultura (55)
Cunicultura	Avicultura
Apicultura	

##### *Area forestal*

Manejo forestal (26)	Inventario forestal
Abastecimiento de torcería y leña	Aserrio [sic]
Producción maderera	Industrialización de carnes

##### *Area industrial*

Industrialización de frutas y hortalizas (6)	Productos lácteos
--	-------------------

*Area de desarrollo rural*

## Desarrollo rural (18)

Los egresados en 1983 fueron; 12 024; los egresados del plan terminal: 843 (AGN, MMH-SEP, *Crónica Presidencial*, 11.06.01, c. 13, exp. 9).

El Centro de Enseñanza Tecnológica Agropecuaria, por su parte, elaboró un *Manual de Organización* para actualizar la estructura de este sistema y desempeñar así con mayor eficacia sus funciones. Su estructura abarca tres áreas básicas: 1) área académica. Se reconoce el servicio educativo como la razón de ser y, por consiguiente, se crea una Subdirección para encargarse de esta tarea 2) se establece un departamento de vinculación, para relacionar la educación terminal con el sector productivo de bienes y servicios y, finalmente, 3) se instaura un área administrativa para lograr eficiencia. Estas tres áreas participan en el Comité de Planeación y Evaluación.

En el ciclo escolar 1985-1986, se atendieron en la Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria 46 338 alumnos, 1 639 grupos, 196 planteles, y egresaron 11 773 técnicos agropecuarios en 26 especialidades, cifra que corresponde solamente al 78% de la demanda escolar, cuya restricción se debe al presupuesto reducido en 28% como consecuencia del recorte que el gobierno federal aplicó en 1985 a todo el sector educativo. Además, el nuevo modelo curricular y la desaparición de algunas especialidades originó confusión en los demandantes de este servicio. Asimismo, la situación económica nacional provocó mayor deserción escolar.

La DGETA, en el nivel medio superior bivalente, ofreció las siguientes especialidades:

**CUADRO 89***Especialidades de la DGETA*

<i>Especialidades</i>	<i>Grupos</i>	<i>Alumnos</i>	<i>Egresados</i>
Técnico agropecuario	563	20 555	
Técnico básico agropecuario	564	13 771	

<i>Especialidades</i>	<i>Grupos</i>	<i>Alumnos</i>	<i>Egresados</i>
Abastecimientos, torcería y leña	4	113	111
Administración	1	21	21
Apicultura	6	116	114
Aserrio	1	27	26
Avicultura	11	183	179
Bovinocultura de clima templado	53	1 214	1 189
Bovinocultura de clima tropical	62	1 462	1 433
Combate de plagas y enfermedades de plantas	56	1 454	1 425
Conservación de suelos	1	15	15
Cultivos básicos	25	619	607
Cultivos forrajeros	14	312	306
Cultivo del henequén	1	5	5
Cultivos industriales	56	1 499	1 469
Desarrollo rural	14	397	387
Fruticultura	65	1 575	1 544
Horticultura	32	766	751
Industrialización de carnes	12	249	244
Industrialización de frutas y hortalizas	7	114	112
Industrialización de productos lácteos	7	146	143
Manejo forestal	11	232	227
Maquinaria agrícola	2	57	56
Ovinos y caprinos	11	205	201
Porcicultura	54	1 143	1 120
Productos madereros	1	12	12
Suelos y fertilizantes	1	28	27
Topografía	2	48	47

(AGN, MMH-SEP, *Crónica Presidencial*, 11.06.03, c. 13, exp. 9).

### 3.2.3 *La enseñanza técnica en ciencias del mar*

La Dirección General de Educación en Ciencia y Tecnología del Mar mantuvo como sus principales puntos de interés los siguientes: formar personal técnico, científico y docente como buenos profesionistas en las industrias marítimas y pesqueras, en sus sectores de extracción, transformación y distribución; mantener una estrecha coordinación con el sector productivo; y satisfacer la demanda de textos especializados para apoyar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En el ciclo escolar 1984-1985, del que se tiene mayor información, sobresalen como principales actividades: cuidar especialmente el cultivo extensivo de camarón en estanquerías; ofrecer educación abierta en comunidades rurales; estudiar la determinación del grado de contaminación en la Bahía de Guaymas; difundir regionalmente alimentos elaborados con productos del mar; abrir dos nuevos planteles: en Altata, Sin., y en Ciudad del Carmen, Camp.; publicar seis nuevos textos; impartir 92 cursos de superación académica a profesores; becar a diez profesores para hacer su especialización en el extranjero, y finalmente proporcionar cursos de orientación educativa para dar a conocer las alternativas de este tipo de educación.

Para este ciclo de 1984-1985 se contó con la participación de 1 468 profesores, de los cuales 472 fueron de tiempo completo (AGN, MMH-SEP, *Crónica Presidencial*, 11.06.03, c. 2, exp. 5).

Por otra parte, se ofrecieron también las siguientes especialidades: área físico-matemáticas: pesca y navegación, maquinaria naval, equipo electrónico marino, refrigeración industrial pesquera, construcción naval; área químico-biológica: acuicultura, procesamiento de productos pesqueros, control de contaminación acuática; área económico-administrativa: pesca deportiva y recreación acuática, administración de empresas pesqueras, administración de empresas portuarias, administración de cooperativas pesqueras.

Los Centros de Estudios Tecnológicos del Mar (CETMAR) de nivel medio superior ofrecían diversas especialidades. Las estadísticas de este Centro son las siguientes:

**CUADRO 90***Estadísticas del CETMAR*

	<i>1983-84</i>		<i>1984-85</i>	
	<i>Inicio</i>	<i>Final</i>	<i>Inicio</i>	<i>Grupos</i>
Total	11 029	7 886	14 010	404
Carreras terminales			267	11

(AGN, MMH-SEP, *Crónica Presidencial*, 11.06.03, c. 1, exp. 7).

En el ciclo escolar 1985-1986 las actividades sobresalientes fueron: capacitar a 422 docentes en áreas pedagógicas, científicas técnicas y directivas; celebrar el primer taller de vinculación con el sector productivo en Mazatlán, Sin., con entidades privadas y 235 programas de vinculación en todas las áreas que competían a los planteles; construir en su totalidad el barco Vinculación I, de tipo escamero, de fibra de vidrio, con eslora total de 13 m. y una autonomía de 18 días, en el CECTyM de Guaymas, Son., que se botó en julio de 1985 y realizó la primera etapa del programa "El niño y el mar," de abril 28 a mayo 1o. de 1985, en el CECTyM de la Cruz de Huanacaxtla, Nay., con niños de los estados de Jalisco y Nayarit. Los principales concursos fueron: torneo de pesca deportiva y juegos playeros de recreación, en coordinación con la Secretaría de Pesca y el DIF local (AGN, MMH-SEP, *Crónica Presidencial*, 11.06.02, c. 2, exp. 6).

Y para finalizar, en el ciclo 1987-1988, se integró el paquete de programas de estudio de la carrera de técnico en equipo electrónico marino; asimismo, se formó el paquete de prácticas de química de alimentos de la carrera de técnico en procesamiento de productos pesqueros; y se terminó la reelaboración del plan de estudios de la carrera de técnico en acuicultura. Como inicio del nuevo modelo educativo de esta Dirección General se actualizó el recuento físico, en 34 planteles, de mobiliario y equipo, avance de obra y plano arquitectónico de cada local; se diseñó el proyecto del Aula Micro-SEP; se becó a 2 798 estudiantes por esta Dirección; se diseñó la campaña de



promoción y difusión de estos centros, con la transmisión de “spots” para 35 planteles de este subsistema, en 172 estaciones de radio en el territorio nacional; se diseñaron contenidos temáticos, objetivos y métodos didácticos y se proporcionó capacitación a 40 docentes sobre elaboración de programas de estudio bajo el enfoque reticular (AGN, MMH-SEP, *Crónica Presidencial*, 11.06.03, c. 2, exp. 9).

La proporción de atención de alumnos por docentes, en términos relativos, fue de 139 alumnos por maestro en el nivel de capacitación; 20 alumnos por maestro en el nivel de bachillerato; 12 alumnos por maestro en el nivel de educación terminal (AGN, MMH-SEP, *Crónica Presidencial*, 11.06.03, c. 2, exp. 5).

### 3.2.4 *El Colegio Nacional de Enseñanza Profesional y Técnica (CONALEP)*<sup>1</sup>

El CONALEP, creado en diciembre de 1978, tenía los siguientes objetivos: vincular estrechamente el sistema de enseñanza con la estructura de bienes y servicios; orientar la demanda educativa de los estudios efectuados después de la secundaria a las carreras profesionales técnicas, para aumentar la incorporación de alumnos y corregir el desequilibrio debido a la gran demanda de educación superior; preparar profesionales técnicos para que se incorporaran a las actividades productivas; revalorizar la importancia que las profesiones y los profesionales técnicos tuvieran para la comunidad.

En 1986 se logró que se inauguraran 30 nuevos planteles, se equipararan los ya existentes y operaran tres Unidades de Prácticas Tecnológicas (UPT) para un mejor aprovechamiento de equipo e instrumental de talleres y laboratorios.

Al finalizar 1986, el CONALEP contaba con 146 976 alumnos en el país, 242 planteles, 86 guías de equipamiento y siete especialidades más.

Para incrementar la atención a la demanda de estudiantes egresados del nivel medio básico, se estableció, desde septiembre de 1986, el Programa de Apertura de Planteles. Con este programa se incorporaron al Colegio 30 nuevos planteles, de 212 que operaban en el ciclo 1985-1986, a 242. De esa forma, el CONALEP amplió su cobertura y capacidad.

<sup>1</sup> AGN, MMH-SEP, *Crónica Presidencial*, 11.20.25, c. 1, exp. 5.

En el área de vinculación, en 1986, se celebraron diez acuerdos de colaboración con organismos públicos y privados: cinco con Asociación de Ópticas y Optometristas y el resto con el sector productivo de Mexicali, B. C., Asociación de Proveedores de la Industria del Calzado, Instituto de Capacitación de la Industria de la Construcción, y el Claustro de Sor Juana Inés de la Cruz, A. C.

Con los gobiernos de Sonora, Baja California y el Estado de México, se firmaron convenios para trabajar en el municipio de Tecate, B. C.; en San Luis Río Colorado, Son., y con la Secretaría del Trabajo y el Instituto Mexiquense de Salud.

Se convino con el Senado de la República colaborar en los trabajos de procesamiento electrónico de la información legislativa.

En el área académica, el CONALEP avanzó, al estructurarse 11 carreras en total; siete empezaron a operar en septiembre de 1985; las cuatro restantes estaban todavía en estudio. Las siete nuevas carreras que se ofrecían son:

- a) Profesional técnico agrícola;
- b) Profesional técnico en procesos de producción;
- c) Profesional técnico en química instrumentista;
- d) Profesional técnico en mantenimientos de microcomputadoras y sistemas de control electrónico;
- e) Profesional técnico en administración comercial;
- f) Profesional técnico en operación de farmacias;
- g) Profesional técnico óptico.

En las oficinas nacionales del CONALEP, se implantó el sistema de control escolar computarizado, que permite cubrir el 100% de la matrícula.

En el área financiera, la SPP aprobó cuatro incrementos salariales para el personal administrativo y tres para el docente; así, los salarios se elevaron en 97% en promedio durante el año. Adicionalmente, se otorgaron 12 nuevas prestaciones y se actualizó el monto de cinco ya existentes.

Una de las actividades académicas importantes fue la revisión y actualización de los elementos curriculares, labor que desarrolló permanentemente la Secretaría Técnica de la Comisión de Perfiles, Planes y Programas.

En el sexenio, el CONALEP tuvo los elementos curriculares necesarios para ofrecer a los jóvenes 103 carreras de profesionales técnicos: nueve en el

área agropecuaria; cuatro en el área de pesca; 62 en el área industrial; 18 en el área de administración, y diez en el área de salud.

Además, el Colegio proporcionó cursos de capacitación a trabajadores, mediante 91 sistemas generales y 800 cursos, con el fin de responder a las demandas del sector productivo, y procurar la preparación de recursos humanos expertos en un periodo menor al requerido para la formación de profesionales técnicos.

En otro renglón, se organizaron ocho programas de estudio para el Programa de Formación, Consolidación y Desarrollo de Niveles de Mando para directores, y se impartieron dos cursos de “Mi compromiso con la excelencia”, para jefes de departamento de oficinas nacionales.

Una de las actividades de mayor importancia que se realizaron en 1985 fue elaborar formalmente el *Modelo Educativo CONALEP*, cuya organización por capítulos permite analizar por separado los aspectos académicos, administrativos y de vinculación, tomando como eje común el principio pedagógico de relación entre los procesos de educación y producción.

Otro documento fue el *Manual para la elaboración de programas de estudio*, preparado de acuerdo con las modificaciones que se le efectuaron al modelo curricular del CONALEP.

Por otra parte, se elaboró la *Guía didáctica para el maestro*, con el fin de orientar al profesor sobre el manejo y aplicación de los programas de estudio.

El Colegio buscó alternativas de empleo para sus egresados al brindarles elementos académicos y técnicos para la integración de microempresas.

La Secretaría Técnica elaboró, junto con un representante de la Universidad de Florida, EUA, el documento “Proyecto de Cursos autoinstruccionales para el desarrollo de microempresas”, el cual aborda temas esenciales para formar peritos en contabilidad, finanzas, mercadeo, psicología, gerencia y aspectos legales.

Otros dos planes que apoyaron la creación de microempresas, en el aspecto práctico y académico, fue el “Anteproyecto del Sistema de Orientación y Asesoría CONALEP-Microempresas” y el “Programa CONALEP de apoyo a egresados en la integración de microempresas”.

También en 1986 la Dirección Académica puso especial cuidado en la formación de profesores, con un programa en cuatro etapas: formación de

instructores asesores, curso introductorio, sistema de educación a distancia para docentes, y la formación de instructores técnicos de talleres y laboratorios.

Con este programa, se formaron 121 jefes de actividades académicas y 3 748 profesores. En el sistema de educación a distancia para docentes, se atendió a 2 041 nuevos maestros; y 1 846 profesores recibieron formación de instructores de talleres y laboratorios.

Durante 1985 la Dirección Académica puso cuidado en analizar el fenómeno de la deserción escolar, y encontró que, entre los factores que la suscitaban, figura la deficiencia académica de los alumnos; ésta motivó la impartición de 498 cursos de reforzamiento académico extracurricular en asignaturas básicas.

Nuevos planteles CONALEP:

- A) Zona Metropolitana: Alvaro Obregón I, Alvaro Obregón II; Ecatepec I; Ecatepec II; Gustavo A. Madero II; Iztapalapa III; Iztapalapa IV; Milpa Alta; Netzahualcóyotl III; Tláhuac; Tlalnepantla II y Venustiano Carranza.
- B) Baja California Norte: Tecate.
- C) Coahuila: Torreón y Saltillo.
- D) Chihuahua: Ciudad Cuauhtémoc y Chihuahua.
- E) Guanajuato: Cortázar.
- F) Jalisco: Guadalajara III y Tonalá.
- G) Estado de México: Ixtapalapa; Nicolás Romero, Tecamac.
- H) Michoacán: Morelia II y Zitácuaro.
- I) Morelos: Cuernavaca.
- J) Nuevo León: Santa Catarina.
- K) Oaxaca: Juchitán.
- L) Veracruz: Papantla.

(CONALEP, *Memoria*, 1986).

Excepto este aumento en el número de planteles de CONALEP, importante en sí mismo, no puede afirmarse que la enseñanza tecnológica haya avanzado. Los datos existentes no permiten hacer comparaciones con el sexenio 1976-1982, así que sólo queda señalar como logro el indicado más arriba y recordar los comentarios de Urquidí (1981, pp. 129-131), sobre el sexenio anterior.

## CAPÍTULO XXI

### LA ENSEÑANZA MEDIA SUPERIOR

La enseñanza media superior acusó, aunque en forma más modesta que la secundaria, un considerable incremento, según lo indica el siguiente cuadro:

**CUADRO 91**

*Enseñanza media superior*

	1983-84	1984-85	1985-86	1986-87	1987-88	1988-89
Alumnos	1 310 399	1 427 822	1 538 106	1 527 393	1 586 098	1 636 000
Escuelas	2 884	3 458	3 458	3 088	3 851	3 995
Absorción	65.5%	66.5%	64%	59.2%	59.3%	58.2%

Incluye: Colegio de Bachilleres; bachillerato por cooperación; bachillerato tecnológico, preparatorias y, desde 1984-1985, bachillerato pedagógico (6o. *Informe de Gobierno*, MMH, 1988).

De 1983 a 1988 hubo un incremento de 325 601 alumnos; 1 111 escuelas, si bien la absorción disminuyó en 7.3%.

El incremento es notable si se piensa que la enseñanza media superior requiere bibliotecas y laboratorios. El aumento de maestros no estaba exento de peligros, pues muchas veces éstos carecían de la preparación adecuada en sus propias disciplinas y, sobre todo, en didáctica.

Afortunadamente, ya se estaba investigando la calidad de la enseñanza media superior. Así, en la década 1976-1985, la UNAM admitió en licenciatura a alumnos que obtuvieron 4.56 como promedio en el examen de admisión (escala de 1 a 10). En esos diez años, el 28.4% de los examinados (9 300 por año, aproximadamente) obtuvieron calificaciones inferiores a ese promedio. En el examen de admisión de ingreso a licenciatura que administró en 1988 la Universidad Autónoma de Nayarit, los resultados fueron (escala 0-100): literatura, 52.0; biología, 49.0; matemáticas, 44.2; geografía, 41.2; física, 38.2; química, 33.0; historia, 32.0. El promedio global fue de 41.3. En el ingreso a

licenciatura, al iniciar el ciclo escolar 1987-1988, el Instituto Politécnico Nacional aplicó una prueba a una muestra de 360 alumnos. Aquélla se componía de 80 preguntas. En promedio, los estudiantes sólo contestaron acertadamente 37.6 de estas preguntas; en esa misma prueba, aplicada en el ciclo 1988-1989, los estudiantes respondieron acertadamente sólo un promedio de 39.1 preguntas (Guevara Niebla, 1992, pp. 33-34).

## 1. LA ESCUELA NACIONAL PREPARATORIA (ENP)

Menudearon en el sexenio los problemas de admisión en la ENP. Para el siguiente ciclo escolar, tan sólo en el Distrito Federal y área metropolitana, 260 000 jóvenes demandarían educación media superior. Había que tomar decisiones adecuadas y la SEP integró una comisión que estudiara la situación y buscara las soluciones oportunas a los problemas de cupo. Las instituciones – además de la SEP que encabezaba la comisión– serían la ANUIES, la UNAM, el IPN, el Gobierno del Estado de México, el Consejo Nacional de Educación Profesional Técnica y el Colegio de Bachilleres (*El Sol de México*, julio 4 de 1986).

No se indicaba cuándo ni dónde se instalaría la comisión ni tampoco si sería necesario que algunas instituciones de educación superior modificaran sus políticas de ingreso. Por lo pronto, se anunciaba que se instalarían 12 nuevos planteles de CONALEP, con capacidad para 4 000 estudiantes más y se efectuarían campañas de orientación vocacional. Folletos impresos explicarían las opciones que tendrían los jóvenes, así como el montaje de una exposición en el Auditorio Nacional, por parte del Sistema Nacional de Orientación Vocacional.

Según el subsecretario de Educación e Investigación Tecnológica, Manuel V. Ortega, se esperaba una demanda en enseñanza media superior para el ciclo escolar 1986-1987 de 260 000 alumnos, la cual sería atendida en su totalidad. Por otra parte, la UNAM no podría dar cabida, ni en la ENP ni en los CCH, a la mitad aproximada de los más de 80 000 aspirantes. El IPN anunció que de las 74 000 solicitudes de ingreso a las vocacionales sólo se aceptarían 25 000. Sin embargo, la SEP señaló que en el Distrito Federal había capacidad suficiente para absorber la demanda de la educación media superior, ya

que las opciones no se limitaban ni a la universidad ni al Politécnico. Estaban también los planteles de CONALEP, los colegios de bachilleres y los mismos institutos tecnológicos (*UnomásUno*, julio 6 de 1986).

En 1986 volvió a escucharse una opinión aparecida en otra época: separar de la UNAM la ENP, el CCH y las escuelas nacionales de estudios profesionales como una de las posibles soluciones al gigantismo de la institución. Este inusitado planteamiento de algunos universitarios empezó a ganar consenso en un importante sector de los participantes en la consulta. Se sugirió la independencia del sistema de bachillerato, para limitar las funciones y dimensiones académicas al estricto nivel superior, dejando todos los otros niveles –particularmente el bachillerato– a otras instituciones.

Sin embargo, el director general de la ENP, Ernesto Schettino, manifestó su repulsa a esta opinión. Afirmó que sería muy negativa y destrozaría el sentido mismo de la universidad. El ignoraba las razones de las propuestas y, por lo tanto, era incapaz de rebatir o justificar su posición. El director general tampoco aprobó la propuesta de reestructurar la ENP con un espíritu similar al del CCH de promover una enseñanza activa y participativa de los estudiantes. Con todo, propuso hacer un examen más exhaustivo de los logros y deficiencias, tanto de la preparatoria como del CCH. Desligar el bachillerato de la universidad era una aseveración aventurada, que pasaba por alto los principios que, con mucha claridad, propuso Justo Sierra para integrar en su totalidad el conocimiento académico (*Proceso*, agosto 25 de 1986).

Y ante el alto índice de deserción de la ENP –42% en promedio–, mayor en los estudiantes del primer año, se dio a conocer un paquete de medidas de apoyo a los alumnos y de reforzamiento y actualización del personal docente, que establecía opciones terminales para el alumnado. El 52% concluía los estudios de bachillerato en tres años, con promedio mínimo de 8, mientras que el 53% lo lograba en cuatro años.

Respecto de los índices de deserción, las causas principales eran económicas, matrimoniales, cambios de residencia a provincia, e imposibilidad académica; dos causas secundarias fundamentales eran enfermedad o cambio a otra institución educativa (*La Jornada*, octubre 21 de 1986).

La capacidad de atención para estudiantes de primer ingreso a la enseñanza media superior de la UNAM era de 40 000 alumnos, distribuidos en 14

planteles. Se esperaba para el siguiente ciclo alrededor de 90 000 candidatos; era obvio que 50 000 aspirantes no podrían ingresar en la UNAM. Sólo lo harían 40 000 que obtenían las mejores calificaciones en el examen de conocimientos. Con todo, su ingreso no significaba haber aprobado dicho examen.

En el decenio 1976-1985, si la universidad hubiera aceptado sólo a quienes obtuvieron seis o más de calificación, habría admitido en promedio a 7.6% del total de alumnos que ingresaron y, puesto que la calificación de corte promedio había sido el 3.85, significaba que el 82.4% de los alumnos admitidos había obtenido calificaciones menores de seis (*Excélsior*, septiembre 29 de 1987). El problema de los rechazados –los alumnos que no aprobaron el examen de admisión– no solamente afectó la ENP, sino también el CCH (*El Universal*, noviembre 15 de 1984).

## 2. EL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES (CCH)

Esta institución, destinada a ofrecer una alternativa a la preparatoria tradicional, pasó por diversas vicisitudes.

La primera, apuntada por el doctor Carpizo, era lograr que el 53% de los profesores del CCH se titularan, pues carecían aún de título (*El Herald*, abril 30 de 1985).

El CCH había sido una institución de gobierno participativo. Sin embargo, al pasar de los años se tildó de vertical al gobierno del CCH (*Excélsior*, abril 11 de 1986), con poca representación de la comunidad de los colegios. Con motivo de los 15 años de la institución, se publicó una serie de testimonios del personal docente en la que se subrayaba la necesidad de recuperar el cambio original (*La Gaceta del CCH*, abril 14 de 1986).

En ese mismo sentido, Alejandro Vigil se refería a la evolución y la involución del CCH. Recordaba, de antaño, el trabajo participativo del estudiante, su actitud democrática y, luego, el retorno funesto al acento en la enseñanza y el verbalismo sobre el aprendizaje y la actividad del educando; el predominio de la figura del profesor sobre la libertad del estudiante; regresaron los maestros ausentistas improvisadores de malas y aburridas conferencias, y se impuso de nuevo la cultura del manual (*El Día*, mayo 19 de 1986).

Desde 1986 empieza a mencionarse el problema del presupuesto del



CCH; cinco unidades y 78 949 alumnos, con \$8 500 015; la ENP, en cambio, con 56 000 alumnos recibía \$9 189 000; el estudiante del CCH costaba \$107 000 al año; el de la preparatoria, \$163 000 (*UnomásUno*, julio 23 de 1986).

El problema medular de la institución era la situación económica del personal docente. El CCH, en cinco planteles de enseñanza media superior, atendía a 71 537 estudiantes. El 96.72% del profesorado era de asignatura y el 3.28% de profesores de tiempo completo. El profesor de asignatura ganaba \$15 600 por hora/semana/semestre. Un docente que impartiera 15 horas/semana/semestre ganaría \$234 000 mensuales, menos los descuentos respectivos. En 1988 la paridad del peso con el dólar era de \$2 284.07 ¿Quién podría subsistir con \$234 000 al mes? Por otra parte, los profesores de tiempo eran asesores o investigadores. Y para completar el cuadro del desastre, el estudiante promedio obtenía 3.85 sobre 10 en el examen de admisión. Este tipo de alumnos exigía del profesor un esfuerzo inusitado para tratar de subsanar las deficiencias estudiantiles –sin conseguirlo– (*Novedades*, enero 11 de 1988).

Todavía a finales de 1988 seguían apareciendo protestas de los profesores respecto de sus condiciones laborales (*El Día*, octubre 31 de 1988).

### 3. EL COLEGIO DE BACHILLERES

Diversos temas ocuparon la atención del Colegio de Bachilleres durante el sexenio. El primero fue el de la orientación escolar, el medio instruccional educativo encargado de transmitir y promover los principios, la estructura y las funciones de la escuela en el interior de su comunidad. La orientación asesoraba el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje y tendía un puente entre la escuela y el trabajo. El orientador es un profesional que se caracteriza por ser el único educador con posibilidad de acceso a toda la comunidad de un plantel. El Colegio reconocía que la orientación escolar resultaba insuficiente, debido a que el plantel contaba únicamente con un orientador (*La Gaceta del Colegio de Bachilleres*, julio 8 de 1983).

El segundo asunto fue el de la expansión. El Colegio de Bachilleres, en sus modalidades federal y estatal, contaba con 143 planteles en el país y daba

servicio a 155 000 alumnos, de los cuales 71 000 pertenecían al subsistema estatal y 84 000 al federal. El doctor León López, director de Educación Media Superior, anunció que el Colegio de Bachilleres construiría nuevos planteles en regiones donde aún no existía el servicio (*El Nacional*, abril 6 de 1984).

Y así fue, pues para octubre de 1984 se habían construido 22 colegios de bachilleres estatales en ocho entidades para aumentar a 171 los planteles de este tipo y atender a casi 100 000 estudiantes. Los nuevos colegios de bachilleres se construyeron en Sinaloa (ocho); San Luis Potosí (cinco); Puebla (dos); Guerrero (dos); Querétaro (dos); y Oaxaca, Tlaxcala y Quintana Roo, uno en cada uno (*El Universal*, octubre 4 de 1984).

El tercero provino de los estudiantes, quienes en una manifestación de más de 1 000 de ellos, de diferentes planteles, expusieron que 19 de éstos demandaban el pase automático a las instituciones de estudios superiores como la UNAM y el IPN, en las cuales era cada vez mayor el número de aspirantes rechazados (*El Día*, mayo 10 de 1984). La preferencia por ambas instituciones nació de su buen nombre y su gratuidad.

El cuarto se refería a la dotación de 60 000 microcomputadoras a planteles de bachilleres. En 1985 entrarían en operación las primeras 4 000 y al término del sexenio, las restantes (*El Nacional*, noviembre 24 de 1984).

El quinto tenía que ver con los grupos de pandilleros que, como sucedió en el CCH y también en las preparatorias, obligó a las autoridades del Colegio de Bachilleres a pedir la intervención de la Procuraduría de Justicia del Distrito Federal para refrenarlos. Los pandilleros se habían apoderado de hecho del control de los 19 planteles mediante la violencia, y se dedicaban a cometer en ellos toda clase de delitos en perjuicio del estudiantado. Los pandilleros mantenían el control del narcotráfico en la mayoría de los planteles; tenían amenazados de muerte a los estudiantes descontentos por esta situación, y cometían toda clase de fechorías, principalmente asaltos y robos (*Excélsior*, enero 19 de 1985).

El sexto tenía que ver con la crisis económica. Esta impulsó al Sindicato Nacional de Trabajadores del Colegio de Bachilleres a demandar un aumento salarial del 70% ante la inflación galopante y reconoció que el nivel académico en los 20 planteles de la capital era uno de los más bajos del país. El salario mínimo del Colegio de Bachilleres, que tan sólo en el Distrito Federal agrupa-

ba a casi 3 000 trabajadores administrativos y personal docente, era de \$48 000, cantidad insuficiente no sólo para que viviera una familia, sino una sola persona. El sindicato demandaba 70% de aumento y estaba dispuesto a aceptar el 50%, pero no menos de eso (*El Universal*, septiembre 19 de 1985).

A pesar de la ampliación que había experimentado el Colegio de Bachilleres, la demanda de aspirantes para ingresar a la institución se había incrementado en un 60%, en comparación con el año anterior. En 1987, el Colegio de Bachilleres tenía capacidad para 109 927 jóvenes, en 20 planteles; de los estudiantes, 85 814 cursaban el sistema escolarizado y los 24 113 restantes lo hacían en enseñanza abierta. Además de tener el plan de estudios como objetivo formar al joven y proporcionarle conocimientos, se capacitaba a éste para una actividad productiva, en nueve modalidades (*El Día*, noviembre 6 de 1986).

Ya para terminar el sexenio, los trabajadores del Colegio de Bachilleres amenazaron con iniciar un paro indefinido de labores en 20 planteles de la institución, en demanda de un aumento salarial del 15%.<sup>1</sup>

El secretario general del sindicato explicó que el pasado enero de 1987 las autoridades del Colegio habían ofrecido un aumento del 15%, pero unos días antes redujeron la propuesta al 7.2%. El sindicato consideró que el 7.2% no satisfacía las necesidades económicas de los trabajadores y, por tanto, emplazó a huelga a la institución. Entraron en huelga 5 842 trabajadores que afectaron a 100 000 alumnos al iniciar el semestre escolar (*El Sol de México*, marzo 1o. de 1988).

Por fin, el paro laboral en el Colegio de Bachilleres concluyó con un aumento salarial del 24%. El sindicato aceptó ese aumento por revisión anual para trabajadores académicos, retroactivo al 1o. de febrero, y 15% de alza de emergencia a partir del 16 del pasado diciembre (*UnomásUno*, marzo 16 de 1988).

<sup>1</sup> En 1987 la inflación fue de 131.8% anual y el dólar estaba a \$2 257.

#### 4. EL BACHILLERATO PEDAGÓGICO

El SNTE propuso establecer un bachillerato pedagógico, cuya creación podría adoptar las modalidades convenientes, cuando las autoridades superiores decidieran constituir el subsistema nacional de bachillerato, pues en ninguno se ofrecían materias relacionadas con el área pedagógica. Este bachillerato incluiría materias del tronco común, ordinarias en todos los demás bachilleratos y, del tercero al sexto semestres, añadiría las materias propias de las carreras pedagógicas. De esta forma, se lograría elevar la calidad de la educación, propósito del presidente de la república (*El Nacional*, marzo 19 de 1984).

Pocos días después, el *Diario Oficial* (marzo 23 de 1984) publicó el acuerdo del presidente Miguel de la Madrid por el cual se instauraba la licenciatura en pedagogía (profesor normalista) y un bachillerato especial para los estudiantes de esa licenciatura.<sup>2</sup>

La reacción de los docentes no se hizo esperar; 700 000 maestros sindicalizados repudiaban el bachillerato, porque frenaba el avance del espíritu normalista del magisterio. El dirigente del SNTE comentó que “el bachillerato causará problemas de carácter económico y sustancial a la carrera”. Al ampliar su pensamiento, expresó: “Debe implantarse un bachillerato pedagógico que no sólo consolide, sino que prepare al maestro, de acuerdo con los ideales del presidente de México, amigo del SNTE y respetuoso de la autonomía sindical” (*El Sol de México*, marzo 31 de 1984).

Elevar la educación normal a licenciatura era simplemente una consecuencia de toda la historia del magisterio en México. En el folleto *Cuadernos de la SEP*, del mes de junio de 1984 se presentaba una recopilación de las expresiones más notables que dieron base a la decisión del presidente Miguel de la Madrid de reformar la educación normal, para elevar el nivel profesional de los maestros.

Torres Bodet escribió sobre el tema (*Años contra el tiempo*, 1969) y refería que, en el Congreso Nacional de Educación Normal, celebrado en Saltillo, Coah. (1944), varios maestros compartían su inquietud en relación

<sup>2</sup> Art. 18, párrafo 2. En el tipo superior queda comprendida la educación normal en todos sus grados y especialidades.

con el mejoramiento de la enseñanza normal. Después, con la perspectiva que brinda el tiempo, se cometió el grave error de no afrontar el problema valientemente, para conseguir que los maestros fueran más competentes. Torres Bodet se sentía muy arrepentido de haber tomado el sendero de mejorar los programas de estudio de la educación normal, sin ampliar los márgenes de tiempo en el plan de estudios, exigiendo preparatoria y cuatro años de profesional. Afirmaba: “Ojalá logren mis sucesores ir, en este sentido, mucho más lejos, pues... mis colaboradores y yo nos quedamos cortos” (*El Sol de México*, julio 11 de 1984).

Las normas generales para dar cumplimiento al acuerdo presidencial de marzo 23 de 1984 se publicaron en agosto de 1984. La número 2 decía así: “El bachillerato será el antecedente académico para la educación normal y se apegará a los acuerdos 71 y 77 de la SEP, dados a conocer en el *Diario Oficial de la Federación* de mayo 28 y septiembre 21 de 1982. El bachillerato estaría constituido por un tronco común y por un área propedéutica, que tendría carácter psicopedagógico, y otra de asignaturas optativas, conforme lo establecían los acuerdos 71 y 77” (*Excélsior*, agosto 11 de 1989).

Los aspirantes al bachillerato pedagógico –unos 5 000– ingresarían a los 32 planteles en que se implantaría ese tipo de educación, según la SEP: 17 de las escuelas normales rurales situadas en igual número de entidades; 13 centros regionales de educación normal, localizados en 11 estados de la república y dos del Distrito Federal: la Escuela Nacional de Maestros y la Escuela Nacional de Maestras para Jardines de Niños. La SEP calculó que, en provincia, ingresarían 2 480 alumnos a las normales rurales y 1 480 a los centros regionales. Y en la capital, 480 a la Nacional de Maestros y 320 a la Nacional de Maestras. Los candidatos deberían acreditar haber terminado la educación secundaria y no tener más de 18 años (*Excélsior*, septiembre 8 de 1984).

En medio de las tareas para establecer el bachillerato normalista, se recordó que hacía 40 años el profesor Rafael Ramírez había señalado la necesidad de elevar el nivel cultural de la carrera de maestro y profesionalizarla. En efecto, en el Primer Congreso de Educación Normal, celebrado en Saltillo, se estableció que los profesores necesitaban, según Ramírez, ser más cultos que las personas de otras profesiones. El maestro no debía ser un artesano sino un verdadero profesional (*El Día*, octubre 6 de 1984).

En octubre 22 de 1984, con una matrícula de 480 alumnos, empezaron las clases en el Centro de Bachillerato Pedagógico. Dicho centro funcionaba dentro de la Escuela Nacional de Maestros (*El Nacional*, octubre 23 de 1984).

El Colegio de Bachilleres (Centro de Evaluación y Planeación Académica, Departamento de Análisis y Desarrollo Curricular, marzo de 1985) propuso un plan de estudios para el bachillerato pedagógico que tuviera en cuenta los Acuerdos 71, 72 y 113 de la SEP. El plan tenía un tronco común, un área propedéutica relacionada directamente con la educación superior y otra de asignaturas optativas, apta para responder a los intereses del educando o a los objetivos de la institución que impartía los estudios.

Las materias del área propedéutica psicopedagógica se clasificaron a partir de la distinción que de ellas hace el artículo 2o. del Acuerdo 113, de la siguiente manera:

- Materias introductorias: lógica, ética, sociología, historia de la cultura, psicología y pedagogía.
- Materias psicopedagógicas: filosofía de la educación, doctrina de la educación mexicana, sociología de la educación, historia de la educación y psicología educativa.

En la propuesta, las materias introductorias se encuentran en el 3o. y 4o. semestres y las materias psicopedagógicas en el 5o. y 6o. semestres.

Además, las asignaturas del área propedéutica psicopedagógica se consideran como optativas (AGN, MMH-SEP, *Crónica Presidencial*, 11.04.03, c. 3, exp. 5).

**CUADRO92**

*Plan de estudios  
Bachillerato psicopedagógico  
Año escolar 1984-1985*

	<i>Horas</i>	<i>Créditos</i>
<i>Primer semestre</i>		
Matemáticas I	4	8
Física I	4	8
Química I	4	8
Introducción a las ciencias sociales I	3	6
Métodos de investigación I	3	6
Taller de lectura y redacción I	4	8
<i>Segundo semestre</i>		
Matemáticas II	4	8
Física II	4	8
Química II	4	8
Introducción a las ciencias sociales II	3	6
Métodos de investigación II	3	6
Taller de lectura y redacción II	4	8
<i>Tercer semestre</i>		
Matemáticas III	4	8
Física III	4	8
Química III	4	8
Literatura I	3	6
Historia universal moderna y contemporánea	3	6
Lengua adicional al español I	4	8

	<i>Horas</i>	<i>Créditos</i>
<i>Cuarto semestre</i>		
Matemáticas IV	4	8
Biología I	4	8
Historia de México	3	6
Literatura II	3	6
Lengua adicional al español II	4	8
Filosofía I	3	6
Estructura socioeconómica de México I	3	6
<i>Quinto semestre</i>		
Estructura socioeconómica de México II	3	6
Biología II	4	8
Filosofía II	3	6
<i>Sexto semestre</i>		
Ecología	4	
Ciencias de la tierra	4	
<i>Primera serie de materias optativas</i>		
Probabilidad y estadística I	3	6
Cálculo numérico I	3	6
Matemáticas financieras I	3	6
Probabilidad y estadística II	3	
Cálculo numérico II	3	
Matemáticas financieras II	3	
<i>Segunda serie de materias optativas</i>		
Física moderna I	3	6
Economía I	3	6
Sociología I	3	6
Antropología I	3	6
Cosmografía I	3	6
Física moderna II	3	
Economía II	3	



	<i>Horas</i>	<i>Créditos</i>
Sociología II	3	
Antropología II	3	
Cosmografía II	3	
<i>Tercera serie de materias optativas</i>		
Ciencias de la comunicación I	3	6
Ciencias de la salud I	3	6
Lengua adicional al español III	3	6
Dibujo I	3	6
Ciencias de la comunicación II	3	
Ciencias de la salud II	3	
Lengua adicional al español IV	3	
Dibujo II	3	
<i>Area psicopedagógica</i>		
Historia de la cultura I		
Sociología I		
Psicología I		
Pedagogía I		
Lógica		
Historia de la cultura II		
Sociología II		
Psicología II		
Pedagogía II		
Lógica		
Historia de la educación I		
Sociología de la educación II		
Psicología educativa I		
Filosofía de la educación I		
Historia de la educación II	3	6
Sociología de la educación II	3	6
Psicología educativa II	3	6
Doctrina de la educación mexicana II	3	6
Filosofía de la educación II	3	6

(AGN, MMH-SEP, *Crónica Presidencial*, 11.04.03, c. 3, exp. 5).

## 5. LA EDUCACIÓN ABIERTA EN EL SEXENIO

En agosto de 1983, por acuerdo oficial, se decretó la extinción del CEMPAE, cuyas funciones se transfirieron al INEA y a la Dirección de Evaluación Educativa de la SEP. Esta última asumió, desde octubre 23 de 1984, las funciones del Consejo Coordinador cuya supresión se había decidido.

En este sexenio, 32 dependencias públicas y privadas ofrecían la modalidad abierta; el 65% de estos planteles eran de educación media superior, 34% de educación superior y 1% de educación básica.

En cuanto a la cobertura de los servicios, el 80% era estatal, 15% nacional, 10% regional, y 5% local; y aun cuando existía una amplia gama, no se ofrecían en todas las entidades federales del país. El gobierno federal se encargaba fundamentalmente de proporcionar este tipo de educación por medio de las siguientes instituciones: INEA, nivel básico en todos los estados, Dirección General de Evaluación Educativa (DGEE), nivel medio superior para todo el país; Dirección General de Estudios Tecnológicos Industriales (DETI) que operaba en 14 estados en nivel medio superior, Dirección General de Institutos Tecnológicos (DEIT), cuya función en diez estados era en los niveles medio superior y superior y en otros diez sólo en el nivel superior; y la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), que ofrecía educación superior en todo el país.

La mayor parte de las instituciones diseñaron los planes y programas, incluyendo el tronco común de materias para el nivel medio superior, de acuerdo con las disposiciones oficiales de la SEP.

Respecto de los libros de texto utilizados en educación abierta, el 60% de las instituciones se encargaba de elaborarlos; el resto empleaba libros de mercado que complementaba con guías de estudio, para facilitar el aprendizaje autodidacta. La actualización del material didáctico se realizaba en forma permanente.

En la Segunda Reunión de Educación Abierta (1988), se estudió al alumno, sus características, sus necesidades, y el perfil de ingreso y de egreso; se determinó la relación entre las diferentes asignaturas, para proporcionar continuidad, secuencia e integración al plan, así como fomentar en el estudiante un espíritu crítico y una actitud de constante superación (Segunda Reunión de Educación Abierta, Monterrey, N. L., 14-16 de julio de 1988).

Finalmente, del 15 al 17 de noviembre de 1988, se celebró en la UPN la Reunión Interinstitucional de Educación Abierta, que trató sobre los problemas del sistema abierto en el país; recalcó, por un lado, la necesidad de definir las características de esta modalidad para evitar la tendencia a escolarizarla; y, por otro, la conveniencia de identificar las características de sus estudiantes para adaptar mejor los servicios y satisfacer sus expectativas.

Asimismo se trató de la evaluación del aprendizaje en este sistema; los modelos de asesoría y los problemas específicos de cada institución. Al finalizar, se presentó una exposición del material didáctico propio para esta modalidad (*Gaceta del Colegio de Bachilleres*. Información del sistema de enseñanza abierta, 1988).

## CAPÍTULO XXII

### EVENTOS QUE AFECTARON LA EDUCACION

#### 1. EL SISMO DE SEPTIEMBRE 19 DE 1985

El curso escolar apenas había empezado, cuando en septiembre 19, a las 7.18, un devastador sismo de cuatro minutos de duración sacudió la ciudad de México. El temblor tuvo una intensidad de 8.1 en la escala de Richter<sup>1</sup> (*Time*, octubre 7 de 1985, vol. 126, pp. 24-26) y destruyó 250 edificios en el centro de la capital, dañó 50 y dejó 1 000 en condiciones inseguras. Al fin de la semana, se creía que 2 000 personas habían muerto, 5 000 estaban lesionadas y miles habían desaparecido.

<sup>1</sup> Cada unidad de la escala de Burton Richter (1931-1987) indica un salto de 30 de energía descargada. Un temblor de dos apenas se siente; uno de cinco puede sacudir las ventanas y los platos. El gran sismo de San Francisco en 1906 parece haber alcanzado una magnitud de 8.3, y el más potente registrado hasta ahora, cerca de la costa de Chile, alcanzó 9.5 (mayo de 1960). Los peores sismos del siglo han ocurrido en el Extremo Oriente, América Latina y el Mediterráneo. El más mortífero fue el de Tangshan, China, en julio de 1976.

<i>Fecha</i>	<i>Lugar</i>	<i>Número de muertos</i>	<i>Richter</i>
Julio 28, 1976	China	260 000	8.0
Mayo 22, 1927	China	242 000	8.3
Diciembre 16, 1920	China	180 000	8.6
Septiembre 10.,1923	Japón	43 000	8.3
Diciembre 18,1908	Italia	75 000	7.5
Diciembre 26,1932	China	70 000	7.6
Mayo 31, 1970	Perú	66 794	7.8
Enero 24, 1939	Chile	30 000	8.3
Mayo 31, 1935	India	30 000	7.5
Enero 13, 1915	Italia	29 970	7.0

A medida que los encargados de rescatar las víctimas escarbaban entre las ruinas –muchas veces con las manos desnudas– se escuchaban gritos apagados de personas sepultadas y el número de muertos empezó a crecer con el paso de las horas.

