

3

2 Gen



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA
DE MEXICO

Escuela Nacional de Estudios Profesionales
" ARAGON "

"ANALISIS DE LOS LIBROS DE TEXTO
DE CIENCIAS SOCIALES DE LA PRIMARIA
INTENSIVA PARA ADULTOS"

T E S I N A

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE
LICENCIADO EN PEDAGOGIA
P R E S E N T A :
ESTHER LOPEZ AMBRIZ

MEXICO, 1984



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

I N D I C E

	<u>Página</u>
INTRODUCCION.	1
1. IDEOLOGIA Y EDUCACION	
1.1 Génesis y función de la ideología	6
1.2 La educación como hegemonía	16
1.3 Sobre la objetividad del conocimiento en las ciencias sociales.	23
2. LA EDUCACION DE ADULTOS Y EL SISTEMA ABIERTO -PRIAD-.	
2.1 Contexto	32
2.2 Consideraciones generales acerca del sistema abierto de educación para adultos.	43
2.3 El modelo CEMPAE-PRIAD y el currículo del área de ciencias sociales.	59
3. ANALISIS DE LOS LIBROS DE TEXTO DEL AREA DE CIENCIAS SOCIALES DE LA PRIMARIA INTENSIVA PARA ADULTOS.	
3.1 Metodología de análisis	78
3.2 Análisis de los temas-claves	84
3.2.1 La Historia de México	86
3.2.2 Las relaciones sociales	108
3.2.3 El desarrollo social	115
3.2.4 La justicia social	119
3.2.5 El papel de los sectores populares	129
CONCLUSIONES	135
BIBLIOGRAFIA	139

I N T R O D U C C I O N

En las sociedades burguesas, es decir, en aquellas en donde subsisten relaciones de explotación entre los hombres, se hace necesario un sistema ideológico que "explique" y justifique las relaciones materiales de vida de los hombres, hombres que pertenecen a una clase social determinada que los hace desiguales y que los constituye en los polos opuestos de la sociedad.

Pues bien, para que se reproduzcan las relaciones de explotación en las que se sustenta el capitalismo, es necesario un sistema hegemónico que funcione los objetivos de las clases sociales opuestas en uno sólo favoreciendo los intereses de la clase dominante, la que tiene el poder económico e ideológico, y por consiguientes el dominio de la sociedad civil en donde se ubican organismos tales como la familia, la iglesia, la escuela, los medios de comunicación masiva, etc.

En el sistema educativo los libros de texto constituyen parte del sistema hegemónico del Estado, un elemento que contribuye al logro del consenso ideológico político de la clase dominante mediante la difusión de la ideología dominante tendiente a estabilizar los antagonismos de clase y por consiguiente a constreñir la participación de las clases subalternas. Esta es la función ideológica que ejerce la escuela en su conjunto.

El presente trabajo, tiene como objetivo analizar los contenidos ideológicos de los textos de ciencias sociales de la Primaria Intensiva para Adultos, es decir, su función

hegemónica. Para ello, tendremos como base la postura de Antonio Gramsci acerca de la ideología y la ubicación política del sistema abierto de educación para adultos de manera general, y particularmente del modelo CEMPAE-PRIAD del cual forma parte los textos objeto de análisis.

En el primer punto de este trabajo, se abordará la relación entre la ideología y la educación. Partimos de que la educación es una de las formas en que se manifiesta la ideología en cuanto está dirigida a la transmisión de la cultura de una generación a otra, de su manera de pensar, de sus valores, hábitos, costumbres y concepción del mundo que es representativa de la clase poderosa. Es a través de su sistema hegemónico en que dicha clase hace de su ideología la ideología del bloque histórico.

Ha sido mediante la ideología que la burguesía ha logrado justificar su posición de privilegio debido a que, al mismo tiempo que reproduce el modo de producción capitalista, mediatiza la lucha de clases a través de los instrumentos coercitivos a su disposición como son las normas y leyes, entre otros. Por esto consideramos de importancia abordar un apartado sobre la génesis y función de la ideología.

Posteriormente trataremos cómo la educación forma parte medular del sistema hegemónico del bloque social dominante, para ello nos apoyaremos en la postura de Gramsci para quien la hegemonía no sólo se refiere al establecimiento de objetivos e intereses políticos, morales e intelectuales, articulados por la ideología del bloque dominante, sino a la capacidad de éste para lograr el consenso de las clases subalternas y por consiguiente la preservación del orden social imperante.

De acuerdo con Adriana Puiggrós, el sistema escolar constituye uno de los medios más eficaces para el establecimiento de dicha hegemonía, aunque de hecho toda hegemonía implica una relación educativa, es importante precisar que en el ámbito escolar es en los contenidos que dan cuenta de determinadas teorías pedagógicas y sociológicas, en donde de manera sistemática se transmiten las ideas, creencias y valores propios del sistema hegemónico orientado a alcanzar el consenso social.

Otro de los apartados se enfoca a tratar algunos aspectos sobre la objetividad de las ciencias sociales, lo que nos conduce a reflexionar sobre su carácter científico y la relación que guarda el sujeto con el conocimiento histórico-social. Consideramos relevante tratar esta cuestión, debido a que las ciencias sociales entrañan diversos presupuestos ideológicos que devienen del hecho de que en el objeto de estudio se encuentra el mismo sujeto cognoscente; lo que ha llevado a algunos estudiosos a calificar a las disciplinas sociales como ideologizantes, desvirtuando de esta manera su valor científico. Otros como Piaget se inclinan en considerar que las ciencias sociales constituyen la continuación de las ciencias naturales con lo que considera que no hay distinción alguna entre los objetos naturales y los sociales. Y es precisamente a través de este presupuesto en que la ideología dominante se enmascara con pronunciada "neutralidad" en las ciencias sociales, para no ser descubierta y así actuar en favor de las clases subalternas, en cuanto fuera capaz de poner en evidencia las relaciones sociales entre los hombres, es decir, poner al descubierto la lucha de clases a través de la desmitificación de la realidad histórica-social.

En este sentido, las ciencias sociales como señala Gramsci "son parte integrante de las superestructuras" y pueden constituirse en proyectos sociales de la clase dominante o bien, de las clases subalternas. Aquí había entonces que distinguir la ideología mitificadora de la ideología científica.

En el segundo capítulo trataremos lo referente al Sistema Nacional de Educación para Adultos. Iniciaremos con el contexto general en el que surge este tipo de educación, cómo es que forma parte del proyecto político del Estado Mexicano principalmente a partir de los años 70's, cuando se hace necesario reactivar la funcionalidad política del Estado y de su clase aliada. También resulta importante hacer algunos señalamientos sobre los lineamientos de la política educativa a partir de la década de los 40's que se vió influenciada por el modelo de desarrollo seguido por México, por lo que la educación se orientó más a cubrir las necesidades del aparato productivo y apaciguar los conflictos sociales, que hacer de la educación un instrumento de concientización de las clases oprimidas.

Un segundo punto de este capítulo, se refiere a los aspectos generales de la educación para adultos. Específicamente nos abocaremos a los mitos sobre el sistema abierto-nivel básico- que ha generado una serie de ideas orientadas a cubrir el carácter clasista de los sistemas abiertos de los que se dice son una alternativa educativa y no son más que parte de la red de escolarización tradicional.

En el tercer apartado se analiza el modelo CEMPAE como la base que sirvió al diseño de la primaria intensiva para adultos, esto es con la intención de ir puntualizando algunas

otras contradicciones que dan evidencia de que la Primaria Intensiva para Adultos como alternativa educativa, sigue siendo una instancia discriminante que tiende a ejercer a través de sus mecanismos, una dirección ideológica y cultural que lleva a perpetuar las divisiones sociales existentes. Señalaremos también, algunos de los aspectos particulares sobre el currículo del área de ciencias sociales tales como la organización de estas ciencias, la concepción del conocimiento histórico-social y del método científico.

El tercer capítulo estará dedicado al análisis de los libros de texto del área de ciencias sociales de la Primaria Intensiva para Adultos. Primeramente nos ocuparemos de la metodología de análisis, la cual tiene un carácter cualitativo y responde al esquema planteado por un grupo de especialistas que analiza los textos de la primaria venezolana.

De una primera fase de esta metodología obtuvimos los temas-claves que sirvieron de base para realizar la fase complementaria del análisis. Posteriormente llevamos a cabo el análisis de los temas-claves. Estos son:

- La historia de México
- Las relaciones sociales
- El desarrollo social
- La justicia social
- El papel de los sectores populares.

De esta manera concretizamos el análisis de los contenidos de los mencionados libros de texto.

1.- IDEOLOGIA Y EDUCACION.

Tanto la ideología como la educación son fenómenos sociales inseparables uno del otro. Angelo Broccoli define a la educación como el modo de ser de la ideología de las distintas formaciones sociales, refiriéndose al capitalismo su función es preservar y reproducir las relaciones de explotación características de esta sociedad.

1.1 Génesis y función de la ideología.

Este apartado lo iniciaremos con una interrogante que es ya clásica: ¿qué es la ideología? podríamos recurrir a un gran número de estudiosos sobre la materia para dar más de una respuesta. Sin embargo dado nuestros propósitos, centraremos nuestra atención sobre los aportes que han hecho acerca de la ideología, la teoría marxista y los estudios de Gramsci.

"En toda la historia humana, las relaciones sociales más elementales y básicas, que son aquellas que los hombres contraen en la producción de sus medios de vida y en su vida misma, engendran en las mentes de los hombres una reproducción o expresión ideal, inmaterial, de aquellas relaciones materiales". (SILVA: 1981,15).

La génesis de la ideología, como expresión ideal de las relaciones sociales, se halla en las condiciones materiales de vida de los hombres. Es en el surgimiento de la propiedad privada en donde las relaciones entre los hombres fueron adquiriendo un carácter de antagonismo social, dado que el trabajo y los productos de éste no podían ser asignados

por igual a todos ellos, ya que solo unos cuantos eran los propietarios de los medios de producción. Quedando así los individuos divididos en amos y esclavos.

A partir de dicha división del trabajo, "... se halla la conciencia en condiciones de emanciparse del mundo y entregarse a la creación de la teoría "pura", de la teología "pura", la filosofía y la moral "puras". (MARX, 26). Con lo que algunos individuos pueden justificar su posición dentro de la sociedad ante los ojos de los demás; la ideología nace entonces con el antagonismo social, es decir, con la aparición de las clases sociales.

La división del trabajo implica la dependencia entre los hombres, que se expresa en una relación de opresor-oprimido, explotador-explotado y que la clase en el poder hace aparecer como algo natural, a través de la ideología. Asimismo, lucha por diversos medios, porque dicha relación le sea ajena a la clase oprimida, porque ignore de donde procede dicha relación. Y es que con ello la burguesía tiene ganada la voluntad y la dirección de los actos de la clase desposeída.

En la sociedad capitalista, el trabajo como esencia del hombre desaparece, encuentra su enajenación; "... la actividad del obrero no es actividad propia. Pertenece a otro, constituye la mercancía de sí mismo". (GARCIA: 1974, 81). Siendo que el trabajo se erige sobre los propios individuos y se les sustrae de su propio control, la enajenación lleva a la pérdida de la conciencia de clase.

La burguesía quien posee los medios económicos de producción, es quien ejerce el dominio de la sociedad, articulado mediante la ideología, la cual constituye el instrumento hegemónico que justifica y reproduce el sistema capitalista. A través de la ideología, la burguesía consolida su

poder, se proclama como representante de la sociedad entera, esto es, haciendo que sus intereses y aspiraciones sean asumidas por su clase antagonica. Ello implica la dinamica que Gramsci explica a través de la hegemonia y que rechaza el hecho de que una ideología pueda ser sustituida por otra, es decir, que la ideología burguesa remplace a la ideología de las clases subalternas. Ya que en este caso, "la lucha ideológica se reduciría siempre al enfrentamiento de dos sistemas cerrados y determinados previamente". (MOUFFE: 1982, 35).

La hegemonia como el ejercicio del liderazgo politico, moral e intelectual es exclusiva de la clase dominante, en cuanto que, "poseen entre otras cosas una conciencia y por lo tanto piensan, mientras dominan como clase y determinan una época en toda su amplitud es evidente que dominan en toda la extensión dominando al mismo tiempo como pensadores, como productores de ideas que les regulan la producción y distribución de pensamientos en su época". (MARX-ENGELS: 1975, 78) En este sentido, la hegemonia representa un principio de unidad entre los dirigidos y los dirigentes concretizadas a través de la ideología que pone de manifiesto una visión unitaria del mundo que solo se alcanza si logra el consenso ideológico de las clases subalternas. Pero ¿cómo es posible la unidad ideológica entre grupos antagonicos? la respuesta a esta interrogante la encontramos en el análisis del proceso de la formación de la hegemonia.

La ideología no es un mero reflejo de las estructuras económicas, carente de eficacia, por lo contrario son realidades operantes dotadas de eficacia propia recordemos que "los hombres adquieren conciencia de sus tareas en el terreno

ideológico de las estructuras", (GRAMSCI en MOUFFE: 1982, p.26) por lo que la ideología no se refiere a simples ilusiones, sino a realidades concretas con un carácter histórico y transitorio. La conciencia no debe entenderse como dada originalmente sino como producto de relaciones ideológicas en el cual se inserta el individuo.

Según Gramsci la 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". (GRAMSCI en PORTELLI: 1982, 18). Aunque la ideología se expande a la totalidad social, su papel no es determinante en las formaciones sociales, pero sí influenciable, en cuanto constituye el medio cuya naturaleza operativa y activa "crea a los sujetos y los mueve a actuar" (MOUFFE: 1982, p.28).

Más concretamente la ideología es entonces "el terreno donde los hombres se mueven, adquieren conciencia de su posición y luchan (...) en los hombres la adquisición de conciencia a través de la ideología no se da como proceso individual sino siempre a través de la intermediación del terreno ideológico en donde dos "principios hegemónicos se enfrentan". (GRAMSCI en MOUFFE: 1982, p.27). En la formación ideológica convergen los elementos discursivos y los no-discursivos, estos últimos tendientes a crear el conformismo social. De ahí que se diga que los individuos son el producto de la ideología de un momento socialmente determinado.

Bajo este marco, la ideología es producto de la práctica social de los hombres, ella se encuentra materializada en las acciones de estos, los induce a actuar. Lo que significa que toda acción manifiesta una visión del mundo, que por cierto no llega de manera homogénea a las clases o bloques sociales. "Para la clase dominante, la concepción del mundo más elaborado: la filosofía (...) el nivel donde más claramente aparecen las características de la ideología como expresión cultural de la clase fundamental (...) [por lo que] la filosofía es la piedra angular de la ideología (...) [en tanto que] ha de conservar la unidad ideológica de todo el bloque social, que precisamente es cimentado y unificado por esta ideología" (PORTELLI: 1982, 20) "En el nivel más bajo del bloque ideológico se sitúa el folklore (...) es una concepción del mundo no solo no elaborada y asistemática (...) sino también múltiple (...) debe entonces hablarse de un aglomerado indigesto de fragmentos de todas las concepciones del mundo y de la vida que ha sucedido en la historia ..." (PORTELLI: 1982, 22,23) entre estos dos polos, se encuentran el sentido común y la religión.

Ya sea que la visión del mundo se exprese con un alto grado de abstracción o simplemente a través de una filosofía espontánea del hombre común, estas ideologías como expresión de los bloques sociales particulares organizan a los individuos y constituyen el principio informativo de todas las actividades tanto individuales como sociales. Es precisamente a través de estas ideologías como los individuos adquieren todas sus formas de conciencia, o sea que ésta no es más que el producto del sistema de relaciones ideológicas en las que se hallan los hombres. Es entonces que "por medio de las ideologías se crean todos los tipos posibles de "sujetos". (MOUFFE: 1982, 28).

Es mediante la estructura ideológica de la clase dirigente que queda asegurada la difusión de su ideología a todo el bloque histórico. Dicha estructura no es más que "la organización material destinada a mantener, defender y desarrollar el frente teórico e ideológico" (PORTELLI: 1982, p.23), y "todo aquello que influye o puede influir directa o indirectamente sobre la opinión pública". (PORTELLI 1982, 25). En otras palabras se refiere a los aparatos hegemónicos: la iglesia, la escuela y los medios de comunicación social.

En la práctica ideológica debemos tener presente que "todo grupo social que surge sobre la base original de una función esencial en el mundo de la producción económica, establece junto a él, orgánicamente uno o más tipos de intelectuales que le dan homogeneidad no solo en el campo económico, sino también en el social y político" (GRAMSCI: 1967, 21). Así pues se identifican dos tipos de intelectuales; los que pertenecen a una de las dos clases fundamentales (intelectuales orgánicos), o bien a las clases que expresan modos de producción anteriores (intelectuales-tradicionales); por los lazos que mantienen con las clases sociales, ellos constituyen el vínculo orgánico entre la superestructura y la infraestructura, es decir, son los agentes de la superestructura que tienen como responsabilidad elaborar y difundir las ideologías orgánicas a todo el cuerpo social y llevar a cabo la reforma intelectual y moral.

Dada la relación que mantienen las clases sociales con la estructura económica, cada una de ellas tiene sus propios intelectuales; "en la medida en que una clase aspire a la dirección de la sociedad, la principal función de sus intelectuales

será el ejercicio de la hegemonía y de la dominación. "Los intelectuales son los empleados del grupo dominante para el ejercicio de las funciones subalternas de la hegemonía social y del gobierno político". (PORTELLI: 1982, 98). Los intelectuales orgánicos no pueden ser considerados como la continuación de los intelectuales tradicionales pues estos representan la sociedad que combaten y un nuevo bloque histórico debe tener la capacidad de crear nuevas superestructuras. Por lo tanto, los intelectuales orgánicos deben representar orgánicamente la nueva situación histórica.

Los intelectuales se reúnen en el bloque ideológico,⁽¹⁾ vinculado orgánicamente a la estructura del bloque histórico entendido éste como el momento histórico caracterizado por "dos esferas complejas: la estructura socioeconómica (en la que domina una clase fundamental) y la superestructura ideológica y política" (PORTELLI: 1982, 63), ellos constituyen la fuerza fundamental de la articulación del bloque histórico.

"El bloque histórico debe ser considerado el punto de partida para el análisis de como un sistema de valores culturales penetra, se expande, socializa e integra un sistema social" (PORTELLI: 1978, p.42) La razón es que, el bloque histórico se constituye esencialmente alrededor del sistema hegemónico de la clase fundamental, la cual tiene una vigencia definida y marcada por su propio sistema hegemónico que excluye a las clases subalternas, entre las cuales surgirá la futura clase fundamental y con ello el nuevo bloque histórico.

(1) Bloque ideológico o intelectual.- "sistema de solidaridad entre todos los intelectuales de una sociedad", con vínculos de orden psicológico (vanidad, etc.) y a menudo de casta (técnico-jurídicos, corporativos, etc.)

Pero ¿cómo surge un nuevo bloque histórico y un nuevo sistema hegemónico? En la sociedad capitalista la burguesía es la clase hegemónica debido al papel central que desempeña a nivel de relaciones de producción para "articular en su discurso la abrumadora mayoría de los elementos ideológicos característicos de una determinada formación social en particular los elementos nacionales-populares que le permiten convertirse en la clase que expresa el interés nacional" (MOUFFE: 1982, 39) basándose obviamente, en sus intereses económicos, políticos, culturales y morales como clase social.

Antes mencionamos que en el sistema hegemónico de la clase fundamental -en este caso de la burguesía- excluía a las clases subalternas, es decir, las descarta en cuanto que la ideología dominante no está articulada por el sistema de valores de aquellas clases, pero sí por una visión del mundo que unifica al grupo dirigente y a los dirigidos.

La hegemonía no es una práctica mecánica y acabada, sino totalmente dialéctica, que "transforma el carácter de clase de los elementos ideológicos mediante la articulación de éstos a un principio hegemónico distinto del que los articulaba previamente" (MOUFFE: 1982, 39). Esto no es otra cosa que la contrahegemonía que emerge en el momento de la ruptura del vínculo orgánico entre estructura y superestructura, es decir, cuando los intelectuales se desligan de las clases sociales que representan, pues ello

Este sistema es hegemonizado por la clase dirigente a través de la atracción que ejercen los intelectuales que son sus representantes sociales. En otro sentido, el bloque ideológico es una mediación por la cual una clase fundamental lucha por imponer su hegemonía al conjunto de la sociedad, por convertirse en dirección ideológica de ésta, a

es un signo de la escisión entre las clases y sus representantes; con lo que la hegemonía tiende a disgregarse y por consiguiente el bloque histórico, que da paso a una nueva formación ideológica y económica.

Los intelectuales juegan un importante papel en la producción de la crisis orgánica o de hegemonía, que es la consecuencia del "revés de la clase política del grupo dirigente, o bien de la politización de las clases subalternas y sus intelectuales, y de su "escisión". (PORTELLI: 1982, 123) El vínculo entre intelectuales y masas implica una relación de hegemonía; en donde la substitución de una acción pasiva por una reivindicativa y revolucionaria característica de la contrahegemonía, es el resultado del "saber" de los intelectuales y del "sentir" de las clases subalternas. Ambas cosas son la manifestación de la crisis orgánica que sufre el bloque histórico.

"Una crisis orgánica desemboca en un nuevo sistema hegemónico solo si las clases subalternas consiguen, incluso antes del estallido de la crisis, organizarse y construir su propia dirección política e ideológica". (PORTELLI: 1982, 134). En este contexto el terreno de la lucha ideológica no se refiere al rechazo, substitución e imposición de la ideología de una clase sobre otra, sino de un proceso de transformación del nivel ideológico anterior y la conformación de una nueva visión del mundo a partir de la desarticulación y rearticulación de los elementos ideológicos dados que puedan servir para expresar una nueva situación o bloque histórico. Debemos tener en cuenta que el contenido de la ideología "no puede determinarse de antemano, porque depende

través de la lucha ideológica-política en las organizaciones que crean y difunden la cultura y de la lucha, por la conquista del "material ideológico", es decir, de los instrumentos técnicos de difusión de ideología" (PORTELLI, 1973 en PUIGGROS: 1981, 65):

de toda una serie de factores históricos y nacionales y, además de las relaciones de fuerzas existentes en un momento particular de la lucha por la hegemonía. (MOUFFE: 1982, p.37). Lo que sí se puede decir, es que la nueva clase fundamental -la clase subalterna- deberá tener conciencia de sí misma y deberá crear una base de consenso que lleve a la "identificación del individuo con el todo" (SALAMON: 1982, 6) estando el todo representado por los subalternos solo así puede convertirse en la "clase nacional" y por lo tanto en la fuerza dirigente del -- bloque histórico; el camino no puede ser otro, que el destruir las bases históricas en que se sustenta la hegemonía burguesa.

El sistema hegemónico del bloque histórico encabezado por la clase fundamental, será aquel que cobre vigencia en cuanto sea capaz de generar una "voluntad colectiva nacional-popular"; que represente los intereses de los bloques sociales opuestos, porque puede articular a su principio hegemónico todos los elementos ideológicos nacionales-populares.

1.2 La educación como Hegemonía.

Hasta aquí hemos explicado varios de los aspectos que comprende la hegemonía, sin embargo, falta concretizar aun más cómo se expresa. El bloque histórico implica un proceso dialéctico "vinculado a una dialéctica intelectual-masa; el estrato de los intelectuales se desarrolla cuantitativa y cualitativamente; pero todo salto hacia una nueva "amplitud" y complejidad del estrato de los intelectuales está ligado a un movimiento análogo de la masa de los simples, que se eleva hacia niveles superiores de cultura y amplía simultáneamente su esfera de influencia, entre eminencias individuales o grupos más o menos importantes en el estrato de los intelectuales especializados" (BROCCOLI: 1981, p.149). Es por eso que la formación de los intelectuales es de vital importancia para la creación del nuevo bloque histórico.

La hegemonía se expresa mediante una relación pedagógica que supera las relaciones estrictamente "escolares", y se da entre las distintas fuerzas que la componen, así "para cada individuo respecto de los otros individuos"; entre capas intelectuales y no intelectuales; entre gobernantes y gobernados; entre élite y adherentes; entre dirigentes y dirigidos; entre vanguardias y cuerpos de ejército" (...) en definitiva cada relación de hegemonía es necesariamente una relación pedagógica (BROCCOLI: 1981 p. 148) que implica dos entidades que se relacionan y comunican. Partiendo de las anteriores consideraciones en la relación pedagógica en sentido estricto, convergen tres elementos, estos son: el hombre, el maestro y el ambiente unificados en el bloque histórico a través del sistema hegemónico.

