

Universidad Autónoma Metropolitana
Unidad Iztapalapa
División de Ciencias Sociales y Humanidades

**La formación de una cultura política a
través de la educación en México:
1946-1996**

*Tesina que para obtener el título de
Licenciado en Ciencia Política
presenta:*

Enrique Flores Ortiz
Matrícula: 93325329

Asesor: Lic. Miguel González Madrid
Lector: Dr. Gustavo Ernesto Emmerich

México, D. F. 1998.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I. MARCO TEÓRICO: FORMACIÓN SOCIAL, IDEOLOGÍA Y ESTADO	1
1.1. Concepto de formación social capitalista.....	1
1.2. El papel de la ideología en la formación social y sus formas de producción, reproducción y transmisión	6
1.3. El concepto de Estado	11
CAPÍTULO II. CONTEXTO HISTÓRICO-POLÍTICO DE LA EDUCACIÓN ESCOLARIZADA EN MÉXICO	22
2.1. El sistema escolar en México	22
2.2. Los modelos de enseñanza escolarizada en México.....	30
2.2.1. La educación para la Unidad Nacional: 1946-1970.....	31
2.2.2. La educación modernizante: 1970-1992.....	41
2.2.3. La modernización educativa: 1992 a la fecha	56
CAPÍTULO III. LA EDUCACIÓN ESCOLARIZADA Y LA CULTURA POLÍTICA	69
3.1. Las concepciones ético-políticas en la enseñanza escolarizada.....	70
3.1.1. La ciudadanía y la educación cívica	74
3.1.2. Autoridad y tolerancia.....	77
3.1.3. Alternativas para la formación de una cultura política	78
CONCLUSIONES	83
BIBLIOGRAFÍA	86
HEMEROGRAFÍA	90

INTRODUCCIÓN

La educación no puede contentarse con reunir a los individuos haciéndolos suscribir a valores comunes forjados en el pasado. Debe responder también a la pregunta: vivir juntos ¿con qué finalidad? ¿para hacer qué? y dar a cada persona la capacidad de participar activamente durante toda la vida en un proyecto de sociedad.

El sistema educativo tiene por misión explícita o implícita preparar a cada alumno para ese cometido social. En las complejas sociedades actuales, la participación en el proyecto común rebasa ampliamente el ámbito político en sentido estricto. En realidad, cada miembro de la colectividad debe asumir su responsabilidad para con los demás de forma cotidiana, en su actividad profesional, cultural y asociativa. Por consiguiente, hay que preparar a cada persona para esa participación, enseñándole sus derechos y sus deberes, pero también desarrollando sus competencias sociales y fomentando el trabajo en equipo en la escuela.

En el ámbito de las Ciencias Sociales se han desarrollado muchas y muy variadas teorías respecto del papel de la educación en la sociedad, sin embargo, si concebimos a la educación como una práctica social, entenderemos entonces que ésta variará de acuerdo a las condiciones históricas en que se inserte.

Entre las principales concepciones que se tienen de la escuela en relación con la sociedad, se destacan las siguientes:

- a) Quienes sostienen que el sistema escolar determina la situación social, es decir, se plantea que el nivel de desarrollo y progreso en un país está condicionado por la amplitud de la escuela dentro del mismo (Durkheim).
- b) En oposición a lo anterior, se sostiene que el sistema escolar es reproductor de las relaciones sociales de producción, y por lo tanto, ahí se reflejan y fortalecen las relaciones de dominación (Althusser, Bordieu, Passeron, Baudelot).
- c) Finalmente, otra posición sugiere que si bien, el sistema escolar reproduce las relaciones sociales de dominación, existen espacios de relativa autonomía a partir de los cuales puede incidirse en el impulso de prácticas transformadoras de la sociedad (Gramsci, Heller, Giroux, Freire).

En esta investigación, interesa destacar en qué medida, mediante la enseñanza escolarizada, se han asumido las tres posiciones en nuestro país, pues se considera que dichas concepciones de educación corresponden, de la misma manera, con concepciones de sociedad y por ende, de las relaciones políticas inherentes a ellas, de tal manera que partimos del supuesto

de que la escuela contribuye en gran medida en la conformación de una cultura política en la que privan los valores de competencia, autoritarismo, deslealtad e incluso corrupción, todos los cuales forman parte de nuestra realidad política nacional, pues cabe destacar que aún los sectores del magisterio que se autodenominan críticos, tales como quienes se aglutinan en la Coordinadora Nacional de los Trabajadores de la Educación (CNTE) o en los sindicatos universitarios, reproducen en su práctica docente cotidiana dichos valores.

De igual manera, abordamos el tema de la educación como un marco de referencia particular que permita la formación de una cultura política alternativa en la educación cívica de la escuela secundaria. Es por ello, que nos hemos propuesto estudiar en el primer capítulo denominado “Formación social, ideología y Estado”, lo relacionado con la formación social capitalista, toda vez que nuestro país se encuentra inmerso en dicho sistema de producción. Asimismo, analizamos el papel que la ideología desempeña en un Estado cuyas características son la de producir, reproducir y transmitir diversas formas de fenómenos y procesos sociales.

En el capítulo segundo titulado “Contexto histórico-político de la educación escolarizada en México” partimos del análisis del término “educación”, para luego pasar a desarrollar el sistema escolar prevaleciente en México y con ello, los modelos de

enseñanza escolarizada, que desde el año de 1946 y hasta la actualidad, se han venido desarrollando.

En el capítulo tercero denominado "La educación escolarizada y la cultura política", señalamos los principios de autoridad en los que se encuentra sustentada nuestra educación, así como las diversas formas en las que se pueden infundir los conceptos y prácticas democráticas en el educando en vísperas de crear una cultura política alternativa a las exigencias de la sociedad actual. Por tal motivo, retomamos el "Plan y programa de estudio de Educación Básica para la Escuela Secundaria" emitido por la Secretaría de Educación Pública en el año de 1993.

Posteriormente, concluimos nuestro trabajo indicando el marco actual de nuestra educación a nivel secundaria y proponiendo, en este renglón, las alternativas, que a nuestra forma de ver, pueden generar un escenario democrático y una mayor concientización de los individuos, a partir de la formación de una cultura política desde la escuela secundaria.

Finalmente, quisiera agradecer la conducción metodológica y detallada, que para la realización del presente trabajo, desempeñó el Profesor Miguel González Madrid, así como los aportes teóricos del Doctor Gustavo Ernesto Emmerich coordinador de la licenciatura en

Ciencia Política de la Universidad Autónoma Metropolitana-Unidad
Iztapalapa.

CAPÍTULO I. MARCO TEÓRICO: FORMACIÓN SOCIAL, IDEOLOGÍA Y ESTADO

1.1. CONCEPTO DE FORMACIÓN SOCIAL CAPITALISTA

En el más amplio nivel de abstracción, entenderemos por formación social capitalista la totalidad integrada por un conjunto de estructuras que interactúan entre sí mediante relaciones determinantes y contradictorias.

Con fines meramente analíticos, hemos de distinguir, desde la perspectiva marxista, las siguientes estructuras* :

a) **Fuerzas productivas**, es decir, la energía tanto objetiva (naturaleza y medios de producción) como subjetiva (fuerza de trabajo, conocimientos científicos y tecnológicos), cuya finalidad es transformar la naturaleza o las propias fuerzas productivas para la satisfacción de necesidades materiales, esto es, aquellas que se desprenden del consumo humano y del consumo productivo.

b) **Relaciones sociales de producción**. Las podemos identificar con la división del trabajo, que puede ser técnica, entendiéndola

* Cfr. Carl Marx y F. Engels "Feuerbach. Oposición entre las concepciones materialista e idealista (Capítulo I de la ideología alemana)", en *Obras Escogidas*, Ed. Progreso, 1ª ed., 6ª reimpresión, Moscú, 1986, pp. 11-81.

como el lugar que ocupan los sujetos en el proceso de producción de bienes materiales, por lo que ubicaremos diferencias entre el trabajo intelectual y el trabajo manual en los ámbitos agrícola, artesanal, comercial y/o industrial; por otro lado, la división social del trabajo, estará determinada por las relaciones de propiedad, las cuales en la sociedad capitalista van a definir las relaciones de explotación, pues hemos de encontrar, por un lado, propietarios de los medios de producción y por el otro, trabajadores no propietarios que con lo único que cuentan es con su fuerza de trabajo, misma que venden al capitalista a cambio del salario, por lo que se establecen relaciones sociales extrañadas; el extrañamiento entre las clases sociales no es privativo del capitalismo, en las formas anteriores se explica como un hecho natural (en el esclavismo existen esclavos y esclavistas por naturaleza) o como producto de la voluntad divina (Dios creó siervos y nobles o clérigos en el feudalismo); sin embargo, el capitalismo constituye la lucha por la "libertad, igualdad y fraternidad", razón por la cual se hace necesario elevar a rango universal los intereses de la clase dominante. "La universalidad de la burguesía adquiere una forma nacional para dar históricamente a sus intereses una forma general. Es aquí donde aparece necesariamente el Estado, como expresión política de esa generalidad y, con ello, la referencia dialéctica de la Nación y del Estado como una realidad burguesa".¹

¹ Torres Rivas, Edelberto. "La nación: problemas teóricos e históricos" en Laclau, Ernesto, et al. *Estado y Política en América Latina*, S. XXI, 3ª ed., México, p. 88.

c) **Sistema de necesidades.** Constituye una estructura peculiar y específica para cada formación social; el sistema de necesidades se integra con las necesidades materiales y las no materiales, es decir, "aquellas... para cuya satisfacción no son necesarios objetos producidos mediante el intercambio orgánico con la naturaleza, o más en general 'productos'"². Cabe aclarar que hemos de encontrar en la práctica cotidiana que las necesidades materiales y no materiales no se encuentran en estado "puro", sino que se combinan; por otro lado, se observa que el sistema de necesidades está dividido de tal manera que ubicaremos diferencias radicales entre el conjunto de necesidades de la clase dominante en relación con el conjunto de necesidades de las clases dominadas, sin embargo, éste último está supeditado a los movimientos, cambios o ajustes que pueda presentar el primero.

De lo señalado anteriormente se desprende la siguiente conclusión: el sistema de necesidades tiende a variar en función de las condiciones concretas, lo cual implica que las necesidades conllevan una connotación social.

Desde la perspectiva planteada, y siguiendo a Ágnes Heller, hemos de enfatizar que la satisfacción de las "necesidades naturales" constituye el límite de elementos requeridos para la supervivencia humana, pero que a medida que las necesidades se

² Heller, Ágnes. *Teoría de las necesidades en Marx*. Ed. Península, Barcelona, 1986, p. 119.

desarrollan, adquieren rasgos característicos definidos por factores externos a la satisfacción de las necesidades meramente biológicas, de ahí que tengamos preferencia por el concepto de necesidades sociales, que "...son aquellas... surgidas históricamente y no dirigidas a la mera supervivencia, en las cuales el elemento cultural, el moral y la costumbre son decisivos y cuya satisfacción es parte constitutiva de la vida 'normal' de los hombres pertenecientes a una determinada clase de una determinada sociedad"³.

Finalmente, el conjunto de necesidades sociales se integra con "necesidades alienadas" y "necesidades radicales". Son necesidades alienadas aquéllas que en virtud del funcionamiento de la sociedad capitalista se reducen a meros actos de acumulación, por tal motivo, todo puede ser cuantificable en dinero, transformándose así, en mercancía dispuesta para el intercambio, de aquí que afirmemos que este grupo de necesidades ayuda al mantenimiento del orden social. Por otro lado, encontramos las necesidades radicales, las cuales "...son momentos inherentes a la estructura capitalista de las necesidades: sin ellas...el capitalismo no podría funcionar: éste, en consecuencia, crea cada día necesidades nuevas. Las 'necesidades radicales' no pueden ser 'eliminadas' por el capitalismo porque son necesarias para su funcionamiento. No constituyen 'embriones' de una formación

³ Op. cit., pp. 33-34.

futura, sino 'accesorios' de la organización capitalista: la trasciende no su ser, sino su satisfacción"⁴.

De lo expuesto se desprenden los siguientes cuestionamientos: ¿Qué relación existe entre economía, Estado y Educación? ¿De qué manera contribuye la educación en la reproducción de las relaciones sociales de producción capitalistas? ¿A qué necesidades responde el sistema escolar? ¿Es posible desde este ámbito generar e impulsar la satisfacción de necesidades radicales? ¿Incide la educación escolarizada en la escisión del sistema de necesidades?

Debemos destacar que las relaciones sociales de producción capitalista se mantienen y reproducen con la colaboración del poder del Estado, éste, a su vez, se legitima en base a su estructura ideológica.

En una sociedad cuyas relaciones sociales de producción son de explotación, vamos a encontrar, igual que para el sistema de necesidades, una estructura ideológica fundamentada en los intereses de la clase dominante, aunque esto no quiere decir que la ideología refleje sólo los intereses de la misma. Sobre esto se hablará en el siguiente punto.

⁴ Op. cit., p. 90.

1.2. EL PAPEL DE LA IDEOLOGÍA EN LA FORMACIÓN SOCIAL Y SUS FORMAS DE PRODUCCIÓN, REPRODUCCIÓN Y TRANSMISIÓN

No es casual que hayamos dedicado un énfasis especial al estudio de la ideología, más bien, este hecho constituye un esfuerzo por alejarnos de las concepciones economicistas que sugieren que si la sociedad asume ciertos rasgos de conciencia, ello es en función de las relaciones que desde la "base" se establecen.

Pretendemos, desde este momento, dejar asentada nuestra posición en el sentido de que si bien, los procesos económicos inciden en las concepciones ideológicas, ello no implica la necesaria correspondencia de éstas a aquellos. Nos colocamos en contra de los determinismos que señalan que la ideología es el reflejo de las relaciones económicas, pues si asumiéramos ese marco de referencia, un estudio como el que realizamos carecería de utilidad para el impulso de transformaciones prácticas; en todo caso, bastaría con esperar a que se modifiquen los procesos económicos para que automáticamente el espacio que nos interesa cambiara en consecuencia.

Consideramos que la esfera ideológica asume una relativa autonomía, mediante la cual, es factible proponer alternativas de cambio para las prácticas cotidianas.

Una vez hecha la aclaración anterior, comenzaremos por expresar lo que entendemos por ideología; para tal efecto, una definición como la de Antonio Gramsci resulta de mucha utilidad:

“Una ideología es una concepción del mundo que se manifiesta implícitamente en el arte, en el derecho, en la actividad económica, en todas las manifestaciones de la vida intelectual y colectiva”⁵.

Dada la amplitud del concepto, pasaremos a señalar los diversos niveles que de acuerdo con Encarnación Sobrino⁶ pueden ocupar las ideologías dentro de una sociedad.

- Como “entidades culturales”. Son el resultado del esfuerzo de grupos o clases que funcionan a la vez como productos y como medios de creación de concepciones de mundo y de actitudes consecuentes con ellas.
- Como “concepciones o sistemas de ideas”. Son aquellas que dentro del ámbito del discurso legitiman y reproducen determinadas relaciones ocultando las contradicciones inherentes a las mismas o haciéndolas aparecer como producto de un proceso natural, asimismo, las concepciones de mundo pueden

⁵ Gramsci, Antonio. *El materialismo histórico y la filosofía de B. Croce*, Ed. Juan Pablos Editor, México, 1975, p. 16.