Se estima que murieron unas 20 000 personas.

Mientras proseguía la delicada tarea de rescatar a las personas enterradas en las ruinas, otro sismo de 7.5, en la escala de Richter, a las 36 horas del primero, sacudió la ciudad. Este, menos potente que el otro, y de duración de un minuto, echó por tierra algunos edificios dañados por el primero y reencendió el pánico entre los habitantes de la ciudad, algunos de los cuales decidieron pasar la noche a la intemperie en parques y otros sitios abiertos.

El sismo destruyó muchas de las estaciones de radio y televisión de la ciudad, así como dañó la central de teléfonos de larga distancia. Una excepción fue el canal 13 que proporcionó al mundo las primeras imágenes del desastre, entre otras, la ruina del Centro Médico, donde murieron unas 250 personas entre médicos, enfermeras y pacientes, y la unidad habitacional de Tlatelolco, donde se desplomaron varios edificios y otros quedaron sumamente dañados.

Los radio-aficionados desempeñaron un importante papel de enlace entre miles de familias imposibilitadas de comunicarse.

En la Avenida Juárez, un plantel del CONALEP con 300 alumnos dentro se desplomó. Fuera, un maestro con los ojos enrojecidos por el llanto, sentado en medio de la calle cerrada, escribía a máquina la lista de los desaparecidos.

Entre todos los servicios que sufrieron interrupciones más o menos graves por el temblor estuvo la educación. Los diarios señalaron que de los 2 179 586 estudiantes de la capital, 650 000 estaban sin escuela (*La Jornada*, octubre 10 de 1985) y al principio se dio la cifra de 31 escuelas desplomadas, 102 dañadas y 70 con daños menores (*Excélsior*, septiembre 22 de 1985). En noviembre se publicaron otras cifras: 761 inservibles, 310 con daños mayores y 413 con daños menores (*Excélsior*, noviembre 24 de 1985). En julio 26 de 1986, González Avelar señaló que habían sido más de mil; de los 2 831 edificios afectados por el sismo, 1 294 eran escuelas (*Excélsior*, julio 26 de 1986).

Diversas actitudes aparecieron en el ambiente escolar: las autoridades de la SEP insistieron en la pronta vuelta a clases “para no perder el año”,

mientras los padres de familia subrayaban la seguridad de sus hijos. Una tercera actitud que condujo a decisiones prácticas fue la de iniciar la tarea de reconstrucción o reparación de los centros escolares. Se tomaron asimismo otras providencias para resolver el problema de los estudiantes sin escuela.

Por lo pronto, se suspendieron las clases el 19 y 20 de septiembre, vacación que luego se largó hasta el 30. La vuelta a clases fue gradual y progresiva, de acuerdo con la solución concreta de cada plantel.

Después se ordenó que los edificios no volvieran a ocuparse, sino una vez de realizado un peritaje, tanto en las escuelas oficiales como en las privadas (*Excélsior*, septiembre 22 de 1985). La condición para reiniciar clases era clara y terminante: acreditar, mediante peritaje de un profesionista autorizado, la seguridad de los edificios. El secretario de Educación Pública sugirió incluso que la inspección se realizara en compañía de padres de familia que quisieran hacerlo (*Excélsior*, septiembre 27 de 1985).

En un principio, los técnicos del CAPFCE efectuaron los peritajes con aparatos que registraban la resistencia de las estructuras con base en vibraciones (*Ovaciones*, octubre 11 de 1985). Con el tiempo, la inspección pasó a ser responsabilidad de las Delegaciones, pues resultó demasiado extensa por el número de escuelas, cuyo peritaje había que realizar. Entonces el Departamento del Distrito Federal dispuso que la Comisión de Vialidad y Transporte Urbano (COVITUR) auxiliara a las Delegaciones (Di Pardo, 1987, pp. 52-53). Los técnicos de este organismo visitaron los planteles escolares con objeto de recomendar, previa inspección ocular, peritajes formales en caso necesario, tales como desalojo del inmueble, si los daños lo exigían; o desalojo parcial que permitiera ocupar sólo la parte intacta. COVITUR dejó a cada escuela un documento sellado con el dictamen de su inspección. Hubo, pues, un cambio en la política del gobierno. En un principio, el peritaje fue obligatorio sin excepción; luego pasó a serlo a solicitud de los interesados.

Una vez atendido el problema del estado físico de las instalaciones, la SEP volvió su atención a las decenas de miles de niños y jóvenes que, de la noche a la mañana, se habían quedado sin escuelas y manifestó su preocupación por regularizar lo más pronto posible las tareas escolares con objeto de que los niños no perdieran el año. Y añadió: “Hay suficientes aulas en el Distrito Federal para la reubicación de alumnos y maestros cuyos planteles han sido afectados” (*Excélsior*, septiembre 30 de 1985).

La reubicación para la SEP significó distintas acciones: duplicación de turnos y ajustes de horarios; en los planteles que se encontraban en buenas condiciones, se llevaron al cabo ciertas modificaciones; algunos que operaban normalmente antes del sismo con un turno matutino, iniciaron un turno vespertino con alumnos provenientes de escuelas damnificadas; sin embargo, “los nuevos grupos formados inmediatamente se saturaron” (*La Jornada*, septiembre 29 de 1985).

Otras escuelas en buen estado “prestaban” sus instalaciones a escuelas dañadas, alternándose los días de clase: un día la escuela anfitriona aprovechaba las instalaciones, al día siguiente, tocaba su turno a los alumnos y maestros de la escuela dañada, y así sucesivamente.

La medida que se adoptó en más escuelas, y por mayor tiempo, fue reducir los horarios de los turnos matutino y vespertino, respectivamente. El horario normal de cada turno (cuatro horas de clase y media hora de recreo) se dividió en dos periodos por la mañana y dos por la tarde. Así, en las cuatro horas del turno matutino asistían dos escuelas durante dos horas cada una; lo mismo se hacía por la tarde.

A través de avisos en la prensa, la SEP informaba sobre los avances en el proceso de reubicación de alumnos.

El 18 de octubre había aún 650 000 alumnos de enseñanza elemental y media sin reubicarse; el viernes 25 de octubre la cifra había disminuido a 518 000 (es decir, 132 000 habían sido reubicados en la semana del 18 al 25 de octubre) (*Excélsior*, octubre 26 de 1985); el 1o. de noviembre eran 299 038 los alumnos por reubicar (218 962 más ya habían sido distribuidos entre el 25 y el 31 de octubre) (*Excélsior*, noviembre 4 de 1985); el 8 de noviembre restaban 136 120 alumnos sin escuela (o sea, 162 918 habían sido reubicados entre 1o. y el 8 de noviembre) (*Excélsior*, noviembre 9 de 1985) y, finalmente, el 15 de noviembre, 66 170 alumnos esperaban ser distribuidos (69 950 habían sido reubicados entre el 8 y el 15 de noviembre) (*Excélsior*, noviembre 16 de 1985).

Aparentemente todo indicaba que, de seguirse este ritmo, el ofrecimiento del secretario de Educación Pública que todos los niños sin escuela quedarían reubicados en diciembre, se cumpliría. Sin embargo, debe aclararse que el sentido original de reubicar había cambiado para la SEP.

Ahora, la reubicación de alumnos abarcaba “turnos vespertinos, medios

turnos, escuelas particulares, aulas provisionales y saturación de grupos”. Una vez iniciado el proceso de reubicación, la SEP se percató de que otras escuelas carecían de capacidad para absorber a todos los alumnos damnificados. Por tanto, extendió el sentido de “reubicar” y sólo así pudo hablar de haber resuelto el problema de los niños sin escuelas. La SEP afirmaba: “todos los niños quedarían reubicados”, pero sin mencionar el modo ni las condiciones. En resumen, el resultado era que muchos niños seguían aún sin escuela. Entonces, la SEP introdujo los siguientes medios: improvisar aulas, adaptando furgones de carga, como aulas rodantes o fijas y que se situarían cerca de los edificios dañados (*Excélsior*, octubre 26 de 1985); usar albergues, sitios destinados por las autoridades gubernamentales para alojar y abastecer con ropa y comida a familias damnificadas (*Excélsior*, noviembre 4 de 1985); cursos por televisión. A partir del 7 de octubre, la SEP empezó a ofrecer un curso extraordinario de primaria por televisión por los canales 5, 7 y 11. Se destinarían ciertas horas a presentar el material correspondiente a cada grado escolar. Los niños debían aprovechar las instrucciones para estudiar en sus libros de texto. Además, debían realizar trabajos y ejercicios que entregarían a sus maestros al reanudarse las clases en sus escuelas. Los padres y madres de familia tenían la responsabilidad de estudiar junto con sus hijos para ayudarles a resolver sus dudas. Además, la SEP puso a disposición de los padres un centro de ayuda pedagógica, para resolver telefónicamente las dudas suscitadas por dichos cursos.

En octubre 31 se anunciaron por el canal 11 otros “apoyos estratégicos”: cápsulas de orientación, centros de orientación atendidos por personal del magisterio con teléfonos a disposición del público; atención y respuesta, también vía telefónica, a dudas que les surgieran a los escolares.

El secretario de Educación entregó en noviembre cuatro diplomas a los maestros que daban clases por televisión. Reconocía que no era lo óptimo, pero significaban un gran apoyo para evitar el atraso de los niños “posibilitando el éxito del ciclo lectivo” (*Excélsior*, noviembre 5 de 1985).

Finalmente, se prepararon guías de estudio que los alumnos pasarían a recoger. Con base en ellos, los niños trabajarían en sus casas con la ayuda de sus padres. Luego después de cierto tiempo, volverían a la escuela para que los maestros revisaran las tareas.

En octubre 19, el secretario de Educación anunció la adopción de “me-



didias complementarias tales como clases en días festivos de descanso y vacaciones, recurso que garantizaría la terminación normal del año escolar para los alumnos que no habían podido reanudar clases a la fecha... de esta manera, los niños no perderían el año escolar” (*Excélsior*, octubre 20 de 1985). Ese mismo día por la noche, el SNTE dio su apoyo al secretario de la SEP en el sentido de dar clases durante los periodos vacacionales y días festivos (Noticiero Canal 11, octubre 29 de 1985) (citado por Di Pardo, 1987, p. 57).

Carlos Jonguitud Barrios, por su parte, presidente vitalicio de Vanguardia Revolucionaria del SNTE, anunció “la disposición de los maestros para trabajar en diciembre a fin de recuperar el tiempo perdido” (*Excélsior*, noviembre 30 de 1985). Asimismo, algunas agrupaciones de padres de familia demandaban también “hacer ajustes al calendario oficial para reponer tiempo en periodos vacacionales y cumplir sin deficiencia los programas de estudios” (*Excélsior*, octubre 21 de 1985).

Sin embargo, posteriormente, el subsecretario de Educación Media contradecía las anteriores declaraciones de las autoridades educativas y los líderes sindicales al comentar que, con el objeto de terminar el programa de estudio “sin necesidad de ampliar el calendario escolar, la SEP había ordenado dejar de lado los temas que constituían conocimientos complementarios no fundamentales” (*Excélsior*, diciembre 1o. de 1985). Es decir, evidentemente ni se repondrían días de clase trabajando días festivos y vacaciones, ni se cumpliría en su totalidad el programa escolar.

## 2. EL MOVIMIENTO DEL CONSEJO ESTUDIANTIL UNIVERSITARIO EN 1986 (CEU)<sup>2</sup>

En 1985 fue elegido rector de la UNAM el doctor Jorge Carpizo MacGregor al terminar el periodo del doctor Octavio Rivera Serrano. Carpizo publicó, poco después de su designación, un documento titulado “Fortaleza y debili-

<sup>2</sup> Juan Mora Heredia. Poder político y movimiento social: el caso del consejo estudiantil universitario (CEU), tesis inédita de maestría en sociología política, Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora, México, 1993.

dad de la UNAM” (UNAM, 1986), el cual señalaba sin atenuaciones las fortalezas y debilidades de la institución.

Carpizo enumeró las fortalezas de la UNAM: factor de movilidad y cambio social; el mejor nivel académico en múltiples disciplinas; la casa editorial más importante de lengua castellana; la institución que proporciona una visión fidedigna de la realidad mexicana; acervos bibliográficos y hemerográficos más importantes del país; y otras por el estilo. Luego, el rector presentó las sombras que oscurecían la labor de la UNAM: el resultado promedio en una escala de 10 para los que pretendían ingresar en los bachilleratos de la UNAM fue de 3.85, con un rango de 3.50 en 1976 y 4.25 en 1981. Si la universidad hubiera aceptado a quienes obtuvieron una calificación de 6, habría admitido sólo el 7.6% de los candidatos; el 82.4% habría quedado fuera.

Entre 1959 y 1983 ingresaron a estudios profesionales un total de 540 013 alumnos, en tanto que en el mismo lapso egresaron con los créditos especificados 262 025, es decir, el 48.5% de aquéllos, y de los egresados sólo se titularon 149 823, o sea, el 27.7%.

En el bachillerato, el rector informaba que, durante siete semestres entre 1982-1985, hubo 1 004 222 inscripciones a exámenes ordinarios y 367 514 a extraordinarios, o sea, por cada 10 ordinarios había 3.7 extraordinarios. Si la población anual promedio de bachillerato fue de 139 650 alumnos, por cada estudiante se dieron 2.6 inscripciones a exámenes extraordinarios. De los alumnos inscritos a exámenes ordinarios, el 61.9% aprobó con promedio general de 7.8. El porcentaje de acreditación en los extraordinarios fue de 24.3% y la calificación promedio de 6.6; el 38% de alumnos no se presentaban a exámenes extraordinarios.

El rector siguió enumerando una larga serie de deficiencias que clamaban claramente por una reforma. Esta tuvo luego una calurosa acogida: se recibieron 840 propuestas en favor de eliminar el pase automático, contra 87 que pedían que se sostuviera; 600 en favor del aumento de colegiaturas, contra algunas voces discordantes como el STUNAM, 105 alumnos, cuatro directores y algunos funcionarios. Entre abril y julio, los vientos de reforma auguraban una plena aprobación de ésta. De hecho, el Consejo Universitario, en su reunión de septiembre 11, aprobó la reforma por 65 votos a favor, tres abstenciones y seis contrarios.

Con todo, las impugnaciones no tardaron en presentarse. Estas surgie-

ron de los representantes estudiantiles ante el Consejo Universitario, quienes en esos momentos carecían de poder político por estar fragmentados en grupos pequeños ligados a diversos intereses.

Luego, se celebraron dos asambleas estudiantiles, no para estudiar las reformas, sino para determinar cómo frenarlas. La segunda asamblea decidió encauzar el descontento hacia un movimiento estudiantil organizado en tres etapas: 1) diseminar información y organizar a los estudiantes por escuelas y facultades; 2) invitar a un mitin para octubre 27 en la explanada central de Ciudad Universitaria (CU), y 3 crear un órgano estudiantil denominado Consejo Estudiantil Universitario (CEU).

Entre el 20 y 25 de octubre la campaña de agitación y proselitismo se extendió por todas las dependencias universitarias para informar del contenido de las reformas y persuadir que se rechazaran.

Los organizadores formularon un pliego de lucha con los siguientes objetivos:

- 1o. Rechazar las reformas aprobadas en las sesiones del Consejo Universitario del 11 y 12 de septiembre.<sup>3</sup>
- 2o. Pugnar por la transformación global de la UNAM.

<sup>3</sup> Las propuestas del doctor Jorge Carpizo, aprobadas por el Consejo Universitario, fueron: En el ciclo escolar 1987-88 "Sólo tendrá" derecho al pase automático reglamentado los estudiantes del bachillerato de la Universidad Nacional que hayan concluido sus estudios con un promedio de 8 o más, y que, al mismo tiempo, cumplan sus estudios en los tres años establecidos para ello.

La otra reforma introduce una modificación sustancial en el reglamento general de pagos, al fijar el monto de las cuotas por servicios educativos con base en el salario mínimo general vigente en el Distrito Federal.

El registro al examen general de selección costará el equivalente a un día de salario mínimo; el concurso de admisión, la credencial y el certificado de estudios, medio día, cada uno. Los exámenes extraordinarios tendrán un valor correspondiente a un día de salario mínimo, y por cada adicional autorizado, de tres días.

Respecto de la titulación, el requisito de revisión de estudios costará un día y la presentación del examen profesional en los niveles técnico y de licenciatura, dos días de salario mínimo (*UnomásUno*, septiembre 13 de 1986).

Recuérdese que el salario mínimo en 1986 era de \$1 474.50, a precios corrientes. equivalente a precios constantes a \$83.44. La paridad del peso con el dólar era de \$637.87 M. N.

Los estudiantes reaccionaron en contra de estas reformas que semicancelaban el pase automático, el cual dejaría a decenas de miles de estudiantes sin enseñanza universitaria. La otra –el aumento al precio de los servicios– también fue rechazada. Simplemente, en el caso de los exámenes extraordinarios, su costo se incrementó 5 000% (*UnomásUno*, noviembre 30 de 1986).

3o. Defender el pase automático.

4o. Defender el carácter gratuito de la enseñanza.

5o. Promover reuniones de discusión en toda la UNAM sobre el problema estudiantil.

Mora afirma (1993, p. 145) que la tónica vigente durante el primer encuentro de los activistas con la masa estudiantil fue el desconocimiento de los contenidos de la reforma. Pero, al calor de las consignas defensoras del pase automático y de la gratuidad de la educación, el estudiantado pasó, paulatinamente, del desconcierto a la reacción y después de la aceptación de los procedimientos al rechazo de los mismos, pues la inmensa mayoría de los estudiantes estaba convencida de la necesidad de modificar la estructura académica de la universidad.

Con todo, los organizadores de la oposición al rector se anotaron un triunfo al lograr el mitin de 10 000 asistentes en la explanada central de CU, en el cual se exigía la supresión total de las reformas; mientras tanto, el rector y su equipo efectuaban una intensa campaña encaminada a defenderlas. Pensaban que los estudiantes estaban demasiado desorganizados como para suscitar una protesta de gran magnitud. Se equivocaron diametralmente. No contaron con la sutil actividad de la oposición que logró atraer a una multitud de estudiantes indiferentes, hasta formar, en octubre 31 de 1986, el Consejo Estudiantil Universitario (CEU), un sólido interlocutor político ante las autoridades de la UNAM.

El CEU se presentó con la siguiente plataforma:

1o. Defender firmemente la gratuidad de toda la enseñanza pública según el Art. 3o.<sup>4</sup>

2o. Luchar por obtener mejores condiciones de trabajo, con incremento de becas, ampliación del acervo de las bibliotecas, creación de comedores y dormitorios; descuentos sustanciales en pasajes y libros y servicio médico gratuito a los estudiantes.

3o. Promover el aumento del presupuesto destinado por el Estado a la

<sup>4</sup> Hasta 1945, sólo la primaria era gratuita (Arts. 3o. de 1917 y de 1934). Desde 1946, el Art. 3o. añadió la fracción VII y estableció: "Toda la educación que el Estado imparta será gratuita". Según Torres Bodet (1969, p. 396), así lo convino el presidente Manuel Avila Camacho con Vicente Lombardo Toledano con tal de que éste apoyara la reforma del Art. 3o. de la educación socialista de 1934.

educación (al menos al 6% del PIB) y, en particular, a la educación superior, incluido el bachillerato –de seis planteles del CCH a diez.

4o. Conseguir la profesionalización de los docentes con un salario decoroso.

5o. Propugnar por la desaparición de la arcaica estructura de gobierno de la UNAM: Junta de Gobierno, Rectoría y Tribunal Universitario y sustituirla por un gobierno emanado de asambleas, organismos colegiados u otras instancias de participación real.

El CEU organizó diversos eventos en noviembre, entre los que sobresalía un diálogo con el rector –no celebrado–, pero en noviembre 12 se citó al CEU a negociar con una comisión de rectoría integrada por Alfonso Millán, Mario Ruiz Massieu, Jorge del Valle, Braulio Ramírez y José Meljem. Por el CEU estaban Carlos Imaz, Imanol Ordorika, Antonio Santos, Guadalupe Carrasco y Andrés González. Los puntos de discusión eran el pase automático, el pago de cuotas y los exámenes departamentales. El CEU pedía y la rectoría intentaba parecer flexible cediendo sólo matices de las propuestas. Mientras tanto, entre los estudiantes empezaba a insinuarse la idea brumosa de un Congreso Universitario, como se desprende de las declaraciones de Ordorika y Santos, aunque hasta ese momento no se esgrimió entre las demandas. Surgió en el foro (noviembre 8 y 9) sobre la transformación democrática de la UNAM, para el logro de la excelencia académica.

El CEU manifestó su fuerza de convocatoria con dos marchas (noviembre 25 y diciembre 11). A la vuelta de varios escarceos (las pláticas se inician y se rompen para reanudarse de nuevo), se efectúan marchas como la del Casco de Santo Tomás al Zócalo (enero 21) formada por 300 000 personas; y la del pacto de solidaridad del CEU con el STUNAM. Entre el estira y afloja del CEU y de la rectoría, se llega a la huelga (enero 29) con el apoyo de un paro general convocado por el SUNTU.

Envalentonado con su demostración de fuerza, el CEU cometió un desliz al afirmar en conferencia de prensa que si el interlocutor de rectoría se negaba a proseguir las pláticas, buscaría negociar con el Estado. Al día siguiente, el CEU, cuestionado severamente por diversos sectores universitarios, corrigió el exabrupto y ratificó a las autoridades de la UNAM como su legítimo interlocutor.

Hubo además otros grupos que intervinieron en el conflicto. El más se-

ñalado fue Academia Universitaria (AU) con participación del profesorado de carrera –medios tiempos y tiempos completos. AU propuso: 1) realizar el Congreso Universitario representativo y democrático; 2) lograr amplia representación del personal de carrera en el Congreso; 3) rechazar la representación de las AAPAUNAM; 4) elegir delegados por cada dependencia mediante voto secreto universal y directo; 5) suspender la aplicación de las reformas de septiembre 11 y 12, del Consejo Universitario; 6) ampliar y democratizar el Consejo Universitario; 7) reprobado la campaña encaminada a desorientar a la opinión pública contra el movimiento estudiantil, el cual había respetado las labores de investigación científica en los Institutos y Centros (*La Jornada*, febrero 5 de 1987).

En medio de estos acontecimientos, llegó febrero 10, fecha señalada para que sesionara el Consejo Universitario, al cual el rector sometería la celebración del Congreso Universitario. El Consejo Universitario aprobó que se celebrara el Congreso Universitario sobre las siguientes bases:

1o. Efectuarlo dentro de los marcos del orden jurídico vigente en esta casa de estudios.

2o. Asumir el Consejo las conclusiones del Congreso.

3o. Formar una comisión organizadora del Congreso con las siguientes características: 16 miembros del Consejo Universitario; 16 miembros de los estudiantes elegidos por voto universal y directo; 16 del personal académico; cuatro del bachillerato; ocho de licenciatura y cuatro de dependencias de investigación, más ocho representantes de los trabajadores administrativos y ocho representantes de rectoría.

Los acuerdos se tomarían por consenso y de no alcanzarse éste, por las 3/4 partes de los votos de la comisión.

El rector informó que el Consejo había derogado, por mayoría absoluta (90 votos en favor y tres abstenciones), el proyecto de reforma de septiembre 11 y 12 del pasado año.

Es interesante observar que la mayoría de las huelgas y disturbios ocurridos en la UNAM se originaron por demandas aparentemente exageradas de parte de la academia: exámenes escritos dos veces al año (julio 8-12, 1912); reconocimientos tres veces al año, en derecho (mayo 9-21 de 1929); asistencia obligatoria (mayo 17-23 de 1934); reprobados en una materia quedan excluidos de tomar cursos superiores (noviembre 12-30 de 1945); cambios

en el currículo de derecho y se exige suavizar la obligación de asistir a clase (abril 17; junio 8 de 1948); requisitos duros en derecho (marzo 14-abril 28 de 1966); se diría que los estudiantes no se interesan por la excelencia académica, cuando ésta se opone a su paso personal en el estudio y a las posibilidades de sus compañeros menos favorecidos económicamente, quienes deben trabajar para poder subsistir y, por tanto, son incapaces de cumplir con las exigencias de la Institución (Mabry, 1982).

Si intentamos comparar el movimiento estudiantil de 1968<sup>5</sup> y el de 1986-1987 encontramos las siguientes diferencias: el de 1968 fue político; el de 1986, académico; el primero tuvo por interlocutor al Estado; el segundo, a la rectoría de la UNAM; en 1968 no hubo diálogo entre los universitarios y el Estado por cerrazón de éste; en 1986 sí se dialogó aunque en forma interminante; el de 1968 no obtuvo apoyo de sindicatos; el de 1986 sí lo consiguió; el de 1968 fue cruento; el de 1986, incruento; el de 1968 no logró resultados algunos; el de 1986 consiguió la celebración del Congreso Universitario y, así, la derogación de las disposiciones lesivas; en el primero intervino la fuerza pública; en el segundo, no.

El movimiento de 1986-1987 del Consejo Estudiantil Universitario no difirió de otras ocasiones en que los estudiantes se opusieron a una mayor exigencia académica de parte de las autoridades y ganaron la partida. Esta victoria pírrica muestra palmariamente que es imposible tratar de elevar el nivel académico de la UNAM, imposibilidad que, unida al adoctrinamiento marxista todavía vigente entre algunos catedráticos, sembró la desconfianza del público respecto de los egresados de la UNAM. Actitud injusta, pues es indudable que muchos egresados de la UNAM poseen una formación excelente, a pesar de las deficiencias del ambiente universitario en la máxima casa de estudios del país (véanse: H. Aguilar Camín. El efecto CEU. *Nexos*, 1987, No. 12, abril, pp. 27-39; C. Imaz Gispert. El invierno estudiantil mexicano. *Nexos*, 1987, No. 113, mayo, pp. 37-43; Las voces del CEU. *Nexos*, 1987,

<sup>5</sup> Para el movimiento de 1968, véase Semo y otros, 1993. *La transición interrumpida*. México 1968-1988. México: UIA-Nueva Imagen.

No. 110, febrero, pp. 41-46; A. Gilly, Hacia el Congreso Universitario. *Nexos*, 1987, No. 116, agosto, pp. 51-59. Consejo Estudiantil Universitario. *Las nuevas políticas educativas del Estado Mexicano*. México, 1987).



## CAPÍTULO XXIII

### LA CULTURA

La Subsecretaría de Cultura,<sup>1</sup> dependiente de la Secretaría de Educación Pública, tiene como objetivo primordial vincular las políticas específicas de sus 15 dependencias con la política cultural global del Estado mexicano.

Los principios rectores que la guían son el “vínculo indisoluble entre cultura y democracia”, en contraposición del monopolio de la cultura.

Sus programas prioritarios son:

- 1) Investigar, preservar y difundir el patrimonio cultural.
- 2) Combatir la centralización de los bienes y servicios culturales, propiciando y apoyando las iniciativas culturales de los estados y las comunidades, con especial atención a las zonas fronterizas.
- 3) Enriquecer los contenidos culturales de la educación, estrechando los vínculos entre el sector educativo y la cultura.
- 4) Utilizar en toda su capacidad los medios de comunicación social.
- 5) Promover el hábito de la lectura formativa, informativa y recreativa.
- 6) Atender las necesidades culturales y recreativas de los niños y de los jóvenes.

Este subsector comprende los siguientes organismos y direcciones generales:

#### *Organismos sectorizados*

- Instituto Nacional de Bellas Artes
- Instituto Nacional de Antropología e Historia
- Consejo Nacional de Recursos para la Atención de la Juventud
- Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social
- Fondo de Cultura Económica
- Fondo Nacional para el Fomento de las Artesanías

<sup>1</sup> Desde 1982 la antigua Subsecretaría de Cultura y Recreación se redujo a Subsecretaría de Cultura.

- Canal 11
- Radio Educación
- Comité Organizador del Festival Internacional Cervantino<sup>2</sup>

*Direcciones Generales*

- Dirección General de Promoción Cultural
- Dirección General de Publicaciones y Medios
- Dirección General de Unidad del Programa Cultural de las Fronteras
- Dirección General de Derecho de Autor
- Dirección General de Culturas Populares
- Dirección General de Bibliotecas

Entre las dependencias más importantes que componen la Subsecretaría se encuentran las siguientes.

## 1. INSTITUTO NACIONAL DE BELLAS ARTES (1982-1988) (INBA)

El INBA colaboró con el Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte, en el fomento de sus objetivos.

a) Regionalizar y descentralizar la educación básica y la normal y regionalizar y desconcentrar la educación superior, la investigación y la cultura.

b) Difundir, entre la población, las artes por los medios masivos de comunicación.

c) Establecer una política cultural con énfasis en la diversificación, apoyo y difusión de las creaciones artísticas.

d) Difundir las artes garantizando el acceso de la población a los satisfactores y las oportunidades artísticas, estimulándola para participar en el quehacer cultural.

Para este propósito, colaboró en el programa de capacitación y actualización del magisterio con 140 cursos, en el periodo de verano u ordinarios, de los cuales 90 se tuvieron en el Distrito Federal y el resto en el interior del país (AGN, MMH-SEP, *Crónica Presidencial*, 11.07.04, c. 1, ex.p. 6).

Para promover los objetivos, el INBA organizó festivales, conciertos,

<sup>2</sup> En 1981 se crearon IMEVISION, Instituto Mexicano de T.V. IMER, Instituto Mexicano de la Radio e IMCINE, Instituto Mexicano de Cine.

exposiciones, conferencias, foros, certámenes, talleres, etc., con sus propios grupos artísticos, así como de artistas nacionales y extranjeros.

El INBA, como responsable de la educación artística en todos los niveles y modalidades, cuenta con maestros de primarias y secundarias oficiales federales; con escuelas de iniciación artística para niños y jóvenes, y otras en las cuales se ofrece el bachillerato de arte, y con escuelas profesionales: la Academia de Danza Mexicana, el Conservatorio Nacional de Música, la Escuela Superior de Música, la Academia de Arte Teatral, la Escuela de Artesanías, la Escuela Nacional de Pintura, Escultura y Grabado “La Esmeralda”, y la Escuela de Diseño (*El Universal*, diciembre 10 de 1987). Ofrece también carreras técnicas de nivel medio y superior, como laudería, dibujo musical y producción escénica. En la modalidad de educación formal, atendió a 718 000 alumnos, en el ciclo 1985-1986, y en educación no formal impartió enseñanza en ese mismo ciclo a 38 000 alumnos, mediante Casas de Cultura, Institutos Regionales de Bellas Artes, Talleres Libres, cursos de iniciación artística, etc. (AGN, MMH-SEP, *Crónica Presidencial*, 11.07.04, c. 1, exp. 6).

Durante el periodo 1982-1988, el INBA sostenía cuatro escuelas de educación artística en el Distrito Federal, con 4 052 alumnos, quienes, al finalizar sus estudios, recibieron Certificado de Estudios Artísticos, en el nivel inicial; 12 Centros de Educación Artística, tres en el Distrito Federal y nueve en provincia, con 2 170 alumnos, los cuales recibieron Certificado de Secundaria Artística o Certificado de Bachillerato de Arte; diez escuelas profesionales: nueve en el Distrito Federal y una en provincia, con 5 225 alumnos, para licenciados en Música, Artes Plásticas, Teatro o Ejecutantes en Danza (AGN, MMH-SEP, *Crónica Presidencial*, 11.07.04, c. 1, exp. 6).

Los principales problemas del INBA en el aspecto académico fueron:

- 1) deficiente calidad académica,
- 2) desvinculación entre enseñanza y mercado de trabajo para egresados,
- 3) concentración de escuelas profesionales en la ciudad de México (existe una escuela superior en Monterrey y otras en Aguascalientes, Puebla y Veracruz),
- 4) carencia de recursos materiales, desde las instalaciones hasta los instrumentos y el material didáctico (AGN, MMH-SEP, *Crónica Presidencial*, 11.07.04, c. 1, exp. 6).

Entre los grupos del INBA se encuentran:

En música: la Orquesta Sinfónica Nacional, la Orquesta de Cámara de Bellas Artes, el Coro de Cámara de Bellas Artes, el Coral Mexicano, los Concertistas de Bellas Artes y los Solistas “Ensamble”.

En ópera: la Orquesta del Teatro de Bellas Artes y el Coro del Teatro de Bellas Artes.

En danza: la Compañía Nacional de Danza.

En teatro: la Compañía Nacional de Teatro, el Centro de Teatro Infantil, el Centro Experimental de Teatro y el Departamento de Teatro Escolar.

Entre los grupos que el INBA subsidió durante el sexenio deben señalarse: en música: las Ediciones Mexicanas de Música y la Liga de Compositores de Música; en danza: el Ballet Nacional de México, el Ballet Teatro del Espacio, el Ballet Independiente y la Compañía Nacional de Danza Folklórica; en artes plásticas: el Consejo Mexicano de Fotografía, el Foro de Arte Contemporáneo, el Taller de Gráficas Popular y la Sociedad Mexicana de Artes Plásticas (AGN, MMH-SEP, *Crónica Presidencial*, 11.07.08, c. 2, exp. 17).

El INBA tenía, desde 1987, cuatro centros de investigación que funcionaban como órganos desconcentrados de la Dirección de Investigación y Documentación. Anteriormente, estos centros sumaban nueve, pero la escasez de presupuesto obligó a fusionarlos en cuatro: el Centro Nacional de Investigación, Documentación e Información de Artes Plásticas (CENIDIAP), el Centro de Investigación y Documentación de la Danza (CID), el Centro de Investigación Teatral Rodolfo Usigli (CITRU) y el Centro Nacional de Investigación, Documentación e Información Musical (CENIDIM).

En la Dirección de Literatura, existían: el Centro de Estudios Literarios Andrés Quintana Roo, el Centro de Documentación y Biblioteca de Literatura y, en la Dirección de Arquitectura, operaba un Departamento de Investigación.

Los trabajos tanto teóricos como documentales y experimentales de estos centros recibieron un fuerte impulso, con lo que resultaron en este periodo: 38 trabajos concluidos, entre los que sobresalen: los Escultores Mexicanos, el Teatro Ulises, y Silvestre Revueltas; y quedaron aún 64 en proceso (AGN, MMH-SEP, *Crónica Presidencial*, 11.07.04, c. 1, exp. 6).

Por otra parte, el INBA se responsabilizó en este sexenio de 85 museos, además de los 265 que ya tenía (*El Nacional*, octubre 13 de 1987).

Entre los museos del Instituto se pueden citar: el Museo Franz Mayer (en 1984), el Museo Rufino Tamayo (pasó al INBA en septiembre 9 de 1986), el Museo Estudio Diego Rivera (diciembre 16 de 1986), el Museo Nacional de la Estampa (diciembre 17 de 1986), el Museo del Templo Mayor (en 1987), el Centro Cultural Santo Domingo (diciembre 17 de 1987) y el Museo Mural Diego Rivera (febrero 20 de 1988).

Con el propósito de impulsar la descentralización de servicios artísticos y culturales, el INBA decidió: apoyar la descentralización, concertando proyectos con gobiernos estatales y municipales; descentralizar servicios educativos, planeando actividades académicas para mejorar la enseñanza artística no formal, en el interior del país; descentralizar los servicios artísticos; y dictar acuerdos para desarrollar manifestaciones artísticas regionales.

De esta guisa, el INBA subsidió –sólo en 1987– 72 organismos del interior, apoyó 200, atendió a 36 000 alumnos en educación artística no formal, realizó 100 cursos de capacitación para 1 550 maestros, ofreció 1 580 funciones de danza, teatro y música, montó 198 exposiciones y 316 eventos literarios y publicó 39 revistas (AGN, MMH-SEP, *Crónica Presidencial*, 11.07.09, c. 2, exp. 17).

El siguiente resumen da una idea más completa de los eventos organizados por el Instituto, desde 1982 a 1988:

En teatro, a través del Teatro Educativo, el Teatro Infantil, el Teatro Experimental y la Compañía Nacional de Teatro, se pusieron en escena las siguientes obras: el Viaje al país de la armonía; el Juego Mecánico; Rosete Aranda como en su tiempo; Este es mi Nuevo Show; La Guerra de Vestsipond; el Oforito Valiente; La Casa de Bernarda Alba; los Seis personajes en busca de autor; Moctezuma II; Los Amigos; El Balcón; María Santísima; y Paulette y Paulina.

El INBA participó también en la muestra de teatro mexicano en España, la muestra nacional de teatro, y la muestra teatral para alumnos de secundaria.

En música se ofrecieron 151 obras de autores nacionales, con 28 grupos ejecutantes, entre las cuales sobresalieron las obras de Silvestre Revueltas, Alicia Urreta, Guty Cárdenas, Rodolfo Halffter y Tata Nacho.

Entre los grupos que actuaron están los siguientes: la Orquesta Sinfónica

Nacional, la Orquesta Filarmónica de la Ciudad de México, la Orquesta Sinfónica de la UNAM y el Conjunto Instrumental para el ciclo “Restrospectiva del Siglo XIX”.

Asimismo, el INBA participó en el Primer Festival de Bandas, el Festival de Orquestas Sinfónicas, el Festival Cord, la Hora del Organo, el Quinto Foro Internacional de Música Nueva, los Festivales de Celaya, San Luis Potosí y San Miguel de Allende, el Festival de Primavera, en Oaxaca, y el Festival Coral Navideño.

En el Palacio de Bellas Artes el INBA presentó el Coro de Niños de Atlanta, con 1 500 espectadores (AGN, MMH-SEP, *Crónica Presidencial*, 11.07.08, c. 2, exp. 17).

Los eventos realizados en 1988 fueron: el Foro Internacional de Música Nueva, la Jornada de Música Antigua, la Guitarra de hoy; la Gira Nacional del Coro de Cámara de Bellas Artes y los Sonidos Electrónicos (AGN, MMH-SEP, *Crónica Presidencial*, 11.07.08, c. 2, exp. 18).

En danza se organizaron 222 obras de autores nacionales y 70 de extranjeros. Además, Zapata, de Guillermo Arriaga; Adagio, de Cora Flores; Martinete, de Margarita Gordón; Tambores, de Elsy Contreras; las Sílfides, Ballet Nacional de Cuba; Jerusalén, Yaron Margolín; y el Pájaro Azul, Michael Lland.

En total se efectuaron 286 funciones con la Compañía Nacional de Danza, el Ballet Nacional de México, el Ballet Independiente, la Academia de la Danza Mexicana, el Grupo Alternativa, y el Taller Coreográfico de la Universidad Veracruzana.

Un evento digno de mención fue el Festival de Danza de Primavera Potosina.

De los grupos internacionales, se presentaron: El Grupo de Movimiento Moderno Margolín, de Israel, la Danza Contemporánea de España, el Ballet Contemporáneo de Barcelona; el Ballet Nacional de Cuba y la Compañía de Danza de Estados Unidos. Todos ellos actuaron en la ciudad de México y en ciudades del interior del país.

En artes plásticas se montaron 195 exposiciones de artistas nacionales y 17 de internacionales como la de Borko Laszeski, Henry Moore, Mixografía de Kenneth Nolan y la Gráfica Austriaca. Entre las nacionales: Frida Kahlo,

Remedios Varo, Arte en Vacaciones (taller infantil), grabados en el Museo de San Carlos.

Se participó en exposiciones en Francia, Austria, Puerto Rico, Barcelona, São Paulo, San Antonio Texas, Perú, Cuba. En la Bienal de Jóvenes, en París, otra en Puerto Rico y otra más en São Paulo. En el Premio Internacional de Dibujo Joan Miró, en Barcelona (AGN, MMH-SEP, *Crónica Presidencial*, 11.07.08, c. 2, exp. 17).

Se organizaron 15 exposiciones colectivas con más de 500 artistas poco conocidos.

Se realizaron concursos de dibujo, tapiz, fotografía y arte textil en el Salón Nacional de Artes Plásticas. Se montaron las exposiciones de Diego Rivera, Los surrealistas en México, Confrontación 86, Homenaje a Angelina Beloff, 13 de occidente, Obra gráfica de Kandinsky, con gran multitud de visitantes.

En ópera se presentaron obras como: Hansel y Gretel, el Concierto operístico, el Baile de los ingratos, Tríptico, El Tabardo, la Cenicienta, Adriana de Lecouvreur, Aída, La flauta mágica, el Fidelio, el Juego Mágico, el Aura, Tannhauser y Salomé.

En estas obras intervinieron los siguientes cantantes extranjeros: Amilda Berdejo, Arenold Voketaitis, Myrna Bismarck y Ricardo Clark.

En el extranjero actuaron los cantantes mexicanos Rosario Andrade, Guillermina Higareda, Miguel Angel Cortés, y Guillermo Sarabia.

En literatura, se efectuaron las siguientes actividades: Veladas literarias, en las cuales se presentaron 100 literatos, entre ellos: Enrique González Rojo, Ma. Luisa Puga, Rodolfo Bucio y René Aviles.

Se celebraron 60 sesiones de domingos literarios, con Elías Nandino, Alí Chumacero, Luis Guillermo Piazza, Susana Alexander, Juan de la Cabada, Eduardo Elizalde, Alvaro Matrete, y Eduardo Blanquet.

Se otorgaron premios literarios, en colaboración con la Delegación Venustiano Carranza, el Patronato de la Feria de San Marcos, los gobiernos de Baja California, Campeche, Colima, Durango, Jalisco, Puebla, Querétaro y Sonora.

Se editaron cinco números de la *Revista de Bellas Artes*. Se inició el Programa “Cómo leer a...” en la Sala Manuel M. Ponce.

Se participó en el Encuentro de Poetas del Mundo Latino, el Coloquio

“Los problemas de traducción literaria”, el Encuentro de Novela Contemporánea y el Homenaje Nacional a Ramón López Velarde (AGN, MMH-SEP, *Crónica Presidencial*, 11.07.08, c. 2, exp. 17).

Según Javier Vázquez, promotor de literatura, existían 30 talleres de literatura en el país, desde 1982, y funcionaban sin interrupciones (*UnomásUno*, enero 3 de 1987).

Entre los eventos internacionales más relevantes pueden señalarse: Ars Antigua de París, los Niños Cantores de Viena, la Orquesta Filarmónica de Moscú, I Musici, el Teatro Kabuki, Lazar Berman y el Festival de Teatro Latino.

En relación con sus objetivos iniciales, el INBA promovió la cultura a través de convenios con Canal 11 (150 programas) y Canal 13, además de Televisión Rural Mexicana.

Entre los principales programas estuvieron: la Hora de Bellas Artes (Canal 13); lo Mejor de las artes (Canal 11); Titiriglobo (Televisión rural mexicana), con un total de 202 transmisiones en el Distrito Federal y 205 en provincia (AGN, MMH-SEP, *Crónica Presidencial*, 11.07.08, c. 2, exp. 17).

Por otra parte, se intensificaron los trabajos para proteger el patrimonio artístico de la nación, con la catalogación de 95 inmuebles declarados Monumentos Artísticos, en el Distrito Federal y tres estados de la república, y con el rescate de los murales que se encontraban en el Centro Médico, el Multifamiliar Juárez y el Hotel del Prado, afectados por el sismo de 1985.

Digno de mencionarse es el homenaje que se celebró por el centenario del nacimiento de Diego Rivera, con una exposición retrospectiva que incluía bocetos de sus murales en la ciudad de Detroit; la adquisición de la casa del artista para fundar el Museo-Estudio; la exposición itinerante de sus dibujos, por todo el país; y un simposio sobre su obra y la coedición de libros sobre sus trabajos.

En el aspecto económico, el INBA adquiere el financiamiento de estos eventos por tres fuentes: subsidio federal; ingresos propios, generados por el mismo espectáculo, por alquiler de salas, publicaciones, cuotas e inscripciones, restauración de obras, ventas en dulcerías de teatros, estacionamientos, etc., y convenios con instituciones o estados de la república que cubren parcial o totalmente el costo del evento.

La mayoría de las veces el INBA subsidia los eventos que presenta, pues



el costo es alto y su política es la de hacer estos actos accesibles al mayor número de personas.