Dado que bajo la concepción gramsciana, el hombre es definido como una formación histórica producto de la coerción; se deriva asimismo que el fin de la educación no parece ser otro, que el de "crear los presupuestos para la superación de la sociedad actual, a través del conocimiento de las contradicciones existentes y el logro de un genuino sentido de historicidad" (BROCCOLI: 1981, 161) de los hombres tanto del educando como del educador.

Antes de continuar es necesario aclarar dos términos que suelen confundirse: escuela y educación. La escuela es uno de los aparatos hegemónicos necesarios del bloque histórico que tiene como función, organizar la parte principal de la tarea formativa del Estado (y por lo tanto la elaboración del consenso hegemónico): "elevar a la gran masa de la población a un determinado nivel cultural y moral"; (PORTANTIERO: 1981, 226) de acuerdo al desarrollo de las fuerzas productivas y a los particulares intereses de la clase dominante. En general la escuela tiene una función intelectual, esto es, formar al "hombre colectivo" propio de cada formación social. Mientras que la educación debe entenderse como el proceso formativo que implica "una lucha contra los instintos ligados a las funciones biológicas elementales, una lucha contra la naturaleza para dominarla y crear al hombre "actual en su época" (BROCCOLI: 1981, 166). La escuela es un aparato hegemónico y la educación es el proceso de formación ideológica, que es ejercida por aquella de manera sistemática o bien, por toda la estructura ideológica, es decir, por todas las entidades superestructurales que comprende tanto al sistema educativo como al sistema escolar. "El sistema educativo abarca todos los procesos educativos (formales e informales; conscientes

e inconscientes) que ocurren en la sociedad. El sistema escolar abarca el conjunto de instituciones - cuya finalidad explícita es educar? (PUIGGROS: 1983, 32).

En este sentido, la educación debe entenderse como la realización del bloque histórico, pues es parte medular de la hegemonía política-cultural que ejerce la clase burguesa a través del Estado que por un lado, transmite una visión del mundo unificado por un principio hegemónico de esta clase dominante y dirigentes pero ello no ocurre de manera estática sino tendencial y contradictoria, en el sentido de que en ella subyace un principio unificador opuesto, propio de las clases subalternas y que es propicio para la elaboración de una contrahegemonía.

En la dimensión internacional, resulta evidente que en los países capitalistas dependientes, la educación como hegemonía adquiere rasgos particulares que devienen del papel que estos países juegan en la economía mundial y en donde toman el lugar de subalternos, adheriéndose al sistema hegemónico del imperialismo, el cual articula sus intereses económicos, políticos y morales y los hace aparecer como propios de los países oprimidos. Es decir el imperialismo hace de su ideología la ideología de los países que componen el bloque histórico dominado.

Bajo este marco, la educación es el proceso mediante el cual se domina y crea el individuo adecuado a su época, pero no debemos escapar a la consideración del papel activo del maestro como dirigente intelectual y de todos aquellos que funcionan como educadores. Porque una relación hegemónica-educadora es siempre una relación activa y recíproca; en donde el

alumno debe ser impulsado a conocerse a sí mismo en el ambiente, es decir, a reconocer su propia historicidad para que pueda así modificarse y "modificar las relaciones históricas, y por lo tanto, al ambiente y al maestro que es su intérprete genuino". (BROCCOLI: 1981, 162). La tarea del maestro-educador es abrir el diálogo crítico con su ambiente para que sea enriquecido y modificado por el alumno. Para ello es indispensable que conozca el mundo o folklore de los estudiantes que como concepción del mundo debe ser superada por otra más elevada.

En este sentido el maestro representa a una generación precedente, la historia pasada que encierra las concepciones del mundo que deben ser superadas. Constituye entonces el pilar mediante el cual será posible "la superación de sí y de la historia pasada a través de una progresiva toma de conciencia del propio papel actual y de la propia condición humana". (BROCCOLI: 1981, 165). Pero para que ello sea posible es necesario que en el proceso educativo exista la comunicabilidad o dialogicidad que debe considerarse como la base de una verdadera educación, pues de lo contrario solo estaríamos ante un proceso de domesticación en donde el conocimiento se tornaría estático, el alumno en ser pasivo-receptivo y el maestro en un invasor que prescribe, que manipula. Ambos serán polos antagónicos irreconciliables.

Aquí no debe escapar a nuestra consideración el papel del maestro, que bien puede ser la de empleado del grupo dominante, si su relación con el alumno es unilateral y antidialógico o bien en dirigente si mantiene una relación horizontal, si parte del principio de que "educar y educarse, en la práctica de la libertad, es tarea de aquellos que saben que

saben poco - por esto saben que saben algo, y pueden así, llegar a saber más -, en diálogo con aquellos que, casi siempre, piensan que nada saben, para que éstos, transformando su pensar que nada saben en saber que poco saben, puedan igualmente saber más" (FREIRE: 1982, 25). Es por ello que trabajando "sobre el folklore y lo indiferenciado, (el maestro) aumenta su conciencia de las contradicciones, y por ello mismo, se prepara a nuevas posibilidades de intervención educativa" (BROCCOLI: 1981, 171) modificándose y modificando. Alumno y maestro recobran su personalidad histórica, es decir, su condición política y así entonces mantienen una relación activa con su ambiente cultural que los llevará a una permanente autocrítica para transformar la historia de acuerdo a su visión racional del mundo.

La educación como hegemonía es entonces, la lucha entre una concepción inferior (del alumno) con una concepción superior (del maestro) en el logro de una nueva visión del mundo, en donde el alumno interpreta las necesidades históricas de la época y conforma un nuevo "clima cultural" en donde tiene cabida el clima precedente del maestro. Es decir, la hegemonía es la modificación de la relación hegemónica entre maestro y alumno.

Cabe señalar también, que "frente a la proliferación de tipos de escuela consecuencia de la complejidad de la vida social de una nación, es necesario volver más homogéneo el sistema y la solución concreta es desvincular la escuela del dominio que las clases dominantes ejercen actualmente sobre ella". (BROCCOLI: 1982, 172). Pero esta diversidad no es más que la manifestación de la división burguesa del trabajo por lo que la formación del dirigente le correspon-

de al capitalismo, es una formación históricamente determinada.

Sin embargo no podemos dejar de lado que se trata de la escuela capitalista, de una escuela anti-humana que ha estandarizado a los hombres que está contra su propia naturaleza; por lo que cada vez se hace necesaria la formación de "hombres que pasen progresivamente de la técnica-trabajo a la técnica-ciencia, y en consecuencia a la concepción humanística e histórica sin la cual solo permanecen como "especialistas". (BROCCOLI: 1981, 173) y no como dirigentes. Luego entonces se debe proclamar por una escuela unitaria, pero no unicamente en el sentido de la igualdad de oportunidades educativas sino de la realización de un "mismo clima cultural" de donde emerge una concepción histórica-dialéctica del mundo orientada a la creación de un nuevo bloque histórico.

En la sociedad capitalista dichas oportunidades educativas solo pueden representar nuevas alternativas en las que se proyectan los intereses inmediatos de la clase dominante. Cuando esta clase a través de sus manifestaciones políticas, se pronuncia a favor de una educación para todos, (clases subalternas) no significa que la burguesía desee que todos conozcan y transformen el bloque histórico en beneficios de los subalternos, sino que por el contrario; buscan la prolongación de su status como clase dominante y dirigente; que más individuos adquieran algunos "conocimientos" puede ser de mayor provecho para el capitalista, si tales conocimientos prepara al individuo para rendir más. La escuela unitaria implica una nueva valorización de la ciencia y del hombre. En la escuela burguesa, la mentalidad científica es débil en tanto que aparece aislada de la cultura popular, y en tanto que los científicos no comprenden otros métodos de abstracción que no sean los de su especialidad. Bajo esta orientación la educación

es un acto de donación en donde la función subalterna del hombre se perfila como permanente.

"El conflicto más grave de mentalidad, es sin embargo, el existente entre las ciencias llamadas exactas o matemáticas, que además no son todas las ciencias naturales, y las ciencias "humanísticas" o "históricas", o sea aquellas que se refieren a la actividad histórica del hombre" (BROCCOLI: 1981, 205). Esto según señala Gramsci puede representar el debate de las "dos culturas", de los bloques sociales y el alejamiento de los científicos (ciencias --- exactas y naturales) con la sociedad (historia).

Al desligar la historia humana de la historia de la naturaleza se estará coartando la visión total de la realidad, y es aquí donde surge una contradicción. Los conocimientos "científicos", no solo sirven para ser divulgados, sino que son necesarios para dar explicaciones, para criticar en este sentido, "la ciencia no se presenta jamás como desnuda noción objetiva, aparece siempre revestida de una ideología y, concretamente, la ciencia es la unión del hecho objetivo con una hipótesis o un sistema de hipótesis que superan el mero hecho objetivo" (BROCCOLI: 1981, 208).

La manera en que se manifiesta el carácter de las ciencias en las diversas formaciones sociales, tiene que ver grandemente con la lucha hegemónica que entablan los bloques sociales.

Así es como en el capitalismo aparece "la ciencia como ideología burguesa, no liberada de los vínculos tradicionales que han sido establecidos por la economía, y no suficientemente inmersa en los canales de la cultura general, así termina por favorecer el potenciamiento de la estructura existente". (BROCCOLI: 1981, p. 210).

1.3 Sobre la objetividad de las ciencias sociales.

Tanto las ciencias sociales como las naturales se encuentran provistas de elementos ideologizantes que se expresan explícita o implícitamente. Ello deviene de la extrapolación que ha hecho del método de las ciencias naturales a las sociales. La denominación de "ciencias", ya sea que se refiera a las naturales-exactas o a las sociales habla ya de una interdisciplinariedad de estas, que es más complejo de explicar en las ciencias sociales debido a que no hay una jerarquía precisa del conocimiento como en las ciencias naturales y exactas.

El sentido que toma la interdisciplinariedad en el campo de la ciencia tiene matices ideológicos. Cabe mencionar que cada ciencia tiene un objeto propio de estudio y que su método surge internamente al desarrollo de su objeto teórico, sin embargo la interdisciplinariedad sostiene que entre las ciencias existe una unidad metodológica, esto es, que hay una continuidad entre las ciencias naturales y las sociales. La supuesta unidad metodológica de las ciencias se fundamenta en el estructuralismo genético. Para las ciencias sociales representa la reavivación del planteamiento positivista que concibe la realidad socio-histórica análoga a un modelo orgánico en donde no existen contradicciones, sino únicamente desequilibrios.

Con este fundamento las ciencias sociales, han jugado un papel importantísimo a nivel ideológico en los diversos momentos de la historia, que se han visto concretizados en diversas tendencias, es el caso del positivismo, el presen

tismo,⁽¹⁾ el historicismo, el estructuralismo-funcionalismo, etc.; apropiadas para explicar una realidad específica y justificar al bloque social dominante. Esto es a pesar de que, constituyen diferentes formas de abordar la naturaleza, la sociedad y al hombre.

Pero cabría preguntarse ¿cuál de esas tendencias es la acertada? ¿por qué difieren en sus interpretaciones acerca de la realidad? ¿en qué consiste entonces el carácter científico de las ciencias sociales?.

Desde tiempos remotos particularmente la historia, como una de las ciencias sociales, tomó el sentido de memoria del pasado transmitida de generación en generación llegando a constituir un instrumento de socialización y cohesión de grupo. Así la historia fue adquiriendo cada vez más, un carácter modelador que la clase dominante no tardó en utilizar en su propio beneficio.

Tal cuestión ha llevado a considerar al conocimiento histórico-social un conocimiento eminentemente subjetivo y ha puesto en tela de juicio su postulado de objetividad.

La objetividad del conocimiento y de la verdad en las ciencias sociales es ya un problema clásico. Algunos estudiosos han llegado a considerar que el problema principal radica en la acepción que se ha hecho del término "objetividad". Pues se ha tratado de extrapolar el criterio de obje-

(1) Según Adam Sachff, el presentismo es una concepción que resalta la importancia de la continua variación de la historia y de la necesidad de reescribirla constantemente; por dos razones fundamentales, primero porque se descubren nuevos hechos y segundo porque también va cambiando la óptica sobre lo que ha de considerarse un hecho histórico.

tividad de las ciencias naturales a las ciencias sociales. Sin considerar la diferencia entre estas" ... el mundo natural puede ser observado solamente desde afuera, mientras que los procesos sociales pueden ser observadas desde adentro y pueden ser comprendidos e interpretados solamente por la razón que nosotros pertenecemos a este mundo (...) las relaciones entre los fenómenos del mundo natural son relaciones causales mecanicistas, mientras que las relaciones entre los fenómenos sociales son relaciones de objetivos, valores, juicios y sentidos. El hecho que el estudio de los fenómenos sociales no tenga que estar enfocado a establecer relaciones causales o la formulación de leyes universales tiene sus consecuencias a nivel epistemológico y metodológico". SCHUTTER:1981, 81).

El término "objetivo" es equívoco, Schaff señala tres de sus acepciones:

1) Es "objetivo" lo que procede del objeto, o sea cuando existe fuera e independientemente de la conciencia cognoscente; es decir, el conocimiento que refleja una acepción -- particular del objeto.

2) Es "objetivo" lo que es cognoscitivamente válido para todos los individuos.

3) Es "objetivo" lo que está exento de afectividad, y en consecuencia, de parcialidad.

A menudo, se ha atribuido a las ciencias sociales un carácter de objetividad científica que conduce a los sujetos, al alejamiento de una verdadera comprensión de lo que es el hombre; perdiéndose así el sentido de historicidad.

El conocimiento histórico-social no puede concebirse apartado de la conciencia del hombre que constituye al mismo tiempo el objeto y sujeto de estudio. El hombre no puede estudiarse sin considerarse a sí mismo y a los otros, este factor subjetivo propio de la creación humana es inherente a este tipo de conocimiento y en este sentido difiere del conocimiento de las ciencias naturales y exactas.

Esto significa que la objetividad pura de la que se habla en las ciencias naturales, en las ciencias sociales es una ficción ya que, "el factor subjetivo está introducido en el conocimiento histórico por el mismo hecho de la existencia del sujeto cognoscente". (SCHAFF: 1981, 338). Es decir, la subjetividad de la que se acusa a la historia y a las demás ciencias sociales está ligada al papel activo del sujeto en el desarrollo del conocimiento. Y a otros factores que devienen del interés personal del intelectual, de sus juicios y prejuicios, de su sistema de valores, y su concepción del mundo. Todos ellos condicionados socialmente en el marco de una realidad concreta.

Pues bien "... la tendencia a la objetividad del conocimiento no puede consistir en la eliminación del factor subjetivo, debe ser realizada por y en la superación del factor subjetivo de sus manifestaciones concretas y de la deformación que introduce; superación que constituye necesariamente un proceso infinito". (SCHAFF: 1981, 334). La manera de superar la deformación que introduce el factor subjetivo al conocimiento, es tomar conciencia de su naturaleza y de su acción. Esta superación viene a constituirse en un proceso social, por dos motivos fundamentales;

estos son: "... primero, porque la toma de conciencia del sujeto cognoscente del carácter limitado y socialmente condicionado de su conocimiento es de origen social, ya que la conciencia teórica de este estado de cosas es aportado "desde el exterior" como saber socialmente constituido que el sujeto asimila en y por la educación, la instrucción; segundo, porque el proceso en cuestión, la superación del proceso subjetivo, es social en la medida en que implica la cooperación de los científicos y de la crítica científica en especial". (SCHAFF: 1981, 350).

Lo anteriormente mencionado, confirma que toda ciencia se halla condicionada por el desarrollo histórico de la sociedad, siendo que los criterios de científicidad de las ciencias sociales tienen una manifestación diferente a la de las ciencias naturales. En las ciencias sociales, la realidad social no puede recogerse en forma pura, ya que los hechos humanos por sí mismos carecerían de significado alguno por lo que llevan las interpretaciones de los hombres que como ya mencionamos, están en función de su contexto, de la clase social y de la teoría que aplican.

El carácter científico de las ciencias sociales, al parecer ha sido más complejo de explicar y esto en parte también se debe a que, "... se vinculan (...) con las relaciones sociales de producción a cuyo mantenimiento o transformación contribuyen con el solo hecho de construir tal o cual representación teórica base". (CUEVA: 1982, 89). Porque en la base de las ciencias se encuentra una concepción del mundo, una ideología en donde subyace un principio unificador que puede pronunciarse compatible al sistema hegemónico de un determinado bloque social.

Hoy en día, la creencia de que la ciencia de la historia consiste en la recabación de hechos "objetivos" ha sido superada pero no extinguida en las diversas tendencias sociológicas. Sin duda tales tendencias han contribuido al desarrollo del conocimiento histórico-social, esto es, en cuanto tratan de poner al descubierto una realidad más veráz que de respuesta al por qué de ésta.

Mientras las ciencias sociales proporcionen "conocimientos" que constituyan una barrera que impida descubrir el carácter clasista de las sociedades que estudia, estará distorsionando la realidad e instrumentalizando el conocimiento en razón de intereses creados por el grupo social dominante. Las ciencias sociales entonces se acercan más a una ideología que a una ciencia.

Las teorías sociológicas que encuadran en la anterior consideración, se denominan teorías burguesas. Caracterizadas por presentar conocimientos no aptos a la crítica y alejados del movimiento dialéctico de la historia. Se presentan así como un producto acabado que debe ser digerido por sujetos, quienes pierden de vista el significado de la actividad humana que los llevaría a comprender el cómo y el por qué de la realidad social.

Para que las disciplinas sociales adquieran el grado de ciencia, los hombres han de estar concientes de la acción del factor subjetivo así como de su naturaleza, superada mediante una búsqueda sistemática y rigurosa de la verdad histórica; o sea que, el factor subjetivo debe actuar como uno de los principales criterios de científicidad de estas disciplinas.

Cabe señalar, que si bien es cierto que la subjetividad que acompaña a las ciencias sociales nos lleva a explicaciones y valorizaciones más cercanas a la realidad, el conocimiento histórico-social solo tiene un valor relativo, que depende de ciertos condicionamientos propios del proceso histórico. Pero es precisamente esa relatividad del conocimiento lo que constituye la fuerza motriz del desarrollo de las ciencias sociales.

Así se ha llegado a constituir como producto de la creatividad y de la práctica social de los individuos, una concepción del mundo teorizada en el materialismo histórico que nos lleva a entender las diversas ciencias sociales y humanas como parte de una realidad en constante movimiento, como única e inminente, es decir, que para explicarla no necesitamos recurrir a seres exteriores a ella. El materialismo dialéctico postula que la realidad es un conjunto de procesos cognoscibles que concatenan y que relacionan los diversos aspectos de la realidad.

Aplicado a la sociedad, el materialismo dialéctico es el materialismo histórico que constituye al mismo tiempo la base teórica y el método que nos conduce a conocer la realidad de manera más crítica y comprometida.

El materialismo histórico "... está regido, consiguientemente, por las normas del quehacer científico en general,

Su sistema de categorías es un sistema teórico que permite reproducir la estructura y el movimiento objetivo de la realidad histórica-social". (CUEVA: 1982, 96).

Para el propósito del presente trabajo, es importante señalar que en nuestra sociedad las versiones de la realidad histórica-social se han basado en una concepción idealista o bien en un materialismo dogmático, esto es comprensible si tenemos presente que dicha realidad se configura como parte de la cultura de la clase dominante a través de la cual, el bloque social dominante busca fortalecer y difundir su ideología, es decir, alcanzar su hegemonía.

De esta manera la historia oficial, o sea, la versión del Estado y la burguesía, se ha caracterizado por apartarse del materialismo histórico. En consecuencia ha ocultado el carácter clasista de las sociedades, el modo de producción como fuente del desarrollo social, la lucha de clases como motor de la historia y los mecanismos de opresión e injusticia en que se sustenta la sociedad capitalista.

Sin embargo, los intelectuales orgánicos conjuntamente con las clases subalternas, luchan por conformar una cultura popular en el que la historia y demás ciencias sociales tengan como base el materialismo histórico y éste constituya la teoría de interpretación y de acción de las clases subalternas. En donde tenga lugar la relación dialéctica entre la práctica y la teoría, entre lo objetivo y lo subjetivo, entre la reflexión y la acción.

Pero mientras tanto la historia que se difunde, es aquella que forma parte de la conciencia colectiva, necesaria para justificar y fortalecer el sistema capitalista. En los momentos actuales la historia oficial es aquella que esta en correspondencia a los requerimientos ideológi-

cos-políticos de nuestro tiempo, es la historia que tiende a hegemonizar y homogenizar el pensamiento de los hombres bajo la perspectiva de la clase burguesa.

2.- LA EDUCACION DE ADULTOS Y EL SISTEMA ABIERTO -PRIAD-.

Consideramos que siendo el objetivo del presente trabajo el análisis de los libros de texto de Ciencias Sociales de la primaria intensiva para adultos, es necesario tratar los aspectos generales que competen a la educación para adultos. Es necesario ubicarla bajo un contexto socio-económico que le de sentido, es decir, que halle su vinculación con el proyecto político del país, pues existe una relación entre ambos.

2.1 Contexto.

En nuestra sociedad desde los años 20's la educación en general, ha constituido uno de los principales elementos de la política estatal que el Estado ha integrado a su acción práctica e ideológica. La educación ha penetrado todos los procesos sociales y se ha vinculado a éstos, es más, ha encontrado una relación de influencia mutua.

Desde entonces se ha observado que el "sistema escolar multiplica y profundiza sus funciones que reproduce y consolidan la estructura social y las relaciones de poder entre las clases, y al mismo tiempo se convierte en un espacio de lucha y de contradicciones, en cuanto recoge y refleja las tensiones y los conflictos sociales". (FUENTES: 1981,230) Las funciones de la educación, han sido posibles gracias a la expansión que ha tenido el sistema escolar. Sin embargo, cabe señalar que dicha expansión no ha cambiado en lo fundamental la distribución desigual de las oportunidades educati

vas; pero si en cambio, su influencia se ha propagado a todos los individuos de la sociedad, escolarizados o no escolarizados.

Refiriéndose en específico a la educación de adultos, podemos decir que a nivel institucional se da como una derivación del proyecto político del Estado mexicano, cuyas raíces se encuentran en el movimiento popular de 1910 que encabezaron las masas en su lucha por alcanzar un nuevo ordenamiento económico, social y político que diera respuesta a sus múltiples necesidades, entre las que se encontraba la educación y el reparto de la tierra.

La primera obra importante con relación a la educación de adultos, fue la creación de las "misiones culturales" (1923), dirigidas a los sectores rurales marginados. Estas se caracterizaron por manejar una concepción educativa integral y comunitaria, así como por emprender acciones orientadas al proceso de industrialización que iniciaba al país.

En la década de los 20's se crearon diversas dependencias estatales, entre ellas la Secretaría de Educación Pública; la educación de adultos adquirió así mayor importancia y sus acciones se orientaron hacia el proceso de modernización, "se unificaron bajo la administración de la SEP las escuelas de artes y oficios para señoritas, de enseñanza doméstica, de taquígrafos, de maestros constructores, etc. (...) se fundaron otras escuelas técnicas para ferrocarrileros, mecánicos y electricistas, obreros". (DE ANDA: 1983, 240). En el medio rural se aumentó el número

ro de escuelas, creándose las escuelas elementales agrícolas, los planteles y centros nocturnos de educación.

Durante el período presidencial del General Lázaro Cárdenas, la modernización expresada más plenamente no logra romper con el carácter popular de la educación que el gobierno de Cárdenas reavivó como uno de los ideales de la Revolución y como parte de su proyecto social. Entrada la administración de Avila Camacho, la política educativa tomó causas diferentes, ya que una educación popular no era compatible con los intereses de la burguesía y del imperialismo que cada vez tomaba más fuerza.

Así los años 40's representaron para la educación la liquidación de muchos de los mejores empeños por realizarse con una orientación verdaderamente popular, ahora debía girar en torno a la modernización. "La alfabetización se convirtió en un fin en sí mismo, la capacitación se vio cada vez más al mero adiestramiento, el desarrollo de la comunidad se orientó a la integración de pequeñas poblaciones a la cultura nacional y al proceso de modernización". (LARROYO: 1981, 242).

Para nuestro país la década de los 40's hasta los primeros años de los 50's, constituyó una etapa abierta a la consolidación del capitalismo y a la adopción de un modelo de desarrollo que es el del capitalismo dependiente, expresado a través de la denominada estrategia de "desarrollo estabilizador". Este modelo se caracterizó fundamentalmente por un crecimiento económico acelerado que descuidó el aspecto de distribución del ingreso, con sus consabidos efectos: pobreza, marginación social creciente, acumulación

y concentración del capital en pocas manos...."
 (MENDOZA: 1981, 10).

