

## CAPITULO VIII

# OTRAS ACTIVIDADES EDUCATIVAS Y DOS LEYES FUNDAMENTALES

### 1. EL CALENDARIO

En el segundo año del régimen echeverrista (*El Universal*, noviembre 6 de 1972), Antonio Lara Barragán refirió que las escuelas primarias oficiales trabajaban 135 días de los 365 del año. Es decir, aprovechaban únicamente el 36% del tiempo.<sup>1</sup> El 64% restante lo dedicaban a vacaciones y días de asueto por celebraciones de diversa índole. Según el escritor, sólo un día de paro en los centros escolares del Distrito Federal representaba un fraude a la niñez por 11 250 000 horas de clase, un crimen en contra del futuro de la patria.

Recordaba asimismo que antes del establecimiento del llamado calendario único, verificado durante el régimen del presidente Díaz Ordaz, se trabajaban 177 de los 365 días del año. Al decretarse el nuevo calendario de labores, se redujo a 135 el número de días laborables. Y concluía citando a los padres de familia: “Muchas fiestas podrían celebrarse trabajando, formando a la niñez y así recibirían nuestros hijos una verdadera enseñanza cívica”.

Al año siguiente *El Nacional* (agosto 17 de 1976) informaba que los padres de familia estaban justificadamente satisfechos por la decisión de la SEP de obligar al Colegio de Bachilleres a seguir, en su calendario lectivo, el de la toda la República, a diferencia de la UNAM y sus escuelas de enseñanza media superior, las cuales iniciaban sus cursos en el mes de marzo de cada año, o sea, ocho meses después de terminados los anteriores en los planteles secundarios. Tal decisión remediaba una anomalía importante que causaba graves perjuicios a la juventud.

Rubén Salazar Mayén (*El Universal*, noviembre 9 de 1974) insistía en el mismo problema: las escuelas primarias trabajaban sólo 135 días, o sea, 34% del tiempo y el otro 64% lo dedicaban a vacaciones y asuetos. Consideraba esta práctica como una inmoralidad de los maestros e insistía en que era necesario poner término a los asuetos y a las vacaciones, para aprovechar el

---

<sup>1</sup> El autor hacía el cálculo sin descontar los 104 días de descanso semanal (2x52) ni otros cinco días de descanso obligatorio.

tiempo hasta lo máximo. Lanzar gritos patrióticos, entonar himnos a la patria, y bendecir el nombre de México no era querer a México.<sup>2</sup>

Finalmente (*El Universal*, agosto 24 de 1975), la SEP distribuyó 70 000 ejemplares del calendario escolar para el año lectivo 1974-1975; éste tendría 195 días de trabajo en las escuelas primarias y 236 en el sistema de educación media superior. El calendario escolar primario mexicano estaba dentro del promedio considerado norma mundial con 170 a 210 días de clase, mientras el calendario de las escuelas secundarias resultaba alto respecto a los promedios mundiales. Se anunciaba asimismo que el primer periodo de vacaciones sería del 17 de diciembre al 1o. de enero y el segundo del 19 al 30 de mayo; las vacaciones de fin de curso abarcarían del 1o. de julio al 31 de agosto. Los periodos de exámenes serían del 21 al 31 de enero (el primer reconocimiento semestral) y los exámenes finales se efectuarían del 19 al 30 de junio.

Además, habría suspensión de labores en las siguientes fechas: 16 de septiembre; 12 de octubre; 20 de noviembre; 5 de febrero; 21 de marzo; 1o. de mayo y 5 de mayo.

## 2. LOS EXAMENES

En marzo de 1976 se publicó en el *Diario Oficial* un acuerdo del secretario de Educación Pública, el cual reglamentaba el proceso de evaluación y exámenes en todas las escuelas dependientes de la SEP; primarias, secundarias, preparatorias y normales así como la educación para obreros y campesinos y establecía realizar la evaluación del aprendizaje en forma continua y basar la calificación final del curso en el conjunto de las evaluaciones mensuales realizadas durante el año. Esta evaluación terminal, conforme al acuerdo, no debía confundirse con el tradicional examen final. Según el presidente del CNTE, en declaraciones a la prensa (*Excélsior*, abril 3 de 1976), quedaba a juicio del maestro someter al alumno a examen final o eximirlo de él.<sup>3</sup>

---

<sup>2</sup> Otro problema era el de los días de clase: en Japón eran 220-240 días al año; en Norteamérica, 180. En Japón, 7/h c/día y medio sábado. *Fortune*. 1989/(autum)/120 (No. 13) p. 16.

<sup>3</sup> La evaluación se define: «proceso sistemático para determinar hasta qué punto el aprendizaje de los alumnos, alcanza los objetivos de la educación determinados anteriormente». La evaluación consta de un conjunto de hechos organizados que tienden a un fin en un tiempo dado. El examen es uno de éstos. Por tanto, difiere de la evaluación por ser parte de ella (*Véase Didac.* 1978 (primavera) y 1982 (invierno)).

Además, el acuerdo prescribía, para los alumnos que no alcanzaran el nivel mínimo de eficiencia, realizar actividades de recuperación “durante 15 días a fin de que la escuela evaluara su aprendizaje”. El acuerdo no puntualizó cómo realizaría esta segunda evaluación. Asimismo, se modificó la escala numérica de calificaciones. En adelante serían: 10 y 9, E (Excelente); 8, MB (Muy bien); 7, B (Bien) y 6, R (Regular); 4 y 5, NA (No. acreditó).<sup>4</sup> (*El Universal*, abril 19 de 1976).

Tales disposiciones afectaron a millones de niños y jóvenes y condicionaron decisivamente la calidad del sistema educativo nacional. Requerían, consiguientemente, una seria consideración por parte de los padres de familia; los alumnos, los maestros; y la opinión pública en general. Por otra parte, como no parecía conveniente descargar en el maestro individual la responsabilidad exclusiva de evaluar el aprendizaje, la SEP debería intervenir de algún modo en el proceso evaluativo, no sólo estableciendo los objetivos del aprendizaje y los programas de estudio, sino supervisando cuidadosamente el logro de los niveles prescritos para los diversos grados escolares.

Por no haberse hecho estudios comparativos de la calidad de la enseñanza en el país, existía únicamente un consenso informal basado en experiencias ordinarias, según el cual, la mayoría de las escuelas públicas eran bastante ineficaces: enseñaban poco y lo enseñaban mal.<sup>5</sup> Para hablar sólo de las matemáticas, los niños terminaban la primaria sin dominar las cuatro operaciones básicas; concluían la secundaria, sin saber sumar quebrados; y llegaban a la universidad carentes de una mínima familiaridad con el álgebra. Menos todavía se lograba del estudiante universitario que en el estudio de las matemáticas aprendiera a pensar con lógica y expresarse con precisión.

