



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES
"ARAGON"

"FUNDAMENTOS IDEOLÓGICOS DEL M. G. A. E.
(MÉTODO GLOBAL DE ANÁLISIS ESTRUCTURAL)
Y SUS REPERCUSIONES EN EL PROCESO
ENSEÑANZA-APRENDIZAJE Y EN LA
RELACION MAESTRO-ALUMNO".

T E S I S

Que para obtener el Título de:

LICENCIADO EN PEDAGOGIA

Presentan:

ESTELA FERRARA OSORIO Y ESPERANZA GARRIDO GUERRA



Universidad Nacional
Autónoma de México



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 está 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.

INDICE.

INTRODUCCION	1
CAPITULO I CONTEXTO HISTORICO-SOCIAL DEL SEXENIO DE LUIS ECHEVERRIA ALVAREZ	4
1.1 Expansión de los Estados Unidos de Nortea mérica hacia América Latina	4
1.2 Antecedentes	19
1.3 Situación Económico-Político-Social (1970- 1976)	25
1.4 La Educación en el Sexenio Echeverrista.	29
1.4.1 Política Educativa	29
1.4.2 Ley Federal de Educación	36
1.4.3 Funciones del Sistema Educativo	40
1.4.4 La Reforma Educativa	56
1.4.5 La Educación Primaria en el Sexenio Eche verrista	68
CAPITULO II DESCRIPCION DEL METODO GLOBAL DE ANALISIS ESTRUCTURAL	77
2.1 Los Métodos Didácticos	77
2.2 Tipos de Métodos	83
2.3 Métodos de enseñanza de la lecto-escritura más significativos	85

2.4	El Método Global de Análisis Estructural.	96
2.4.1	Características del Método Global de Análisis Estructural	108
2.5	Fundamentos	111
2.5.1	Fundamentos Pedagógicos	111
2.5.2	Fundamentos Psicológicos	116
2.5.3	Fundamentos Filosóficos	120
2.5.4	Fundamentos Epistemológicos	124
2.5.5	Fundamentos Ideológicos	126
CAPITULO III	EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE, DENTRO DEL METODO GLOBAL DE ANALISIS ESTRUCTURAL EN LA ESCUELA PRIMARIA	171
3.1	Enseñanza y Aprendizaje	171
3.2	El Proceso de Enseñanza-Aprendizaje	180
3.3	El Proceso de Enseñanza-Aprendizaje en la Escuela Primaria	189
3.4	El Proceso de Enseñanza-Aprendizaje en el Método Global de Análisis Estructural	193
CAPITULO IV	EL DOCENTE Y EL ALUMNO DENTRO DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE Y SU VINCULACION CON EL METODO GLOBAL DE ANALISIS ESTRUCTURAL	198
4.1	El docente dentro del proceso de enseñanza-	

aprendizaje y su vinculación con el Método Global de Análisis Estructural en la - Escuela Primaria	198
4.2 El alumno dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje y su vinculación con el Método Global de Análisis Estructural	209
4.3 La relación docente-alumno dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje y su vinculación con el Método Global de Análisis <u>E</u> structural	215
CONCLUSIONES	220
NOTAS	225
BIBLIOGRAFIA	232

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

En base a nuestra experiencia como docentes de educación primaria y retomando los conocimientos adquiridos durante la carrera de Pedagogía en la E.N.E.P. "ARAGON", surgió nuestro interés por conocer más a fondo los aspectos ideológicos que sustentan al M.G.A.E. (Método Global de Análisis Estructural) para la enseñanza de la lecto-escritura.

Nos interesaron especialmente los fundamentos ideológicos ya que como docentes, éstos nunca han sido explicitados por las autoridades educativas de la Secretaría de Educación Pública, y porque de alguna manera pretendemos que nuestro trabajo sea una aproximación teórica que contribuya a iniciar en los docentes una concientización sobre el tipo de valores y normas que ayudan a difundir y que a su vez, reproducen y preservan el orden social existente.

Nos parece importante aclarar que aún cuando en el Capítulo II, se dedica un punto especial para dicho tipo de fundamentos, se pretendió elaborar un análisis ideológico en todos y cada uno de los capítulos del presente.

Así, en el Capítulo I analizamos al M.G.A.E. (Método Global de Análisis Estructural) dentro del contexto histórico, económico, político y social del sexenio echeverrista influido éste a su vez por el capitalismo dependiente de México como país latinoamericano, teniendo como país hegemónico a los Estados Unidos de Norteamérica, quienes para salvaguardar sus intereses, como trataremos de explicarlo más adelante, han influido directamente en la educación mexicana.