Dicho proceso de desarrollo puso en marcha un aparato productivo que exigió de mano de obra calificada, así como del cambio de la mentalidad de los miembros de la sociedad. Fue entonces que se hizo necesaria la expansión del sistema educativo principalmente hacia los sectores medios de la población quienes sufrieron un desmesurado crecimiento y trajeron consigo una concentración urbana y la profundización de los desequilibrios regionales. Todo ello contribuyó a acentuar la polarización de las clases sociales.

Bajo este contexto la escolaridad representó un factor efectivo de la movilidad social, pues entonces existía correspondencia entre la oferta y la demanda del apartado productivo. La educación de adultos estuvo relegada solamente se activaron aquellos rubros que incidían directa o indirectamente en la economía del país. En los años --- próximos la educación dejó de ser el factor de movilidad social para pasar a ser una ilusión más que alimentó el sistema.

Para los años 60's el modelo de desarrollo adoptado llega a su máxima capacidad y da muestras de muchas de sus limitaciones, iniciando su desarticulación gradual; y es que durante la década de los 50's y 60's, el Estado jugó un papel decisivo en el proceso de acumulación, para ello utilizó diversos mecanismos que desembocaron en un apoyo ilimitado al proceso de industrialización, que aseguró la transferencia de capital del Estado a la empresa privada, es decir, fortaleció el proceso de oligopolización.(1)

(1) *Oligopolio*: sinónimo de poder efectivo por parte de la gran empresa para influir los bienes y servicios que vende y compra" (González Sanova, México Hoy, p.67).

Tal situación puso en crisis el modelo de desarrollo, incidiendo diversos factores entre los que se encuentran, el crecimiento de la población que llevó a un descenso en el comportamiento del producto interno bruto, el abandono de las tierras con la consecuente crisis en la agricultura y la necesidad de importación de alimentos que creó un mayor déficit en la balanza comercial.

La inversión de las empresas transnacionales contó con un clima propicio; que no tardó en aprovechar, fueron enormes las inversiones, al grado de monopolizar las ramas de la economía mexicana, principalmente las que se consideran estratégicas como la alimenticia, petroquímica, petrolera, etc. Todo esto, "... aunado a la crisis económica de los países capitalistas desarrollados, llevaron al Estado a la imposibilidad de mantener su apoyo al desarrollo industrial. Los insumos no pudieron mantenerse a bajos precios y los subsidios y extensiones de impuestos llevaron a un déficit del gobierno que, al ver aunado esto con la creciente deuda pública que había sido necesaria para impulsar el desarrollo económico del país, se vió imposibilitado para continuar con su papel de promotor del proceso de acumulación". (MENDOZA: 1981, 11).

A partir de 1971 se inicia una fase crítica para nuestra economía, el modelo de desarrollo seguido, resulta ya inoperante, ya no es posible continuar con el mismo patrón de acumulación caracterizado por "la estrategia de desarrollo estabilizador", ahora habría de ser renovada, la vía fue el modelo de "desarrollo compartido" que implicaba en primer momento, llevar a cabo una serie de reformas en todos los renglones de la sociedad.

Este es el escenario en el que se inicia el régimen de Luis Echeverría en el que la irracionalidad del modelo de desarrollo provocaban fuertes tensiones sociales y el sistema político se hallaba desgastado y desacreditado como consecuencia del movimiento estudiantil de 1968. Es evidente que la legitimidad política del Estado y el consenso ideológico se hallaban en juego.

El gobierno se encontraba fundamentalmente ante dos opciones: una, "... o mantener las orientaciones que habían prevalecido hasta entonces sobre los procesos económicos y políticos y, en consecuencia, continuar una línea de represión (la segunda,) modificar sustancialmente esas orientaciones e iniciar una liberación del ambiente político". (LATAPI: 1981, 57). Lo más conveniente parecía entonces, la segunda opción.

El régimen Echeverrista se caracterizó por su proyecto reformista que abarcaba el nivel político, económico, social e internacional en donde la educación ocupaba un importantísimo lugar, ya que supuestamente actuaría como el factor de democratización de la sociedad. El discurso estatal sostenía reiteradamente que la educación era la causa de todos los males (económicos-sociales) que aquejaban a la sociedad y por lo tanto, era preciso trabajar sobre este aspecto a través de una política reformista.

La política educativa 1970-1976, etiquetada bajo la denominación de "Reforma Educativa" "más que una ruptura, representó en lo ideológico una renovación de las promesas de la educación" (FUENTES: 1980, 237) que afloraron desde el movimiento de la revolución, y que por varias razones

habían quedado estancadas, principalmente después del período cardenista.

La reforma educativa consistió en una serie de acciones tendientes a la creación de nuevas instituciones, de nuevas leyes, renovación de los libros de texto y expansión del sistema escolar. Dichas acciones quedaban inscritas en un proyecto reformista-modernizante del sistema económico imperante que necesitaba racionalizarse para poder subsistir.

La educación tomó un "nuevo" sentido, concibiéndose como "... un proceso con dos grandes objetivos sociales: de una parte, transformar la economía, las artes y la cultura, a través de la modernización de las mentalidades y, de otra, instaurar un orden social más justo, principalmente mediante la igualación de oportunidades". (LATAPI: 1981, 66). Esta concepción educativa quedó concretizada en la Ley Federal de Educación expedida el 27 de noviembre de 1973, asentándose la ampliación del sistema educativo al de terminarse que los tipos elemental, medio y superior podrían impartirse a través de la modalidad extraescolar. Se decretaron otras innovaciones, que tuvieron límites estrechos de realización o simplemente quedaron a nivel simbólico.

Las reformas emprendidas no tuvieron efectos significativos sobre la estructura social, pues no se inscribieron en un proyecto congruente de transformación económica y política. A nivel ideológico la reforma educativa reanimó una serie de principios de carácter popular con la intención de ganar el acuerdo de los sectores desfavorecidos, y de hacer de la educación un vehículo redistributivo de la riqueza, por lo menos ilusoriamente.

El proyecto político de Echeverría se calificó como la continuación del proyecto cardenista en cuanto propone acciones dirigidas a satisfacer los reclamos de las clases populares, como la educación y un mayor clima de democracia; pero no dejaba de ser en general un proyecto de desarrollo capitalista que no solo buscaba una mayor adecuación del aparato educativo a las exigencias inmediatas de la producción sino buscaba principalmente reactivar la funcionalidad del Estado. La reforma educativa no logró hacer de sus presupuestos una realidad, muchas de las cosas quedaron solo a nivel de proyecto. Cabe recordar que el rubro de la educación de adultos prácticamente permaneció estancada a pesar de que se difundió un plan nacional para atender a la demanda y se expidió la Ley Nacional de Educación para Adultos. Este aspecto como otros muchos solo sirvieron de exaltación ideológica para reajustar las relaciones entre las clases sociales, en donde la burguesía no podía desentenderse de sus compromisos con las clases desposeídas, pues ello la conduciría a perder legitimidad y los mecanismos de control ejercidos sobre el bloque social dominado.

Pero los años que van de 1970-1976, mostraron que la política económica "redistributiva" no funcionó frente a la crisis y sí había creado una serie de contradicciones e incoherencias, principalmente a nivel político-ideológico, lo que llevó a un clima de desconfianza de los diversos sectores de la población que respondieron retirando su apoyo al gobierno.

La estrategia económica expansionista adoptada por el gobierno de Echeverría, caracterizada por la participación

del Estado en el incremento de la "... economía a través del aumento de su gasto e inversión, con el propósito de reactivar la economía (...) llevó a un aumento en el endeudamiento del Estado, el cual tuvo que aumentar el circulante en el mercado, con lo que se llegó a un intolerable déficit del sector público y a elevados niveles de inflación, situación que fue vista con alarma en los círculos financieros internacionales, los que exigieron la devaluación de la moneda". (MENDOZA: 1981, 15).

Iniciado el período López Portillista, se propaga una campaña de desprestigio al gobierno anterior, culpabilizándolo de la crisis, principalmente por las fracciones reaccionarias de la burguesía. Ahora el nuevo régimen se presenta como la "salvación" de la situación de crisis por la que atraviesa el país, establece entonces una política "realista" "restriccionista" que buscaba sobre todo la hegemonía de la burguesía monopolista pues solo esta tenía el poder de reactivar la economía en esos momentos. Como parte complementaria de la estrategia económica, se adoptaron los mecanismos propuestos por el Fondo Internacional Monetario encaminados al "logro" de la recuperación económica, teniendo como base el congelamiento de salarios y la liberación de precios.

Con esta situación se inicia una nueva etapa de "modernización" capitalista "... en donde se estrechan los lazos entre el Estado y la burguesía monopolista, posibilita de nuevo el surgimiento de la ideología tecnocrática que parte de la producción económica y tiende a invadir otros campos como el social y el educativo. Los planteamientos "racionalizadores" del capitalismo monopolista, el sentido de "realidad" y "viabilidad" que porta, así como la preten

sión de "eficiencia" por sobre cualquier otro aspecto, conducen a la introducción de esta ideología en los planes educativos ..." (MENDOZA:1981, 17).

A pesar de que, al inicio del gobierno de López Portillo no estaba definida claramente la política educativa, la educación una vez más, formó parte esencial de los proyectos del Estado, pero ahora con un mayor énfasis, en gran parte debido a la situación caótica que vivía el país "... la crisis económica, con sus manifestaciones de incontrolable carestía, desempleo, especulación, restricciones salariales, significa para las masas un fuerte deterioro de sus condiciones de vida, vulnera su confianza en la capacidad del régimen para dirigir al país, crea el riesgo de que fallen los mecanismos corporativos que las mantienen inmovilizadas. Entonces es especialmente importantes mantener viva la utopía de la escuela como salvación y proteger la imagen del Estado, que no se contriñe ante condiciones adversas y que mantiene - aún ofrece ampliar - uno de los servicios populares básicos" (FUENTES: 1981, 238) como es el de la educación.

Por considerarse a la educación como factor de progreso social e individual, el gobierno implementó lo que se conoció como Plan Nacional de Educación, presenta como objetivos la expansión y renovación de todo el sistema educativo, contemplando también la reactivación de la educación de adultos y el servicio materno-infantil, descuidados hasta entonces. Como es obvio, todo ello requería de un gasto considerable que en ese momento no era posible realizar.

Los buenos propósitos del Plan Nacional de Educación pa-

recían desvanecerse aún más con la renuncia de Muñoz Lerdo, Secretario de Educación Pública. Cuando Solana queda como su sucesor, los planes se reestructuran con una perspectiva realista pero más limitada. El objetivo general de la política educativa ya no hacía énfasis en la expansión del sistema educativo, sino en el "aumento" su "eficiencia". Se aplicaba también una política educativa restriccionista.

Bajo el ambiente de euforia que apareció debido a la perspectiva del auge petrolero, y aún desconociendo la magnitud de las divisas que se podría generar, se habla entonces de que el petróleo es el remedio al estancamiento económico y a la crisis fiscal que sufre el país. Consecuentemente en el ámbito educativo aparece un ambicioso programa: "Educación para todos" con miras a expandir y diversificar el sistema educativo. Resurge así nuevamente una política expansionista pero ahora con metas y programas más concretos destinados principalmente a los sectores marginados⁽¹⁾ de la educación. Entre las acciones prioritarias se encontraba el de la alfabetización para los adultos. Las acciones con respecto a la educación de adultos fueron poco significativas, pero una vez más sirvieron como slogan de la política del Estado.

(1) Los sectores marginados son característicos de las aglomeraciones urbanas, constituyen el ejército de reserva del aparato productivo.

2.2 Algunas consideraciones generales acerca del Sistema Abierto de Educación para Adultos (SNEA).

En México el sistema escolar ha sido el vehículo que por excelencia, se ha encargado de ejercer las funciones de la educación orientadas hacia la preservación de la sociedad, esto es, en colaboración con otros organismos ideológicos del Estado, tales como los medios de comunicación masiva, la familia y la iglesia que se sitúa en la superestructura de la sociedad y actúan orgánicamente en la creación del ambiente ideológico hegemónico.

En una sociedad clasista, la educación como manifestación de la dinámica entre la infraestructura y la superestructura, no puede apartarse del carácter clasista que deviene de esta primera. En nuestra sociedad se ha querido obviar a través de medidas expansionistas emprendidas hacia la década de los años 20's, los años 40's y más recientemente en la década de los 70's con la puesta en marcha de la modalidad abierta de educación dirigida a los adultos.

A nivel político, la educación ha sido considerada como un agente para el cambio social y el desarrollo socio-económico del país, sin embargo, en su práctica más bien ha agudado como apaciguador de las contradicciones de clase, manifiestas a través de las crecientes demandas sociales de los sectores marginados que, dadas sus precarias condiciones de vida, no han podido ingresar o mucho menor permanecer dentro del sistema escolar. No es ninguna coincidencia de que precisamente en los años 70's cuando el rezago educativo alcanza cifras alarmantes y el sistema se ve envuelto

en la peor crisis de nuestra historia, se emprendan acciones supuestamente democratizadoras. Sin lugar a dudas que la educación es en esos momentos un elemento insustituible para revitalizar los proyectos y políticas del Estado.

Las medidas que se desencadenan responden al proyecto educativo modernizante centrado en conceptos tales como la "racionalización, despolitización y tecnificación de la problemática, poniendo en el centro de sus preocupaciones el logro de una mayor eficiencia" de la educación; (VASCONI en YOPO: 1972, 44) quedando englobadas en la llamada "reforma educativa". Hechos como la promulgación de la Ley Federal de Educación (1973) y la Ley Nacional de Educación para Adultos (1975), reactivaron la educación de adultos que parecía haber quedado en el olvido. Con la primera Ley, se pone de manifiesto una educación integral orientada a promover "el desarrollo armónico de la personalidad para que se ejerzan en plenitud las capacidades humanas. (I) y se promueva las condiciones sociales que lleven a la distribución equitativa de los bienes materiales y culturales, dentro de un régimen de libertad" (VIII). Con estos preceptos, el Estado abre la posibilidad de experimentar otras estrategias educativas diferentes a las tradicionales, cuyo marco normativo son precisamente dichas leyes.

Pero lo que aquí se quiso resaltar, no fue precisamente el empleo de la modalidad abierta o "nueva modalidad educativa" claro nueva para nuestro contexto, pues para los países industrializados pasaba a ser una forma ya tradicional de educación, sino sus supuestas implicaciones económicas y políticas, que hacían ver a la educación como el meollo de la problemática nacional que nos sacaría del subdesarrollo.

Era como si la educación hubiera adquirido poderes mágicos para cambiar de la noche a la mañana las estructuras económicas

obsoletas que aún podían seguir sobreviviendo y que al Estado le interesaba seguir manteniendo por sobre todo.

La modalidad de educación abierta se incarta en el modelo progresivo (modernizante o desarrollista) según Boris Yopo, se caracteriza por:

- " Evitar problematizar al alumno toda o parte de la estructura del atraso de la sociedad, enfatizando la técnica por la técnica,
- Las ciencias sociales no tienen el status exponencial en cuanto no ponen a disposición de los alumnos, todo el aparato conceptual que los lleve al análisis crítico de la realidad socio-cultural y económica; esto se evita a través del contenido ascético y neutral,
- El profesor pierde parte de su autoridad, siendo su rol guiar, examinar, supervisar, animar y otorgar ideas para que el alumno, adquiriera disposiciones intelectuales, emocionales y técnicas para entender el proceso de cambio pero sin influirlo, ni mucho menos cuestionarlo en su accionar dentro de la sociedad,
- Se emplean métodos didácticos más activos y participantes así como técnicas audiovisuales y tests objetivos,
- La institución escolar, se somete y adapta a las necesidades de la gran empresa moderna y a las normas de la sociedad jerárquica" (YOPO: 1972, 43-54, cuadro 5).

Por esto, el discurso de que es objeto la educación de adultos entremezcla elementos técnicos con presupuestos ideológicos aparentemente neutros que no deja ver a primera vista los objetivos que persigue el Estado a través de este tipo de educación. Así en la Ley de Educación para Adultos se postula que la educación general básica, conocida como Primaria Intensiva para Adultos, "es una forma de educación extraescolar que se basa en el autodidactismo y en la solidaridad social como los medios más adecuados para adquirir, transmitir y acrecentar la cultura y fortalecer la conciencia de unidad entre los distintos sectores que componen la población". (SEP: 1976, 46). Sin embargo estos conceptos se hacen explícitos, como si se esperara que el mismo contorno en el que habrán de concretizarse los definiera y fuera éste el responsable de la orientación que toman.

La práctica de la educación de adultos, efectivamente ha llevado a identificar el significado de los supuestos teóricos-metodológicos en que se basa. Para poder comprenderla, antes bien, debemos tener presente el clima en el que surgió como parte del sistema educativo, que como ya hemos señalado en el apartado anterior de este trabajo, se caracterizó por los signos de democratización y reformismo, símbolos del régimen Echeverrista, que obedecieron a los ajustes socioeconómicos-políticos del modelo de desarrollo adoptado por México en los años 40's y que durante este período amenazó en derrumbarse.

La educación en general y la educación para adultos en particular, sustentaba como uno de sus objetivos centrales, el "logro de una sociedad más igualitaria", esto es a través de una redistribución de las oportunidades sociales que supuestamente significaría la expansión educativa que repre

sentaban los sistemas abiertos. Definitivamente esta consideración parte de una visión parcializada de la realidad que supone una relación unívoca entre la escolaridad y la productividad y hace creer que una mayor o mejor distribución de oportunidades educativas trae como consecuencia mejores condiciones de vida para quienes la reciben, es decir, que a mayor educación corresponde una mayor igualdad social.

Esta situación no va más que en el sentido de ocultar una realidad tajante acerca de la sociedad, de su carácter clasista e injusto en que se basa, y en el cual está cimentado el poder del bloque social dominante del que el Estado forma parte. A partir de falsas expectativas sobre la educación, el Estado ha difundido la creencia de que es 'el individuo y su educación los responsables de las "imperfecciones de la sociedad" y por lo tanto sólo a través de más altos niveles educativos la sociedad funcionará mejor, obviamente todo esto bajo los cánones burgueses que se empeñan cada vez más en apaciguar las ya inminentes contradicciones del sistema capitalista.

Con lo que hemos mencionado, queremos evidenciar que la democratización, específicamente en lo que a educación de adultos se refiere, es uno de los mitos en que se sustenta el denominado Sistema Abierto de Educación para Adultos (SNEA).

El principal argumento para considerar el mito de que el SNEA es una alternativa de la democratización educativa, se precisa en lo que hasta este momento ha mostrado la pirámide escolar, esto es, que los factores que determinan el acceso y permanencia escolar son de origen económico, vinculado a factores sociales, culturales y hasta geográficos.

La democratización, en el sentido de acceso y permanencia no deviene o puede ser asignada a través de la misma educación, a pesar de que se sustituya una modalidad tradicional por una más modernizante como en el caso de la educación para adultos, ya que siguen operando socialmente los mismos mecanismos selectivos de la escuela burguesa. Con esto queremos decir, que el carácter clasista de la educación está asignado por la propia sociedad, por sus estructuras económicas, que la educación es un reflejo de éstas, que no actúa al libre albedrío sino consecuentemente a los proyectos de la clase dominante.

y es el caso de la educación de adultos, considerada como el "factor igualador" de la sociedad, en que se demuestra que las cuestiones técnicas no tienen la capacidad de romper con el carácter selectivo que ha manifestado tener la educación. La problemática de la democratización se considera entonces, como una dificultad técnica que supuestamente ha venido a ser superada por la introducción de un elemento innovador, como lo es la modalidad abierta.

El gobierno en su discurso señaló que con la puesta en marcha de dicho sistema de educación, cualquier individuo podría acceder a la educación independientemente del estrato social al que perteneciera, y que sólo quedaba el obstáculo de la falta de voluntad de los individuos.

Los muchos discursos y las pocas acciones emprendidas, hacían parecer que la democratización educativa podía realizarse por decreto, un ejemplo es el siguiente postulado, se dice: "Los sistemas abiertos de educación para adultos, por su propia naturaleza, repudian los criterios de educación

elitista y selectiva que han impedido el desarrollo cultural, social y económico del país". (PRIMER CONGRESO NACIONAL DE EDUCACION ABIERTA: 1977, 6). Y de esta manera, con discursos populistas y la introducción de la tecnología educativa modernizante que implicaba la modalidad abierta, el Estado cree haber resuelto toda una compleja problemática social que implica la democratización de la educación.

Ya desde entonces, el proyecto de educación para adultos, dejaba ver que tal democratización de la educación a través de los sistemas abiertos constituirían solo un mito, que de ninguna manera cambiaría la característica pirámide educativa. Ahora, a casi una década de distancia de haberse puesto en marcha dichos sistemas, podemos afirmar plenamente que efectivamente se trata de un mito.

Una evidencia de ello, son los resultados desalentadores obtenidos hasta el momento por el Sistema Abierto de Educación para adultos, sin ser nuestra intención realizar un análisis de la información estadística, diremos que la demanda potencial de educación básica para adultos ha sido estimada "aproximadamente en seis millones de analfabetos, trece millones con secundaria incompleta" (NUÑEZ: 1981, 9). El rezago educativo asciende a veintiséis millones de adultos.

El sistema abierto de educación para adultos ha absorbido dicha demanda con índices poco significativos, según C. Sirvent, "hasta 1979 se atendió aproximadamente a un 5% del total de la demanda" (PADUA: 1980, 29). Esto muestra de alguna manera, que tanto en la modalidad abierta como

en la modalidad escolarizada, operan los mismos mecanismos selectivos, independientemente de que se empleen métodos educativos más modernos. Luego entonces los objetivos de "igualdad" y "redistribución de las oportunidades educativas", constituyen un mito que el Estado ha reanimado enfáticamente en el rubro de la educación para reactivar así su sistema hegemónico cada vez más desgastado.

En relación con el papel dinamizador de la educación en el desarrollo económico, ésta no ha logrado los efectos esperados y mucho menos ha actuado como el agente igualador de los desequilibrios sociales. Algunos especialistas sobre la materia han planteado las siguientes hipótesis que tienden a derrumbar por completo el mito de la democratización educativa y de la redistribución más justa de los bienes de la sociedad a través de la educación:

- La educación de adultos (PRIAD), no tiene efectos económicos y académicos significativos por sí sola.
- La educación de adultos (PRIAD), tendrá efectos en la economía capitalista siempre y cuando se oriente hacia los sectores no oligopólicos de la economía y se halle inserta en programas que se propongan promover el desarrollo de dichos sectores a partir de su integración creciente en la economía capitalista más desarrollada (MUÑOZ IZQUIERDO).

Estrechamente vinculado al mito de democratización, se encuentra el mito de reforma social que alude a argumentos que sostienen que este sistema es capaz de promover cambios sociales significativos, ya que supuestamente el Sistema --

Abierto de Educación para Adultos tiene como uno de sus objetivos, "Preparar al adulto para el cambio social, es decir, para su integración y participación activa, consciente y deliberada en el proceso de transformación de las estructuras de la sociedad". (SEVERINO: s/a, Mimeo). Bajo este marco, el "cambio" se entiende más como una pauta de readaptación del individuo a esquemas sociales ya establecidos, identificados con la perspectiva social reformadora; que como un cambio radical de una propuesta de educación popular verdaderamente comprometida.

En este sentido, los cambios sociales que pretende el SNEA, si recordamos que éste forma parte de una política reformista, no pueden ir más allá de los límites que marca el propio capitalismo. Los cambios que promueve la educación de adultos obviamente no son radicales con miras a otro tipo de sociedad sino, más bien, aquellos que perfeccionen o hagan funcionar mejor la sociedad capitalista. La educación para adultos se inclina por aquellos cambios que aseguren la continuidad del sistema capitalista, pero ahora con una mayor eficiencia y eficacia.

El mito de la reforma social del SNEA, se entrelaza con el postulado de que la educación debe servir a sus destinatarios para resolver sus carencias, así como en la proyección de sus intereses de grupo. Y aquí cabe preguntarnos ¿cuáles son para el SNEA los propósitos e intereses de los sectores populares? ¿realmente el SNEA representa una plataforma ideológica-política propia de dichos sectores? si es así ¿cuáles son los mecanismos que sugiere?

Los sectores populares son conceptualizados por el modelo

PRIAD, como un conglomerado de individuos que pueden compartir una o más características; como los bajos ingresos económicos, subempleo, vivienda insalubre, carencia de servicios públicos, etc. Para el SNEA los intereses de los sectores populares se orientan a la satisfacción de tales necesidades básicas.