La definición de evaluación propuesta por el acuerdo: “el proceso que permite al maestro determinar el nivel en que cada alumno logra los objetivos de los programas de un grado escolar” era unilateral y excluía a la SEP de comprobar si la evaluación del maestro correspondía objetivamente a los normas de conocimiento establecidas.

---

<sup>4</sup> La escala de letras parece más adecuada para los exámenes. Las ciencias emplean tres escalas en sus mediciones: la ordinal, que señala un orden: primero, segundo, etc., sin definir qué tanto dista uno de otro; la de intervalos (por ejemplo, el termómetro centígrado), con distancias iguales entre los distintos grados, pero sin cero absoluto; y la de proporción: el sistema métrico, con cero absoluto e idénticas distancias; la psicología usa la segunda en las pruebas estandarizadas de inteligencia, etc. Es evidente que los exámenes pertenecen a las primeras. Establecen un orden sin definir las distancias entre uno y otro. Usar números produce una impresión falsa: la distancia entre Juan y Pedro es la misma que entre éste y Andrés.

<sup>5</sup> Muñoz Izquierdo y Guzmán (1971, pp. 7-25) realizaron un estudio que comprueba el consenso informal: las escuelas primarias son ineficaces.

Habría convenido que la SEP creara en cada escuela un comité de maestros con representación de los alumnos y los padres de familia, ante los cuales cada profesor justificara sus evaluaciones, al menos en los casos impugnados. Asimismo, los supervisores podrían intervenir de alguna manera en el proceso, pero el documento no los mencionaba.

El acuerdo resultó también vago en otro punto importante: las “actividades de recuperación”, obligatorias para los alumnos que fallaron en acreditar la asignatura y el procedimiento que debería seguirse entonces. El acuerdo decía: «el alumno será evaluado por la escuela en la cual cursó el ciclo escolar o por otra de igual nivel educativo e idéntico plan de estudios» e insistía en que cada plantel asumiera la responsabilidad del aprendizaje de sus alumnos. Desgraciadamente, no especificaba cuál era la escuela o el plantel para estos efectos, ni cómo se realizaría la segunda evaluación después de los 15 días de recuperación, ni tampoco mencionaba qué sucedería con los alumnos reprobados en esta segunda evaluación.

Se temía, por las presiones a que estaban sujetas las escuelas y el halo progresista del absurdo principio del «pase automático», que muchos maestros tenderían a aprobar en esta segunda instancia a casi todos los alumnos. Las estadísticas escolares aparecerían más atractivas, pero más alumnos aprobados no significarían un mejor sistema educativo.

Estas consideraciones llevaron a la conclusión de requerirse supervisión de parte de la SEP sobre el proceso de evaluación. En él se fundamentaban las funciones de certificación y acreditación encomendadas a esta Secretaría. Tales funciones entrañaban graves responsabilidades ante la sociedad (Latapí, *Excélsior*, abril 10 de 1976).

La prensa no desaprovechó la ocasión para intervenir en el asunto de los exámenes. Así, Antonio Lara Barragán (*El Universal*, abril 14 de 1976) informó que desde ese año no habría pruebas finales ni tampoco, para evaluar el aprendizaje de los alumnos, se acudiría a los promedios de las calificaciones obtenidas en el curso del año escolar. Los maestros Francisco Delgado Figueroa; Raúl Mejía y Porfirio Rivera, afirmaron:

En obediencia fiel de la ley federal de educación, la evaluación del rendimiento escolar es permanente; se hace todos los días, de manera integral, pues se toman en consideración todos los elementos que forman el proceso educativo. El maestro, en constante e íntima unión con sus discípulos, conoce y valora día a día su individualidad como sujeto.

Y concluían:

No se puede juzgar a la persona humana con un solo instrumento de medida ni con

una sola de sus facetas. Los niños, adolescentes y jóvenes no están hechos a troquel ni como boletos del metro que pasan si se ajustan a las dimensiones de una misma ranura.

Un editorial de *El Universal* (abril 15 de 1976) comentaba también la supresión de los exámenes y de los promedios de las calificaciones obtenidas en el año escolar. El criterio para el futuro sería la convivencia del maestro con sus alumnos, proseguida en forma íntima, la cual constituiría el criterio máximo de aprovechamiento de los estudiantes. El editorial recordaba que se habían puesto en práctica en otras naciones parecidas determinaciones con un reconocido adelanto pedagógico. Desde luego, la argumentación básica de esta reforma era digna de tomarse en cuenta en el sentido de estar el maestro, por la prolongada y permanente convivencia con los alumnos, más capacitado para emitir un veredicto en ese respecto. Sin embargo, el diario introducía una nota de cautela: era menester tener en cuenta que la preparación del magisterio mexicano distaba de ser la idónea. Ni tampoco era confiable el rendimiento que por sí solos pudieran obtener los estudiantes, a espaldas de procedimientos colectivos y generales, como los aplicados anteriormente. Por tanto, convenía aquilatar simultáneamente las condiciones reales del campo educativo mexicano con las hipótesis teóricas, para evitar convertir éstas en nocivas, por opiniones pedagógicas que deteriorarían más el estado de la educación mexicana.

El mismo día, Antonio Lara Barragán (*El Universal*, abril 15 de 1976) trataba de nuevo el asunto de la supresión de los exámenes. Citaba numerosas autoridades defensoras de la supresión de los exámenes y hacía ver que, en el pasado, los programas se basaban en una serie de temas sobre los cuales se planeaban las clases. Ahora, en cambio, se proporcionaban los programas por objetivos, detallándose las unidades y las fichas. Además, la eficiencia de la educación se había elevado sensiblemente y se esperaba que ese año alcanzara el 90%. Añadía que el incremento de la eficiencia dependía sustancialmente del estudio y la superación académica de los profesores, quienes se reunían periódicamente en seminarios de análisis y de estudio en todo el país. Así, por ejemplo, se habían efectuado 50 seminarios de profesores en el Distrito Federal y estaba por clausurarse un seminario de profesores de escuelas particulares, convocado para conocer a fondo la reforma educativa y la nueva evaluación pedagógica.

### 3. EL CENTRO PARA EL ESTUDIO DE MEDIOS Y PROCEDIMIENTOS AVANZADOS DE LA EDUCACIÓN (CEMPAE)

Como el régimen del licenciado Echeverría proyectaba numerosas innova-

ciones, dispuso (1971) crear una institución, cuyo objetivo sería planear, fomentar y coordinar la educación extraescolar y asesorar en materia educativa a los organismos correspondientes. Esa institución se llamó Centro para el Estudio de Medios y Procedimientos Avanzados en la Educación (CEMPAE), organismo descentralizado, de interés público, y con personalidad jurídica y patrimonio propios. El CEMPAE se dedicó a buscar nuevas formas de educación, con el empleo de los medios masivos de comunicación, a fin de extender los servicios educativos al mayor número posible de habitantes del país.