⁶ Sobrino, Encarnación. *Las ideologías pedagógicas*, Ed. Hvmánitas, Argentina, 1987, p. 22.

jugar un papel importante en los procesos de transformación social, siempre y cuando estén vinculadas a prácticas concretas.

- Como "sistema de actitudes-comportamiento psicosocial". Una vez que los sujetos, grupos o clases sociales han introyectado las concepciones de mundo, actúan cotidianamente en torno a ellas.
- Como "aparatos ideológicos". En ellos se materializa la ideología propuesta en los niveles anteriores, por este medio se transmiten las diversas concepciones de mundo. Su función es coadyuvar en la generación del consenso entre las diversas clases sociales así como los grupos y subgrupos que las componen*.

Como las clases sociales que conforman la sociedad están divididas en fracciones que pueden tener intereses diversos o incluso contradictorios, a su interior se presentan pugnas que son superadas por medio de alianzas entre grupos de una clase social con otra a fin de obtener la hegemonía y de esta manera llevar adelante su proyecto ideológico.

* Cabe destacar, a este respecto, que los aparatos ideológicos constituyen una de las caras de los denominados *aparatos de Estado*; la otra estará integrada por los aparatos represivos. Generalmente se entiende que los aparatos represivos actúan cuando los ideológicos no han podido mantener la hegemonía, requiriéndose en tal caso del empleo de la coerción que en situaciones extremas se traduce en el uso de la fuerza pública, con la finalidad de mantener el orden dentro de la formación social. Para un análisis más detallado al respecto, cfr. L. Althusser: "El Estado y sus aparatos ideológicos" en Palacios, Jesús. *La cuestión escolar. Críticas y alternativas*. Ed. Laia, 6ª ed., Barcelona, 1984, pp. 431-434.

En esta perspectiva, definiremos a la ideología como "...un sistema de interpretación de la realidad que la clase dominante de una sociedad dada produce o inculca mediante mecanismos inconscientes, para legitimar su dominación, y en la que se expresa especialmente la imagen que esta clase se hace de la sociedad, así como su proyecto histórico"⁷.

Por medio de la ideología se encubren las relaciones sociales de explotación, de tal manera, la sociedad capitalista se erige como la defensora del interés general que debe ser salvaguardado por el Estado con la intervención del derecho; en este sentido, "...Estado y Nación se forman en procesos históricos que tienen una base social transclasista, con formas de conciencia e identificación comunes en una sociedad escindida en clases antagónicas"⁸. Como lo que el Estado-nación encubre es la lucha de clases, se legitiman entonces los intereses de la clase dominante, por lo tanto, el interés general no existe, es tan sólo una forma fetichizada de las relaciones sociales, por lo que la nación constituye la forma más perfeccionada de la ideología en la sociedad capitalista.

El concepto *nación* debe ser definido a la luz de dos líneas de análisis:

⁷ Girardi, Giulio. *Por una pedagogía revolucionaria*, Ed. Hispánicas, México, 1987, pp. 48-49.

⁸ Torres Rivas, Edelberto. *Op. cit.*, p. 98.

A) Como una comunidad económica donde existen relaciones sociales de producción contradictorias, es decir, lucha de clases. Empero, como la nación define el funcionamiento del capital, entonces hablaremos de una nación burguesa.

B) Como el rescate de una tradición común, que implica la identificación con experiencias compartidas, el sentimiento de pertenencia, que se refleja en las acciones encaminadas a la construcción de una "conciencia nacional".

Es en este segundo espacio donde la ideología integra las contradicciones de la sociedad, ya que "...es el Estado, el poder, el que termina por afirmar lo que constituye finalmente la tradición común y la cultura nacional. Ambos componentes, completan la base material de la nación, tienen una apariencia de neutralidad, de sedimentación histórica, cuando son un producto necesario de la acción unificadora de lo extraeconómico". En efecto, la cultura propuesta por el Estado no es más que la cultura de la clase dominante, "...y las clases dominadas van quedando integradas a la 'comunidad cultural' nacional a medida que se extiende y asegura su condición de clases explotadas. Es decir, conforme se vuelve nacional no sólo su participación en el mercado -su posición estructural- sino su condición social y su estatus cultural"⁹.

⁹ Ibidem, pp. 105-106.

De esta manera, queda consolidado el proyecto hegemónico mediante un acto político en el que la ideología del nacionalismo se encuentra al servicio de la clase dominante. Asimismo, desde este espacio se hace factible la creación de un proyecto contrahegemónico que se impulse paulatinamente y se enfatice en los momentos de agudización de las contradicciones sociales en aras de crear una nación alternativa.

Hemos hecho hincapié en la estructura ideológica, pues consideramos que dentro de la formación social es ahí donde la educación ocupa un lugar privilegiado; ahora pasaremos a señalar algunas de las diversas concepciones que existen sobre *Estado* para retomar la más adecuada a los fines de esta investigación.

1.3. EL CONCEPTO DE ESTADO

En las últimas décadas la discusión en torno al papel del Estado en las sociedades del Primer Mundo ha tratado, por parte de diversos teóricos, de eliminar cualquier concepto que venga de teorías marxistas y en su lugar se han creado nuevos conceptos que sólo tienden a explicar la situación del Estado moderno a través de otras perspectivas. Asimismo, se prefiere estudiar otras temáticas relacionadas con la democracia, los sistemas de partidos, el análisis jurídico del Estado, entre otras de no menor importancia. Sin embargo, consideramos que la teoría marxista aún resulta relevante

para la explicación del Estado en el momento actual. Empero, debe tenerse claridad respecto al hecho que la concepción de Marx y Engels sobre el particular no es unívoca, sino que existen cuatro interpretaciones respecto al concepto de nuestro interés, las cuales reflejan en sus obras *Crítica al Programa de Gotha*; *El origen de la familia, la propiedad privada y el Estado*; *el Manifiesto Comunista*; *la Crítica a la filosofía del Derecho de Hegel*; *La ideología alemana*; *El Dieciocho Brumario*; *La lucha de clases en Francia* y *La Guerra Civil en Francia*.

En primer lugar, Marx consideró las condiciones materiales de una sociedad como base de su estructura social y su conciencia humana. **La forma del Estado, por tanto, surge de las relaciones de producción y no del desarrollo general de la mente humana o de una colectividad de voluntades de hombres.** En este sentido, Marx contradice la concepción de Hegel quien afirma que el Estado es eterno, no histórico, trasciende la sociedad como una colectividad idealizada. Por ello, es más que unas simples instituciones políticas. Marx invierte este pensamiento señalando:

“La estructura social y el Estado brotan constantemente del proceso de vida de determinados individuos; pero de estos individuos, no como puedan presentarse ante la imaginación propia y ajena, sino tal y como realmente son; es decir, tal y como actúan y como producen materialmente y, por tanto,

tal y como desarrollan sus actividades bajo determinados límites, premisas y condiciones materiales, independientes de su voluntad"¹⁰.

Con ello queda de manifiesto la concepción materialista que asume Marx frente al idealismo hegeliano, pues como señala más adelante de la obra citada "no es la conciencia la que determina la vida, sino la vida la que determina la conciencia". He aquí justamente porqué se dice con toda certeza que Marx pone de cabeza la filosofía del Estado de Hegel.

En segundo lugar, y no desprendiéndose todavía de la crítica hacia Hegel, Marx señaló que **el Estado, surgiendo de las relaciones de producción, no representa el bien común, sino mas bien, es la expresión política de la estructura de clases inherente a la producción**. Lo cual significa que el Estado en la sociedad capitalista es el instrumento que permite a la burguesía mantener su dominio sobre los medios de producción. En este sentido, el Estado es quien se encarga de mantener el dominio sobre las clases sociales no propietarias sobre los medios de producción y más aún, el Estado se convierte en una institución clasista toda vez que surge una contradicción entre el interés particular y el interés común, la cual propicia que "el Estado adquiera una forma propia e independiente, separada de los reales intereses particulares y colectivos, y al mismo tiempo, una forma de comunidad ilusoria ... a base de los intereses

¹⁰ Marx, Carlos y F. Engels. Op. cit., p. 11.

de las clases, ya condicionadas por la división del trabajo...", misma que "...lleva aparejada, además la contradicción entre el interés del individuo concreto de una determinada familia y el interés común de todos los individuos relacionados entre sí, interés común que no existe, ciertamente tan sólo en la idea, como algo 'general', sino que se presenta en la realidad, ante todo como una relación de mutua dependencia de los individuos entre quienes aparece dividido el trabajo"¹¹.

Engels retoma esta concepción del Estado en su obra *El origen de la familia, la propiedad privada y el Estado*, donde afirma:

"Como el Estado nació de la necesidad de frenar los antagonismos de clase, y como, al mismo tiempo, nació en medio del conflicto de esas clases, es, por regla general, el Estado de la clase más poderosa, de la clase económicamente dominante, que, con ayuda de él, se convierte también en la clase políticamente dominante, adquiriendo con ello nuevos medios para la represión y la explotación de la clase oprimida"¹².

De esta forma, el Estado se caracteriza por agrupar a sus súbditos en determinadas divisiones territoriales, se instaura como una institución de fuerza pública para cuyo sostenimiento se arroga el derecho de recaudar impuestos, con todo lo cual, aparece como

¹¹ Op. cit., p. 31.

¹² Engels, Federico. "El origen de la familia, la propiedad privada y el Estado", Op. cit., T. III, p. 346.

si estuviera por encima de la sociedad y como si fuera defensor del interés general, cuando en una sociedad dividida en clases sociales éste en realidad no existe, toda vez que lo que hay son intereses contradictorios según el lugar que se ocupe en la esfera de las relaciones sociales de producción.

Sin embargo, al colocarse el Estado por encima de las clases sociales, éste adquiere un cierto grado de autonomía dentro de la formación social, la cual se manifiesta en dos niveles:

a) El Estado, al burocratizarse, adquiere cierta autonomía respecto de la burguesía, permitiendo con ello que un órgano "neutral" dirima los conflictos derivados de los intereses de los propios miembros de una clase determinada.

b) El segundo nivel de autonomía es el que se presenta una vez que al colocarse el Estado por encima de las clases sociales, ninguno de sus miembros puede arrogarse poder por encima de aquél.

Empero, el Estado no es sólo la expresión política de la dominación de los capitalistas sobre los proletarios, sino que además, **el Estado es el arma represiva de la burguesía**, lo cual no hace sino poner de manifiesto el carácter de clase del propio Estado. Hemos dicho que el estado detenta el poder de la fuerza pública, la cual utiliza para defender el "interés general", no obstante, al encubrir

éste las relaciones contradictorias, en realidad, la fuerza pública sirve a intereses de la clase en el poder. En esta perspectiva, enuncia Marx en "La guerra civil en Francia":

"En un principio, por medio de la simple división del trabajo, la sociedad se creó los órganos especiales destinados a velar por sus intereses comunes. Pero, a la larga, estos órganos, a la cabeza de los cuales figuraba el poder estatal, persiguiendo sus propios intereses específicos, se convirtieron de servidores de la sociedad en señores de ella. esto puede verse, por ejemplo, no sólo en las monarquías hereditarias, sino también en las repúblicas democráticas. No hay ningún país en que los 'políticos' formen un sector más poderoso y más separado de la nación que en Norteamérica. Allí cada uno de los dos grandes partidos que alternan en el Gobierno está a su vez gobernado por gentes que hacen de la política un negocio, que especulan con las actas de diputados de las asambleas legislativas de la Unión y de los distintos Estados federados, o que viven de la agitación en favor de su partido y son retribuidos con cargos cuando éste triunfa. Es sabido que los norteamericanos llevan treinta años esforzándose por sacudir este yugo, que ha llegado a ser insoportable, y que, a pesar de todo, se hunden cada vez más en este pantano de corrupción. Y es precisamente en Norteamérica donde podemos ver mejor cómo progresa esta independización del Estado frente a la sociedad, de la que originariamente debía ser un simple

instrumento. Allí no hay dinastía, ni nobleza, ni ejército permanente -fuera del puñado de hombres que montan la guardia contra los indios-, ni burocracia con cargos permanentes o derechos pasivos. Y, sin embargo, en Norteamérica nos encontramos con dos grandes cuadrillas de especuladores políticos que alternativamente se posesionan del poder estatal y lo explotan por los medios y para los fines más corrompidos; y la nación es impotente frente a estos dos grandes cártels de políticos, pretendidos servidores suyos, pero que, en realidad, la dominan y la saquean"¹³.

En este tenor, la represión surge históricamente como parte del contenido del Estado, así lo entendía Marx, quien al explicar el proceso de constitución de la República francesa, en "Las luchas de clases en Francia", al referirse al déficit de las finanzas del Estado, señalaba:

"Para sustraerse a este crecimiento de su deuda, el Estado tiene que hacer una de dos cosas. Una de ellas es limitar sus gastos, es decir, simplificar el organismo de gobierno, acortarlo, gobernar lo menos posible en los asuntos de la sociedad burguesa. Y este camino era imposible para el partido del orden, cuyos medios de represión, cuyas injerencias oficiales por razón de Estado y cuya omnipresencia a través de los organismos del Estado tenían que aumentar necesariamente a medida que su dominación y las

¹³ Marx, Carlos. "La guerra civil en Francia", Op. cit, T. II, pp. 198-199.

condiciones de vida de su clase se veían amenazadas por más partes. No se puede reducir la gendarmería a medida que se multiplican los ataques contra las personas y contra la propiedad"¹⁴.

Finalmente, Marx y Engels **atribuyen al Estado la función reproductora de las relaciones de explotación**. Así, el Estado capitalista participa en el sistema económico regulando el libre comercio y haciendo aparecer todas las relaciones como actos de cambio, incluida la relación laboral y por ende la relación de explotación. De esta forma el Estado burgués se erige como medio de mantenimiento y reproducción de las relaciones sociales, de ahí que el primer objetivo de la clase revolucionaria sea la toma del poder político, en los siguientes términos lo afirman Marx y Engels en el "Manifiesto del Partido Comunista":

"El objetivo inmediato de los comunistas es el mismo que el de todos los demás partidos proletarios: constitución de los proletarios en clase, derrocamiento de la dominación burguesa, conquista del poder político por el proletariado"¹⁵.

Por otro lado, desde una concepción formalista, Mortati nos expresa que el Estado "es un ordenamiento jurídico para los fines generales que ejerce el poder soberano en un territorio determinado,

¹⁴ Marx, Carlos. "Las luchas de clases en Francia de 1848 a 1850", Op. cit., T. I. p. 276.

¹⁵ Marx, Carlos y F. Engels. "Manifiesto del Partido Comunista", Ibidem, p. 122.

al que están subordinados necesariamente los sujetos que pertenecen a él”¹⁶.