Su presupuesto se desglosa de la siguiente manera:

- a) servicios personales, aproximadamente 84%;
- b) materiales y suministros, 4%;
- c) servicios generales, 7%;
- d) bienes muebles o inmuebles, 5%.

En 1985 se recortó el presupuesto, lo que obligó al INBA a reducirse a seis direcciones, diez subdirecciones y 29 departamentos, tratando siempre de cuidar el cumplimiento de los objetivos marcados por la SEP (AGN, MMH-SEP, *Crónica Presidencial*, 11.07.08, c. 2, exp. 18).

Esta política austera obligó a reorganizar sus actividades dando preferencia a las de mayor importancia e impacto social, sin sacrificar la calidad y buscando un equilibrio entre obras de autores prestigiados y los menos conocidos.

De esta manera, los objetivos programados por área, quedaron así:

Música: homenajes en aniversarios de músicos mexicanos y extranjeros más importantes; presentación de músicos nacionales y piezas poco conocidas, así como lo más significativo de cada época y corriente en la historia de la música.

Danza: presentar artistas con mayor solidez y calidad y obras recientes que enriquezcan el arte dramático.

Opera: montar obras tradicionales con nuevas producciones.

Teatro: presentar dramaturgos nacionales y promover el acercamiento con nuevos sectores del público en todo el país, atender al público infantil y juvenil y apoyar el teatro experimental.

Artes plásticas: montar exposiciones colectivas de artistas jóvenes; retrospectivas de autores nacionales de renombre y exposiciones internacionales.

Literatura: difundir a los escritores noveles y efectuar un homenaje nacional a los escritores (AGN, MMH-SEP, *Crónica Presidencial*, 11.07.08, c. 2, exp. 18).

En una consulta a cada una de las modalidades que ofrece el INBA, se detectaron como problemas principales los siguientes: la falta de afición al arte, la falta de educación artística, y el atraso en conceptos y valores artísticos (*UnomásUno*, enero 22 de 1987). Además, el incremento del costo en la realización del espectáculo, el presupuesto escaso que, a pesar de aumentar, en términos reales disminuye, la insuficiencia de foros, el desarrollo costoso de cada faceta artística; la concentración de eventos en la ciudad de México, la insensibilidad de la población, los insuficientes recursos materiales y financieros, el deterioro de recintos y equipo y los esfuerzos dispersos en el país.

Desde febrero 20 de 1986, el Instituto elaboró un estudio sobre normas mínimas de seguridad para museos y galerías, y en enero de 1987 se asignaron los recursos para ponerlo en práctica (AGN, MMH-SEP, *Crónica Presidencial*, 11.07.08. c. 8, exp. 17).<sup>3,4</sup>

De 1983 a 1986 el INBA dio prioridad a las políticas generales para la organización del sistema de educación artística; instituyó un programa de carreras técnicas de nivel medio superior tales como música, dibujo, laudería y producción escénica. Dispuso que en los Centros de Educación Artística se reestructuraran los planes de estudio de secundaria y bachillerato de arte, los cuales atendieron a más de dos millones de alumnos. En investigación artística, estableció nuevas metodologías y sistemas de trabajo uniformes, organizó certámenes, festivales y ofreció becas y apoyos financieros con el objeto de fomentar la creatividad de los educandos. En difusión atendió a nueve millones de personas; editó 400 000 ejemplares de publicaciones dedicadas a las artes y realizó más de 130 actos en 18 países. Modificó la Ley Federal sobre Monumentos y Zonas Arqueológicas, Artísticas e Históricas e instaló la Comisión Nacional de Zonas y Monumentos Artísticos. Inventarió más de 4 000 inmuebles, restauró 5 000 m<sup>2</sup> de murales y más de 3 000 obras de arte. Promovió asimismo la instalación de las Casas de Cultura en diferentes esta-

<sup>3</sup> El INBA se creó en diciembre 31 de 1946; se reformó su estructura en diciembre 11 de 1950; en 1977 pasó a ser parte de la Subsecretaría de Cultura y Recreación, cuyo responsable era el Lic. Víctor Flores Olea.

<sup>4</sup> Desde 1984 (septiembre 6) se publicó el Reglamento para el uso y conservación de Areas, objetos y colecciones del Palacio Nacional.

dos, con el objeto de apoyar la descentralización e instaló ocho institutos de cultura.

Los problemas que el INBA afronta son: planes y programas de estudios obsoletos, deficiente calidad académica, desvinculación de la enseñanza y el mercado de trabajo, insuficiencia de recursos, cobertura limitada de los eventos y escasez de personal.

## 2. INSTITUTO NACIONAL DE ANTROPOLOGÍA E HISTORIA (INAH)<sup>5</sup>

Este diseño, en 1983, una estrategia global de modernización institucional; en 1984 formuló programas para desconcentrar los bienes y servicios culturales; en 1986 concluyó el proceso de adiciones y reformas a la Ley Orgánica, elaboró un proyecto de Reglamento; y avanzó en la formación de un inventario, catálogo y registro de los bienes culturales. Finalmente, instituyó el Programa Nacional de Formación de Recursos Humanos en Antropología, Historia y Conservación.

## 3. FONDO NACIONAL PARA EL FOMENTO DE LAS ARTESANÍAS (FONART)

FONART cumplió casi todas las metas operativas y de venta de artesanías programadas para esta etapa. Sin embargo, la estrechez de su campo sólo le permitió atender al 25% de los artesanos artísticos y al 1% del total de los artesanos del país. FONART inició la creación de Centros Culturales Comunitarios, se les dotó de acervos, capacitó a los artesanos, otorgó créditos por un total de 34.8 millones de pesos con beneficio para 4 303 familias (AGN, MMH-SEP, Informe Global de la Subsecretaría de Cultura 1984-1985, c. 3, exp. 8). Presentó asimismo exposiciones como la serie de “Pueblos Artesanales” en coordinación con la UTEC, además del programa “Diciembre en la Tradición”, el cual generó una Antología de la Pastorela, un disco testi-

<sup>5</sup> Véase Olivé Negrete y Ortega, 1988.

monial de Navidad, y otras publicaciones (AGN, MMH-SEP, *Crónica Presidencial*, Informe Global de la Subsecretaría de Cultura 1984-1985, p. 10, c. 3, exp. 8).

#### 4. CANAL 11

Cubrió tres campos principales: “el apoyo a la función social educativa en la extensión de los servicios; la difusión y defensa de la cultura nacional, la historia, las tradiciones, las costumbres y nuestra idiosincrasia respecto del extranjero, así como la difusión de las mejores manifestaciones de la cultura universal” (AGN, MMH-SEP, *Crónica Presidencial*, Informe de la Evaluación del Subsector Cultura, 11.07.00, p. 49, c. 3, exp. 12).

El 51% de la programación se destinó a programas de apoyo educativo y el 15% a programas educativos infantiles. Se incrementó la calidad e intensidad de los programas culturales producidos, en colaboración con la Dirección de Publicaciones y Medios de la SEP (Informe de la Evaluación del Subsector Cultura, p. 50). Se implantaron los sistemas computarizados de control de acervos y se instalaron seis repetidoras en ciudades del interior mediante el Sistema de Satélites Morelos (AGN, MMH-SEP, *Crónica Presidencial*, Informe Global de la Subsecretaría de Cultura 1984-1985, c. 3, exp. 8).

#### 5. RADIO EDUCACIÓN

El objetivo de Radio Educación es transmitir mensajes “con un sentido democrático, pluralista y para reforzar la enseñanza básica”.

En julio 30 de 1985 la emisora aumentó su potencia de 20 000 a 50 000 watts y así cubrió una audiencia potencial de 43.3 millones. Se pretendía que para 1986 se escuchara en el sur de Estados Unidos, Guatemala y Costa Rica.

Radio Educación transmitió durante el año 9 660 horas programas del siguiente contenido: apoyo educativo y cultural 29.6%; entretenimiento 4.2%; análisis y crítica 5.8%; musicales 26.2%; difusión informativa y orientación social 5.6%; y mensaje y avisos, 2.7%: Radio Educación hubo de afrontar como su mayor problema el presupuestal. Sin embargo, se pretendía crecer mediante enlaces con otras estaciones.

## 6. COMITÉ ORGANIZADOR DEL FESTIVAL INTERNACIONAL CERVANTINO

A partir del sexenio, se volvió a la forma original de concertación de asistencia de los grupos participantes. La Secretaría de Relaciones Exteriores solicitó a cada país enviar a los grupos más representativos. Digna de mencionarse durante esta administración fue la extensión del festival a otras ciudades de provincia y el Distrito Federal, además de su mayor promoción por la radio y la televisión. Su desarrollo se aceleró; sin embargo, debe señalarse que el festival XIII hubo de suspenderse a causa de los sismos del mes de septiembre de 1985.

## 7. DIRECCIÓN GENERAL DE PROMOCIÓN CULTURAL

Esta Dirección General tiene como objetivo propiciar la autogestión cultural del Sistema Educativo Nacional, con la vinculación de la educación y la cultura.

Las atribuciones de esta dirección están descritas en el artículo 44 del Reglamento Interior de la Secretaría y busca: 1) formular planes y programas culturales; 2) establecer programas de difusión cultural para jóvenes educandos; 3) impulsar y diseñar actividades para distintos grupos en la población; 4) formular recursos humanos necesarios; 5) coordinar las actividades de las dependencias y organismos; y 6) llevar al cabo las funciones legales que le confiera la Secretaría (AGN, MMH-SEP, *Crónica Presidencial*, 11.07.05, c. 1, exp. 1).

En enero 19 de 1984 se registró su estructura orgánica y se modificó en los siguientes aspectos: crear Direcciones de Animación Cultural y de Servicios Culturales; establecer la Subdirección de Desarrollo Cultural y modificar

el nombre de Departamento de Servicios Administrativos por el de Coordinación Administrativa (AGN, MMH-SEP. *Crónica Presidencial*, 11.07.05, c. 1, exp. 1).

### 7.1 *Antecedentes históricos*

En febrero 27 de 1978,<sup>6</sup> se creó la Unidad de Desarrollo de la Recreación, antecedente de la Dirección General de Promoción Cultural, con el objeto de que se organizara y utilizara de mejor manera el tiempo libre de los educandos. Esta Unidad prevaleció hasta 1981 con un carácter eminentemente recreativo. Organizó eventos culturales entre los que destacaron las Semanas Culturales.

En enero de 1981 se creó la Dirección General de Promoción Cultural, cuya modificación primordial fue la de agregar el aspecto cultural al de recreación. Su estructura consistía en una subdirección, una dirección de área y cinco áreas departamentales. Mediante un proceso de consulta popular, se replanteó la nueva orientación y estructura orgánica, pues los eventos se organizaban para el público, en general, y se descuidaba a los educandos del Sistema Educativo Nacional y del Magisterio. La nueva organización se enfocó hacia tres grandes ámbitos de acción: 1) elaborar programas de apoyo de autogestión cultural; 2) apoyar la vida cultural en el plantel educativo; y 3) divulgar los aspectos metodológicos de la promoción cultural.

### 7.2 *El plan de trabajo de la Dirección*<sup>7</sup>

Se concibió con un objetivo primordial: apoyar los esfuerzos educativos mediante un esfuerzo que vincule la vida de la comunidad con la realidad sociocultural del educando; alentar el esfuerzo creativo de maestros y alumnos, con énfasis en el proceso de autoaprendizaje.

La Dirección orientó su estructura con un plan de apoyo a la educación

<sup>6</sup> Dirección General de Promoción Cultural (AGN, MMH-SEP, *Crónica Presidencial*, 11.07.05, c. 1, exp. 1).

<sup>7</sup> Plan de Actividades en apoyo a la educación primaria. 1984. Dirección General de Promoción Cultural AGN, MMH-SEP, *Crónica Presidencial*, 11.07.05, c.1, exp. 8.

básica, con la debida consideración al contexto de las escuelas primarias federales y con especial énfasis en las zonas fronterizas.

Se pretende afirmar la identidad nacional; fortalecer la conciencia y los valores nacionales; dar a conocer el patrimonio cultural; enriquecer los contenidos culturales de los planes de estudio; y favorecer una mayor participación regional en las actividades culturales. También se busca que esos planes puedan responder a las necesidades de los educandos; vincular la escuela y la comunidad, lograr la participación de los maestros en la promoción de las culturas populares, de suerte que la ciencia y la tecnología se consideren como parte de la ciencia y la cultura. Finalmente, promover el respeto de la pluralidad cultural.

Se calculó que, con este plan, 1 251 maestros cubrirían todos los grados de 417 escuelas y atenderían a 185 140 niños aproximadamente (AGN, MMH-SEP, *Crónica Presidencial*, Dirección General de Promoción Cultural 1984-1985, 11.07.05, c.1, exp. 8).

## 8. DIRECCIÓN GENERAL DE PUBLICACIONES Y MEDIOS

La producción editorial se elevó desde 1983 con la impresión de 20 millones de libros y 140 de otras publicaciones (Reunión de Evaluación del Subsector Cultura, Taxco, 27 y 28 junio de 1986. AGN, MMH-SEP, *Crónica Presidencial*, 11.07.00, c. 3, exp. 12).

La Dirección hizo frente a la crisis editorial, coordinando sus acciones con otras dependencias, entre ellas el Comité para el Desarrollo de la Industria Editorial y el Comercio del Libro.

Se realizaron grandes tirajes de colecciones como *Lecturas Mexicanas*, *Biblioteca Pedagógica*, y *Revolución Mexicana*.

## 9. DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURAS POPULARES

Se propuso “promover, fortalecer y enriquecer las culturas populares y las tradiciones artesanales”, con su acción en 11 estados. La investigación se efectuó en los campos de la lengua, música, danza y tradición oral.

El programa de protección y estímulo de los valores tradicionales de las artesanías populares buscó, durante 1985, revitalizar el cultivo de la cochinilla de grana y del añil. Hizo instalar 30 nuevos talleres artesanales, 23 de rescate y siete de tradiciones artísticas y culturales. Durante 1985 se entregaron por primera vez los Premios Nacionales de Artes y Tradiciones Populares que correspondieron a los artesanos de Santa Clara del Cobre.

Además, este Programa otorgó alrededor de 1 600 créditos blandos para artesanos y celebró 90 concursos artesanales.

## 10. DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS<sup>8</sup>

El presidente De la Madrid puso en marcha, en agosto 2 de 1983, el Programa Nacional de Bibliotecas Públicas, con el propósito de ampliar las oportunidades del acceso gratuito a la lectura en beneficio de la población del país y mediante la adecuada prestación de los servicios bibliotecarios coordinados en todo el territorio nacional.

En agosto de 1983, el país tenía 351 bibliotecas públicas. Las metas del Programa eran las siguientes: diciembre de 1984, una biblioteca central en cada capital de estado; diciembre de 1985, una biblioteca pública en cada municipio, con población mayor de 30 000 habitantes; diciembre de 1988, servicios bibliotecarios en municipios menores de 30 000 habitantes con tal de que contara con una secundaria.

En diciembre 31 de 1987, se encontraban operando 2 019 bibliotecas públicas, de las cuales 1 815 correspondían a los estados y municipios y 204 al Distrito Federal. Así, los 31 estados tenían sus respectivas bibliotecas centrales, con un aumento de 1 668 bibliotecas, equivalente al 475%. Es decir, de agosto a diciembre de 1983, se instaló en promedio una biblioteca pública por semana; tres en 1984; nueve en 1985; diez en 1986 y 15, de enero a diciembre de 1987.

<sup>8</sup> AGN, MMH-SEP, Crónica Presidencial, 11.07.02, c. 1, exp. 11.



En total, al final del sexenio había 3 047 bibliotecas.<sup>9,10</sup>

La atención municipal a las bibliotecas fue en constante aumento año con año. Antes del Programa sólo 243 municipios contaban con servicio de biblioteca pública; 252 a fines de 1983; 94 más en 1984; 345 en 1985; 308 en 1986 y 486 en 1987. Por consiguiente, en diciembre de 1987, había 1 485 municipios atendidos, y únicamente 540 carecían del servicio. El avance equivalía al 73% con relación al total de municipios que deberían ser atendidos con bibliotecas públicas.

Los estados cuya totalidad de municipios eran atendidos hasta 1987 sumaban 15. Estos eran: Aguascalientes, Baja California Norte, Baja California Sur, Campeche, Colima, Hidalgo, Estado de México, Nayarit, Querétaro, Quintana Roo, Sinaloa, Sonora, Tabasco, Tamaulipas y Tlaxcala.<sup>11</sup>

La red de bibliotecas pretendía fomentar el hábito de la lectura entre los usuarios de las bibliotecas públicas, tanto niños y jóvenes como la población adulta. Las actividades para niños y jóvenes trataban de vincular las lecturas que efectuaban en la biblioteca pública con los contenidos escolares de primaria y secundaria. Las actividades de los adultos se dirigían a relacionar elementos de índole práctica e informativa, como temas sobre salud, educación y autoempleo con los materiales disponibles en la biblioteca y se dirigían especialmente a personas ajenas al sistema escolarizado. Estos servicios se completaban con actividades de tipo artístico que integraban dinámicamente la biblioteca pública con la vida de su comunidad. Durante 1983-1987, se realizaron 26 613 actividades con una asistencia de 11 385 354 personas.

En la actualidad, el acervo de volúmenes en operación ascendía a 9 023 752, cifra que, comparada con 1 332 000 volúmenes de antes del Programa, arrojaba un incremento neto de 7 691 752 volúmenes.

La evaluación del Programa indicó un aumento constante en la asistencia a las bibliotecas. En 1983 se efectuaron 4 000 000 de consultas; en 1984, 9 248 452; en 1985, 20 325 101; en 1986 30 152 033; y entre enero-diciembre de 1987, 370 020 000 de usuarios.

<sup>9</sup> Véase la obra: *El Programa Nacional de Bibliotecas Públicas 1982-1988*. México: SEP, Dirección General de Bibliotecas, 1988.

<sup>10</sup> La directora de bibliotecas durante el sexenio fue la Dra. Ana María Magaloni.

<sup>11</sup> Véase el Decreto por el que se consolida la Red Nacional de Bibliotecas, enero 8 de 1987.

**CUADRO93***Bibliotecas públicas en operación a diciembre de 1987*

Aguascalientes	31
Baja California Norte	17
Baja California Sur	10
Campeche	14
Coahuila	36
Colima	14
Chiapas	74
Chihuahua	49
Distrito Federal	204
Durango	47
Estado de México	160
Guanajuato	57
Guerrero	52
Hidalgo	93
Jalisco	90
Michoacán	97
Morelos	28
Nayarit	32
Nuevo León	82
Oaxaca	135
Puebla	80
Querétaro	26
Quintana Roo	13
San Luis Potosí	64
Sinaloa	31
Sonora	50
Tabasco	38
Tamaulipas	51
Tlaxcala	53
Veracruz	160
Yucatán	82
Zacatecas	49
Total	2 019

## CAPÍTULO XXIV

### LA EDUCACION Y LA PRENSA EN EL SEXENIO DEL PRESIDENTE MIGUEL DE LA MADRID

A pesar de la aguda crisis económica que aquejaba el país, la opinión pública no cesó de referirse a la educación, como lo indican las siguientes páginas. Los temas más frecuentemente citados fueron: 1) la calidad y la expansión del sistema educativo, 2) los factores de la crisis, 3) el analfabetismo, 4) el presupuesto, 5) la descentralización y 6) los logros.

#### 1. LA CALIDAD Y LA EXPANSIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO

Según Jaime Castrejón, el sistema educativo tenía un promedio de escolaridad de 3.5 años y su crecimiento costaba un gran esfuerzo, pero no demostraba gran eficiencia; era un logro que la matrícula creciera al ritmo de la demanda social; pero, al parecer, la SEP atendió al crecimiento no a la calidad. Respecto de la escolaridad, el estado de Sonora tenía el mayor promedio: 7.9%; Chiapas, el menor: 1.6%. Los estados de Nuevo León, Baja California Norte, Puebla, Coahuila y el D.F. oscilaban entre 7 y el 5% de promedio: Hidalgo, Yucatán, Jalisco, Guerrero, Tabasco y Oaxaca reportaban menos del 3% (*Proceso*, enero 17 de 1983).

Ante el desarrollo tan desigual en los estados de la república, Jesús Reyes Heróles, secretario de Educación, se propuso alfabetizar y escolarizar a todos los mexicanos posibles. Reconoce que encara una disyuntiva, por un lado, atender el crecimiento con la oferta abierta a todo mexicano y, por otro, cuidar la calidad con una profunda formación personal. Concluye que debe lograrse la calidad y la excelencia académica a partir de la masificación de centros de docencia media y superior (*El Universal*, marzo 21 de 1983).

*El Universal* (marzo 22 de 1983), a su vez, recuerda que la política educativa debe combatir la gran distancia entre la formación educativa y las necesidades sociales y no ser ajena a la política social que pretende aligerar los contrastes.

Los gobiernos manejan el problema educativo en cantidades: aulas, alumnos, maestros, presupuesto; la Unión Nacional de Padres de Familia y COPARMEX acusan al gobierno de reducir la educación a un mero instrumento político (*Proceso*, abril 16 de 1984).

Y Gerardo Galarza informa que, en primaria, deserta el 47% de los alumnos; en secundaria, el 24%; en media superior, el 39% y, en licenciatura, el 49%. Además, los índices de reprobación son: primaria, el 17%; secundaria, el 25%; educación media superior, el 35%. La reprobación en el primer año de primaria en el medio rural es de 22%, en el urbano es de 14% (*Proceso*, diciembre 20 de 1984).

La Reunión Internacional de Análisis Educativo, por su parte, citó algunos indicadores importantes para países en vías de desarrollo: la inadecuada preparación de los profesores, la falta de incentivos económicos y académicos, la necesidad de obligarlos a actualizarse y, finalmente, la gran distancia entre la formación educativa y las necesidades sociales. Otro aspecto de la calidad de la labor educativa depende de los libros de texto. Andrea Bárcena dice que la modernización de éstos no corresponde a la práctica pedagógica. Más y mejores libros no garantizan mejores escuelas. Un diagnóstico general revela que sobran datos y libros y faltan oportunidades para ejercitar la reflexión y la creatividad (*El Universal*, octubre 13 de 1985).

Convendría cuestionar la gratuidad de los libros de texto ante una escuela cada vez más costosa e ineficaz. En el ciclo escolar 1985-1986, se inscribieron 200 000 niños menos que en el anterior, y no solamente debido a la estabilidad de la tasa de natalidad. La renuncia voluntaria al derecho constitucional de recibir educación aumentó en la población escolar: 50% de los niños no terminó primaria; entre el 30% y el 40% desertó y reprobó en los dos

primeros grados. Por tanto, de 93 millones de libros distribuidos, 40 millones no se usaron. Es aberrante una pedagogía fundada en el uso formal de libros. El dato de que sólo el 49% de alumnos inscritos en primaria la termine, en un país con educación obligatoria desde inicios de este siglo, pone en duda el acceso de México a la modernidad (*La Jornada*, noviembre 26 de 1985).

Olac Fuentes Molinar hace una reflexión sobre la crisis educativa. A partir de 1982, el ritmo de crecimiento del sistema educativo disminuyó: la población joven no recibe nuevas oportunidades de educación en relación con su propio crecimiento. Desde ese año, el sistema escolar que había crecido 2% cada año experimentó una expansión de manera desigual: preescolar creció 11% anual; primaria (la más afectada) se redujo en 400 000 alumnos, y la población demandante para primer ingreso aumentó. Sexto grado conservó el mismo número; su mejoramiento está detenido. En secundaria, el crecimiento disminuyó 5% y en preparatoria, 8%.

En los 12 años anteriores a la crisis económica, la educación nacional avanzó, aunque de manera desigual. Había posibilidades de recibir capacitación básica y la formación de una cultura moderna resultaba evidente; pero tales conquistas se estancaron (*La Jornada*, septiembre 3 de 1987).

## 2. LOS FACTORES DE LA CRISIS

Desde el año anterior, José Angel Pescador reducía a cinco los principales problemas: analfabetismo, pobre calidad educativa, distribución inequitativa de oportunidades escolares, rezago educativo y una política cultural de carácter nacionalista (*El Universal*, abril 21 de 1982). A esos problemas Pablo Latapí añadió la pérdida de valores, la organización del poder político, la falta de reconocimiento a la labor de maestros eficientes, y el poder del SNTE que desplazaba al del Estado (*El Sol de México*, diciembre 8 de 1982).

Arquímedes Caballero, subsecretario de Educación Media, en el Foro de Consulta Popular del sector, reconoció que, desde el punto de vista cualitativo, la educación no era la misma para todos los niños mexicanos, debido a deficiencia en instalaciones escolares, escuelas incompletas, maestros impro-

visados, carencia de material didáctico, falta de talleres y laboratorios, desnutrición infantil, etc. (*UnomásUno*, febrero 9 de 1983).

Ramón Bonfil y Miguel Huerta reconocieron que la educación estaba planeada cuidadosamente por verdaderos apóstoles de la enseñanza, quienes dieron contenido e identidad a los conceptos para formar la nueva patria; pero, al pasar de los años, se desvirtuó la identidad de dichos conceptos; ahora, el contenido es amorfo, la educación perdió su rumbo y, por ello, no hay planeación (*Excélsior*, mayo 31 de 1983).

Se podrían citar otras causas de esta crítica situación, por ejemplo, los constantes cambios de programas educativos que ocasionan mala calidad. Es difícil que tales programas maduren sin continuidad; cada vez se exige menos al estudiante; no existe temor de reprobar, pues es fácil recuperarse; además, se pretende abarcar muchos temas en poco tiempo.

Otros puntos dignos de atención son el número de maestros no titulados (85%); la falta de interés de la población infantil, problema que exige mayor atención (el 10% de los niños mexicanos requiere educación especial), y el DIF es insuficiente para encargarse de todos (*El Universal*, julio 2 de 1985; *La Jornada*, julio 2 de 1985).

Martha Robles llegó a afirmar que la SEP sólo entretiene a los escolares en aulas medio-alfabetizadoras, sin gramática, sin historia, sin matemáticas, cuando una verdadera educación implica formar un pensamiento crítico (*Excélsior*, septiembre 29 de 1986).

Al enumerar las causas que provocan esta situación, deben incluirse algunas de orden económico, como el costo real de asistir a una escuela: el uniforme diario, el de deporte, las cuotas modestas para material didáctico, la fotografía del grupo escolar, la danza como taller, con el obligado traje para participar en festivales, las cuotas diversas para pintar bancas, comprar pizzas, etc.; las cooperaciones para los cumpleaños del director, de la maestra, etc. Estas exigencias iban en contra de la situación del país, donde solamente en el Distrito Federal 3 000 establecimientos quebraron; el consumo del pan bajó alarmantemente. Dos millones de alumnos adolecían de retraso mental por falta de alimentos (*La Jornada*, noviembre 5 de 1986). Finalmente, Martha Robles retomó el tema de la crisis educativa y señalaba la desigualdad y las deficiencias humanas como el verdadero resultado de la obra

de la SEP en varias generaciones. No existía un programa sólido ni congruente; ni se había definido el modelo de mexicano deseable para el futuro. La investigación era escasa: abundaban los ensayos de métodos de enseñanza; existía una persistente deficiencia en el magisterio, con lecturas limitadas, deportes escasos, nula musicalidad, aprendizaje mal orientado y pésimo servicio bibliotecario. Los problemas existentes deberían ser compatibles con nuestra capacidad para resolverlos. Se requería salir de la escuela con algún saber práctico, para ganarse la vida, y con una preparación para superarse en sociedad. Hoy, en cambio, se forma a una sumisa multitud, incapaz de examinar sus circunstancias y menos de transformarlas. Cualquier alfabetizado desprovisto de ideas acusa una enseñanza ociosa (*Excélsior*, septiembre 11 de 1987).

### 3. EL ANALFABETISMO

Otro tópico constante en la prensa fue el del analfabetismo: había 5 500 000 analfabetos y 20 500 000 mexicanos sin terminar la primaria. En total, 26 millones, una tercera parte de la población nacional (*Excélsior*, septiembre 24 de 1982).

Se trataba de un analfabetismo real y funcional. Jaime Peña Z., responsable del Programa Nacional de Alfabetización (PRONALF) del INEA, afirmaba que el 75% de adultos desertaba de los grupos por no adecuarse a los horarios, falta de material o carencia de motivación. PRONALF denunció pugnas entre la SEP y el INEA, en la apropiación de programas de alfabetización y sus resultados. En abril de 1981, la SEP estableció el PRONALF para atender a un millón de personas por año. En agosto de ese año, se creó, por decreto presidencial, el INEA. El PRONALF pasó entonces a ser parte de aquél para terminar con el rezago educativo de 26 millones de adultos analfabetos, el cual, lejos de abatirse, aumentó ese año a 28 millones. El personal del INEA asegura, con documentos en la mano, que el PRONALF fracasó en comunidades marginadas y denunció que a los promotores encargados de localizar analfabetos e integrar círculos de estudio no les pagaban su salario, si no reunían diez o más educandos. De ahí, inventaban nombres y direcciones. Además, los mismos alfabetizadores desertaban, condición que provo-

caba la desintegración del grupo de estudio (*Proceso*, marzo 28 de 1983). El Consejo Nacional de Población (CONAPO) dio las siguientes cifras: de los 78 248 100 habitantes (en 1985) del país, 13% eran analfabetos, es decir, 10 172 253. Pero si se consideraba como tales a los que delectaban, el número se elevaba a 33 millones (*Excelsior*, abril 29 de 1985). De estos números, Celia Solís, directora de Educación Básica del INEA, refería que tres cuartas partes eran mujeres (*El Día*, junio 28 de 1985). Desgraciadamente, la UPN preparaba solamente a 30 futuros maestros para atender la educación de adultos (*El Universal*, junio 11 de 1985).

#### 4. EL PRESUPUESTO

Un tema menos comentado, pero no por eso carente de importancia, era el del presupuesto: en 1982 la SEP contó con un presupuesto de 800 000 millones de pesos; y atendió a 22 millones de alumnos. El costo por alumno fue, por tanto, de \$36 363 anuales (*El Universal*, marzo 18 de 1983).

De acuerdo con un artículo de Sergio Vázquez, el costo anual por alumno en 1983 bajó a \$14 463 y, en 1985, a \$35 226 (*El Día*, septiembre 9 de 1985). En 1986 se destinaron 964 000 millones de pesos para educación, con un promedio de \$40 000 al año por alumno (*El Herald*, septiembre 9 de 1986).

#### 5. LA DESCENTRALIZACIÓN

Con este panorama ante sus ojos, el secretario de Educación, Jesús Reyes Heróles, propuso llevar a cabo la descentralización educativa. Carlos Sirvent comentaba que el programa era importante, no sólo por desconcentrar con el objetivo de lograr mayor eficiencia administrativa, sino por pretender recuperar la cultura local, la participación de la comunidad para el desarrollo regional y, sobre todo, mejorar la calidad de la enseñanza.

El programa de descentralización proponía establecer un comité consultivo en cada estado, el cual se encargaría de transferir a los gobiernos estatales los servicios de educación básica y normal, hasta entonces en ma-



nos de la federación. Los mismos estados debían asumir las tareas de planeación con la modalidad propia de cada región (*Excélsior*, agosto 22 de 1983).

Reyes Heróles presentó el programa de descentralización como parte de toda una Revolución Educativa, y definió dos objetivos importantes de ésta: 1) mejorar la calidad de la enseñanza y 2) descentralizar los servicios educativos para desterrar hábitos y costumbres estereotipadas. Marco Antonio Aguilar criticó esa idea. Una revolución la hacía el pueblo, no la burocracia. El nombre de revolución –aseguraba– no hacía la acción (*Excélsior*, octubre 21 de 1983).

Reyes Heróles mencionó, como otro de sus objetivos, vincular la enseñanza con la vida, con la realidad (*Excélsior*, septiembre 18 de 1984), pero reconocía que la Revolución Educativa pretendía convertirse en un movimiento impulsor de una nueva moral. La educación no es el remedio para todos los problemas, ni puede cambiarse una sociedad radicalmente a través de ella, pero puede movilizar las conciencias en la búsqueda de una sociedad mejor (*Proceso*, diciembre 10 de 1984).

La prensa comentó el proyecto de la descentralización educativa. El profesor Alberto Miranda, secretario general del SNTE, criticó la descentralización educativa, pues haría desaparecer la uniformidad en la educación. Produciría una dispersión ideológica de la enseñanza (*El Sol de México*, junio 20 de 1985). Ya desde inicios del sexenio, este profesor aseguraba que el proyecto de descentralización, ajeno al SNTE, creaba muchos problemas, lastimando la estructura unitaria de la organización sindical (*Proceso*, febrero 14 de 1983). Es decir, primero estaba la unidad del sindicato que el bien de los niños. ¡Curiosa jerarquía de valores!

Por otra parte, según el profesor Víctor Hugo Bolaños, del área de coordinación general para la descentralización educativa de la SEP, este proyecto acabaría con la incoherencia de los programas educativos; se atenderían regionalmente las necesidades de los habitantes de cada estado; la educación sería más objetiva y precisa; disminuiría el gigantismo burocrático, etc. (*El Nacional*, junio 24 de 1985).

Tal disparidad de opiniones continuó aún con el nuevo secretario de Educación Pública, Miguel González Avelar, sucesor de Reyes Heróles. An-

tonio Jaimes reconoció las fricciones entre la SEP y el SNTE pues, según él, se marginó a este último en las decisiones de la Secretaría. Además, consideró que la descentralización era una maniobra política para dar mayor independencia a los estados. González Avelar contestó que los cambios no eran intempestivos, ni contra el SNTE. Era una medida razonada y conveniente para todos (*El Sol de México*, febrero 7 de 1986). En otra declaración, al preguntarle a González Avelar hasta cuándo se llevaría a la práctica la Revolución Educativa, éste respondió que no se había abandonado la idea, pero que se necesitaba reclutar revolucionarios para realizarla (*El Universal*, marzo 20 de 1986).

## 6. LOS LOGROS

El CONALTE proporcionó las siguientes cifras de la población escolar: la matrícula en preescolar aumentó: 1978-1979, 15%; 1982-1983, 70%. La primaria atendía desde septiembre de 1980 la demanda total en el país. Se efectuaba una revisión permanente sobre métodos y contenidos de programas escolares (*El Día*, enero 24 de 1983).

Las estadísticas se detuvieron ante la catástrofe del sismo de septiembre de 1985; se alteró el periodo de clases en algunos estados de la república y, en especial, en el Distrito Federal. Tres meses después, la SEP había asegurado ya en aulas provisionales, en parques públicos, en lotes baldíos —la mayoría de aquéllas construidas de lámina acanalada o de conglomerado y solera— clases para todos los alumnos de primaria (*Novedades*, diciembre 3 de 1985).

Las estadísticas a fines de 1985 eran: 80% de cobertura en preescolar: 2.5 millones (en 1978 era sólo el 15%); 100% de cobertura en primaria: 15 millones (en 1980 eran 14 300 000); 90% de cobertura en secundaria: 4 millones (en 1982 eran 3 600 000). Entre 1982 y 1985 se construyeron 11 000 escuelas y se contrataron 110 000 maestros (*UnomásUno*, diciembre 30 de 1985).

Como dato de finales de sexenio, se habló de garantizar 11 años de educación básica a todo mexicano; disminuyó el analfabetismo de 14.3 a 6.12; en los 250 locales de CONALEP se atendieron a 71 000 alumnos; se construyeron 15 800 escuelas, es decir, el 60% de las obras del CAPFCE

desde su fundación; se reconstruyeron 182 unidades escolares y se editaron 1 200 obras (*Excélsior*, mayo 17 de 1988).

José Angel Pescador sugirió que la educación debía desarrollar aspectos ético, social, intelectual, afectivo y productivo, para mejorar la calidad de vida. Y añadía: una educación con calidad debe responder a las necesidades reales de cada comunidad; considerar los intereses y situación laboral de los maestros; adecuar los contenidos y los materiales; y cuidar la relación escuela-comunidad. Sólo así sería una escuela útil y necesaria, no obligatoria e irrelevante (*El Universal*, abril 21 de 1983).

Antonio Magaña opinó que la enseñanza no era uniformar, sino formar; era preciso abandonar la enseñanza verbal y formar ciudadanos (*El Nacional*, julio 8 de 1983).

Según Raúl Olmedo, en la educación han predominado los valores urbanos sobre los rurales, los valores de la facilidad especuladora sobre los del trabajo y la responsabilidad (*Excélsior*, abril 1o. de 1985). Se necesitaban hombres de entendimiento y de voluntad, no máquinas repetidoras, aseguraba Marisol López (*El Sol de México*, febrero 28 de 1986).

Ante años de abandono educativo, mucha era la ignorancia acumulada y la indefinición de principios nacionales (*Excélsior*, septiembre 22 de 1986). Se trataba hasta ahora de una educación que entrenara al individuo para que funcionara sin conflicto, pues transformaba al niño de ser curioso e inquieto en individuo apagado, sin espíritu crítico, con todo hecho y nada por hacer (*La Jornada*, septiembre 30 de 1986). El individualismo, la competencia, la falta de solidaridad, la ignorancia de los símbolos democráticos, el culto al consumismo, eran características de algunos medios escolares (*La Jornada*, octubre 29 de 1986).

Para Elda Montiel, las prioridades en educación eran: elevar la calidad de la enseñanza, incrementar la capacidad académica, vincular la docencia con la investigación y la educación con las necesidades del desarrollo nacional (*El Día*, enero 6 de 1987).

La Confederación Nacional de Escuelas Particulares criticó que la educación se refiriera sólo a la inteligencia y descuidara formar la voluntad, los valores humanos, y la moral (*El Universal*, abril 25 de 1987).

Otro comentario al respecto partía de una pregunta: ¿Por qué no se enseñaba ética en las escuelas? No mentir, no robar, respetar al prójimo, la

vida ajena y la propia, rechazar los vicios... La respuesta era que los maestros se tendrían que comprometer a poner en práctica lo que enseñaban en el salón de clases. La irresponsabilidad de los maestros se sumaba a la gran lista de fallas en el sistema educativo (*Excelsior*, octubre 1o. de 1984). Ante esas críticas, González Avelar declaró: falso es que la educación mexicana no transmita valores, ni pautas éticas. El artículo 3o. contiene un humanismo social de naturaleza ética. El Estado mantiene a la población ajena a los fanatismos, la servidumbre y los prejuicios, y orienta con criterio democrático y nacional (*La Jornada*, mayo 16 de 1987). Sin embargo, ni el humanismo social del Art. 3o., ni el cuidado de mantener a la población ajena a los fanatismos, la servidumbre y los prejuicios liberan a la escuela de la necesidad de enseñar la moral social.

## CAPÍTULO XXV

### MODERNIZACION DE LA SEP (1982-1988)

#### 1. LA DESCENTRALIZACIÓN DE LA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA<sup>1</sup>

Otro asunto que ensombreció el sexenio fue el de la descentralización. Desde el sexenio anterior se había iniciado esta tarea con el proceso de desconcentración. La burocratización excesiva de la SEP, la lentitud de los trámites y el estancamiento de la eficiencia así lo exigían. Además, las diferencias socioculturales y las distancias complicaban la solución a los problemas, tan alejados del centro de decisiones. El centralismo había engendrado, entre otros, los siguientes problemas: 1) multiplicar las líneas de autoridad entre funcionarios nacionales, estatales y locales, sin coordinación entre sí; 2) sostener 40 direcciones generales de la SEP sin suficiente coordinación entre sí ni entre sus correspondientes estados, y diez niveles de autoridad entre los maestros y el secretario de Educación Pública; 3) duplicar innecesariamente los esfuerzos de la federación, estados y municipios; confundir los mandos y provocar conflictos intergremiales; 4) facilitar desequilibrios injustos en la distribución de las oportunidades educativas. Los sectores marginados de las ciudades, la población rural y las comunidades indígenas recibían los peores servicios (Guevara Niebla, 1992, pp. 165-169; Street, 1983, pp. 239-261).

Al principio del proceso (1978-1980), el secretario de Educación pudo actuar con mayor libertad y eficacia, pero al inicio de 1981 empezó a experimentar presiones sindicales, pues el sindicato demandó otorgar los puestos de dirección de las delegaciones a candidatos carentes de las cualidades necesarias para desempeñarlos. La Secretaría cedió en algunos casos. Por otra parte, la crisis económica limitó las posibilidades de avance. La mayor limitación del proceso consistió en que no hubo acercamiento entre la estructura de las delegaciones en la SEP y los sistemas estatales de educación.

<sup>1</sup> Véase la obra de Pescador y Torres, 1985, pp. 43-82.

Al inicio del siguiente sexenio (1982-1988), el mismo presidente De la Madrid, en el discurso de toma de posesión,<sup>2</sup> señaló su decisión de transferir, a los gobiernos locales, los servicios de educación preescolar, primaria, secundaria y normal, así como los recursos financieros correspondientes. El Plan Nacional de Desarrollo (1983-1988) estableció también la descentralización de la educación básica y la normal,<sup>3</sup> con el objeto de mejorar la eficiencia y la calidad de la educación.

De igual forma se descentralizarían los servicios culturales para impulsar el desarrollo regional de tales actividades. El gobierno federal se reservaba la normatividad de los planes y contenidos de estudio, así como las funciones de evaluación, validación y reconocimiento de estudios.

Si bien el presidente anunció con claridad la meta, el proceso empezó titubeante; luego, se afirmó en el segundo año de la administración (*Excelsior*, enero 3 de 1983); se rectificó después (*UnomásUno*, enero 10 de 1983) y, finalmente, se canceló en los últimos años del sexenio "... cuando la SEP entregó todo el poder de decisión al SNTE y los delegados del SNTE federal se convirtieron en los dueños del proceso de descentralización" (Alvarez, 1992, p. 169).

El proceso comprendió los siguientes pasos:

1) Crear comités consultivos para la descentralización educativa en los distintos estados de la república (*El Universal*, julio 24 de 1984).

2) Modificar el reglamento de la SEP que convertía sus delegaciones generales en los estados en Unidades de Servicios Educativos por Descentralizar (USEDES).

3) Establecer la coordinación general para la descentralización en dos direcciones generales, una de lo administrativo y otra de enlace y coordinación.

4) Celebrar acuerdos de coordinación con los estados en el marco de los convenios únicos de desarrollo, para formar comités consultivos, encargados de recabar y analizar la información y formular recomendaciones sobre la transferencia de servicios educativos en cada entidad. El SNTE sugirió esta función de los comités.

<sup>2</sup> Miguel de la Madrid Hurtado. *Mensaje de toma de posesión*. México: Dirección General de Comunicación Social de la Presidencia, 1982.

<sup>3</sup> *Plan Nacional de Desarrollo*. México: Talleres Gráficos de la Nación, 1983.

5) Publicar el decreto de marzo 19 de 1984 para acelerar el proceso de descentralización que incluía la creación de los Consejos Estatales de Educación Pública y la transformación de las USEDES en Direcciones Generales de Educación Pública en los estados.<sup>4</sup> La Coordinación General para la Descentralización Educativa efectuó este proceso. Esta comprende la Dirección General de Apoyo Administrativo y la Dirección General de Enlace y Coordinación (AGN, MMH-SEP, *Crónica Presidencial*, 11.10.00, c. 1, exp. 2).

Los elementos que se utilizaron para recabar la firma de las entidades federativas en el acuerdo de Coordinación de la Educación Básica y Normal de los Sistemas Federal y Estatal fueron:

a) Realizar estudios de la estructura de los servicios de educación federal y estatal.

b) Analizar las condiciones laborales de los trabajadores de la educación en el sistema federal y estatal.

c) Elaborar el Acuerdo de Coordinación para la firma del gobierno del Estado (gobernador) y del Federal (secretario de Educación Pública).

d) Nombrar al representante como titular de Servicios Coordinados de Educación Pública, por parte del gobierno estatal y federal.

e) Inventariar los bienes muebles y entrega al titular de Servicios Coordinados.

f) Establecer la fecha de toma de posesión del titular de Servicios Coordinados, la instalación del Consejo Estatal de Educación Pública y la entrega en administración de los recursos humanos, materiales y financieros de los recursos educativos descentralizados (AGN, MMH-SEP, *Crónica Presidencial*, 11.10.00 c. 14, exp. 2).