El CEMPAE inició (1971) sus labores con 30 investigadores, cuyo número creció a 275 en 1976. Durante el sexenio, el Centro efectuó más de 50 proyectos de investigación, entre los cuales deben mencionarse los siguientes:

1) Un diseño de enseñanza abierta destinado a proporcionar mayores oportunidades educativas a la clase trabajadora, mediante el desarrollo de una metodología adecuada a las necesidades y recursos nacionales y el empleo de los medios masivos de comunicación. Este diseño se aplicó al ciclo superior de la educación. Se elaboraron libros de texto por un convenio con el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, encargado de desarrollar los contenidos académicos, mientras el CEMPAE los adoptaba. Además, en la ciudad de Monterrey se instaló un canal de televisión que transmitía los programas de apoyo para el material escrito, cuyo paquete didáctico era suficientemente amplio; 45 libros y 537 videocintas de media hora cada una, para cubrir lo equivalente a seis semestres del sistema normal de bachillerato.

2) El proyecto XHFN-TV, canal 8, CEMPAE de Monterrey, N.L., iniciado en 1972, extendió el servicio educativo a la mayor parte de la población del país, con el empleo de las técnicas y procedimientos más avanzados: cine, radio, prensa y televisión. En febrero de 1974 se inauguró el canal 8 de televisión XHFN, cuyas transmisiones de los programas de preparatoria abierta empezaron en marzo de 1974.

3) El proyecto de expresión y comunicación, que surgió a fines de 1972, con el propósito de contribuir a que la educación fuese interdisciplinaria. El proyecto se inició originalmente en la primaria a fin de integrar en diversos aspectos el área quinta, tales como canalizar la energía y la afectividad de los educandos por medio de diversas formas de expresión, desarrollar su capacidad de percepción, habilidades, y destrezas operativas, y otras semejantes.

El proyecto incluía elaborar los nuevos libros de texto gratuitos de primaria —del primero al sexto grado— de suerte que guardaran relación con las actividades, físicas y tecnológicas, bajo el título expresión y comunicación.

4) El sistema nacional de bibliotecas y centros de documentación comenzó

sus actividades en diciembre de 1972 y perseguía, en primer lugar, capacitar al personal empírico en servicio; mejorar los servicios bibliotecarios; fortalecer las bibliotecas existentes y crear nuevos servicios, especialmente públicos y escolares. Además, promover la planificación de un sistema bibliotecario nacional.

5) La metodología del aprendizaje (1973) enseñaba un método de estudio apoyado en medios complementarios, tales como textos y una serie de programas de televisión, dirigidos ambos, en una primera etapa, a estudiantes de preparatoria escolarizada y, en una segunda, a los de sistemas abiertos.

El proyecto se apoyó en una investigación de los hábitos y métodos de estudio de un grupo de educandos de nivel superior. El grupo estaba formado por 1 067 estudiantes del Distrito Federal. Con los resultados de la encuesta, se procedió a elaborar una metodología tanto para los libros de texto como para los programas de televisión. Después, en la segunda etapa del proyecto, se adoptó éste al sistema abierto de enseñanza.

6) Una investigación sobre los efectos de la televisión en el niño preescolar, iniciada en julio de 1973 y destinada a averiguar los principales elementos y relaciones de la interacción dinámica entre niños de tres a seis años de edad y la televisión, considerada ésta como uno de los agentes socializadores que influyen en el niño.

7) El Plan Nacional de Educación de Adultos, fruto de la ley federal de educación de adultos, comprendería en una primera fase la educación primaria y la secundaria en la modalidad abierta, única apta para los analfabetos jóvenes y adultos, de suerte que pudieran incorporarse al desarrollo económico, social y político del país. De acuerdo con los resultados de la investigación, el CEMPAE elaboró un sistema de primaria con diferentes materiales didácticos, encaminado a proporcionar a la población mayor de 15 años conocimientos prácticos de aplicación inmediata para mejorar las condiciones de vida de los educandos; ayudarles a comprender los problemas económicos y sociales de la comunidad, la región y el país; y permitirles proceder a su propio paso.

El CEMPAE, preocupado por la carencia de métodos para estudiar, características de gran parte de la población, encargó a la preparatoria abierta del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey editar la obra *Cómo estudiar con eficiencia*, de Richard Freeman (Trad. de Alfonso Rubio y Rubio y María del Rosario Briones), Monterrey, N.L.: ITESM, 1976.

La obra comprendía un curso para ayudar a los alumnos de educación abierta y a los estudiantes independientes, en general, a dominar las técnicas de estudio y a formarse hábitos intelectuales. Aprender eficientemente no era

una característica nativa, sino una habilidad que se aprende. El curso explicaba precisamente cómo desarrollar esa habilidad, reconocía los problemas del estudiante independiente en la mayoría de los casos: haber dejado mucho tiempo de estudiar; tenido poco éxito en la escuela y, consecuentemente, dudar de su habilidad para aprender; y velar por otras responsabilidades, además del estudio.

El CEMPAE publicó además otras obras destinadas a facilitar el logro de los objetivos propuestos: *Bibliotecas y educación*, 1974; *Cómo tomar apuntes*, 1974; *Didáctica de la lengua y la literatura*, 1973; *El estudiante de nivel medio superior en el Distrito Federal*, 1976; *Expresión y comunicación* (primer grado), 1975; *Expresión y comunicación (segundo a sexto grados)*, 1976; *Introducción al lenguaje de las matemáticas*, 1972; y otras por el estilo.

#### 4. LA INVESTIGACIÓN<sup>6</sup>

Durante muchos años, las decisiones educativas del país se tomaron por razones políticas, por sentido común o por «corazonadas». Nunca hubo, que se sepa, una seria investigación sobre los cambios o toma de decisiones, a pesar de que éstos implicaban cientos de millones de pesos. Menos aún se investigó para el largo plazo (transexenalmente), ni para el corto plazo. El secretario Bravo Ahúja, consciente de estas enormes fallas del sistema educativo, creó un Instituto de Investigación Educativa en 1971, con el objeto de organizar y desarrollar investigaciones y proporcionar orientación pedagógica.

El Instituto contaba con un equipo de 36 investigadores. De ellos, uno fungía como asesor y cinco más como auxiliares técnicos. Los 36 restantes se distribuían así: ocho en el Departamento de Estudios Pedagógicos; nueve en el de Psicología Educativa; cuatro en el de Biomédica escolar; seis en el de Estudios Sociales, Económicos y Culturales y tres en la sección de Estadística. De 1971 a 1976, el INIE efectuó 51 trabajos de investigación y colaboró en estudios de organismos nacionales e internacionales.