En este sentido, podemos observar que el Estado se convierte en el agente más activo de la generación y reproducción de lo que Gramsci denomina “hegemonía” y que significa el predominio ideológico de valores y normas burguesas sobre las clases subordinadas. Así, mientras que para Marx la estructura económica representa el factor activo y positivo del desarrollo histórico de la sociedad, para Gramsci es, en cambio, la superestructura la que representa este papel, es decir, el complejo de relaciones ideológicas y culturales, la vida espiritual e intelectual y la expresión política de estas relaciones, de ahí que haya utilizado su concepto de hegemonía, la cual a decir de Martín Carnoy, tiene dos significados, a saber:

Primero, es un proceso de la sociedad civil por el cual una fracción de la clase dominante ejerce el control por medio de su jefatura moral e intelectual sobre todas las demás fracciones aliadas de la clase dominante.

Segundo, la hegemonía es una relación entre las clases dominantes y dominadas... incluye los intentos exitosos de la clase

¹⁶ Mortati, C. “Istituzioni di diritto pubblico”, en Bobbio, Norberto. *Estado, Gobierno y Sociedad*, Ed., FCE, 4ª Reimpresión, México, 1996, p. 128.

dominante de emplear su jefatura política, moral e intelectual para establecer su visión del mundo como universal y omnicomprensiva, y para moldear los intereses y las necesidades de los grupos subordinados¹⁷.

De esta manera, el Estado como superestructura se convierte en variable primaria y no secundaria como lo estableció Marx. Ahora bien, si el papel del Estado es crear las condiciones para la reproducción de las relaciones de explotación, toca pues al gobierno desempeñar el papel de conductor en dichas relaciones, en este marco, a decir de Umberto Cerroni, "Dos instancias se imponen y a menudo se contraponen: por una parte está la de garantizar que el gobierno 'represente' a la mayoría del país, por la otra, que sea, de cualquier manera, asegurada la 'gobernabilidad' del mismo país"¹⁸.

Si tomamos como referencia ambas instancias y las enfocamos a nuestro país, podemos observar que, efectivamente, el sistema de gobierno mexicano tiene como características esenciales el ser representativo, democrático y federal, como lo establece el artículo 40 de nuestra Carta Magna, toda vez que el poder público se encuentra dividido para su ejercicio en tres instancias: legislativo, ejecutivo y judicial. Sin embargo, para poder lograr la

¹⁷ Carnoy, Martín. *El Estado y la teoría política*, Ed. Alianza, México, 1993, p. 93.

¹⁸ Cerroni, Umberto. *Política. Método, teorías, procesos, sujetos, instituciones y categorías*, Ed. Siglo XXI, México, 1992, p. 145.

governabilidad, el Estado ha hecho uso de los aparatos ideológicos y en su momento de los aparatos represivos sin tomar en cuenta los preceptos constitucionales, es decir, los poderes legislativo y judicial han sido sometidos a los dictámenes del ejecutivo, tal y como se analizará en el siguiente capítulo, en donde abordaremos, también, el papel que el Estado ha de jugar en el sistema educativo mexicano.

CAPÍTULO II. CONTEXTO HISTÓRICO-POLÍTICO DE LA EDUCACIÓN ESCOLARIZADA EN MÉXICO

2.1. EL SISTEMA ESCOLAR EN MÉXICO

Comúnmente se considera que una persona “educada” es aquella que ha logrado acceder a altos grados académicos, de tal manera que se equipara educación con escolaridad, pensamos que ello es producto del énfasis que la sociedad capitalista ha otorgado a la escuela, pero que ésta de ninguna manera constituye el único espacio de transmisión de la educación, es decir, entendemos que toda relación humana lleva implícita consciente e inconscientemente una relación pedagógica, que implica a su vez, la transmisión de una concepción de mundo, por lo que la relación pedagógica “...se da en la sociedad en su totalidad y en cada individuo respecto a los demás, entre capas intelectuales, entre gobernantes y gobernados, entre élites y adherentes, entre dirigentes y dirigidos...”¹⁹.

A fin de aclarar lo anterior, definiremos a la **educación** como un “... proceso ...<que> transmite la cultura, es decir, los valores, normas, pautas de comportamientos y conocimientos científicos y tecnológicos; tiene que ser dinámica, provocar en los miembros de

¹⁹ Salamón, Magdalena. “Gramsci: apuntes para una propuesta educativa”, en *Perfiles Educativos*, N° 1, p. 6.

la sociedad un espíritu crítico, desarrollar la creatividad implícita en el hombre y llegar, en consecuencia, a la modificación o adecuación de la sociedad en la cual vive"²⁰.

La educación, desde esta óptica, puede surgir de la escuela, la familia, el ambiente social, los medios masivos de información, etc., en consecuencia, el objetivo de la educación no es solamente informar, sino también formar a los sujetos que integran una sociedad.

La forma de educación a la cual haremos referencia en el presente trabajo se clasifica como educación formal, y es aquella que se imparte en instituciones creadas exprofeso para tal efecto, a decir, la escuela.

La escuela como tal, es una institución muy antigua, pero eso no quiere decir que siempre haya existido, por lo que a lo largo de la historia han surgido diversos modelos educativos, que a su vez, tratan de dar respuesta a las necesidades sociales históricas concretas.

En su forma moderna, como nos informa Jaime Castrejón en el texto citado, la escuela surge a fines del siglo XVIII, en respuesta a las nuevas necesidades creadas por el capitalismo naciente, tales como:

²⁰ Castrejón Diez, Jaime. *El concepto de universidad*, Ed. Océano, México, 1982, p. 14.

a) A diferencia del feudalismo, la cultura debía llegar a amplios sectores de la sociedad y la escuela debía servir como transmisora de dicha cultura.

b) No obstante, su función era reproducir la ideología de las diferencias sociales, así como las nuevas relaciones de explotación, dejando de lado la estratificación eclesiástica, estableciendo que quienes tuvieran más escolaridad alcanzarían mayores niveles de éxito económico, social y político.

c) Asimismo, su finalidad era crear las condiciones necesarias para el impulso de nuevas fuerzas productivas con base en el desarrollo científico y tecnológico.

A la larga, de las necesidades enunciadas la que mejor se satisfizo fue la ideológica; en el ámbito cultural, al no tener acceso a la escuela todos los sectores, se consolidó una élite: la intelectual. En el aspecto político, el Estado tomó en sus manos la organización de la escuela aduciendo que forma parte del servicio público.

Al momento en que la escuela se institucionaliza, surge como una nueva comunidad en la que se agrupan niños o jóvenes, maestros, directivos, administrativos, etc. "Dentro de la escuela como una comunidad histórica primaria se suman las acciones de la

educación institucional y las de tipo difuso también, es por ello que muchas veces se habla de la 'personalidad' de una escuela"²¹.

Entonces, ¿cómo debe estudiarse la escuela y su papel dentro de la sociedad?

Pensamos que la mejor forma de hacerlo es recuperar la dialéctica de los niveles que conforman el proceso educativo, a saber:

a) **Grupo escolar.** Que da cuenta de las relaciones que se establecen entre los sujetos protagonistas del proceso educativo, es decir, el docente y el alumno.

b) **Organización.** Está constituida por el conjunto de elementos que integran la institución escolar, tales como: grupos de alumnos, maestros, personal administrativo, las mismas instalaciones físicas, etc. Es la mediación entre los sujetos institucionales y el Estado.

c) **Institución.** En este nivel se toman las decisiones que van a definir los rasgos del sistema escolar. Se entiende como el espacio en que se legalizan las relaciones de enseñanza aprendizaje, está constituida por los órganos de decisión estatales, asimismo, la institución escolar es un espacio de reproducción de la jerarquía y

²¹ Ibidem, p. 79.

dinámica estatal, sin dejar de lado que existen espacios a partir de los cuales se pueden introducir "analizadores" que impulsen las prácticas "instituyentes" en contra de lo "instituido"*.

Resulta pertinente recurrir a la conceptualización del sistema escolar con base en la metodología del análisis de sistemas.

De acuerdo con Gago Huguet, por sistema debemos entender:

"...la suma de partes que actúan, a la vez, independientemente y unas sobre otras para alcanzar objetivos enunciados con anticipación. Ello quiere decir que cuando se realiza una tarea en forma sistematizada, se establece una relación de dependencia en la que cada elemento que participa en la tarea recibe la influencia de los demás, condicionando o determinando sus características y sus funciones"²².

Por su parte, David Easton define al sistema "como cualquier conjunto de variables, independientemente del grado de relación existente entre ellas"²³.

* Para mayor información sobre el particular puede consultarse: Lapassade, G. y R. Loreau. *Claves de la Sociología*, Ed. Laia, Barcelona, 1973.

²² Gago Huguet, Antonio. *Modelos de sistematización del proceso enseñanza aprendizaje*, Ed. Trillas, ANUIES, México, 1985.

²³ Easton, David. *Enfoques sobre teoría política*, Ed. Amorrortu, 2ª ed., 2ª reimpresión, Buenos Aires, Argentina, 1992, p. 221.

Es importante destacar en las definiciones de *sistema* los conceptos de interconexión e interdependencia, cuyos principales aspectos son:

“-Una representación conceptual de una totalidad.

“-La interrelación o conexión de los elementos constitutivos de esa totalidad.

“-La función teleológica o finalidad del sistema.

“-La ubicación de éste dentro de un ambiente o contexto.

“-La función explicativa del sistema”²⁴.

Los conceptos presentados con anterioridad forman parte de las posiciones teóricas funcionalista y estructuralista, con las que no estamos de acuerdo, toda vez que, como indica el Dr. Emmerich: “el enfoque eastoniano cae en la postura de dar por sentados ciertos presupuestos que llevan a este tipo de análisis a una postura ideológica conservadora, en particular, el postulado del funcionalismo universal criticado por Merton: en efecto, Easton supone que toda variación de las estructuras y procesos del sistema político se puede interpretar provechosamente como un esfuerzo positivo de los miembros del sistema para lograr la supervivencia de

²⁴ Alvarado García, José Francisco y Juan Manuel Robredo Uscanga. “La reticulación como una aplicación de la teoría de sistemas, en la elaboración de planes y programas de estudio”, en *Revista de la Educación Superior*, ANUIES, Vol. XIII, Núm. 4 (52), oct-dic, 1984, p. 72.

dicho sistema; en otras palabras, todo lo que ocurra será positivo, será funcional”²⁵.

Por lo anterior, hemos de puntualizar que si bien, el sistema constituye un todo orgánico, interdependiente e interconectado, entre sus elementos también, encontramos rasgos de contradicción, mismos que le otorgan dinamismo al conjunto, de tal manera que podremos observar que los objetivos planteados por los sistemas pueden ser muchos y muy variados e incluso antagónicos entre sí. Pasaremos ahora a definir el **sistema escolar**:

“El sistema escolar abarca el conjunto de instituciones públicas y privadas cuya finalidad explícita es educar. El sistema escolar puede ubicarse en la interrelación entre la sociedad política y la sociedad civil, por lo que resulta un campo de lucha en el cual la disputa por la hegemonía es muy intensa y el Estado necesita mantener un alto control de los procesos que se desarrollan”²⁶.

El sistema escolar en nuestro país está organizado con los subsistemas de educación preescolar, primaria, media básica, media superior y superior. A su vez, dentro del subsistema de educación superior existen variaciones como educación tecnológica, educación normal, educación universitaria; asimismo,

²⁵ Emmerich, Gustavo Ernesto. *Metodología de la ciencia política*, UAM-Iztapalapa, México, 1997, p. 180

²⁶ Puiggrós, Adriana. *Imperialismo y educación en América Latina*, Ed. Nueva Imagen, 3ª ed., Argentina, 1983, p. 32.

el subsistema de educación media básica y media superior, podrá diferenciarse a partir de currículas que introduzcan la educación propedéutica, bivalente o terminal, en donde se capacita a los estudiantes para que una vez como egresados, realicen un oficio o actividad técnica o tecnológica; de la misma manera, hemos de encontrar los subsistemas de educación escolarizada y no escolarizada o abierta; finalmente, la educación puede recibirse tanto en instituciones públicas o privadas.

El sistema escolar, como parte de la estructura ideológica de una formación social capitalista, debe analizarse, siguiendo el criterio que sobre el particular manejamos con anterioridad de Encarnación Sobrino, como:

1. **Entidad cultural.** A partir de la cual hay que ubicar los factores antitradicionales que le imprimen un sello específico en función de las características concretas de la formación social.
2. **Concepción o sistema de ideas.** En donde debe enfatizarse sobre el proyecto de sociedad, de nación, de educación, de hombre, etc., que permea al sistema escolar en su conjunto.
3. **Sistema de actitudes-comportamiento psicosocial.** La práctica educativa concreta, el proceso enseñanza-aprendizaje se

realizará en consecuencia con el proyecto planteado, aún por medio de mecanismos inconscientes.

4. **Aparatos ideológicos.** Este es un punto de suma importancia, la escuela como aparato ideológico contribuye en gran medida a la obtención del consenso que requiere la clase dominante para imponer su proyecto educativo, haciéndolo aparecer como producto del interés general, de tal manera que la cultura de la clase dominante es impuesta a las clases subalternas mediante una "violencia simbólica"*.

2.2. LOS MODELOS DE ENSEÑANZA ESCOLARIZADA EN MÉXICO

El objetivo fundamental del artículo tercero constitucional, emanado del Constituyente de 1917, planteaba que la misión principal de la escuela era preparar ciudadanos solidarios y capaces de participar en la vida democrática del país. Sin embargo, al responder el Sistema Educativo Mexicano a intereses propios de las élites gubernamentales, la educación se fue rezagando a lo largo de las distintas décadas, pues la sociedad civil, los especialistas en materia educativa y los mismos maestros encontraron siempre

* Puede abundarse sobre el concepto de "violencia simbólica" en: Bordieu, P. y J. C. Passeron. *La reproducción*, Ed. Laia, Barcelona, 1977.

cerrados los cauces de participación requerida, Es por ello que Gilberto Guevara Niebla señala que:

“Los daños inflingidos a la educación pública nacional por esos arreglos -de la omisión presupuestal a la hegemonía de los intereses corporativos y las razones ‘políticas’ de burocracias y autoridades- no hacen ruido. A diferencia de la contaminación ambiental, la inseguridad pública o el problema de la deuda, los desastres educativos son graduales, discretos, indoloros, secretos. Pero a la vuelta de los años podemos ver y medir la magnitud de esa catástrofe silenciosa”²⁷.

En este sentido, podemos enmarcar los distintos modelos educativos que después del régimen cardenista y hasta 1992 se han implementado en el país, toda vez que en ellos se trasluce lo antes señalado.