Se respetaron asimismo los criterios para el nombramiento del director general de Servicios Coordinados. De éste se pedía que fuera un servidor público con las cualidades apropiadas y nombrado conjuntamente por la SEP y el gobierno estatal. Desafortunadamente, no se procedió del mismo modo en los acuerdos posteriores, elaborados sin participación de los gobiernos estatales. El SNTE se ingenió, por su parte, para impedir la transferencia de plazas y recursos materiales de la federación a los estados, como lo había

<sup>4</sup> Véase Carlos Muñoz Izquierdo. Descentralización educativa. En Coloquio sobre el estado actual de la educación en México. México, noviembre 25-27 de 1986. Centro de Estudios Educativos.

indicado el presidente de la república. Los trabajadores del sistema federal y estatal continuaron con el mismo régimen laboral. Además, no se previó la creación de plazas únicamente estatales (Guevara Niebla, 1992, pp. 169-170).

Como se indicó más arriba, en la segunda etapa del proceso de descentralización (1981-1982), el Comité Ejecutivo Nacional del SNTE ejerció presiones: primero, para lograr que se nombrara a sus propios candidatos como delegados estatales de la SEP en los estados, si bien algunos de ellos no reunían los requisitos propios del puesto. Luego, durante el proceso mismo de descentralización (1982-1988), obstaculizó su desarrollo y lo controló de suerte tal que aquél se convirtió en un proceso de “reconcentración”, “... con la modalidad de que la SEP llegó a entregar casi totalmente al CEN del SNTE decisiones que competen al ejecutivo federal” (Guevara Niebla, 1992, p. 171), pasando por alto que el pueblo elige a un gobierno para dirigir la educación, no a un sindicato. Resulta a todas luces inexplicable cómo la SEP se rindió al sindicato.

De esta manera culminó el influjo del SNTE que había venido incrementándose desde la década de los setenta cuando, con el apoyo y beneplácito del presidente Echeverría, Carlos Jonguitud Barrios fue designado presidente vitalicio de Vanguardia Revolucionaria.

Como el poder acumulado por el SNTE desde hacía más de cuatro décadas era cosecha del centralismo educativo, resultó obvio que los dirigentes consideraran el proceso de descentralización como una seria amenaza a su poder y, por tanto, movilizaran todos los recursos a su alcance para desvirtuarlo y, finalmente, para frenarlo.

El SNTE izó como bandera de lucha el principio de que la descentralización no podía efectuarse sin los maestros y, con ellos, logró detenerla y revertirla, en menos de un sexenio (1983-1987). Con todo, su enorme poder no promovió el mejoramiento de los maestros en servicio, quienes se vieron sometidos a presiones antidemocráticas, cuyo objetivo era inhibir sus esfuerzos de superación (Alvarez, 1992, pp. 171-173).

Así fue como un objetivo tan importante para el país dejó de lograrse con grave detrimento no sólo de la educación sino de todo México.

Olac Fuentes Molinar, funcionario de la SEP (*La Jornada*, enero 6 de 1989), describe así el proceso de descentralización. En su discurso de toma



de posesión, el presidente De la Madrid anunció el proyecto de descentralizar la educación básica y la normal, como retorno al espíritu original de federalismo, decisión que significaba suprimir el gigantismo de la SEP e implícitamente reducir el enorme poder concentrado en la dirección del SNTE. Sin embargo, al terminar el sexenio, ninguno de los dos objetivos se había logrado. Respecto del primero, se ensayó un ineficiente sistema de desconcentración consistente en sobreponer una nueva estructura administrativa a los anteriores, pero sin disminuir el centralismo ni debilitar el liderazgo sindical, ni tampoco rebajar la maraña burocrática. La resistencia de la dirección sindical y la decisión gubernamental de evitar choques con ella obligó a la SEP a replegarse en un intento descentralizador. Se suavizaron las tensiones originadas en la gestión de Reyes Heróles por un cómodo acuerdo de coexistencia entre gobierno y sindicato que incrementó el peso de VR sobre las decisiones del secretario de Educación Pública.

En esta complaciente relación, VR logró un grado más alto de poder. Incapaz de destruir a la CNTE, la arrinconó eficazmente en los reductos de Chiapas y Oaxaca, sometiéndola a un acoso constante que impidió a ésta ejercer sus derechos más elementales. El gobierno, por su parte, contó con el apoyo del SNTE en los procesos electorales. Según Fuentes Molinar “Esta asociación, consustancial a la lógica corporativa, se reforzó en la segunda parte del sexenio por las ilusiones presidenciales del titular de la SEP” (*La Jornada*, enero 6 de 1989).

## CAPÍTULO XXVI

### LA EVALUACION DEL SEXENIO 1982-1988

#### 1. LOS OBJETIVOS

Se recordará que el Plan Nacional de Desarrollo (1983) estableció tres propósitos fundamentales para el sector educativo: promover el desarrollo integral del individuo y de la sociedad mexicana, ampliar el acceso de todos los mexicanos a las oportunidades educativas, culturales, deportivas y de recreación, y mejorar la prestación de los servicios en estas áreas.

De acuerdo con estos propósitos, la Revolución Educativa fijó los siguientes objetivos:

a) Elevar la calidad de la educación en todos los niveles, a partir de la formación integral de los docentes.

b) Racionalizar el uso de los recursos disponibles y ampliar el acceso de los mexicanos a la educación, con atención prioritaria a las zonas y grupos más desfavorecidos.

c) Vincular la educación y la investigación científica y tecnológica con las necesidades del país.

d) Regionalizar y descentralizar la educación básica y normal.

e) Mejorar y ampliar los servicios en las áreas de educación física, deporte y recreación

f) Hacer de la educación un proceso permanente y socialmente participativo

A semejanza de la evaluación del sexenio anterior, en ésta se aportarán los datos relativos a cada uno de los objetivos de la Revolución Educativa.

Primer objetivo. Elevar la calidad de la educación en todos los niveles a partir de la formación integral de los docentes.

Los resultados de la primaria fueron pobres, como lo manifiestan los siguientes ejemplos: los niños egresados de primaria del estado de Jalisco (42 367) obtuvieron, en el examen de admisión a la secundaria, los siguientes prome-

dios en una escala de 1 al 10: comprensión de lectura, 8.39; ortografía, 6.84; literatura, 5.41; ciencias sociales, 5.37; lingüística, 5.33; ciencias naturales, 4.96 y matemáticas, 4.15.

La secundaria tampoco salió bien librada. Así lo reveló el examen de admisión, aplicado por la UNAM para el ingreso a la educación media superior durante la década 1976-1986. La calificación de corte en una escala de 1 a 10 fue en promedio 3.5. El número de examinados era aproximadamente de 72 700 por año, de los cuales la UNAM admitía sólo 40 000. Por tanto, puede concluirse que 32 000 obtenían calificaciones inferiores a 3.5 (Guevara Niebla, 1992, p. 33).

En 1983 se aplicó en Aguascalientes una prueba a 666 egresados de secundaria, para averiguar su nivel de aprovechamiento. El resultado fue el siguiente: el 50% fue incapaz de leer correctamente la numeración decimal, el 84% no pudo sacar el equivalente decimal de  $1/5$ , el 90% no pudo obtener la superficie de un triángulo, el 75% no logró deducir el 10% de 3 000, el 94% fue incapaz de resolver el siguiente problema: el gasto de una familia era de \$5 200 al mes, pero ahora aumentó 60%. ¿Cuánto se gasta a la quincena?; el 53% ignoraba el significado de la palabra *descender*, y el 70%, de la palabra *eficiencia*, el 90% no sabía dónde se encontraban Perú, Polonia y Suiza (Guevara Niebla, 1992, p. 33).

Los resultados del bachillerato no fueron mejores. La UNAM admitió en la misma década, para el ingreso a estudios superiores, a alumnos con calificación promedio de 4.56 en el examen de admisión (escala de 1 a 10). El 28.4% de los estudiantes examinados (9 300 por año, aproximadamente) obtuvo calificaciones inferiores a ese promedio.

Si volvemos la atención a las metas propuestas en el PNECR (1983) (véase capítulo II), se encuentra que éstas no se lograron. Las cifras de la eficiencia terminal fueron en general más bajas que las señaladas, como puede verse más arriba. La disminución del analfabetismo hasta el 7% fue dudosa y, desde luego, el analfabetismo funcional permaneció en el 39%, el verdaderamente importante (Guevara Niebla, 1992, p. 38)

Se echaba de menos la actualización y el mejoramiento de los profesores. Prevalecía la doctrina pedagógica del profesor transmisor de conocimientos al alumno—el recipiente— y mientras más fielmente éste los reproducía era mejor estudiante. Cierto, se introdujo la licenciatura para los profesores

de preescolar y primaria y se exigió el bachillerato para cursarla. Pero ¿no había sido éste un mero cambio de nombre en el título de normalista a licenciado? Si los profesores de la licenciatura eran los antiguos normalistas. ¿No existió el grave y cierto peligro de “endogamia intelectual”? Era imposible pedirles a los antiguos normalistas que se convirtieran de la noche a la mañana en profesores universitarios. Por otra parte, una licenciatura aislada en la normal empobrece a los estudiantes, al privarlos del contacto con otras ramas del saber. Por eso, como se dijo más arriba, en otros países las escuelas de educación están en las universidades.

Segundo objetivo, primera parte: racionalizar el uso de los recursos disponibles. En realidad, no se racionalizaron los recursos existentes, sino que se efectuó un cuantioso recorte de recursos financieros para la educación pública. El servicio de la deuda nacional pasó de 18% al 49% del gasto federal y, así, se eliminó cualquier posibilidad de simple conservación, mucho menos de ampliación. Para 1987, la educación había perdido el 35% del financiamiento del cual disponía al comenzar el sexenio y, por tanto, el gasto educativo nacional cayó del 5.3% al 3.3% del PIB.

No hubo dinero para la planta física ni para muebles y equipo. El efecto más dañino se percibió en el salario de los educadores, el cual se erosionó continuamente a lo largo del sexenio, de suerte que en 1988 era casi el 50% de su valor inicial. Esta pérdida del ingreso no sólo dio origen a prácticas de supervivencia—dedicarse al comercio; doblar turnos, ejercer el oficio de taxistas— sino que estuvo acompañada de un extendido ambiente de irritación e indiferencia (Olac Fuentes Molinar, *La Jornada*, enero 6 de 1989).

Segunda parte: ampliar el acceso de los mexicanos a la educación. El nivel preescolar pasó de 1 690 964 niños a 2 625 678 con aumento de 934 714, cifra significativa si se recuerda la importancia de la estimulación temprana para el desarrollo del niño; 53 265 profesores (1982) se convirtieron en 93 416 (1988); un incremento de 40 151; y las escuelas crecieron en número, 18 133 desde 23 305 hasta 41 438. En cambio, la educación inicial, de tantas esperanzas para el desarrollo de los niños, quedó absorbida desde 1985 en la preescolar, con grave perjuicio de este tipo de educación que ya rendía opimos frutos para el país.

La primaria experimentó una disminución de 454 908 alumnos, al pasar de 15 222 916 en 1982 a 14 768 008, en 1988. Paradójicamente, los maes-

tros aumentaron en 47 693; de ser 415 425 en 1982 a 463 118, en 1988, y el número de escuelas también creció en 1 777; de 77 900 que había en 1982 a 79 677, en 1988.

Se señalaron como factores de este fenómeno la reducción en el crecimiento de la población y, sobre todo, la crisis económica que ensombreció la vida de cientos de miles de hogares mexicanos durante el sexenio de De la Madrid. El número de habitantes del país era, según el censo de 1980, de 67 182 881.

En cambio, la secundaria registró una expansión notable de 664 040 estudiantes. En 1982 había 3 583 317 alumnos que ascendieron a 4 347 357 en 1988: 189 020 maestros enseñaban en ese nivel en 1982, los cuales llegaron a 238 739 en 1988, es decir, un incremento de 49 719; en 1982 había 12 914 escuelas y, en 1988, 17 640, con un aumento de 4 726.

Sin embargo, todavía los analfabetos eran 5 700 000, 300 000 menos que los seis millones que el país venía arrastrando desde 1940, y 15 millones de adultos sin terminar la primaria.

El analfabetismo rondaba el 13%, si bien la SEP pretendía haberlo disminuido a 7%. Un millón de indígenas permanecía carente de educación. Sólo se atendía al 40%.

En 1984 las escuelas unitarias eran 7 820.

La eficiencia terminal en primaria urbana fue de 51% (1983-1986). En las zonas rurales esta eficiencia descendía dramáticamente hasta alcanzar 10%. Sin embargo, el PNECR fijó como meta el 70% (Guevara Niebla, 1992, p. 152).

La secundaria obtuvo mejores resultados de eficiencia terminal: 74.7% en promedio de 1983 a 1986 (Guevara Niebla, 1992, p. 153). Los 49 chicos que no terminaban la primaria urbana no necesariamente desertaban. Algunos, la mayoría, la concluían en más de seis años. Un 5.3% del promedio nacional –índice variable de una zona a otra, de un grupo a otro y de un grado a otro– se perdía irremediablemente. Sin embargo, la mayoría de los rezagados no continuaban la secundaria. Algunos de los desertores volvían eventualmente a cursar la primaria en la modalidad destinada a los adultos.

Un 85% de egresados de primaria iniciaban la secundaria y sólo 35 jóvenes la concluían en los tres años reglamentarios. De los retrasados, sólo un 9.3% nunca la terminaban; el resto necesitaría más de tres años, pero proba-

blemente no continuaría estudiando después. De los desertores de este nivel educativo, algunos cuantos se reincorporarían en la modalidad para adultos. De los 35 que terminarían secundaria, 28 seguirían media superior en todas sus modalidades de terminal, bivalente y propedéutica. Egresarían de la media superior unos 14, de los cuales 13 continuarían a la educación superior. Concluirían sus estudios de educación superior un poco más de cinco; y tres lo harían en un periodo razonable (Prawda, 1984, p. 77).

En el capítulo de reprobación, se advierte que es de 10%, si bien no es el resultado de aplicar una serie de criterios homogéneos en todo el país. Cada escuela definía sus propias normas. En algunos casos, la reprobación obedecía a políticas de otra índole, como no impedir, por la repetición de año del reprobado, la inscripción de alumnos procedentes de grados inferiores (Guevara Niebla, 1992, p. 36). Recuérdese que ya en el sexenio 1964-1970 no había reprobados. Todos los estudiantes pasaban de año, con resultados inconvenientes para los aprobados, pues, en el siguiente curso, bajaba el nivel académico por la presencia de los que debían haber sido reprobados, y también para estos mismos quienes acababan por perder el interés por los estudios y su propia estima disminuía.

Otra consecuencia de la reprobación era que cerca del 10% de los niños inscritos repetía el curso en que se encontraba, si bien en primaria rebasaba el 40% en promedio, con una mayoría en las zonas rurales. Por repetición, el 49.5% de los alumnos de escuelas primarias estaba inscrito en grados inferiores a los correspondientes a sus respectivas edades. Cuando este desfase era mayor de dos años –o ingresaban en edades tardías– los alumnos no terminaban la primaria antes de cumplir los 15 años. Por tanto, no podían concluir su primaria en un sistema regular.

Como consecuencia, los coeficientes de satisfacción de la demanda en las diversas edades descienden de valores cercanos a 100% (en grupos comprendidos entre los siete y diez años), a 50% (en grupos de 11 a 14 años). Por eso, se calcula que unos 25 millones de mexicanos no terminaban la primaria. Tal rezago no tendía a disminuir. De cada cohorte que ingresaba a la primaria, se desprendía un total aproximado de un millón y medio que rebasaría los 14 años de edad sin haberla concluido. Aumentaría, por tanto, el índice nacional de analfabetismo funcional, que era de 39% en 1981 (Guevara Niebla, 1992, pp. 37-38).

Tercer objetivo: vincular la educación y la investigación científica y tecnológica con las necesidades del país.

No hay suficientes datos para afirmar el logro de este objetivo. Sólo se indica el modesto aumento en la educación tecnológica.

**CUADRO 94**

	<i>1982</i>	<i>1988</i>	<i>Aumento</i>
Alumnos	253 538	460 356	202 818
Maestros	24 416	35 506	11 090
Escuelas	974	1 748	774

La educación media superior también se incrementó como se muestra en el siguiente cuadro:

**CUADRO 95**

	<i>1982</i>	<i>1988</i>	<i>Aumento</i>
Alumnos	1 535 436	2 012 268	476 832
Maestros	25 903	34 251	8 348
Escuelas	3 215	5 586	2 571

Olac Fuentes Molinar (*La Jornada*, enero 6 de 1989) comenta que la educación pública dejó de crecer, cuando todavía existían palpables insuficiencias, pues apenas la mitad de los niños terminaba la primaria. De 1970 a 1982 el sistema educativo ganaba anualmente más de un millón de alumnos, si bien pudiera criticarse la pobre calidad de la educación y la desarticulación de la misma entre sus distintos niveles. En cambio, de 1984 a 1988 apenas ganó un millón de alumnos. La situación se agravó progresivamente, pues en los tres últimos años del sexenio, el crecimiento acumulado apenas sobrepasó el 1%, mucho menor que el aumento de la población de seis a 24 años. Del

estancamiento podía pasarse, si la situación no mejoraba, a una fase de regresión.

La contracción afectó todos los niveles, si bien fue especialmente aguda en la enseñanza básica, tanto en preescolar, el cual creció 26.5% en 1982-1983 contra el 3.1% en 1987-1988; primaria, en la cual decrecen matrícula, ingreso y salida, 1.6% en 1982-1983 de crecimiento contra -1.5% en 1987-1988; la secundaria con un crecimiento de 7.0% en 1982-1983 pasa a 1.2% en 1987-1988. Estas cifras no sólo reflejan el brutal impacto de la crisis, sino la incapacidad de la escuela para atraer a los alumnos y conservarlos. De cada 100 niños que inician la primaria, 48 no la terminan y 24 de ellos ni siquiera llegan al tercer grado. El dato es una media nacional, en cuyo extremo inferior –Chiapas– sólo egresa el 8% de los niños matriculados.

La enseñanza media superior no se libró de la crisis. En 1981, de cada 1 000 jóvenes que concluían la secundaria, 696 ingresaban en la preparatoria; 170 a profesional media y 134 interrumpían sus estudios. Para 1988, los cambios eran dramáticos; 582 seguían a la preparatoria; 180 a la profesional media, y 238 suspendían sus estudios. Es evidente que la proporción de quienes se salían del sistema educativo con escasa preparación aumentó, mientras la preparatoria y con ella la entrada a la universidad disminuía lamentablemente.

Cuarto objetivo: regionalizar y descentralizar la educación básica y normal. La primaria no perdió su rigidez ni se tuvieron en cuenta las diversidades regionales; la deserción no se redujo. En la secundaria general no se llegó a implantar totalmente el sistema de áreas, en vez de asignaturas, lo cual produjo desorientación en los estudiantes, pues la primaria sí tenía áreas. Sólo la telesecundaria y algunas secundarias técnicas realizaron el cambio. La normal, en cambio, con la elevación a licenciatura y la introducción del bachillerato, se contrajo considerablemente.

#### CUADRO 96

	1982	1983	Disminución
Alumnos	192 062	51 862	140 200
Maestros	13 310	9 256	4 054
Escuelas	545	425	120

(Hayashi, 1992, cuadros 2.1; 2.12 a 2.18 y pp. 376-378).



Quinto objetivo: mejorar y ampliar los servicios en las áreas de educación física y deporte. No se encuentran especiales adelantos. Se crearon los Centros de Iniciación Deportiva; se estableció la Escuela Nacional de Entrenadores Deportivos, y se impulsó una integración del Sistema Nacional del Deporte en una comisión tripartita en el cual participaban la SEP, el Comité Olímpico Mexicano (COM) y la Confederación Deportiva Mexicana (CODEME) (Miguel de la Madrid, *A mitad de camino*, 1985, pp. 985-986).

Sexto objetivo: hacer de la educación un proceso permanente y socialmente participativo. Se trató de lograr con todas las acciones de los diversos organismos de la SEP. No puede señalarse ningún medio especial para la obtención de este objetivo.

Como puede verse, el sexenio 1982-1988 fue de franco retroceso educativo. No se alcanzaron los objetivos propuestos. La introducción de la licenciatura en educación con el bachillerato pedagógico no mejoró sensiblemente la calidad de la educación. Por otra parte, la aguda crisis económica obligó a muchos niños a abandonar la escuela para ayudar a sus familias a sobrevivir.

# TERCERA PARTE

## CAPÍTULO XXVII

### CONSIDERACIONES FINALES

#### 1. LAS CARACTERÍSTICAS DE ESTE PERIODO

Los dos sexenios se caracterizan por haber tenido sendos planes educativos. Anteriormente, se había hablado de reformas y, excepto en el caso del plan de Once Años,<sup>1</sup> no se había usado el vocablo plan (intención, esquema) referido a la tarea de la SEP. Los planes, según el concepto moderno, contienen objetivos y metas importantes para el futuro de la educación en México. Algunos de los objetivos se reiteraron de uno a otro sexenio. El plan permite establecer una jerarquía de necesidades y, por tanto, hace rendir mucho más los recursos empleados.

Se procuró vincular terminalmente la educación con los bienes y servicios. Esta preocupación nació de que, en sexenios anteriores, los niños y jóvenes abandonaban los estudios sin que éstos los hubiesen preparado en alguna forma para ganarse la vida. Desde 1976 se multiplicaron las salidas laterales que permitían a los estudiantes ocuparse en algunas tareas con cierta preparación.

<sup>1</sup> El Plan de Once Años consistió en un intento de incorporar, a la enseñanza primaria, al gran número de niños que no la recibían. Aproximadamente un millón, según se cree. Jaime Torres Bodet propuso este plan al principio de su segunda gestión como secretario de Educación Pública. El plan trataba de dotar de plazas suficientes para inscribir anualmente a todos los niños de seis años, y mejorar el rendimiento de la primaria, de suerte que el 38% de los niños inscritos en 1965 terminaran en 1970 (véase el Vol. 3, pp. 461-465 sobre el Plan de Once Años).

Este esfuerzo encomiable tuvo su consecuencia lógica en el apoyo a las carreras técnicas. Se sabía que la proporción entre profesionistas y técnicos estaba invertida en México: uno de éstos por cinco de aquéllos, cuando debería ser justamente al revés. Como respuesta a esta situación irregular, se fundó el CONALEP y se dio impulso a las demás ramas de la enseñanza tecnológica: agropecuaria, industrial y del mar.

Se insistió en la calidad de la educación. Congruentes los regímenes con esta inquietud, realizaron evaluaciones de grupos de estudiantes para averiguar su rendimiento. La conclusión fue decepcionante: casi el 80% de los estudiantes reprobaban en cada uno de los niveles, al grado de que en el decenio 1975-1985, de los candidatos que deseaban inscribirse en la UNAM (70 000), sólo el 7% de ellos podía realizarlo normalmente. En los dos sexenios, se propusieron medios para mejorar la calidad de la educación. Con López Portillo se creó la Universidad Pedagógica Nacional la cual, además de los cursos ordinarios, ofrecía enseñanza abierta a varias decenas de miles de profesores. En tiempos de De La Madrid, se introdujo la licenciatura en educación y, también, el bachillerato. Desgraciadamente, como se ha dicho, estos medios no eran suficientemente eficaces para resolver el problema.

Se atacó el problema de la gran multitud de analfabetos (seis millones todavía en 1978). Así, la administración de López Portillo propuso el objetivo de ofrecer educación primaria por vez primera a todos los niños mexicanos, una de las promesas de la Revolución que no se habían cumplido. Si se recuerda que en 1950 sólo 16 niños de una cohorte terminaban la primaria, podría decirse que hubo adelanto, pues en 1982 eran ya 52 quienes lo hacían. Asimismo, para afrontar la grave necesidad de rescatar de su ignorancia a los analfabetos, se creó el Instituto Nacional de Educación para Adultos, el cual ofrecía su ayuda a todos los mexicanos mayores de 15 años. Además, se multiplicaron los programas abiertos en todo el país.

Se promovió en general la cultura del pueblo con la publicación de una multitud de escritos y, sobre todo, con la creación de una amplia red de bibliotecas. En 1982 había 351 en todo el país, y en 1988 eran 3 047. La red ofrecía servicios a 2 025 municipios que contaban con secundaria; se calcula que ésta podría ofrecer servicios a 65 millones de personas. En este capítulo, no debe omitirse la televisión que tuvo una parte importante en la promoción

de la cultura con el Canal 11 y la telesecundaria. Se incluyeron también el teatro y la música, así como el conocimiento del pasado mexicano con la exploración de muchos sitios arqueológicos.

Se trató de subsanar la ineficacia del Sistema de Educación con la desconcentración de la SEP, proyecto que debía haber concluido en su descentralización completa, de suerte que los estados manejaran su propia educación y la SEP conservara sólo la normatividad y la distribución del financiamiento. De hecho, se avanzó en el sexenio de López Portillo con la desconcentración, pero en el siguiente el proceso se detuvo por la oposición solapada del SNTE, el cual antepuso sus ventajas particulares al bien de los niños.

Se presentó una vez más en los dos sexenios la práctica de tomar decisiones en asuntos educativos por motivos políticos. El gran propósito de la descentralización no se logró y, en vez de ésta, se efectuó por presión del SNTE un oneroso e ineficiente sistema de desconcentración, el cual colocó una nueva estructura administrativa sobre la anterior, sin disminuir el centralismo que el SNTE no quería suprimir.

Finalmente, se conservó el control estatal de la educación, a pesar de que, desde 1948 con la Declaración de los Derechos del Hombre, México se había comprometido con ésta. La declaración decía: “Los padres tendrán derecho preferente de la educación que habrá de darse a sus hijos” (Art. 26.3).

Y además, ponía en sus manos el medio para defenderlo:

Toda persona tiene derecho a un recurso efectivo ante los tribunales nacionales competentes, que la amparen contra actos que violen sus derechos fundamentales, reconocidos por la ley (Art. 8).

En 1976, la ONU promulgó el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos. México lo aprobó en marzo 24 de 1981 y lo promulgó en el *Diario Oficial* en mayo 20 de 1981.

El Pacto dice

Los Estados [ miembros] en el presente pacto se comprometieron a respetar la libertad de los padres [se refiere a la libertad religiosa] y, en su caso, la de los tutores legales para garantizar que los hijos reciban educación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones (Art. 18.4).

El Pacto no sólo prescribe a los Estados [partes] comprometerse a respetar esa libertad, sino, además, a *garantizarla* [subrayado nuestro]. Este compromiso significa que los Estados deben procurar que existan los medios indispensables (locales, instructores, libros); no necesariamente deben proporcionarlos, con el fin de que los niños reciban de hecho esa educación. El Pacto no señala restricción alguna a este derecho. Sin embargo, el gobierno mantuvo en vigor el control totalitario de la educación (Adame Goddard, 1990).

## 2. LAS TENDENCIAS

Lamentablemente en el sexenio del licenciado Miguel de la Madrid no se presentó ninguna tendencia especial. En cambio, en el sexenio de López Portillo, se propuso una tendencia humanista en la educación y se afirmó abiertamente esa orientación. La educación debe ser del ser no del tener y se subrayó que todo el progreso tecnológico debería sujetarse al desarrollo humano y apoyarlo para llegar a su plenitud.<sup>2</sup>

Una vez más, se subrayaba la importancia de la educación. De ella sola depende la preparación de los recursos humanos en el futuro de nuestra patria. Y más ahora, pues, según las palabras del escritor Peter F. Drucker, “en la sociedad del conocimiento que esté emergiendo, la educación es el elemento estratégico que definirá el destino de las naciones” (citado por Guevara Niebla, 1991, p. 33).

<sup>2</sup> A este propósito, es menester recordar que México destinaba 20% del PIB a constituir el capital para obtener los recursos materiales y apenas el 4% del PIB para formar los recursos humanos necesarios para explotar aquéllos (PNE, 1977).

## EPÍLOGO

Con este volumen concluye la obra *Tendencias Educativas Oficiales en México*, que trató de presentar, desde 1821 hasta 1988, la importante labor educativa de los distintos gobiernos. Habría sido satisfactorio estudiar el sexenio del presidente Carlos Salinas de Gortari con el plan de modernización educativa; cuatro secretarios del ramo; la modificación del artículo 3o.; y la promulgación de la Ley General de Educación. Pero dejo esta tarea a una pluma mejor cortada que la mía y provista de más copiosa información –fruto de la actual investigación educativa– la cual permitirá al país afrontar con mayor eficacia los retos misteriosos de la próxima centuria.

## BIBLIOGRAFIA

### ARCHIVOS

*Archivo del Centro de Estudios de la Universidad (CESU)*  
*Archivo de la Secretaría de Educación Pública (ASEP)*  
*Archivo General de la Nación (A G N)*  
*National Archives (Washington, D.C.) (NA)*

### DICCIONARIOS Y ENCICLOPEDIAS

*Biografías de políticos mexicanos 1935-1985* (R. Ai Camp, editor) (Trad. de R. Reyes Mazzoni). México: Fondo de Cultura Económica, 1992.  
*Diccionario de ciencias de la educación* (G. d'Arcais Flores e Isabel Gutiérrez Zuloaga). Madrid: Ediciones Paulinas, 1990.  
*Diccionario de filosofía* (J. Ferrater Mora, editor) (5a. ed.). Madrid: Alianza Editorial, 1980, 4 vols.  
*Diccionario de pedagogía* (V. García Hoz, editor). México: Editorial Labor, 1970, 2 vols.  
*Diccionario de sociología* (H. P. Fairchild, editor) (Trad. de T. Muñoz, J. Medina y J. Calvo). México: Fondo de Cultura Económica, 1980.  
*Diccionario histórico del México contemporáneo (1900-1982)*. (J. de J. Nieto, editor). México: Editorial Alhambra Mexicana, 1986.  
*Diccionario Porrúa de historia, biografía y geografía de México* (5a. ed.). México: Editorial Porrúa, 1986, 3 vols.  
*Diccionario Porrúa de pedagogía y ciencias de la educación* (F. Larroyo, editor). México: Editorial Porrúa, 1982.  
*Enciclopedia de México* (J. R. Alvarez, editor) (3a. ed.). México: Enciclopedia de México, 1978, 12 vols.  
*Encyclopaedia Britannica*. Chicago, Ill.: Encyclopaedia Britannica, 1969, 24 vols.  
*Encyclopedia of Education* (Lee C. Deighton, editor) New York: Macmillan, 1971, 10 vols.  
*Grand Larousse Encyclopédique*. Paris: Librairie Larousse, 1964, 10 vols.  
*Lexikon der Pädagogik* (Zweite Auflage). Freiburg: Verlag Herder, 1960, 4 vols.

## LIBROS Y REVISTAS

- ACOSTA LUCERO, J. *Analfabetismo, una lacra absurda*. Xalapa, Ver.: Editorial Normal Veracruzana, 1979.
- ACOSTA, MARICLAIRE, BERTOLUCCI, J. Y RODRÍGUEZ, R. A. *Perfil del alumno de primer ingreso al Colegio de Ciencias y Humanidades*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 1981.
- ADAME GODDARD, J. *La libertad religiosa en México* (Estudio Jurídico). México: Grupo Editorial Manuel Porrúa, 1990.
- AGÜERO SERVÍN, MARÍA DE LAS MERCEDES DE. Evaluación de los contenidos y materiales de alfabetización y primaria para adultos. Tesis inédita de maestría en educación, México, Universidad Iberoamericana, 1996
- \_\_\_\_\_. El efecto CEU. *Nexos*, 1987 (No. 112) (abril), pp. 27-39.
- AGUILAR CAMÍN, H. *Después del milagro*. México: Editorial Cal y Arena, 1988.
- AGUILAR CAMÍN, H. Y MEYER, L. *A la sombra de la Revolución Mexicana*. México: Editorial Cal y Arena, 1990.
- AGUILAR VALENZUELA, R. *Programa para una institución educativa*. México: Primera Educación-Planeamiento, 1982.
- AGUIRRE BELTRÁN, G. *Lenguas vernáculas: su uso y desuso en la enseñanza*. México: Antropología Social, 1983.
- ALONZO CALLES, M. La educación de adultos en el periodo 1976-1982. México (mimeo).
- Alternativas educativas*. México: Universidad Pedagógica Nacional, 1979.
- ALVAREZ, JOSEFINA. *Eficiencia de la educación primaria en México*. México: Secretaría de Educación Pública, 1980.
- ALVAREZ, JOSEFINA et al. *Eficiencia de la educación primaria, diagnóstico y mejoramiento*. México: Secretaría de Educación Pública, 1982.
- ALVAREZ, J. R.; HUERTA, M; GLEASON, R. Y LESUR, L. Informe al presidente de la Comisión Nacional de los libros de texto gratuitos sobre los trabajos para la evaluación de los libros de primaria. México, diciembre de 1977 (mimeo).
- ALVAREZ MANILLA, J. M. *La invención, innovación y difusión de la tecnología educativa en México*. México: Secretaría de Educación Pública-Grupo de Estudios sobre el Financiamiento de la Educación, 1982.
- ALVEAR ACEVEDO, C. *La educación y la ley: la legislación en materia educativa en el México independiente*. México: Editorial Jus, 1978.
- Aplicación del inventario de los recursos del país en los diferentes niveles de enseñanza*, La. Ramírez Ayala, H; Castaño, Elvira y García Palomares, F. (Coords). México: Secretaría de la Presidencia, CETENAL, 1976.



- APONTE, ROSA MARÍA Y PÁTULA, JAN. El uso de la prensa escrita en la enseñanza de la historia. En Lerner, Victoria. (Comp.) *La enseñanza de Clío*. México: Universidad Nacional Autónoma de México-Centro de Investigaciones y Servicios Educativos-Instituto José M. Luis Mora, 1990.
- ARÁMBURU CEÑAL, CELIA MARÍA DEL PILAR. *Los círculos de estudio del sistema nacional de educación para adultos*. México: Secretaría de Educación Pública, 1980.
- ARAUJO ESCOTO, MARCELA. *Factores condicionantes de la política educativa, 1976-1982*. México: 1982.
- ARGENT, C. d'. *Alfabetización funcional en el medio rural*. México: El Colegio de México. 1980.
- ARNAUT SALGADO, A. "Comentario" Encuentro sobre descentralización de la vida educativa. DGPA-SG-UNAM, septiembre 22 de 1983, Vol. I, pp. 73-90 (mimeo).
- \_\_\_\_\_. Historia de una profesión: maestros de educación primaria en México. Tesis de maestría en ciencia política, México, El Colegio de México, 1993.
- Asignación de recursos económicos en la educación pública de México, La. Un proceso técnico en un contexto*. México: Fundación Javier Barros Sierra, 1980.
- ASOCIACIÓN NACIONAL DE UNIVERSIDADES E INSTITUTOS DE EDUCACIÓN SUPERIOR. *Declaración de Villahermosa*. XIII Asamblea General de Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior (abril 20 de 1971).
- \_\_\_\_\_. Declaración de Tepic. *Revista de la Educación Superior*, 1972, 1 (No. 4) (octubre) pp. 55-57.
- AVILA, J. Y LÓPEZ CASILLAS, A. Las bibliotecas públicas de México 1969-1984. México, 1984 (mimeo).
- AVILA CARRILLO, E. Y MARTÍNEZ BRIZUELA, H. *Historia del movimiento magisterial 1910-1989. Democracia y salario*. México: Ediciones del Quinto Sol, 1990.
- BACHILLERATO EN MÉXICO, El. *Planes de Estudio 1868-1981*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 1981.
- BACKHOFF, E. Y TIRADO, F. Habilidades y conocimientos básicos del estudiante universitario: Hacia los estándares nacionales, propuestos para su publicación. *Revista de la Educación Superior*, 1993, 4 (No. 88) (octubre-diciembre), pp. 45-65.
- BARBOSA HELD, A. *Cien años de la educación de México*. México: Editorial Pax-México, 1978.
- BÁRCENA, ANDREA. *Ideología y pedagogía en jardín de niños*. México: Océano, 1988.

- BARRERE, B. *et al. Metodología de la historia de la prensa española*. Madrid: Siglo XXI, 1982.
- BARROS VALERO, J. *Asignación de recursos económicos en educación pública en México*. México: Secretaría de Educación Pública, 1983.
- BAUDELLOT, C. Y ESTABLET, R. *El nivel educativo sube* (Trad. de G. Solana). Madrid: Ediciones Morata, 1990.
- BAZDRESCH PARADA, M. *Cultura popular y educación de adultos. Renglones. Revista académica del ITESO*, 1985, 1 (No. 1) (febrero), pp. 10-22.
- BERNAL SAHAGÚN, A. *Colegio de Ciencias y Humanidades. Un sistema educativo diferente*. México: Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior, 1979.
- BINI, G. *et al. Los libros de texto en América Latina*. México: Editorial Nueva Imagen, 1977.
- BIRZEA, C. *Hacia una didáctica por objetivos* (Trad. de R. Rodríguez). Madrid: Ediciones Morata, 1980.
- BLAT, G. *La formación del profesorado de educación primaria y secundaria. Estudio comparativo internacional*. México: UNESCO, 1980.
- BOLAÑOS MARTÍNEZ, V. H. *Síntesis histórica de la educación en México y la educación actual* (2a. ed.). México: Educación, Ciencia y Cultura, 1984.
- BONFIL BATALLA, G. (Comp.). *Utopía y revolución* (2a. ed.). México: Editorial Nueva Imagen, 1988.
- BRACHO, TERESA. "Comentario" Encuentro sobre descentralización de la vida educativa. DGPA-SG-UNAM, septiembre 22 de 1983, 1, pp. 91-100 (mimeo).
- BRAVO AHÚJA, V. *Política educativa: Acciones más relevantes*. México: Secretaría de Educación Pública, 1975.
- \_\_\_\_\_. *Diario de una gestión*. México: Secretaría de Educación Pública, 1976a, 6 vols.
- \_\_\_\_\_. *La obra educativa*. México: Sepsetentas, 1976b.
- BRAVO M., MA. TERESA; CARBAJOSA, M. DIANA; CASTRO, LUZ MA. Y HOYOS, C. A. *El fracaso escolar. Análisis y perspectivas*. México: Universidad Nacional Autónoma de México-Centro de Estudios sobre la Universidad, 1988.
- CALDERÓN, CONCEPCIÓN Y DELOYA, LUZ MARÍA. *Maestros de primeras letras. Cien años de su formación*. México: Costa-Amic Editores, 1987.
- \_\_\_\_\_. *Conflicto y negociación: el caso de la huelga de 62 días de la ENSM*. Ponencia en el II Encuentro de Historia Regional, ISCEEM, Toluca, Estado de México, junio 17 de 1988.
- \_\_\_\_\_. *Educación normal y control político*. México: Ediciones de la Casa Chata, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, 1989.

- CALVO PONTÓN, BEATRIZ. Disposiciones sexenales y conflicto coyuntural: reconstrucción de un momento histórico de la educación normal en México (1983-1984). *Revista Nóesis* (Nos. 9-10) VACJ, 1993, pp. 73-97.
- \_\_\_\_\_. *Educación normal superior en México: una forma de negociación. Perspectivas de la investigación en educación*. Guadalajara, Universidad de Guadalajara [s.f.], pp. 96-121.
- CALVO, BEATRIZ *et al.* *El difícil camino de la escolaridad: el maestro indígena, su proceso de formación*. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, 1982.
- CAMARGO FÉLIX, MA. ESTHER. La política de la descentralización en 1982-1988, Tesis inédita de maestría en educación, Universidad Iberoamericana, México, 1990.
- CAMP, R. Ai. *Los líderes políticos de México. Su educación y reclutamiento*. México: Fondo de Cultura Económica, 1983.
- \_\_\_\_\_. La educación de la élite política mexicana. *Revista Mexicana de Sociología*, 1981, 43 (No. 1) (enero-marzo), pp. 421-454.
- CARBÓ, TERESA. *De la Cámara de Diputados a San Lorenzo Tlacotepec. Educación indígena en México 1921-1980*. México: Instituto Nacional de Antropología e Historia, 1981.
- CARBÓ, TERESA Y GALVÁN, LUZ ELENA. *De la cámara de diputados a San Lorenzo Tlacotepec*. México: Cuadernos de la Casa Chata, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (No. 41), 1981.
- CARBÓ MARTÍNEZ, DIANA Y ESQUIVEL, J. E. (Coords.). *Epistemología y educación. Cuadernos del CESU* (No. 25). México: Universidad Nacional Autónoma de México, 1991.
- CARRISALES, C. *Crisis en la formación de educadores*. UAQ-Serie Política y Educación en México, Querétaro, Qro., octubre de 1983.
- CASCAJO CASTRO, J. J. *Los derechos humanos*. Sevilla: Universidad de Sevilla, 1979.
- CASO, A. *Indigenismo*. México: Instituto Nacional Indigenista, 1958.
- CASTILLO CEBRIÁN, CRISTINA *et al.* *Educación preescolar: método, técnica y organización*. Barcelona: CEAC, 1980.
- \_\_\_\_\_. *Sobre el pensamiento educativo del régimen actual*. México: Secretaría de Educación Pública, 1974.
- \_\_\_\_\_. *La educación superior en México*. México: Secretaría de Educación Pública, 1976.
- CASTREJÓN DÍEZ, J. *Prospectiva del bachillerato*. México: Secretaría de Educación Pública-Grupo de Estudios sobre el Financiamiento de la Educación, 1982.

- CASTREJÓN DÍEZ, J.; SALAS GÓMEZ, LUZ ELENA; Buendía, A; Colín, Ana María y Contreras Niño, L.A. *El Bachillerato*. México: El Colegio de México, 1981.
- CASTRO, E. *La sociología en planes de estudio de educación preescolar y primaria*. México: Universidad Pedagógica Nacional, 1988.
- CASTRO, FLORINDA. *Diagnóstico de educación de adultos*. México: Consejo Nacional Técnico de la Educación, 1982.
- CENTRO DE ESTUDIOS EDUCATIVOS. *Educación y realidad socio-económica*. México: Centro de Estudios Educativos, 1979.
- \_\_\_\_\_. Comentarios del Centro de Estudios Educativos a los aspectos del IV Informe Presidencial que se relacionan con la educación del país. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 1980, 10 (No. 4), pp. 151-163.
- CENTRO DE EXPERIMENTACIÓN PARA EL DESARROLLO DE LA FORMACIÓN TECNOLÓGICA. *La educación técnica profesional de nivel medio: documento introductorio*. México: Secretaría de Educación Pública-Reuniones de Información Educativa, 1979.
- CHAPARRO, F. Alternativas de educación básica de adultos. En *Lecturas sobre educación de adultos en América Latina*. México: Universidad Nacional Autónoma de México-Centro de Estudios sobre la Universidad, 1992.
- CHARLES, MERCEDES. La TV, usos y propuestas educativas. *Perfiles Educativos*, 1987, No. 36 (abril-junio), pp. 3-15.
- Cincuenta años INBA-SEP*. México: Secretaría de Educación Pública, 1988.
- COLEGIO DE BACHILLERES. *Estadística básica*. México: Dirección de Programación y Desarrollo, Subdirección de Programación y Estadística, 1978.
- COLEGIO DE BACHILLERES. Dirección General. *Informe de actividades 1980-1981*. México: Dirección de Programación y Desarrollo, 1982.
- COLEGIO DE ETNÓLOGOS Y ANTROPÓLOGOS SOCIALES. *El Instituto Lingüístico de Verano en México*. México: Nueva Lectura, 1979.
- COMISIÓN NACIONAL PARA EL AÑO INTERNACIONAL DEL NIÑO. *El perfil del niño mexicano*. México: UNICEF, Ed. AIN-Mex, 1980.
- Conclusiones de la Segunda Asamblea de la Academia Nacional de la Cultura, del Sindicato de Trabajadores de la Educación*. México, enero 26 de 1984.
- CONFERENCIA DEL EPISCOPADO MEXICANO. *Iglesia y educación en México. Formación integral de la persona, tarea y desafío*. México: Conferencia del Episcopado Mexicano, 1987.
- \_\_\_\_\_. *Presencia de la iglesia en el mundo de la educación en México. Instrucción Pastoral*. México: Comisión Episcopal de Educación y Cultura, 1987.
- CONSEJO ESTUDIANTIL UNIVERSITARIO. *Las nuevas políticas educativas del Estado Mexicano*. México, 1987.