Los mecanismos que se sugieren para la satisfacción de necesidades de las clases subalternas, consisten en una metodología de aprendizaje que si bien es más participativa, no se inscribe bajo una propuesta educativa encaminada a despertar la conciencia de clase y a promover algún nivel organizacional de las mismas. La metodología de aprendizaje se identifica como una estrategia no directiva que busca fundamentalmente la participación activa de los educandos adultos y reemplazar el rol de maestro por la de guía o coordinador.

Un antecedente de la no directividad es la enseñanza programada o semiprogramada, también llamada pedagogía cibernética, en donde la enseñanza se concibe como un proceso autoadministrable por medio de máquinas o textos que el alumno puede utilizar conforme a sus deseos y a sus necesidades, este autocontrol tiene lugar de la siguiente manera: el alumno realiza una serie de esfuerzos de aprendizaje, en seguida debe responder a ciertas preguntas y si éstas son correctas, recibirá la confirmación a sus aciertos en forma inmediata, de lo contrario, tiene la posibilidad de rectificar o completar la información respectiva. Esta pedagogía constituye la base en que se sustenta el SNEA.

De nuevo, una problemática de orden social y político como lo es la "reforma social", se trata a partir de un en-

foque técnico, como es en este caso la metodología de aprendizaje. Los elementos que en ella se manejan son contradictorios, por un lado, se dice que el sujeto constituye el agente activo de su educación de un "aprender a aprender" y por el otro se proporcionan textos de enseñanza semiprogramada con objetivos más claramente conductistas, que formadores de una conciencia crítica. Las significaciones ideológico-políticas que subyacen los textos son acordes a las del sistema hegemónico del bloque social dominante, que no tienen nada que ver con una propuesta educativa que pretenda objetivos socialmente significativos para los sectores populares. No hay que olvidar que la instrucción programada y los principios que la rigen, han sido manejadas como la "tecnología moderna" que ha sido ampliamente utilizada por las industrias transnacionales y más recientemente por las escuelas modernas, que ven en ella un apoyo a la concepción psicológica del hombre que se adecúa a los intereses y convenciencias de la burguesía en su afán de manipular a los individuos.

Algunos estudiosos sobre esta temática consideran que la PRIAD como alternativa educativa, es altamente contradictoria, ya que si pasamos a un nivel más concreto como el planteamiento de los objetivos particulares, caeríamos en la cuenta de que éstos "no satisfacen los aspectos que atienden al desarrollo del sentido crítico y la reflexión, tampoco se alcanzaría a lograr los propósitos que en este sentido se enuncian a nivel del área o del propio PRIAD". (CHAPARRO: 1981, 76). Lo que hace pensar que realmente este tipo de educación lleva fines ideológicos más próximos a los intereses del bloque social dominante que a los intereses de las clases subalternas, en donde pudiera fungir como instru-

mento para despertar la conciencia de clase.

Podemos decir entonces, que tanto en el discurso como en la práctica, la educación de adultos como medio liberador y conscientizante resulta altamente contradictorio. Consideramos que este mito de reforma social viene a ser un reduccionismo de la realidad socio-histórica, muy oportuno para ocultar el hecho de que lo que determina el estado de una sociedad, es la forma como se dan las relaciones de producción. De alguna manera esto contribuye a justificar la existencia y privilegios de que goza la clase dominante, haciendo de sus intereses los intereses del bloque social dominado. Como veremos en el análisis de los libros de ciencias sociales, gran parte de los contenidos tienen la finalidad de borrar esta impresión y de enfatizar que son los individuos independientes unos de otros, quienes pueden resolver su problemática social.

La educación abierta para adultos discursivamente parece pronunciarse para contrarrestar las desigualdades sociales, sin embargo, la práctica de ésta demuestra que lo que realmente le interesa es preparar ideológicamente a los individuos de las clases subalternas para responder a las amplias necesidades del sistema capitalista.

El reformismo social queda así reducido a un reformismo educativo que implica la utilización de técnicas y métodos más modernos que promuevan una mayor participación del educando y proporcionan una mayor flexibilidad de estudio, como es el caso de la instrucción semiprogramada y de los principios de las formas no-directivas que hasta antes de los años 70's la educación oficial no tenía en mente.

Por último, nos referiremos al mito del autodidactismo, que constituye otro de los ejes fundamentales de la modalidad abierta, al grado de que se le identifica a ésta como sinónimo del autodidactismo. En la Ley Nacional de Educación para Adultos, quedó señalado que: "La educación de adultos es una forma de educación extraescolar que se basa en el autodidactismo ...", como uno de los medios más eficaces para hacer partícipes de la educación a los sectores de la población que han quedado en el rezago educativo.

Dentro de este contexto se entiende el autodidactismo como "forma de aprendizaje mediante la cual el estudiante adquiere por sí mismo los conocimientos y cultura que se propone sin la intervención directa y constante del maestro; actividad y esfuerzo propios intencionalmente dirigidos a un objetivo claro de superación". (SEP: 1981, 22). Es prácticamente toda una metodología que debe iniciarse desde que el adulto es niño y que debe ser fomentada no únicamente por la escuela sino por la sociedad en su conjunto.

En la Primaria Intensiva para Adultos, el autodidactismo se forma doblemente problemático, ya que al mismo tiempo se le considera como un medio y un fin. Es un medio en cuanto constituye un método de estudio a través de la instrucción semiprogramada que hace posible insertar a los individuos en un proceso de aprendizaje no tradicional; y un fin, en cuanto que la práctica constante de esta forma de educación lleva a que el educando adquiera hábitos de estudio permanentes. De este modo se considera que el autodidactismo es la pieza clave para que el educando adulto, pueda servir-se de la educación que lo ha de capacitar para su autoformación. (SEVERINO: 1977, s/p Mimeo).

La contradicción en el nivel teórico se hace evidente en la práctica educativa, pues lo que se ha dado en llamar autodidactismo en la PRIAD, no es más que la puesta en marcha de ciertos principios del aprendizaje operante que responden al principio de que "existen ciertas condiciones externas que condicionan el proceso de enseñanza-aprendizaje". (SEVERINO: 1977, s/p). Por ejemplo, "cuanto más a menudo se repite una respuesta más rápidamente se aprende y se convierte en un hábito", "los hechos que se aprenden deben ser funcionales y significativos" al individuo etc. (COSLIE VERNER et.al. 1971, s/p). Estos son algunos de los principios psicológicos que se pone en práctica mediante la instrucción semiprogramada que caracteriza a los libros.

Lo más contradictorio es que, dentro de esta concepción de autodidactismo yace la propuesta del "desarrollo comunitario" que se plantea como objetivo, movilizar a los adultos para que resuelvan por sí mismos problemas vinculados a la satisfacción de sus necesidades básicas. Visto de esta manera, el autodidactismo no tendría nada que ver con un proyecto de desarrollo de la comunidad que haría necesario no el autodidactismo, sino todo un proceso de autogestión de grupos, entendido como "aquél que procura el surgimiento, desarrollo y consolidación de una serie de capacidades; objetivas unas, subjetivas otras, para que el grupo o grupos en aquél involucrados, puedan asegurar su funcionamiento independiente para la realización de una determinada actividad y bajo un proyecto de la clase subalterna". (CERVANTES: 1977, 85).

Pero en la PRIAD no se trata de un proceso de tipo autogestionario, sino de un autodidactismo prescriptivo que junto con la instrucción semiprogramada, constituyen una estrategia educativa compatible entre sí y capaces de reproducir los procedimientos ideológicos de la clase dominante, ya que por una parte, asegura el control de los contenidos educativos y por otra, dicta implícita o explícitamente la dirección que deben tomar las acciones de los individuos.

Salta a la vista que quienes propusieron el autodidactismo, no conocen la realidad en que se desenvuelven los adultos, que a saber, no son entes abstractos sino individuos pertenecientes a las clases subalternas. Ellos han permanecido por muchos años fuera del ámbito escolar y arrastran una serie de hábitos de la educación tradicional o bien constituye su primera experiencia educativa. Es de suponerse entonces, que tal formación autodidáctica sea su mamente difícil de lograr, no porque dudemos de la capacidad del adulto, sino porque además se encuentra inmerso en un sin fin de condicionamientos sociales que ya de por sí manipulan su comportamiento.

El mito del autodidactismo se derrumba completamente si tenemos presentes las observaciones realizadas por algunos investigadores, en donde se constata que en los círculos de estudio⁽¹⁾ la relación maestro-alumno del ambiente tradicional se reproduce, hay un polo informador y otro receptor, muy a pesar de que teóricamente se insiste en una

(1) Grupos de personas que se reúnen para ayudarse mutuamente a estudiar y son conducidos por voluntarios que fungen como asesores. (Serrano et.al. 1981, 86).

metodología no dirigida y participativa que promueve la utilización de la discusión grupal, la investigación y otras dinámicas grupales. Otras investigaciones con los asesores de dichos círculos, han puesto al descubierto que, la actividad fundamental en los círculos lo constituye la exposición oral del asesor, como apoyo a la utilización exclusiva de los libros de texto.

El autodidactismo en la PRIAD se reduce entonces a una mayor flexibilidad y búsqueda de iniciativa propia por parte del educando adulto, flexibilidad en el uso de los medios, en este caso del texto, de la forma de estudio (individual o grupal) y de los lugares y horarios.

Los mitos que hemos expuesto aquí, han de servirnos para reconocer con mayor claridad que la educación de adultos tiene que ver con las estrategias políticas e ideológicas que ejerce el Estado como parte de su hegemonía. Y que este tipo de educación, no constituye de ninguna manera una tendencia democrática, ni siquiera en el espacio educativo de las clases subalternas, pues los conocimientos que transmite son en su mayoría fabricados "a partir de los subproductos "empobrecidos", "planos", "vulgarizados", de la "cultura ... dominante". (BAUDELLOT: 1975, 138).

Finalmente podemos decir que el discurso acerca del autodidactismo sólo ha servido para encubrir el carácter profundamente directivo y autoritario del SNEA-PRIAD; es en este rubro donde las técnicas y los contenidos educativos han recobrado importancia, ya que "no se puede inculcar de la misma manera la ideología burguesa a los dominados y a los opresores ..." (BAUDELLOT: 1975, 99).

2.3 El modelo CEMPAE y el currículo del Area de Ciencias Sociales de la Primaria Intensiva para Adultos (PRIAD).

El modelo seguido en la conformación del Sistema abierto de Educación para adultos se basa en el modelo CEMPAE (Centro para el Estudio de Medios y Procedimientos Avanzados de la Educación), lleva el nombre del organismo encargado de su diseño. Este modelo fue hecho para ser aplicado en todos los niveles escolares, pero sólo se ha puesto en funcionamiento en el nivel básico y en el medio-superior. Este modelo es un producto de la transferencia de la tecnología educativa norteamericana, que habríamos de cuestionar en cuanto a si ¿realmente responde a nuestra problemática educativa? ¿qué similitudes existen entre la problemática educativa de México con la de Estados Unidos? ¿sirve al país que se transfiere, o más bien al que la origina? ¿este modelo educativo asegura el control de conocimientos, por quién y para qué?.

Para reflexionar en torno a estas interrogantes, primeramente valdría la pena remitirnos a sus fundamentos teóricos y características generales.

El modelo CEMPAE tiene sus fundamentos en la psicología experimental, la teoría de sistemas y la teoría de la comunicación. De la psicología experimental, toma su concepción de aprendizaje, considerado "como un cambio de la probabilidad de una respuesta" (BIGGE Y HUNT: 1979, 438) originado por el condicionamiento operante, es decir, por la serie de actos que llevan a que un organismo haga algo. Esta postura renuncia a la explicación teórica sobre los procesos psíqui-

cos del individuo, y se centra unicamente en la conducta observable.

La psicología experimental parte de una concepción que no se reduce al aprendizaje, sino que refleja una concepción de hombre y de sociedad mecanicista. Bajo este marco se considera que la conducta humana está determinada a través de condicionamientos, aún cuando sea el mismo hombre quien modifique su ambiente. Así pues, se considera que tanto en el hombre como en una máquina operan mecanismos similares.

A Skinner se le debe la aplicación de los principios de la psicología experimental al campo de la educación, él considera que el problema de la educación radica básicamente en la eficiencia que han mostrado los sistemas de enseñanza; deja a un lado su explicación totalizadora como una manifestación social.

Tenemos así que estos fundamentos psicológicos hacen a un lado los aprendizajes que expresan capacidades netamente humanas, tales como la reflexión, el análisis, el juicio crítico, etcétera. Por lo que el aprendizaje aparece entonces, como un mero producto de la relación mecánica del individuo con algún estímulo, en este caso se trata de las estrategias y métodos que conducen a una enseñanza semi-programada.

Otro fundamento teórico, lo constituye la teoría de Sistemas surgida de las investigaciones hechas durante la Segunda Guerra Mundial, con el propósito de encontrar recursos para capacitar con rapidez y eficacia a las personas que sustituirían a los soldados en sus tareas. En el ámbito

educativo se emplea este enfoque principalmente en lo que a planeación de modelos instruccionales eficientes se refiere, en donde se pretende dar solución a problemas detectados a priori y en el logro de metas previstas, que implican procedimientos subsecuentes.

El tercer fundamente del modelo CEMPAE es la teoría de la comunicación, que ofrece modelos de comunicación que interaccionan en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en este sentido busca aumentar la eficiencia de la comunicación masificadora entre el individuo y los medios educativos.

A partir de estas bases teóricas, CEMPAE planificó, programó e instrumentó el Sistema Abierto de Educación para Adultos; consideró se partía de una fundamentación científica y técnica que responde a la realidad y a los recursos humanos y materiales disponibles.

Sin embargo, sin ir a un análisis más profundo de estas cuestiones podemos decir, que el modelo CEMPAE responde estrictamente a un criterio de eficienticismo técnico. El hecho de que no contemos con la infraestructura necesaria para expandir la educación a través de la escolarización tradicional, y dado que ella se ha convertido en una demanda de los sectores populares que el Estado hábilmente ha aprovechado para integrarla a su ideario político, haciendo creer que efectivamente el sistema abierto, por su capacidad de "incrementar" la matrícula y su bajo costo, es la modalidad que mejor se adapta a nuestra "realidad"; pero es una realidad que manifiesta únicamente intereses del bloque social dominante en cuanto que, "soluciona" aparentemente el problema de la demanda educativa de los sectores populares que en

momentos coyunturales pueden acelerar las características contradictorias de la sociedad capitalista, al mismo tiempo que, constituye un instrumento a través del cual se difunde y expande la ideología dominante que dichos sectores tienden a asimilar como propia. El modelo CEMPAE de los Sistemas Abiertos de Educación para Adultos son una muestra de dominación económica y cultural que ejerce el imperialismo sobre los países dependientes como México.

Habiendo hecho las anteriores consideraciones, pasaremos a concretizar el modelo CEMPAE. Este se ha definido como "un conjunto de componentes inter-relacionados que forman un todo organizado hacia el logro de una meta y cuya función está previamente definida; la meta y función del sistema abierto de enseñanza, es proporcionar formas, recursos y medios de aprendizaje eficientes para todos sin límite de edad, sexo, condición socio-económica y sin barreras de tiempo y espacio" (CEMPAE: 1980, 11).

Aunque aquí se deja ver que el modelo CEMPAE persigue objetivos propiamente técnicos, no por ello puede tratarse de una educación neutra; ya que ante todo tengamos en cuenta, que una producción de los hombres y de una época determinada no puede desligarse de los condicionamientos de clase, pues estos actúan independientemente de la voluntad de los individuos.

Veamos que en los elementos técnicos que conforman el modelo CEMPAE, y de cualquier otro modelo subyacen explicaciones y valorizaciones que le dan sentido y valor práctico, sin los cuales dicho modelo no podría ser, dado que, el factor subjetivo es inherente a cualquier manifestación de la

creación humana y como tal debe inclinarse por una perspectiva determinada, no pudiendo quedar en un plano abstracto. Con esto queremos decir que, el modelo CEMPAE por más que quiera parecer neutro, está manifestando objetivos que se identifican más con los intereses de una clase social, esto es con los intereses de la clase dominante, que se ocultan a través de un marcado tecnicismo y un lenguaje más propio de una educación popular que de una educación burguesa.

Es así como por ejemplo, el modelo CEMPAE dice tener los siguientes elementos.

- Instruccionales, que posibilitan la transferencia de contenidos, de técnicas y de habilidades a la vida cotidiana.
- Concientizadores, que promueven el despertar de una conciencia crítica y que, para ello, posibilitan el conocimiento de la situación existencial y la ubicación en el proceso social de la comunidad y de México en su contexto mundial.
- Participativos, que generan una conciencia racional para contribuir al desarrollo social y para asumir responsabilidades.

Viendo con más detalle el modelo, podemos decir que los elementos instruccionales son un hecho pero en cuanto a los elementos concientizadores y participativos, estos toman

una tónica radicalmente distinta a la que se señala.

Los elementos "concientizadores", están dados por una información prescriptiva que se maneja a través de la metodología semidirigida que comprende los siguientes pasos: 1) Análisis de experiencias, que no pasan más allá del nivel localista individual, 2) Acopio de información, reforzadora de la misma que proporcionan los libros de texto, 3) Reflexión crítica, que no son más que interrogantes superficiales y parcializadas de la realidad, 4) Aplicación del conocimiento, que toma el sentido de la realización de las prescripciones y acciones simplistas y cotidianas, 5) Auto-evaluación, medición del rendimiento académico encaminado hacia una acreditación más que hacia un verdadero aprendizaje.

Por lo que se refiere a los elementos participativos, estos van en el sentido de considerar a los textos semi-programados como un reforzador automático que estimula al educando adulto a que tome parte "activa" en el proceso de enseñanza. Así como también a poner en práctica algunas dinámicas de grupo que substituya el rol pasivo del educando por otro más activo.

Para completar la visión que hasta aquí hemos logrado del modelo CEMPAE-PRIAD, pasaremos a una breve descripción de lo que oficialmente se ha dado a conocer.

Se dice que este modelo tiene como objetivo "patrocinar una formación crítica, integral, liberadora y globalizadora - con base a las experiencias vitales del medio -, que propicie la ubicación social del usuario (educando) para

que participe con discernimiento en la actividad económica, social y política de su comunidad, región y país". (CEMPAE: 1979, 19). Para el logro de dicho objetivo, el modelo se apoya en un paquete didáctico que se integra por doce libros de texto quedando distribuidos, tres libros por cada una de las áreas: Español, Matemáticas, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales.

Los objetivos que plantea cada una de las áreas son los siguientes:

- En Español: se pretende ayudar al usuario a expresarse mejor oralmente y por escrito.

- En Matemáticas: ayudar al usuario a contar y medir para resolver problemas de la vida cotidiana en los que intervienen número, tamaños, formas y operaciones.

- En Ciencias Naturales: ayudar al usuario a entender el funcionamiento de su organismo, cuidar su salud, aprovechar los recursos de su región y estudiar los fenómenos de la naturaleza que se agrupan en cuatro ciencias, la Física, Química, Biología y Geografía Física.

- En Ciencias Sociales: pretenden que el adulto entienda la forma en que está organizada nuestra sociedad, sus tradiciones, costumbres y problemas, así como desarrollar un sistema de análisis y de crítica constructiva que lleve a buscar soluciones adecuadas a las necesidades propias de la familia y de las comunidades. (LIBROS PRIAD).

Como puede apreciarse, los objetivos generales de las áreas son planteadas en forma muy abstracta y amplia, parecen inclinarse más a tener un carácter formativo que informativo, sin embargo, en las lecciones si bien los objetivos pertenecen al dominio cognoscitivo estos no rebasan el primer nivel (conocimientos), tomando como referencia la taxonomía de Bloom. Aparecen entonces, como poco coherentes con el objeto general del Sistema Abierto.

Al adulto se le sugieren dos formas de estudio, una de tipo individual y la otra grupal que se le conoce como círculo de estudio. Ambas requieren de un asesor que los guíe en el estudio, se proponen fomentar el autodidactismo y avanzar respetando el ritmo de aprendizaje. También en cuanto al manejo de los libros se proponen tres procedimientos. El primero se refiere al estudio por etapas, aquí el usuario debe estudiar al mismo tiempo la primera parte de los libros de las diferentes áreas, posteriormente las segundas y por último las terceras partes. El segundo procedimiento se refiere al estudio por áreas, es decir, se estudia una área hasta completar los tres textos correspondientes, luego los otros tres de otra área y así hasta completar las cuatro áreas. El tercer procedimiento es estudiar libro por libro.

Pues bien, cuando los usuarios terminan de estudiar un libro completo (exámen parcial) o los cuatro libros de las áreas (exámen global) correspondientes, puede solicitar su acreditación a través de la Dirección General de Acreditación y Certificación. En esa dependencia se les indica la forma, el lugar y la fecha en que deben presentarse a realizar sus exámenes.

Después de haber presentado y acreditado determinado exámen, el usuario tiene que esperar de tres semanas a tres meses, si es que quiere conocer sus resultados a -- vuelta de correo. Al cubrir todos los créditos del plan de estudios de la primaria intensiva para adultos, el adulto recibe su certificado de educación primaria, expedido por la Secretaría de Educación Pública.

Con la finalidad de irnos ubicando más sobre el análisis posterior de los libros de Ciencias Sociales, describiremos algunos aspectos particulares sobre estos. Los elementos metodológicos de los que parece partir el área de Ciencias Sociales son:

- La experiencia inmediata del adulto
- Ir de lo simple a lo complejo
- Tener en cuenta su ubicación física-geográfica
- Seguir un proceso de dirección-reflexión

Estos elementos metodológicos plasmados en la estructura de los contenidos toman cierto matiz que responden a una concepción educativa que define el aprendizaje, como la secuencia de estímulo-respuesta, tendientes a establecer conductas verbales y no verbales mediante el condicionamiento. El modelo CEMPAE-PRIAD acepta abiertamente que "es válido utilizar el condicionamiento siempre y cuando el sujeto mismo intervenga, y dicho condicionamiento responda a sus necesidades imperantes". (CEMPAE: 1980, 32).

Cada uno de los tres libros de Ciencias Sociales está

dividido en ocho unidades y cada una de ellas está formada por un promedio de cuatro lecciones. En cada lección se tiene la estructura siguiente:

- Una síntesis del contenido o los objetivos de la lección con las características ya antes señaladas.
- Textos de lectura, en los libros del primer nivel se presenta el tema de la lección aplicada a alguna enseñanza de utilidad concreta de la vida cotidiana, en los libros de segundo y tercer nivel se emplea el relato histórico-cronológico.

Otros elementos que forman parte de la misma estructura son los siguientes:

- Ilustraciones, estas acompañan a los textos, son de tipo caricaturesco y pretenden ser un apoyo para facilitar la comprensión.
- Actividades, se introducen a lo largo de los textos con la intención de reforzar el aprendizaje. A este respecto podríamos decir que en las lecciones se proponen varias actividades, algunas de las cuales le son poco accesibles a la población adulta, mientras que otras, consisten en ciertas preguntas de respuesta corta que tienden a reforzar las prescripciones que se señalan en la lección.

- Ejercicios de comprobación de avance, estos se encuentran al final de cada lección, pretenden ser un indicador en la evaluación del aprendizaje del adulto. Por lo general hace énfasis en datos poco relevantes como son los nombres de personajes, instituciones, organizaciones oficiales y documentos jurídicos, así como fechas de acontecimientos históricos. Todo ello parece conducir más al esquematismo conceptual que a la elaboración de un conocimiento que sirva como instrumento para criticar la realidad socio-histórica.

Ahora pasaremos a puntualizar otros aspectos particulares del currículo del área de ciencias sociales; no sin antes recordar que tal denominación hace alusión a la sustitución del marco disciplinario por el interdisciplinario.

Es importante señalar que el enfoque interdisciplinario surge en "el plano del discurso ideológico para apaciguar rebeldes y descontentos" (FOLLARI: 1983, 22) es una respuesta al movimiento estudiantil del 68 en el que se entabla una lucha ideológica de dos polos opuestos, al menos coyunturalmente, el Estado y los intelectuales.

La interdisciplinariedad, así tiene un carácter ideológico que se encubre a través de supuestos epistemológicos que rechazan el estudio independiente de las distintas disciplinas. En este caso de la historia, geografía, civismo, sociología, etcétera. Estas entonces deben conjugarse en el estudio de las ciencias sociales.

En los libros de texto la interdisciplinariedad está muy lejos de entenderse como " la interrelación orgánica de los conceptos de las diversas disciplinas hasta el punto de constituir una especie de "nueva unidad" que subsume en un nivel superior las aportaciones de cada uno de las disciplinas particulares". (FOLLARI: 1983, 27). Por lo contrario esta se entiende como el conglomerado de conocimientos de las distintas disciplinas que integran las ciencias sociales. La interdisciplinariedad es confundida así, con el acercamiento teórico y metodológico que se da entre esas disciplinas cuyos límites formales no son absolutos.