2.2.1. LA EDUCACIÓN PARA LA UNIDAD NACIONAL: 1946-1970

Después del ‘interregno socialista’, se afianza en México el modelo estructuralista de desarrollo, lo cual implica la existencia de un Estado interventor en la economía, con la finalidad de que se

²⁷ Guevara Niebla, Gilberto. *La catástrofe silenciosa*. (Compilador), Ed. FCE, 1ª ed., 2ª reimpresión, México, 1996, p. 26.

fortalezca la burguesía nacional, y que se refleja de la siguiente manera:

a) El proteccionismo, en base a la creación de legislaciones relacionadas con los impuestos y aranceles, que permiten o impiden el ingreso de capitales extranjeros en los rubros y bajo las condiciones que el mismo Estado decide, asimismo, se publican leyes de exención de impuestos para favorecer la inversión y motivar así el crecimiento económico.

b) El Estado participa, asimismo, como inversionista, sobre todo en los rubros que implican el aporte de insumos y subsidios para los capitales privados.

c) Por otro lado, se comienza a desarrollar la infraestructura necesaria en los centros de mayor importancia industrial (Distrito Federal, Guadalajara, Monterrey).

d) Finalmente, se recurre al crédito externo o a la devaluación de la moneda cuando las condiciones de acumulación se ven compelidas*.

* Sobre el particular puede observarse el siguiente artículo: Kay, Cristóbal. "Un reto para las teorías latinoamericanas del desarrollo y subdesarrollo", en *Revista mexicana de sociología*, Instituto de Investigaciones Sociales/UNAM, México, julio-sep., 1989, pp. 23-53.

Todo lo anterior se realizó en torno a una política de sustitución de importaciones, que aproximadamente durante 20 años (1940-1960) motivó un clima de “estabilidad y crecimiento” en el país, lo que redundó en la ampliación del aparato estatal, pues se hizo necesaria la creación de instituciones de salud pública, de crédito, de apoyo al agro, etc.

Siguiendo esta línea, Carlos Ornelas señala que:

“Las consecuencias de la segunda Guerra Mundial obligaron a México a modificar su proyecto de desarrollo. Se inició el período de sustitución de importaciones, el crecimiento económico sostenido, la generación de empleos, migración creciente hacia las ciudades y un alineamiento con los aliados en contra del eje Roma-Berlín-Tokio. En la política, la institución presidencial remplazaba a la figura del caudillo y de la exacerbación de la lucha de clases se pasaba a la reconciliación nacional. La educación socialista, que destacaba el reconocimiento de esa lucha y reivindicaba a los sectores populares, resultó disfuncional a la nueva situación.”²⁸.

Bajo esta dinámica, el sector obrero se vio favorecido con ciertas concesiones, mientras que las condiciones de vida de los campesinos se fueron degradando paulatinamente.

²⁸ Ornelas, Carlos. *El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo*. Ed. FCE, 1ª ed., 1ª reimpresión, México, 1996, p. 68.

A partir de la sucesión presidencial en 1940 los cambios no se hicieron esperar, de tal manera que la política económica confiere un giro total respecto del sexenio anterior, a decir: en el ámbito rural, se obstaculiza el reparto agrario para dar paso a un proceso de reprivatización (pues debido a la segunda Guerra Mundial existía una gran demanda de productos agrícolas que debía ser satisfecha), por otro lado, se deja ver la influencia del capital extranjero en detrimento del proceso nacional industrializador.

En este sentido, la adopción de la industria en nuestro país tuvo más que ver con el afán de copiar el modelo de los países del centro que con la satisfacción de las necesidades reales de la población, y ello no es casual, sobre todo si recordamos que los países imperialistas son los proveedores de los medios de producción requeridos para el desarrollo industrial, eso por un lado; por el otro, aunque existan ciertas restricciones, las inversiones cuentan con un fuerte componente de capital extranjero, lo cual implica que "...las empresas más dinámicas, al depender de las sociedades extranjeras, utilizan las tecnologías de los países industrializados. Instauran producciones que requieren grandes capitales y que observen poca mano de obra, no obstante excedentaria, y cuyo empleo podría proporcionar una ventaja comparativa no desdeñable al ampliar el mercado nacional de los productos manufacturados. Sin entrar en el debate teórico en torno a las 'tecnologías apropiadas' es claro que

el mimetismo tecnológico es contradictorio con un desarrollo introvertido, duradero y dinámico"²⁹.

Lo anterior se refleja en una tendencia a la satisfacción de necesidades superfluas por la vía del consumismo en un sector de la clase obrera, que ha adquirido, con el ascenso de la industrialización, ciertas mejoras en las condiciones de vida, pero sobre todo, es blanco de esta tendencia de la clase media, integradas por las familias que dependen del órgano burocrático estatal, lo que acentúa las diferencias entre la población rural y la urbana, de tal manera que las ciudades se convierten en focos de atención para los campesinos que comienzan a emigrar en busca de mejores expectativas, sin embargo, al encontrarse con una industria que absorbe poca fuerza de trabajo, se agudizan el desempleo y subempleo polarizándose en las grandes urbes los cinturones de miseria frente a zonas de alto desarrollo urbano.

Por otro lado, las posibilidades de creación científica y tecnológica nacional se vieron restringidas, pues a la burguesía del país le resulta más fácil comprar lo que ya está creado que invertir en la investigación, lo que se refleja en la constante fuga de cerebros.

Pero veamos en forma más específica lo que está sucediendo durante estos años en el ámbito educativo. Si bien, con la educación

²⁹ Rouquié, Alain. *Los problemas del desarrollo*, Ed. Siglo XXI, México, p. 328.

socialista, las clases subalternas resultaron favorecidas, fundamentalmente en el campo, así como las escuelas primarias y normales rurales; las escuelas de agricultura y el Instituto Politécnico Nacional (IPN), dado el gran impulso recibido desde el sector estatal, eran centro de atención en virtud de los beneficios otorgados a las comunidades estudiantiles, a diferencia de las restricciones a que había estado sujeto el sistema universitario por la resistencia que presentaba a la orientación ideológica propuesta, por lo que la relación con el Estado era sumamente tensa.

Para 1945, la escuela sufre una seria transformación, pues es en este año cuando el artículo tercero constitucional fue reformado quedando tal y como se encuentra en la actualidad (con excepción de la fracción VIII que fue adicionada en 1980), omitiendo la orientación socialista.

Como el campo se estaba privatizando, el maestro rural empieza a perder su importancia como organizador y dirigente campesino, más aún, se convierte en un enemigo potencial que hay que bloquear. Para ello, se crea en 1943 el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), estrechamente vinculado a los intereses de la Secretaría de Educación Pública (SEP), cuya finalidad consiste en bloquear los movimientos magisteriales que demandan mejores condiciones salariales por medio de la centralización en la toma de decisiones y con base en el control sindical a partir de

discursos demagógicos y actitudes antidemocráticas y represivas que contravienen a los intereses de sus agremiados*.

El sistema educativo técnico y rural cardenista debía modificarse substancialmente, de ahí que se generó un impulso a la educación privada y la disminución de recursos para la educación pública** , "...la preferencia a la educación en el medio urbano y el descuido y abandono en la educación rural, la influencia de la educación funcionalista basada en las modas norteamericanas, el mantenimiento en términos absolutos del mismo número de analfabetos durante 20 años, aunque haya una reducción relativa respecto al incremento de la producción total"³⁰.

En el ámbito industrial, los técnicos egresados del IPN no tenían ya nada que ver con las necesidades de la burguesía, pues se les había dado una formación nacionalista, de apoyo y solidaridad a las demandas obreras, de ahí que también fueran considerados enemigos del nuevo orden social.

“El Estado mexicano abandona la educación técnica y socialista para impulsar como modelo de educación superior a la UNAM: a la Universidad napoleónica en

* Cfr. Guevara Niebla, Gilberto. *Las luchas estudiantiles en México*, T. II., Ed. Línea, UAG-UAZ, México, 1986.

** "... que durante el cardenismo mantuvo un promedio del 16 % del presupuesto total, y reducido en el sexenio de Ávila Camacho a tan sólo el 10 %". Salinas Álvarez, Samuel y Carlos Ímaz Gispert. *Maestros y Estado*, T. I. Ed. Línea, UAG-UAZ, México, 1984, p. 41.

³⁰ Ibidem, p. 42.

estructura, liberal en la orientación de sus profesiones y caracterizada por la desvinculación muy marcada entre enseñanza e investigación"³¹.

Por supuesto, los cambios en el sistema de educación superior encontraron resistencia entre los estudiantes de las instituciones populares, no obstante, finalmente la Universidad, con su carácter elitista, se impone, de tal manera que "...la población universitaria, surgida en su mayoría de la mediana y pequeña burguesía, encontró en la escolaridad superior una vía franca de movilidad de incorporación a una burguesía en crecimiento. La selectividad del sistema estaba garantizada por el estrecho canal de la escuela secundaria, nivel que al empezar la década (1960) contaba con poco más de cien planteles. El valor en el mercado de empleo y el prestigio de un título todavía escaso, frente al *quantum* de movilidad social generado por el proceso seguido por el país, colocaron a los estudiantes universitarios en una inmejorable relación de costo-beneficio"³².

Del espacio universitario con esta orientación, comenzaron a surgir los cuadros dirigentes, es decir, se consolidó una nueva generación de intelectuales orgánicos al Estado, pero que ya nada tenían que ver con la satisfacción de las necesidades de las clases

³¹ Wences Reza, Rosalío. *La universidad en la historia de México*, Ed. Línea, UAG-UAZ, México, 1984, p. 183.

³² Fuentes Molinar, Olac. "Las épocas de la universidad mexicana", en Galán Giral, María Isabel y Dora Elena Marín Méndez. *Investigación para evaluar el currículo*, Ed. Porrúa-UNAM, México, 1988, p. 96.

subalternas; es por ello que "...la construcción acelerada de Ciudad Universitaria y la contrastante lentitud con que se iba construyendo la Unidad Zacatenco del IPN en el sexenio de Miguel Alemán, demuestra también cómo la UNAM era el modelo impulsado por el Estado. Nótese que la única transformación que experimentó para pasar a ocupar esa situación fue lo que señalamos en relación con su estructura de gobierno*, manteniéndose la vieja estructura académica y la orientación liberal de las prácticas profesionales"³³.

A partir de este momento comienza a resurgir la *ideología educacionista*, en la que se atribuye a la educación un papel preponderante en la transformación social, se entiende "educación como un instrumento infalible de desarrollo" y "la universidad y los universitarios asumen el papel central en la transmisión y la continua recreación de esta ideología"³⁴.

La educación desde esta perspectiva asume una *orientación economicista*, es decir, "...se proclama insistentemente la necesidad de formar al hombre 'capacitado' para participar en la tarea del 'desarrollo'"³⁵, pero, los "hombres capacitados" que requiere la burguesía en el país no son los egresados de las escuelas populares, por el contrario, ellos son desordenados, más aún, subversivos

* Se refiere el autor a la Ley Orgánica de la UNAM de 1944, en la que se margina a los estudiantes en la toma de decisiones.

³³ Wenses Reza, Rosalío, Op. cit., p. 134.

³⁴ Fuentes Molinar, Olac. Op. cit., p. 97.

³⁵ Pérez Rocha, Manuel. *Educación y desarrollo*, Ed. Línea, UAG-UAZ, México, 1983, p. 124.

(comunistas) por lo tanto, la orientación de las currícula debe cambiar y para ello, el gobierno norteamericano plantea una política de asesoría técnica fundada en el plan IV del Plan Truman: "...los Estados Unidos de Norte América ofrecen ayuda financiera a los países latinoamericanos para desarrollar su educación técnica, y la colaboración de sus especialistas para organizar las escuelas"³⁶.

La pretensión oculta en el discurso educacionista implicaba la expansión económica y política a partir de la educación, en tal virtud, el problema fundamental consistía en erradicar el "comunismo" enraizado en las normales y escuelas de instrucción primarias rurales, escuelas de agricultura y sobre todo en el IPN.

Todo ello ocasionó un período de cruentas luchas estudiantiles y magisteriales, movimientos huelguísticos y jaloneos entre el Estado y quienes estaban a favor de la educación popular. No obstante, para finales de la década de los 50's y principios de la década de los 60's el modelo estructuralista de desarrollo sufría una crisis muy aguda que se reflejaba no sólo en la economía, sino en todos los ámbitos de la sociedad.

A los estudiantes y maestros normalistas, politécnicos y de las escuelas agrarias que habían estado luchando desde mediados de

³⁶ Martínez Della Rocca, Salvador. *Estado, educación y hegemonía en México*, Ed. Línea, UAG-UAZ, México, 1983, p. 196.

la década de los 40's se suman grandes grupos universitarios que comienzan a hacer suyas las demandas de las clases subalternas. "Los maestros normalistas rurales en quienes el cardenismo ha descansado el proceso de Reforma Agraria, a quienes el cardenismo ha encomendado la lucha contra los latifundios oligárquicos, la organización del campesinado y la dirección de la lucha contra el clero y el caciquismo, también son golpeados. Si en los años treinta han sido intelectuales orgánicos al Estado populista, en los sesenta serán intelectuales orgánicos del campesino. Desde finales de los años cincuenta y principios de los sesenta la crisis estallará en el campo mexicano"³⁷.

2.2.2. LA EDUCACIÓN MODERNIZANTE: 1970-1992

Ya para los años setenta se contaba con una burguesía bien consolidada en nuestro país, a partir del proteccionismo estatal que se reflejaba en los subsidios, la creación de infraestructura y la facilidad para obtener los insumos energéticos que eran requeridos por la industria nacional privilegiándose la explotación de manufacturas en relación con los productos primarios gracias a la industria sustitutiva de importaciones.

No obstante, los movimientos sociales en contra del autoritarismo estatal se habían desencadenado a finales de la

³⁷ Idem, p. 209.

década anterior, cuya culminación fue la represión masiva por los organismos militares y paramilitares, lo cual dio origen a una política "neopopulista" que repercutió en el ámbito educativo.

En este sentido, fue planteada como prioridad nacional la modernización en la educación, y aduciendo que la Ley Orgánica de Educación Pública resultaba incongruente con los cambios al artículo tercero constitucional de 1945, se reforma dicho ordenamiento en noviembre de 1973*.

A partir de ello, se plantean modificaciones substanciales en la educación básica, transformando las currícula con base en la concepción didáctica de la *tecnología educativa*, cuya fuente original la ubicamos en Estados Unidos. Dicha concepción toma como líneas teóricas la psicología conductista, la pedagogía pragmática y la sociología funcionalista, mediante las cuales se plantea que a mayor educación más oportunidades laborales y por ende mayores ingresos; asimismo, entiende a la sociedad capitalista como el grado último de desarrollo social, de tal manera que cada individuo debe realizar la función social que le ha sido asignada a fin de conservar el orden y la armonía social. En este tenor se parte de la idea de la sociedad como una empresa y consecuentemente todas las instituciones sociales deben funcionar como tales, es así que se reduce la concepción de hombre equiparándolo con un

* Cfr. Hermoso Nájera, Salvador. *Legislación Educativa*, Ed. Oasis, 5ª ed., México, 1985.

recurso que tiene existencia independiente de los demás por lo que se transmiten valores individualistas y de competencia. Por otro lado, la educación queda restringida al conjunto de conductas observables, por lo que se privilegia la programación por objetivos para desarrollar las conductas adecuadas tales como actitudes acríicas, conformistas, individualistas y pragmáticas.