- CONSEJO NACIONAL DE FOMENTO EDUCATIVO. *Evaluación del proyecto Comunidad Jardín de Niños en el Programa de Educación Preescolar Rural*. México: Consejo Nacional de Fomento Educativo, 1981.
- \_\_\_\_\_. *Evaluación del aprovechamiento escolar en telesecundaria*. México: Consejo Nacional Técnico de la Educación, 1981.
- CONSEJO NACIONAL TÉCNICO DE LA EDUCACIÓN. *Análisis y perspectivas de la Educación en México: XIII Asamblea Nacional Plenaria*. México: Secretaría de Educación Pública, 1982.
- \_\_\_\_\_. *Cuadernos. No. 8. Ciento cincuenta años en la formación de los maestros mexicanos*. México: Consejo Nacional Técnico de la Educación, 1984.
- \_\_\_\_\_. *La educación básica en México*. México: Consejo Nacional Técnico de la Educación, 1990.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos* (6a. ed.) México: Editorial Trillas, 1988.
- CONVENSTEIN, MARTHA. *Factores sobre la calidad del proceso de educación en primaria*. México: Universidad Pedagógica Nacional, 1988.
- COOMBS, P. H. *The world crisis in education*. New York: Oxford University Press, 1985.
- Coordinación General del Plan Nacional de Zonas Deprimidas y Grupos Marginados. *Necesidades esenciales en México. Situación actual y perspectiva al año 2000*.
- CRAIG, R. La reconstrucción nicaragüense y la campaña de alfabetización. En *Ensayos sobre la educación de los adultos en América Latina*. México: Centro de Estudios Educativos, 1982.
- CUÉLLAR, J. A. *Perfil demográfico y educativo en México*. México: Universidad Nacional Autónoma de México-Centro de Estudios sobre la Universidad, 1979.
- CUEVAS PÉREZ, A. *Congresos pedagógicos: educación normal*. México: Consejo Nacional Técnico de la Educación, 1978.
- Declaración de México. Conferencias Regionales*. México: UNESCO, 1979.
- DEPARTAMENTO DE INVESTIGACIONES EDUCATIVAS-SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. *Experiencias de descentralización educativa. Reuniones de Información Educativa, enero 21 de 1984 (mimeo)*.
- Derechos Humanos hoy en Latinoamérica*. Lima: Centro de Proyección Cristiana, 1977.
- Devenir de la educación, El*. México: UNESCO, 1974.
- DÍAZ GUERRERO, R. *Plaza Sésamo. Investigación formativa de Plaza Sésamo*

- Una introducción a las técnicas de preparación de programas educativos televisados.* México: Editorial Trillas, 1975.
- DÍAZ GUERRERO, R. Y EMMITE, PHILIPS. *Innovación de educación. Un análisis de sistemas de habilidades básicas en la educación.* México: Universidad Nacional Autónoma de México, 1986.
- DÍEZ DE BONILLA, J. *Estudios de factibilidad para la constitución de un fondo para el financiamiento de la educación.* México: Secretaría de Educación Pública, 1982.
- DIRECCIÓN GENERAL DE ACREDITACIÓN Y CERTIFICACIÓN Y CENTRO DE ESTUDIOS EDUCATIVOS. *El proceso de enseñanza-aprendizaje y la eficiencia interna del Sistema Educativo Nacional de Educación Abierta*, noviembre de 1979 (mimeo).
- DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN NORMAL. *Informe de labores, 1982-1986.* México: SEP, 1986.
- Educación, América, Alocuciones, Ensayos, Conferencias.* Conferencias Regionales de la UNESCO (1979) México: UNESCO, 1980.
- Educación de adultos. Antecedentes, diagnóstico, prioridades, estrategias.* México: IEPES, 1982.
- Educación en América Latina y el Caribe, La.* México: UNESCO, 1979.
- Educación y Cultura. Cuadernos de Renovación Nacional.* México: Secretaría de Gobernación, 1988.
- Eficiencia de la educación primaria. Diagnóstico y mejoramiento.* México: Grupo de Estudios sobre el Financiamiento de la Educación-IA-80-02, 1982.
- ELIZONDO, J. Y NÚÑEZ, F. *Bases para un plan nacional de educación.* México: Universidad Nacional Autónoma de México, 1982 (No. 457).
- ELIZONDO HUERTA, AURORA. *Universidad Pedagógica Nacional: ¿un nuevo discurso magisterial?, La.* México: Universidad Pedagógica Nacional, 1988.
- ENCINAS, ROSARIO; FONSECA, MARÍA DE LOS ANGELES; MOLINA, ALICIA; MONTOYA, A.; REBEIL, MARÍA ANTONIETA Y WEITZNER, ESTHER. *Televisión y enseñanza media en México: el caso de la telesecundaria.* México: Grupo de Estudios sobre el Financiamiento de la Educación, 1983.
- ESPARZA OTEO, L. *T.V. y enseñanza media en México.* Consejo Nacional Técnico de Educación. México: Secretaría de Educación Pública, 1982, 4 vols.
- ESPINOSA, J. A. Las dirigencias sindicales en la historia del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación. *Revista Historias*, 1982 (No. 1) (julio-septiembre), pp. 67-105.
- Estadística histórica de México.* México: Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática, 1994.

- Estudio comparativo de los reglamentos de los Consejos Estatales Técnicos de la Educación.* México: Consejo Nacional Técnico de la Educación, 1982.
- Estudios sobre primaria intensiva para adultos.* México: Grupo de Estudios sobre el Financiamiento de la Educación, 1980.
- EXTRAMIANA, J. *Metodología de la historia de la prensa española.* Madrid: Siglo XXI Editores, 1982.
- EZCURRA, ANA MARÍA *et al.* *Estudios sobre primaria intensiva para adultos. Una investigación exploratoria.* México: Secretaría de Educación Pública, 1982.
- FARIÁS MACKAY, MARÍA EMILIA. *Opciones terminales del ciclo medio básico del sistema educativo nacional de la ciudad de México.* México: Secretaría de Educación Pública, 1977.
- FERMOSO, P. *Teoría de la educación: una interpretación antropológica.* Barcelona: CEAC, 1982.
- FERNÁNDEZ COLLADO, C; BAPTISTA LUCIO, PILAR Y ELKES, DÉBORA. *La televisión y el niño.* México: Colofón, 1991.
- FIERRO, CECILIA; ROSAS, LESVIA Y FORTOUL BERTHA. *Más allá del salón de clase.* México: Centro de Estudios Educativos, 1989.
- FIERRO, F. A. *Resúmenes analíticos en educación.* México: Centro de Estudios Educativos, 1988.
- FLORES VERDUGO, G. Y GONZÁLEZ ZARAGOZA, GUADALUPE. *Financiamiento de la educación en crisis. Coloquio sobre el estado actual de la educación en México.* México: Centro de Estudios Educativos, noviembre 25-27 de 1986.
- FREIRE, P. *Alfabetización de adultos y el inédito viable.* En Carlos Alberto Torres. *Paulo Freire: educación y concientización.* Salamanca: Ediciones Sígueme, 1980.
- \_\_\_\_\_. *La educación pública y sociedad.* México: Siglo XXI Editores, 1979.
- \_\_\_\_\_. *Educación en Estados Unidos.* México: Ediciones El Caballito, 1985.
- FULLAT, OCTAVI Y JARRAMONA, J. *Cuestiones de educación (análisis bifronte).* Barcelona: CEAC, 1982.
- GAJARDO, MARCELA. *Teoría y práctica de la educación popular.* Ottawa: IDRM-MR81s, agosto de 1983.
- GALVÁN, LUZ ELENA. *Los maestros y la educación pública en México.* México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, 1985.
- GÁLVEZ, GRACIA; ROCKWELL, ELSIE; PARADISE, RUTH Y SOBRECASAS, SILVIA. *El uso del tiempo y de los libros de texto en primaria. Cuadernos de Investigación Educativa.* México: Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, diciembre de 1981.

- GALLARDO, I. Y CUÉLLAR, O. Evaluación del Programa Nacional de Alfabetización. Síntesis de programas y alternativas. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 1985, 15 (No. 1), pp. 95-106.
- GALLO, MARÍA. *Las políticas educativas en México como indicadores de una situación nacional (1958-1976)*. México: Centro de Investigación Social del Instituto Nacional de Antropología e Historia, 1987.
- GÁMEZ FERNÁNDEZ, M. *Plan Nacional de Desarrollo 1983-1988*. México: Centro de Investigación Educativa, 1983.
- \_\_\_\_\_. Estudio crítico de la educación normal superior. Tesis inédita de doctorado en educación, México, Escuela Normal Superior de México, 1978.
- \_\_\_\_\_. *Prontuario de legislación educativa*. México: Editorial Calpe, 1979.
- GÁMEZ JIMÉNEZ, L. *Organización de la escuela secundaria mexicana*. México: Editorial Calpe, 1983.
- GARCÍA, L. M. *Educación, alocuciones, ensayos, conferencias 1920-1982*. Nuevo León: Gobierno del Estado de Nuevo León, 1982.
- \_\_\_\_\_. *Aportes para el análisis y la sistematización de experiencias no-formales de educación de adultos*. OREALC-UNESCO, Santiago de Chile, noviembre de 1980.
- GARCÍA HUIDOBRO, J. E. Educación de Adultos. Puntos de debate. En *Lecturas sobre educación de adultos en América Latina*. México: Centro de Estudios sobre la Universidad, 1992.
- GARCÍA SALORD, SUSANA. *Proyecto: análisis de valores siguientes prácticas escolares cotidianas*. México: Universidad Pedagógica Nacional, 1982.
- GIBAJA, REGINA E. *Las ciencias sociales en la escuela: supuestos epistemológicos y pedagógicos del texto de sexto grado*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 1979.
- GILLY, A. Hacia el congreso universitario. *Nexos*, 1987 (No. 116) (agosto), pp. 51-59.
- GÓMEZ NAVAS, L. *Política educativa de México*. México: Editorial Patria, 1985.
- GONZÁLEZ, P. *Educación bilingüe en Mecapalapa, Pue.* Pátzcuaro, Mich.: Secretaría de Educación Pública-Instituto Nacional Indigenista, 1982.
- GONZÁLEZ CASANOVA, P. *El Estado y los partidos políticos en México*. México: Ediciones Era, 1981.
- GONZÁLEZ PEDRERO, E. (Coord.) *Los libros de texto gratuitos*. México: Secretaría de Educación Pública-Comisión Nacional de Libros de Textos Gratuitos, 1982.
- GONZÁLEZ RIVERA, C. Y TORRES, C. A. *Sociología de la educación: corrientes contemporáneas*. México: Centro de Estudios Educativos, 1981.
- Grandes problemas educativos de México, Los*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 1984.



- GUARDADO, S. *La formación de docentes de enseñanza primaria*. México: Universidad Pedagógica Nacional, 1984.
- \_\_\_\_\_. *Las luchas estudiantiles en México*. México: Editorial Línea, 1983.
- \_\_\_\_\_. *La democracia en la calle: crónica del movimiento estudiantil mexicano*. México: Siglo XXI Editores, 1988.
- \_\_\_\_\_. México, un país de reprobados. *Nexos*, 1991 (No. 162), pp. 33-44.
- GUEVARA NIEBLA, G. *La catástrofe silenciosa*. México: Fondo de Cultura Económica, 1992.
- Guía de carreras. Nivel medio superior*. México: Instituto Politécnico Nacional, 1991.
- GUTIÉRREZ FIGUEROA, F. Y GÓMEZ SAAVEDRA, R. Conceptos básicos de teoría y práctica pedagógica. *Educación Primaria*, 1983.
- GUTIÉRREZ TALAMÁS, LAURA ELENA. *La escuela normal: clave en el control y reproducción del sistema educativo*. México: [s.e.], 1978.
- GUZMÁN, J. T. *Alternativas para la educación en México*. México: Editorial Grijalbo, 1983.
- HAYASHI MARTÍNEZ, L. *La educación mexicana en cifras*. México: Editorial El Nacional, 1992.
- HERSCH, JEANNE. *Le droit d'être un homme*. París: UNESCO, 1968.
- Historia de la alfabetización y de la educación de adultos en México*. México: Instituto Nacional para la Educación de los Adultos, 1994, 3 vols.
- Historia de la Educación Pública en México* (Coord. F. Solana, R. Cardiel Reyes y R. Bolaños). México: Secretaría de Educación Pública-Fondo de Cultura Económica, 1982.
- Historia de la lectura en México*. México: El Colegio de México, Editorial El Ermitaño, 1988.
- Historia documental del PRI, 1981-1983*. México: Instituto de Capacitación Política, 1984.
- HOULE, C. O. *The external degree*. San Francisco: Jossey-Bass, 1974.
- HUERTA MENDOZA, G. Los libros de lengua nacional y los programas de 1957 y 1960. México: Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos, 1981 (mimeo).
- \_\_\_\_\_. *La enseñanza media en México 1900-1968. Guía bibliográfica*. México: Instituto de Investigaciones Sociales, Universidad Nacional Autónoma de México, 1970.
- \_\_\_\_\_. *Sociedad y educación contradictorias: análisis social de la educación en México*. México: Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, 1981.
- IBARROLA, MARÍA DE. *Estudio sobre la investigación educativa. Estados del conocimiento*. Cuaderno No. 30, México, 1993.

- IBARROLA, MARÍA DE Y ROCKWELL, ELSIE. *Educación y clases populares en América Latina*. México: Departamento de Investigaciones Educativas-Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, 1985.
- IMAZ GISPERT, C. El invierno estudiantil mexicano. *Nexos*, 1987 (No. 112) (mayo), pp. 37-43.
- \_\_\_\_\_. Las voces del CEU. *Nexos*, 1987 (No. 110) (febrero), pp. 41-46.
- Instituto Nacional para la Educación de los Adultos. *Alfabetización ¿cambio de actitud?* México: Instituto Nacional para la Educación de los Adultos, 1983.
- \_\_\_\_\_. *Educación de adultos*. México: Instituto Nacional para la Educación de los Adultos. 1983.
- \_\_\_\_\_. Educación básica I. México, 1987 (mimeo).
- \_\_\_\_\_. ¿Qué pasa con los adultos que se alfabetizan? Seguimiento de adultos alfabetizados por el INEA entre 1981 y 1985. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 1988, 18 (No. 1) (enero-marzo), pp. 69-89.
- JEREZ TALAVERA, H. *Los grandes hitos de la educación en México y la formación de maestros*. México: Ediciones Nueva Imagen.
- JOHNSON, P. *Tiempos modernos* (Trad. de A. Leal). Buenos Aires: Javier Vergara Editor, 1988.
- JONES, G. *Estudio sobre realidad para escuelas de financiamiento mixto a nivel básico, básico medio y medio superior*. México: Secretaría de Educación Pública, 1982.
- Jóvenes y las drogas, Los. Reflexiones sobre investigaciones con los jóvenes mexicanos. *Revista de Estudios sobre la Juventud* (CREA), 1982, 2 (No. 4) (julio), pp. 1-17.
- KAY VAUGHAN, MARY. Comentario: Historiografía de la educación en México, balance de los ochenta, perspectivas para los noventa. Chicago, septiembre 25, 1993 (mecanografiado).
- \_\_\_\_\_. La planeación educativa en México. La Universidad Pedagógica Nacional. *Estudios Sociológicos*, 1983, 1 (No. 2) (mayo-agosto), pp. 263-391.
- KOVACS, KAREN. Intervención estatal y transformación del régimen político. El caso de la UPN. Tesis inédita de doctorado en sociología, México, El Colegio de México, 1990.
- KRAUZE, E. *Por una democracia sin adjetivos*. México: Editorial Joaquín Mortiz-Planeta, 1986.
- LARROYO, F. *Historia comparada de la educación en México* (11a. ed.). México: Editorial Porrúa, 1976.

- \_\_\_\_\_. La normalidad mínima del sistema educativo nacional. México, 1982 (mimeo).
- \_\_\_\_\_. *Temas de política educativa (1976-1978)*. México: Fondo de Cultura Económica, 1982.
- \_\_\_\_\_. Tendencias de la educación de adultos en América Latina. *Cuadernos del CREFAL*, 1984 (No. 17).
- LATAPÍ, P. *La investigación educativa en México*. México: Fondo de Cultura Económica, 1994.
- Legislación y documentos básicos 1976-1982*. México: Secretaría de Programación y Presupuesto, 1982, 4.
- \_\_\_\_\_. Programa de capacitación para la investigación educativa y la formación de profesores universitarios en ciencias y técnicas de la educación (México). Una apreciación evolutiva sintética, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 1983, 13 (No. 1), p. 131. Informes y notas.
- \_\_\_\_\_. Principales intereses de los adultos de la primaria intensiva. Análisis de sus opiniones y actitudes ante los libros de texto. *Cuadernos del CESU* (No. 10), 1988.
- LELLA, C. DE. *Principales intereses de los adultos de la primaria intensiva*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 1988.
- LEONARDO, PATRICIA DE Y GUEVARA NIEBLA, G. *Introducción a la teoría de la educación*. México: Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco, 1984.
- LÓPEZ GONZÁLEZ, V. *Al maestro Agustín Güemes*. México: Futuros Editores, 1984.
- \_\_\_\_\_. *Primer informe de gobierno*. México, 1977.
- LÓPEZ PORTILLO, J. *Bienestar y justicia social*. México: Secretaría de Programación y Presupuesto, 1980.
- LÓPEZ VÁZQUEZ, J. *Temas y sugerencias pedagógicas*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 1977.
- LOZANO, J. M. *Estudio de derecho constitucional patrio en lo relativo a los derechos del hombre*. México: Editorial Porrúa, 1982.
- LUENGO GONZÁLEZ, E. M. Y BALBITÚA ORTEGA, J. L. Los libros de texto gratuitos: una tentativa de análisis ideológico. Tesis inédita de licenciatura en sociología, México, Universidad Iberoamericana, 1978.
- MABRY, D. J. *The Mexican University and the State. Student conflicts, 1910-1970*. College Station, Tex.: A.M. University Press, 1982.
- MADRID HURTADO, M. DE LA. *Las razones y las obras 1982-88. Crónica del sexenio*. México: Fondo de Cultura Económica, 1988.
- \_\_\_\_\_. *Sexto informe de gobierno*. México, 1988.
- MAJCHRZAK, IRENA. *Cartas a Salomón. Reflexiones acerca de la educación*

- indígena y posdata desde Tabasco*. Villahermosa: Gobierno del Estado de Tabasco, 1988.
- Marco jurídico de la participación social en la educación para adultos. México: Instituto Nacional para la Educación de los Adultos, 1985 (mimeo).
- MARTÍNEZ G. *La educación en México: problemas cuantitativos y cualitativos*. México: Consejo Nacional de Población, 1987.
- MARTÍNEZ RIZO, F. La desigualdad educativa en México. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 1992, 12 (No. 2), pp. 59-120.
- MARTÍNEZ SÁNCHEZ, J. *Modelo alternativo de educación secundaria para zonas rurales*. México: Secretaría de Educación Pública, 1982.
- MCGINN, N. *La asignación de recursos económicos en la educación pública en México: un proceso técnico en un contexto político*. México: Fundación Javier Barros Sierra, 1983.
- MCVICKER-HUNT, J. *Intelligence and experience*. New York: The Ronald Press, 1961.
- MEDINA ECHAVARRÍA, J. *Discurso sobre política y planeación*. México: Siglo XXI Editores, 1972.
- MEDRANO BERLANGA, R. *La educación primaria en México. Breve información*. México: Secretaría de Educación Pública, 1978.
- MEJÍA ARREOLA, M. *La educación media superior*. México: Secretaría de Educación Pública, 1980.
- MAYHEW, L. *The quest for quality: the challenge for undergraduate education in the 1990s*. San Francisco: Jossey-Bass, 1990.
- \_\_\_\_\_. *Memoria del Primer Congreso Nacional del Niño. México*, [s.e.], 1987.
- \_\_\_\_\_. *Memoria 1933-1934*. México: SEP, 1934.
- MENDOZA AVILA, E. *La educación tecnológica en México*. México: Instituto Politécnico Nacional, 1980.
- MENEGUZZI, LEONOR. *Análisis de los libros de texto de ciencias naturales de primaria para adultos*. México: Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, 1984.
- México: el efecto del descenso de fecundidad en requerimientos educativos*. México: Consejo Nacional de Población, 1988.
- México: setenta y cinco años de Revolución, educación, cultura y comunicación*. México: Instituto Nacional de Estudios Históricos de la Revolución Mexicana-Fondo de Cultura Económica, 1988.
- MOLINA, SILVIA. *José Vasconcelos. Antología de textos*. México: Secretaría de Educación Pública, 1981.

- MONSERRAT MAUSSAN, FLORA MELBA. *Capacitación campesina: prospectiva para el año 2000*. México: Secretaría de Educación Pública, 1982.
- MORA HEREDIA, J. Poder político y movimiento social: el caso del Consejo Estudiantil Universitario. Tesis inédita de maestría en sociología política, Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora, México, 1993.
- MUÑOZ IZQUIERDO, C. *Educación, estado y sociedad en México 1930-1976*. México: Centro de Estudios Educativos, 1978.
- \_\_\_\_\_. Hacia una definición del papel de la educación en el cambio social. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 1979, 9 (No. 2), pp. 131-150.
- \_\_\_\_\_. *El problema de la educación en México: ¿Laberinto sin salida?* México: Centro de Estudios Educativos, 1979.
- \_\_\_\_\_. *Educación media superior*. México: Centro de Estudios Educativos, 1979.
- \_\_\_\_\_. *Empleo en el sector educativo*. México: Secretaría de Educación Pública, 1982.
- \_\_\_\_\_. *Presente y futuro de la educación secundaria en México*. México: Centro de Estudios Educativos, 1983.
- \_\_\_\_\_. *Los maestros de educación básica: estudios de su mercado de trabajo*. México: Secretaría de Educación Pública-Centro de Estudios Educativos, 1983.
- MUÑOZ IZQUIERDO, C.; RODRÍGUEZ, P. G.; RESTREPO DE CEPEDA, MA. PATRICIA Y BORRANI, C. El síndrome del atraso escolar y el abandono del sistema educativo. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 1979, 9 (No. 3), pp. 1-60.
- NEMIROSKY, MYRIAM Y FUENLABRADA, IRMA. *Formación de maestros e innovación didáctica*. México: Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, 1988.
- NIETO, J. DE J. *Diccionario histórico de México contemporáneo (1900-1982)*, México: Editorial Alhambra, 1986.
- Nuevos programas pedagógicos*. México: Escuela Nacional de Maestros, 1986.
- NUÑEZ GORNÉS, MA. DE LOS ANGELES Y RAMOS NEGRETE, MA. DE LOURDES. Determinantes del atraso escolar en una escuela de una colonia marginada. Tesis inédita de licenciatura en sociología, México, Universidad Iberoamericana, 1980.
- OLIVÉ NEGRETE, J. C. Y ORTEGA CASTRO, AUGUSTO. *INAH, una historia*. México: Instituto Nacional de Antropología e Historia, 1988.

- ORGANIZACIÓN DE ESTADOS AMERICANOS. *Alternativas de educación para grupos culturalmente diferenciados*. México: Centro Regional de Educación de Adultos y Alfabetización Funcional para América Latina, 1983.
- ORIA RAZO, V. *Política educativa nacional*. México: Editorial Nueva Imagen.
- ORTEGA Y GASSET, J. *Meditación de la técnica* (4a. ed.). Madrid: Editorial Revista de Occidente, 1961.
- PACHECO, J. E. *En torno a la cultura nacional*. México: Secretaría de Educación Pública-Fondo de Cultura Económica, 1983.
- PANIAGUA ROLDÁN, EMMA. Crecimiento de atención a la demanda educativa en los niveles de educación preescolar y educación primaria, 1976-1982. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 1983, 13 (No. 1), pp. 165-169.
- \_\_\_\_\_. Educación media. Crecimiento y distribución de la matrícula escolar 1976-1982. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 1983, 13 (No. 2), pp. 115-133.
- \_\_\_\_\_. Educación normal y superior. Resumen del sistema nacional, 1976-1982. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 1983, 13, (No. 3), pp. 149-165.
- PANTOJA MORÁN, D. *Notas y reflexiones acerca de la historia del bachillerato*. México: Universidad Nacional Autónoma de México- Colegio de Ciencias y Humanidades, 1983.
- PASSOW, H. A. La educación de los superdotados. *Perspectivas. Revista trimestral de educación*. UNESCO, 1984, 14 (No. 2), pp. 181-193.
- PELÁEZ, G. *Historia del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación*. México: Ediciones de Cultura Popular, 1984.
- PÉREZ ISLAS, J. A. *Acceso de la juventud a la educación y sus efectos en el empleo*. México: Consejo Nacional de Recursos para la Atención de la Juventud, 1982.
- PÉREZ ROCHA, M. *Educación y desarrollo: la ideología del Estado Mexicano*. México: Editorial Línea, 1978.
- \_\_\_\_\_. La Universidad Pedagógica Nacional. Síntesis de un proyecto académico. *Ciencia y Desarrollo*, 1980 (No. 30) (enero-febrero), pp. 32-39.
- \_\_\_\_\_. México: la educación en los próximos veinte años. En Mendoza Berrueto, E. (Ed.). *México durante los próximos veinte años*. Querétaro, Gro.: Universidad Autónoma de Querétaro, 1982.
- \_\_\_\_\_. *El desarrollo de la educación en México*. Culiacán, Sin.: Asociación de Abogados, 1982.
- \_\_\_\_\_. Alfabetización y educación popular en el INEA. Desarrollo y perspectivas de alfabetización en México. Reunión Nacional de Querétaro, 1982.

- \_\_\_\_\_. “Comentario” encuentro sobre descentralización de la vida educativa. DGPA-SG-UNAM, septiembre 22 de 1983, Vol. II, pp. 267-284 (mimeo).
- \_\_\_\_\_. La formación del magisterio en México. *Perfiles Educativos*, 1983 (No. 3) (octubre-diciembre), pp. 3-16.
- \_\_\_\_\_. *Analfabetismo y desarrollo. Educación para adultos y realidad socio-económica*. México: Instituto Nacional para la Educación de los Adultos, 1984.
- \_\_\_\_\_. *El esfuerzo del sexenio 1976-1982 para mejorar la calidad de la educación básica*. México: Secretaría de Educación Pública, 1985.
- PESCADOR OSUNA, J. A. El esfuerzo alfabetizador en México (1910-1985). Un ensayo. En *México: setenta y cinco años de Revolución*. México: Fondo de Cultura Económica, 1988.
- PESCADOR OSUNA, J. A. Y TORRES, C. A. *Poder político y educación en México*. México: Unión Tipográfica Editorial Hispano Americana, 1985.
- PIAGET, J; LORENZ, K. Y ERIKSON, E. H. *Juego y desarrollo* (Trad. de A. Corazón). México: Editorial Grijalbo, 1982.
- PIPITONE, U. *La salida del atraso; un estudio histórico comparativo*. México: Fondo de Cultura Económica, 1994.
- Plan global de desarrollo 1980-1982. José López Portillo*. México: Secretaría de Programación y Presupuesto, 1980.
- Plan Maestro de Investigación Educativa*. México: Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología [s.f.].
- Plan Nacional de Educación. Lineamientos del Plan Nacional de Educación* (febrero 5 de 1977). México: Secretaría de Educación Pública, 1977.
- \_\_\_\_\_. *Planes de estudio*. México, UNAM, 1976.
- Poder Ejecutivo Federal. *Plan Nacional de Desarrollo 1983-1988. Miguel de la Madrid Hurtado*. México: Secretaría de Programación y Presupuesto, 1983.
- \_\_\_\_\_. *Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte 1984-1988*. México: Secretaría de Educación Pública, 1984.
- Política Educativa en México*. México: Universidad Pedagógica Nacional, 1981, 3 vols.
- \_\_\_\_\_. *Teoría y praxis de la planeación educativa*. México: Editorial Grijalbo, 1985.
- \_\_\_\_\_. Desarrollo del sistema educativo mexicano. Pasado, presente y futuro. En *México: setenta y cinco años de Revolución*. México: Fondo de Cultura Económica, 1988.
- PRAWDA, J. *Logros, inequidades y retos del futuro del sistema educativo mexicano*. México: Editorial Grijalbo, 1989.

- Programa de acción de alfabetización para 1986*. México: Instituto Nacional para la Educación de los Adultos, 1986.
- Programa Nacional de Alfabetización*. México: Instituto Nacional para la Educación de los Adultos, 1982.
- Programa Nacional de Bibliotecas Públicas 1983-88*. México: Secretaría de Educación Pública, 1988.
- Programa para educación media básica*. México: Consejo Nacional Técnico de la Educación, 1981, 2 vols.
- \_\_\_\_\_. *Programas de primaria*. México: Secretaría de Educación Pública, 1982.
- \_\_\_\_\_. *Programa de primaria: libros para el maestro*. México: Universidad Pedagógica Nacional 1980.
- \_\_\_\_\_. *Contenidos y objetivos de educación primaria. 2o. al 6o.* México: Universidad Pedagógica Nacional, 1979.
- Programa de modernización del CONALEP*. México: SEP, 1989.
- QUIROZ, R. *Formación de maestros e investigación educativa*. México: Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, 1988.
- RAMOS, S. *Veinte años de educación en México*. México: Imprenta Universal, 1941.
- RASSEKH, S. Y VAIDEANU, G. *The contents of education. A worldwide view of their development from the present to the year 2000*. París: UNESCO, 1987.
- Reforma de la segunda enseñanza, La. Fundamentos legales. *Educación Nacional*, Tomo I, Año 3, 11 octubre de 1946.
- RENDÓN, BEATRIZ. *Acciones educativas prioritarias entre 1977-1980*. México: Consejo Nacional Técnico de la Educación, 1981.
- RENEDI, F. *Maestros entrevistados e identidad*. México: Departamento de Investigaciones Educativas, 1989.
- REYES, ISABEL. *Actitudes de los maestros hacia la profesión magisterial*. México: INCCAPAC, 1981.
- REYES, MA. EUGENIA. *Atención a la demanda de educación terminal*. México: Secretaría de Educación Pública, 1982.
- REYES, YOLANDA DE LOS. *Financiamiento y descentralización educativa*. En Encuentro sobre descentralización de la vida educativa. DGPA-SG-UNAM, septiembre 22 de 1983. Vol. II, pp. 239-266 (mimeo).
- \_\_\_\_\_. *Foro de consulta para el Plan Nacional de Desarrollo 1983-1988. Sector Educación. Discurso de clausura, marzo 15 de 1983*, México: Secretaría de Educación Pública, 1983.



- \_\_\_\_\_. *Presentación del Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte 1984-1988. Discurso, agosto 15 de 1984*. México: Secretaría de Educación Pública, 1984.
- REYES HEROLÉS, J. México ha perdido a uno de sus grandes hombres. México: [s.e.], 1985.
- RÍOGRIMM, MARTHA DEL *et al.* (Eds.). *Hacia el Congreso Universitario*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 1988.
- RIVERO, J. Educación de adultos en América Latina: requerimientos y estrategias en materia de preparación de personal. En *Lecturas sobre educación de adultos en América Latina*. México: Centro de Estudios sobre la Universidad, 1992.
- \_\_\_\_\_. *La práctica docente en primaria*. México: Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, 1980.
- \_\_\_\_\_. *La escuela: relato de un proceso de construcción inconcluso*. México: Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, 1983.
- ROCKWELL, ELSIE. *Desde la perspectiva del trabajo docente*. México: Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, 1987.
- RODRÍGUEZ, F. E. *Estrategias nacionales y metodología de alfabetización en América Latina y el proyecto principal de educación*. México: Consejo Nacional Técnico de la Educación-UNESCO, 1981.
- RODRÍGUEZ, P. *Alternativas para la atención de la demanda de educación para adultos*. México: Secretaría de Educación Pública, 1982.
- RODRÍGUEZ, P. G.; RAMOS, LOURDES; PERAZA, A. Y SOTELO MARBÁN, A. La enseñanza preescolar y primaria en México durante el ciclo 1977-1978. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 1979, 9 (No. 2), pp. 151-193.
- RODRÍGUEZ MARMOLEJO, S. *El desperdicio de la educación primaria en México. La necesidad de eliminar la deserción y la reprobación escolar*. París: UNESCO, 1978.
- ROMO PATIÑO, MARIANA. *El bachillerato mexicano 1867-1985*. México: Universidad Nacional Autónoma de México-Centro de Investigación y Servicios Educativos, 1986.
- RUBIO ALMONACID, MAURA Y CARBAJAL, MARÍA PUREZA. *Nuevas alternativas en educación de adultos*. México: Fundación Friedrich Ebert-ISCEEM, 1990.
- RUIZ ESPARZA, I. *¿Qué es CONALEP?* México: Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica, 1988.

- SALDÍVAR, A. *Ideología y política del Estado Mexicano (1970-1976)*. México: Siglo XXI Editores, 1980.
- SALINAS ALVAREZ, S. E IMAZ G., C. *Maestros y Estado*. México: Editorial Línea, 1984, 2 vols.
- SANDOVAL, ETELVINA. Los maestros y su sindicato: relaciones y procesos cotidianos. Tesis inédita de maestría en educación, México, Departamento de Investigación Educativa, 1985.
- SANTOS VALDÉS, J. Autografía y dos trabajos sobre educación mexicana. México [s.e.], 1980.
- SCHMELKES, SYLVIA. El Centro de Estudios Educativos y la educación en el medio rural. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 1988, 18 (Nos. 3 y 4), pp. 35-80.
- \_\_\_\_\_. La educación de adultos en México: una visión general del trabajo desde el Estado. En Almonacid, Maura Rubio y Carbajal, María Pureza. *Nuevas alternativas en educación de adultos*. México: Fundación Friedrich Ebert-ISCEEM, 1990.
- SCHMELKES, SYLVIA Y KALMAN, JUDITH. *La educación de adultos. Estados del arte*. México: Centro de Estudios Educativos, 1994.
- SCHUGURENSKY, D. Una perspectiva latinoamericana a partir del caso de México. En *Lecturas sobre educación de adultos en América Latina*. México: Centro de Estudios sobre la Universidad, 1992.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. *Actitudes y opiniones de los maestros ante los libros de texto gratuitos*. México: Secretaría de Educación Pública, 1982.
- \_\_\_\_\_. *Análisis de contenidos culturales de educación primaria*. México: Secretaría de Educación Pública, 1984.
- \_\_\_\_\_. *Aportaciones al estudio de los problemas de la educación*. México: Secretaría de Educación Pública, 1971.
- \_\_\_\_\_. *Autorización a particulares para impartir educación primaria*. México: Secretaría de Educación Pública, 1982.
- \_\_\_\_\_. Auxiliar didáctico. *Primaria intensiva para adultos. Círculos de Estudio A4*. México: Secretaría de Educación Pública-Centro para el Estudio de Medios y Procedimientos Avanzados para la Educación, 1979.
- \_\_\_\_\_. *Bachillerato Tecnológico, tronco común*. México: Secretaría de Educación Pública, 1981.
- \_\_\_\_\_. *Catálogo colectivo de material educativo de sistema abierto. Educación media superior*. México: Secretaría de Educación Pública, 1981.
- \_\_\_\_\_. *Cincuenta años en la escuela secundaria en México*. México: Secretaría de Educación Pública, 1975.

- \_\_\_\_\_. *Cincuenta años INBA-SEP*. México: SEP, 1988.
- \_\_\_\_\_. *Ciento cincuenta años en la formación de maestros mexicanos*. (Síntesis documental). Investigación y recopilación de S. Cárdenas Vázquez, R. Gómez Saavedra, y otros. México: Consejo Nacional Técnico de la Educación- Secretaría de Educación Pública, 1984.
- \_\_\_\_\_. *Congreso Nacional de Bachillerato*. México: Secretaría de Educación Pública, 1982.
- \_\_\_\_\_. *Consideraciones generales sobre el proceso de descentralización educativa*. México: Secretaría de Educación Pública, 1982.
- \_\_\_\_\_. *Dirección General de Educación Normal*. Informe de febrero 1982-1988. México: SEP, 1986.
- \_\_\_\_\_. *Curso de orientación a maestros de escuelas primarias nocturnas del Distrito Federal para el manejo de los libros de primaria para adultos*. México: Secretaría de Educación Pública-Centro para el Estudio de Medios y Procedimientos Avanzados para la Educación, 1979.
- \_\_\_\_\_. *Datos estadísticos*. México: Secretaría de Educación Pública, 1972.
- \_\_\_\_\_. *Desarrollo del Sistema de Educación Tecnológica 1981-1986*. México: Secretaría de Educación Pública, 1988.
- \_\_\_\_\_. *Descripción del sistema educativo nacional: versión preliminar*. México: Secretaría de Educación Pública, 1980.
- \_\_\_\_\_. *Distribución del presupuesto 1979 para el sector educativo*. México: Secretaría de Educación Pública, Subsecretaría de Planeación Educativa, 1978.
- \_\_\_\_\_. *Distribución del presupuesto 1979 para el sector educativo*. México: Secretaría de Educación Pública, Subsecretaría de Planeación Educativa, 1978.
- \_\_\_\_\_. *Directorio de escuelas normales 1981-1982*. México: Secretaría de Educación Pública, 1982.
- \_\_\_\_\_. *Educación básica y acreditación. Manual para el asesor del círculo de estudio de incorporación directa. Materiales para el asesor*. México: Secretaría de Educación Pública, 1984.
- \_\_\_\_\_. *Educación extraescolar y su estructura, La*. México: Secretaría de Educación Pública, 1975.
- \_\_\_\_\_. *Educación normal*. México: Secretaría de Educación Pública, 1975.
- \_\_\_\_\_. *Educación normal, educación tecnológica y superior*. México: Secretaría de Educación Pública, 1977.
- \_\_\_\_\_. *Educación normal: resolución de Cuernavaca. Plan de estudios. Programas generales de estudio*. México: Secretaría de Educación Pública, 1975.

- \_\_\_\_\_. *Educación o retroceso: lineamientos del Plan Nacional de Educación*. México: Secretaría de Educación Pública, 1977.
- \_\_\_\_\_. *Educación para todos*. México: Secretaría de Educación Pública, 1978.
- \_\_\_\_\_. *Educación preescolar y conocimientos*. México: Secretaría de Educación Pública, 1986.
- \_\_\_\_\_. *Educación primaria. Atención a las demandas, eficiencia y recursos*. México: Secretaría de Educación Pública, 1978.
- \_\_\_\_\_. *Educación primaria, equilibrio entre oferta y demanda de maestros*. México: Secretaría de Educación Pública, 1980.
- \_\_\_\_\_. *Elementos que constituyen el sistema de educación para adultos; situación actual*. México: Secretaría de Educación Pública, 1980.
- \_\_\_\_\_. *Encuesta de opinión sobre el libro para el maestro de primer grado*. México: Secretaría de Educación Pública, 1980.
- \_\_\_\_\_. *Enseñanza preparatoria. Bachillerato tecnológico. Tronco común*. México: Secretaría de Educación Pública, 1981.
- \_\_\_\_\_. *Enseñanza técnica. Desarrollo del sistema de educación tecnológica. 1981-1991*. México: Secretaría de Educación Pública, 1992.
- \_\_\_\_\_. *Enseñanza técnica. Instituto Nacional para la Educación de los Adultos, Subdirección de Capacitación para el trabajo. Proyecto de necesidades de educación, capacitación y adiestramiento de los seres marginales urbano y rural*. México: Secretaría de Educación Pública, 1979.
- \_\_\_\_\_. *Escuela Normal para el medio indígena*. México: Secretaría de Educación Pública, 1980.
- \_\_\_\_\_. *Escuelas Normales (folletería). La profesionalización de la educación normal de México 1944-1984*. México: Secretaría de Educación Pública, junio de 1984.
- \_\_\_\_\_. *Estadística básica del sistema educativo nacional, 1981-1982*. México: Secretaría de Educación Pública, 1982.
- \_\_\_\_\_. *Evaluación nacional de la enseñanza secundaria*. México: Secretaría de Educación Pública-Centro de Estudios Educativos, 1982.
- \_\_\_\_\_. *Evolución histórica de la educación preescolar a partir de la creación de la Secretaría de Educación Pública*. México: Secretaría de Educación Pública, 1982.
- \_\_\_\_\_. *Guía básica para la desconcentración de servicios educativos*. México: Secretaría de Educación Pública, 1980.
- \_\_\_\_\_. *Historia de la educación preescolar en México 1882-1982*. México: Secretaría de Educación Pública, 1983.

- \_\_\_\_\_. *Informe de actividades. 1987-1988*. México: Secretaría de Educación Pública, 1988.
- \_\_\_\_\_. *Informe de labores 1981-1982*. México: Secretaría de Educación Pública, 1982.
- \_\_\_\_\_. *Informe de la Dirección General de Educación para Adultos. 1981-1982*. México, SEP, 1982.
- \_\_\_\_\_. *Informe final. Grupo de Estudios sobre el Financiamiento de la Educación*. México: Secretaría de Educación Pública,
- \_\_\_\_\_. *Informes anuales de gobierno. Estadísticas básicas*. México: Secretaría de Educación Pública, 1990.
- \_\_\_\_\_. *Informes de los sistemas abiertos de educación media superior*. México: Secretaría de Educación Pública, 1983.
- \_\_\_\_\_. *Informes sobre la educación en México*. México: Secretaría de Educación Pública, 1981.
- \_\_\_\_\_. *Leyes relacionadas con la educación pública*. México: Secretaría de Educación Pública, 1977.
- \_\_\_\_\_. *Manual de operación del sistema de educación normal en los estados*. México: Secretaría de Educación Pública, Dirección General de Organización y Métodos, Unidad de Delegaciones Generales, 1979.
- \_\_\_\_\_. *Manual de operación del sistema de educación secundaria en los estados*. México: Secretaría de Educación Pública, 1979.
- \_\_\_\_\_. *Memoria 1976-1982. I. Política Educativa*. México: Secretaría de Educación Pública, 1982, 2 vols.
- \_\_\_\_\_. *Metas del sector educativo 1979-1982*. México: Secretaría de Educación Pública, 1979.
- \_\_\_\_\_. *Metodología del programa de educación preescolar*. México: Secretaría de Educación Pública, 1979.
- \_\_\_\_\_. *Niños excepcionales*. México: Secretaría de Educación Pública, 1982.
- \_\_\_\_\_. *Normal básica, educación tecnológica*. México: Secretaría de Educación Pública, 1980.
- \_\_\_\_\_. *Normas fundamentales*. México: Secretaría de Educación Pública, 1978.
- \_\_\_\_\_. *Normas fundamentales. Acuerdos y reglamentos, educación normal*. México: Secretaría de Educación Pública, 1980.
- \_\_\_\_\_. *Normas fundamentales, nuevo reglamento interior y diagrama de organización, febrero 4 de 1980 (3a. ed.)* México: Secretaría de Educación Pública, 1980.

- \_\_\_\_\_. *Nuevo reglamento interior*. México: Secretaría de Educación Pública, 1980.
- \_\_\_\_\_. *Objetivos programáticos. Presupuesto 1979*. México: Secretaría de Educación Pública, 1979.
- \_\_\_\_\_. *Opciones educativas para egresados de secundaria*. México: Secretaría de Educación Pública, 1981.
- \_\_\_\_\_. *Perfil de las unidades de investigación educativa*. México: Secretaría de Educación Pública, 1983.
- \_\_\_\_\_. *Plan de actividades culturales de apoyo a la educación primaria*. México: Secretaría de Educación Pública, 1986.
- \_\_\_\_\_. *Plan de reestructuración académica y administrativa de la ENSM. Estatuto Orgánico de la ENSM*. México: Secretaría de Educación Pública, 1984.
- \_\_\_\_\_. *Plan Nacional de Educación*. México: Secretaría de Educación Pública, 1977, 6 vols.
- \_\_\_\_\_. *Política educativa de México en la UNESCO, La*. México: Secretaría de Educación Pública, 1980.
- \_\_\_\_\_. *Producción social de sentido y la comunicación educativa, La*. México: Secretaría de Educación Pública, 1983.
- \_\_\_\_\_. *Programa de educación normal preescolar*. México: Secretaría de Educación Pública, 1978.
- \_\_\_\_\_. *Programa de educación preescolar*. México: Secretaría de Educación Pública, 1979.
- \_\_\_\_\_. *Programa de educación preescolar*. México: Secretaría de Educación Pública, Subsecretaría de Educación Elemental, 1981.
- \_\_\_\_\_. *Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte. 1984-1985*. México: Poder Ejecutivo, SEP, 1984.
- \_\_\_\_\_. *Programa de primaria para todos los niños. Memoria 1976-1979*. México: Secretaría de Educación Pública, 1982.
- \_\_\_\_\_. *Programa Nacional de Capacitación de Adultos*. México: Secretaría de Educación Pública, 1979.
- \_\_\_\_\_. *Programa para elevar la calidad de la educación. Documento de actualización*. México: Secretaría de Educación Pública, 1982.
- \_\_\_\_\_. *Programa primaria para todos los niños. Síntesis de seis investigaciones relevantes*. México: Secretaría de Educación Pública, 1982.
- \_\_\_\_\_. *Programa Regional de Desarrollo Educativo. OEA*. México: Secretaría de Educación Pública, 1972.
- \_\_\_\_\_. *Programas y metas del sector educativo 1979-1982*. México: Secretaría de Educación Pública, 1982.