Las investigaciones más importantes del INIE fueron: los problemas de transición de primaria y secundaria, proyecto del Instituto Internacional de Planificación de la Educación de la UNESCO, con una encuesta idéntica en 19 países; elaboración de una ficha escolar acumulativa para la primaria, a fin de obtener un conocimiento completo del alumno en los aspectos familiar, social, econó-

---

<sup>6</sup> CINVESTAV. Centro de Investigación y Estudios Avanzados (IPN) creado en 1963. El Departamento de Investigación Educativa (DIE) en 1973

mico y cultural, así como las condiciones de salud física y desarrollo psicológico; elaboración de textos de matemáticas y auxiliares didácticos para 1º y 2º años de primaria; evaluación de la primaria, con la preparación de pruebas, calificación y codificación; elaboración, aplicación experimental y reestructuración de la cartilla para enseñar a leer y escribir a adultos por medio del radio; estudio de los factores pedagógicos, psicológicos, de salud y socioeconómicos que influyen en el rendimiento escolar en lengua nacional, aritmética y geometría de alumnos de primarias oficiales del Distrito Federal.

Con todo, la investigación educativa era insignificante y precaria en el país, rasgos que explicaban por qué, a pesar de gastar cuatro millones de pesos cada hora, el sistema educativo nacional adolecía de defectos inveterados y la educación básica era tan ineficaz.

Según los datos de Jean Pierre Vielle (1976, pp. 9-11), se realizaban entonces en todo México un poco más de 200 proyectos de investigación educativa, es decir, 0.3% del total de proyectos de investigación, y el 11.5% de los realizados en ciencias sociales.

De las 21 instituciones que efectuaban investigaciones sobre educación, sólo 21 podían considerarse dignas de mención. En ellas se realizaba probablemente el 80% de la investigación educativa del país. Únicamente cinco universidades ofrecían maestrías en educación: existían tres revistas especializadas de buena calidad y dos bibliotecas sobre este tema con más de 10 000 volúmenes (Latapí, *Excelsior*, enero 17 de 1976). Por otra parte, la escasez de personal preparado en esta rama, la falta de recursos económicos y la dificultad de información y comunicación hacían, según un inventario de CONACyT, más difícil la investigación educativa.

## 5. LA LEY FEDERAL DE EDUCACIÓN DE 1973

Se recordará que, entre 1966 y 1968, la prensa había hablado de reformar el artículo 3º y luego, de modificar la ley orgánica del mismo (Véase más arriba, pp. 127-130). De hecho, el artículo 3º de 1946, carecía de ley orgánica. La de 1942 reglamentaba el artículo 3º de 1934, con su contenido de la educación socialista. Echeverría decidió acabar con esta irregularidad y dispuso que se preparara un proyecto de ley federal de educación.

La nueva ley se ajustó al artículo 3º de 1946 y superó con mucho la de 1943. Es, por tanto, de suma importancia para comprender la política que guió la reforma educativa (véase volumen 3º pp. 250-254).<sup>7</sup> Además, incluía

---

<sup>7</sup> Véase el excelente folleto *La ley federal de educación. Texto y Comentarios*. Por Rodrigo A. Medellín y Carlos Muñoz Izquierdo. México: CEE, 1974.

importantes innovaciones en la historia de la legislación educativa, pues definía la educación como medio fundamental para adquirir, transmitir y acrecentar la cultura; proceso permanente que contribuía no sólo al desarrollo del individuo sino también a la transformación de la sociedad; y factor determinante para adquirir conocimientos y formar el sentido de solidaridad social (Art. 2°); recalca la importancia de la educación extraescolar, mediante la cual podría impartirse la instrucción elemental media y superior (Art. 15°); prescribía al sistema educativo permitir al educando, en cualquier tiempo, incorporarse a la vida económica y social y al trabajador dedicarse a estudiar (Art. 6°); establecía un registro nacional de educandos, educadores, títulos académicos y establecimientos educativos, así como un sistema nacional de créditos que facilitarían la movilidad del estudiante (Art. 25° VI y VII); disponía aplicar la revalidación y equivalencia por tipos educativos, grados escolares o materias, para asegurar la flexibilidad (Arts. 62° y 64°); y creaba un sistema federal de certificación de conocimientos, conforme a bases perfectamente definidas que favorecían el autodidactismo (Art. 66°). Consideraba servicio público no sólo la educación impartida por el Estado, sino también la de los organismos descentralizados y la de los particulares, con reconocimiento de validez oficial de estudios (Art. 3°). La ley repasaba casi todas las funciones del sistema educativo. Entre otras, mencionaba las siguientes:

1) Función académica: promover la enseñanza, el aprendizaje, la investigación y la difusión (Art. 43°); desarrollar armónicamente la personalidad en los aspectos físico, intelectual, ético y estético, etc. (Arts. 5°, 20°); facilitar al educando el análisis objetivo de la realidad, con la armonización de los conocimientos teóricos y prácticos y la aptitud de mejorarlos (Arts. 5°, 10°, 45°); y —característica novísima— ayudar al educando a ejercitar la reflexión crítica, antídoto contra el dogmatismo y autoritarismo (Art. 45°, IV).

2) Función distributivo-selectiva: atender a la demanda de educación primaria, ofreciendo oportunidades de acceso (Arts. 48°, 10°); procurar la distribución equitativa de los bienes materiales y culturales (Arts. 5°, 8°).

3) Función económica: mejorar el aprovechamiento social de los recursos materiales y la preservación del equilibrio ecológico (Arts. 5°, VII); fomentar la actividad científica y tecnológica para hacerla responder a las necesidades de desarrollo nacional independiente (Art. 5°, VIII).

4) Función ocupacional: capacitar para el trabajo socialmente útil (Art. 45°, VIII).

5) Función de socialización: desarrollar la conciencia nacional y el sentido de convivencia internacional (Art. 5°, II y XVII); alcanzar un idioma común sin

menoscabo del uso de las lenguas autóctonas (Art. 5º, III); preparar para el ejercicio de la democracia (Art. 5º, XIV); fomentar la institucionalidad por el conocimiento y respeto de las instituciones (Art. 5º V); promover la planificación familiar con el respeto debido a la dignidad humana y a la libertad (Art. 20º); vincular participativamente la acción educativa con la comunidad, fomentando la solidaridad y participación (Art. 2º, V, XV).

6) Función cultural: adquirir, transmitir y acrecentar la cultura, armonizando lo tradicional y la innovación (Art. 2º, V, XII); proteger y acrecentar el acervo cultural de la nación y hacerlo accesible a la colectividad (Art. 5º, IV y VII); fomentar la creación artística y la difusión cultural (Art. 5º, XI).