Hemos de enfatizar que paralelamente con la corriente de la tecnología educativa se desarrollaron construcciones teóricas con tendencia a construir modelos de didáctica y de sistema educativo diferentes a aquélla en el ámbito universitario.

Cuando las universidades mexicanas fueron llamadas a modernizarse, surgió en su interior una escisión a partir de dos concepciones distintas: **tradicionalistas** y **antitradicionalistas*** .

Los primeros, herederos del pensamiento positivista, consideraban que la universidad debía dedicarse a los fines para los cuales había sido creada; a saber: la transmisión de conocimientos científicos, los cuales, se encuentran al margen de toda ideología, y para evitar su *contaminación* requieren encerrar a la institución en una "torre de marfil", de tal manera que es impensable la formulación de críticas al sistema social, económico y político en que

* Correas, Florencia. "El proceso de reforma universitaria en México", *Crítica*, UAP, 30-31, enero-junio, México, 1987, pp. 43-54. Para una exposición más detallada sobre la historia de la universidad en México, puede verse: Fuentes Molinar, Olac. "Las épocas de la universidad mexicana", op. cit., pp. 95-102.

se integra, después de todo, los cuadros profesionales y técnicos que forma, han de incorporarse a esa vida social. En tal virtud, la universidad ha de dedicarse también a la investigación, pero estará al servicio de la clase dominante. Esta corriente corresponde a lo que Florencia Correas denomina **universidad claustro**.

La posición antitradicionalista pretendía la emergencia de una conciencia revolucionaria a partir del llamado a la reforma universitaria; los puntos centrales de la reforma los ubicamos en el rechazo a la propuesta de *internacionalización* de nuestras universidades, asimismo, el rechazo del "status quo" que se ubica sobre la contradicción entre el proceso de modernización y las características culturales y psicosociales de los estudiantes.

Esta corriente, sustentada principalmente en algunas tesis marxistas, se venía gestando desde la época de los 60's, planteaba que la universidad debía estar al servicio de las clases sociales más desprotegidas, tal es el caso de obreros y campesinos, en base al discurso de la democratización tanto en la elección de autoridades universitarias como de la enseñanza, lo cual implica, por un lado, la apertura a los sectores populares a partir de becas, comedores y casas de estudiantes proporcionados por la propia institución y subsidiados por el Estado; por otro lado, la renovación de los contenidos de enseñanza, haciendo a un lado el pensamiento positivista, pero también el tecnocrático, a fin de fortalecer una

capacidad crítica en los alumnos que les permita comprender los niveles de explotación y el encubrimiento de los mismos que impone la ideología de la clase dominante. De hecho este proyecto, denominado **universidad pueblo***, vino a destacar las contradicciones existentes en ese momento haciendo un cuestionamiento profundo al sistema económico político imperante, lo cual redundó en la toma de conciencia por parte de estudiantes y docentes universitarios, en el estrechamiento de los lazos entre éstos y las clases subalternas y en la exigencia al Estado de una apertura democrática. No obstante, su respuesta fue autoritaria culminando con la masacre de Tlatelolco el 2 de octubre de 1968. Sin embargo, la conciencia adquirida durante este movimiento no pudo ser borrada, antes bien, marcó un momento crucial en la vida de las universidades del país y algunas de las consignas de dicho proyecto han sido retomadas posteriormente.

Ahora bien, ¿qué fue lo que realmente sucedió con el sistema educativo y los procesos de modernización?

Efectivamente, con la consigna “educar para el desarrollo”, se generó un período de auge en la educación creándose a partir de los años 70's una serie de universidades en varias entidades federativas e implementando la creación de institutos tecnológicos con la finalidad de abastecer a los sectores productivos de mano de

* Véase el texto citado de Florencia Correas.

obra calificada. Prueba de ello, fue el impulso que recibió en la formación académica la tecnología educativa, en base a una concepción de hombre eficientista, orientando a las instituciones nuevas y a las ya existentes sobre esta línea didáctica.

Lo anterior fue motivo de una masificación* en todos los niveles educativos, pues se pensaba que al superar el grado de escolaridad se elevaría el status social, incrementándose la matrícula de la siguiente manera:

En educación primaria de 9'248,200 alumnos inscritos en 1970 a 15'222,900 en 1982; en educación normal de 75, 000 alumnos inscritos en 1970 a 299,200 en 1983³⁸ y durante el período comprendido de 1973 a 1982 de 360,468 alumnos de licenciatura a 787,093³⁹.

Aunado al crecimiento de la población estudiantil, se dio un incremento de la planta docente que podemos observar en el cuadro siguiente:

* Sobre la masificación de las universidades véase el siguiente artículo: Kent Serna, Rollin. “¿Quiénes son los profesores universitarios? Las visciditudes de una azarosa profesionalización”, en *Crítica*, Revista de la Universidad Autónoma de Puebla, N° 28, julio-sep., 1986, pp. 5-19.

³⁸ Guevara Niebla, Gilberto. “El malestar educativo” en *Nexos*, N° 170, México, febrero, 1992, p. 22.

³⁹ Mendoza Rojas, Javier. “Los retos actuales de la educación superior en México”, ponencia presentada en el *Coloquio Sobre el Estado Actual de la Educación en México*, Centro de Estudios Educativos, Cd. de México, 1986.

CRECIMIENTO DE LA PLANTA DOCENTE NACIONAL

1970-1980

Año	Preescolar	Primaria	Secundaria	Bachillerato	Superior
1970	10,524	191,867	66,514	22,768	22,904
1980	32,368	375,220	168,588	73,828	69,214

Tomado de: Kent Serna, Rollin. "¿Quiénes son los profesores universitarios? Las vicisitudes de una azarosa profesionalización", *Crítica*, UAP, N° 28, jul-sep, 1986, p. 7.

El aumento de escolarización en nuestro país, trajo aparejados problemas no previstos, pues se actuó con negligencia en los aspectos meramente académicos. Así, se muestra un radical **aislamiento de la escuela respecto de la sociedad**, ello se debe a que "...la fe que los mexicanos tienen en la educación es una fe mística, mágica, que no se apoya en información concreta sobre lo que acontece en los centros educativos sino en la noción abstracta de que toda educación es, **per se**, buena"⁴⁰. De ahí que la relación entre padres de familia y maestros se dirija generalmente a la solución de cuestiones administrativas y muy poco a tratar problemas académicos.

Por otro lado, poco se sabe sobre lo que sucede en el salón de clases. Debe mencionarse que en bastantes casos el profesor se enfrenta a problemas de mala alimentación de los alumnos, escasez de recursos económicos, enfermedades físicas o conflictos emocionales. Además, no existen mecanismos adecuados de

⁴⁰ Guevara Niebla, Op. cit., p. 24.

evaluación y seguimiento; si bien el maestro tiene la obligación de entregar avances programáticos semanales, dichos registros son fundamentalmente una copia de los planes y programas propuestos por la Secretaría de Educación Pública (SEP), sin embargo, en la vida cotidiana del aula existe la posibilidad de que el profesor se aleje de los contenidos y caiga en la improvisación y si tiene problemas académicos no tiene a quien recurrir para resolverlos, ya que tanto directores como supervisores se ocupan más de tareas de tipo administrativo, político y sindical.

Respecto a la formación de profesores es un hecho que existen problemas desde el inicio, en virtud de que las escuelas normales se encuentran desvinculadas de los centros de investigación científica, de ahí que la transmisión de conocimientos se halle separada de la producción de los mismos.

Hasta antes del ciclo escolar 83-84, para estudiar una carrera normalista en escuelas oficiales, bastaba con haber terminado estudios de secundaria, tener un promedio mínimo de siete, no ser mayor de 18 años y acreditar un examen de selección. El último requisito implicaba un filtro que dejaba fuera un número considerable de aspirantes, demanda que cubrían las escuelas particulares en condiciones más desfavorables que aquéllas. De acuerdo con datos de 1980-81 que nos proporcionan Samuel Salinas y Carlos Ímaz en el texto citado, las escuelas normales oficiales

(preescolar y primaria) constituían el 45.9% frente al 54.1% de planteles privados de este tipo. Analícese el siguiente cuadro:

Tipo de control	Planteles Núm.	Preescolar %	Planteles Núm.	Primaria %	Total Núm.	Total %
Federal	24	26.4	76	23.5	100	24.2
Estatal	24	26.4	66	20.5	90	21.7
Privada	43	47.2	181	56.0	224	54.1
Total	91	100.0	323	100.0	414	100.0

Fuente: SEP-CONACEN, 1980/sp.

SEP-Dirección General de Educación Normal 1981.

Salinas Álvarez, Samuel, Imaz Gispert, *Maestros y Estado*, T. I, Ed. Línea, UAG-UAZ, México, 1984, p. 86.

Por su parte, el Consejo Nacional Técnico de la Educación (CONALTE) señaló en su momento diferencias en los planes de estudio (a pesar de la obligatoriedad del plan único), así como falta de estructuración de los contenidos y carencia de mecanismos metodológicos, de evaluación y seguimiento de egresados, de técnicas de trabajo, de materiales didácticos y bibliográficos.

Además de señalar que el proceso enseñanza-aprendizaje en dichos centros educativos se efectúa en base al **modelo tradicional**, que implica una formación enciclopedista, memorística, mediante el dictado de apuntes y lecciones que enfatizan más sobre aspectos teóricos que prácticos, la tecnología educativa fue asumida en su forma ideológica, pero los medios tecnológicos como la televisión, la computadora, la videocasetera, etc., poco han sido utilizados.

“La incoherencia entre los objetivos constitucionales de la educación pública y sus resultados reales no es producto sólo de las fallas funcionales del sistema. Si la educación pública y privada debe promover el desarrollo armónico de la personalidad, crear y fortalecer la conciencia de la nacionalidad y el sentido de la convivencia internacional, enriquecer creadoramente a la cultura, promover la distribución equitativa del patrimonio y de la riqueza cultural, favorecer la democracia, la solidaridad social y la paz universal, mal pueden hacerlo maestros que aprendieron su oficio sujetos a la memorización de conceptos vertidos autoritariamente en un sistema educativo de tipo bancario; es más fácil suponer que educadores así formados reproduzcan frente a sus alumnos las relaciones de dominación que predominaron durante su aprendizaje”⁴¹.

Por supuesto, la formación de profesores no se reduce a la estancia en la escuela normal. Los maestros en ejercicio actúan bajo la influencia de su relación con los alumnos, compañeros de trabajo, directores, supervisores, padres de familia, con el sindicato, y quienes tienen posibilidades (económicas, familiares, etc.) acuden a la Normal Superior o a la Universidad Pedagógica Nacional.

Aunado a lo anterior, el deterioro de las condiciones de vida de los docentes se ha visto reflejado en el retraso académico por la

⁴¹ Salinas Álvarez, Samuel. Op. cit., pp. 92-93.

realización de otro tipo de actividades para obtener ingresos económicos con el subsecuente descuido de la labor docente.

En el mismo orden de ideas, el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) actúa en consecuencia con una ideología burocrática. Ello ha repercutido negativamente, ya que éste se preocupa más por aumentar su número de comisionados (quienes incluso llegan a negociar con sus plazas). Como organismo político se esfuerza por obtener cargos de representación popular que influye en la creación de un sistema de privilegios y recompensas que las más de las veces no son otorgadas al mérito académico, sino como premio al activismo político y lealtad al SNTE.

Esta situación motivó el surgimiento al interior del sindicato de una nueva corriente que exigía su democratización: la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE), aunque su actuación ha enfatizado más en cuestiones político-laborales que en el mero aspecto académico.

Respecto de los **contenidos** resulta dudosa su pertinencia, debido a que no existen mecanismos teórico-técnicos para su selección, de tal manera que lo único que se hace, es adicionar conocimientos a los ya existentes. "El resultado neto de la aplicación de esta concepción sobre los contenidos de la escuela primaria es el

siguiente: se tiene un currículum excesivo y confuso en la medida en que no hay ordenadores ni mínimos educativos a alcanzar"⁴².

Por su parte, la **connotación cualitativa en la universidad de masas** se expresa de diversas formas, según lo que nos indica Rollin Kent* , a saber:

A. En el ámbito organizativo** subsiste el modelo napoleónico, es decir, el que se fundamenta en el claustro de los profesores dentro de un conjunto de escuelas, institutos, centros y facultades en convivencia con la creación de nuevas universidades oficiales o incluso institutos tecnológicos, con departamentos clasificados por disciplinas científicas o grupos de ellas, así como instituciones especializadas en uno o pocos sectores del conocimiento o de acuerdo a las necesidades de la región.

Dentro de este mismo rubro, encontramos la diversificación y crecimiento de las burocracias administrativas, lo cual tiene un trasfondo político en desmedro de las instancias democráticas. "Por burocracia académica entendemos aquellas estructuras que administran de manera directa las diversas unidades académicas:

⁴² Guevara Niebla, Gilberto. Op. cit., p. 28.

* Kent Serna, Rollin. *Modernización conservadora y crisis académica en la UNAM*, Ed. Nueva Imagen, México, 1990.

** "La organización universitaria no es sólo el conjunto de estructuras, normas, leyes y reglamentos sino también un campo de atracción y procesamiento de intereses y pasiones, de aspiraciones y valores". Kent Serna, Rollin. Ibidem, p. 74.

las carreras, las escuelas, las facultades y los centros de investigación"⁴³. Es burocracia administrativa la que incide en forma indirecta en la vida académica de la institución (organización del personal de apoyo con secretarías, intendentes, técnicos, etc.).

Uno de los organismos burocráticos que surgen en este período, es el sindicato, entre sus principales efectos destacamos los siguientes:

- a) Se produce una separación radical entre patronos (élites) y trabajadores asalariados (académicos).
- b) Las bases son desplazadas y en su lugar se colocan las cúpulas burocráticas en las negociaciones con el Estado por mejores condiciones de trabajo.
- c) Se genera una tendencia a la marginación de los órganos colegiados tales como consejos universitarios, consejos técnicos, academias.
- d) Surgen tensiones en la forma de distribución de los recursos:
“...aumenta la tendencia al secreto burocrático y al autoritarismo, y tienden a implantarse sistemas modernos de programación y

⁴³ Op. cit., p. 98.

control presupuestal"⁴⁴, por los que los organismos colegiados académicos no disponen de dicha información.

B. Las universidades quedan constituídas como verdaderos mercados, entendidos como las "...estructuras de oportunidades y circuitos institucionalmente configurados con formas organizativas y **ethos** propios"⁴⁵, y es en las instancias burocráticas donde se establecen los mecanismos de ingreso para los sujetos institucionales (docentes, alumnos, administrativos).

C. Los vínculos que guarda la universidad con la sociedad, también asumen sus propios rasgos, a saber:

a) Con referencia a los estudiantes, en las instituciones privadas no existen relaciones de mercado, a diferencia de las instituciones públicas en las cuales el alumno es visto como un derechohabiente, pero en función de la capacidad de atención al mismo se establecen mecanismos de control en el ingreso y filtros durante el proceso escolar.

b) La relación con el Estado es de dependencia financiera con exigencia de autonomía política y cultural.

⁴⁴ Ibidem, p. 94.