- \_\_\_\_\_. *Recreación y deporte*. México: Secretaría de Educación Pública, 1982.
- \_\_\_\_\_. *Revolución Educativa. Documentos, 1983-1984*. México: Secretaría de Educación Pública, 1984.
- \_\_\_\_\_. *Sesenta tesis de la Revolución Educativa*. México: Secretaría de Educación Pública, 1984.
- \_\_\_\_\_. *Sistema Abierto, El. Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario*. México: Secretaría de Educación Pública, 1982.
- \_\_\_\_\_. *Sistema Nacional de Educación Normal*. México: Secretaría de Educación Pública, 1979.
- \_\_\_\_\_. *T.V. y enseñanza media en México*. México: Secretaría de Educación Pública, 1981, 4 vols
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, CONSEJO NACIONAL TÉCNICO DE LA EDUCACIÓN. *XVI Asamblea Nacional Plenaria. Informe de las actividades de mayor importancia que ha realizado el Consejo Nacional Técnico de la Educación de 1957 a 1988*. México: Centro de Documentos y Bibliotecas Luis Guevara Ramírez, 1988.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. OFICINA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN. *Informe sobre la educación en México*. México: Secretaría de Educación Pública, 1984 (XXXIX Conferencia Internacional de Educación).
- \_\_\_\_\_. *Un modelo de crecimiento académico*. México, SEP, 1981.
- SEMO et al. *La transición interrumpida. México 1986-1988*. México: UIA-Nueva Imagen, 1993.
- SERVITJE MONTULL, MARÍA ELENA. Implicaciones del sistema educativo en la conformación de una sociedad capitalista. Tesis inédita de licenciatura en sociología, México, Universidad Iberoamericana, 1982.
- Sexto Informe de Gobierno*. Presidencia de la República. México: Secretaría de Educación Pública, 1988.
- Simposio Internacional sobre el bachillerato*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 1982, 6 vols.
- Simposio sobre el magisterio nacional*. México: Centro de Investigaciones Superiores del Instituto Nacional de Antropología e Historia, 1980 (Cuadernos de la Casa Chata, 29).
- SINDICATO NACIONAL DE TRABAJADORES DE LA EDUCACIÓN. *Estadística básica*. México: Secretaría de Educación Pública, 1989.
- SMITH, P. H. *Los laberintos del poder*. México: El Colegio de México, 1981.
- \_\_\_\_\_. *El maestro y la calidad de la educación*. México: Secretaría de Educación Pública, 1980.

- \_\_\_\_\_. *La política educativa de México en la UNESCO*. México: Secretaría de Educación Pública, 1980.
- SOLANA, F. *Tan lejos como llegue la educación*. México: Fondo de Cultura Económica, 1982.
- SOLANO, G. *Construcción y prueba de una estrategia para el análisis de libros de texto*. México: Universidad Pedagógica Nacional, 1983.
- \_\_\_\_\_. La enseñanza media en México 1976-1977. *Revista del Centro de Estudios Educativos*, 1978, 8 (No. 2), pp. 177-200.
- \_\_\_\_\_. La enseñanza primaria en México 1976-1977. *Revista del Centro de Estudios Educativos*, 1978, 8 (No. 1), pp. 161-188.
- SOTELO MARBÁN, A. La enseñanza media en México 1977-1978. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 1979, 9 (No. 3), pp. 181-202.
- STREET, SUSAN. Burocracia y educación: hacia un análisis político de la desconcentración administrativa de la SEP. *Estudios sociológicos*, 1983, 1 (No. 2) (mayo-agosto), pp. 239-261.
- \_\_\_\_\_. Los distintos proyectos para la transformación del estado burocrático de la SEP. *Perfiles Educativos*, 1984 (No. 7) (octubre-diciembre), pp. 14-29.
- \_\_\_\_\_. Organized teachers as policy makers. Domination and opposition in Mexican Public Education. Unpublished doctoral dissertation, Harvard University, Ann Arbor, Mich.: University Microfilms, 1988.
- \_\_\_\_\_. *Maestros en movimiento. Transformaciones en la burocracia estatal (1978-1982)*. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, 1992.
- SUÁREZ, R. *La educación, su filosofía, su psicología, su método*. México: Editorial Trillas, 1978.
- TARACENA PADRÓN, R. La educación pública en Tabasco. *Serie Historia*, 1980 (No. 26).
- Televisión y la secundaria en México, La*. México: Consejo Nacional Técnico de la Educación, 1981.
- \_\_\_\_\_. La crítica situación de la educación básica en México. *Ciencia y Desarrollo*, 1986, 12 (No. 71) (noviembre-diciembre), pp. 81-94.
- TIRADO, S. F. La calidad de la educación básica en México. Antes y ahora. *Ciencia y Desarrollo*, 1990, 16 (No. 91) (marzo-abril), pp. 59-70.
- TIRADO, S. F. Y SERRANO, C. V. En torno a la calidad de la educación pública y privada en México. *Ciencia y Desarrollo*, 1989, 15 (No. 85) (marzo-abril), pp. 37-50.
- TORRE VILLAR, E. DE LA. *Breve historia del libro en México*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 1990.



- \_\_\_\_\_. Educational policy formation and the Mexican Corporatist State: A Study of adult education policy and planning in Mexico (1979-1982), Unpublished doctoral dissertation, Stanford University. Ann Arbor, Mich.: University Microfilms, 1982.
- \_\_\_\_\_. Educación de adultos y alfabetización en México. Crítica y Utopía. México, septiembre 21 de 1983 (mimeo).
- \_\_\_\_\_. La economía política de la educación de adultos en América Latina. *Revista de Educación de Adultos*, 1989, 2 (No. 2) (abril-junio), 1984, pp. 6-18.
- \_\_\_\_\_. Educación popular e investigación participativa. México: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, 1984 (mimeo).
- TORRES, C. A. Educación para adultos y prácticas nacionales. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 1985, 15 (No. 1), p. 25.
- TORRES, MERCEDES. *Atención al niño en edad preescolar*. Cuba [s.e.], 1986.
- TORRES BODET, J. *Memorias. Años contra el tiempo (1943-1964)*. México: Editorial Porrúa, 1969.
- TORRES SEPTIÉN, VALENTINA. La UNPF. La lucha por la enseñanza de la religión en las escuelas particulares. Ponencia. Congreso de historiadores México-Norte Americano. Oaxaca, 1985.
- \_\_\_\_\_. Reforma y práctica 1970-1982. En *Historia del alfabetismo y la educación de adultos* (en imprenta).
- TREJO DELABRE, R. *Crónica del sindicalismo en México 1976-1988*. México: Siglo XXI Editores, 1990.
- URQUIDI, V. L. *La enseñanza técnica en México. Balance provisional. Perspectivas*. París: UNESCO, 1982, Vol. 12.
- VARESE, S. *Diagnóstico y evaluación de alternativas educativas para la población indígena*. México: Secretaría de Educación Pública, 1982.
- VARGAS VEGA, R. *Materiales educativos y post-alfabetización*. Pátzcuaro: CREFAL-UNESCO-OREALC, 1982.
- VAROLEK, J. *Enseñanza y aprendizaje en la escuela primaria*. México: Editorial Kapelusz, 1979.
- \_\_\_\_\_. *Exposición de motivos al proyecto de ley para la creación de una Secretaría de Educación Pública*. México: Secretaría de Educación Pública, 1920.
- VASCONCELOS, J. *Obras completas*. México: Libreros Mexicanos Unidos, 1958.
- \_\_\_\_\_. *Nacionalismo y educación en México*. México: El Colegio de México, 1975.
- \_\_\_\_\_. *Ensayos sobre historia de la educación en México*. México: El Colegio de México, 1981.

- VÁZQUEZ, JOSEFINA. *Análisis de libros de texto de la historia en países latinoamericanos, España y Portugal*. México: Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, 1991.
- VÁZQUEZ DE MENDOZA, GLORIA Y RODRÍGUEZ MARMOLEJO, S. *Enseñanza media, educación media básica, diagnóstico del sistema educativo nacional*. México: Secretaría de Educación Pública, Dirección General de Planeación, 1977.
- VEERKAMP, VERÓNICA. *La educación en las memorias e informes oficiales de gobiernos estatales*. México: Centro de Investigaciones Superiores del Instituto Nacional de Antropología e Historia, 1977.
- VEGA, J. *La educación permanente y la preparación del personal docente*. México: UNESCO, 1977.
- VERGARA RAMÍREZ, REGINA GUADALUPE. *El Sistema Nacional de Educación para Adultos: una evaluación sociológica*. Tesis inédita de licenciatura en sociología, México, Universidad Iberoamericana, 1981.
- \_\_\_\_\_. *Las instituciones mexicanas de investigación educativa*. México: Secretaría de Educación Pública, 1973.
- \_\_\_\_\_. *La investigación educativa en México*. *Revista del Centro de Estudios Educativos*, 1976, 6 (No. 3), pp. 91-115.
- VIELLE, J. P. *Eficiencia, relevancia, equidad, eficacia e impacto de la educación básica en México en la perspectiva del financiamiento. Síntesis final y resúmenes analíticos de proyectos. 1978-1982*. México: Secretaría de Educación Pública, 1982.
- VILLA LEVER, LORENZA. *Los libros de texto gratuitos*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara, 1988.
- VILLAMAR, C. A. *Los salarios de los maestros en el mundo 1976-1988 y el desarrollo*. *Revista del Centro de Investigación y Acción Social*, 1990, 39 (No. 398), pp. 547-564.
- XXXVIII Conferencia Internacional de Educación. Ginebra, Suiza, noviembre de 1981.
- YAÑEZ, A. *Discursos al servicio de la educación pública*. México: Secretaría de Educación Pública, 1970.
- ZAPATA, M. *Reforma educativa ¿para qué?* México: Consejo Nacional de Fomento Educativo, 1983.
- ZARUR, A. *La investigación educativa en el Estado de México*. Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, 1990.
- ZERMEÑO, G. *Los marginados y la política en México (1900-1960)*. Tesis inédita de maestría en historia, México, Universidad Iberoamericana, 1977.

## APENDICES

### APÉNDICE 1

## DIRECTORES DE LA ESCUELA NACIONAL PREPARATORIA

Lic. Enrique Espinosa Suñer	1978
Lic. Ma. Guadalupe Gorostieta y Cadena	1983
Lic. Ernesto Schettino Maimone	1986

(Informe UNAM, 1976 a 1988).

### DIRECTORES DEL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES

1976

**Coordinador General**

Dr. Fernando Pérez Correa

*Plantel Atzacapotzalco*

Ing. Ignacio Rodríguez Robles

*Plantel Naucalpan*

Dr. José de Jesús Bazán Levy

*Plantel Vallejo*

Fís. Rafael Velázquez Campos

*Plantel Oriente*

C. P. Rodolfo Coeto Mota

*Plantel Sur*

Quím. Guillermo Barraza Ortega

1980

Matem. Juan Recio Zubieta

*Plantel Atzacapotzalco*

1978

**Coordinador General**

Lic. David Pantoja Morán

*Plantel Vallejo*

Lic. Jorge González Teyssier

*Plantel Oriente*

Lic. Ramón Díaz de León Espino

*Plantel Sur*

QFB. Consuelo Ortiz de Thornié

1983

**Coordinador General**

Lic. Javier Palencia Gómez

*Plantel Naucalpan*

Matem. Agustín Gutiérrez Rentería

*Plantel Oriente*

Ing. Ricardo Bravo Caballero

*Plantel Sur*

Fís. Javier Guillén Anguiano

1986

**Coordinador General**

Dr. Daurelio A. Castaño Asmitía

*Plantel Vallejo*

Biol. Guadalupe Lomelí Radillo

*Plantel Sur*

Biol. Leticia de Anda Munguía

1987

Lic. Rafael Carrillo Aguilar

*Plantel Naucalpan*

M. en C. Javier Ramos Salamanca

*Plantel Oriente*

1988

**Coordinador General**

Ing. Alfonso López Tapia

*Plantel Atzacapotzalco*

Lic. Ismael Herrera Arias

[Sólo se registran los cambios]

(*Gaceta CCH*, 1976-1988).

## APÉNDICE 2

### ESPECIALIDADES TECNOLÓGICAS ENSEÑANZA TECNOLÓGICA SECUNDARIA TÉCNICA

Las especialidades que se ofrecen en estas secundarias técnicas son las siguientes:

- 1) Industrialización de alimentos
  - a) Frutas y hortalizas
  - b) Carnes
  - c) Leche
  - d) Elementos de microbiología de alimentos
  - e) Elementos de química de alimentos
  - f) Agua (análisis físico-químico y micro-biológico)
  - g) Control de calidad
  - h) Legislación sanitaria
  
- 2) Agricultura
  - a) Plagas y enfermedades de los cultivos
  - b) Introducción a los suelos agrícolas
  - c) Cultivo de hortalizas
  
- 3) Pecuarias
  - a) Rama zootécnica
  - b) Rama de medicina preventiva
  - c) Rama de medicina general
  - d) Aves de engorda
  - e) Conejos
  - f) Ovinos
  - g) Caprinos
  - h) Bovinos de engorda
  - i) Cerdos
  - j) Bovinos de leche
  - k) Principios de inseminación artificial

## 4) Apicultura

- a) Higiene y profilaxis apícola
- b) Polinización estomófila controlada
- c) Incremento de ovinos de cría y colonias
- d) Producción de nivel, polen, cera y núcleos
- e) Explotación y consumo de jalea real
- f) Producción y aprovechamiento de abejas reinas
- g) Conocimiento y aprovechamiento de flora apícola
- h) Vida y costumbres de abejas
- i) Cría y genética de abejas

En 1980 se crean cinco nuevas especialidades:

Silvicultura

Conservación de recursos forestales

Documentados forestal

Capturista de datos

Servicios turísticos hoteleros

(Secundaria Técnica. AGN, SEP-JLP, *Crónica Presidencial*, 06.03.02, caja 1665, exp. 841).

## APÉNDICE 3

### ESTADÍSTICAS

	<i>Alumnos</i>			<i>Escuelas</i>			<i>Maestros</i>		
	<i>1976</i>	<i>1982</i>	<i>1988</i>	<i>1976</i>	<i>1982</i>	<i>1988</i>	<i>1976</i>	<i>1982</i>	<i>1988</i>
Preescolar	607 946	1 609 964	2 700 400	4 619	23 305	42 680	15 712	53 265	99 281
Primaria	12 026 174	15 222 916	14 610 000	55 500	77 900	81 226	272 952	415 425	472 153
Secundaria	2 109 693	3 583 317	4 392 100	7 227	12 914	18 279	125 614	193 119	
Media superior	806 110	1 725 601	1 474 596	1 594	3 740	4 107	47 988	104 804	
C. ENP (1)	53 172	46 244	47 631	9	9	9			
C. CCH (1)	60 375	73 747	120 600	5	5	5			
D. CB (1)	34 677	73 304	82 326	5	19	20			

	<i>Alumnos</i>			<i>Escuelas</i>			<i>Maestros</i>		
	<i>1976</i>	<i>1982</i>	<i>1988</i>	<i>1976</i>	<i>1982</i>	<i>1988</i>	<i>1976</i>	<i>1982</i>	<i>1988</i>
Bachillerato Pedagógico	86 694	301 553	457 370	364	1 057	1 809	7 647	18 250	37 146
A. Tecnológica	138 133	192 062	57 421				9 499	13 318	9 840
A. Normal		1 127 (2)	8 800		28(2)	50			
A. Normal Preescolar		1 399(2)	10 000		34(2)	75			
A. Normal Superior	61 116 3(3)	133 078		37(3)	73				
Normal educación física		1 558(2)	1 800		2(2)	3			

1 En el Distrito Federal

2 En 1984

3 En 1978

(*Estadísticas Históricas de México*. INEGI, 1990, 2 vols.; Hayashi, L. *La educación mexicana en cifras*. México: *El Nacional*, 1992; *Agenda Estadística UNAM*. 1976, 1982 y 1988; *Colegio de Bachilleres. Estadísticas*, 1976, 1983 y 1988).



## Estadísticas del SNET por nivel y modalidad educativa

### *Alumnos*

	78-79	79-80	80-81	81-82	82-83	83-84	84-85	85-86	86-87	87-88	88-89
Capacitación	17 713	18 707	19 275	32 453	56 675	62 074	89 576	91 956	177 936	187 021	179 840
Profesional medio superior	230 970	270 531	337 830	430 111	527 023	547 736	580 227	593 755	599 306	593 839	593 407
Tecnológico terminal	20 075	37 348	85 937	141 043	220 742	215 664	170 906	182 044	214 668	223 499	224 220
Bachillerato tecnológico	210 895	233 183	251 893	289 068	306 281	332 072	409 321	411 711	384 638	370 340	369 187
Educación tecnológica	363 476	420 625	493 862	601 254	731 766	764 183	840 945	859 226			

*Profesores*

	78-79	79-80	80-81	81-82	82-83	83-84	84-85	85-86	86-87	87-88	88-89
Capacitación	638	727	842	1 065	1 654	1 897	2 051	2 024			3 215
Medio superior					24 014	31 915	37 255	41 811			46 922
Terminal	1 193	1 872	4 022	8 540	11 760	15 422	16 709	18 473			22 239
Bachillerato tecnológico	9 938	10 744	11 038	11 832	12 254	16 493	20 546	23 338			24 683
DGETA					3 145	4 046	6 968	5 796			8 216
DGETI					9 131	11 388	14 103	17 034			19 923
DGCyTM					686	703	1 128	1 079			
DGIT					8 500	8 972	9 100	9 378			
CONALEP					7 159	8 691	9 653	11 020			13 704
INP					10 810	11 952	12 683	11 333			4 883

*Planteles*

	<i>78-79</i>	<i>79-80</i>	<i>80-81</i>	<i>81-82</i>	<i>82-83</i>	<i>83-84</i>	<i>84-85</i>	<i>85-86</i>	<i>86-87</i>	<i>87-88</i>	<i>88-89</i>
Capacitación	33	42	49	71	103	125	152	160			195
Medio superior					677	727	812	843			891
Terminal	41	68	157	311	389	412	350	377			413
Bachillerato tecnológico	250	259	280	277	288	315	462	466			478
DGETA					198	200	224	223			227
DGETI					302	340	375	390			399
DGCyTM					26	29	33	34			
DGIT					51	52	53	53			
CONALEP					163	170	195	212			248
INP					34	37	37	37			16

*Estadística Básica del SNET. 1985 y 1988-1989. SEP*

## Matrícula del sistema nacional de educación tecnológica

	78-79	79-80	80-81	81-82	82-83	83-84	84-85	85-86	86-87	87-88	88-89
DGCC	17 713	18 707	19 275	32 453	56 675	62 074	89 576	91 596	177 936	187 021	179 840
DGETA	40 179	40 905	43 388	53 160	64 333	66 015	64 072	57 924	71 153	61 911	60 610
DGETI	79 936	108 948	163 681	213 459	274 197	275 968	299 489	319 352	320 322	317 309	320 051
DGCyTM	2 899	3 259	4 559	7 158	9 904	12 067	13 968	13 545			
DGIT	68 365	75 433	78 630	81 149	88 287	95 232	92 827	90 045	103 450	96 473	109 527
IPN	151 875	166 019	161 880	161 964	162 514	163 011	179 502	177 711	122 983	117 963	115 868
CETI	2 192	2 683	2 562	2 456	2 602	1 219	1 318	1 645	2 335	2 174	3 154
CONALEP		3 948	19 087	48 975	72 847	88 109	99 691	106 420	143 162	154 063	155 396

*Estadística Básica del SNET. 1985-86 y 1988-89. SEP*

**Estadística del SNET por direcciones generales 1981-1982**

	<i>Alumnos</i>	<i>Planteles</i>	<i>Profesores</i>
<i>Unidades de Centros de Capacitación</i>	32 453	71	1 065
<i>Dirección General Enseñanza Tecnológica Agropecuaria</i>	53 160		
Centros de Estudios Tecnológicos Agropecuarios	7 146	43	258
Centros de bachillerato Tecnológico Agropecuario	38 207	107	1 938
Institutos Tecnológicos Agropecuarios	7 807	20	
<i>Dirección General Enseñanza Tecnológica Industrial</i>	213 459		
Centros de Estudios Tecnológico Industrial	78 392	114	3 201
Centros de bachillerato tecnológico industrial	135 067	154	5 355
<i>Dirección general de institutos tecnológicos</i>	78 630		
Bachilleratos tecnológicos	36 253	34	
<i>Dirección general de ciencias y técnicas del mar</i>			
Institutos Tecnológicos	6 530	19	357
CONALEP	48 975	135	4 724
IPN	161 964		
Centros de estudios tecnológicos			
Centros de estudios científicos y tecnológicos	78 497	16	4 539

(AGN, SEP-JLP, Crónica Presidencial, 11.06.02, c. 2, e. 1).

**Estadística del SNET por Direcciones Generales 1982-1983**

	<i>Alumnos</i>	<i>Planteles</i>	<i>Profesores</i>
<i>Unidades de Centros de Capacitación</i>	56 675	117	1 654
Centros de Capacitación	46 242	82	
Centros de Enseñanza Ocupacional	10 433	35	
<i>Dirección General Enseñanza Tecnológica Agropecuaria</i>	64 320	199	3 145
Centros de Estudios Tecnológicos Agropecuarios	11 749	65	
Centros de Bachillerato Tecnológicos Agropecuarios	41 400	107	
Institutos Tecnológicos Agropecuarios	11 171	27	
<i>Dirección General Enseñanza Tecnológica Industrial</i>	274 199	303	9 131
Centros de Estudios Tecnológicos Industrial	114 377	136	
Centros de Bachillerato Tecnológico Industrial	159 822	167	
<i>Dirección General de Institutos Tecnológicos</i>	88 287	51	8 500
Bachilleratos Tecnológicos	37 040	50	
<i>Dirección General de Ciencias y Técnicas del mar</i>	9 904	26	686
Centros de Estudios			

	<i>Alumnos</i>	<i>Planteles</i>	<i>Profesores</i>
Tecnológicos	9 051	24	
Institutos Tecnológicos	853	2	
CONALEP	72 847	159	7 159
IPN	162 514	34	10 810
Centros de Estudios Tecnológicos	1 000	1	
Centros de Estudios Científicos y Tecnológicos	78 430	16	

(AGN, MMH-SEP, Crónica Presidencial 11.06.00, c. 1, e. 2).

### **Estadística del SNET por direcciones generales 1983-1984**

	<i>Profesores</i>	<i>Grupos</i>	<i>Alumnos</i>	<i>Planteles</i>
<i>Unidades de Centros de Capacitación</i>	1 897		62 074	125
Centros de Capacitación		2 066	49 212	90
Centros de Enseñanza Ocupacional		508	12 862	35
<i>Dirección General Enseñanza Tecnológica Agropecuaria</i>	4 046	1 214	66 015	198
Centros de Estudios Tecnológicos Agropecuarios		436	14 593	66
Centros de Bachillerato Tecnológico Agropecuario			39 062	107
Institutos Tecnológicos Agropecuarios			12 335	27

	<i>Profesores</i>	<i>Grupos</i>	<i>Alumnos</i>	<i>Planteles</i>
<i>Dirección General Enseñanza Tecnológica Industrial</i>	11 388	4 450	275 968	340
Centros de Estudios Tecnológico Industrial		3 054	99 267	148
Centros de Bachillerato Tecnológico Industrial			176 701	192
<i>Dirección General de Institutos Tecnológicos</i>	8 972	1 260	95 232	51
Bachillerato Tecnológico			37 659	51
<i>Dirección General de Ciencias y Técnicas del Mar</i>	703		12 067	29
Centros de Estudios tecnológicos		356	11 011	27
Institutos tecnológicos			1 056	2
CONALEP	8 691	2 291	88 109	170
IPN	11 952	1 062	163 011	34
Centros de Estudios Tecnológicos		37	1 630	1
Centros de Estudios Científicos y Tecnológicos			78 650	16

(AGN, MMH-SEP, *Crónica Presidencial*, 11.06.00, c. 2, e. 3 y e. 6).



**Estadística del SNET por Direcciones Generales 1984-1985**

	<i>Alumnos</i>	<i>Planteles</i>	<i>Profesores</i>
<i>Unidades de Centros de Capacitación</i>	89 576	152	3 213
Centros de Capacitación		109	
Centros de Enseñanza Ocupacional		43	
<i>Dirección General Enseñanza Tecnológica Agropecuaria</i>	64 072	224	6 968
<i>Dirección General Enseñanza Tecnológica Industrial</i>	301 850	376	14 103
Centros de Estudios Tecnológico Industrial	122 106	154	6 780
Centros de Bachillerato Tecnológico Industrial	178 551	221	9 242
<i>Dirección General de Institutos Tecnológicos</i>	92 827	53	9 100
<i>Dirección General de Ciencias y Técnicas del Mar</i>	12 367	33	1 128
CONALEP	99 691	195	9 653
IPN	179 502	37	11 020

(AGN, MMH-SEP, *Crónica Presidencial*, 11.06.02, c. 4, e. 7; 11.06.03, c. 1, e. 7; 11.06.03, c. 2, e. 5)

**Estadística del SNET por Direcciones Generales 1985-1986**

	<i>Alumnos</i>	<i>Planteles</i>	<i>Profesores</i>
Unidades de Centros de capacitación	91 596	2 828	19 529
Dirección General Enseñanza Tecnológica Agropecuaria	57 924	223	5 796
Dirección General Enseñanza Tecnológica Industrial	319 352	390	17 034
Dirección General de Institutos Tecnológicos	90 045	53	9 378
Dirección General de Ciencias y Técnicas del Mar	13 545	34	1 079
CONALEP	106 420	212	12 683
IPN	177 711	37	11 333

(*Sexto Informe de Gobierno*, MMH, 1988).

**Estadística del SNET por Direcciones Generales 1986-1988**

	<i>Alumnos 86-87</i>	<i>Alumnos 87-88</i>
Unidades de Centros de Capacitación	177 936	187 021
Dirección General de Enseñanza Tecnológica Agropecuaria	71 153	61 911
Dirección General Enseñanza Tecnológica Industrial	320 322	317 309
Dirección General de Institutos Tecnológicos	103 450	96 473
CONALEP	143 162	154 063
IPN	122 983	117 963

*Estadísticas básicas del SNET*, 1985- 1986 y 1988-1989, SEP

**Pirámide educativa 1977-1983**

<i>Grado</i>	<i>Inscripción</i>	<i>%</i>
Primaria 1o.	3 551 789	100
Primaria 2o.	2 738 407	77
Primaria 3o.	2 411 158	68
Primaria 4o.	2 106 312	59
Primaria 5o.	1 711 512	58
Primaria 6o.	1 560 486	44
Egresados	1 510 772	43
Secundaria 1o.	1 014 961	29
Secundaria 2o.	972 776	27
Secundaria 3o.	802 541	23
Bachillerato 1o.	467 444	13
Bachillerato 2o.	331 720	9
Bachillerato 3o.	203 285	6
Egresados	249 803	7
Educación superior	239 929	7
Egresados	75 070	2

(Salinas Alvarez, Samuelet al. *Maestros y Estado*. México: Editorial Línea, 1984, T. 1, p. 186).

Nota: de 1983 a 1988 no hay datos.

## Servicios de educación para adultos 1982-1988

	82-83	83-84	85-85	85-86	86-87	87-88
<i>Misiones Culturales Rurales</i>						
Centros	214	215	217	217	217	221
Población atendida	60 995	45 992	50 442	56 850	61 946	55 152
Personal	1 421	1 634	1 751	1 853	2 052	2 103
Comunidades atendidas	746	722	786	822	868	783
<i>Salas populares de lectura</i>						
Salas	91	92	89	87	87	75
Población atendida	47 947	24 884	41 435	40 258	44 746	48 474
Personal	88	92	87	87	87	75
Comunidades atendidas	94	92	89	87	87	75
Centro de Educación Básica	1 167	1 198	1 468	1 498	1 391	1 338
Población atendida	123 872	132 966	154 139	145 100	139 516	130 059
Personal	3 739	3 776	4 413	4 655	4 939	4 218
Egresados	8 909	32 018	22 526	22 503	31 462	26 648

	82-83	83-84	85-85	85-86	86-87	87-88
<i>Sistema de enseñanza abierta Primaria</i>						
Nuevo ingreso	143 360	211 686	270 163	260 112		
Exámenes aplicados	618 615	1 013 785	1 407 804	1 378 480	1236 874	1259 350
Exámenes acreditados	432 219	701 451	973 894	1 024 839	861 134	928 698
Certificados emitidos	4 362	13 300	18 447	21 439	28 989	34 723
<i>Secundaria</i>						
Nuevo ingreso	88 688	92 295	104 714	91 648		
Exámenes aplicados	591 943	748 434	859 976	875 012	906 155	1013 160
Exámenes acreditados	333 886	401 825	495 318	487 220	521 793	631 881
Certificados emitidos	6 926	13 049	17 823	17 330	23 550	28 960
<i>Preparatoria</i>						
Nuevo ingreso	11 731	17 110	21 623	22 774	23 358	31 679
Exámenes aplicados	109 678	136 636	168 484	167 808	181 797	226 963
Exámenes acreditados	47 410	60 188	71 724	68 788	73 089	98 602
Certificados emitidos	229	393	459	472	540	818
Analfabetas	6012 324	5564 307	5003 690	4413 393	3669 934	3053 799

(Sexto Informe de Gobierno, 1988, pp. 1579158).

## Educación Media Superior Tecnológica

	78-79	79-80	80-81	81-82	82-83	83-84	84-85	85-86	86-87	87-88	88-89
<i>Técnico Industrial</i>											
Matrícula	176 801	178 520	184 903	235 913	261 116	254 316	330 454	348 789	316 677	317 022	317 500
Escuelas	215	227	262	293	307	269	507	543	541	541	540
<i>Bachillerato tecnológico</i>											
Matrícula	33 916	34 619	37 459	42 156	46 367	47 104	52 150	46 391	42 794	43 144	43 500
Escuelas	101	100	118	134	139	136	197	194	196	203	205
<i>Técnico Pesquero</i>											
Matrícula	2 216	2 773	4 179	6 475	7 073	10 904	12 314	10 324	9 394	9 970	10 000
Escuelas	6	8	12	18	19	28	30	30	31	30	30

(Sexto informe de gobierno, 1988).

## Capacitación para el Trabajo

	78-79	79-80	80-81	81-82	82-83	83-84	84-85	85-86	86-87	87-88	88-89
Matrícula	249 993	254 384	369 274	395 192	407 320	435 933	426 973	407 703	444 949	446 548	448 520
Escuelas	2 046	2 114	2 506	2 618	2 595	2 715	2 831	2 828	2 850	2 996	3 103
<i>Control Federal</i>	32 720										
Matrícula	819	33 458	46 500	48 500	51 618	58 612	87 682	87 714	97 995	99 469	102 000
Escuelas	211	227	305	313	320	332	424	436	392	403	413
<i>Control Estatal</i>											
Matrícula	20 191	27 187	33 149	31 371	31 116	36 301	34 313	31 365	40 387	41 453	42 520
Escuelas	202	171	188	195	205	199	195	191	202	220	240
<i>Control Particular</i>											
Matrícula	188 082	193 739	289 851	315 321	324 586	341 020	304 978	288 624	306 567	305 626	304 000
Escuelas	1 633	1 716	2 013	2 110	2 070	2 184	2 212	2 201	2 256	2 373	2 450

(Sexto informe de gobierno, 1988).

## APÉNDICE 4

### LEGISLACIÓN 1977-1988

Marzo 23 de 1977	Decreto por el que se reforma la fracción III del artículo 3o. del decreto que creó la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos, publicado en marzo 23 de 1977.
Abril 21 de 1977	Decreto por el que se modifica la denominación del Reglamento de los artículos 4o. y 6o., fracción VII, de la Ley Orgánica de la Educación Pública, publicado en abril 21 de 1977.
Enero 5 de 1978	Acuerdo que autoriza ajustes a los Planes de Estudio de Educación Normal Preescolar publicado en febrero 24 de 1978.
Enero 5 de 1978	Acuerdo que autoriza los Planes de Estudio de Educación Normal Primaria, publicado en febrero 24 de 1978.
Marzo 23 de 1978	Acuerdo por el que se establecen delegaciones generales en cada estado de la república, publicado en marzo 22 de 1978.
Marzo 31 de 1978	Acuerdo por el que se crea el Consejo Nacional de Educación a Grupos Marginados publicado en marzo 30 de 1978.
<i>Julio 25 de 1978</i>	Acuerdo que establece las normas a que deberán sujetarse los procedimientos de evaluación del aprendizaje, bajo el control de la SEP, publicado en agosto 28 de 1978.



- Julio 29 de 1978* Acuerdo que establece la organización y funcionamiento del Consejo Coordinador de Sistemas Abiertos, publicado en julio 28 de 1978.
- Agosto 21 de 1978 Lista de libros de texto y cuadernos de trabajo.
- Agosto 29 de 1978 Decreto que crea la Universidad Pedagógica Nacional, publicado en agosto de 25 de 1978.
- Octubre 9 de 1978 Acuerdo por el que se establecen las funciones del Consejo de Contenidos y Métodos Educativos, publicado en octubre 5 de 1978.
- Diciembre 15 de 1978 Acuerdo mediante el cual se dispone que la Escuela Normal de Especialización del Distrito Federal queda adscrita a la Dirección General de Educación Normal, publicado en diciembre 14 de 1978.
- Enero 1 de 1979 Acuerdo por el cual se adscriben a diversas dependencias de la SEP, los servicios correspondientes a la Dirección General de Educación a Grupos Marginados, publicado en diciembre 18 de 1978.
- Enero 10 de 1979 Reglamento del Consejo del Sistema Nacional de Educación Tecnológica.
- Marzo 31 de 1979 Acuerdo por el que se expedirá título profesional a los egresados de la Escuela Normal Superior y escuelas del mismo nivel que funcionen con autorización de la SEP, y otras; publicado en marzo 30 de 1979.
- Abril 17 de 1979 Acuerdo por el que se asignan funciones relativas a materiales didácticos y culturales a las delegaciones generales de la Secretaría en los estados, publicado en abril 16 de 1979.
- Junio 9 de 1979 Acuerdo por el que se modifica el Diverso Número 29 que asigna funciones relativas a materiales

didácticos y culturales a las delegaciones generales de la Secretaría de los estados, publicado en junio 8 de 1979.

- |                      |   |
|----------------------|---|
| Junio 14 de 1979     | Reglamento del Consejo Nacional Técnico de la Educación, publicado en abril 27 de 1979.   |
| Julio 4 de 1979      | Acuerdo que reglamenta la organización y funcionamiento de la Comisión Dictaminadora de la Universidad Pedagógica Nacional, publicado en julio 3 de 1979.   |
| Agosto 24 de 1979    | Lista de libros de texto y cuadernos de trabajo, publicado en agosto 10 de 1979.  |
| Noviembre 23 de 1979 | Acuerdo por el cual la Dirección General de Relaciones Internacionales tendrá a su cargo representar a la SEP ante las entidades y organismos internacionales que realicen funciones en materia educativa y cultural. |
| Febrero 5 de 1980    | Reglamento Interior de la SEP, publicado en febrero 4 de 1980.  |
| Febrero 29 de 1980   | Decreto que crea el Consejo de Apoyo para Estudios en Provincia, publicado en febrero 29 de 1980.   |
| Febrero 29 de 1980   | Decreto que crea la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos como Organismo Público Descentralizado, publicado en febrero 29 de 1980.   |
| Marzo 18 de 1980     | Decreto que modifica el Reglamento Interior de la SEP, publicado en marzo 19 de 1980.   |
| Abril 3 de 1980      | Reglamento de Asociaciones de Padres de Familia, publicado en abril 3 de 1980.  |
| Agosto 25 de 1980    | Lista de libros de texto y cuadernos de trabajo, publicada en agosto 19 de 1980.  |

- Noviembre 20 de 1980 Acuerdo por el que se establecen en la SEP la Unidad de Cooperativas Escolares de Consumo, la Unidad de Cooperativas Escolares de Producción, la Unidad de Cooperativas Escolares de los Planteles de Educación Normal y la Unidad de Ahorro Escolar, publicado en noviembre 19 de 1980.
- Diciembre 9 de 1980 Acuerdo que expedirá título profesional de Licenciado en Educación Física a los profesores de la Escuela Superior de Educación Física y a los maestros en servicio desde 1978, publicado en diciembre 8 de 1980.
- Enero 10 de 1981 Acuerdo que modifica el diverso que autoriza la expedición de título profesional a los egresados de la Escuela Normal Superior y escuelas del mismo nivel que funcionen con autorización de la SEP, publicado en enero 9 de 1981.
- Enero 21 de 1981 Reglamento Interior de la SEP, publicado en enero 20 de 1981.
- Abril 9 de 1981 Acuerdo que establece en la SEP la Unidad Coordinadora de Atención a Padres de Familia, publicado en abril 8 de 1981.
- Mayo 15 de 1981 Decreto que crea el Consejo Nacional del Deporte, publicado en mayo 14 de 1981.
- Octubre 17 de 1981 Decreto de adiciones al reglamento de asociaciones de padres de familia, publicado en octubre 16 de 1981.
- Diciembre 31 de 1981 Ley Orgánica del Instituto Politécnico Nacional, publicada en diciembre 29 de 1981.
- Febrero 12 de 1982 Decreto que fija que el Consejo de Fomento Educativo (CONAFE), tendrá por objeto allegarse recursos complementarios para aplicarlos al mejor desarrollo de la educación en el país, así como de la cultura mexicana en el exterior, publicado en febrero 11 de 1982.

Febrero 24 de 1982	Reglamento Interior de la SEP, publicado en febrero 23 de 1982.
Marzo 27 de 1982	Acuerdo que autoriza, para ser aplicado en todo el Sistema Educativo Nacional, el Nuevo Plan de Estudios de Educación Media Básica o Educación Secundaria, publicado en marzo 26 de 1982.
Mayo 5 de 1982	Acuerdo que establece en la SEP las Unidades de Centros de Capacitación y de Higiene Escolar, publicado en mayo 4 de 1982.
Mayo 28 de 1982	Acuerdo que establece la organización y funcionamiento del Consejo Coordinador de Sistemas Abiertos de Educación Superior, publicado en mayo 27 de 1982.
Mayo 29 de 1982	Acuerdo que determina objetivos y contenidos del ciclo de Bachillerato, publicado en mayo 28 de 1982.
Junio 23 de 1982	Convenio de Coordinación que, en materia de educación normal, celebran la SEP y el Gobierno del Estado de Coahuila, publicado en junio 22 de 1982.
Agosto 11 de 1982	Lista de libros de texto y cuadernos de trabajo, publicada en agosto 10 de 1982.
Septiembre 22 de 1982	Acuerdo que determina objetivos y contenidos del ciclo de Bachillerato, publicado en septiembre 21 de 1982.
Octubre 14 de 1982	Acuerdo por el que se aprueban los programas integrados para primero y segundo grados de educación primaria, publicado en octubre 13 de 1982.
Octubre 14 de 1982	Acuerdo que autoriza el Programa de Educación Pre-escolar, publicado en octubre 13 de 1982.

- Noviembre 11 de 1982 Acuerdo por el que se establecen modalidades operativas del proyecto denominado Modelos Alternativos de Educación Secundaria en Zonas Rurales, publicado en noviembre 10 de 1982.
- Noviembre 11 de 1982 Reglamento Interior del Consejo Nacional de Fomento Educativo, publicado en noviembre 10 de 1982.
- Noviembre 12 de 1982 Acuerdo que autoriza el Programa de Estudios que se aplica en cursos comunitarios operados por el CONAFE, como modalidad de la educación comunitaria, publicado en noviembre 11 de 1982.
- Noviembre 16 de 1982 Acuerdo que establece el procedimiento de revisión y dictamen de libros de texto y apoyos bibliográficos, publicado en noviembre 15 de 1982.
- Noviembre 19 de 1982 Acuerdo que autoriza al Consejo Nacional de Fomento Educativo a operar, en forma experimental, el Programa de Educación Básica Intensiva Urbana y Rural, publicado en noviembre 18 de 1982.
- Noviembre 23 de 1982 Decreto por el que se abroga el Reglamento Interior de Trabajo de las Escuelas de Segunda Enseñanza, publicado en noviembre 22 de 1982.
- Noviembre 30 de 1982 Acuerdo por el que las instituciones y escuelas de educación media superior y superior, dependientes de la SEP, propondrán al titular del ramo para su aprobación la organización académica que habrá de regir en ella, publicado en noviembre 29 de 1982.
- Enero 27 de 1983 Acuerdo que autoriza el Plan de Estudios del Bachillerato Internacional, publicado en enero 26 de 1983.
- Abril 11 de 1983 Acuerdo por el que se desconcentran los cursos intensivos para profesores foráneos, que ha venido impartiendo la Escuela Normal Superior de México y se

establecen lineamientos para la operación de la Escuela Normal Superior Federal en Aguascalientes, Ags., publicado en abril 10 de 1983.

- Mayo 17 de 1983 Acuerdo por el que se adscribe la Unidad Coordinadora de Atención a Padres de Familia a la Dirección General de Delegaciones, publicado en mayo 16 de 1983.
- Julio 10. de 1983 Acuerdo por el que se establece la Comisión que se encargará de la elaboración del proyecto de reestructuración académica y administrativa de la Escuela Normal Superior de México.
- Agosto 9 de 1983 Decreto por el que la SEP propondrá a los gobiernos estatales la celebración de acuerdos para establecer un Comité Consultivo para la Descentralización Educativa, publicado en agosto 8 de 1983.
- Octubre 10 de 1983 Acuerdo de Coordinación que celebran el Gobierno Federal y el Gobierno del Estado de Yucatán, publicado en enero 23 de 1984.
- Octubre 11 de 1983 Acuerdo de Coordinación que celebran el Gobierno Federal y el Gobierno del Estado de Quintana Roo, publicado en enero 23 de 1984.
- Octubre 12 de 1983 Acuerdo de Coordinación que celebran el Gobierno Federal y el Gobierno del Estado de Campeche, publicado en enero 23 de 1984.
- Diciembre 10. de 1983 Acuerdo que autoriza la transferencia de la operación del proyecto titulado Modelo Alternativo de Educación Secundaria en Zonas Rurales, publicado en noviembre 30 de 1983.
- Diciembre 15 de 1983 Acuerdo de Coordinación que celebran el Gobierno Federal y el Gobierno del Estado de Baja California Sur, publicado en mayo 8 de 1984.

- Diciembre 16 de 1983 Acuerdo de Coordinación que celebran el Gobierno Federal y el Gobierno del Estado de Michoacán, publicado en enero 23 de 1984.
- Diciembre 20 de 1983 Acuerdo de Coordinación que celebran el Gobierno Federal del Estado de Sonora, publicado en mayo 8 de 1984.
- Enero 21 de 1984 Estatuto Orgánico de la Escuela Normal Superior de México, publicado en enero 20 de 1984.
- Febrero 15 de 1984 Acuerdo de Coordinación que celebran el Gobierno Federal y el Gobierno del Estado de Nayarit, publicado en mayo 8 de 1984.
- Febrero 19 de 1984 Convenio de Coordinación en Materia de Educación Normal que celebran la SEP y el Gobierno del Estado de Coahuila, publicado en abril 18 de 1984.
- Febrero 20 de 1984 Convenio de Coordinación en Materia de Educación Normal que celebran la SEP y el Gobierno del Estado de Aguascalientes, publicado en abril 19 de 1984.
- Febrero 27 de 1984 Convenio de Coordinación en Materia de Educación Normal que celebran la SEP y el Gobierno del Estado de Durango, publicado en abril 17 de 1984.
- Febrero 27 de 1984 Convenio de Coordinación en Materia de Educación Normal que celebran la SEP y el Gobierno del Estado de Tamaulipas, publicado en abril 17 de 1984.
- Marzo 20 de 1984 Decreto que establece la Descentralización de los Servicios Federales de Educación Básica y Normal, publicado en marzo 20 de 1984.
- Marzo 20 de 1984 Acuerdo de Coordinación que celebran el Gobierno Federal y el Gobierno del Estado de Tlaxcala, publicado en abril 26 de 1984.