Para tal efecto, retomamos la Política Educativa, que rió en dicho sexenio, como estrategia del Estado, en materia educativa, dando lugar al surgimiento del M.G.A.E., como método para la enseñanza de la lecto-escritura.

Tomando en cuenta dicha influencia, en el Capítulo II enfocamos más directamente nuestro análisis hacia dicho método, el cual a su vez es eje del programa integrado que se maneja actualmente en el primer grado de educación primaria, procurando analizar también los fundamentos pedagógicos, psicológicos, filosóficos, epistemológicos y como ya lo mencionamos, los ideológicos.

Los fundamentos filosóficos y epistemológicos tampoco son explicitados en el programa de primer grado, por lo que tratamos de rescatarlos en base a las indicaciones y los señalamientos que se hacen en éste al docente.

En lo que respecta a los fundamentos ideológicos, analizamos los dos libros de texto que se manejan en primer grado de acuerdo al programa integrado, tomando como ejes de análisis los libros de texto marcados por Giorgio Bini y otros autores a quienes mencionaremos más adelante, los que realizaron análisis de libros de texto peruanos, argentinos y venezolanos.

Posteriormente, en el Capítulo III, mencionaremos algunas concepciones generales del proceso de enseñanza-aprendizaje, separándolos inicialmente, sólo para facilitar su análisis y terminando por aclarar el concepto que a nuestro juicio se maneja en la escuela primaria con respecto al Método Global de Análisis Estructural.

Para tal efecto es imprescindible tomar en cuenta tanto -

al docente como al alumno y la relación que se establece entre ellos en la aplicación del M.G.A.E., por ser también determinante para conocer los fundamentos ideológicos que sustentan a la aplicación que de dicho método se lleva a cabo y que corresponden a la escuela primaria mexicana, lo que permite la preservación y reproducción de las condiciones políticas, económicas y sociales existentes. Por consiguiente, dicho tema se trata en el Capítulo IV de este trabajo.

Por último, en base al trabajo realizado, elaboramos conclusiones generales tratando de interrelacionar los temas que por razones de análisis se mencionaron por separado, no olvidando que éstas son únicamente verdades relativas sujetas a posteriores rectificaciones y de las cuales se espera una práctica posterior que opere como criterio de verdad, es decir, posible punto de partida para nuevas investigaciones.

En lo que respecta al marco teórico, y tomando en cuenta que de acuerdo al materialismo histórico el objeto de estudio se construye paulatina y simultáneamente con la metodología, creemos conveniente señalar que, si bien al iniciar nuestro trabajo teníamos uno construido, éste se fué modificando de acuerdo a posteriores lecturas que se hicieron necesarias para llevar a cabo dicho trabajo que, no obstante en nuestro empeño, sabemos tiene carencias y limitaciones de diferente índole, que por cuestiones diversas no nos fué posible solventar.

CAPITULO I

CONTEXTO HISTORICO-SOCIAL DEL SEXENIO DE LUIS ECHEVERRIA
ALVAREZ.1.1 Expansión de los Estados Unidos de Norteamérica hacia América Latina.

El capitalismo mundial así como la división internacional del trabajo, se han venido modificando a través de los años. Este proceso se agudizó, debido a coyunturas internacionales tales como la guerra europea del 14 al 18, la crisis del capitalismo mundial que empieza el 29 y posteriormente, por la segunda guerra mundial que empieza el 39, las cuales generaron estímulos que llevaron a la instalación de nuevas industrias a través de la intensificación del proceso de sustitución de importaciones.

Particularmente en Inglaterra y a partir de la segunda mitad del siglo XIX, se llevaron a cabo transformaciones en el proceso productivo de los centros más desarrollados del sistema capitalista mundial.

Dichas transformaciones son "...conocidas como la segunda revolución industrial (que se ha caracterizado por la producción en serie de máquinas para hacer máquinas), y que determinan un nuevo ciclo de expansión capitalista, afectarán decisivamente las sociedades dependientes que analizamos provocando profundas modificaciones en sus componentes estructurales básicos". (1)

De este modo, las sociedades dependientes tuvieron también que capacitarse para satisfacer las demandas de la nueva etapa de expansión del capitalismo mundial, principalmente en dos aspectos:

- 1° El aumento de producción de materias primas y de los productos agrícolas, a fin de satisfacer las demandas crecientes de la nueva fase de industrialización en los países capitalistas avanzados.
- 2° La expansión de los mercados internos de estos países a fin de que sean capaces de absorber mayor cantidad de los productos manufacturados de los países capitalistas centrales." (2)

Así, se transforma la organización social de la producción en base a la compra de fuerza de trabajo mediante el pago de salario y su consecuente formación de mercado libre de trabajo.