7) Función investigadora: impulsar la investigación científica y tecnológica (Art. 5º, XI y XIII).

La prensa trató el asunto de la nueva ley federal de educación. Así, Tomás Ramírez (*El Nacional*, septiembre 19 de 1973) se refirió al aplauso público relativo al proyecto de ley federal de educación enviado por el ejecutivo al congreso. Añadía que la ley orgánica aún vigente se publicó en el *Diario Oficial* en enero 23 de 1943. Sus disposiciones, sin ser extrañas a la realidad del país ni oponerse a las aspiraciones del pueblo, correspondían a una etapa ya superada. Por tanto, era urgente modificar la ley federal de educación.

No se trataba de innovar sólo porque sí ni por la presunción de ser nuevos y diferentes. Se buscaba actualizar y convertir lo inoperante en algo activo, a fin de que sirviera eficazmente a la sociedad cuyas transformaciones eran evidentes. El espíritu de la ley era que el contenido de la educación correspondiera a los requerimientos nacionales y que, con los mecanismos apropiados de ejecución, llegara a todos los necesitados.

El valor de la educación, como factor que convierte en realidad las potencialidades humanas y contribuye así al bienestar y desarrollo comunitarios, confiere importancia a todo lo que se haga en este ámbito. De ahí que desde hacía muchos años el gobierno federal había dedicado a la educación una de las mayores partidas presupuestales y/o, complementariamente, verificado una permanente y activa revisión de los resultados. En la educación no se trabajaba para el presente sino para el futuro. Educar equivalía a sembrar en la tierra fértil, que es el niño de hoy, las cualidades que habrían de fructificar en el adulto de mañana. Y para el hombre que caminaba ciego a causa de la ignorancia era recibir una luz para recorrer el resto del camino.

Según Demetrio Bolaños Espinosa (*El Nacional*, noviembre 10 de 1973), la aprobación de la ley federal de educación se efectuó después de un reñido debate jurídico en el cual intervinieron los diputados panistas Manuel Gonzá-

lez Hinojosa, Fernando Estrada Sámano, Eugenio Ortiz Walls, y otros, y los priistas, Flavio Romero de Velasco, Rafael Hernández Ochoa. La diputación panista impugnó el proyecto por atentar contra la soberanía de los estados y municipios, actuando con un espíritu monopolista. Sugirió que la ley fuese obligatoria sólo en el Distrito y Territorios Federales y añadió que era confusa, contradictoria y anticonstitucional. De los 69 artículos que contiene, las comisiones dictaminadoras reformaron más de 30. Los diputados del PRI asumieron la defensa de la nueva ley; rompía con el mito de ser la educación laica precisamente antirreligiosa y anticatólica.

Antonio Lara Barragán (*El Universal*, noviembre 24 de 1973), por su parte, notaba que nadie antes se había atrevido a sugerir la necesidad de reformar íntegramente la ley orgánica de la educación pública, para ajustarla al espíritu y letra de la Carta Magna, pues se sospechaba que tal revisión desataría un torrente de pasiones, prejuicios y viejos odios que enturbiarían los nobles propósitos de poner al día la ley. Así había sucedido. En las páginas de la prensa nacional se expresaban los hondos rencores y los inflexibles antagonismos de las derechas e izquierdas. La importancia de la ley federal de educación era innegable, al recorrer las vicisitudes padecidas por la estructura jurídica de la escuela mexicana, hasta llegar al artículo 3º del 30 de diciembre de 1945, cuando aquél se reformó sustancialmente, con miras a unir estrechamente a la familia mexicana, pero no se reglamentó la ley correspondiente de acuerdo con el texto del nuevo artículo. Existía pues, un precepto constitucional desacorde con la ley orgánica. Además, ¡Trescientos veinticuatro decretos, leyes, disposiciones, órdenes y acuerdos sobre la educación, sin ilación alguna y muchos de ellos antagónicos entre sí! La nueva ley venía a eliminar el caos jurídico prevaleciente hasta ese día.

*El Nacional* (noviembre 29 de 1973), por su parte, narraba que la Cámara de Senadores había aprobado por unanimidad de votos la iniciativa de ley federal de educación enviada por el ejecutivo y anteriormente sancionada por los diputados. Los senadores analizaron en largo debate el proyecto que actualizaba los ideales de los educadores mexicanos, cuyos preceptos recogía el espíritu del artículo 3º constitucional y daban forma a un instrumento organizativo de la educación pública.

Antonio Lara Barragán (*El Universal*, diciembre 15 de 1973) de nuevo señalaba que había terminado el caos jurídico en materia educativa, provocado por la inadecuación entre el artículo 3º constitucional y la ley federal del 31 de diciembre de 1941. Narraba que había seguido 320 decretos, acuerdos y disposiciones de la más diversa índole, algunos contradictorios entre sí, emitidos en el curso de esos años. Recordaba el autor que, al calificar de “socialista” la educación, el presidente Ávila Camacho se refería al socialismo de la

Revolución Mexicana, pero esta aclaración había prohiado disputas y altibajos en la vacilante pedagogía mexicana, cuya falta de definición hizo pensar que las normas jurídicas no regían las funciones que aseguraban regular.

Lara Barragán notaba que uno de los preceptos centrales de la nueva ley era el artículo 5o. que fijaba con meridiana claridad las finalidades de la escuela mexicana: el desarrollo armónico de la personalidad; la conciencia de la identidad nacional; el logro de una lengua nacional para todos los mexicanos; la protección y acrecentamiento de los bienes y valores que constituían el acervo cultural; el respeto a las instituciones nacionales; la cultura y la creatividad, etcétera. Asimismo, saludaba con alegría la determinación de que el sistema educativo tuviera una estructura que permitiera al educando, en cualquier tiempo, incorporarse a la vida económica y social, y también que el trabajador pudiera estudiar.

Con todo, la nueva ley encierra desacuerdos entre las normas jurídicas, por una parte, y la realidad de la vida social por otra. Prescribe, ante los 17 millones de habitantes, de 15 años y más de edad, carentes de primaria completa y ante la imposibilidad de satisfacer la demanda potencial (Art. 16°): “la educación primaria es obligatoria para todos los habitantes de la república”. Y como si fuera poco, el Art. 10° reza: “los servicios de la educación deberán extenderse a quienes carecen de ellos, para contribuir a eliminar los desequilibrios económicos y sociales”. No se dice quién es responsable y, por lo mismo, la autoridad, recursos y medios para extenderla. Por otra parte, ante la falta real de oportunidades para la gran mayoría de la población, especialmente los sectores marginados, el Art. 48° establece: “los habitantes del país tienen derecho a las mismas oportunidades de acceso al sistema educativo nacional, sin más limitación que satisfacer los requisitos que establezcan las disposiciones relativas”. Tampoco se indica cómo se ejercerá ese derecho, si dentro de las actuales circunstancias sociales no es posible. Ni qué providencias concomitantes se tomarán ni quién será responsable de hacerlo factible.