⁴⁵ Ibidem, p. 75.

c) Con los sectores productivos encontramos una seria desvinculación, de tal manera que la producción de certificados coadyuva en la integración de egresados en el ámbito de la competencia.

d) Con las profesiones se establecen vínculos en la medida en que éstas inciden en los planteamientos curriculares y evaluatorios.

D. Por otro lado, se gesta una cultura académica en la cual los docentes resultan en muchas ocasiones improvisados, por lo que no cuentan con una formación psico-pedagógica y disciplinar adecuada, de tal manera que se produce un modelo pedagógico que "...se caracteriza por su formalismo, su insensibilidad cognitiva, la rutinización del trabajo con el conocimiento, sus estructuras curriculares desarticuladas y la extrema burocratización de la administración escolar"* . En el aula se desarrollan valores de competencia e individualismo, así como voluntad de servicio en vez de creación. Asimismo, en el docente surge una contradicción entre un discurso crítico alternativo en relación con una práctica cotidiana autoritaria y represiva. La cultura académica también implica una separación entre el personal docente del nivel medio y superior, licenciatura, maestría y doctorado, así como entre quienes ejercen

* "Por modelo pedagógico entendemos el conjunto de servicios, materiales, saberes y modos de trabajar con el conocimiento de los que puede apropiarse el que estudia". Kent Serna, Rollin. "¿Cómo le hacen los estudiantes para estudiar en nuestras universidades?" en *El Cotidiano*, UAM-Azcapotzalco, N° 29, may-jun-1989, p. IX.

actividades frente a grupo, investigadores y funcionarios. Del mismo modo, se diluyen los criterios y valores meramente académicos ante la autonomización de las culturas administrativas, sindical y partidaria, por lo que se pierde la capacidad de negociación e incidencia en las actividades académicas a medida en que se diversifica la planta de profesores.

Lo hasta aquí señalado sugiere una total contradicción a nivel retórico y las prácticas en el sistema escolar.

En realidad, la etapa expansiva en términos numéricos de la educación fue sólo una ilusión que se desvaneció paulatinamente con la llegada de la crisis mundial y la descomposición del "Estado social" a partir de la década de los 80's; dicho proceso se analizará en el siguiente punto.

2.2.3. LA MODERNIZACIÓN EDUCATIVA: DE 1992 A LA FECHA

Durante el gobierno de José López Portillo, la desconcentración administrativa que se había iniciado en el sexenio anterior continuó, de igual forma que la política para la satisfacción de la demanda en educación básica y la expansión de la educación para adultos. Sin embargo, con la crisis de los años 80's se frenaron los impulsos en este ramo, lo cual motivó severas críticas al régimen.

Así, a principios del sexenio de Miguel de la Madrid Hurtado se empezaron a perfilar las tendencias que seguiría la nueva política educativa; afirmando que el sistema educativo nacional atravesaba por una profunda crisis:

- a) "La búsqueda de una nueva terminología referida a los conceptos de eficiencia, eficacia, elevación de la calidad educativa y a la revolución de la educación.
- b) La definición del carácter autoritario de las medidas adoptadas, tendientes a golpear y resolver los problemas considerados como más graves, disfuncionales, 'enfermos', inmediatos.
- c) La generalización de una política de austeridad"⁴⁶.

Paradójicamente, paralelamente a la demanda de elevar la calidad de la educación, el presupuesto destinado a este rubro comenzó a decrecer, del 5% del PIB en 1981 al 4.5% en 1982 y 4.3% en 1983⁴⁷. Nótese que ni en el momento de mayor asignación presupuestal, se ha llegado a cubrir el 8% del PIB que aconseja la UNESCO como mínimo para el mantenimiento y desarrollo de las actividades educativas, lo cual indica que la modernización, desde

⁴⁶ Didriksson Takayanagui, Axel. *De la planeación a la evaluación. Los primeros pasos de la revolución educativa*, CISEN-UNAM, N° 3, México, 1987, p. 2.

⁴⁷ Op. cit., p. 10.

el sector oficial, implica generar mayores niveles de eficiencia al más bajo costo.

Empero, ¿de qué manera se articularon las nuevas propuestas para el ámbito educativo?

En 1982 la SEP propuso el **Programa para Elevar la Calidad de la Educación Primaria**, cuya principal finalidad consistía en dinamizar los flujos de información, de tal manera que el subsistema de educación primaria elevara la calidad en función de la asesoría técnica brindada al maestro, a fin de que éste lograra introducir en su práctica cotidiana las innovaciones propuestas desde las élites intelectuales de la SEP.

A rigor, dicha propuesta inhibió la capacidad creativa de los docentes obligándolos a trabajar conforme a los ritmos impuestos por los técnicos, quienes no tenían un contacto directo con la vida cotidiana del aula, y aunque la SEP sugirió la flexibilidad de programas y actividades, el maestro no cuenta con suficiente tiempo ni recursos que le permitiesen elaborar propuestas.

Finalmente, la **revolución educativa** de Miguel de la Madrid se tradujo prácticamente en la transformación de las currícula de la escuela normal del nivel técnico a licenciatura, en parte, como forma de detener momentáneamente el índice de desempleo entre

los egresados de estas instituciones, por otro lado, para lograr una mayor eficiencia en los futuros trabajadores requeridos por el capital.

En 1988 se dijo que a nivel primaria se había cubierto el 100% de la demanda efectiva, por lo que los esfuerzos se concentrarían en el aspecto cualitativo; asimismo, se manifestó que el 100% de la demanda en el ámbito urbano en secundaria estaba cubierta y sólo faltaba impulsarla en el ámbito rural para hacer efectiva la propuesta de 11 años de escolaridad⁴⁸.

Según lo que indica Adolfo Gilly en su obra "Nuestra caída en la modernidad", la crisis asumió tintes específicos en la universidad de masas, que había funcionado como dique de contención de una gran parte de la población sin empleo, pero que con las transformaciones económicas resultaba demasiado costoso seguir sosteniendo, de ahí el sucesivo desplome de los subsidios para las universidades, así como el subsecuente desprestigio de los títulos profesionales producidos en las universidades públicas a diferencia de las privadas. Es así que los discursos oficiales empiezan a demandar mejores niveles académicos haciendo suya la **ideología de excelencia**, concepto retomado de la lógica empresarial y que hace referencia a una concepción de hombre individualista, competitivo, que aumenta la intensidad de su trabajo aunque el

⁴⁸ De la Madrid Hurtado, Miguel. *VI Informe de Gobierno*, México, septiembre 2 de 1988.

salario permanezca estático y exige el cumplimiento laboral aún sin las condiciones adecuadas para su logro.

Y así como el Estado entró en una fase de "reconversión", asimismo las universidades se vieron obligadas a integrarse a dicho proceso, lo cual generó en el invierno de 1986-87 un movimiento de masas estudiantiles en defensa de la UNAM como universidad pública, que a diferencia del movimiento de 1968, respondía al cuestionamiento institucional hecho desde la cúpula mediante el documento "Fortaleza y debilidades de la UNAM" de Jorge Carpizo rector en turno.

"Y aquí se llega a un curioso e inesperado cruce de caminos: mientras los trabajadores, en la mayoría de los casos, han encontrado...dificultades ...para organizar una resistencia efectiva (que implicaría un proyecto alternativo) contra una modernización que les impone reducciones salariales, mayores cargas de trabajo y pérdidas de empleos, los sectores estudiantiles universitarios comienzan a reaccionar en masa contra el bloqueo que esa misma modernización conservadora amenaza imponer sobre sus expectativas de ascenso social por la vía de la educación"⁴⁹.

⁴⁹ Gilly, Adolfo. *Nuestra caída en la modernidad*, Ed. Joan Boldó i Climent, México, 1988, p. 95.

La movilización estudiantil fue de dimensiones tan impresionantes que motivó la derogación de las primeras medidas autoritarias para convocar a un Congreso Universitario de consulta desde las bases para la solución de los conflictos provenientes de la masificación de las universidades. No obstante, hasta nuestros días el Estado se ha empeñado en imponer como modelo de excelencia a las instituciones privadas en detrimento de la educación superior pública.

Para finalizar el período sexenal, el cambio en el Poder Ejecutivo, se vio cargado de una seria crisis de credibilidad política generada por los sucesos ya comentados antes, a saber:

- La imposición de un gobierno por la vía del fraude electoral;
- El replegamiento de los derechos políticos que aplica el Estado a los ciudadanos ante la toma de conciencia de grandes masas;
- El deterioro de las condiciones de vida de los sectores medios de la población y por añadidura de las clases subalternas;
- El cierre de empresas con consecuencias de desempleo y subempleo;
- La flagrante violación de los derechos laborales y sindicales* .

* Para mayor abundamiento sobre el particular puede consultarse: Molinar Horcasitas, Juan. *El tiempo de la legitimidad. Elecciones, autoritarismo y democracia en México*, Ed. Cal y arena, 2ª ed., México, 1993.

Ante este panorama poco alentador, el gobierno de Carlos Salinas de Gortari, intervino con acciones que contribuían al fortalecimiento del proyecto neoliberal, pero con discursos que reivindicaban los derechos sociales, de ahí la convocatoria, en diciembre de 1988, a la realización de un foro nacional de consulta sobre educación, de donde surgió el **Programa para la Modernización Educativa 1989-1994***. De lo anterior vale hacer algunas precisiones:

- a) Dicho programa surgió de la virtual discusión democrática con base en la consulta popular, pues el Estado debía legitimarse ante la sociedad por los sucesos expuestos arriba;
- b) No obstante, dicha consulta popular se suscitó en un momento de seria ruptura al interior del SNTE (la pugna entre los líderes sindicales orgánicos al Estado y la Corriente Democrática aglutinada en la CNTE), de tal manera que las limitaciones para un verdadero debate entre las diversas concepciones de educación y su papel en la sociedad fueron evidentes;
- c) A pesar de ello, la SEP articuló y dio a conocer su proyecto (mediado de una gran campaña publicitaria) el 9 de octubre de 1989.
- d) El programa fue difundido en un documento de diez capítulos expuestos en dos partes. La primera plantea en qué consiste la

* Poder Ejecutivo Federal. *Programa para la Modernización Educativa*, 1989-1994, SEP, noviembre de 1989.

política modernizadora de la educación; la segunda, expresa actividades específicas para cada género: educación básica (que incluye educación inicial, preescolar, primaria, secundaria y educación especial); formación y actualización de docentes; educación de adultos; capacitación formal para el trabajo; educación media y superior (que abarca la tecnológica y universitaria); educación superior y de posgrado e investigación científica, humanística y tecnológica; sistemas abiertos de educación; evaluación educativa y por último, construcción, equipo, mantenimiento y reforzamiento de inmuebles educativos.

De acuerdo con el “Programa para la modernización educativa”, para cada rubro se plantean elementos de diagnóstico, características de la modernización, objetivos y estrategias, de la misma manera, establece líneas programáticas para educación escolarizada y no escolarizada, teniendo como meta mejorar en *calidad sobre cantidad*.

Todo el enfoque del programa tiene como prioridad a la *educación primaria*, de la que se enfatiza la necesidad de su universalidad, la permanencia de seis años, combatir el rezago echando mano del sistema de educación abierta, establece la inminencia de revisar los contenidos para elevar la calidad incluyendo elementos de historia, geografía, civismo, ortografía, aritmética, matemáticas y métodos de apropiación de la cultura.

Destaca la importancia de articular los diversos grados entre sí con la vida social y productiva mediante la incorporación y apoyo en la ciencia y la tecnología. Finalmente, expresa la necesidad de vincular los diversos niveles educativos, pero en virtud de que existen muchos educandos que no tienen acceso a la secundaria porque deben integrarse al sector productivo, propone que la primaria constituya un nivel completo que aporte a los individuos elementos necesarios para enfrentarse a la situación laboral y a su vida familiar y comunitaria.

Respecto de la secundaria señala la urgencia de crear un plan de estudios único (debido a que había uno por áreas y otro por asignaturas), la necesidad de vincular este nivel con la sociedad (padres de familia, comunidad, producción) y de manera similar al subsistema anterior, expresa la importancia de la formación para el trabajo sin descuidar su carácter terminal.

En el nivel *medio superior* se señala la existencia de currículas con carácter propedéutico, terminal y bivalente; demanda la vinculación con los sectores productivos, de ahí que la propuesta sea la modificación de planes de estudio en aras de impulsar currículas bivalentes para que al terminar sus estudios, los egresados que no tengan oportunidad de ingresar al siguiente subsistema escolar puedan incorporarse a la vida laboral con mejores condiciones de trabajo.

Para la *educación superior* se plantea la consolidación de nuevos centros de creación de conocimientos y el apoyo a los ya existentes siempre y cuando establezcan programas específicos y productivos de excelencia que establezcan alternativas para la nueva realidad social, política, económica y cultural.

Finalmente, la *educación abierta* tendrá como punto nodal combatir el rezago educativo, que se traduce en altos índices de analfabetismo, deserción escolar e incapacidad del sistema escolarizado de llegar a todos los espacios geográficos, de tal manera que permita a grandes sectores de la población acceder a la educación.

De lo anterior se deriva el significado de la modernización educativa. “Modernizar la educación (...) es pasar a lo cualitativo, romper usos e inercia para innovar prácticas al servicio de fines permanentes; es superar un marco de racionalidad ya rebasado y adaptarse a un mundo dinámico”⁵⁰.

Posterior a la presentación del programa se realizó una segunda fase de consulta para la formulación del modelo pedagógico de octubre de 1989 a marzo de 1990. De ahí se derivó el diseño de la *prueba operativa* que consistía en tomar como muestra experimental un grupo de escuelas tanto del Distrito Federal

⁵⁰ Ibidem., p. 17.

como de algunos Estados de la República para implementar los nuevos programas de estudio para preescolar, primaria y secundaria (marzo-agosto de 1990)* .

De agosto de 1990 a agosto de 1991, paralelamente se llevan a efecto la prueba operativa y la revisión del modelo. Aquélla, a cargo de las subsecretarías y secretariado técnico de la SEP, quienes se encargan de atenderla, revisar textos y programas, ejecutar correcciones de ortografía y redacción hasta elaborar los nuevos programas y libros de texto que se echarían a andar en el siguiente ciclo escolar. De otro lado, la revisión del modelo corre a cargo del CONALTE quien organizaría foros de discusión y consulta para la reelaboración del modelo, mediante el diseño de las necesidades básicas del aprendizaje y los perfiles de desempeño, así como el nuevo plan y programas de estudio.

Los proyectos para los programas y libros de texto que resultaron de la prueba operativa y que se emplearon en ello fueron muy criticados, pues además de las deficiencias psicopedagógicas se habló de ignorancia y omisión de los nuevos marcos teóricos provistos por las innovaciones científicas**.

* *Plan y programas de estudio de educación básica secundaria*, Secretaría de Educación Pública, México, 1993 pp. 9-15.

** Un ejemplo lo encontramos en: Payán Vélver, Carlos (Dir. Gral). "Perfil de la Jornada", suplemento de *La jornada*, lunes 9 de diciembre de 1991.