De este modo, la expansión del capitalismo metropolitano hace reproducir su sistema, pero no de manera idéntica sino bajo la forma de un capitalismo dependiente en América Latina.

Al término de la 2a. Guerra Mundial, la victoria de los países aliados sobre los que componían el Eje y la destrucción del poderío nazi, tuvo como consecuencia la división del mundo en dos bloques antagónicos: el socialista, teniendo como líder a la Unión Soviética y el capitalista bajo la hegemonía de los Estados Unidos de Norteamérica.

Los E.E.U.U., logran beneficiarse del proceso de redivisión mundial de las áreas dominadas por su participación en la guerra de 1939 a 1945, al bloquear el avance del campo socialista y establecer el Plan Marshall de reconstrucción europea, logrando afirmarse como el centro hegemónico del sistema imperialista.

Las últimas condiciones para la fase de integración monopólica mundial que propiciaron la hegemonía de los Estados Unidos sobre el bloque capitalista a partir de 1945, se debieron a que dicho país no sufrió las consecuencias de la guerra en su propio territorio, lo que le permitió cubrir la dinámica provocada por la demanda de productos bélicos de otros países, al igual que un constante perfeccionamiento y avance tecnológico, así como una gran recuperación y expansión dentro del comercio mundial.

La guerra impulsó el conocimiento tecnológico, la energía atómica pasó a ser monopolio norteamericano, se dió una gran concentración de científicos en este país y se elevó su nivel de productividad.

De este modo, en América Latina a partir de 1945, como lo señala Vania Bambirra:

- "a) Crece el control y dominio del capital extranjero sobre los nuevos sectores y ramas productivas industriales que empiezan a desarrollarse.
- b) Se intensifica la monopolización, concentración y centralización de la economía expresada a través de la instala-

ción de grandes empresas y la absorción de empresas nacionales por compras, fusiones o asociaciones.

- c) Se acelera el proceso de desnacionalización progresiva de la propiedad privada de los medios de producción en los sectores industriales." (3)

En todos los países de Latinoamérica se realiza un proceso de monopolización que refleja la centralización y la concentración industrial.

De este modo, el capitalismo en Latinoamérica se dió dentro del contexto de la expansión y la evolución del capitalismo mundial.

Por lo tanto, en América Latina se produjeron transformaciones con el fin de satisfacer las demandas del capitalismo mundial a través del aumento de producción de materias primas y productos agrícolas para países capitalistas avanzados y la expansión de los mercados internos con el fin de que absorbieran los productos manufacturados en países capitalistas.

Según Marini, las funciones que desempeña América Latina para integrarse al mercado mundial y que con el tiempo determinan su carácter dependiente son:

1. Crearon una oferta mundial de alimentos y materias primas dando lugar a países productores de materias primas y a países productores de manufacturas, dándose de este modo la primera división internacional del trabajo.

2. Intercambio desigual entre productores de manufacturas y - productores de materias primas y alimentos, debido al alto precio de manufacturas en relación al bajo precio de las - materias primas y los alimentos, resultado del incremento de la oferta de éstos, en relación a los requerimientos de la producción industrial y por otra parte, a la competencia existente entre los productores mismos de materias.

3. Contribuyeron a que en los países centros el eje de la acumulación se desplazara del sistema de plusvalía absoluta al sistema de plusvalía relativa mientras que en los países - latinoamericanos, la acumulación se basaba en la plusvalía absoluta, debido a la preponderancia de las actividades a - gropecuarias.

Así, en América Latina la superexplotación del trabajo es característica del funcionamiento del capital dependiente por lo que el Estado en relación con las clases explotadas, se inclina más hacia la imposición forzada del sistema de domina -- ción de clases que a la conquista del consenso, aunque sin des -- cuidar este último.

Al respecto, Vasconi señala que la represión y la conquista del consenso, constituyen las funciones básicas del aparato de Estado. Para lograrlo, se ofrecen a los explotados un mínimo de condiciones de existencia que otorguen una base real a la integración simbólica que se realiza a través de la ideo -- logía. (4)

4. Las clases poderosas no se preocupan por propiciar las condiciones necesarias para crear un mercado interno. Es decir, la producción de América Latina no depende para su realización de la capacidad interna de consumo porque se da una separación entre los dos momentos fundamentales del ciclo del capital: la producción y la circulación de mercancías. Mientras que en los países industrializados el trabajador puede ser productor y consumidor a la vez, en América Latina la circulación del capital se realiza fundamentalmente hacia afuera, ya sea a través de la exportación de materias primas o bien a la importación de bienes manufacturados sin que se preocupen las clases poderosas por crear un mercado interno.