Veamos un ejemplo de como se manifiesta la interdisciplinariedad en los textos. Tomemos el caso de la Geografía en parte porque en el análisis de los libros de texto es uno de los aspectos que no abordamos directamente debido a que el análisis no está en función de las disciplinas que componen las ciencias sociales, sino de los conceptos que se encuentran en forma reiterativa en la interpretación socio-histórica de los libros. Y porque es una ciencia eminentemente articuladora en cuanto encierra una riqueza de contenido que pueden ser incorporados orgánicamente por otra ciencia de acuerdo a su particular objeto de estudio, "la geografía es geografía física y, en ello, es ciencia natural y también geografía humana, donde abarca todos los campos de las ciencias sociales" (SANEZ en WEISS: 1982, 355). Esta es una de las razones por las que ciencias como la geografía deben ser individualizadas, de otra manera bajo el enfoque interdisciplinario se corre el riesgo de que su contenido se deforme y confunda la comprensión de los hechos geográficos en relación a las actividades humanas. En este contexto el

conocimiento geográfico queda muy por debajo de aquellos conocimientos que brinda el enfoque disciplinario. Y esto es precisamente lo que ocurre en los libros PRIAD.

En los tres libros de ciencias sociales, la geografía aparece como inconexa a las demás disciplinas; por lo que se le dedican lecciones especiales en donde por cierto al concluirse, la geografía parece no existir. Encontramos solo seis lecciones dedicadas a la geografía, dos en cada uno de los libros; en ellas se brindan conocimientos genéricos y memorísticos que pueden ser captados como faltos de coherencia e irrelevancia en la comprensión de la realidad histórica-social. Se dice por ejemplo, "Los seres humanos viven en diferentes lugares. Cada lugar tiene características propias en cuanto a clima, corrientes de agua altura, vegetación, animales. Las características del lugar influyen en la forma de comportamiento de las personas que viven allí". (I - 12).

Solo en el segundo libro en algunos momentos se intenta vincular la geografía a la historia y el conocimiento aparece aún más incoherente. Veamos: "Zapata exigía ya no sólo la restitución de tierras a las comunidades despojadas de ellas, sino también la dotación de terrenos a los que no las tuvieron mediante la expropiación de los latifundios. Zapata era originario de Anenecuilco, un pueblo del Estado de Morelos. Este Estado, de clima templado y buenas tierras, produce sobre todo caña de azúcar, arroz y jitomate". (II - 199).

Las anteriores consideraciones acerca de la geografía son una muestra del sentido de la interdisciplinariedad

que subyace en los libros de ciencias sociales.

Ahora sólo nos resta decir someramente, que las disciplinas que componen las ciencias sociales se hallan distribuidas así:

El primer libro de ciencias sociales se inicia con diversos temas motivadores que retoma la situación vivencial del adulto; de esta manera se pretende despertar el interés por el estudio de esta área. Los temas que se presentan son: la familia, la paternidad responsable, la vivienda, los servicios públicos, el desempleo, la tenencia de la tierra, etc. Podemos decir que se trata de un contenido referente a la sociología en cuanto que, a su manera explica la estructura, las relaciones sociales y el rol de los miembros de la sociedad.

En el segundo libro, el contenido temático hace referencia a la historia de México y a los aspectos jurídicos normativos de la sociedad mexicana (civismo). Por último en el tercer libro, se hace hincapié en la historia universal y en la historia de México a partir de la década de los 30's y la América Latina principalmente en lo que concierne a sus aspectos geográficos y políticos.

Pues bien, hechas las anteriores consideraciones, pasaremos a concretizar algunos aspectos sobre la epistemología implícita en los libros. Preferentemente los que conciernen al conocimiento y al método de las ciencias sociales, de esta manera esbozaremos que efectivamente la interdisciplinariedad en dichas ciencias lleva un matiz ideológico que hace referencia netamente a su base epistemológica.

Resulta evidente que la epistemología implícita es coherente con la ideología que transmiten los libros. En ninguna parte de éstos, encontramos definición alguna de lo que se entiende por conocimiento ni sobre el método de las ciencias sociales; pero ello no significa que no se tenga una concepción de éstos.

Revisando los textos encontramos que no se precisa sobre las características del conocimiento histórico-social, ni mucho menos del método de las ciencias sociales. A pesar de ello el desarrollo temático nos muestra la orientación que toman. De esta manera identificamos que se presenta una realidad histórico-social ya acabada, ya hecha que no permite introducir al adulto en las perplejidades y dudas del historiador. Así las causas y consecuencias de los hechos históricos son ignorados o se presentan como totalmente resueltos. En consecuencia el historiador nunca es mencionado como el objeto y sujeto de la historia.

El contenido plasmado en los libros, impide comprender que la historia ha sido interpretada de diversas maneras, que lo que ahí se manifiesta es sólo una de tantas interpretaciones susceptibles de crítica y modificación.

El conocimiento es entendido como el dato o información que no exige reflexión por parte del individuo ni la formación de un valor de juicio, pues éste ya se halla implícito y le pertenece supuestamente al historiador. Es un conocimiento absoluto , ya acabado.

Otra característica del conocimiento es que se le asigna un carácter pragmático, se señala "todo conocimiento es adquirido a través de la experiencia" (III-89) "usted podrá darse cuenta de la importancia que tiene el conocimiento de las ciencias sociales para poder desenvolverse mejor en la vida" (II -7).

Refiriéndose al método científico, se hace énfasis en la observación, la experimentación y la comprobación. Se habla básicamente del método experimental como la forma de conocer la realidad histórico-social.

En este orden de ideas, el método científico se ejemplifica de la siguiente manera: "supongamos que tenemos arena con agua en un bote, y queremos separar el agua. Podemos hacerlo en distintas maneras.

- a) filtrando la mezcla para que asiente la arena;
- b) dejando reposar la mezcla para que se asiente la arena;
- c) permitiendo que el sol caliente el bote por largo tiempo para que se evapore!"

En este caso -se dice- "se ha aplicado el conocimiento científico mediante tres técnicas diferentes para la solución práctica de un mismo problema: cómo separar el agua de la arena. Recuerde que cuando se aplica un método riguroso de estudio el objeto de investigación puede obtenerse un conocimiento científico." (III-323)

Asimismo, no se resalta la importancia de los avances intelectuales, de la manera de pensar de los hombres. Haciendo referencia exclusivamente a los aportes científicos-tecnológicos que han hecho determinados hombres en bien de la humanidad. Otra de las cuestiones es que se pasa por alto la relación de la ciencia con el desarrollo social, solamente se menciona que la ciencia "se ha desarrollado junto con la evolución social de los pueblos" (III-324). Con lo que se ignora la historicidad de la ciencia.

En los textos encontramos que el único conocimiento válido es el obtenido mediante el método experimental, que además tiene una aplicación en la vida cotidiana del adulto.

Al adulto para el estudio de las ciencias sociales se le proporciona un procedimiento didáctico, que manifiesta una concepción del método de estas ciencias, que a partir de este discurso es el empírico. De ahí que los pasos que se proponen sean los siguientes:

- 1) Descripción: cómo se presenta el problema
- 2) Causas: por qué sucede
- 3) Consecuencias: cómo ha afectado su vida y el de la comunidad.
- 4) Posibles soluciones: Qué se puede hacer y quiénes pueden y deben hacerlo (auxiliar didáctico; 1979, p. 58).

Este procedimiento dice tener como objetivo "el análisis

de los hechos", sin embargo, la forma en que son presentadas la mayoría de las lecciones, no posibilita que se lleva a cabo. Entre las actividades complementarias al procedimiento y que al igual que éste pocas veces se pone en práctica, se señala la discusión grupal, en menor medida las actividades de investigación; enfatizando en cambio las actividades de registro o transcripción de información que el mismo libro proporciona.

Con relación a la metodología de aprendizaje que intenta incitar al adulto a la discusión, esto no sale de los marcos que los mismos libros plantean. Así las conclusiones a las que debe llegar el adulto, las proporciona implícitamente el contenido de los textos.

Por esta razón, la discusión difícilmente puede salirse de la posición o enfoque que ofrece los libros. Solamente cuando se habla de los asuntos actuales, el adulto puede aportar de sus vivencias cotidianas conocimientos de sentido común; a pesar de ello es frecuente que dichos conocimientos no se utilizan para llegar a un razonamiento más crítico sino únicamente para poner en actividad al educando.

Podemos decir que la elaboración del conocimiento es inexistente y que es confundido con la reformulación del lenguaje que le es propio al adulto sobre las opiniones expresadas en los textos. Es decir, se trata de que el adulto haga ciertos comentarios sobre lo que ya conoce, y de esta manera reafirme determinados juicios de valor.

De esta manera, el contenido nunca expresa situaciones conflictivas, y mucho menos aquellas que soliciten alternativas de interpretación o acción. Tanto las actividades como los ejercicios propuestos van en el sentido de reafirmar la línea de orientación del texto y los problemas que el adulto llega a plantearse no rebasan el sentido común, dejándolo exactamente en el mismo lugar que ocupa en la sociedad, es decir, el "conocimiento" que se ofrece le servirá al ama de casa para ser mejor ama de casa, al trabajador para ser mejor trabajador, etc.

3.- ANALISIS DE LOS LIBROS DE TEXTO DE CIENCIAS SOCIALES DE LA PRIMARIA INTENSIVA PARA ADULTOS.

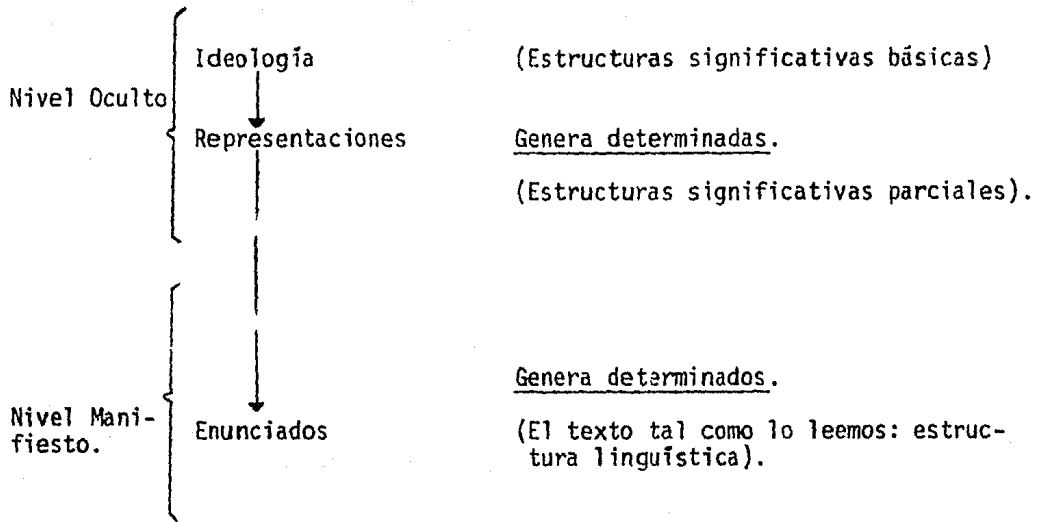
3.1 Metodología de Análisis.

Para llevar a cabo el análisis de los libros de texto, pretendemos retomar la metodología empleada en el análisis de los libros de la primaria de Venezuela; titulados "Nociones Elementales y Ejercicios Prácticos" y "Estudios Sociales", editorial Yocoima - CO-BO.

Consideramos que esta metodología es apropiada a los intereses que persigue este trabajo, a saber, el develamiento de contenidos ideológicos de los libros de ciencias sociales de la Primaria Intensiva para Adultos. La metodología de análisis es de carácter cualitativo y requiere de un esfuerzo interpretativo de parte de quienes la aplican. El valor de esta metodología de análisis ideológico estriba en que trata de evitar los juicios meramente subjetivos a través de las categorías de análisis que propone y que sirven asimismo, para establecer en forma sistemática las operaciones de interpretación. Tales operaciones llevan a la transformación de mensajes implícitos en mensajes manifiestos de contenido -- ideológico.

La metodología a utilizar, parte de que las manifestaciones ideológicas no se captan directamente de los enunciados que se encuentran en el texto, sino de la combinación y significado que adoptan en la interpretación de la realidad.

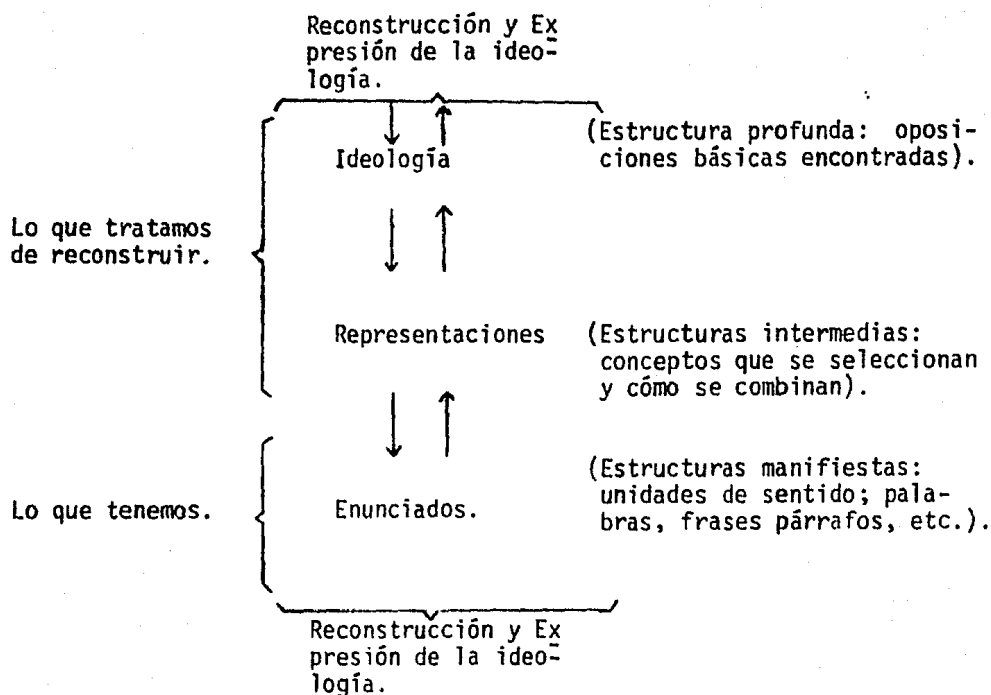
Esta metodología ⁽¹⁾ comprende la identificación de dos niveles de expresión ideológica: Primero, cómo se presenta la ideología. Quedando esquematizada así:



Primeramente, debemos captar globalmente si en el texto existen estructuras significativas relevantes que hagan pensar que efectivamente se trata de un sistema de ideas tendenciosas orientado hacia los intereses del bloque social dominante. Si es así, podremos detectar que dichas ideas están generadas por representaciones o estructuras parciales que se presentan en su nivel manifiesto, esto es, a través de los enunciados que componen el texto.

(1) Denominada Metodología de Análisis Ideológico que retomamos e interpretamos de Giorgio Bini et.al. Los libros de texto en América Latina. p. 54-61.

El segundo nivel de la expresión ideología se refiere a cómo debemos realizar el análisis:



Como se observa en el proceso metodológico, podemos partir del sistema ideológico para llegar a la significación de los enunciados o bien, de los enunciados para reconstruir y expresar la ideología.

Lo importante en la aplicación de la metodología es, no quedarse en los enunciados o basarnos únicamente en su posiciones, sino manejar simultáneamente ambas cosas.

Para identificar cómo se presenta la ideología en los libros de texto, llevamos a cabo una lectura global de los tres textos que integran el área de Ciencias Sociales de la Primaria Intensiva para Adultos, de donde seleccionamos los temas que consideramos son más relevantes para develar contenidos ideológicos y que están presentes en forma reiterativa en los textos. Los temas clave del análisis son:

- La Historia de México
- Las relaciones sociales
- El desarrollo social
- La justicia social
- El papel de los sectores populares

A partir de estos temas se ha tratado de sistematizar toda la información, usando para esto un código categorizado de la siguiente forma: (utilizamos hojas de codificación para cada tema y cada texto de lectura).

aa) Referentes al tema general (tema-clave).

- 1) Descripción del tema (qué se entiende por cada tema-clave).
- 2) Valorización del tema (qué valor se le da a cada tema, que atributos se le asignan).

- 3) Elementos del tema (qué objetos se mencionan, qué símbolos, etc.)
- 4) Miembros o actores (quiénes se mencionan dentro de cada tema).
 - 4.1 Clasificación de los miembros.
 - 4.2 Atributos de los miembros.
 - 4.3 Actividades que realizan.

bb) Referentes al Adulto.

- 1) Funciones (qué funciones o actividades cumplen los adultos a propósito de cada tema).
- 2) Calificaciones (qué atributos, positivos o negativos, se mencionan para los adultos).
 - 2.1 Cualidades (atributos positivos)
 - 2.2 Defectos (atributos negativos)
 - 2.3 Características (cómo y con quiénes se relaciona el adulto dentro de cada tema).

Cabe señalar que el esquema original correspondiente a "Referentes al Niño", se cambió por "Referentes al Adulto," dado que los libros objeto de nuestro análisis están dirigidos a éstos. Organizada la información bajo las categorías antes señaladas y habiéndonos familiarizado con cada uno de los temas mediante la recopilación de los enunciados ideologizantes, procedimos a la interpretación.

La interpretación implícita como ya antes se ha hecho explícito, trabajar a nivel de análisis de las representaciones, aquí tratamos de establecer una visión de conjunto de lo transmitido a propósito de cada tema para ver qué tipos de conceptos se seleccionan y cómo se combinan. ¿Qué ideas se tiene en cada tema? ¿Cómo se valora la historia y el rol del hombre en ésta? ¿Qué se dice acerca de la historia y de lo que ella implica: relaciones sociales, desarrollo social, etc.? ¿Qué tipo de valores son las más importantes? ¿Con qué argumentos se presentan?.

El segundo nivel interpretativo corresponde a lo ideológico, la interrogante que nos guió fue la siguiente: ¿Qué idea general sobre la sociedad da coherencia y explica los temas-clave analizados?, para esto se intentó deducir las oposiciones básicas que se manifiestan en el análisis de los temas claves. Se parte de que los temas no son independientes sino que tienen un fondo común ideológico que nos remite a determinados sistemas de pensamiento que justifican una visión de la sociedad, para ello será pues indispensable conocer que conceptos subyacen en las explicaciones formuladas.

Ahora bien, pasaremos a los productos obtenidos de la aplicación de esta metodología.

3.2 Análisis de los temas claves.

El aspecto de la Historia de México, entendida como "el cúmulo de hechos históricos", es el más relevante y referido en los libros de texto de ciencias sociales, por lo que constituye para nosotros el eje principal del análisis ideológico sin menoscabo de los elementos de la sociología, el civismo y la geografía que integran el contenido de dichos libros. Los temas objeto de análisis son: las relaciones sociales, el desarrollo social, la justicia social y el papel de los sectores populares; cabe señalar que tales temas no son exclusivos de una determinada disciplina y aquí no interesa encontrar su correspondencia, sino descubrirlos como parte medular en la interpretación de la realidad socio-histórica que subyace en los libros de texto.

Cabe mencionar, que en las ciencias sociales el conocimiento ha sido un instrumento de transmisión de la ideología dominante. Se ha constatado que los estudiosos de estas ciencias han adoptado dos actitudes básicas; una explicar y justificar las relaciones sociales como inmutables y naturales la otra, las critica y las explica como cambiantes y transitorias. Las ciencias sociales como "creación" y "acto de descubrimiento" (BACHELARD en SCHUTTER: 1981, 68) en su intención por la explicación de los fenómenos, lleva implícitos los intereses y valores de un grupo social determinado, en cuanto que toda ciencia se halla condicionada históricamente. Sin embargo, el carácter científico de tales ciencias no se encuentra en la objetividad que supuestamente implica la neutralidad del conoci-

miento, sino por el contrario en poner en evidencia las relaciones sociales, es decir, la lucha de clases y el compromiso de los hombres con su acontecer histórico. Bajo este contexto habrá de intentarse la mayor objetividad del conocimiento.

El análisis de los temas claves, trata de ser una crítica sobre la interpretación de la realidad histórica-social que se hace en los libros PRIAD que consideramos, es difusora de la ideología dominante que el propio Estado maneja como parte de su sistema hegemónico y que tiene como propósito contribuir al logro del consenso de las clases subalternas que son a quienes van dirigidos los libros de ciencias sociales de la PRIAD.

3.2.1 La historia de México.

La historia de México se entiende como una mera descripción de los hechos acontecidos cronológicamente, ligados únicamente en cuanto justifican las acciones del grupo en el poder. Así tenemos que nuestra historia se inicia con la etapa prehispánica, a la que le sigue la Colonia, la Independencia, la Reforma, la Revolución Mexicana y el Socialismo vigente hasta nuestros días.

Un ejemplo característico de este tipo de narración, es la siguiente:

- Epoca Prehispánica.

"Los Olmecas fueron uno de los primeros pueblos que alcanzaron gran desarrollo. Se establecieron en las llanuras de lo que ahora son los Estados de Tabasco y Veracruz (...) En estos lugares se ha encontrado una gran variedad de restos arqueológicos, como edificios, utensilios, figuras y objetos de uso cotidiano, que nos permiten conocer su forma de vida (...) Los Olmecas tenían grandes conocimientos astronómicos que les permitieron hacer calendarios cada vez más perfectos; además construyeron templos y ciudades. Tenían una organización política sacerdotal. Sus adelantos influyeron en otros pueblos como los Mayas y los habitantes de lo que hoy es Oaxaca, Puebla y Valle de México".

(Libro 2da. Parte, p.38).

Nótese que lo que une a esta etapa histórica con la actualidad, es el recuerdo que se tiene de las culturas prehispánicas en cuanto a algunas de sus manifestaciones culturales y las regiones en donde habitaron.

Otra de las características de la narración, es la de dar la idea de que la historia se constituye a través de diversas hazañas heroicas.

"Cuitláhuac y Cuauhtémoc fueron los valerosos jefes militares mexicas que lucharon contra los españoles. Sin embargo, después de numerosas y sangrientas luchas, los españoles sitiaron la ciudad de Tenochtitlan y finalmente lograron apoderarse de ella..."

(Primera parte, p.101).

La conquista de México al mismo tiempo que se justifica para los españoles, constituye la causa que nos lleva a buscar nuestra independencia. Se dice:

"Así como los europeos habían descubierto un nuevo -- continente también los indígenas americanos descubrieron la existencia de otro mundo más allá de los océanos. Pero para los europeos iba a ser fuente de riqueza, para los americanos significaría dominación y empobrecimiento"

(Segunda parte, p.79).

Se trata sobre todo de destacar que tanto los conquistadores, como los conquistados obtuvieron ventajas, pero no

obstante a esto, la conquista representó una forma de dominación externa que caracterizó la historia de México. Otra de las ideas que se quiere transmitir es que la falta de unidad entre los mexicanos nos pone en peligro y puede conducirnos a la subordinación externa, la cual se supone es la fuente de pobreza y de otros males sociales.

Así se sigue describiendo la historia de una forma sumamente condensada, que posiblemente la lleve a entender como algo ya pasado que tiene muy poco o nada que ver con nuestro presente. Se ignora el transfondo de los hechos, éstos suelen presentarse ajenos a valoraciones positivas o negativas, es decir pretender ser neutrales.

"Al finalizar la Colonia, había en el Virreinato de la Nueva España, una pequeña población blanca que poseía todos los derechos y concesiones, y una gran población compuesta por mestizos y sobre todo por indígenas, que hacían el trabajo pesado y carecían de todo privilegio. Esto dió un sentimiento de rebeldía contra los españoles. Estallaron diversas rebeliones debido al creciente descontento de la población, que pedía justicia y libertad". (II-p.115).

De una manera muy sutil se trata de decir que la historia ha sido hecha por determinados personajes que se les ha dado el rango de héroes. En la narración que se hace de la independencia se dice:

"El 16 de septiembre de 1810, Don Miguel Hidalgo hizo sonar las campanas de su iglesia en la madrugada y comunicó a los habitantes del pueblo de Dolores, en el actual Estado de Guanajuato, que se iniciaba una rebelión, buscando mejorar las condiciones de vida de los oprimidos y contra el gobierno francés en España". (II-p.129).

Fechas, nombres de héroes y lugares, parecen ser lo más importante en la narración histórica que no explica los procesos económicos e ideológicos que van delineando nuestra historia y explican el por qué de los acontecimientos.