El 11 de diciembre de 1991 el PRI sometió a discusión una iniciativa de reformas a los artículos 3º, 5º, 24º, 27º y 130º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, cuya proyección en el ámbito educativo fue la siguiente:

- I. La educación pública (la que imparta el Estado) será laica.
- II. La orientación de las escuelas privadas debe sujetarse a los lineamientos determinados por la SEP.
- III. Las corporaciones religiosas pueden impartir educación básica, normal y la destinada a obreros y campesinos siempre y cuando se sujeten a lo previsto por la SEP. Para la educación privada no existe la obligatoriedad de que sea laica.
- IV. Finalmente se elimina la prohibición de reconocer los estudios de los ministros religiosos a condición de que estos tengan equivalencia con los de las instituciones oficiales.

Consideramos que la reforma al artículo tercero fue demasiado permisiva, pues si bien, intentó regular una situación que se daba de hecho, el dejar abierta la posibilidad a las escuelas privadas de impartir educación religiosa va contra una formación académica congruente con los principios científicos, los educandos no tienen realmente libertad para aprender bajo una concepción racional, sino que ésta queda desvirtuada y como no existen los mecanismos idóneos de evaluación y supervisión de la educación privada, la

tendencia es hacia la consolidación de una cultura decadente prejuiciada, fanática y sectaria.

En julio de 1993 fue publicada la Ley General de Educación que abrogó a la Ley Federal de Educación de 1973, sobre lo que Ornelas afirma:

“Aquella es consecuencia lógica de las reformas al artículo tercero de la Constitución promovidas por el gobierno federal en 1992, aprobadas en definitiva por el Congreso de la Unión y las legislaturas de los Estados y que adquirió vigencia a partir del 6 de marzo de 1993. Esta Ley acaso representa el *corpus* del proyecto educativo del grupo en el poder pero, al igual que en el pasado, incorpora demandas de grupos opositores y de segmentos populares. Es un instrumento que también le servirá para acrecentar el consenso social, la legitimidad histórica del Estado mexicano, y en consecuencia, mantener la hegemonía”⁵¹.

⁵¹ Ornelas, Carlos. Op. cit., pp. 80-81.

CAPÍTULO III. LA EDUCACIÓN ESCOLARIZADA Y LA CULTURA POLÍTICA

La sociedad actual exige de las nuevas generaciones una mayor participación en las actividades cotidianas por parte de los individuos. Empero, dicha participación no se puede lograr si no existen bases fundamentales en cada uno de los ciudadanos. Estos cimientos, estas bases, las podemos ubicar en la educación que se imparte en la escuela, aunque, es justamente en ese ámbito escolar donde se encuentran las mayores contradicciones, toda vez que, si bien, a partir de la reforma educativa de 1993, la SEP, a través de los Planes y Programas de estudio establece como uno de sus propósitos "...coadyuvar a la solución de las demandas prácticas de la vida cotidiana y estimular la participación activa y reflexiva en las organizaciones sociales y en la vida política y cultural de la nación"⁵². Por otro lado, continúan reproduciéndose los patrones de enseñanza de carácter tradicionalista por parte de los docentes. Dichos patrones consisten en considerar al educando como un recipiente al cual se le deben vaciar los conocimientos sin estimular para nada sus aptitudes, habilidades y creatividad.

En este marco, es necesario analizar lo que la SEP exige al magisterio y lo que éste es capaz de ofrecer en un escenario en el

⁵² *Plan y Programas de estudio de educación básica secundaria*, Op. cit., p. 12.

que la escuela está comprometida a responder a las nuevas expectativas que la sociedad exige.

En el presente capítulo abordaremos entonces, las formas en las que se pueden o se deben infundir los conceptos y prácticas democráticas en el educando, así como los principios de autoridad en los que se sustenta nuestra educación y los conceptos de poder que ella tiene, en vísperas de desarrollar una cultura política en los educandos de la escuela de nivel medio básico.

3.1. LAS CONCEPCIONES ÉTICO-POLÍTICAS EN LA ENSEÑANZA ESCOLARIZADA

En el Informe que presentó a la UNESCO la Comisión sobre educación para el siglo XXI, coordinada por Jacques Delors en el año de 1996, una de las sugerencias que se plantea a los distintos gobiernos del mundo, en materia educativa ubicada en un marco democrático, es que:

“La escuela básica debe asumir esta responsabilidad: el imperativo es el de la instrucción cívica concebida como una ‘alfabetización política’ elemental... No se trata de enseñar preceptos en forma de códigos rígidos que pueden caer en un adoctrinamiento, sino de hacer de la escuela un modelo de práctica democrática que permita a los niños entender a partir de

problemas concretos cuáles son sus derechos y deberes y cómo el ejercicio de su libertad está limitado por el ejercicio de los derechos y la libertad de los demás"⁵³.

En México, después de las vicisitudes por las cuales atravesó la reforma educativa de 1993 y a partir de los Planes y Programas de estudio ya citados, se señala que los contenidos del Programa para la asignatura del Civismo para la Escuela Secundaria se organizan en cuatro aspectos, a saber:

- Formación de valores
- Conocimiento y comprensión de los derechos y deberes
- Conocimiento de las instituciones y de los rasgos principales que caracterizan la organización política de México, desde el Municipio hasta la Federalización
- Fortalecimiento de la identidad nacional.⁵⁴

En cada uno de los aspectos se estipula lo que se debe lograr dentro del proceso enseñanza-aprendizaje, con ello se pretende responder a las exigencias en torno a una sociedad democrática y plural.

⁵³ Delors, Jacques (Cord.). *La educación encierra un tesoro. Informe de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*, Ed. Santillana-Ediciones UNESCO, 1996, pp. 65-66.

⁵⁴ *Ibidem.*, pp. 122-123.

Desafortunadamente el maestro mexicano no se ha apartado de los patrones éticos y morales que la educación tradicionalista comprendía, aquella que hablaba de la obediencia y de la disciplina, de la forma en la que el alumno debía comportarse y sujetarse a las indicaciones que el maestro daba.

Una pregunta surge ante esta situación: ¿a qué se debe esto que puede calificarse como un problema en la educación? Al respecto, Ornelas señala que:

“El meollo de la calidad de los maestros, de sus conocimientos, habilidades, rasgos ideológicos y personales, se encuentra en los procesos de formación y actualización. Y todos los indicios disponibles apuntan a que éstos (que son los recursos intelectuales los que organizan y administran la cuestión escolar) andan por la calle de la amargura”⁵⁵.

En este marco, a partir de 1993, la SEP puso en marcha un nuevo programa para el mejoramiento académico de los maestros denominado *Carrera Magisterial*, esto, fue consecuencia de los *Acuerdos* que sostuvieron el CEN del SNTE y la misma SEP cuando se trató el tema de la descentralización educativa⁵⁶.

⁵⁵ Ornelas, Carlos, Op. cit., p. 273.

⁵⁶ Secretaría de Educación Pública. *Informe de Labores: 1992-1993*, SEP.

Sin embargo, a la fecha, dicho programa no ha tenido los efectos que se esperaban de él. Uno de los investigadores en la materia señalaba en ese año, respecto a la Carrera Magisterial lo siguiente:

“El beneficiario último de este género de investigaciones será el país, desde luego, al lograr que muchas decisiones de la política escolar se fundamenten en datos comprobados. Pero de manera más inmediata será el maestro quien se enriquezca con ellas, pues si el maestro es un gran desconocido, lo es inclusive para sí mismo. Además de aprovechar su evaluación individual para mejorar su práctica docente, como lo pretende la carrera magisterial, podrá esclarecer sus dudas más teóricas sobre los componentes de la calidad educativa”⁵⁷.

Efectivamente, se comprobaron las dudas, pero de que el sistema educativo no busca el mejoramiento de todos los maestros, sino solamente de aquellos que se ajustan a “Los cinco criterios de evaluación para que los maestros puedan ascender de categoría, seguir en su puesto y, así, acceder a la carrera magisterial, dichos criterios son: el desempeño profesional, la preparación profesional, la actualización, la escolaridad y la antigüedad”⁵⁸.

⁵⁷ Latapi, Pablo. “El maestro, ese gran desconocido”, en *Proceso*, N° 857, 5 de abril de 1993, p. 38.

⁵⁸ Ornelas, Carlos. Op. cit., p. 314. Y para mayor detalles consúltese José Ángel Pescador Osuna, “Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica: una visión integral” en *El Cotidiano*, N° 51 UAM- Azcapotzalco nov-dic, 1992, pp. 3-11.

Aunado a lo anterior, el examen de conocimientos, el cual no todos acreditan, representa un freno a las aspiraciones de los maestros y a su vez, los otros cinco anteriores se echan por la borda. Por ello, podemos señalar que en el aspecto académico del educador, no existen grandes avances, por lo que es difícil lograr lo que se pretende en teoría.

Ahora bien, después de exponer las condiciones académicas en las que se encuentra el magisterio nacional, ¿podemos hablar de que existen elementos suficientes para desarrollar una cultura política alternativa? ¿puede surgir ésta a partir de la enseñanza de educación cívica en la escuela secundaria? En el siguiente punto trataremos de responder a estas cuestiones.

3.1.1. LA CIUDADANÍA Y LA EDUCACIÓN CÍVICA

Dentro de los propósitos que se establecen en el Plan de estudios para secundaria, se indica que se debe "ofrecer a los alumnos de la secundaria las bases de información y orientación sobre sus derechos y responsabilidades, relacionados con su condición actual de adolescentes y también con su futura acción ciudadana"⁵⁹.

⁵⁹ Ibidem., p. 121.

En este sentido, se pretende infundir a los alumnos, el concepto de ciudadanía, toda vez que también se persigue que los educandos “hagan propios algunos valores sociales bien definidos: la legalidad y el respeto a los derechos humanos fundamentales, la libertad y la responsabilidad personales, la tolerancia y la igualdad de las personas ante las leyes, la democracia como forma de vida”⁶⁰.

Indiscutiblemente, los propósitos de dicho Programa son buenos, son loables. Sin embargo, aquí debemos señalar algo: si bien, en el documento en comento, se reconoce la “...coexistencia de dos estructuras académicas distintas: una por asignaturas y otra por áreas...”⁶¹, las cuales se trabajaron desde los años setentas hasta el año de 1992 y en donde se agrupaban en las segundas Historia, Geografía y Civismo, denominadas en su conjunto Ciencias Sociales; con la Modernización, se determina que en adelante, se definirá a cada una como asignatura. Entonces cabe preguntarse ¿porqué al dejarse la estructura por asignaturas se suprime también el Civismo en Tercer Grado si bajo este rango se vino trabajando a este nivel desde que se implementó? Quizá se pueda objetar que la reestructuración obligó a tomar dichas medidas, pero entonces, no se puede hablar de una mayor prioridad a la educación cívica, inclusive si tomamos en cuenta que a dicha asignatura se le dedican

⁶⁰ Idem.

⁶¹ Ibidem., p. 11.

tres horas semanales en primer grado y dos horas semanales en segundo; mientras tanto, para la Educación Tecnológica se le han asignado tres horas para cada uno de los grados semanalmente. Al respecto, surgen las siguientes interrogantes: ¿cuál de las dos asignaturas tiene mayor prioridad? ¿realmente se pretende encauzar al educando a una mayor participación ciudadana? o ¿se le quiere preparar para los retos de la globalización económica?

Nótese también, que en los debates que se sucedieron en torno al libro de texto gratuito de Historia para el nivel Primaria, de agosto a septiembre de 1992, no se hizo mención en ningún momento de la asignatura de civismo (me refiero al tiempo asignado al nivel medio básico)⁶². Este era un tema que concernía directamente al magisterio nacional y en un segundo plano a la misma ciudadanía.

Tal vez Guevara Niebla tenga razón cuando habla de que la idea de formar ciudadanos libres y críticos está avanzando lentamente, toda vez que los profesores, ignorantes de los valores cívico-morales, “se preguntan con razón: ¿cuál moral?, ¿cómo se enseña la moral?, y los que más saben del asunto se interrogan: ¿cuáles son los valores que vamos a fomentar? No hay programas al

⁶² Méndez, Luis. et. al. “Historia y poder” en *El Cotidiano*, Op. cit., pp. 60-66.

respecto, no hay guías claras, no hay libros de texto, tampoco hay tiempo para ocuparse de otra cosa".⁶³

3.1.2. AUTORIDAD Y TOLERANCIA

Si analizamos uno de los cuatro aspectos que el Programa de la SEP dedica al Civismo, a saber: la "Formación de valores", encontramos que éste "busca que los alumnos comprendan y asuman como principios de sus acciones y de su relación con los demás, los valores derivados de la condición humana y de la vida en sociedad, aquellos que la humanidad ha creado y consagrado como producto de su historia: respeto y aprecio por la dignidad humana, libertad, justicia, igualdad, solidaridad, tolerancia, apego a la verdad"⁶⁴.

No obstante, en la práctica cotidiana dichos principios no se observan, toda vez que no se le da al alumno la libertad necesaria para su desarrollo tanto intelectual como físico, pues se le inculca la disciplina y el orden, en ocasiones en forma exagerada, mientras se encuentra dentro del aula, y cuando se llega a quebrantar dicho orden, se le imponen castigos de distinta índole⁶⁵.

⁶³ Guevara Niebla, Gilberto. "Educación y moral" en *Nexos*, N° 236 de agosto de 1997, p. 23.

⁶⁴ *Ibidem.*, p. 123.

⁶⁵ Para tener una idea más clara de los castigos implementados, consúltese Ibarra Macías, Esther. "La violencia en nuestras escuelas", en *Educación 2001*, N° 35 de abril de 1998. pp. 31-35.

Frente a este panorama, es preciso señalar que:

“La enseñanza de la tolerancia y del respeto al otro, condición necesaria de la democracia, debe considerarse una empresa general y permanente. En efecto, los valores en general y la tolerancia en particular no pueden ser objeto de una enseñanza en el sentido estricto de la palabra: querer imponer valores previamente definidos, poco interiorizados, equivale en definitiva a negarlos, pues sólo tiene sentido si el individuo los escoge libremente. Por consiguiente, la escuela puede a lo sumo propiciar una práctica cotidiana de la tolerancia ayudando a los alumnos a tener en cuenta el punto de vista de los otros y favoreciendo, por ejemplo, el debate sobre dilemas morales o sobre casos que exigen decisiones de carácter ético”⁶⁶.

3.1.3. ALTERNATIVAS PARA LA FORMACIÓN DE UNA CULTURA POLÍTICA

Para poder abordar el presente punto, es necesario definir desde un primer momento el término “cultura política”. Para los fines que pretendemos lograr, ésta es conceptualizada por M. Duglas como “un elemento fundamental para comprender y explicar las características y funcionamiento de las instituciones y de los sistemas políticos, ya que éstos poseen sus propias culturas”⁶⁷.

⁶⁶ Delors, Jacques. Op. cit., p. 63.