Es por eso que Marini afirma que la industria latinoamericana no creó su propia demanda, sino que nació para atender una demanda preexistente y se estructuró en función de los requerimientos del mercado de los países avanzados. (5)

Es así, que como se mencionó anteriormente, a partir de la posguerra de 1945, se verifican en los países latinoamericanos una serie de transformaciones sustanciales en torno a la hegemonía norteamericana.

Así, el desarrollo del capitalismo en Latinoamérica pasa desde una formación socioeconómica dependiente colonial exportadora a una de formación socioeconómica dependiente capitalista exportadora, para llegar a una formación socioeconómica dependiente capitalista industrial. Este fenómeno partió de las condiciones existentes en los países latinoameri-

canos antes de la posguerra, por lo que Vania Bambirra, los -
clasifica de la siguiente manera:

"Países Tipo "A" como: Estructuras diversificadas en las
que predomina el sector primario-exportador existiendo ya un -
proceso de industrialización en expansión. Dentro de estos país
ses se incluye México junto con Argentina, Brasil, Chile, Uru-
guay y Colombia:

Países Tipo "B" como: Estructuras primario-exportadoras -
con un sector secundario compuesto casi exclusivamente por in-
dustrias artesanales y cuya industrialización fué producto de
la integración monopólica. Estos son el Perú, Venezuela, Ecuad
dor, Costa Rica, Guatemala, Bolivia, El Salvador, Panamá, Ni -
caragua, Honduras, República Dominicana y Cuba." (6)

Menciona que podrían haber también países Tipo "C", que in-
cluirían a Paraguay, Haití y tal vez a Panamá como países con-
estructura agrario-exportadora sin diversificación industrial
pero aclara que su único denominador común sería el de formar
parte de un mismo sistema de dominación, por lo que considera
que sería preferible estudiar a cada uno de ellos por separa-
do.

En los países de tipo "A", los nuevos sectores industria-
les de bienes de consumo duradero y de bienes de producción -
son controlados por los conglomerados multinacionales, dándose
la ya mencionada desnacionalización progresiva de la propiedad
de los medios de producción y por ende, la pérdida simultánea
del control nacional sobre el proceso productivo.

El capitalismo de Estado se combina con el capital extran-
jero y comparte con él los mecanismos de poder convirtiéndose

en agente de la dominación burguesa-imperialista.

Del mismo modo, la dependencia influye en el ámbito educativo, ya que el modelo económico le da ciertas determinaciones.

Dentro de las sociedades capitalistas, las funciones que se asignan a la educación responden a diversos factores e intereses y dependen tanto del modelo de acumulación del capital como de las necesidades de reproducción de la fuerza de trabajo y legitimación del orden social.

Según Daniel Morales Gómez, desde la perspectiva desarrollista en las sociedades latinoamericanas se concibe al desarrollo como "... un proceso progresivo de crecimiento económico, asociado a independencia económica, industrialización con su característica de sustitución de importaciones -y bienestar económico y social ..." (7). De este modo, la educación prepara a la fuerza de trabajo y crea alternativas de movilidad social, desarrollo político, participación e igualdad.

La noción de progreso utilizada por los Estados Unidos de Norteamérica como país hegemónico con respecto a los países latinoamericanos y de acuerdo a la corriente del desarrollismo dominante en los organismos internacionales proporcionaron conceptos que serían ideas articuladoras de una educación subordinada a las metas de la penetración capitalista, entre las cuales se citan las siguientes:

- a) El progreso a través de cualidades especiales como su carácter asincrónico puede transformarse en desarrollo. Su asincronía "natural", es a su vez causa de retraso cultural.

- b) El progreso se da en base a etapas determinadas y naturales (estado inicial, de transición y final), correspondiendo a cada uno, un tipo de mentalidad, de acuerdo con el modo de vida capitalista.
- c) El progreso en América Latina ha sido obstaculizado por carecer de tres elementos centrales: capital, tecnología y educación, los cuales sólo podrían conseguirse en base al aporte externo.
- d) En el terreno educativo las naciones subdesarrolladas, careciendo de la capacidad innata para la evolución de su cultura y educación, copiarían modelos eficaces, pero no utilizados debidamente.
- e) Debido a la ineficacia cultural y educativa de las sociedades latinoamericanas se observaría en ellas, debilidades estructurales, siendo el factor esencial, la ignorancia e impreparación general.