"Nuestras luchas de independencia comenzaron en 1810, pero esta no se declaró formalmente hasta 1821. En esos once años hubo mucho desorden, violencia e indecisión, porque algunos querían la independencia y otros no la deseaban". (II-p.140).

El discurso de los tres libros de texto de la Primaria Intensiva para Adultos se caracteriza por evitar poner al lector en una situación problematizadora, en donde pueda cuestionarse el por qué de los hechos históricos, más bien se inclina por presentar una realidad con el sentido de que "las cosas son como son y no hay más", como si la historia caminara por sí sola y los individuos fueran simples expectadores de ésta y no los responsables.

La historia que no pone al descubierto las contradicciones de que es objeto la sociedad, no es más que una historia dogmática que encubre intereses particulares. Tomemos como ejemplo el texto apuntado anteriormente - se dice - "algunos querían la independencia y otros no la deseaban", esto no explica nada, aquí hubiera sido oportuno señalar quiénes eran los que no la deseaban y por qué. La despersonalización de los actores de la historia es evidente en los textos, principalmente cuando se trata de las clases dominantes o del Estado cuando ejercen su poder a través de medios coercitivos. Hasta antes de la Revolución el concepto de clases sociales son consideradas como sinónimos de grupos

raciales, como si el factor racial fuera el origen de los antagonismos de clase. Las relaciones sociales de producción que explican estos antagonismos nunca se ponen de manifiesto.

"La rebelión acaudillada por el cura de Dolores atrajo sobre todo a la gran masa de desposeídos que abundaban en la Nueva España. Los pobres, indígenas, esclavos, peones, mineros que sufrían el sometimiento, la opresión y la explotación de los ricos españoles y criollos, vieron en Hidalgo al líder que los conduciría hacia una situación de justicia. Sin embargo, estas masas, enfurecidas ante la posibilidad de vengarse de tantos años de opresión y de dominio, eran muy difíciles de controlar. Ni el mismo Hidalgo, por el que tenían un gran respeto, pudo luego evitar actos de robo, violencia y asesinato". (II-p.132).

Es preciso percatarnos que aquí se trata de decir, que las masas actúan más impulsados por sus sentimientos que por una situación objetiva que reclama transformaciones sociales y que dichos sentimientos de "venganza" los llevan a realizar hechos "delictivos," que coinciden con la pérdida de control de las masas por parte del líder.

Algo que resulta evidente es que, los personajes históricos son aquellos quienes han contribuido de alguna manera a la construcción de los ordenamientos jurídico-legales, manifestándose asimismo, los intereses de la clase dominante a través de un solo hombre.

"Morelos estaba convencido de que era necesario organizar el país y que para eso había que contar con algunas ideas, leyes y principios básicos de la legalidad y del gobierno. En otras palabras, Morelos pensaba que era indispensable una Constitución. Para elaborarla era necesario reunir a representantes de las diferentes regiones del país, incluidas las que estaban en poder de los insurgentes. Se llamó, pues, a un Congreso Constituyente, es decir, a una reunión de representantes que se encargarían de elaborar esa constitución". (II-p.134).

La lucha de clases no aparece como el motor de la historia, sí en cambio la lucha ideológica. Como si las diferencias sociales no fueran materiales sino de orden ideológico. Esto lo podemos constatar en uno de los párrafos referidos a la época de la Reforma:

" La situación del país era desastrosa en todos los sentidos. En el aspecto político se revivió una lucha que venía desde tiempo atrás: la de los liberales y conservadores. Los liberales representaban una forma de pensamiento que aspiraba a la libertad, tanto política como económica, y a la separación de la iglesia y el Estado. Los conservadores, en cambio pensaban que el gobierno tenía que ser centralizado y de mano dura porque, según decían, el pueblo no estaba preparado para gobernarse..." (II-p.160).

El discurso acríptico y jurídico que se emplea para descubrir la época de la Reforma, sirve de base para justificar hechos que acontecieron posteriormente. Así es como se dice:

"La época (Reforma) así conocida abarca, aproximadamente de 1855 a 1864 y constituye un período fundamental en nuestra historia. Durante esta época se aprobó un conjunto de leyes conocida como Leyes de Reforma y también la Constitución de 1857. Tanto esas leyes como la Constitución estuvieron fundadas en las ideas de los liberales y fueron importantes bases para la organización del país". (II-p. 160).

Por otro lado, la descripción de la intervención francesa sirve para enfatizar la idea de que la dominación viene dada por factores externos a la sociedad mexicana y para resaltar la importancia del sentimiento patrio.

"Después de algunas luchas, las tropas leales al emperador fueron vencidas en 1867 y Maximiliano fue fusilado en Querétaro, en el cerro de las Campanas, junto con dos de sus colaboradores mexicanos: los Generales Miguel Miramón y Tomás Mejía. La amarga experiencia de éste y otros casos de intervención extranjera, sirvió para que el pueblo mexicano afirmara su conciencia de nacionalidad. Es decir, todos los habitantes se dieron cuenta que tenían una patria a la que debían defender en caso de agresión, y que era más importante defender su país de la invasión extranjera que pelearse los mexicanos unos contra otros". (II-p. 175).

De esta manera la intervención extranjera es un elemento más para ocultar la existencia de los conflictos sociales y los antagonismos de clase, a través de los cuales se pudiera poner de manifiesto el papel del Estado y los mecanismos que emplea al ejercer la opresión de las clases desposeídas.

Cuando se habla del Porfirismo, el discurso intenta ser crítico, pero sin salirse de los límites que impone la propia versión que se hace de la Historia.

"La mayor parte de las obras realizadas en esta época solo beneficiaban a un pequeño grupo de habitantes; fue característico durante el porfiriato encontrar unos cuantos muy ricos, en contraste con una gran mayoría de muy pobres. La riqueza de algunos se basó en la pobreza de muchos". (II-p. 187).

Sin embargo se sigue manteniendo una visión dogmática, por ejemplo, en este caso en que no aparece claro ¿quiénes eran esos ricos? ¿cómo era que la riqueza de algunos se basó en la pobreza de muchos?. Los argumentos que presenta el texto no da posibilidad de dar respuesta a estos cuestionamientos.

"En 1910, cuando el dictador Porfirio Díaz se preparaba para desempeñar su octavo período de gobierno, el pueblo ante lo insoportable de la situación se lanzó a la lucha con las armas en la mano. Así se inicia la Revolución Mexicana ". (II-p. 190).

El porfirismo aparece como el punto contrapuesto de la Revolución Mexicana que es el primer movimiento social en donde se señala, el pueblo juega un papel importante pero claro, relegado aunque no deja de formar parte del escenario en donde tienen lugar las acciones de los "héroes" o protagonistas de la historia.

"Pascual Orozco y Francisco Villa, lucharon en el norte del país, Emiliano Zapata luchó en el sur, y Venustiano Carranza y a Alvaro Obregón también lucharon al norte". (II-p. 200).

A partir de la Revolución Mexicana, el discurso se orienta a la construcción del poder jurídico-político del Estado moderno. Los argumentos que se presentan justifican la conformación del orden social, político en que actualmente se sustenta la sociedad. Veamos:

"Entre los logros más importantes de la Revolución hasta nuestros días destacan: La elaboración de la Constitución de 1917 (...). El establecimiento de la posibilidad de elegir democráticamente a los gobernantes por medio del voto popular. Una mayor participación a los ciudadanos con la creación, primero de un partido que unió a los diversos grupos revolucionarios y después, de otros partidos políticos en los que se ven representadas diversas corrientes de opinión. El señalamiento de que la educación debe ser laica, gratuita y obligatoria en los niveles elementales (...). La creación de diferentes instituciones que han llegado hasta nuestros días. Mencionaremos dos tipos de ellas: De crédito: para emitir moneda como el Banco de México; para otorgar crédito a campesinos y cooperativas de producción como el Banco Nacional de Crédito Rural (BANRURAL) y el Banco Nacional de Fomento Cooperativo (BANFOCO). De seguridad social: para dar a la población un mínimo de protección en salud y prestaciones sociales". (II-p.203-4).

La revolución que "respondió a demandas de transformaciones capitalistas más intensas combinadas con demandas campesinas". (DE LA PEÑA: 1981, 185). Es considerada en los textos como un hecho que responde a los ideales benévolos de la sociedad en su conjunto, así la revolución constituye una etapa ya pasada que fue necesaria para nuestra Historia, gracias a la cual México fue adquiriendo su personalidad como nación y "todos" salieron beneficiados.

En los textos el significado de una revolución es este: "Una revolución significa que se produce un cambio brusco total en la forma de vivir o de pensar de las personas o de la sociedad". (II-p. 193).

La "forma de vivir o de pensar", en la Revolución Mexicana, se ve cristalizada en la conformación del marco jurídico-político de una sociedad capitalista que utiliza los ideales de libertad y democracia como parte fundamental del proyecto ideológico del Estado moderno, así como por las instituciones estatales que resguardan los intereses del bloque social dominante y que se quiere dar la idea de que beneficiarían a las clases desposeídas. Es obvio que la revolución se presenta como un cambio en la manera de "pensar" de los hombres.

Dado que del movimiento revolucionario surge el Estado Moderno, éste se autodesigna como el principal actor de la historia, que ha de llevar hasta sus últimas consecuencias los ideales revolucionarios. Es así como las acciones posteriores a este movimiento encabezadas por el Estado, encuentran una justificación.

"Muchos de los acontecimientos políticos, económicos y sociales que han sucedido posteriormente son, de alguna manera, efecto de dicho movimiento armado".
(III-p. 224).

De esta manera se sugiere que el Estado moderno es la instancia que garantiza una sociedad democrática. No se apunta ni siquiera parcialmente que el surgimiento del Estado responde a las necesidades de la construcción capitalista.

Por lo que se refiere a los gobiernos de Alvaro Obregón, Calles, Portes Gil, Ortiz Rubio y Abelardo Rodríguez, el discurso abusa de ser descriptivo, tanto que se asemeja a un informe sexenal condensado. Por ejemplo, refiriéndose al gobierno de Calles, se dice:

"Durante la administración del general Plutarco Elías Calles, se iniciaron las grandes obras de infraestructura del México moderno; es decir, las construcciones básicas para el desarrollo económico y social del país: carreteras, presas, obras de riego, electrificación, medios de comunicación masiva y transporte. Se organizó la hacienda pública, o sea la administración nacional de las finanzas, creando el Bando de Crédito Agrícola y el Bando de México (...) Se establecieron las bases para un moderno sistema fiscal y un nuevo código civil.

Por aquella época también se presentó un enfrentamiento entre el gobierno y la iglesia católica, al hacerse una rigurosa aplicación de las leyes sobre materia religiosa

que desde 1917 estableció la Constitución. El conflicto llegó a la violencia y se desató entre 1926 y 1929 una guerra civil conocida como rebelión cristera. En esta guerra se vieron involucrados muchos campesinos y grupos de la clase media, descontentos por algunas fallas de la Revolución, especialmente en materia agraria, al no repartirse la tierra con la rapidez que se deseaba". (III-p.245-6).

Con los diversos gobiernos, el desarrollo de México aparece como progresivo y claramente lineal, los argumentos -- que se presentan no explican las fuerzas económicas, sociales y políticas que se entrelazan para dar vida a dicho desarrollo, que no era más que la manifestación del impacto del acelerado proceso de industrialización que vivía el -- país a consecuencia de la reactivación de las economías capitalistas internacionales. Se ignora también que este desarrollo esconde profundas desigualdades sociales.

Las contradicciones de la sociedad correspondientes a un modelo de desarrollo específico, son vistas, como puede apreciarse en el párrafo anterior como fallas o errores de un hombre en particular, que no puede evitar debido a factores ajenos a su voluntad, pero que el Estado trata de solventar como muestra de que sus compromisos con las mayorías están siempre vigentes.

Otro de los temas sobresalientes en los textos es "El Cardenismo", sin duda porque proporciona más elementos a favor de un discurso populista que suele emplear el Estado para dar una imagen de sí mismo, y para encubrir su verdadera personalidad .

"Con el Cardenismo se pasaba de una vez por todas, de la condición histórica de "país de un hombre" a la de "nación de instituciones y leyes". (III-p. 250).

Con los argumentos que explican el cardenismo, se pasa a delegar las responsabilidades, en cuanto a la dominación y opresión ejercida por el Estado y su clase aliada, a las instituciones y leyes. Se habla neutralmente de éstas como si actuaran por si mismas, como si no fueran manifestación de los intereses de clase y del poder alcanzado por la burguesía. Y es que, para esta versión de la historia, la lucha de clases no constituye el motor del desarrollo histórico. Sin embargo, esta no puede ignorarse completamente por más que se quiera, y aquí se substituye ese proceso por inconexos conflictos individuales capaces de ser superados por la voluntad de los hombres. Veamos:

"Las políticas del presidente Cárdenas no coincidían con la manera de pensar del General Calles, por lo que se produjo una división entre los dos líderes. Este conflicto terminó con el destierro del General Calles y sus principales colaboradores, quienes tuvieron que salir del país por orden de Cárdenas. A partir de entonces quedaba cimentado el poder de la presidencia de la República como máxima autoridad de la nación, sin que dependiera de caudillo, sino únicamente de las leyes". (III-p. 250).

A través de "instituciones y leyes", el Estado entendido "como una estructura constreñida por la lógica del sistema

capitalista dentro del cual funciona, así como una organización manejada entre bambalinas por la clase dominante y sus representantes". (SNNTAG Y VILECILLOS: 1979, 53), pretende justificarse completamente y sentar las bases de su legitimidad ante las clases subalternas. Esta es una de las ideas principales que consideramos tratan de emitir los textos.

"El gobierno del General Cárdenas llevó la reforma agraria a sus momentos más importantes en la historia de México. Se repartieron latifundios y se creó el ejido colectivo. Se agrupó a los campesinos en organismos como la Confederación Nacional Campesina, CNC; se crearon programas masivos de salud y se intentó mejorar el nivel educativo de las clases populares mediante el Artículo 3o. Constitucional. El movimiento obrero también vivió un proceso de unificación a través de diversos organismos, que finalmente en 1936 se concentraron en la Conferación de Trabajadores Mexicanos CTM". (III-p. 250).

Nótese que las mejoras de las clases populares van aparejadas de la creación de organismos estatales y reformas jurídicas. Las leyes parecen entonces representar el camino para llegar a la "deseada" igualdad social, claro esto es según la perspectiva del bloque social dominante.

Otra cuestión que se aborda en el Cardenismo, es lo referente al nacionalismo, entendido como "la defensa contra el imperialismo mediante la unidad nacional". Nuevamente se pone de manifiesto que los hombres que integran la socie

dad, que obviamente pertenecen a clases sociales opuestas, deben considerarse como un solo bloque, pues de no ser así pondría en peligro los intereses y la estabilidad de la sociedad hasta entonces lograda. Con esto se desvía el interés por conocer el origen de las relaciones de explotación y la situación de desigualdad social prevaleciente, dando a entender que éstas son de por sí naturales y no cambiables.

"El presidente Cárdenas decidió, el 8 de marzo de 1938, dar un paso trascendental para la independencia económica de México: la expropiación del petróleo. Así recuperó para la nación el derecho que antes tenían los extranjeros sobre la explotación de ese recurso natural. Debido a que Estados Unidos estaba en vísperas de involucrarse en la Segunda Guerra Mundial, no se atrevió a intervenir abiertamente en contra de México. Además como el presidente Cárdenas contaba con el apoyo popular, no tuvieron éxito las agresiones extranjeras que se ejercieron sobre nuestro país, como fue el bloqueo comercial y la exigencia del pago inmediato que se debía hacer por la expropiación petrolera". (III-p. 252).

Los años que corresponden a la etapa de modernización del país en la que se consolida el modelo capitalista que comprende los gobiernos de Avila Camacho (1940-1946) y Miguel Alemán (1946-1952) respectivamente, son objeto de referencias globales. Cabe señalar que se sigue manteniendo la misma tónica discursiva antes apuntada, que a nuestra consideración lleva implícitamente la intención de no poner al descubierto los procesos económicos internos y el rol

político que juega el Estado; y que se ve reflejada en las características que adopta la sociedad mexicana. Se sigue hablando de un desarrollo social que no admite desviaciones, estancamientos o retrocesos tan propios del crecimiento industrial capitalista.

Este párrafo es típico ejemplo del ocultamiento de la problemática latente.

"A partir de la década de los cuarentas, el desarrollo industrial de México tuvo un incremento decisivo: en cambio la producción agrícola no tuvo relevancia y el reparto de tierra disminuyó notablemente a pesar de los programas de la Reforma Agraria. Un número considerable de población campesina se fue trasladando a los centros urbanos como Monterrey, Guadalajara, Puebla y especialmente al Distrito Federal. Estas ciudades tuvieron un acelerado crecimiento, con los numerosos y graves problemas que esto representa. Era el inicio de la explosión demográfica. Se realizaron numerosas obras públicas, como presas, carreteras, puertos, escuelas hospitales e instituciones de servicio público como el Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS). Se construyeron la Ciudad Universitaria, la Ciudad Deportiva y la Normal para Maestros en la ciudad de México, además de viviendas de interés social como los multifamiliares. Se incrementó el turismo, especialmente en centros vacaciones como Acapulco, se abrieron supermercados y grandes comercios y la televisión hizo su entrada a los hogares mexicanos. Se crearon asociaciones de industriales y comerciantes como la COPARMEX, Confederación Patronal de la República Mexicana, o la CONCANACO, Confederación de Cámaras Nacionales de Comercio, que se convirtieron en importantes grupos de influencia económica y política". (III-p. 260-261).

De una manera sutil, se deja ver que es la explosión demográfica la causante de los problemas de la sociedad y se

deja a un lado lo referente a la estrategia del desarrollo estabilizador que se instaura en la década de los 40's. La modernización que vivía en ese entonces la sociedad no estuvo basada en las acciones de buena voluntad que emprendía el Estado, sino que descansó en "La explotación absoluta a que fue sometida la fuerza de trabajo y al papel significativo, aunque declinante de la propiedad nacional". (AYALA, et.al. 1983:37). Lo que llevó a la concentración del ingreso en pocas manos y a un proceso de inversión dependiente del exterior. Así se identifica el auge de la industria privada con el progreso del país. Como puede apreciarse los hechos significativos para comprender la historia, se abordan de manera muy ambigua y muchas veces ni siquiera se mencionan, o bien se esconden tras acontecimientos aparentemente simplistas. Por ejemplo, cuando se dice que "la televisión hizo entrada a los hogares mexicanos", no se habla de que se trataba de la introducción de uno de los mecanismos ideológicos puestos en acción por la clase dominante local en su alianza con las transnacionales, en la difusión de un estilo de vida que debían asumir la creciente clase media para responder a las exigencias productivas, consumistas de la economía capitalista.

Aquí también hubiera sido deseable expresar lo que significó la estrategia estabilizadora en cuanto a la distribución de la riqueza que redundó en "pobreza, marginación creciente, acumulación y concentración del capital en pocas manos, aumento de autoritarismo político ... " (MENDOZA: 1981, 10) consecuencias del apoyo ilimitado que el Estado dió a la iniciativa privada y a las transnacionales que nos hicieron fuertemente dependientes de las economías capitalistas avanzadas.

Sería entonces el momento de personificar a la industria, de decir quienes están detrás de las empresas industriales. Sin embargo, a lo que más se llega en este aspecto, es proporcionar algunos de los nombres de las principales empresas como COPARMEX, CONCANACO.

La narración histórica, continúa basándose en una terminología vacía, muy apropiada para evitar llegar a la raíz de la problemática historico-social.

"El intenso crecimiento económico de los años 40's chocó con la crisis mundial sufrida a principios de la década de los 50's, al terminar la guerra de Corea. Esta crisis repercutió provocando la devaluación del peso en 1954. La política económica que se adoptó fue el establecimiento de un régimen de austeridad, durante el cual se ejerció un presupuesto de gasto público restringido y se intentó la moralización de la administración pública. Las obras de interés social fueron pocas y modestas. Se concedió el voto electoral a la mujer. Se reprimió la intensa agitación de los movimientos magisterial y ferrocarrilero, que exigían mejores condiciones de vida. Se aplicaron sanciones a algunos acaparadores y especuladores del comercio". (III-p. 261).

Este párrafo es un ejemplo de que el Estado se mantiene en el anonimato, sus acciones no se enjuician ni positiva ni negativamente. El discurso sigue siendo acrítico, nunca se cuestiona ni se trata de llegar al verdadero conocimiento ¿por qué no se explican concreta y racionalmente los factores que determinaron la devaluación del peso en 1954?

¿Quiénes y qué repercusión tuvo en las clases populares la adopción de una política de austeridad? ¿Quiénes y por qué reprimieron los movimientos populares?

De nuevo volvemos a encontrar una actitud acrítica de los fenómenos sociales ante una realidad parcializada.

En cuanto a la perspectiva histórica, ésta parece no existir, lo que hace pensar que la historia es una sucesión de hechos fragmentados que guardan escasa relación. Veamos la visión que se emite del movimiento del 68.

"Después de muchos años, volvió a haber en el país in tranquilidad política y social. Un movimiento estudiantil que culminó en un violento enfrentamiento en Tlatelolco, en octubre de 1968, manifestó la urgente necesidad de modificar algunas políticas administrativas y de gobierno, así como la de atender importantes problemas sociales y económicos no resueltos".
(III-p. 263).

Según lo que se anota en este párrafo, las causas del México de la injusticia son algunas malas políticas administrativas y de gobierno; sin embargo no se atreve a explicar la raíz del problema que no es aislado, sino expresión de una profunda crisis económico y social. La visión de un México progresista no se deja a un lado, aun en estos momentos en que la crisis económica es evidente a los ojos de cualquiera, se considera que el movimiento del 68 como manifestación de los conflictos económico-sociales son cuestiones aisladas y que México sigue su desarrollo.

"También en aquellos años se estimuló a la ganadería, la explotación de los recursos forestales; se fomentaron la industrialización y la minería; se efectuó un importante reparto de tierras; se inició la construcción de las líneas del metro de la ciudad de México y se actualizó la Ley Federal del Trabajo que protege los derechos laborales de los trabajadores. Se edificaron o adaptaron instalaciones para la brillante celebración de la XIX Olimpiada, que se destacó por su buena organización. (III-p. 262).

Como puede apreciarse, la información al ser tan condensada pierde significado y coherencia, además de que casi nunca se hace referencia a las causas sino únicamente a los efectos.

"La crisis económica mundial iniciada hacia 1970, afectó seriamente a la economía nacional; hecho que se sumó a una inestabilidad interna que se presentó en los años posteriores. Esta se manifestó principalmente en la salida al extranjero de grandes cantidades de dinero falta de inversión privada, aumento acelerado del costo de la vida de la moneda circulante, así como campañas de rumores alarmistas. Todo desembocó finalmente en 1976, en una aguda devaluación de la moneda" (III-p.266).

La versión de la historia en cuanto a la descripción de los sexenios presidenciales concluye con el de López Portillo, esta descripción continúa siendo el discurso demagógico difundido por los diversos organismos ideológicos.

Lo esbozado hasta aquí, muestra la insistencia en la idea de que el Estado es la expresión jurídica de la nación por lo que éste sólo tiene el propósito de mejorar la sociedad en su conjunto, esto es, a través de los medios legales y pacíficos. Para no entrar en contradicciones que pusieran al descubierto el carácter clasista del Estado, se omiten los planteamientos socio-económicos. También hay otra cuestión que aparece en forma reiterativa a lo largo de la narración, es el hecho de considerar que las etapas históricas se hallan determinadas por los "méritos personales" de ciertos personajes reconocidos como héroes de la historia, y es que supuestamente poseen ciertas características distintivas tales como sus habilidades, sus deseos, ideas, intereses, etc. A continuación presentamos tres ejemplos:

"Hernán Cortés se distinguió entre los conquistadores por su espíritu aventurero y su habilidad para resolver los problemas que se le presentaban". (II-p.95).

"Morelos tenía aptitudes de mando militar y quería ayudar a su pueblo a conseguir la independencia de España". (II-p. 133).

"Don Francisco I. Madero era un hombre liberal del Estado de Coahuila. Tenía preocupaciones políticas; creía que para terminar con el porfiriato, el camino más apropiado era la democracia". (II-p. 197).

Los hechos históricos parecen ser entonces, el producto de la acción individual de determinados hombres que se comprometen con la colectividad a fin de alcanzar los objetivos que corresponden a la satisfacción de sus necesidades. Puesto que existen por ejemplo, cualidades y necesidades de liderazgo en diversos individuos, se supone, es normal que la dominación sea una función necesaria a toda convivencia social y un atributo de toda sociedad. Veamos el siguiente párrafo que ejemplifica a la sociedad a través de un grupo.