⁶⁷ Duglas, M. citado por María Luz Morán (Comp.). “Sociedad, cultura y política: continuidad y novedad en

No obstante, creemos que una definición como la de Giacomo Sani, nos aporta más elementos para el desarrollo de nuestra propuesta, ya que, como indica el autor:

“De acuerdo a las distintas características de las sociedades, ponen con frecuencia el acento no sólo en la diversidad de la praxis y de las instituciones políticas, sino también en las creencias, en los ideales, en las normas y en las tradiciones que colorean de manera particular y dan significado a la vida política en ciertos contextos.

Podríamos decir, que forman parte de la cultura política de una sociedad, los conocimientos, mejor dicho, su distribución entre los individuos que la componen, relativos a las instituciones, a la práctica política, a las fuerzas políticas que operan en un determinado contexto; las orientaciones más o menos difundidas, como por ejemplo: la diferencia, el cinismo, la rigidez, el dogmatismo, o por el contrario, el sentido de confianza, la adhesión, la tolerancia hacia las fuerzas políticas distintas de la propia; y finalmente las normas, como por ejemplo: el derecho y el deber de los ciudadanos de participar en la vida política, la obligación de aceptar las decisiones de la mayoría, la exclusión o no del recurso a formas violentas de acción. Por último, el lenguaje y los símbolos específicamente políticos como las banderas, las consignas, etc.”⁶⁸.

el análisis cultural” en *Zona abierta* 77-78, España, 1996/1997, p. 7.

⁶⁸ Bobbio, Norberto. et. al. *Diccionario de política*, Ed. Siglo XXI, 7ª ed., México, 1976, p. 415.

Desde esta perspectiva, ¿cómo el sistema educativo mexicano podrá desarrollar en la escuela secundaria los elementos que le permitan al educando analizar el entorno social en el cuál se desenvuelve, mismo que se encuentra integrado por distintas instituciones? ¿cómo se pueden crear alumnos críticos y analíticos en medio de una sociedad que no puede desatarse de los lazos que las generaciones anteriores le dejaron? ¿cómo podemos erradicar las acciones de exclusión y las formas violentas de que habla Sani?

El escenario que debemos plantear para el surgimiento de una cultura política a partir de la educación cívica en la escuela secundaria, debe encontrar su punto de partida en la práctica cotidiana del educador, para ello es necesaria una serie de medidas estructurales que comprendan los siguientes niveles:

- Una política salarial que mejore el nivel de vida del docente, que se encuentre al margen de la "carrera magisterial" y que le permita concentrarse en la labor que le corresponda desempeñar.
- Una verdadera reforma curricular sustentada en aspectos democráticos, que mejore substancialmente la formación del magisterio, que llegue hasta los lugares más apartados a través de constantes talleres de actualización, para que de esta forma se vaya creando un ambiente democrático en el proceso enseñanza-aprendizaje que genere valores de libertad, justicia,

igualdad, tolerancia, solidaridad, cooperación a fin de que, se cumpla el objetivo que señala Miguel Ángel Quintanilla, a saber:

“El objetivo de la educación no es que los alumnos compartan una serie de principios ideológicos para enjuiciar los problemas morales, sino que asimilen pautas de comportamiento fundamentales para la convivencia democrática, en especial el respeto a las opiniones de otros y la necesidad de seguir determinadas normas de procedimiento para la toma de decisiones colectivas”⁶⁹.

En este marco, es necesario indicar, también, que la escuela tiene el deber de acercarse a la comunidad y hacer partícipes de sus actividades a sus integrantes y en especial a los padres de familia.

De igual forma, podemos expresar que en la medida en que cada uno de los gobiernos de las diversas entidades federativas que integran al Estado mexicano responda a las exigencias planteadas, podremos entonces hablar del futuro de una cultura política emergente por virtud de la cual los individuos sean capaces de organizarse con base en un sistema democrático en el cual se incluyan todas las expectativas de los diversos grupos, toda vez que debe reconocerse que convivimos en una sociedad plural, de ahí

⁶⁹ Quintanilla, Miguel A. “Ética laica y educación cívica”, en *Educación 2001*, Op. cit., p. 58.

que la tolerancia, el diálogo y el reconocimiento de "lo otro" resulte fundamental en la construcción de una nueva cultura política.

CONCLUSIONES

A partir del estudio del sistema educativo mexicano desde el año 1958 y hasta la fecha, hemos estudiado en el presente trabajo la evolución que la enseñanza escolarizada ha venido presentando en un marco lleno de incertidumbre, lo cual permite expresar nuestras siguientes conclusiones:

PRIMERA. El proceso histórico en nuestro país ha visto; el enfrentamiento constante entre las bases y la clase en el poder, lo cual marca el devenir de nuestra nación.

SEGUNDA. En todo ello, las banderas de justicia, igualdad y amor a la patria han proliferado desde los sectores más conservadores de la población hasta aquellos que a sí mismos se han denominado críticos de avanzada.

TERCERA. El atraso cultural y político mucho tiene que ver con la centralización del poder (presidencialismo). Hasta en tanto los vicios políticos no se hayan erradicado, los principios democráticos serán sólo una ficción.

CUARTA. Los discursos teóricos se han desgastado y empobrecido: desde la caída del Muro de Berlín, los conservadores se han encargado de difundir la ideología de la superioridad del

capitalismo y las bondades del libre mercado. Ello no es exacto, toda vez que los países subdesarrollados continúan enfrentando una crisis muy severa en los ámbitos económico, político y social, afectando en particular los procesos educativos.

QUINTA. Ante tal situación, es conveniente abrir los espacios de discusión, diálogo y concertación en aras de crear las estructuras que permitan la formación de una cultura política alternativa, debido también a que los intereses particulares de los partidos y grupos políticos no han logrado ofrecer propuestas viables que generen confianza en la ciudadanía.

SEXTA. Es el momento de generar un compromiso, si bien, las esferas internacional, nacional y local se presentan poco alentadoras, debemos esforzarnos por impulsar desde nuestro breve espacio el desarrollo de prácticas alternativas. Corresponde a los sectores críticos del magisterio, dentro del sistema educativo nacional, aprovechar los espacios que proporciona el Estado para elaborar y consolidar proyectos, de tal manera que se unan paulatinamente los esfuerzos hasta lograr la consolidación de valores ético-políticos emergentes en la ciudadanía.

SÉPTIMA. Es necesario reformular desde el campo educativo, las estructuras curriculares y eliminar la política del conformismo que se oculta atrás de la denominada "carrera magisterial", toda vez que

su objetivo responde a un carácter meramente económico y para nada sustancial desde el punto de vista pedagógico.

OCTAVA. Es falso que la denominada descentralización educativa haya cumplido con lo que en el discurso político tanto se ha proclamado, cuando en realidad el organismo central se encuentra determinando y definiendo los contenidos programáticos de todo el sistema educativo mexicano.

Consideramos que en la medida en que se realice una real reforma académica en la cual se incluyan las necesidades de profesores, directivos, alumnos y padres de familia, podrá incidirse en la conformación de una cultura política emergente, que responda a los retos que la realidad actual nos impone.

BIBLIOGRAFÍA

- Bobbio, Norberto. *Estado, Gobierno y Sociedad*, Ed. FCE, 4ª Reimpresión, México, 1996.
- Bobbio, Norberto, et. al. *Diccionario de política*, Ed. Siglo XXI, 7ª ed., México, 1976.
- Bordieu, P. y J. C. Passeron. *La reproducción*, Ed. Laia, Barcelona, 1977.
- Carnoy, Martín. *El Estado y la teoría política*, Ed. Alianza, México, 1993.
- Castrejón Diez, Jaime. *El concepto de universidad*, Ed. Océano, México, 1982.
- Cerroni, Umberto. *Política. Método, teorías, procesos, sujetos, instituciones y categorías*, Ed. Siglo XXI, México, 1992.
- Delors, Jacques (Cord.). *La educación encierra un tesoro. Informe de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*, Ed. Santillana-Ediciones UNESCO, 1996.
- Didriksson Takayanagui, Axel. *De la planeación a la evaluación. Los primeros pasos de la revolución educativa*, CISE-UNAM, N° 3, México.
- Easton, David. *Enfoques sobre teoría política*, Ed. Amorrortu, 2ª ed., 2ª reimpresión, Buenos Aires, Argentina, 1992.
- Emmerich, Gustavo Ernesto. *Metodología de la ciencia política*, Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa, México, 1997.

- Engels, Federico. "El origen de la familia, la propiedad privada y el Estado", en *Obras Escogidas*, Ed. Progreso, 1ª edición, 6ª reimpresión, Moscú, 1986, T. III, pp. 317-354.
- Fuentes Molinar, Olac. "Las épocas de la universidad mexicana", en Galán Giral, María Isabel y Dora Elena Marín Méndez. *Investigación para evaluar el currículo*, Ed. Porrúa-UNAM, México, 1988.
- Gago Huguet, Antonio. *Modelos de sistematización del proceso enseñanza aprendizaje*, Ed. Trillas, ANUIES, México, 1985.
- Gilly, Adolfo. *Nuestra caída en la modernidad*, Ed. Joan Boldó i Climent, México, 1988.
- Girardi, Giulio. *Por una pedagogía revolucionaria*, Ed. Hispánicas, México, 1987.
- Gramsci, Antonio. *El materialismo histórico y la filosofía de B. Croce*, Ed. Juan Pablos Editor, México, 1975.
- Guevara Niebla, Gilberto. *La catástrofe silenciosa*. (Compilador), Ed. FCE, 1ª ed., 2ª reimpresión, México, 1996.
- Guevara Niebla, Gilberto. *Las luchas estudiantiles en México*, T. II., Ed. Línea, UAG-UAZ, México, 1986.
- Heller, Ágnes. *Teoría de las necesidades en Marx*, Ed. Península, Barcelona, 1986.
- Hermoso Nájera, Salvador. *Legislación Educativa*, Ed. Oasis, 5ª ed., México, 1985.
- Kent Serna, Rollin. *Modernización conservadora y crisis académica en la UNAM*, Ed. Nueva Imagen, México, 1990.

- Lapassade, G. y R. Loreau. *Claves de la Sociología*, Ed. Laia, Barcelona, 1973.

Martínez Della Rocca, Salvador. *Estado, educación y hegemonía en México*, Ed. Línea, UAG-UAZ, México, 1983.

- Marx, Carlos y F. Engels. "Feuerbach. Oposición entre las concepciones materialistas e idealistas" (Capítulo I de la Ideología Alemana), "Manifiesto del Partido Comunista" y "Las luchas de clases en Francia de 1848 a 1850", en *Obras Escogidas*, Ed. Progreso, 6ª Reimpresión, Moscú, 1986, T. I. pp. 11-81, 110-140 y 190-306.
- Marx, Carlos. "La guerra civil en Francia", Op. cit, T. II, pp. 201-259.
- Molinar Horcasitas, Juan. *El tiempo de la legitimidad. Elecciones, autoritarismo y democracia en México*, Ed. Cal y arena, 2ª ed., México, 1993.
- Ornelas, Carlos. *El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo*. Ed. FCE, 1ª ed., 1ª reimpresión, México, 1996.
- Palacios, Jesús. *La cuestión escolar. Críticas y alternativas*. Ed. Laia, 6ª ed., Barcelona, 1984.
- Pérez Rocha, Manuel. *Educación y desarrollo*, Ed. Línea, UAG-UAZ, México, 1983.
- *Plan y programas de estudio de educación básica secundaria*, Secretaría de Educación Pública, México, 1993.
- Puiggrós, Adriana. *Imperialismo y educación en América Latina*, Ed. Nueva Imagen, 3ª ed., Argentina, 1983.
- Rouquié, Alain. *Los problemas del desarrollo*, Ed. Siglo XXI, México.

- Salinas Álvarez, Samuel y Carlos Ímaz Gispert. *Maestros y Estado*, T. I, Ed. Línea, UAG-UAZ, México, 1984.
- Sobrino, Encarnación. *Las ideologías pedagógicas*, Ed. Hvmánitas, Argentina, 1987.
- Torres Rivas, Edelberto. "La nación: problemas teóricos e históricos" en Laclau, Ernesto, et. al. *Estado y Política en América Latina*, Ed. Siglo XXI, 3ª ed., México.
- Wences Reza, Rosalío *La universidad en la historia de México*, Ed. Línea, UAG-UAZ, México, 1984.

HEMEROGRAFÍA

- Alvarado García, José Francisco y Juan Manuel Robredo Uscanga. "La reticulación como una aplicación de la teoría de sistemas, en la elaboración de planes y programas de estudio", en *Revista de la Educación Superior*, ANUIES, Vol. XIII, Núm. 4 (52), oct-dic, 1984.
- Correas, Florencia. "El proceso de reforma universitaria en México", en *Crítica*, UAP, 30-31, enero-junio, México, 1987.
- De la Madrid Hurtado, Miguel. "Sexto informe de gobierno", en *La jornada*, México, septiembre 2 de 1998.
- Guevara Niebla, Gilberto. "Educación y moral" en *Nexos*, N° 236 de agosto de 1997.
- Guevara Niebla, Gilberto. "El malestar educativo" en *Nexos*, N° 170, México, febrero, 1992.
- Ibarra Macías, Esther. "La violencia en nuestras escuelas"; Quintanilla, Miguel A. "Ética laica y educación cívica" en *Educación 2001*, N° 35 de abril de 1998.
- Kay, Cristóbal. "Un reto para las teorías latinoamericanas de desarrollo y subdesarrollo", en *Revista mexicana de sociología*, Instituto de Investigaciones Sociales/UNAM, México, julio-sep., 1989.
- Kent Serna, Rollin. "¿Quiénes son los profesores universitarios? Las visciditudes de una azarosa profesionalización", en *Crítica*, Revista de la Universidad Autónoma de Puebla, N° 28, julio-sep., 1986.
- Kent Serna, Rollin. "¿Cómo le hacen los estudiantes para estudiar en nuestras universidades?", en *El Cotidiano*, UAM-Azcapotzalco, N° 29, may-jun 1989.

- Latapí, Pablo. "El maestro, ese gran desconocido", en *Proceso*, N° 857, 5 de abril de 1993.
- Méndez, Luis. et. al. "Historia y poder"; Pescador Osuna, José Ángel. "Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica: una visión integral" en *El Cotidiano*, UAM- Azcapotzalco, N° 51, nov-dic 1992.
- Mendoza Rojas, Javier. "Los retos actuales de la educación superior en México", ponencia presentada en el *Coloquio Sobre el Estado Actual de la Educación en México*, Centro de Estudios Educativos, Cd. de México, 1986.
- Morán, María Luz (Comp.). "Sociedad, cultura y política: continuidad y novedad en el análisis cultural" en *Zona abierta* 77/78, España, 1996/1997.
- Payán Verver, Carlos (Dir. Gral.). "Perfil de la Jornada", suplemento de *La jornada*, lunes 9 de diciembre de 1991.
- Poder Ejecutivo Federal. *Programa para la Modernización Educativa*, 1989-1994, SEP, noviembre de 1989.
- Salamón, Magdalena. "Gramsci: apuntes para una propuesta educativa", en revista *Perfiles Educativos*, N° 1.
- Secretaría de Educación Pública. *Informe de Labores: 1992-1993*, SEP.