La ley orgánica abrogada era, en su Art. 5°, más específica:

Los habitantes de la república tendrán iguales derechos en materia de educación y el Estado les ofrecerá las mismas oportunidades para adquirirla, dentro de los requisitos normales y reglamentarios exigidos para los distintos tipos de educación.

En este punto se advierte un retroceso en la nueva ley, así como en la diversidad de las necesidades educativas de la población. La nueva ley enu-

mera simplemente los distintos tipos de educación, sin jerarquizarlos. En cambio, el Art. 92° de la antigua ley dice:

El Estado procurará fomentar, por medio de universidades o instituciones particulares, la educación superior profesional, a efecto de dedicar con mayor amplitud sus recursos a la atención preferente de la educación primaria, secundaria, normal y técnica, así como de las actividades educativas que se señalan en el Art. 11° de esta ley (alfabetización y cultura elemental a iletrados; atención a indígenas y campesinos, propagación de la escuela primaria en toda la República. (Medellín y Muñoz, 1974, pp. 52-53).

Tales preceptos traen a la memoria el sabio comentario de Justo Sierra sobre la tendencia mexicana a atribuir una virtud mágica a las leyes: los asuntos se resuelven promulgando leyes.

#### 6. LA LEY NACIONAL DE EDUCACIÓN PARA ADULTOS (1975)<sup>8</sup>

La educación de adultos había venido cobrando cada vez mayor importancia, a partir de la Primera Conferencia Mundial sobre Educación de Adultos, convocada por la UNESCO y celebrada en Elsinor, Dinamarca, en 1949. En ese periodo de la posguerra, pero más específicamente en la década de los cincuenta, el mundo experimentaba una serie de cambios de orden económico, político, social y tecnológico que planteaban nuevas necesidades y exigían nuevas soluciones. Entonces fue cuando las naciones volvieron su atención al campo de la educación de adultos. Con este fin, la UNESCO, por mandato de la Conferencia General en su décima reunión, convocó y realizó la Segunda Conferencia Mundial de Educación de Adultos, celebrada en Montreal, Canadá, en 1960.

A partir de entonces, diversos países, entre ellos México, emprendieron una serie de acciones de educación de adultos que el CREFAL ya había iniciado desde la Conferencia de Montreal.

En cumplimiento de la resolución 1.31, aprobada por la Conferencia General en su reunión décima sexta, la UNESCO realizó, en 1972, en Tokio, Japón, la Tercera Conferencia Internacional sobre la Educación de Adultos, la cual analizó las tendencias de la educación de adultos durante el decenio anterior; consideró las funciones de este tipo de educación en el contexto de la educación permanente; y examinó las estrategias del desarrollo educativo en esta línea, a la luz de las experiencias acumuladas desde la reunión de Elsinor, particularmente, en cuanto a los objetivos, políticas, estrategias y métodos.

---

<sup>8</sup> “Reunión preparatoria del Plan Nacional de Educación de Adultos”. *Revista SEP*. 1976, (No. 26) (abril), pp. 3-6

La asamblea de Tokio ratificó la gran importancia que la educación de adultos había adquirido en el mundo actual y destacó el interés de los países por apoyarla como componente de gran momento en el desarrollo económico y social. Asimismo, la reunión de Tokio ofreció respaldo moral y económico al CREFAL, para continuar en la educación de adultos, dentro del marco de la educación.

No solamente en el ámbito internacional existía la preocupación por la educación de los adultos. Héctor Solís Quiroga (*El Universal*, abril 6 de 1973) tuvo, desde su gestión como director de la Escuela Normal de Especialización, la inquietud de crear la especialidad en educación de adultos, pues los maestros de las escuelas nocturnas de casi todo el país empleaban de ordinario métodos propios para los niños en la enseñanza de los adultos.

La simple alfabetización era inoperante cuando se la separaba de los intereses prácticos y de las convivencias de los adultos. Y, a propósito de la recomendación del señor René Maheu, director general de la UNESCO, de poner al día a los profesionales y técnicos, según las modalidades de la diversificación y especialización tecnológicas. *El Universal* (mayo 22 de 1973) añadía que no solamente habría necesidad de evitar abandonar a los adultos ya preparados en el aspecto educativo, al atender a los requerimientos del desarrollo, sino también precaver limitarse al aspecto pragmático de la preparación de técnicos especializados, conforme a los avances modulares de la tecnología.

Era necesario comprender todos los estratos de la doctrina pedagógica y genéricamente educativa, la cual enseña no limitarse a considerar al hombre como un instrumento realizador de las técnicas. Deberían incluirse los valores culturales que, desgraciadamente, solían omitirse en reuniones como ésta, donde el concepto de educación se circunscribía al adiestramiento para el servicio de la técnica, la industria y el desarrollo material. El hombre se convertía así en un complemento «maquinal» del sistema productivo, con la deformación inhumana tantas veces deplorada.

En virtud de las recomendaciones de la Tercera Conferencia Internacional, el gobierno de México y la UNESCO suscribieron (octubre 24 de 1974) un acuerdo sobre la creación y funcionamiento de un Centro Regional de Educación de Adultos y Alfabetización Funcional para América Latina.

Según el acuerdo, el Centro tendría como función: organizar un conjunto de actividades de estudio, investigación, documentación, formación y animación encaminadas a promover la educación de adultos y la alfabetización funcional en América Latina, dentro del marco de la educación permanente.

Por tanto, el CREFAL debería, en esta etapa: 1) Formar personal para este propósito y para la alfabetización funcional, incluyendo la formación de especialistas con posgrado; 2) realizar investigaciones sobre los diferentes problemas de ese sector educativo; 3) llevar a cabo labores de extensión y asesoría en las diferentes áreas de la educación de adultos y de la alfabetización funcional, en el ámbito nacional como en el internacional; 4) elaborar y experimentar materiales prototipo para utilizarse y aplicarse en los países de la región, así como apoyar el esfuerzo realizado por el país sede y los países de la región en materia de educación de adultos y alfabetización funcional; 5) mantener una estrecha colaboración con la UNESCO y con otros organismos de análoga naturaleza en la lucha contra el analfabetismo (Medina, 1986).