- Marzo 22 de 1984 Convenio de Coordinación en Materia de Educación Normal que celebran la SEP y el Gobierno del Estado de Campeche, publicado en junio 8 de 1984.
- Marzo 24 de 1984 Acuerdo que establece que la Educación Normal en su nivel inicial y en cualquiera de sus tipos y especialidades tendrá el Grado Académico de Licenciatura, publicado en marzo 23 de 1984.
- Abril 11 de 1984 Convenio de Coordinación en Materia de Educación Normal que celebran la SEP y el Gobierno del Estado de Hidalgo, publicado en junio 6 de 1984.
- Abril 17 de 1984 Convenio de Coordinación en Materia de Educación Normal que celebran la SEP y el Gobierno de Tlaxcala, publicado en junio 4 de 1984.
- Abril 23 de 1984 Convenio de Coordinación en Materia de Educación Normal que celebran la SEP y el Gobierno del Estado de Querétaro, publicado en junio 6 de 1984.
- Abril 25 de 1984 Convenio de Coordinación en Materia de Educación Normal que celebran la SEP y el Gobierno de Nuevo León, publicado en junio 6 de 1984.
- Abril 30 de 1984 Convenio de Coordinación en Materia de Educación Normal que celebran la SEP y el Gobierno del Estado de Sonora, publicado en junio 7 de 1984.
- Abril 30 de 1984 Lista de libros de texto, publicada en junio 7 de 1984.
- Mayo 6 de 1984 Convenio de Coordinación en Materia de Educación Normal que celebran la SEP y el Gobierno del Estado de Nayarit, publicado en junio 6 de 1984.
- Junio 25 de 1984 Acuerdo que autoriza la impartición de Cursos Intensivos en la ciudad de Campeche, Camp., y en la ciudad de Morelia, Mich., publicado en junio 25 de 1984.



- Julio 26 de 1984 Acuerdo que establece el Sistema Nacional de Investigadores, publicado en julio 26 de 1984.
- Octubre 3 de 1984 Acuerdo que establece el Sistema Nacional de Orientación Educativa, publicado en octubre 3 de 1984.
- Octubre 25 de 1984 Acuerdo de Coordinación entre la SEP y el Gobierno del Estado de Tlaxcala, publicado en octubre 24 de 1984.
- Noviembre 10 de 1984 Acuerdo de Coordinación en Materia de Educación Básica y Normal que celebran la SEP y el Gobierno del Estado de Aguascalientes, publicado en noviembre 9 de 1984.
- Noviembre 16 de 1984 Acuerdo de Coordinación que celebran el Gobierno Federal y el Gobierno del Estado de Nayarit, publicado en noviembre 15 de 1984.
- Diciembre 7 de 1984 Decreto que reforma y adiciona la Ley Federal de Educación, publicado en diciembre 7 de 1984.
- Enero 16 de 1985 Acuerdo de Coordinación que celebran el Gobierno Federal y el Gobierno del Estado de Tabasco.
- Enero 16 de 1985 Acuerdo de Coordinación que celebran el Gobierno Federal y el Gobierno del Estado de Campeche, publicado en enero 15 de 1985.
- Enero 17 de 1985 Acuerdo de Coordinación que celebran el Gobierno Federal y el Gobierno del Estado de Quintana Roo, publicado en enero 16 de 1985.
- Enero 17 de 1985 Acuerdo de Coordinación que celebran el Gobierno Federal y el Gobierno del Estado de Yucatán, publicado en enero 16 de 1985.

- Enero 26 de 1985 Acuerdo de Coordinación que celebran el Gobierno Federal y el Gobierno del Estado de Morelos, publicado en enero 25 de 1985.
- Febrero 10. de 1985 Acuerdo de Coordinación que celebran el Gobierno Federal y el Gobierno del Estado de Baja California, publicado en enero 31 de 1985.
- Febrero 14 de 1985 Decreto que crea la Unidad del Programa Cultural de las Fronteras, adscrita a la Subsecretaría de la Cultura de la SEP, publicado en febrero 13 de 1985.
- Febrero 14 de 1985 Acuerdo que crea la Unidad del Programa Cultural de las Fronteras, adscrita a la Subsecretaría de la Cultura de la SEP.
- Febrero 15 de 1985 Acuerdo que dispone que la Escuela Nacional de Maestros de Capacitación para el Trabajo Industrial se transforme en Centro de Actualización Permanente para el personal docente, que tendrá por objeto actualizar al personal al servicio de la Dirección General de Educación Técnica Industrial en materias académicas y técnico-pedagógicas, publicado en febrero 14 de 1985.
- Febrero 27 de 1985 Acuerdo de Coordinación que celebran el Gobierno Federal y el Gobierno del Estado de Zacatecas, publicado en febrero 26 de 1985.
- Abril 10. de 1985 Decreto que reforma la Ley que crea el Comité Administrador del Programa Federal de Construcción de Escuelas, publicado en enero 21 de 1985.
- Abril 10. de 1985 Reglamento de la Ley que crea el Comité Administrativo del Programa Federal de Construcción de Escuelas, publicado en marzo 27 de 1985.

Abril 30 de 1985	Acuerdo por el que se crea la Comisión Nacional Conmemorativa del V Centenario del Encuentro de Dos Mundos.
Junio 11 de 1985	Lista de libros de texto.
Julio 3 de 1985	Acuerdo de Coordinación para la Descentralización de la Educación Básica y Normal que celebran el Gobierno Federal y el Gobierno del Estado de Tamaulipas, publicado en julio 2 de 1985.
Julio 13 de 1985	Acuerdo de Coordinación para la Descentralización de la Educación Básica y Normal que celebran el Gobierno Federal y el Gobierno del Estado de Jalisco, publicado en julio 12 de 1985.
Enero 21 de 1986	Acuerdo de Coordinación para la Descentralización de la Educación Básica y Normal que celebran el Gobierno Federal y el Gobierno del Estado de Querétaro, publicado en enero 20 de 1986.
Febrero 6 de 1986	Acuerdo que reforma el diverso por el que se establece el Sistema Nacional de Investigadores.
Febrero 20 de 1986	Acuerdo por el que se establecen normas mínimas de seguridad para la protección y resguardo del patrimonio cultural que albergan los recursos.
Marzo 1 de 1986	Acuerdo de coordinación para la Descentralización de la Educación Básica y Normal que celebran el Gobierno Federal y el Gobierno del Estado de Colima, publicado en febrero 28 de 1986.
Junio 25 de 1986	Acuerdo que dispone la realización de acciones en materia de coordinación sectorial, publicado en julio 21 de 1986.

- Junio 25 de 1986 Acuerdo que da las bases para el grupo de trabajo sobre seguridad, emergencia escolar y participación social, de la Coordinación de Educación del Comité de Auxilio Social, de la Comisión Nacional de Reconstrucción, publicado en julio 21 de 1986.
- Julio 1o. de 1986 Circular por la que se conviene el establecimiento de criterios mínimos y homogéneos de operación, en materia de toma de decisiones de los cuerpos colegiados de las unidades administrativas de la SEP, publicada en julio 21 de 1986.
- Septiembre 3 de 1986 Lineamientos para el establecimiento y funcionamiento de los Comités de Seguridad Escolar en las Escuelas del Sector Educativo, publicado en septiembre 4 de 1986.
- Diciembre 12 de 1986 Decreto por el que se adiciona el Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública, publicado en diciembre 11 de 1986.
- Enero 9 de 1987 Decreto que consolida la Red Nacional de Bibliotecas Públicas, publicado en enero 8 de 1987.
- Febrero 26 de 1987 Decreto que declara benemérita a la centenaria Escuela Nacional de Maestros.
- Marzo 1o. de 1987 Acuerdo que regula el procedimiento de revisión y dictamen de materiales auxiliares y didácticos, publicado en febrero 28 de 1987.
- Marzo 24 de 1987 Acuerdo por el que se expedirá título profesional a los egresados que prestan sus servicios en instituciones dependientes de la Federación o de los Estados, publicado en marzo 27 de 1987.
- Abril 1o. de 1987 Acuerdo de Coordinación para la Descentralización de la Educación Básica y Normal que celebran el

- Gobierno Federal y el Gobierno del Estado de Oaxaca, publicado en abril 27 de 1987.
- Abril 3 de 1987 Acuerdo de Coordinación para la Descentralización de la Educación Básica y Normal que celebran el Gobierno Federal y el Gobierno del Estado de Chiapas, publicado en abril 27 de 1987.
- Abril 3 de 1987 Acuerdo de Coordinación para la Descentralización de la Educación Básica y Normal que celebran el Gobierno Federal y el Gobierno del Estado de Guanajuato, publicado en abril 27 de 1987.
- Abril 3 de 1987 Acuerdo de Coordinación para la Descentralización de la Educación Básica y Normal que celebran el Gobierno Federal y el Gobierno del Estado de Hidalgo, publicado en abril 27 de 1987.
- Abril 3 de 1987 Acuerdo de Coordinación para la Descentralización de la Educación Básica y Normal que celebran el Gobierno Federal y el Gobierno del Estado de Coahuila, publicado en abril 24 de 1987.
- Abril 3 de 1987 Acuerdo de Coordinación para la Descentralización de la Educación Básica y Normal que celebran el Gobierno Federal y el Gobierno del Estado de Veracruz, publicado en abril 24 de 1987.
- Mayo 1o. de 1987 Acuerdo de Coordinación para la Descentralización de la Educación Básica y Normal que celebran el Gobierno Federal y el Gobierno del Estado de Baja California, publicado en abril 30 de 1987.
- Mayo 1o. de 1987 Acuerdo de Coordinación para la Descentralización de la Educación Básica y Normal que celebran el Gobierno Federal y el Gobierno del Estado de México, publicado en abril 30 de 1987.

- Mayo 1o. de 1987 Acuerdo de Coordinación para la Descentralización de la Educación Básica y Normal que celebran el Gobierno Federal y el Gobierno del Estado de Sinaloa, publicado en abril 30 de 1987.
- Mayo 14 de 1987 Acuerdo de Coordinación para la Descentralización de la Educación Básica y Normal que celebran el Gobierno Federal y el Gobierno del Estado de Nuevo León, publicado en mayo 13 de 1987.
- Mayo 29 de 1987 Reglamento Interior del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos, publicado en junio 4 de 1987.
- Junio 3 de 1987 Lista de libros de texto, publicada en junio 9 de 1987.
- Junio 22 de 1987 Acuerdo de Coordinación para la Descentralización de la Educación Básica y Normal que celebran el Gobierno Federal y el Gobierno del Estado de Jalisco, publicado en agosto 4 de 1987.
- Julio 15 de 1987 Acuerdo de Coordinación para la Descentralización de la Educación Básica y Normal que celebran el Gobierno Federal y el Gobierno del Estado de San Luis Potosí, publicado en julio 27 de 1987.
- Julio 22 de 1987 Acuerdo de Coordinación que para establecer la Comisión Estatal de Orientación Educativa, celebran la SEP y el gobierno del Estado de San Luis Potosí, publicado en agosto 12 de 1987.
- Agosto 19 de 1987 Acuerdo de Coordinación que para establecer la Comisión Estatal de Orientación Educativa, celebran la SEP y el Gobierno del Estado de Oaxaca.
- Septiembre 15 de 1987 Acuerdo de Coordinación que celebran el Gobierno Federal y el Gobierno del Estado de Aguascalientes, publicado en septiembre 14 de 1987.

- Noviembre 11 de 1987 Acuerdo que establece las bases para que la Educación Preescolar, que se imparte en los jardines de niños particulares, pueda incorporarse al Sistema Educativo Nacional, publicado en noviembre 10 de 1987.
- Diciembre 11 de 1987 Acuerdo-Circular que da a conocer los horarios a que quedarán sujetos, con carácter temporal, las escuelas de los niveles preescolar, primaria y secundaria, del turno matutino exclusivamente, del Distrito Federal y de los Municipios del Estado de México que se indican, publicado en diciembre 16 de 1987.
- Enero 22 de 1988 Ley General de Bibliotecas, publicada en enero 21 de 1988.
- Mayo 3 de 1988 Acuerdo de Coordinación que celebran el Gobierno Federal y el Gobierno del Estado de Durango, para la operación y apoyo financiero del Colegio de Bachilleres del Estado de Durango.
- Mayo 31 de 1988 Acuerdo de Coordinación que celebran el Ejecutivo Federal y el Gobierno del Estado de Chihuahua, para establecer la Comisión Estatal de Orientación Educativa, publicado en diciembre 6 de 1988.
- Junio 11 de 1988 Acuerdo por el que se establece que los estudios de Profesor de Educación Física cursados por los profesores de educación física en servicio serán antecedente propedéutico para continuar estudios de Licenciatura en Educación Física, en su modalidad semiescolarizada, y se aprueba su plan de estudios, publicado en junio 10 de 1988.
- Junio 27 de 1988 Lista de libros de texto, publicada en julio 11 de 1988.
- Julio 22 de 1988 Acuerdo por el que se crea el Comité Técnico Interno de Administración de Documentos de la SEP, publicado en julio 21 de 1988.

- Agosto 17 de 1988 Acuerdo por el que se delega en el Subsecretario de Educación Media, la facultad de suscribir los instrumentos que en el mismo se señalan.
- Agosto 18 de 1988 Acuerdo por el que se modifica el diverso 15019, sobre autorización de Planes de Estudio de Educación Normal a nivel licenciatura fechado el 25 de noviembre de 1976, publicado en agosto 17 de 1988.
- Septiembre 6 de 1988 Acuerdo por el que se aprueban los programas de estudio de educación física para los niveles de lactantes y maternas, preescolar, primaria y secundaria, publicado en septiembre 5 de 1988.
- Noviembre 4 de 1988 Acuerdo que aprueba el modelo pedagógico de Educación Primaria para Adultos, publicado en noviembre 3 de 1988.
- Noviembre 21 de 1988 Planes de Estudio para la formación de docentes en Educación Especial, a nivel licenciatura, publicado en diciembre 14 de 1988.
- Noviembre 29 de 1988 Acuerdo de Coordinación entre el Gobierno Federal y el Gobierno del Estado de Veracruz para dar apoyo financiero al Colegio de Bachilleres de dicho estado.
- Noviembre 30 de 1988 Acuerdo por el que se crea el Centro de Bachillerato Pedagógico para Bilingües en Guachochi, Chihuahua, como una Institución de Educación Media Superior, publicado en noviembre 29 de 1988.
- Noviembre 30 de 1988 Acuerdo por el que se crea el Centro de Bachillerato Pedagógico para Bilingües en Tlapa, Guerrero, como una Institución Media Superior, publicado en noviembre 29 de 1988.

(*Diario Oficial*, fechas respectivas).



## APÉNDICE 5

### LIBROS DE TEXTO GRATUITOS

76-77 77-78 78-79 79-80 80-81 81-82 82-83 83-84 84-85 85-86 86-87

#### PRIM. INT. P/ADULTOS

Español 1o. 2a. ed. 3a. ed.

Español 2o. 1a. ed. 2a. ed.

Español 3o. 1a. ed.

Ciencias  
Sociales 1o. 2a. ed. 3a. ed.

Ciencias  
Sociales 2o. 2a. ed. 3a. ed.

Ciencias  
Sociales 3o. 1a. ed.

Matemáticas 1o. 2a. ed. 3a. ed.

Matemáticas 2o. 1a. ed. 2a. ed.

Matemáticas 3o. 1a. ed.

Cartilla de  
Alfabetización  
“Yo puedo  
hacerlo” Guía  
Didáctica 1a. ed. 2a. ed.



76-77   77-78   78-79   79-80   80-81   81-82   82-83   83-84   84-85   85-86   86-87

Historia de México 5o. y 6o. Semestres 1a. ed.

Introducción a las matemáticas 1a. ed.

Psicología 1a. ed.

Problemas económicos y sociales de México 7o. Semestre 1a. ed.

Programas Secundaria Abierta 1er. sem. 2a. ed.

Guía Promotor 1a. ed.

México en la música 1a. ed.

*Auxiliares*

C. Naturales 1er. sem. 5a. ed. 6a. ed.

C. Naturales 2o. sem. 4a. ed. 5a. ed.

76-77 77-78 78-79 79-80 80-81 81-82 82-83 83-84 84-85 85-86 86-87

C. Naturales 3er. sem.		4a. ed.		5a. ed.							
C. Naturales 4er. sem.		3a. ed.		4a. ed.	5a. ed.	6a. ed.					
C. Naturales 5er. sem.		4a. ed.		5a. ed.	6a. ed.	7a. ed.					
C. Naturales 6er. sem.		3a. ed.		4a. ed.	5a. ed.	6a. ed.					
C. Sociales 1er. sem.	5a. ed.	6a. ed.									
C. Sociales 2o. sem.	5a. ed.	6a. ed.		7a. ed.							
C. Sociales 3o. sem.		4a. ed.		5a. ed.							
C. Sociales 4o. sem.	3a. ed.	4a. ed.		5a. ed.	6a. ed.	7a. ed.					
C. Sociales 5o. sem.		4a. ed.		5a. ed.	6a. ed.	7a. ed.					
C. Sociales 6o. sem.	3a. ed.	4a. ed.		5a. ed.	6a. ed.	7a. ed.					
C. Nat. y C. Soc. 1o. sem.				7a. ed.							

76-77 77-78 78-79 79-80 80-81 81-82 82-83 83-84 84-85 85-86 86-87

C. Nat. y C. Soc 2o. sem.					1a. ed.						
C. Nat. y C. Soc 3o. sem.					1a. ed.	2a. ed.					
D. Español 1o.	5a. ed.	6a. ed.		7a. ed.							
D. Español 2o.	5a. ed.	6a. ed.		7a. ed.	8a. ed.						
D. Español 3o.	4a. ed.	5a. ed.		6a. ed.	7a. ed.	8a. ed.					
D. Español 4o.	3a. ed.	4a. ed.		5a. ed.	6a. ed.	7a. ed.					
D. Español 5o.	4a. ed.	5a. ed.		6a. ed.	7a. ed.	8a. ed.					
D. Español 6o.	3a. ed.	4a. ed.		5a. ed.	6a. ed.	7a. ed.					
D. Matemáticas 1o.	5a. ed.	6a. ed.*		7a. ed.							
D. Matemáticas 2o.	5a. ed.	6a. ed.*		7a. ed.	8a. ed.						
D. Matemáticas 3o.	4a. ed.	5a. ed.*		6a. ed.	7a. ed.	8a. ed.					
D. Matemáticas 4o.	3a. ed.	4a. ed.*		5a. ed.	6a. ed.	7a. ed.					

76-77    77-78    78-79    79-80    80-81    81-82    82-83    83-84    84-85    85-86    86-87

D. Matemáticas  
5o.

4a. ed.    5a. ed.                      6a. ed.    7a. ed.    8a. ed.

D. Matemáticas  
6o.

3a. ed.    4a. ed.                      5a. ed.    6a. ed.    7a. ed.

LIBRO PARA  
EL MAESTRO  
Información al  
Magisterio 1o.

1a. ed.

D. Libro para el  
Maestro 1o.

1a. ed.    2a. ed.    3a. ed.    4a. ed.  
\*\*            5a. ed.    6a. ed.    7a. ed.

Exper. para  
Consulta al  
Magisterio

1a. ed.

D. Libro para el  
Maestro 2o.

1a. ed.    2a. ed.    3a. ed.  
\*\*            4a. ed.    5a. ed.    6a. ed.

D. Libro para el  
Maestro 3o.

1a. ed.    2a. ed.  
\*\*            3a. ed.    4<sup>a</sup>. ed.    5a. ed.

D. Libro para el  
Maestro 4o.

1a. ed.    2a. ed.  
\*\*            3a. ed.    4a. ed.    5a. ed.

76-77 77-78 78-79 79-80 80-81 81-82 82-83 83-84 84-85 85-86 86-87

D. Libro para el Maestro 5°.							1a. ed.	2a. ed. **	3a. ed.	4a. ed.	5a. ed.
D. Libro para el Maestro 6°.							1a. ed.	2a. ed. **	3a. ed.	4a. ed.	5a. ed.
Guía Preescolar							1a. ed.	2a. ed. **	3ª. ed.	4a. ed.	5a. ed. ***
C. Naturales 1o.	5a. ed.	6a. ed.	7a. ed.	8a. ed.							
C. Sociales	5a. ed.	6a. ed.	7a. ed.	8a. ed.							
Español Ejercicios 1o.	5a. ed.	6a. ed.	7a. ed.	8a. ed.							
Español Recortable 1o.	5a. ed.	6a. ed.	7a. ed.	8a. ed.							
Matemáticas 1o.	5a. ed.	6a. ed.	7a. ed.	8a. ed.							
Mi libro de 1o., 1a. y 2a.. partes					1a. ed.	2a. ed.	3a. ed.	4a. ed.	5a. ed.	6a. ed.	7a. ed.
Mi libro de 1o., Recortable, 1a. y 2a.. parte					1a. ed.	2a. ed.	3a. ed.	4a. ed.	5a. ed.	6a. ed.	7a. ed.

76-77 77-78 78-79 79-80 80-81 81-82 82-83 83-84 84-85 85-86 86-87

C. Naturales 2o.	5a. ed.	6a. ed.	7a. ed.	8a. ed.	9a. ed.								
Español Ejercicios 2o.	5a. ed.	6a. ed.	7a. ed.	8a. ed.	9a. ed.								
Español Lecturas 2o.	5a. ed.	6a. ed.	7a. ed.	8a. ed.	9a. ed.								
Matemáticas 2o.	5a. ed.	6a. ed.	7a. ed.	8a. ed.	9a. ed.								
Mi libro de 2o., 1a. y 2a. partes							1a. ed.	2a. ed.	3a. ed.	4a. ed.	5a. ed.	6a. ed.	
Mi libro de 2o., 3a. parte								1a. ed.	2a. ed.	3a. ed.	4a. ed.	5a. ed.	
C. Naturales 3o.	4a. ed.	5a. ed.	6a. ed.	7a. ed.	8a. ed.	9a. ed.	10a. ed. 1a. ed.	11a. ed. 2a. ed.	12a. ed. 3a. ed.	13a. ed. 4a. ed.	14a. ed. 3a. ed.		
C. Sociales 3o.	4a. ed.	5a. ed.	6a. ed.	7a. ed.	8a. ed.	9a. ed.	1a. ed.	2a. ed.	3a. ed.	4a. ed.	5a. ed.		
Español Ejercicios 3o.	4a. ed.	5a. ed.	6a. ed.	7a. ed.	8a. ed.	9a. ed.	1a. ed.	2a. ed.	3a. ed.	4a. ed.	5a. ed.		
Español Lecturas 3o.	4a. ed.	5a. ed.	6a. ed.	7a. ed.	8a. ed.	9a. ed.	1a. ed.	2a. ed.	3a. ed.	4a. ed.	5a. ed.		



76-77 77-78 78-79 79-80 80-81 81-82 82-83 83-84 84-85 85-86 86-87

Matemáticas 3o.	4a. ed.	5a. ed.	6a. ed.	7a. ed.	8a. ed.	9a. ed.	1a. ed.	2a. ed.	3a. ed.	4a. ed.	4a. ed.
C. Naturales 4o.	3a. ed.	4a. ed.	5a. ed.	6a. ed.	7a. ed.	8a. ed.	9a. ed.	10a. ed.	11a. ed.	12a. ed.	13a. ed.
C. Sociales 4o.	3a. ed.	4a. ed.	5a. ed.	6a. ed.	7a. ed.	8a. ed.	9a. ed.	10a. ed.	11a. ed.	12a. ed.	13a. ed.
Español Lecturas 4o.	3a. ed.	4a. ed.	5a. ed.	6a. ed.	7a. ed.	8a. ed.	9a. ed.	10a. ed.	11a. ed.	12a. ed.	13a. ed.
Español Ejercicios 4o.	3a. ed.	4a. ed.	5a. ed.	6a. ed.	7a. ed.	8a. ed.	9a. ed.	10a. ed.	11a. ed.	12a. ed.	13a. ed.
Matemáticas 4o.	3a. ed.	4a. ed.	5a. ed.	6a. ed.	7a. ed.	8a. ed.	9a. ed.	10a. ed.	11a. ed.	12a. ed.	13a. ed.
C. Naturales 5o.	3a. ed.	4a. ed.	5a. ed.	6a. ed.	7a. ed.	8a. ed.	9a. ed.	10a. ed.	11a. ed.	12a. ed.	13a. ed.
C. Sociales 5o.	3a. ed.	4a. ed.	5a. ed.	6a. ed.	7a. ed.	8a. ed.	9a. ed.	10a. ed.	11a. ed.	12a. ed.	13a. ed.
Español Ejercicios 5o.	3a. ed.	4a. ed.	5a. ed.	6a. ed.	7a. ed.	8a. ed.	9a. ed.	10a. ed.	11a. ed.	12a. ed.	13a. ed.



76-77 77-78 78-79 79-80 80-81 81-82 82-83 83-84 84-85 85-86 86-87

Aprender  
Haciendo (1o.,  
2o., 3o., 4o., 5o.,  
6o.)  
Mi Libro de 2o.  
Experimental  
Unidades: 1, 2,  
3, 4, 5, 6, 7 y 8.

1a. ed.

1a. ed.

\* En la relación oficial no aparecen estas ediciones. Suponemos que salieron a la luz en el año escolar 77/78.

\*\* A partir de este año, el nombre de estos manuales se redujo a: Libro para el maestro.

\*\*\* A partir de este año, los nombres de estas publicaciones cambiaron a “Instructivo Educador Pre-Escolar” y “Cuaderno Pre-Escolar”, respectivamente, en una primera reimpresión.

(Control de Inventarios del Archivo de la Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos).

## APÉNDICE 6

### PLANES DE ESTUDIO DE EDUCACIÓN ESPECIAL

Licenciatura en educación de lisiados del aparato locomotor

#### *Primer semestre*

	<i>Horas</i>	<i>Créditos</i>
Metodología de la investigación	5	10
Psicología general	5	10
Filosofía de la educación especial	5	10
Técnica para el desarrollo de la comunicación	5	10
Kinesiología y anatomía aplicada I	5	10
Total	25	50

#### *Segundo semestre*

Planeación y programación educativa	5	10
Neurología clínica	5	10
Psicología evolutiva	5	10
Kinesiología y anatomía aplicada II	5	10
Psicología del aprendizaje	5	10
Total	25	50

*Tercer semestre*

	<i>Horas</i>	<i>Créditos</i>
Estimulación perceptual	5	10
Psicomotricidad	5	10
Conocimiento del lisiado	3	6
Medicina de rehabilitación	5	10
Interpretación del diagnóstico-psicológico, con aplicación estadística	4	8
Psicología social	3	6
Total	25	50

*Cuarto semestre*

Didáctica especial para la estimulación temprana	5	10
Didáctica especial para preprimaria	5	10
Terapia ocupacional	5	10
Dinámica de grupos	3	6
Diagnóstico social	3	6
Estudio del parálítico cerebral	4	8
Total	25	50

*Quinto semestre*

Didáctica especial para educación primaria	5	10
Programa de recreación y deporte	4	8
Diagnóstico psicopedagógico	5	10
Clínica psicopedagógica	4	8
Política educativa	3	6
Operación familiar	4	8
Total	25	50

*Sexto semestre*

	<i>Horas</i>	<i>Créditos</i>
Organización y administración escolar	5	10
Técnicas ocupacionales dirigidas al campo laboral	5	10
Análisis de las dificultades de aprendizaje de la lectoescritura y matemáticas	5	10
Didáctica correctiva de la comunicación del paralítico cerebral	5	10
Axiología	5	10
Total	25	50

*Séptimo semestre*

Servicio social (prácticas supervisadas)	20	40
Seminario de tesis	4	8
Total	24	48

*Octavo semestre*

Servicio social (prácticas supervisadas)	20	40
Elaboración de tesis	4	8
Total	24	48

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

*Licenciatura en la educación de inadaptados e infractores**Primer semestre*

	<i>Horas</i>	<i>Créditos</i>
Metodología de la investigación	5	10
Psicología general	5	10
Teoría y práctica de observación en todas las atipicidades	5	10
Antropología social	5	10
Anatomofisiología del sistema nervioso central y periférico	5	10
Total	25	50

*Segundo semestre*

Didáctica de las áreas de expresión	5	10
Didáctica de las áreas de experiencia	5	10
Bases psicológicas de la enseñanza-aprendizaje	5	10
Filosofía de educación especial	4	8
Patología del sistema nervioso central y periférico	3	10
Total	22	48

*Tercer semestre*

	<i>Horas</i>	<i>Créditos</i>
Psicomotricidad	5	10
Estimulación perceptual	5	10
Psicología evolutiva	5	10
Legislación en relación al infractor	5	10
Interpretación del diagnóstico psicológico	4	8
Axiología	3	6
Total	27	54

*Cuarto semestre*

El lenguaje como sistema de comunicación	4	8
Análisis de problemas pedagógicos en aprendizaje	4	8
Criminología clínica	4	8
Principios de derecho penal	4	8
Psicopatología	4	8
Area de prevención	4	8
Total	24	48

*Quinto semestre*

Teoría de la personalidad y motivación	5	10
Psiquiatría infantil y del adolescente	5	10
Area de infracción	4	8
Organización penitenciaria	4	8
Evaluación pedagógica	4	8
Interpretación del diagnóstico social	3	6
Total	25	50



*Sexto semestre*

	<i>Horas</i>	<i>Créditos</i>
Dinámica de grupos	4	8
Planeación y programación educativa	4	8
Interpretación del diagnóstico médico	4	8
Psicoterapia	4	8
Actividades culturales y recreativas	4	8
Sociología de la criminalidad	4	8
Total	24	48

*Séptimo semestre*

Higiene mental y salud pública	3	6
Seminario de tesis	3	6
Servicio social (prácticas supervisadas)	20	40
Total	26	52

*Octavo semestre*

Servicio social (Prácticas supervisadas)	20	40
Elaboración de tesis	4	8
Total	24	48

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

## APÉNDICE 7

### PERIÓDICOS CONSULTADOS

1. *Día, El.*
2. *Diario Oficial*
3. *Excélsior*
4. *Heraldo, El.*
5. *Jornada, La*
6. *Nacional, El.*
7. *Sol de México, El.*
8. *Universal, El.*
9. *UnomásUno*

## APÉNDICE 8

### PRESUPUESTOS

*Presupuesto total del país y presupuesto de la SEP, a precios constantes*

Año	Presupuesto en educación	Presupuesto Total	Indice de Precios	1	2
1977	61 761.0	354 716.0	100	100	100
1978	67 445.2	384 377.3	115	109	108
1979	77 409.7	489 798.5	133	125	138
1980	84 830.0	606 876.9	165	137	171
1981	112 367.3	727 331.3	214	181	205

1 Incremento porcentual en educación

2 Incremento porcentual en presupuesto total.

(Salinas Alvarez, Samuel *et al.* *Maestros y Estado*. México: editorial Línea, 1984, T.1,p.177)

*Presupuesto total del país y presupuesto de la SEP, a precios corrientes*

Año	Educación	Presupuesto Total	Porcentaje	Variación % respecto a 1977
1977	61 761	354 716	17.4	0
1978 *	77 562	442 034	17.5	-0.1
1979	102 955 **	651 432	15.8	-1.6
1980	139 971	1 001 347	14.0	-3.4
1981	240 466 **	1 556 489	15.4	-2.0

\* Inicio del programa “Educación para Todos”.

\*\* No coinciden en el informe de López Portillo en rubro año.

(Salinas Alvarez, Samuel *et al. Maestros y Estado*. México: editorial Línea, 1984, T.1,p.176)

*Gasto en Educación (1983-1988)*

Año	<i>PIB</i>	<i>Gasto educativo</i>		<i>Gasto subsector cultura</i>	
	Miles de millones de pesos corrientes	Miles de millones de pesos corrientes	100	Miles de millones de pesos corrientes	% del PIB
1983	17 878.7	674.5	3.8	12.3	0.07
1984	29 471.5	1 245.5	4.2	21.9	0.07
1985	45 391.7	1 919.0	4.0	39.2	0.08
1986	79 442.9	3 125.7	3.9	54.8	0.07
1987	193 312.0	7 046.8	3.6	130.9	0.07
1988	390 451.0	14 728.5	3.8	260.7	0.07
1989	507 618.0	19 281.7	3.8	364.1	0.07

(Inclute presupuesto federal, estatales y municipales; así como del sector privado.

(*Crónica presidencial*, CSG. Presidencia de la República Ms.)

## APÉNDICE 9

### REVISTAS

1. *Comunidad*. INEA. Órgano oficial informativo del INEA.  
Coordinación: Silvia Buendía Suárez
2. *Deserción Escolar*. Revista especializada del proyecto para mejorar la retención escolar en el nivel básico en América Latina. Revista cuatrimestral argentina.
3. *Deslinde*. Publicación de frecuencia irregular de la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza.
4. *Docencia*. Publicación trimestral de la UAG.
5. *Educación 2000*
6. *Educación a distancia*. Revista trimestral de los centros de APEC de Educación a Distancia.
7. *Educación al servicio del pueblo*. Publicación sociocultural del SNTE.
8. *Educación de adultos*. INEA-SEP, Publicación trimestral.
9. *Educación, La*. Revista interamericana de desarrollo educativo. OEA. Publicación cuatrimestral.
10. *Educación y desarrollo*. Revista bimestral de la Escuela Normal Superior de Guadalajara, Jal.
11. *Encuentro*. Boletín informativo mensual del CONALTE.
12. *Gaceta del Colegio de Ciencias y Humanidades*.
13. *Gaceta de la Escuela Nacional Preparatoria*.
14. *Gaceta de la UNAM*.
15. *Historia Mexicana*. Revista trimestral de El Colegio de México.
16. *Nexos*. Revista mensual del Centro de Investigación Cultural y Científica, A. C.
17. *Perfiles Educativos*. Publicación trimestral del CISE-UNAM.
18. *Proceso*. Revista semanal.
19. *Revista de la Educación Superior*. Publicación trimestral ANUIES.
20. *Revista del Colegio de Bachilleres*. Publicación trimestral.
21. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*. OEA-CREFAL, Pátzcuaro, Mich.
22. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. Publicación trimestral del CEE.
23. *Revista Mexicana de Pedagogía*. Publicación trimestral.
24. *Revista: Pedagogía*. Publicación trimestral de la UPN.
25. *Sepamos*. Órgano de comunicación interna de la SEP.

## APÉNDICE 10

### SECRETARIOS DEL RAMO Y PRESIDENTES DE LA REPÚBLICA

#### Presidentes

José López Portillo  
Diciembre 1o. de 1976 a  
noviembre 30 de 1982

Miguel De la Madrid Hurtado  
Diciembre 1o. de 1982 a  
noviembre 30 de 1988

#### Secretarios

Porfirio Muñoz Ledo  
Diciembre 1o. de 1976 a  
junio de 1977

Fernando Solana Morales  
Junio de 1977 a noviembre  
30 de 1982

Jesús Reyes Heróles  
Diciembre 1o. de 1982 a  
marzo de 1985  
Miguel González Avelar  
marzo de 1985 a noviembre  
30 de 1988

## INDICE ONOMASTICO

- Acosta, Lucero, J., 488  
Acosta Mariclaire,  
Adame Goddard, 484  
Agüero Servín, María  
    de las Mercedes, 283n  
Aguilar, Marco Antonio, 463  
Aguilar Camín, Héctor, 3, 4, 436, 488  
Aguirre, Lauro, 95  
Aguirre Beltrán, G., 488  
Aguilar Valenzuela, R., 488  
Aguirre Velázquez, Ramón, 2n  
Alcalá Quintero, Francisco, 237  
Alcaraz, José Antonio, 187  
Aldama Zapián, Leonora, 48  
Alegría, Pedro Humberto, 180  
Alemán, Lucas, 239  
Alexander, Susana, 445  
Alonzo Calles, Miguel, 180, 488  
Alva Andrade, Fernando, 127  
Alvarez, 468, 470  
Alvarez, J. R., 487, 488  
Alvarez Manilla, J. M., 488  
Alvear Acevedo, C., 488  
Andrade Ibarra, José Luis, 176  
Andrade, Rosario, 445  
Antúnez Echegaray, Diódoro, 131  
Arámburu Ceñal, Celia María  
    del Pilar, 489  
Araujo Escoto, Marcela, 489  
Argent, C. D., 489  
Arnaut Salgado, A. 353n, 489  
Arriaga, Guillermo, 444  
Aponte, Rosa María, 488  
Avelar Durón, María, 240  
Avila, J., 196, 197, 199, 224, 370, 372,  
    373, 374, 375, 376, 489  
Avila Camacho, Manuel, 433n  
Avila Carrillo, E., 489  
Avila, Jorge, 193n  
Avilés, Alejandro, 36, 103  
Aviles, René, 445  
Ayala, Enrique, 291  
Backhoff, E., 489  
Balbitúa Ortega, J. L., 499  
Baptista Lucio, Pilar, 495  
Barbosa Held, A., 489  
Bárcena, Andrea, 290, 291, 458, 489  
Bárcena, Emilio, 325  
Barlow, Robert, 190  
Barrere, B, 489  
Barros Sierra, Javier, (1915-1970), 7  
Barros Valero, Javier, 185n, 489  
Bassols, Narciso, 131  
Bátiz, Juan de Dios, 131  
Baudelot, C., 490  
Bazdresch Parada, M., 490  
Beethoven Ludwig Van  
    (1770-1828), 185  
Beloff, Angelina, 445  
Berberian, Kathy, 185  
Berdejo, Amilda, 445  
Bernal, Carlos R., 257  
Bernal Jiménez, Miguel  
    (1910-1956), 131  
Bernal Sahagún, A., 490  
Bernard, Miguel, 131  
Bernstein, Leonard (19188-1990), 187,



- Bertolucci, J., 488  
 Bini, G., 490,  
 Birzea, C., 490,  
 Bismarck, Myrna, 445,  
 Blanco, José Joaquín, 36,  
 Blanquet, Eduardo, 445,  
 Blat, G., 490,  
 Bolaños Martínez, Víctor Hugo, 463, 490,  
 Bonfil Batalla, Guillermo, 266, 490,  
 Bonfil, Ramón G, 51, 264n, 460,  
 Borodin [Aleksandr] (1833-1887), 185,  
 Borrás, Leopoldo, 37,  
 Bracho, Teresa, 490,  
 Braille, Louis (1809-1852), 67n,  
 Bravo Ahúja, Víctor, 28, 28n, 36, 490.  
 Bravo Jiménez, Manuel, 30,  
 Bremer, Juan, J. 185n,  
 Bravo, M. María Teresa, 490,  
 Briseño Ramírez, Francisco, 175,  
 Bucio, Rodolfo, 445,  
 Buendía, A., 491
- Cabada, Juan de la, 445,  
 Caballero, Arquímedes, 75, 168n, 300,  
 459,  
 Calderón, 321, 324,  
 Calderón, Concepción, 490,  
 Calderón, Enrique, 305,  
 Calzada, Leticia, 180,  
 Calvo, J., 487,  
 Calvo Pontón, Beatriz, 490, 491  
 Calles, 249,  
 Calles, Miguel Alonso, 27  
 Calles López Negrete, Mario, 2n,  
 Camp, R. Ai, 491,  
 Camargo Félix, Ma. Esther, 491  
 Carbajal, María Pureza, 505,  
 Carbó Martínez, Diana, 491
- Carbó, Teresa, 491  
 Cárdenas, Guty, 443  
 Cárdenas, Lázaro, 131, 265  
 Carlos IV, 57  
 Carlota, 57  
 Carpizo Macgregor, Jorge, 412, 430,  
 431, 432n  
 Carranza Palacios, José Antonio,  
 29, 127, 168n,  
 Carrasco, Guadalupe, 434  
 Carrión, Guadalupe, 195, 201  
 Casillas, Artemio, 193n  
 Carrillo, Carlos A., 247n  
 Carrisales, C., 491  
 Cascajo Castro, J. J. 491  
 Caso, Alfonso, 268, 491  
 Castañeda, Jorge, 2n  
 Castellanos, Abraham, 247n  
 Castillo, Alfonso, 180  
 Castillo Cebrián, Cristina, 491  
 Castorena Monterrubio, Saúl, 295  
 Castro, E., 492  
 Castro, Florinda, 492  
 Castro, Luz Ma., 490  
 Castrejón Diéz, Jaime, 136, 137, 138,  
 168n, 179, 457, 491  
 Cervantes Ahumada, Raúl, 293  
 Clark, Ricardo, 445  
 Claparede, Eduard, 247n  
 Claudel, Paul (1868- 1955), 187  
 Coheto, Cándido, 258  
 Colín, Ana María, 491  
 Colín Ugalde, Nancy, 297  
 Compeán González, Lourdes, 240  
 Contreras, Elsy, 444,  
 Contreras Nino, L. A., 491  
 Convenstein, Martha, 493  
 Coombs, P. H., 493

- Cortés, Miguel Angel, 445  
 Craig, R., 493  
 Cuauhtémoc, 131  
 Cuellar, J. A., 493  
 Cuellar, O., 495  
 Cueva, Mario de la, 237, 241  
 Cuevas Pérez, A., 493  
  
 Chacón, F., 119, 120  
 Charles, Mercedes, 492  
 Chaparro, F., 492  
 Chávez, Carlos (1899-1978), 187  
 Cházaro Lara, Ricardo, 2n  
 Chumacero, Alí, 445  
  
 Dahlgren, Bárbara, 190  
 Darwin, 57  
 Debussy, Claude, (1862-1918), 186  
 Deighton, Lee C., 487  
 Deloya, 321, 324  
 Dewey, John, 247n  
 Di pardo, 427, 430  
 Díaz, Porfirio, 57  
 Díaz Guerrero, R., 493  
 Díaz Ordaz, Gustavo, 76, 292  
 Dibildix, Ramón, 175  
 Díez de Bonilla, J., 494  
 Diez Hidalgo, Ignacio, 260  
 Domínguez, Oralia, 186  
 Drucker, Peters F, 484  
  
 Echeverría, Pedro, 300  
 Echeverría Alvarez, Luis, 2, 4, 173,  
 193, 470,  
 Elizalde, Eduardo, 445  
 Elizondo, J., 494  
 Elizondo Huerta, Aurora, 494  
 Elizondo Vega, Guadalupe, 28, 43, 285  
  
 Elkes, Débora, 495  
 Encinas, Rosario, 76, 78, 79, 80, 494  
 Erikson, E. H., 503  
 Erro, Luis Enrique, 111 n, 131  
 Escalante Mendoza, Hernán, 301  
 Escamilla, Gloria, 200  
 Escudero, Gustavo, 186  
 Esparza Oteo, L., 494  
 Espinosa, J. A., 494  
 Esquivel, J. E., 491  
 Establet, R., 490  
 Extramiana, J., 495  
 Ezcurra, 273, 275, 495  
  
 Fairchild, H. P., 487  
 Farias Mackey, María Emilia, 495  
 Feroso, P., 495  
 Fernández Collado, C., 495  
 Ferrater Mora, J., 487  
 Fierro, Cecilia, 495  
 Fierro, F. A., 495  
 Flores, Mariano, 186  
 Flores D'arrais G., 487  
 Flores Cora, 444  
 Flores Magón, Ricardo, 131  
 Flores Olea, Víctor, 448n  
 Flores Verdugo, G., 495  
 Florescano, Enrique, 188  
 Fonseca, María de los Angeles, 494  
 Fortoul, Bertha, 495  
 Fournier, Serge, 185  
 Freire, P., 247n, 278n, 495  
 Freinet, 247n  
 Fuenlabrada, Irma, 501  
 Fuentes Molinar, Olac, 367, 459, 470,  
 471, 475, 478, 495  
 Fullat, Octavio, 495