"En un grupo hay muchas funciones que son cumplidas por distintos miembros. Si usted observa bien un grupo, verá que siempre hay una especie de jefe, líder o conductor; también puede haber alguien que pone orden cuando hay discusiones fuertes; o quien acostumbra presentar ideas nuevas, o el que empieza a realizar las decisiones del grupo. Todas estas diferentes funciones son necesarias para que salga adelante".
(Primera Parte, p.44)

Esta es la concepción de grupo que manejan los textos PRIAD y que se supone es análoga al rol que deben jugar los miembros de la sociedad. En ella se acepta como natural la dominación que unos hombres ejercen sobre otros. Refiriéndose a la sociedad capitalista el "líder o conductor" está representado por el Estado, cuya existencia supuestamente garantiza el progreso de la sociedad.

3.2.2 Las Relaciones Sociales.

El tema de las relaciones sociales y los dos temas-claves siguientes, forman parte de lo que a la historia de México se refiere, unicamente que para alcanzar mayor claridad en nuestro análisis hemos decidido tratarlos en forma independiente.

Para Pierre Vilar, la historia tiene como objeto "las relaciones sociales entre los hombres y las modalidades de sus cambios". (GILLY, 1981, 213). Si la historia como interpretación de la realidad no hace comprensible los lazos que unen a los hombres, la tarea del historiador se tornará más ideologizante que científica. Esta actitud que por lo general adopta la historia oficial, tras una aparente objetividad no deja de manifestar una determinada postura política-ideológica que es un reflejo de los intereses de clase.

En los libros de texto, las relaciones sociales como eje explicativo de la historia no son tratadas mas que ambiguamente, tal parece que se olvida de que la sociedad cualquiera de la que hable, se encuentra determinada por las relaciones sociales que en ella subsisten. Se entiende que las relaciones sociales de producción son aquellas "que se establecen entre los propietarios de los medios de producción y los productores directos en un proceso de producción determinado, relación que depende del tipo de relación de propiedad, posesión, disposición o usufructo que ellos establezcan con los medios de producción". (HARNECKER; 1974, 43). En nuestra sociedad se caracterizan por ser relaciones de explotador-explotado.

En los textos encontramos que el proceso productivo, que es en donde los hombres se relacionan entre sí, es considerado como algo poco trascendental de los antagonismos de clase. Refiriéndose a la época colonial se dice:

"Los españoles se hicieron cargo de la dirección de la producción y del comercio. Comenzaron la explotación de minas en gran escala, ya que en Europa eran muy apreciados el oro y la plata. El indígena quedó relegado al papel de mano de obra barata. Se inició así un gran movimiento comercial, pero las colonias tenían absoluta prohibición de comerciar con cualquier otro país que no fuera España. Además, cambió la forma de propiedad de la tierra, la mayoría de los pueblos fueron despojados de sus tierras comunales". (II-p. 112).

Aunque ya se deja ver una relación desigual entre los hombres no se pregunta si esto era lo correcto, o bien qué consecuencias traía la substitución de una economía comunal por otra basada en la propiedad privada. Esta cuestión es tratada con mayor ambigüedad en el movimiento de Independencia: "había mucha riqueza, pero en manos de unos cuantos y por ello había también mucha gente pobre y explotada". (II-p. 130). Pero ¿Quiénes eran esos "cuantos" y cómo habían acumulado mucha riqueza?, eso no se dice.

También encontramos la idea de que es la voluntad y las características del individuo las que determinan el lugar que ocupa dentro de la sociedad.

"La base sobre la que se forman los grupos es el deseo de sus miembros de lograr algún fin". (Primera Parte p. 43).

Acerca de la sociedad se señala que: "La sociedad está formada por personas que viven en un mismo lugar, que hablan el mismo idioma, que tienen las mismas costumbres y obedece "las mismas leyes". (Primera Parte, p. 12).

Las clases sociales son consideradas entonces como grupos y se supone son diferentes en cuanto comparten distintas ideas y opiniones; y aunque si bien esto es cierto, falta hacer esta identificación a partir de considerar a los individuos como propietarios o no propietarios de los medios de producción.

"Ya se había conseguido la independencia formal. Pero el ejército comandado por Iturbide era muy diferente de aquél de Hidalgo y Morelos. El movimiento de independencia había perdido ya su carácter popular. Antes el poder estaba en manos de los españoles; después pasó a un grupo de criollos influyentes interesados en mantener privilegios, sobre todo dentro del ejército y el clero. En adelante, en el panorama político de la nueva nación abundarían las luchas de grupos con diferentes ideas y opiniones". (II, p. 141)

Es en el porfiriato cuando se habla más abiertamente de las relaciones sociales.

"La población rural mexicana vivía en calidad de peones asalariados de esas haciendas donde, generalmente, eran tratados como esclavos. Se les hacía trabajar por sueldos miserables y casi sin oportunidad de descanso; lo único que poseían era su fuerza de trabajo". (...) A los campesinos se les explotaba de muchas maneras; un ejemplo de esa explotación era la tienda de raya, que servía para sujetarlos mediante el endeudamiento. (...) En las ciudades, la situación de los obreros era menos dura que la de los campesinos. Sin embargo, sus salarios eran bastante bajos, aunque la jornada era muy larga, no estaba reglamentado el trabajo de las mujeres, ni el de los niños; muchos trabajadores no tenían día de descanso. Siempre que el pueblo intentó luchar por sus derechos fue brutalmente atacado". (II-p. 189).

En los textos sin embargo, los opresores siguen permaneciendo ocultos y consecuentemente se continúa moldeando a la conveniencia del bloque social dominante conceptos como el de propiedad privada que no se pone en entredicho o que ni siquiera se menciona. Los antagonismos de clase aquí no son más que antagonismos en la forma de pensar de los individuos o bien de los "errores" de los hombres en una determinada etapa de la historia.

La sociedad y las relaciones sociales son definidas a partir de la acción social, es decir, se supone que son las necesidades individuales de la colectividad las que determinan las necesidades de producción y por consiguiente de las características que adopta el Sistema social. Existiendo de esta manera, una armonía entre el individuo y la sociedad.

"La producción sirve para satisfacer las necesidades de una persona o de una sociedad". (Primera Parte, p.116).

Y acerca de las diferencias entre los individuos se dice:

"Las personas que viven en el campo tienen la piel curtida (...) Las personas que viven la sierra son ágiles trepan bien (...) Las personas que viven en la orilla del mar o ríos nadan bien, son alegres y de piel oscura (...) Las personas que viven en lugares secos y áridos están acostumbrados a mucho frío y a mucho calor, son delgados y fuertes". (Primera Parte, p. 12).

La idea que se transmite, consideramos es, que no hay clases sociales antagónicas, lo que existe es solo un bloque social que es la sociedad en donde los individuos se diferencian por las zonas geográficas en que habitan y por determinados rasgos físicos. Además de que "los distintos miembros de un grupo están unidos por algún tipo de sentimiento o actitudes. Esto significa que las relaciones entre los miembros de un grupo se basa casi siempre en sentimientos como el cariño, el respeto, el aprecio y actitudes como la solidaridad, la responsabilidad". (Primera Parte, p.43).

Las relaciones sociales de producción, es decir, las relaciones de propiedad como categoría explicativa, se omite casi por completo. En las etapas prehispánicas, de la Colonia, la independencia y el porfiriato, las relaciones sociales y los antagonismos sociales son cuidadosamente abordados, apenas si se deja ver el origen de estos "la riqueza de unos cuantos se basó en la pobreza de muchos". Así la identidad del opresor se mantiene oculta, solamente se delata cuando la relación de opresión es un agente externo a la sociedad por

ejemplo, en la conquista son los Españoles, posteriormente los franceses y en el período Cardenista los Estados Unidos. De esta manera queda dicho que las relaciones sociales responden a la forma en que los hombres decidan satisfacer sus necesidades y no al proceso histórico. Y que solo existen relaciones de opresión a nivel de nación.

Todo proceso de producción implica el trabajo de los hombres que en los textos se muestra a través de una concepción parcial de este, que afirma que todos los trabajos son iguales. Este enfoque revela una posición alejada del mundo real del trabajo manual, que viene a contrastar con las vivencias de la mayoría de los adultos. Se dice "No hay trabajos que sean denigrantes o vergonzosos, ni trabajos privilegiados o de prestigio". En una sociedad deben realizarse muchos trabajos. Todas las tareas que se necesitan en una sociedad, son igualmente importantes, tan necesario es tener limpias las calles como producir comida, atender a los enfermos o educar a los niños. (Primera Parte, p.126). Aquí podríamos preguntarnos por qué no todos los trabajos tienen la misma valoración social.

Se quiere borrar la división del trabajo y la distinción de este en manual e intelectual, es decir, se quiere perder de vista que el lugar que ocupan los individuos dentro de la sociedad dependen de sus relaciones reales, recordemos que "la división del trabajo se da como tal sólo a partir del momento en que se opera una división del trabajo material e intelectual". (MARX-ENGELS; 1975, 47). El adulto sabe que no son iguales las condiciones de su trabajo, que tal vez sea la de albañil, ama de casa o vendedor ambulante a la de un ingeniero, médico o escritor. Son diferentes en remuneración

estabilidad, horario, etc. pero aunque esto salta a la vista del adulto, la idea de que todos los trabajos son iguales se mezcla con el hecho de considerar que todos los trabajos son necesarios.

3.2.3 El desarrollo Social.

Los puntos mencionados, seguramente ya da una idea sobre la concepción del desarrollo social que manejan los libros de texto. Primero que nada, hay que considerar que el desarrollo de la sociedad se identifica con el camino capitalista que ha recorrido nuestra sociedad. La visión que se percibe es la de considerar un desarrollo lineal, sin contradicciones que avanza de formas inferiores a otras superiores. Este desarrollo varía de una sociedad a otra según sea el grado de evolución tecnológica. Los procesos sociales de producción, control, distribución y reproducción del modo de producción aparecen como determinados por las tendencias naturales de los hombres.

El desarrollo social se ve estrechamente relacionado con la satisfacción de necesidades de los individuos que al igual que las relaciones sociales de producción, se supone están determinadas por la voluntad de los hombres y no por el proceso histórico. Se anota que:

" A través de la historia la sociedad se ha organizado de diversas maneras para satisfacer sus necesidades sociales, económicas y políticas. En la actualidad se destacan dos sistemas básicos de organización que son el capitalista y socialista, que a su vez tienen diversas formas de manifestación (...) Sin embargo, es importante tener en cuenta que el modelo de desarrollo de cada país no coinciden necesariamente con las características de uno de estos dos sistemas, aun cuando se asemejen en algunas. Tal es el caso

de México que, en función de su propio proceso histórico y de sus condiciones socio-económicas y culturales, ha estructurado su plan de desarrollo Nacional". (III-p. 169). En México tenemos una economía mixta; una parte de la producción es generada por empresas estatales y otra parte se origina en empresas privadas. Esto significa que en nuestro país las dos grandes fuentes de trabajo son el gobierno y las empresas privadas". (I-p. 135).

La postura de que nuestra economía es mixta es muy característica de los ideólogos burgueses, quienes la definen como aquella en que "los intereses individuales y colectivos y aún los más graves conflictos de clase se concilian armónicamente dentro de un sistema social sin ser capitalista ni socialista". (Rev. Estrategia No. 12; 1976, 2) Este es uno de los fundamentos que ha servido para justificar al capitalismo como la forma más perfecta de sociedad.

Economistas y sociólogos críticos se han encargado de poner en evidencia de que realmente se trata de una economía capitalista que se caracteriza por sus múltiples contradicciones y desajustes como consecuencia de la propiedad privada de los medios de producción, de la creciente explotación de la clase trabajadora y en general por la sujeción que sufre la economía que se halla cada vez más bajo el financiamiento público de la producción monopolista.

La idea de considerar que nuestro país tiene una economía mixta lleva a pensar que son los individuos quienes determinan a su gusto los diversos y complejos procesos de la economía; de esta manera se niegan las etapas de desarro

llo histórico, ignorando las condiciones mundiales que han sido determinantes en el desarrollo de nuestro país.

Parece ser también que, se justifica a los individuos que gozan de más privilegios, así por ejemplo se dice: "Casi siempre el dueño del capital es el patrón, y el obrero aporta la fuerza de trabajo, a cambio de lo cual recibe un salario. El patrón es el que obtiene las ganancias". (I-p. 117).

En ningún momento se enjuicia cómo el patrón obtuvo el capital, ni por qué es él quien obtiene las ganancias; no se dan más explicaciones de la relación que existe entre el capitalista y el obrero. Aunque no se dice, si se deja ver la idea de que en los individuos existen cualidades meritórias que los han llevado a alcanzar determinado status, con lo que se justifica la existencia de los dominadores y los dominados.

Por otro lado, se considera existe una relación determinante entre la educación y el desarrollo social. Se dice que la educación es "el factor determinante para el desarrollo de las personas y de la nación". (...) "El impulso que la educación en México ha tenido en los últimos tiempos es debido a uqe se considera la base de la integración, no sólo cultural sino también económica, social y política de nuestro pueblo" (I-p. 126).

Cabe hacer la consideración de que "si bien todo desarrollo es modernización, no toda modernización es desarrollo". (FREIRE: 1983, 65), pues la educación ha ejercido mas bien, un papel importante en la modernización de la sociedad y no en su desarrollo. Porque el desarrollo está

implicando "un proceso gradual de cambio en todos los planos de una sociedad, pero que dadas las condiciones de atraso o subdesarrollo (...) no responde en forma adecuada y pronta a las necesidades de una transformación rápida y profunda en los procesos de participación múltiples, y más o menos equitativa, de toda la población". (YOPO, 1972).

La idea que se maneja de desarrollo es entonces sinónima a la de modernismo o evolucionismo, en el sentido de considerar que la sociedad pasa gradualmente de un estado a otro, que sus cambios son mecánicos y que no interesa el desarrollo general de la sociedad que no es posible a través de cambios superficiales y reformistas.

3.2.4 La Justicia Social.

La justicia social es un concepto que la historia que transmite los textos de Ciencias Sociales, evocan implícitamente, pero ¿qué se entiende por justicia social? El primer momento de la historia en que se menciona es al finalizar la Colonia -- se señala - "Estallaron diversas rebeliones debido al creciente descontento de la población que pedía justicia y libertad" (II-p. 115) dadas sus precarias formas de vida. Así se aprecia que también las etapas posteriores cuando se habla de "justicia", siempre hay como antecedente una "lucha por mejorar las formas de vida". La idea de justicia social se halla vinculada a "las leyes"; justicia y ley parecen ir de la mano.

La justicia se ve representada por las leyes e instituciones que se orientan a conformar "un acuerdo" entre los individuos que integran la sociedad. La justicia social es uno de los valores más altos que se tienen en los libros, sin embargo, ya podemos darnos cuenta del significado que tiene.

Así tenemos que la justicia social se ve cristalizada en las leyes que hablan de la organización política del país, las cuales se supone, reducen las luchas entre los hombres. La justicia social se perseguía en el movimiento de Independencia, como resultado de esta, se obtuvo la Constitución de 1824 según se dice, "sintetizó las luchas y los ideales de aquella época". (II-p. 142).

Y que decir de las Leyes de Reforma y la Constitución de

1857, "tanto esas leyes como la Constitución estuvieron fundadas en las ideas de los liberales y fueron importantes bases para la organización del país". (II-p. 160). "Las principales (Leyes) fueron:

- ° La supresión de lujos o privilegios de sacerdotes y militares.
- ° El cambio de régimen de propiedad respecto a los bienes de la iglesia.
- ° El establecimiento del "Registro Civil". (II-p. 166).

La justicia social vinculada con la "lucha por mejores formas de vida", como ya mencionamos anteriormente, están protagonizadas por los "héroes", quienes substituyen los enfrentamientos sociales por la elaboración y contraelaboración de planes y documentos jurídicos.

En el movimiento armado de 1910, se dice:

"Los precursores de la revolución (...) se dedicaron a difundir las ideas de justicia, de igualdad y democracia, necesarias para que el pueblo se decidiera a luchar por mejores formas de vida". (II-p. 195). Esto se dice como si las condiciones de vida del pueblo, no le bastaran para sentir esta necesidad; y continúa señalando:

"Emiliano Zapata, (...) elaboró el Plan de Ayala en 1911, en el que desconocía a Madero por no haber cumplido lo

que prometió en el Plan de San Luis. (devolver las tierras a los pueblos despojados). Zapata exigía ya no solo la restricción de tierra a las comunidades despojadas de ellas, sino además, la dotación de terrenos a los que no la tuvieran mediante la expropiación de los latifundios". (II-p. 199).

"Venustiano Carranza, que era un hombre dedicado a la política y estaba de acuerdo con las ideas de Madero, se rebeló contra Huerta y elaboró el Plan de Guadalupe en 1913. En él se desconocía Huerta como presidente y se creaba un ejército revolucionario llamado constitucionalismo, al mando de Carranza. El movimiento encabezado por Carranza triunfó y ha sido llamado "Constitucionalismo" porque luchaba por el respeto y observancia de la Constitución". (II-p. 202).

"Entre los logros más importantes de la Revolución hasta nuestros días, destacan: (...)

- La creación de diferentes instituciones que han llegado hasta nuestros días. Mencionaremos dos tipos de ellas: De crédito: para emitir moneda como el Banco de México para otorgar préstamos a campesinos y cooperativas de producción como el Banco Nacional de Fomento Cooperativo (BANFOCO).

- De seguridad: para dar a la población un mínimo de protección en salud y prestación social. (II-p.204).

Así podríamos seguir transcribiendo otros párrafos del texto, en donde podemos advertir que nuestra historia pare-

ciera estar marcada por el logro de diferentes leyes e instituciones, afirmando que estas garantizan la justicia social.

Los textos también señalan que los héroes son quienes han luchado por la justicia, y también son quienes la han logrado: "Francisco Villa luchó por la justicia social y económica". (II-p. 200). "Venustiano Carranza, que era un hombre dedicado a la política y estaba de acuerdo con las ideas de Madero, se rebeló contra Huerta y elaboró el Plan de Guadalupe en 1913". (II-p.202).

Las leyes aparecen entonces como la solución a los problemas sociales. Después de 1920 en que es elegido al General Alvaro Obregón, se apaciguan los enfrentamientos a excepción del movimiento cristero que se dice, tuvo por causa el "haber hecho una rigurosa aplicación de las leyes sobre materia religiosa que desde 1917 estableció la Constitución" (III-p. 246). Ahora ya a la creación de leyes e instituciones no le precede una lucha armada, ya contábamos con la constitución, y se supone este era el camino que habría de seguirse. Con el Cardenismo se señala: "A partir de entonces quedaba cimentado el poder de la presidencia de la República Mexicana como autoridad máxima de la nación, sin que dependiera de caudillos, sino que únicamente de las leyes". (III-p. 250).

Y también a partir de este momento, el discurso de los libros de texto se vuelve más jurídico, se habla enfáticamente en torno a las acciones jurídicas normativas del Estado.

"El gobierno del General Cárdenas, llevó la reforma agraria a uno de sus momentos más importantes en la historia de

México. Se repartieron latifundios y se creó el ejido colectivo. Se agrupó a los campesinos en organismos como la Confederación Nacional Campesina (CNC), se crearon programas masivos de salud y se intentó mejorar el nivel educativo de las clases populares mediante la reforma del Artículo 3ro. Constitucional.

El movimiento obrero también vivió un proceso de unificación a través de diversos organismos, que finalmente en 1936 se concentraron en la Confederación de Trabajadores Mexicanos (CTM)" (III-p. 250).

Es precisamente cuando aparece el Estado-gobierno cuando se deja hablar de los héroes o caudillos como ejes de la historia.

Así se llega hasta la década de los 60's y se dice: "Después de muchos años, volvió a haber en el país intranquilidad política y social. Un movimiento estudiantil que culminó en un violento enfrentamiento en Tlaltelolco, en octubre de 1968, manifestó la urgente necesidad de modificar algunas políticas administrativas y de gobierno". (III-p.263)

La ambigüedad del discurso de los textos sigue persistiendo, ¿quiénes manifiestan la intranquilidad política y social? ¿quiénes fueron los actores del enfrentamiento en Tlaltelolco? ¿quiénes son los que tienen necesidad de modificar algunas políticas administrativas? ¿son las políticas administrativas la verdadera causa del malestar del pueblo?.

No olvidemos que supuestamente, son las leyes las que solucionen "todo", y en estos momentos no se pueden prescindir

de ellas, así se habla de una reforma educativa y de algunos documentos jurídicos como "la carta de los Derechos y Deberes Económicos de los Estados (1974), en la que se señala la urgencia de regular más equitativamente las relaciones económicas a nivel internacional". (III-p. 165). Como si dichas relaciones fueran el meollo de la problemática del país, si bien tienen que ver, éstas se hallan vinculadas con las relaciones de opresión ejercidas por el Estado.

Así se llega hasta el gobierno de López Portillo, en donde se propone una vez más un camino Reformista, principalmente en lo que se refiere al marco normativo de sociedad. Refiriéndose a esta administración se señala:

"Con objeto de superar esta crisis general, se ha emprendido diversos planes enmarcados dentro del llamado Plan Global de Desarrollo, que pretende por primera vez coordinar y orientar adecuadamente todos los esfuerzos a corto y a largo plazo, de los sectores públicos, privado y social. Entre los planes destacan los programas siguientes:

- El Sistema Alimentario Mexicano (SAM), que busca elevar el nivel de producción de los alimentos básicos para la población.
- La Reforma Fiscal, que establece nuevos impuestos para redistribuir mas convenientemente los recursos económicos nacionales: "Paga más quien tiene más".
- La Reforma Administrativa, para desconcentrar y organizar eficientemente los servicios y la administración

pública, y prestar así una atención más eficaz a los problemas del país.

- La Reforma Política, que ha permitido una mayor participación de los partidos políticos de oposición dentro de los marcos democráticos y legales, para que se propicie una crítica constructiva de nuestro sistema social". (III-p. 267).

Se parte de que las leyes y normas son perfectas y basta concebirlas para que puedan dominar la realidad. Como muestran los párrafos anteriores, la historia se presenta lineal y estática, en buena medida es la narración de la conformación de la estructura jurídica-política de la sociedad, asegurada por el Estado. La creación de más y más instituciones y formas jurídicas son la expresión de que en la sociedad la división del trabajo se ha hecho cada vez más compleja, por lo que el Estado cumple una función organizativa y administrativa, así como una función política para normar el funcionamiento de la sociedad.

Se encubre que "los aparatos institucionales y normas son utilizadas para someter las diferentes clases de la sociedad a los intereses de las clases dominantes". (HARNECKER; 1974, 113), a la vez que sirven de base a la estructura económica, pues se emplean por el Estado para reproducir las condiciones políticas y económicas de la explotación de una clase sobre otra.

Esta situación no se deja ver en los textos, por el contrario se habla de un Estado popular, que crea y modifica instituciones y leyes para responder a las necesidades de los sectores populares.

A través de los textos el Estado da a conocer el marco jurídico normativo de la actual sociedad, haciendo creer que ello es el resultado de las luchas emprendidas por las clases desfavorecidas, es decir que son sus propios logros.

Se dice: "Todos los mexicanos debemos conocer (las leyes) para saber cuáles son nuestros derechos y obligaciones, y cuáles son las bases sobre las que está organizado el país, en sus diferentes aspectos: gobierno, justicia, representantes" (...) "... la ignorancia de la ley no es excusa de su incumplimiento, y a nadie beneficia". (II-p. 214).

"En las sociedades humanas existen leyes que todas las personas deben observar para lograr una mejor convivencia; y cuando una persona no cumple una de esas leyes, existen también encargados de aplicar justicia, obligándole a cumplirla o castigándolo. La justicia es, pues, otorgar a cada quien lo que le corresponde, según haya cumplido o no las leyes. La justicia exige que una ley rija para todos, nadie puede infringirla o desobedecerla en beneficio propio y en perjuicio de los demás" (II-p. 256).

De esta manera los procesos económicos, políticos e ideológicos de la actual sociedad son substituidos por la descripción del aparato jurídico-político, es cuando el discurso de los libros de texto se vuelve netamente jurídico y adquiere un valor ilocutorio, es decir, prescribe normas y conductas a seguir por el lector. Así reiteradamente se habla de la Constitución, se describen artículos como el 40, el 49 el 94, etcétera. Se menciona el Código Civil, el de Comercio, el Penal, las garantías individuales, las sociales, las funciones político y administrativas del Estado. También se pre-

senta las instituciones estatales y los servicios que éstas prestan, se menciona el ISSSTE, el IMSS, el INI, la Procuraduría Federal de la Defensa, el Comité Nacional de Protección al Salario, el Instituto del Fondo Nacional de la Vivienda, la Policía y el ejército, el cuerpo de bomberos y todas las Secretarías de Estado.