Tales propósitos se fortalecieron al promulgarse la ley nacional de educación para adultos (*Diario Oficial*, diciembre 31 de 1975). Esta establece que la educación general básica para adultos, destinada a los mayores de 15 años, sin primaria concluida o secundaria, forma parte del sistema educativo mexicano (Art. 2o.). La educación de adultos es un tipo de educación extraescolar, basado en el autodidactismo y en la solidaridad social (Art. 2º); y se prescribe, como su objetivo principal, que toda persona pueda alcanzar el grado de conocimientos y habilidades equivalentes al de la educación general básica, comprendidas la primaria y la secundaria (Art. 4º). Por tanto, toda persona puede promover la educación para adultos o asesorarlos. A la federación, los estados y los municipios corresponde organizar los servicios educativos para adultos y auxiliar a los particulares en sus actividades de promoción y asesoría (Art. 6º), pero sólo el poder ejecutivo federal, por medio de la SEP, formularía los planes y programas, autorizaría o elaboraría los libros de texto y materiales pedagógicos, acreditaría y certificaría los conocimientos, evaluaría los planes, programas, y métodos y vigilaría el cumplimiento de la ley (Art. 7º). El educando, una vez registrado (Art. 16º), organizaría su aprendizaje en forma individual o en círculos de estudio y avanzaría, según su capacidad y posibilidades de tiempo (Art. 12º). Con la ayuda de asesores (Arts. 13º al 15º) la SEP acreditaría los conocimientos adquiridos (Art. 17º). Así, el educando podría continuar sus estudios en la modalidad escolar o en la extraescolar.

Además, la ley establece las bases para que las dependencias gubernamentales, instituciones educativas y, en particular, las de educación superior, organicen servicios de educación de adultos y para acreditar a los estudiantes, como servicio social, su participación en estas tareas (Arts. 21º al 25º). Asimismo, los empleadores, comisariados ejidales y de bienes comunales,

sindicatos, asociaciones y otras organizaciones podrían favorecer el establecimiento de este tipo de servicios (Art. 27º), sin prescribirlo como obligación.

El énfasis en la educación extraescolar, principalmente de los adultos, indica una modalidad particular del sistema educativo: se le considera, en teoría al menos, como abierto a diversas formas de aprendizaje, como estructura flexible, útil para apoyar los esfuerzos del educando y como mecanismo de acreditación y certificación de conocimientos, independientemente de la forma de adquirirlos.

Con todo, la educación extraescolar queda fundamentalmente normada por la escolar, en cuanto el sistema escolarizado define el grado de conocimientos, si bien existen indicios de que el sistema educativo certifique todo conocimiento y toda habilidad, independientemente de su relación con el sistema escolarizado. Tal concepción innovadora, consiguiente con la evolución del sistema educativo de otros países, orientó muchas decisiones de la administración de Echeverría.

Recuérdese que la SEP había creado, en 1968, 40 centros de educación para adultos, que llegaron a ser 65 en 1970, con una inscripción de 15 056. Estos centros impartían enseñanza primaria en cursos intensivos, sin referencia expresa a los grados y sin horarios rígidos, sino más bien agrupando las materias en grandes sectores de interés. De este modo, terminaron sus estudios elementales 3 622 estudiantes. Muchos de ellos desearon adquirir habilidades útiles para el trabajo, y recibieron cursos de corte y confección, repostería, cultura de belleza, primeros auxilios, labores artísticas, decoración, electricidad, radio y televisión, etcétera. Los centros atendían también, de modo preferente, la formación cívica (*La educación pública en México, 1964-1970*, p. 252).

## 7. ORGANISMOS DE APOYO A LA EDUCACIÓN

Tres organismos que representan la incorporación de la comunidad al proceso educativo se distinguieron por su labor durante el sexenio: el Consejo Nacional Técnico de la Educación, el Consejo Nacional de Fomento Educativo y el Consejo de Fomento de los Recursos Humanos para la Industria.

El Consejo Nacional Técnico de la Educación creado en junio 26 de 1957, e integrado por representantes de las instituciones públicas que participan en la educación, prosiguió sus funciones básicas de recoger la opinión de la sociedad y los criterios científicos de pedagogos, maestros y diversos especialistas para elaborar planes y programas de estudio, métodos de enseñanza y

disposiciones generales relativas a la educación preescolar, primaria, secundaria, superior y normal.

La Ley Federal de Educación de 1973 (Art. 26°) suponía la existencia del Consejo como órgano de consulta de la SEP y de las entidades federativas que lo solicitaran; le encargó al CNTE dar forma a los planes y programas de estudio; y dispuso que los sectores participantes en la educación nacional estuvieran representados en su estructura.

El Consejo participó activamente en la comisión coordinadora de la reforma educativa, y también en comisiones y grupos técnicos para elaborar y revisar los nuevos libros de texto gratuitos; efectuó en 1974 diversos seminarios para conocer los puntos de vista de más de 5 000 profesores de secundaria de todo el país y celebró, en agosto de 1974, su IX Asamblea Nacional Plenaria (Chetumal, Q.R.) que hizo importantes sugerencias sobre la reforma educativa de nivel medio básico. El secretario del ramo aprobó dichas recomendaciones y éstas se pusieron en vigor a partir de septiembre de 1975.

Por iniciativa del Consejo se organizaron tres seminarios regionales, durante 1975, en Guanajuato, Monterrey y Oaxaca, con el objeto de consultar a los profesores de las escuelas normales sobre los lineamientos generales de una reforma sustancial de la escuela normal.

Previamente, el Consejo había celebrado la X Asamblea Nacional Plenaria, encargada de revisar el plan y los programas de estudio de la enseñanza normal. Estos eventos culminaron en la XI Asamblea Nacional Plenaria del Consejo, celebrada en la ciudad de Cuernavaca, en agosto de 1975, donde el secretario de Educación Pública aprobó el documento del nuevo plan de estudios para la enseñanza normal, el cual entró en vigor en septiembre de 1975.

El Consejo elaboró asimismo los programas por objetivos de aprendizaje para la primaria y la secundaria, y los de esta última, tanto por asignaturas como por áreas. Asesoró al CEMPAE en la preparación de los libros de texto de primaria intensiva y del libro auxiliar del maestro para las actividades de la primaria.

Revisó también los libros de texto elaborados, con base en los programas de la secundaria, por autores y editores del país. Así, en septiembre de 1975, se pusieron a disposición de las escuelas 65 nuevos libros de texto de secundaria, acordes con los cambios propuestos por la reforma de este nivel.

Además, el Consejo elaboró el plan de estudio y los programas para licenciatura de preescolar y de primaria; la licenciatura en educación secundaria por televisión; y los proyectos de planes para la normal superior.