- Galarza, Gerardo, 458,  
 Galicia Estrada, Pedro, 289  
 Galván, Luz Elena, 491, 495  
 Galván López, Félix, 2n  
 Gálvez, Gracia, 495  
 Gallardo, I., 495  
 Gallo, María, 496  
 Gajardo, Marcela, 495  
 Gámez Fernández, M., 496  
 Gámez Jiménez, L., 97, 330, 496  
 García, Iván, 378  
 García, L. M., 496  
 García Cantú, Gastón, 188  
 García Huidobro, J. E., 496  
 García Hoz, V., 487  
 García Lorca, Federico, (1898- 1936),  
 185  
 García Moreno, Carmen Esteva de,  
 196, 199, 201  
 García Salord, Susana, 496  
 García Sainz, Ricardo, 2n  
 García Solís, Iván, 254  
 Garza Falcón, Gilberto, 180  
 Gibaja, Regina E., 496  
 Gilly, A., 437, 496  
 Glearon, R., 488  
 Gómez, Federico, 69n  
 Gómez Oyarzún, Galo, 179, 180  
 Gómez Morín, 239  
 Gomez Navas, L., 496  
 Gómez Palacio, Margarita, 66, 68  
 Gómez Saavedra, R., 497  
 González, Andrés, 434  
 González, P., 496  
 González Avelar, Miguel (1937- )  
 240, 295, 305, 378, 426, 463, 464, 466  
 González Casanova, P., 147, 160, 496  
 González Cruz, Adrián, 270  
 González Garza, Francisco, 253  
 González Peña, Medardo, 240  
 González Pedrero, E., 56, 496  
 González Rivera, C., 496  
 González Rojo, Enrique, 445  
 González Zaragoza, Guadalupe, 495  
 Gordón, Margarita, 444  
 Gramsci, Antonio, 293  
 Guardado S., 496  
 Guardia, Miguel, 233  
 Guevara Niebla, Gilberto, 53 n, 293,  
 301, 410, 467, 470, 474, 476, 477,  
 484, 497, 499  
 Gutiérrez de Estrada, José María, 239  
 Gutiérrez Figueroa, F., 497  
 Gutiérrrez Talamas, Laura Elena, 497  
 Gutiérrez Zuloaga, Isabel, 487  
 Guzmán, J. T., 497  
 Halffer, Rodolfo (1900-1987), 187, 443  
 Hall, 247n  
 Hank González, Carlos, 2n  
 Hayashi Martínez, L., 50, 135, 216, 217,  
 219, 288, 299, 300, 313, 479, 497  
 Haydyn, Franz, J. (1732-1809), 187  
 Henríquez Ureña, Pedro, 239  
 Hernández, Luisa Josefina, 187  
 Hernández Brito, Antonio, 377  
 Hernández Herrera, E., 115  
 Hernández Medina, Alberto, 178, 178n  
 Hernández Rivera, Onofre, 254  
 Hernández y Hernández, 174  
 Herrera, Humberto, 126  
 Hersch, Jeanne, 497  
 Higareda, Giussepe, 186  
 Higareda, Guillermina, 445  
 Hittler, 57  
 Houle, C. O., 182, 497

- Hoyos, C. A., 490  
Huerta, Miguel, 180, 488  
Huerta Mendoza, G., 497  
Humperdkin, Engelbert, 186
- Ibarra, María Esther, 369  
Ibarra Muñoz, David, 2n  
Ibarrola, María de, 180, 347, 348, 349, 350, 351, 497, 498  
Imaz Gispert, Carlos, 434, 498, 505  
Iturriaga de la Fuente, Renato, 27, 28  
Izquierdo, María, 186
- Jaimes Aguilar, Antonio, 377, 464  
Jerez Talavera, Humberto, 353, 498  
Jiménez Moreno, Wigberto, 190  
Jonguitud Barrios, Carlos, 108, 376n, 470,  
Johnson, P., 498  
Jones, G., 498  
Juárez, Benito (1806- 1872), 131
- Kalman, Judith, 506  
Kay Vaughan, Mary, 498  
Khalo, Frida (1910-1954), 186, 444  
Kirchoff, Paul, 190  
Kovacs, Karen, 343n, 498  
Krauze, Enrique, 239, 240, 498  
Kurrtycs, Marcos, 270
- Lajous, Adrián, 237  
Lathrop, Maxwell D, 265  
Larroyo, Francisco, 182, 272 n, 487, 498  
Laszeski, Borko, 444  
Latapí, Pablo, 8, 9, 10, 11, 17, 19, 51, 70, 98, 100, 101, 106n, 15, 8n, 178, 179, 180, 203, 204, 231, 249, 280, 290n, 351, 459, 499
- Lella, C. de, 272, 275, 277, 499  
León López, Enrique G., 168n, 414  
Leonardo, Patricia de, 499  
Lerner, Victoria, 488  
Lesur, L, 488  
Lizarraga, María Luisa, 187  
Lland, Michael, 444  
Lombardo Toledano, Vicente, 433n  
López, Marisol, 465  
López Casillas, A., 196, 197, 199, 224, 489,  
López González, V., 499  
López Portillo y Pacheco, José (1920- ), 1, 2, 3, 4, 5, 6, 9, 10, 11, 17, 19, 23, 35, 49, 76, 83, 111, 160, 173, 199, 203, 215, 216, 217, 225, 235, 482, 484, 499  
López Vázquez, J., 499  
López Velarde, Ramón, 446  
Lorens, K., 503  
Lozada, Beatriz, 180  
Lozano, Fernando, 185  
Lozano, J. M., 499,  
Luengo González, E. M., 499  
Luz Alegría, Rosa, 2n
- Mabry, D. J., 436  
Madero, Francisco I, 57  
Madero, Pablo Emilio, 238  
Madrid Hurtado, Miguel de la (1934- ), 2n, 188, 231, 237, 249, 251, 257, 288, 297, 341, 368, 376, 416, 454, 468, 468n, 471, 476, 480, 482, 484, 499  
Magaloni, Ana María, 455n  
Magaña, Antonio, 465  
Majchrzak, Irena, 264, 267, 269, 270, 271, 499  
Malo, Salvador, 347, 350  
Manacorda, 457

- Margolín, Yaron, 444  
Martínez, Enrique, 325  
Martínez, Fernando, 28  
Martínez, G., 500  
Martínez, Juan, 173  
Martínez Acevedo, Fernando, 28, 110  
Martínez Brizuela, H., 489  
Martínez Gayón, Diego, 297  
Martínez Manautou, Emilio, 2n  
Martínez Martín, Ramón, 105, 106, 107, 108, 368,  
Martínez Rizo, F., 500  
Martínez Sánchez, J., 500  
Matos Moctezuma, Eduardo, 189  
Massieu, Wilfrido, 131  
Matrete, Alvaro, 445  
Mayagoitia D., Héctor, 168n  
Mayer, Franz, 463  
Mayhew, 292, 500  
Maximiliano, 57  
Mcginn, N., 500  
Mcvicker Hunt, J., 15, 285, 500  
Medina Echavarría, J., 487, 500  
Medrano Berlanga, R., 500  
Mejía Arreola, M., 500  
Meljem, José, 434  
Mendizábal, Miguel Othón de, 131  
Mendoza Avila, E., 500  
Mendoza Berrueto, Eliseo, 105  
Meneguzzi, Leonor, 500  
Meneses, Luis Sandy (1905- ), 185  
Merino Rábago, Francisco, 2n  
Meyer, L., 3, 4, 488  
Miguel, Alejandro, 291  
Milán Alfonso, 434  
Miranda Castro, Alberto, 368, 372, 463  
Moctezuma Cid, Rodolfo, 2n  
Moguel Contreras, Idolina, 29, 100, 101,  
Molina, Alicia, 494  
Molina, Silvia, 500  
Monserrat Maussan, Flora Melba, 500  
Montessori, María, 269  
Montiel, Elda, 465  
Montoya, A., 494  
Moore, Henry, 444  
Mora Heredia, Juan, 430n, 433, 500  
Morales Jiménez, Alberto, 52  
Morelos y Pavón, José María, 131  
Mozart, Wolfgang, A. (1756-1791), 187, 187  
Mújica Montoya, Emilio, 2n  
Muñoz Izquierdo, Carlos, 23, 74, 134, 180, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 501,  
Muñoz Ledo y Lazo de la Vega, Porfirio, 2n, 5, 6, 10, 11, 19, 20  
Muñoz, T., 487  
Murguía, 37  
Mussolini, 57  
Nandino, Elías, 445  
Napoleón, 57  
Nava Wetznerds, María Teresa, 48n  
Nemirosky, Myriam, 501  
Nevares Lima, Antonio, 252  
Nieto, 5  
Nieto, J. de J., 487, 501  
Noguera Salazar, 264  
Noguera, Arcadio, 104, 288  
Nolan, Kenneth, 444  
Núñez, F., 494  
Núñez Acosta, Misael, 108  
Núñez Gornés, Ma. de los Angeles, 501  
Núñez Urquiza, Carlos, 27

- Oceguera Ramos, Rafael, 177  
 Offebach, Jacques, 186  
 Ojeda Paullada, Pedro, 2n  
 Olivares Santana, Enrique, 2n  
 Olivé Negrete, J. C., 191, 501  
 Olmedo, Raúl, 234, 465  
 Ontiveros, Javier, 354  
 Ordorika, Imanol, 434  
 Oria Razo, Vicente, 304, 501  
 Oropeza, Rafael, 29  
 Orta, María de Jesús, 255  
 Ortega, Manuel V., 410  
 Ortega Castro, Augusto, 191, 501  
 Ortega y Gasset, J., 501  
 Oteyssa, José Andrés, de, 2n  
 Ortiz, 131  
 Ortiz, Alicia, 290  
 Ortiz, Andrés, 176
- Pacheco, J. E., 501  
 Padilla Segura, José Antonio, 112  
 Palencia, 147,  
 Palomino, Teodoro, 108,  
 Palomino Hernández, David, 297  
 Paniagua Roldán, Emma, 502  
 Pantoja Morán, David, 135n, 140, 502  
 Paradise, Ruth, 495  
 Passow, H. A., 502  
 Patula, Jan, 488  
 Peimbert, Magdalena, 286  
 Peláez, G., 105, 502  
 Peña Z., Jaime, 461  
 Peraza, A., 505  
 Pérez Islas, J. A., 502  
 Pérez Monzón, Gustavo, 270  
 Pérez Rocha, M., 502  
 Pescador Osuna, José Angel, 53n, 177,  
 180, 227, 230, 343, 459, 465, 467n,  
 502
- Pestalozzi, Frederick, 247n  
 Philips, Emmite, 493  
 Piaget, Jean, 247n, 503  
 Piazza, Luis Guillermo, 445  
 Pipitone, U., 503  
 Plata Mendoza, Seidi Elixabeth, 298  
 Pliego, Humberto, 305  
 Ponce, Manuel M. (1882-1948)187  
 Prawda, Juan, 366, 369, 477, 503  
 Puga, María Luisa, 445
- Quiroz, R., 504
- Ramírez, Braulio, 434  
 Ramírez, David, 186  
 Ramírez, Rafael, 417  
 Ramírez Ruiz, Estanislao, 131  
 Ramírez Vázquez, Pedro, 2n  
 Ramos, Lourdes, 505  
 Ramos, S., 504  
 Rassehk, S., 504  
 Rebeil, María Antonieta, 494  
 Rebsamen, Enrique, 247n, 289  
 Rendón, Beatriz, 504  
 Renedi, F., 504  
 Revueltas, Silvestre (1899- 1940),  
 185, 442, 443  
 Reyes, Alfonso (1889-1987), 187  
 Reyes, Isabel, 504  
 Reyes, Ma. Eugenia, 504  
 Reyes, Yolanda de los, 504  
 Reyes Guerrero, Araceli, 305  
 Reyes Heróles, Jesús, 2n, 237, 238,  
 240, 251, 252, 253, 254, 255, 262,  
 291, 325, 335, 368, 369 372, 457,  
 462, 463, 471, 504  
 Reyes Mazzoni, R., 487  
 Richter, Burton (1931-1987), 425n, 426  
 Río Grimm, Martha del, 504

- Rivera, Diego (1886-1957), 186, 443, 445, 446,  
 Rivero, J., 504  
 Rivero Serrano, Octavio, 144, 168n, 173, 430,  
 Robles, Martha, 460  
 Rocha, Ricardo, 251  
 Rocha Cadena, Alberto, 304, 305  
 Rockwell, Elsie, 495, 498, 504  
 Roel, Santiago, 2n  
 Rodríguez, F. E., 505  
 Rodríguez Cantón, Juan de Dios, 366  
 Rodríguez Gallardo, Adolfo, 194, 201  
 Rodríguez Marmolejo, S., 505, 513  
 Rodríguez, Pedro Gerardo, 27, 101, 103, 501, 505  
 Rodríguez, R. A, 488  
 Rodríguez Palacios, Mario Alfonso, 301  
 Rojo Lugo, Jorge, 2n  
 Romo Patino, Mariana, 505  
 Rosales Padrón, Homero, 302  
 Rosas, Lesvia, 302, 495  
 Rosell de la Lama, Guillermo, 2n,  
 Rosenblueth, Antonio, 305, 339  
 Rousseau, Jean Jacques, 247n  
 Rubio Almonacid, Maura, 505  
 Ruiz Esparza, I., 129, 505  
 Ruiz López, Isabel, 302  
 Ruiz Massieu, Mario, 434  
 Ruiz Zarco, Francisco, 125
- Salas Gómez, Luz Elena, 491  
 Saldivar, A., 505  
 Salinas Alvarez, S., 505  
 Salinas de Gortari, Carlos, 375n, 485  
 Sandoval, 367  
 Sandoval Etelvina, 505  
 Santos, Antonio, 434
- Santos Valdés, J., 505  
 Sarabia, Guillermo, 445  
 Schaffer Hans Georg, 185  
 Schettino, Ernesto, 411  
 Schmelkes, Sylvia, 180, 272, 274, 276, 281, 505, 506  
 Schugurensky, 272, 273, 274, 275, 276, 277, 506  
 Servitje Montull, María Elena, 510  
 Serrano, C. V., 512  
 Silva Herzog, Jesús, 2n  
 Sierra, Justo, 411  
 Sirvent, Carlos, 462  
 Smith, P. H., 511  
 Sobrecasas, Silvia, 495  
 Solana, F., 511  
 Solana, G., 490  
 Solana Morales, Fernando (1931- ), 2n, 7, 8, 19, 20"26, 28, 37, 101, 102, 103, 104, 168n, 177, 208, 209, 220, 225, 227, 229, 230, 234, 235, 236  
 Solano, G., 511  
 Solé, José, 187  
 Solís, Celia, 462  
 Sotelo Marbán, A., 505, 511  
 Soto, Leandro, 270  
 Spence, Janett, 156n  
 Stanley, 247n  
 Stravinsky, Igor (1882-1971), 187  
 Street, Susan, 228, 230, 353n, 511  
 Suárez, R., 512  
 Suchodolosky, 457  
 Sutti, Eugenia, 186  
 Swadesch, Morris (1909-1967), 265
- Tamayo, Rufino, 443  
 Tatanacho, 443  
 Taracena Padrón, R., 512  
 Téllez Macías, Carlos, 2n

- Terrazo Anduaga, Carlos, 176  
Tirado S. F., 489, 512  
Thompson, G., 200  
Toledano, Lombardo, 239  
Tolentino, Jesús, 173  
Torre Villar, E., 512  
Torres, C. A., 227, 230, 467n, 496, 512  
Torres, Mercedes, 513  
Torres Bodet, Jaime (1902-1974), 8,  
233, 417, 481n, 513  
Torres Septién, Valentina, 179n, 513  
  
Torres Quintero, Gregorio, 247n, 289  
Trejo Delabre, R., 105, 106, 107, 108,  
368, 369, 370, 371, 373, 375, 376,  
378, 513  
Trujillo Figueroa, Rafael, 29  
  
Ulloa, Manuel, 180  
Urquidi, V. L. 111, 113, 133, 134, 513  
Urreta, Alicia, 443  
Urrutia, Oscar, 186  
Usigli, Rodolfo, 442  
  
Vaideanu, G., 504  
Vale Castilla, Tere, 240  
Valle, Jorge del, 434  
Valle, Yolanda del, 269n  
Vallejo Márquez, Carlos, 131  
Varese, S., 513  
Vargas, Raúl, 58  
Vargas, Rogelio, 186  
Vargas Vega, R., 513  
Varo, Remedios, 445  
Varolek, J., 513  
Vasconcelos, José (1881-1959), 8, 30,  
232, 233, 233n, 249, 513  
  
Vázquez, Javier, 446  
Vázquez, Josefina, 56n, 57, 513  
Vázquez, Sergio, 462  
Vázquez de Mendoza, Gloria, 513  
Vázquez Vela, Gonzalo, 131, 233  
Veekamp, Verónica, 513  
Vega, J., 514  
Vega Domínguez, Jorge de la, 2n  
Velasco, Rafael, 180  
Velasco Fernández, Rafael, 168n, 180  
Velázquez, Fidel, 376, 376n  
Vergara Cedeño, Vianney, 126  
Vergara Ramírez, Regina Guadalupe,  
514  
Vielle, Jean Pierre, 180, 514  
Vigil, Alejandro, 412  
Villa Lever, Lorenza, 514  
Villagra, Antonio, 186  
Villamar, C. A., 379, 514  
Villar Jiménez, Alfredo, 176  
Viramontes, Guillermo H., 237  
Vizcaíno Pérez, Angel, 160, 168n  
Voketaitis, Arnold  
  
Weitzer, Esther, 494  
Wrodaw, 187  
  
Yáñez, Agustín, 176, 233, 514  
  
Zamarino Montaña, Luis Manuel, 298  
Zapata, M., 514  
Zertuche, Fernando, 261  
Zarur, A., 514  
Zermeño, G., 514,  
Zevada, Ricardo J., 237,



## INDICE GEOGRAFICO

- Acapan, Sin., 125  
Aguascalientes, Ags., 128, 136, 292,  
340, 370, 441, 455, 474  
Alemania, 172  
Amelxingo, Mor., 373  
Argentina, 238  
Austria, 445
- Baja California Norte, 70, 136, 280,  
340, 383, 455, 457  
Baja California Sur, 48, 70, 125, 136,  
177, 326, 340, 383, 372, 396, 455  
Barcelona, Esp., 445
- Campeche, Camp., 70, 105, 136, 340,  
445, 455  
Caracas, Ven., 5  
Celaya, Gto., 127, 444  
Ciudad Cuauhtémoc, 263  
Ciudad Hidalgo, Mich., 263  
Ciudad Madero, 128  
Ciudad Victoria, Tamps., 371  
Coahuila, 70, 105, 128, 341, 457  
Colima, 136, 172, 340, 383, 396, 445,  
455  
Columbia, Nueva York, 5  
Costa Rica, 450  
Cozumel, Q. Roo, 376  
Cruz de Huanacaxtla, Nay., 404  
Cuba, 36, 445  
Culiacan, Sin., 371
- Champton, Camp., 263  
Chetumal, 70
- Chiapas, 27, 50, 51, 54, 55, 103, 105,  
106, 107, 109, 177, 261, 280, 340,  
366, 368, 373, 374, 457, 479  
Chihuahua, Chih., 27, 28, 70, 105, 128,  
177, 371, 383  
Chile, 426n  
Chilpancingo, Gro., 371
- Dallas, Tex., 305  
Denver, Col., 239  
Distrito Federal, 26, 29, 34, 45, 53, 54,  
68, 70, 75, 98, 99, 125, 128, 158n,  
193, 280, 283, 289, 297, 306, 317,  
325, 343, 345, 349, 351, 365, 366,  
372, 374, 377, 378, 383, 396, 410,  
414, 427, 432n, 441, 446, 454, 457,  
460, 464  
Durango, Dgo., 54, 240, 341, 370, 371, 55
- Estados Unidos, 138, 450
- Francia, 172, 445  
Fresnillo, Zac., 263
- Gran Bretaña, 172  
Guadalajara, Jal., 340, 383  
Guanajuato, Gto., 48, 51, 54, 97, 106,  
128, 177, 280, 328, 340  
Guatemala, 450  
Guaymas, Son., 404  
Guerrero, Gro., 27, 28, 51, 54, 70, 103,  
106, 109, 128, 259, 280, 340, 372,  
414, 457  
Guerrero Negro, 125

- Hermosillo, Son., 371, 383  
 Hidalgo, 27, 28, 51, 54, 55, 70, 109, 128, 136, 280, 286, 306, 340, 372, 455, 457  
 Huautla, 373  
 Huejutla, Hgo., 263
- Italia, 172, 176  
 Ixiotel, 373
- Jalisco, 54, 70, 106, 128, 136, 177, 340, 383, 445, 457  
 Jurica, Qro., 101, 317
- La Paz, B.C., 371  
 Luis Río Colorado, Son., 406
- Manzanillo, 351  
 Massachusetts, Boston, 5  
 Matamoros, Tamps., 371  
 Mazatlán, Sin., 404  
 Mérida, Yuc., 127  
 Mexicali, B.C., 406  
 México, 11, 13, 16, 34, 35, 53, 80, 90, 95, 102, 103, 107, 109, 111, 126, 127, 129, 136, 179, 180, 188, 205, 216, 217, 226, 234, 235, 237, 247, 252, 258, 289, 291, 297, 298, 302, 304, 333, 335, 341, 344, 349, 365, 368, 373, 374, 379, 416, 426, 441, 457, 481, 482  
 Michoacán, Mich., 28, 51, 54, 136, 280, 326, 383  
 Molango, Hgo., 120  
 Monclova, Coah., 371  
 Monterrey, N.L., 97, 371, 441,  
 Morelia, Mich., 105, 371
- Morelos, 54, 70, 106, 109, 177, 306, 340, 365
- Nairobi-Kenya, 273  
 Nayarit, Nay., 70, 340, 349, 383, 455  
 Nicaragua, 36  
 Nueva York, 5  
 Nuevo León, 54, 70, 128, 136, 280, 341, 457
- Oaxaca, 27, 28, 54, 55, 97, 103, 105, 106, 109, 128, 136, 259, 260, 280, 306, 340, 365, 366, 373, 414, 444, 457
- Oxford, Gran Bretaña, 5
- Pachuca, Hgo., 372  
 Pátzcuaro, Mich., 269  
 Perú, 301, 445, 474  
 Polonia, 301, 474  
 Puebla, 27, 28, 50, 70, 105, 106, 136, 259, 280, 306, 372, 373, 414, 441, 445
- Puerto Madero, Chis., 125  
 Puerto Rico, 445
- Querétaro, 105, 106, 136, 280, 304, 340, 349, 370, 414, 445, 455
- Quintana Roo, 70, 136, 396, 414, 455
- Río de Janeiro, Brasil, 5
- Saltillo, Coah., 340, 371, 416  
 San Andrés Chicahiuxtla, 257  
 San Antonio, Tex., 445  
 San Francisco, Calif., 426n  
 San Miguel de Allende, Gto., 444

- San Juan Copala, Oax., 257  
San Juan Ixhuatpec (San Juanico),  
    Estado de México, 238  
San Luis Potosí, 70, 108, 128, 188, 280,  
    341, 371, 414, 444  
San Martín Mexicapán, 373  
Santa Cruz de Juárez, 373,  
São Paulo, Bra., 445,  
Sinaloa, 54, 70, 177, 340, 383, 414, 455  
Sonora, 54, 70, 105, 128, 340, 370, 383,  
    406, 445, 455, 457  
Suiza, 301, 474  
  
Tabasco, 51, 54, 70, 269, 340, 455, 457  
Tamaulipas, 70, 128, 136, 326, 341, 396,  
    455  
Tangshan, China, 426nn  
Taxco, Gro., 287  
Tecate, B. C., 406  
Tepic, Nay., 136, 371  
Tijuana, 128  
  
Tlaxcala, 54, 70, 106, 128, 306, 340,  
    349, 414, 455  
Torreón, 128  
Tuxpan, Ver., 125, 238  
Tuxtla Gutiérrez, Chis., 105, 373  
  
Unión Soviética, 138  
URSS, 176  
Uruapan, Mich., 371  
  
Veracruz, 27, 28, 50, 51, 70, 128, 136,  
    177, 259, 280, 306, 341, 370, 396,  
    441  
Villahermosa, Tab., 115, 136  
  
Yabaron, Son., 125  
Yucatán, 50, 54, 70, 105, 106, 136, 326,  
    340, 349, 457  
  
Zacatecas, Zac., 136, 340, 371  
Zamora, Mich., 371

## INDICE ANALITICO

- Adiestramiento Rápido de la Mano de  
Obra (ARMO), 29
- Administración, 248
  - centralismo, 248
  - diferencia de calendario, 248
  - del aparato educativo
    - deficiencias, 248
  - falta de participación, 249
- Adultos
  - educación de, 272
    - Centro de Educación Básica, 274
    - Instituto Nacional de Educación de Adultos (INEA), 274
      - actividades, 282
      - y CEMPAE, 274
    - ley de educación de, 272
    - objetivos, 272
- Alfabetismo, 36
  - beneficios del, 36
  - constancia de, 12
  - distribución de, 36
  - estado de, 279
- Alfabetización
  - campañas de, 37
  - obstáculos de, 37
    - machismo, 37
  - valor de, 24
  - ventajas de, 23
- Alianza Nacional de Profesionistas Indígenas y Bilingües, 268
- Analfabetismo, 12
  - cifras de, 12
  - estado de, 279
  - índice de, 279-280
  - problemas de, 23
    - rural, 260, 261
- Analfabetos
  - ataque a, 482
  - número de, 243
- Asociación Nacional de Padres de Familia (ANPF), 109
- Asuntos educativos
  - y motivos políticos, 483
- Atipicidad, 66
  - centros de rehabilitación, 68
  - clases, 67
  - meta, 67
  - y desnutrición, 69
- Bachillerato, 168 (véase educación media superior)
  - Congreso Nacional de, 168
    - objetivos de, 169
    - perfil del estudiante de, 169
    - recomendaciones, 171, 172
    - tronco común de, 170-171
  - Simposio Internacional, 172
- Bachilleratos
  - número de, 246
- Banca
  - estabilización de la, 5
- Biblioteca escolar
  - necesidad de, 295
- Bibliotecas
  - Dirección General de Bibliotecas, 194
  - importancia, 193
  - presupuesto, 193
  - Sistema Nacional de Bibliotecas Púlicas, 194
- Bibliotecas escolares, 194
  - indígenas, 271

- Biculturalismo, 266
- Bilingüismo, 265
- Calendario escolar, 295
- Calidad de educación, 301 (véase educación o enseñanza)
- Cámara Nacional de la Industria de Radio y TV, 34
- Casa-escuela  
y Coordinación de Primaria para todos los niños, 53  
y COPLAMAR, 34
- Centro de Desarrollo Infantil (CENDI), 285  
y educación temprana, 285  
y supresión, 285
- Centro Nacional de Productividad (CENAPRO), 29
- Centro para el Estudio de Medios y Procedimientos Avanzados para la Educación (CEMPAE), 182  
creación, 182  
y educación abierta, 182
- Centros de Estudios Científicos y Tecnológicos, 131  
carreras, 132-133  
matrícula, 131
- Civilización, 267
- Clases  
horario y contaminación, 295
- Colegio de Bachilleres (CB), 160  
Plan de estudios de, 161-164, 165-168  
tronco común de, 164-168
- Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), 146  
características de, 147  
deserción en, 156-158, 159  
medios para evitarla, 159  
evaluación del profesorado, 153  
perfil del estudiante, 154-156  
plan de estudios, 148-149, 150-152  
progreso, 153  
requisitos, 149
- Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP), 30, 129-130
- Comisión Nacional de Fruticultura, 30
- Comisión Nacional de Subsistencias Populares (CONASUPO), 30
- Computadoras, 305
- Congreso Nacional de Bachillerato, 168
- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT), 179  
actividades, 180  
adversidades, 181  
funciones, 179  
y Programa Nacional Indicativo de Investigación Educativa (PNIIE), 179
- Consejo Estudiantil Universitario, 430-437
- Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), 28  
función del, 28  
y educación indígena, 257  
y eficiencia terminal, 258
- Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE), 105-108
- Coordinación General del Plan Nacional de Zonas Deprimidas y Grupos Marginados, 34
- Coordinación Nacional de Educación Primaria, 26
- Crisis del país (Echeverría), 1, 3
- Cultura, 266  
concepto de, 246  
Dirección de Culturas Populares 453-454  
Festival Cervantino, 451

- promoción de la, 451-453, 482
    - bibliotecas, 193-201; 454-457, 482
    - publicaciones, 48
  - relación con sistema educativo, 247
  - Subsecretaría de, 439
    - organismos, 439-440
      - CANAL 11, 450
      - FONART, 449-450
      - INAH, 449
      - INBA, 446-449
        - presupuesto, 447
      - Radio Educación, 450-451
    - principios, 439
- Deporte
  - servicios, 247
- Desarrollo Integral de la Familia (DIF), 269
- Deserción, 12, 13
- Desnutrición, 69
- Deuda externa, 3
- Devaluación del peso, 4, 238
- Educación
  - calendario, 175-176
  - calidad de, 27, 177-178, 482
    - en campesinos, 27
    - mejoramiento, medios, 482
    - importancia, 484
  - eventos que la afectaron, 425
    - el Consejo Estudiantil Universitario, 430-437
    - el sismo, 425-430
  - investigación sobre, 179-182
  - otros aspectos, 175
  - privada, 178-179
  - rural, 26-28, 257
  - y ANPF, 177
    - y bajo nivel, 291
    - y control estatal, 483
    - y declaración de derechos del hombre, 483
    - y deserción escolar, 291-294
    - y pacto de derechos civiles, 483
    - no formal, 282
- Educación abierta, 182, 422-423
  - definición, 182
  - sistemas de, 182
  - y CEMPAE, 182
  - y Consejo Coordinador de Educación Abierta, 183
- Educación básica
  - Centros de Educación Básica para Adultos (CEBA), 38, 40
    - efectividad, 40-42
    - estatales, 38
    - federales, 38
    - organización, 39
    - y primaria, 38
    - y telesecundaria, 38
- Inicial, 43, 285
  - Dirección General de Educación Inicial, 44
    - manuales de, 45
    - número, 46
    - cuadros, 47
    - límites, 43
- Educación de adultos, 35
  - Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA), 271-273
    - creación, 35
    - características 274-275
    - deficiencias, 275-276
    - evaluación, 277

- y CONAFE, 277
  - y Centro de Estudios Educativos, 277
  - etapas, 278
  - modalidades, 281
- Educación especial, 58
  - alumnos de, 66
  - especializaciones, 59-66
  - normal de, 59
- Educación indígena, 264, 271
  - Coloquio, 259
  - Dirección, 258
    - y proyecto de educación bilingüe, 258
    - y UNP, 258
- Educación inicial, 243, 285
  - supresión, 285
- Educación media superior, 246
- Educación preescolar, 48-50, 244, 285-287
  - cuadro, 50
  - de niños sobresalientes, 245
  - especial, 58-68, 245
  - metas de, 49
  - necesidad, 48
  - prioridad de, 49
  - problemas, 48
  - y educadoras, 48
- Educación primaria, 50-52, 288-292
  - ampliación del calendario, 53
  - crecimiento, 50-52
  - cuadros, 55
  - defectos, 290
  - dispersión, 51
  - mejoramiento de los estados, 54
  - y calculadoras, 291
  - y calidad, 292-293
  - y calificaciones, 53
  - y computadoras, 291
  - y eficiencia terminal, 53
  - y estados, 51
  - y exámenes, 53
  - y libros de texto, 56-59
  - y plan de estudios, 56
  - privada, 178-179
- Educación Pública
  - deserción, 12
  - Plan Nacional de Educación, 10
  - problemas de, 9, 12
  - retención escolar, 10
- Educación Rural, 257
  - estadísticas, 257
  - información, 257
  - y comunidades, 257
- Educación Secundaria, 69, 299
  - absorción, 71
  - calidad, 75, 301
  - computadora, 305
  - cuadros, 70
  - desarrollo, 70
  - deserción, 71
  - eficiencia terminal, 71
  - libros de texto, 303-311
  - obligatoriedad, 69-70
  - plan de estudios, 72-73
  - reprobación, 71
  - telesecundaria, 78, 308
  - tipo de, 72
- Educación Tecnológica
  - capacitación para el trabajo, 113
  - agropecuaria, 113, 119, 120
  - cuadros, 117
  - crecimiento, 115
  - e Institutos Tecnológicos, 127
  - estadística, 118
  - evaluación, 133-134

- industrial y del mar, 118, 123-125
- instituciones, 116
- matrícula, 114-115
  - nivel medio y medio superior, 114
- modalidades, 116
- requisitos de, 126
- Educación y prensa, 457
  - temas, 457
    - analfabetismo, 461-462
    - calidad y expansión del SE, 457-459
    - descentralización, 462-464
    - factores de la crisis, 459-461
    - logros, 464-467
    - presupuesto, 462
- Eficiencia terminal en (véase educación o enseñanza)
  - bachillerato, 243
  - indígena, 258
  - normal, 243
  - primaria, 14, 243
  - secundaria, 243
- Enseñanza
  - calidad de, 177-178, 301
  - drogadicción, 302
  - eficiencia terminal, 300
  - matrícula, 299
  - otros problemas, 304
  - preescolar rural
    - evaluación, 33-34
    - expansión a áreas marginadas, 49-50
    - instructores, 32
    - número de atendidos, 31
    - programas, 32-33
    - y CONAFE, 32
  - primaria, 288
  - secundaria, 299
    - y eficiencia terminal, 288
    - y matrícula, 288
    - y plan de estudios, 288
- Enseñanza media superior, 135, 409
  - alumnos,
    - características, 136
  - Colegio de Bachilleres, 158-168, 413-415
  - CCH, 146-158, 412-413
    - comparación con la de otros países, 138
  - ENP, 139-145, 410-412
    - matrícula, 135, 409
    - pedagógica, 416-418
      - plan de estudios, 419-421
    - tronco común, 137-139
- Enseñanza normal, 83-95, 313
  - cuadros, 84
  - demanda de maestros, 85-86
  - matrícula, 313
  - mejoras, 314
  - objetivos, 83
  - plan de estudios, 86-90, 314-316, 327-329, 334-335
    - normal primaria, 317-321
    - reestructurado, 336-339
  - primaria, 91
  - programas, 332
  - superior, 95, 325-327
    - alumnos, distribución, 96, 329-331
- V Congreso Nacional, 340-341
  - y licenciatura, 313
- Enseñanza preescolar, 285
  - matrícula, 286
  - seminario, 287
  - y CONALTE, 287
- Enseñanza preescolar rural, 259
- Enseñanza rural, 257



- Enseñanza tecnológica
- aumento, 381
  - dependencias
    - centros de capacitación, 383
    - CONALEP, 385
    - Institutos Tecnológicos, 384
    - IPN, 385
    - técnica industrial, 384
  - estrategias, 381
  - fallas, 382
  - industrial, 383
    - y del mar, 383
  - medios, 381
  - metas particulares, 112
  - modalidades
    - capacitación, 112, 386
    - CONALEP, 129-131, 405-408
    - nivel medio superior, 114, 387-391
    - técnica agropecuaria, 119-121, 396-401
    - técnica del mar, 123-125, 401-405
    - técnica industrial, 121-123, 391-396
  - objetivos, 111, 381
  - vinculación con el sistema productivo, 111
  - y CONALEP, 111
  - y necesidad de técnicos, 112
  - y Plan Nacional, 382,
- Escuela Nacional Preparatoria, 139
- modelo de, 145-146
  - plan de estudios (1976), 139-142
  - plan de estudios (1980), 142-144
- Escuelas
- normales rurales, 261
    - efecto en demanda, 264
    - reestructuración, 261
    - y bachillerato pedagógico, 262
    - y licenciatura, 262-263
    - regionales campesinas, 261
- Escuelas unitarias, 260
- Estimulación temprana, 286
- y DIF, 286
  - y SEP, 286
- Eventos culturales
- escasez, 247
- Fideicomisos en Relación a la Agricultura (FIRA), 30
- Gabinete, 2
- Importaciones
- aumento, 2
- Indio, 268
- indígena, 268
  - y valores, 270
- Inflación, 238
- Instituto de Capacitación del Sector Agropecuario (INCA), 29
- Instituto Nacional de Investigaciones Forestales (INIF), 30
- Instituto Lingüístico de Verano (ILV)
- conflicto, 257
  - expulsión, 257
  - y maestros bilingües, 257
- Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS)
- y CENDIS, 46
- Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH), 188
- investigación, 188
    - arqueológica, 188
    - conservación, 190
    - docencia, 191
  - Escuela Nacional de Conservación, Restauración, y Museología, 191
  - ethnohistoria, 189
  - ethnológica, 189

- lingüística, 190
- Instituto Nacional de Bellas Artes (INBA), 185
  - artes plásticas, 186
  - música, 185
  - ópera, 186
  - teatro, 187
- Investigación educativa, 179-181, 344-351
- Investigadores
  - número, 289
- Libros de texto, 309
  - ataques, 293
  - contenido, 13
  - éxito, 13
- Licenciatura
  - enseñanza primaria, 321-324
  - en educación indígena, 258
- Maestros, 100
  - capacitación, 353
    - concepto, 354-355
    - cursos, 355-365
  - características de, 102
  - carencia de, 110
  - formación magisterial, 100
  - huelgas y paros, 105-107, 367-375
  - improvisados, 103
  - manifestaciones, 108-109
  - problemas, 365
    - plazas, 365-367
    - situación, 367
  - relación entre calidad y escolaridad, 101
  - salarios, 104, 377-379
- Maestros bilingües, 265
- Marginación, 27
- Marginados, 27
- Misiones culturales
  - composición, 31
  - conversión, 30
  - personal, 31
- Niños
  - Congreso, 296
  - temas, 297
  - conclusiones, 298-299
- Normal
  - conversación en licenciatura, 240
  - deficiencias, 246
  - rural, 261-264
- Nutrición
  - insuficiencia, 13
- Opinión pública y educación, 203
  - alfabetización y capacitación para el trabajo, 206
  - calidad de educación, 208-210
  - comentarios al PNE, 203-206
  - educación y desarrollo del país, 210-211
  - empleo, 211-213
  - retención, 207
- Organización de Naciones Unidas, 483
  - y derechos humanos, 483
  - y pacto de derechos civiles, 483-484
- Partidos Políticos, 4
- PIB, 5
  - porcentaje relacionado con educación, 106
  - y UNESCO, 106, 158, 290
- Plan de Once Años, 481
- Plan educativo, 481
  - concepto, 481
  - ventajas, 481
- Plan Nacional de Desarrollo, 249
- Plan Nacional de Educación
  - análisis del, 17
  - carencias de metas cuantitativas del, 19

- comisión del PNB, 11
- contenido, 11
- elaboración, 11
- medios, 15-16
- metas, 20-21
- reuniones de Muñoz Ledo, 20
- servicios a la comunidad, 16
- temas, 18
- Planes de estudio
  - por áreas, 252
  - por asignaturas, 252
- Preparatorias populares, 173-174
- Primaria para todos los niños, 27
  - acciones de, 27
- Problema indígena
  - e identidad nacional, 264
  - y aculturación, 264
- Programa de Desarrollo de los Servicios Bibliotecarios y de Información (PRODENASBI), 195
  - computarización, 201
  - cuadros estadísticos, 197-198
  - estancamiento, 195
  - legislación, 196
  - progreso de, 195-200
  - salas infantiles, 196-200
  - tipos de libros, 199
- Programa Nacional de Desarrollo de Agricultura de Temporal del Colegio de Posgraduados de Chapingo (PRONDAD), 30
- Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte, 1984-1988, 243
  - objetivos, 249-251
  - relación con PND, 250
  - servicios
    - culturales, 246
    - de deporte y recreación, 247
- Reforma educativa, 18, 19
- Reforma política, 4
- Reprobación, 12
- Revolución educativa, 251
  - descentralización, 251
    - aspectos, 251-252
    - objetivos, 251-252
    - y normales, 255
    - y SNTE, 254
- Secretaría de Agricultura y Recursos Humanos (SARH), 119
- Secretaría de Educación Pública (SEP)
  - calidad académica, 75
  - centralismo, 468-469
    - problemas, 467
  - descentralización, 467, 483
  - desconcentración, 225-227, 467, 483
    - y SNTE, 470-471
  - telesecundaria, 76
  - e INI
    - acuerdo, 259
  - etapas de desarrollo, 76-81, 229-231
  - éxito, 230
  - porcentaje PIB, 226
    - objetivos de, 223
  - preparación de personal, 30
  - programas, 81
  - sexagésimo aniversario, 231
    - proyecto de Vasconcelos, 231-233
    - éxitos, 233-235
  - tendencia del sexenio, 235-236
  - trascendencia, 228-229
- Secretaría de Salubridad y Asistencia (SSA), 46
  - y CENDI, 46
- Sexenio,
  - analfabetismo, 474, 476

- racionalización de recursos, 475-477
- bachillerato, 474, 479
- conclusión, 480
- crecimiento, 478, 479
- deporte, 480
- eficiencia terminal, 217, 474, 476
  - INEA, 218
  - rezago, 218
- evaluación del, 215, 223, 483
- matrícula inicial, 216
  - preescolar, 216
  - primaria, 217
- media superior, 220-221
- metas del PNECR, 474
- objetivos
  - primero, 216
  - segundo, 219
  - tercero, 221
  - cuarto, 223
  - quinto, 225
- preescolar, 475
- primaria, 473-475
- regionalización, , 479
- relación con necesidades, 478
- reprobación, 48-77
- secundaria, 474, 476
- Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), 105
  - sueldos, 375, 376-389
  - y Consejo Nacional Ordinario, 108
- Sismo, 425-429
- Sistema Automático de Inscripción y Distribución (SAID), 26
- Sistema bibliotecario
  - escaso desarrollo, 247
- Técnicas biblingües
  - necesidad, 17
- Técnicas bilingües y bicultural, 265
- Telesecundaria
  - extensión de, 306
  - importancia, 306-308
  - textos de, 308-311
- Tendencia educativa, 235-236, 484
- Terremoto, 425
- UNESCO
  - y PIB, 290
- Unión Nacional de Padres de Familia (UNPF), 109
  - y deserción 289
  - y libros de texto, 294
- Universidad Pedagógica Nacional (UPN), 97, 343-344
  - características, 98-99
  - creación, 97
  - conveniencia de bachillerato, 101
  - objetivo, 102
  - vinculación con normal, 98
- Valores
  - indígenas, 267
  - occidentales, 267
- Vinculación de educación con bienes y servicios, 482

## INDICE DE CUADROS

<i>No.</i>	<i>Página</i>	<i>No.</i>	<i>Página</i>
1	12	34	140-142
2	25	35	142-144
3	40	36	145-146
4	40	37	148-149
5	41	38	150-152
6	47	39	153
7	47	40	161-164
8	50	41	165-168
9	52	42	193
10	52	43	196
11	54	44	197
12	55	45	198
13	59-61	46	199
14	61-63	47	216
15	64-66	48	216
16	71	49	217
17	71	50	219
18	72-73	51	220
19	74	52	221
20	84	53	279
21	84	54	281
22	85-86	55	286
23	87-90	56	288
24	92-95	57	299
25	96	58	300
26	113	59	308-309
27	114-115	60	309
28	117	61	310
29	118	62	311
30	122	63	313
31	131	64	314-316
32	135	65	317-321
33	138-139	66	321-324

## TENDENCIAS EDUCATIVAS OFICIALES EN MEXICO

<i>No.</i>	<i>Página</i>	<i>No.</i>	<i>Página</i>
67	327-329	82	384
68	329-330	83	385
69	331-332	84	388-389
70	334-335	85	392
71	336-338	86	393
72	338-339	87	398-399
73	342	88	400-401
74	356-357	89	401-402
75	357-359	90	404
76	359-360	91	409
77	360-361	92	419-421
78	361-362	93	456
79	362-363	94	478
80	364-365	95	478
81	379	96	479

El autor, licenciado en filosofía, maestro en ciencias de la educación y doctor en filosofía (psicología) por la Universidad de Fordham, Nueva York, ha consagrado más de 30 años a tareas educativas. Desempeñó en la Universidad Iberoamericana los cargos de rector, vicerrector académico, director del Departamento de Psicología y del Centro de Orientación Psicológica. Ha publicado diversas obras y artículos en revistas especializadas, y pertenece a varias sociedades científicas mexicanas y extranjeras. Asesor del licenciado Manuel Bartlett Díaz durante su gestión como Secretario de Educación Pública 1988-1990. Recibió el Premio de Educación Andrés Bello otorgado por la Organización de Estados Americanos (OEA) en 1988. Se le ha concedido el Doctorado *Honoris Causa* en Ciencias por la Universidad Iberoamericana en 1981. Actualmente es profesor emérito de educación en el Departamento de Desarrollo Humano de la UIA.