Y esto no queda sólo en el nivel informativo, sino que pretende inducir al lector a adoptar ciertas conductas: "¿Se ha dado cuenta que es necesario conocer las leyes? Debemos conocerlas y reflexionar antes de actuar, porque cualquier violación a ellas afecta o altera el bienestar y la seguridad de la sociedad en que vivimos" (II-p. 259).

A partir de este marco jurídico, la sociedad es justa, democrática; todos los problemas son tratados por la vía legal, de la no-violencia.

Así es como la Etica burguesa se pone aquí de manifiesto y resulta congruente con la interpretación que se hace de la historia, en la que el fin social parece ser, el poder de la clase burguesa. En estos términos, la Etica entra a formar parte integral de la ideología de dicha clase que considera las relaciones sociales de manera abstracta e introduce conceptos mitificadores cuya función es la de ocultar la explotación de una clase sobre otra y sus intereses.

La manera en que se trata el tema de la justicia social, constituye un ejemplo de la moral burguesa; esto es comprensible, si se parte de que la moral y todas las manifestaciones ideológicas se encuentran determinadas por las relaciones sociales dadas que, como se ha venido mencionando, en nuestra sociedad son las capitalistas. Por lo contrario, en los

textos subyace la idea de que las leyes como parte de la moral de la sociedad son independientes de las relaciones sociales, obedeciendo unicamente a la buena voluntad de los hombres por una mejor convivencia.

. La moral burguesa se reduce a orientar el comportamiento, a través de un "deber ser" que conduce a la clase dominada a la sumisión, el conformismo y a la obediencia ciega. Conductas que pasan a ser parte integrante de sus hábitos y costumbres. Son el instrumento protector de los intereses de la clase poderosa.

Como señala Shishkin, el concepto de justicia tiene dos fuentes "una, en la naturaleza misma de la sociedad humana, y otra en el medio social organizado de acuerdo con los principios de la propiedad privada" (SHISHKIN: 1966- 344). Los deberes y obligaciones del ciudadano de los que se habla en los textos, no son más que aquellos que les confiere la propiedad.

3.2.5 El Papel de los Sectores Populares.

Los libros de texto entienden por "sectores populares" a aquellos grupos de la población que carecen de escolaridad o ésta es mínima, de bajos ingresos, de familia numerosa, que viven las zonas rurales o en la periferia de la ciudad.

La versión que se hace de la realidad histórica-social constituye el parámetro que define el papel de los sectores populares. La historia que se describe les asigna un papel secundario y pasivo; mientras que la sociedad definida jurídicamente los considera súbditos de la sociedad con un rol estático a desempeñar. Con estas dos cosas, se plantea que los sectores populares tienen necesidades que satisfacer y la vía no puede ser otra que la educación, según se dice en los libros de texto. En este sentido la educación toma un valor utilitarista, a través de ella se supone que los sectores populares tienden a "mejorar sus condiciones de vida".

Sus necesidades básicas señaladas a priori son: la educación, la planificación familiar, el trabajo, la limpieza, es decir, aquello que le permite vivir con cierto "agrado". Los libros de texto plantean que algunas de las necesidades se pueden satisfacer individualmente, mientras que otras a través de la organización y colaboración con un grupo de personas. Sobre esta cuestión se puede advertir que los libros intentan lograr una serie de condicionamientos, se sugieren así una serie de prescripciones. Es

importante señalar que la problemática que se atañe a los sectores populares se ve reducida a problemas tales como la limpieza o la contaminación, "problemas que no son de ninguna manera ajenos a las modalidades de organización social" pues por ejemplo, (...) el problema ecológico es un problema político, en sus causas y en los medios de producir su resolución" (FOLLARI: 1983, 80), el hecho de que se presente en los textos de una manera neutral o como problemas localistas que culpabilizan a los individuos de sus males, es una forma de ocultar que son consecuencia del funcionamiento de la sociedad capitalista.

Resulta que, el papel que se les asigna a los sectores populares ante su "problemática", los reubica en el mismo lugar, ya que no se ofrece alguna opción ideológica que los oriente al despertar de su conciencia de clase y reafirmar la necesidad de su lucha y la organización. Pues como se puede advertir, los contenidos que se emiten en estos libros, responden a los valores en que se sustenta la ideología burguesa y a su concepción del mundo; los contenidos niegan el papel transformador que pueden tener dichos sectores y su posibilidad de liberarse como clase oprimida, ya que rechazan los antagonismos de clase mediante una visión limitada y alejada de la realidad que viven los sectores populares.

Dos son las cuestiones que nos permiten hacer las anteriores consideraciones. Primero el sentido que toma el "conocimiento", este se presenta ajeno a una visión clasista de la realidad histórico-social, a cambio del cual le asigna un carácter de "eficiencia y eficacia" que conduce al individuo a una mejor adaptación a la sociedad actual, es decir, lo ayuda a actuar más acorde a las reglas que la sociedad

impone. La segunda cuestión es la propuesta del actuar de los sectores populares, que guarda estrecha relación con el tipo de conocimientos transmitidos, que se orienta a adaptar el comportamiento de los individuos a los requerimientos de la sociedad burguesa. Se apunta: "Siempre se puede hacer algo para mejorar la situación en que vivimos". (II-p. 313). Es decir, para todo problema existe una "solución", en términos de receta.

Los libros sugieren una forma de acción para los sectores populares, ésta es, la acción comunitaria que manifiesta las siguientes características: ser sencilla, tiende a generar soluciones parciales que no susciten enfrentamientos, o sea la acción comunitaria invita a actuar bajo un marco legal que respete enfáticamente los cánones del sistema hegemónico de la burguesía. La acción comunitaria se describe así:

"El primer paso para resolver un problema en una comunidad, es que un grupo de habitantes reconozca la existencia del problema y lo pueda describir claramente". (II-p. 313)

"Es cierto que con frecuencia la solución depende de la intervención de la autoridad; pero siempre hay un camino para hablar con las autoridades. Por un lado ellas están para servir a la comunidad y por otro, todos los ciudadanos debemos colaborar y no solo exigirles que cumplan con su función.

Algunas formas de participación serían:

- No arrojar desechos o basura en la vía pública
- No destruir los servicios que ya existen en nuestra comunidad.

- Barrer banquetas
- Socorrer a alguna persona accidentada
- Sembrar árboles
- Denunciar ante las autoridades algún hecho delictuoso del que nos demos cuenta
- Comparecer oportunamente ante las autoridades cuando éstas así lo requieran.
- Vacunar a nuestros animales contra enfermedades contagiosas. (II-p. 314).

Es a través de que los sectores populares actuen como "comunidad" entendida como la "reunión de individuos que viven en una misma localidad" - se dice - pueden solucionar sus "necesidades básicas". La acción comunitaria es entonces la "plática" con los vecinos de la localidad para sacar ideas en la solución de problemas, por ejemplo recurrir a "X" oficina de gobierno o dirigir una petición a alguna autoridad en específico.

Por ejemplo, para solucionar las necesidades del campesino se dice: "El campesino puede sacar mayor beneficio del pedazo de tierra que cultiva, sembrando otros productos para la alimentación. Los huertos familiares, dedicados al cultivo de verduras, pueden ser atendidos por toda la familia. Es necesario que el campesino aprenda a sembrar y a comer verduras y hortalizas para que se alimente mejor. Si usted vive en el campo, comente con sus compañeros qué ventajas tendrían para su comunidad los huertos familiares" (I-p. 226-229).

Como puede apreciarse la alternativa de solución que se propone a la situación del campesino cae en lo obvio y des-

valoriza a este importante sector de la población, pues dá a entender que no siembran, que no tienen la ayuda de los demás miembros de la familia, y que además no sabe comer. Estas son supuestamente las causas por las que el campesino no se "alimenta mejor"; pero no se dice nada sobre las condiciones de vida de los campesinos, el crecimiento demográfico en el campo, la emigración, los mecanismos de extracción de excedentes, la política agropecuaria y otras cuestiones que explicarían la problemática del campesino.

Otro ejemplo significativo es el siguiente: "¿qué hacer cuando hay problemas sindicales? con quejarse y quedarse de brazos cruzados no se soluciona nada. Lo primero que hay que hacer es informarse y prepararse. Si no conocemos bien nuestros derechos y las leyes que nos amparan, es fácil que nos puedan engañar. Lea el artículo 123 de nuestra Constitución y los capítulos que le interesen de la Ley Federal del Trabajo". (I-p. 162).

Es evidente que la acción comunitaria de los sectores populares, queda supeditada a los ordenamientos jurídicos legales y las instancias no son otras que las autoridades. El significado implícito de la acción comunitaria es entonces "informarse y prepararse para participar".

Pero ¿en qué consiste esa información?; "Una vez que se tiene algún conocimiento de las leyes lo importante es participar". (I-p. 162). La información es entonces sobre las muchas leyes que existen, cualquier problema puede tomar esta vía. La "información y preparación", se supone que el adulto la está recibiendo a través de la educación, ahora sólo falta su participación. Lo que hemos mencionado an

teriormente, considera que la participación es "dar una opinión" y seguir la vía legal que más convenga.

El voto en el proceso electoral, es considerado una de las formas de participación más importante. "No debemos dejar de votar, ya que es la manera en que podemos participar en la vida política del país. Claro que antes de votar hay que informarse bien sobre los diferentes candidatos y sobre sus respectivos programas de trabajo". (I-p. 340).

Consideramos que la transmisión de este tipo de mensajes forman una serie de prescripciones en respuesta a problemas parciales que se hallan vinculados a la verdadera problemática de los sectores populares, la cual se ignora o substituye por algunas de sus consecuencias. Ello tiende a que el adulto consuma información y siga un procedimiento condicionado para llegar a la "solución" de su problema. Las actividades que se prescriben dejan a los sectores populares en el espacio social que ya ocupaban, es decir, en el lugar de los subordinados, de los oprimidos. Pero ahora se trata de hacer "mejores", al campesino, lo mismo que al trabajador o al colono.

En este sentido, los mensajes de los libros de texto de ciencias sociales resultan contradictorios, si hacemos presente el objetivo de "formar la conciencia crítica del adulto", planteado por el SNEA. Los mensajes son entonces ideologizantes, pues encubren una realidad compleja de los sectores populares que van en contra de sus auténticos intereses; favoreciendo a su clase antagónica.

CONCLUSIONES .

En una sociedad de clases las instituciones políticas, sociales, culturales y educativas están al servicio de la clase dominante. El Sistema Escolar forma parte de estas instituciones y cumple dos funciones fundamentales, por una parte, introduce y reproduce las formas ideológicas propias del sistema capitalista y por la otra, prepara la fuerza de trabajo técnico e ideológicamente adecuado a las necesidades del aparato productivo.

Para que la clase o bloque social dominante ejerza su poder, articula un sistema de hegemonía, a través de la ideología, con el objeto de lograr el consenso de las clases subalternas. De esta manera hace aparecer sus intereses y objetivos económicos, políticos y sociales como los intereses de su clase antagónica, logrando que esta acepte acríticamente la realidad socio-económica.

La ideología dominante se encuentra y difunde a través de todo el sistema en general, la encontramos en los medios de comunicación masiva, en las ciencias especialmente en las sociales como la Historia, la encontramos también en el lenguaje oral o escrito que es manifestación del pensamiento, y que decir de los contenidos educativos plasmados en los libros de texto que han fungido como todo un sistema complementario de la ideología dominante, ellos aseguran un saber e imponen una visión del mundo que se transmite de generación en generación.

Si bien es cierto que la educación se encuentra determinada por la estructura económica de la sociedad, la relación que mantienen no es mecánica sino dialéctica, y es en este

sentido que podemos decir que los contenidos educativos y en general la educación, pueden conformarse como una contrahegemonía. Las mismas contradicciones de la educación burguesa engendran los elementos de una educación liberadora de las clases subalternas ya que, la confrontación de las ideas de la educación burguesa con la realidad de las clases subalternas posibilitan la generación de un proceso reflexivo que, al alimentarse de la realidad, reconoce el papel transformador del hombre en la construcción de una alternativa política-educativa bajo la perspectiva de las clases subalternas.

El sistema abierto de educación para adultos y los libros de texto en que se basa, no constituyen una alternativa educativa diferente a la que sugiere el sistema tradicional, pero si representa en cuanto a modalidad educativa, una forma de renovación de los instrumentos de dominación ideológica del ámbito escolar.

Del análisis de los libros de texto de ciencias sociales de la Primaria Intensiva para Adultos, obtuvimos las siguientes apreciaciones:

- Las significaciones ideológicas no pueden ser captadas en si mismas, sino a partir de su inserción en un sistema de hegemonía y en una coyuntura política específica.
- Tras la interpretación aparentemente "objetiva" y "neutral" de la historia, que se encuentra plasmada en los textos de Ciencias Sociales, subyace la

ideología dominante que se opone a otras interpretaciones en la búsqueda de descubrir las estructuras de dominación.

- En este marco, la historia se asemeja a un discurso ideológico-político y jurídico tendiente a justificar el poder del Estado y al logro del consenso de las clases subalternas, y no solo eso, sino que además pretende apaciguar - al menos a un nivel ideológico - las contradicciones de clase y restringir la participación de los subalternos en los procesos sociales.
- La historia oficial, es la historia de las clases dominantes, es la historia del Estado, desde el momento en que ellas realizan su unidad en el Estado. Mientras que, la historia de las clases subalternas aparece como "disgregada y discontinua de la historia de la sociedad civil".
- La concepción del mundo que subyace en los libros de texto de ciencias sociales de la PRIAD se caracteriza por:
 - * Manifestar una división de las funciones que deben cumplir los miembros de la sociedad que caen bajo el apelativo de dirigidos y dirigentes.
 - * Considerar que el ordenamiento jurídico-legal refleja la sociedad. Esto responde a una concepción estática que se tiene del hombre, de la sociedad y

de la historia; que considera que el rol social del individuo consiste en adaptarse a las normas establecidas, que se cree son perfectas.

*Señalar como modelo de sociedad "deseable" a la sociedad burguesa, que se supone es la más democrática en la que no existen antagonismos de clase y todos acatan por igual los ordenamientos jurídicos -- que asegura el orden y desarrollo económico del país. Sin considerar que el orden social es un producto humano y no de la naturaleza.

Lo que interesa entonces no es sustituir un contenido por otro más concientizador, sino luchar por una experiencia educativa no separada de la práctica social-política de las clases subalternas. Esto es lo que verdaderamente las llevará a la conformación de un sistema hegemónico que exprese sus intereses y cambie la actual relación entre los dirigidos y dirigentes.

BIBLIOGRAFIA

1.- ANDA, MARIA J.

Educación de Adultos: Nuevas Dimensiones en el Sector Educativo. México GEFE, 1983.

2.- ALEGRIA, PEDRO H.

Sistemas Abiertos de Enseñanza, Una Alternativa para los trabajadores. (Ponencia). México, CEMPAE, 1980 (a)

3.- ALONSO, J. ANTONIO.

Metodología. Segunda Edición México, Edicol, 1983.

4.- AYALA, JOSE

et.al. La Crisis Económica: Evolución y Perspectivas en Pablo González Casanova y Enrique Florescano (coordinadores). México Hoy. 7a. ed. México, Siglo Veinti-cuatro, 1983.

5.- BAUDELLOT, CH. y ESTABLET

La Escuela Capitalista. 1ra. ed. México, Siglo Veinti-uno, 1980.

6.- BELLE, THOMAS LA.

Educación no formal y Cambio Social en América Latina. tr. Ma. Elena Vela. 1ra. ed. México, Nueva Imagen, 1980.

7.- BIGGE y HUNT.

Bases Psicológicas de la Educación. 1ra. ed. México, Trillas, 1980.

8.- BINI, GIORGIO

et.al. Los libros de texto en América Latina. México, Nueva Imagen, 1977 (Serie: Educación).

9.- BROCCOLI, ANGELO

Antonio Gramsci y la Educación como Hegemonía. tr. Fernando Mateo, 3ra. ed. México, Nueva Visión, 1977.

10.- BROM, JUAN

Para comprender la Historia. 20a. ed. México, Nuestro Tiempo, 1977.

11.- CARMONA, FERNANDO

et.al. Reforma Educativa y "Apertura Democrática" 1ra. ed. México, Nuestro Tiempo, 1972 (Colección: Los Grandes Problemas Nacionales).

12.- CERVANTES, EDUARDO

Educación Popular y Sociedad Capitalista. México, SEPAC 1977.

13.- CEMPAE-SEP

Auxiliar Didáctico. Primaria Intensiva para Adultos. México, Dirección General de Publicaciones y Bibliotecas de la SEP, 1979.

14.- CEMPAE-SEP

Manual para Asesores. Primaria Intensiva para Adultos.
México, Dirección General de Publicaciones y Bibliotecas de la SEP, 1980.

15.- COSLIE, VERNER y BOTCH

Educación para Adultos. Buenos Aires, Troquel 1971.

16.- CONTRERAS, ELSA

Transferencia de Tecnología Educativa. (Ponencia)
México CEMPAE, 1980 (b)

17.- CUEVA, AGUSTIN

Intervención Ideológica en las Ciencias Sociales en
Mario Otero. Ideología y Ciencias Sociales. México,
UNAM, 1982.

18.- CHAPARRO, FELIX

Análisis del Planteamiento del Currículum del PRIAD
en Rev. Educación Vol. VH, 4ta. época, núm. 35, México
Consejo Nacional técnico de la Educación, 1981.

19.- FOLLARI, ROBERTO

Interdisciplinariedad. México, VAM-Atzacapotzalco, 1983

20.- FREIRE, PAULO

Extensión o comunicación. La concientización en el medio rural. 11a. ed. México, Siglo Veintiuno, 1982.

21.- FUENTES MOLINAR, O.

Educación Pública y Sociedad. en Pablo González Casanova y Enrique Florescano (coordinadores) México Hoy, 71. ed. México, Siglo Veintiuno, 1983.

22.- GARCIA GALLO

La concepción marxista sobre la Escuela y la Educación. México, Grijalbo, 1973 (Colección 70).

23.- GILLY, ADOLFO

La Historia como crítica o como Discurso del Poder. en Historia ¿para qué? 2da. ed. México, Siglo Veintiuno, 1981.

24.- GRAMSCI, ANTONIO

La Formación de los Intelectuales. tr. Angel González México, Grijalbo, 1967.

25.- GREEN, EDWARD

El Proceso de Aprendizaje en la Instrucción Programada. trs. Emilio Sierra y Elsa Franco. 3ra. ed. México, Troquel 1979.

26.- HARNECKER, MARTA

Los Conceptos Elementales del Materialismo Histórico. 6a. ed. México, Siglo Veintiuno, 1974.

27.- LARROYO, FRANCISCO

Historia Comparada de la Educación en México. 16a. ed. México, Porrúa, 1981.

28.- LATAPI, PABLO

Análisis de un Sexenio de Educación en México 1970-1976. 2da. ed. México, Nueva Imagen, 1981.

29.- LATAPI, PABLO

Política Educativa y Valores Nacionales.
3a. ed. México, Nueva Imagen, 1981.

30.- LAURIN FRENETTE, N.

Las Teorías Funcionalistas de las Clases Sociales.
Sociología e Ideología Burguesa. México, Siglo
Veintiuno 1976.

31.- MARX y ENGELS

Acerca de la Educación. Ediciones Quinto Sol., S.A.
(s/d)

32.- MARX y ENGELS

La Ideología Alemana. 5a. ed. México, Ediciones de
Cultura Popular, 1975. (Biblioteca Marx-Engels #4).

33.- MEDINA ECHAVARRIA, J.

Filosofía, Educación y Desarrollo. 5a. ed. México,
Siglo Veintiuno, 1975.

34.- MENDOZA ROJAS, J.

El Proyecto ideológico modernizador de las Políticas
Universitarias en México (1965-1980). en Rev. Perfi-
les Educativos núm. 12 México, UNAM-CISE, 1981.

35.- MONSIVAIS, CARLOS

La Pasión de la Historia. en historia ¿para qué? 2da. ed. México, Siglo Veintiuno, 1981.

36.- MOUFFE, CHANTAL

Hegemonía e Ideología en Gramsci. tr. Cristina de la Torre, México, Ediciones Populares, 1982.

37.- MUÑOZ IZQUIERDO, C.

Efectos económicos de la Educación de Adultos. en Rev. Educación Vol. VII 4a. época núm. 35, México, Consejo Nacional de la Educación, 1981.

38.- NUÑEZ URQUIZA, C.

Dirección General de Educación para Adultos. En Rev. Educación Vol. VII 4a. época núm. 35, México, Consejo Nacional Técnico de la Educación, 1981.

39.- PADUA, J. y CARLOS A. TORRES

Educación de Adultos, Educación Formal y Estructura Social en América Latina. (Seminario sobre Educación de Adultos y Realidad Socioeconómica) México, SEP-CEESTM, 1980 (Mimeo).

40.- PEÑA, SERGIO DE LA

La formación del capitalismo en México. México, Siglo Veintiuno, 1981 (Instituto de Investigaciones Sociales UNAM).

41.- PORTANTIERO, JUAN C.

Gramsci y la Educación. en Guillermo González y Carlos A. Torres (coordinadores). Sociología de la Educación. Corrientes Contemporáneas núm. 5 México, CEE, 1981.

42.- PORTELLI, HUGUES

Gramsci y el Bloque Histórico. tr. María Braun 9a. ed. México, Siglo Veintiuno, 1982.

43.- PUIGGROS, ADRIANA

Imperialismo y Educación en América Latina. 3a. ed. México Nueva Imagen, 1983.

44.- ROBLES, MARTHA

Educación y Sociedad en la Historia de México. 5a. ed. México, Siglo Veintiuno, 1981.

45.- SALAMON, MAGDALENA

Gramsci: Apuntes para una propuesta educativa. en Rev. Perfiles Educativos núm. 15 México, UNAM-CISE, 1982.

46.- SANCHEZ V., ADOLFO

Filosofía de la Praxis. 3a. ed. México, Grijalbo, 1972

47.- SCHAFF, ADAM

Historia y Verdad. (Ensayo sobre la objetividad del conocimiento histórico) tr. Ignasi Vidal 5a. ed. México Grijalbo, 1981.

48.- SCHUTTER, ANTON DE

Investigación Participativa: Una opción para la Educación de Adultos. México, CREFAL, 1981.

49.- SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA

Terminología de los Sistemas Abiertos de Educación en México. (s/d) 1981.

50.- SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA

Sistema Nacional de Educación para Adultos. Instructivo General para Promotores y Asesores. México, Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos, 1976.

51.- SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA

Documentos sobre la Ley Nacional de Educación para Adultos. México, Comisión Nacional de Libros Gratuitos, 1976.

52.- SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA

Libros de ciencias sociales. Primaria Intensiva para Adultos. Primera, Segunda y Tercera Parte, México Dirección General de Publicaciones y Bibliotecas de la SEP, 1980.

53.- SEVERINO, NELSO

Algunas Consideraciones sobre la educación de Adultos. México, CENAPRO, 1977 (Mimeo).

54.- SHISKIN, A.F.

Etica Marxista. tr. Andrés Fierro y Adolfo Sánchez. México, Grijalbo, 1966.

55.- SILVA, LUDOVICO

Teoría y Práctica de la Ideología. 10a. ed. México
Nuestro Tiempo, 1981. (Colección: La Cultura del
Pueblo).

56.- SONNTAG, HEINZ R. y HECTOR VALECILLOS

El Estado en el capitalismo Contemporáneo. 2a. ed.
México, Siglo Veintiuno, 1979.

57.- SIN AUTOR

Plan Nacional de Educación para Adultos. (Ponencia)
México, CEMPAE, 1979.

58.- SIN AUTOR.

Primer Congreso de Educación Abierta para Adultos,
celebrado del 27 al 30 de julio de 1977 en Acapulco,
Gro. (Documento final).

59.- VARGAS VEGA, R.

Post-Alfabetización, contenidos y Materiales Educativos
en el documento base (versión preliminar para discusión)
Seminario Regional sobre Materiales y Prototipos Educa-
tivos de Post-Alfabetización. México, CREFAL, 1981.

60.- WEISS, EDUARDO

Los valores nacionales en los Libros de Texto de cien-
cias sociales: 1930-1980 en Rev. Educación No. 42
octubre-diciembre, 1982.

61.- YOPO, BORIS

Educación, Universidad y Desarrollo. en Rev. de la
Educación Superior V.1 n. 3 julio-septiembre, 1972.

62.- ZOREIDA V., JOSEFINA

Nacionalismo y Educación en México. 2a. ed. México
Colegio de México, 1979.