Ofreció asimismo cursos al personal docente en servicio sobre el conocimiento y aplicación de los planes y programas de la reforma educativa y orga-

nizó seminarios y ciclos de conferencias en distintas ciudades de la República. Presentó también su dictamen sobre diversos programas de estudio de los niveles atendidos por la SEP y elaboró el catálogo oficial de libros de texto para la educación media básica. Últimamente, promovió asimismo la creación de consejos estatales de educación que colaboraran coordinadamente en las tareas de la política educativa nacional.

El otro organismo, el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), creado por decreto del ejecutivo federal (*Diario Oficial*, septiembre 10 de 1971), tenía por objeto allegarse recursos complementarios —económicos y técnicos; nacionales o extranjeros— para aplicarlos al mejor desarrollo de la educación.

Un tercer organismo, El Consejo Nacional del Fomento de los Recursos Humanos para la Industria, establecía una constante colaboración y comunicación entre los establecimientos educativos y las empresas industriales, con el objeto de aprovechar las posibilidades que, en materia de asistencia técnica y educativa, ofrecían las instituciones públicas y privadas, nacionales e internacionales.

Entre sus actividades más importantes sobresalía la tarea de aplicar el programa “Escuela-Industria”, cuyas políticas definieron conjuntamente las secretarías de Educación Pública y la Confederación de Cámaras Industriales del País: fomentar cursos; organizar prácticas; otorgar becas; establecer seminarios de actualización para los maestros; celebrar convenios ocupacionales de adiestramiento; practicar investigaciones; establecer visitas estudiantiles a las empresas; e impartir conferencias de industriales en las escuelas; construir filmohemerotecas técnicas y otras semejantes.

Gracias al programa, cerca de dos millones de estudiantes visitaron 3 500 empresas; obtuvieron 3 696 empleos para ellos mismos y se instaló un taller para capacitar operadoras en la industria del vestido.

El Consejo Nacional del Fomento de los Recursos Humanos para la Industria contribuyó en 1974 a mejorar la comunidad de Santa María Jajalpa, Municipio Tenango del Valle, estado de México, con trabajos de carácter experimental en los que participaron 150 estudiantes del Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos N° 4, y 22 pasantes de la Escuela Superior de Ingeniería y Arquitectura del IPN. De esa manera, dichos alumnos cubrieron el requisito del servicio social para su recepción profesional.

El Consejo elaboró un catálogo de puestos de trabajo con el objeto de proporcionar información para contratar personal en las diversas actividades del mundo laboral; facilitar la elaboración del programa de producción; establecer tabuladores de salarios; y sentar las bases del escalafón.

El trabajo se realizó de tres maneras: mediante investigación directa; por medio de visitas a las diferentes empresas; por cuestionarios enviados por correo; y mediante la consulta de los contratos colectivos la cual permitió completar la información. Por cada tipo de actividades se proporcionó el nombre del puesto y se describieron las principales tareas que debería desarrollar (*La obra educativa*, 1976, pp. 141-142).

#### 8. LA COMISIÓN ADMINISTRADORA DEL PROGRAMA FEDERAL PARA LA CONSTRUCCIÓN DE ESCUELAS (CAPFCE)

La Comisión Administradora del Programa Federal para la Construcción de Escuelas invirtió \$15 840 000 durante el sexenio, cantidad que representaba el 12.6% del presupuesto total destinado al ramo educativo federal.

Durante la administración del presidente Echeverría se construyeron y equiparon un total de 104 383 unidades escolares (aulas, laboratorios, talleres y anexos), para los diferentes ciclos educativos y en todas las regiones del país. Esta cifra superaba en un 183.8% la destinada por el comité durante los 25 años anteriores.

El CAPFCE llegó, para construir tan elevado número de aulas, a establecer distintos tipos de locales y a unificar los sistemas constructivos, ya que no se trataba de resolver problemas aislados, sino de edificar un gran número de planteles educativos, para hacer frente a la creciente demanda de instrucción.

El establecimiento de diversos tipos de construcciones escolares conseguía tres objetivos indispensables, para solucionar con fluidez el problema de la insuficiencia de escuelas: primero, garantizar al sistema educativo los locales que requería, cualquiera que fuese el lugar donde se construyeran y el tipo de plantel que se necesitara, solucionando rápidamente los problemas de cada uno de los locales aptos para las diversas actividades educativas; segundo, utilizar los materiales y sistemas de construcciones, locales o regionales, escogiendo los más adecuados para construir cada uno de los establecimientos, introduciendo módulos para sus dimensiones, mobiliarios y funcionamiento. De esta manera, se daba ocupación a la fuerza de trabajo del sitio donde se construía y se proporcionaba también una derrama económica; y, tercero, sistematizar el uso de los procedimientos electrónicos modernos para desarrollar todas aquellas actividades repetitivas que, por el alto número de obras por realizarse, llegaban a volúmenes elevados de procesamiento de datos que, sin tales recursos técnicos, no podrían verificarse con tanta agilidad y control de los procesos.

El siguiente cuadro presenta el número de aulas, laboratorios, talleres y anexos construidos y equipados durante el sexenio.

### CUADRO 32

*Comité Administrador del Programa Federal de Construcción de Escuelas  
(Número de aulas, laboratorios, talleres y anexos construidos y equipados)*

Nivel	De 1945						Los 6	
	a 1970	1971	1972	1973	1974	1975*	1976*	años
Elemental	42 326	7 609	10 914	9 453	10 338	10 481	12 361	61 156
Medio básico	10 432	1 483	3 141	4 083	2 726	4 500	3 790	19 723
Medio superior	1 895	185	850	1 214	1 206	1 651	1 473	6 579
Superior	1 264	262	1 278	908	2 599	3 667	3 528	12 242
Extraescolar	863	73	734	672	1 142	1 193	869	4 483
Totales	56 800	9 612	16 917	16 330	18 011	21 492	22 021	104 383

(\*) Inversiones programadas.

El costo de estas obras aparece en el cuadro siguiente:

### CUADRO 33

*Comité Administrador del Programa Federal de Construcción de Escuelas  
(Inversión en millones de pesos)*

Nivel	1971	1972	1973	1974	1975*	1976*	Suma
Elemental	324.90	486.1	660.91	692.19	868.20	1 134.74	4 166.95
Medio básico	179.40	555.04	584.44	703.35	1 137.60	679.87	3 839.70
Medio superior	42.30	249.89	289.09	401.37	528.60	434.71	1 945.96
Superior	75.40	424.60	401.97	711.42	796.50	968.05	3 377.94
Extraescolar	9.60	69.66	78.18	109.90	196.60	120.01	583.95
Reparaciones	25.70	39.81	85.01	142.45	70.69	66.62	430.28
Administración 1	26.67	160.82	247.43	274.05	340.00	346.00	1 494.97
Totales	783.97	1 985.83	2 347.03	3 034.73	3 938.19	3 750.00	15 839.75

(\*) Inversiones programadas.