Así, se ligó a la educación con el desarrollo capitalista dependiente de América Latina, considerando a los docentes un obstáculo para la modernización y expansión de la educación, por lo que se formaron misiones de educadores y economistas para colaborar en la formación de expertos y promotores de misiones educativo-económicas en países subdesarrollados, proclamando la desvinculación de las políticas educativas nacionales respecto a las clases dirigentes tradicionales y del apa-

rato del Estado para transformarlos con apéndices de programas educativos de organismos internacionales para la región, poniendo a la educación al servicio de la planificación socio-económica realizada por los intereses capitalistas internacionales en cada país, modernizando las mentalidades y pasando del normalismo al tecnocratismo, elevando el estatus profesional del docente y dándole un carácter técnico-científico a su tarea.

Sin embargo, los diversos cursos de especialización brindados a docentes latinoamericanos desde la década de los sesentas, lograron establecer una imagen tecnocrática del proceso educativo, más que capacitar realmente a los maestros para la utilización de modernas técnicas de enseñanza.

Los economistas desarrollistas de la década de 1960, en adelante, cifraban sus esperanzas en la idea de que los cambios en la economía, a la par del incremento de la capacitación, serían causa de una movilidad vertical y horizontal que equilibraría el acceso de todas las capas educadas a las respectivas ocupaciones que el sistema depararía: esta "movilidad", sería un proceso de reacomodo de las fuerzas sociales por lo que -- formaron "cuadros medios", que tendrían funciones de dirección y control, dejando la generalización de la educación común en manos del sistema escolar, mientras las empresas asumirían responsabilidades directas en la capacitación. Existía la preocupación por crear una mentalidad de tipo capitalista dependiente diferenciada en base a los sectores sociales pero con algo en común: el carácter acrítico, pero "participativo".

En cuanto a los trabajadores, vemos que existe el ejérci-

to industrial de reserva, inherente al sistema capitalista que hace necesario educar a más personas de las que potencialmente el sistema productivo puede absorber, ya que "El desempleo y el subempleo deben convivir dentro del sistema capitalista, pero el estado capitalista debe encontrar formas de canalizar sus - consecuencias sociales e ideológicas". (8)

Así, los pedagogos economicistas se enfrentan al problema - de encontrar la verdadera falla en la educación o en el sistema productivo, ya que existe una relación entre educación-empleo-desempleo y la problemática de la extensión de la educación - frente a la demanda de participación.

Fué de este modo que el imperialismo debió enfrentarse a o tro problema: el antagonismo entre la propuesta de participa- ción acrítica para los trabajadores y las tendencias a la par- ticipación crítica que se genera en esos sectores ya que po -- drían producirse desequilibrios sociales de seguirse empleando la enseñanza técnica y profesional sin que al mismo tiempo, se ampliaran las economías nacionales como para absorber a los e- gresados, lo que suponía que no podría garantizarse el logro - de la estabilidad de la sociedad capitalista dependiente a tra- vés de la escuela.

En la década de los sesentas, la educación para el desarro llo se complementó con la educación a las comunidades, movili- zándolos hacia las metas de desarrollo. No se dirigieron a - grupos marginales, sino que se pretendía incidir sobre impor- tantes sectores de la clase trabajadora y el campesinado.

En algunos países dependientes, los gobiernos llevaron a cabo la estrategia del desarrollo de la comunidad a nivel na -

cional, regional y local como una tarea coadyuvante a la penetración económica capitalista.

Generalmente, estos programas trataban de la coordinación, formación y mejor utilización de los recursos humanos y la reforma de instituciones de la sociedad civil para adecuarlas al proyecto de desarrollo dependiente, contando con el apoyo financiero y técnico de organismos internacionales, de instituciones privadas y de fundaciones.

Existía además, la necesidad de transformar profundamente las mentalidades, partiendo de las manifestaciones culturales típicas de las formaciones sociales latinoamericanas para conducir las hacia una cultura masiva propia del desarrollo dependiente del capitalismo, llegando a los grupos caracterizados como "hombres dormidos", "carentes de iniciativa", "sin deseos de progresar", "con un bajo nivel de aspiraciones", "con poca propensión a trabajar y a innovar", y expectantes de las soluciones que el Estado proporcionara a sus problemas, perteneciendo todo esto a la denominada cultura de la pobreza.

Así, se les obligó a volver la mirada hacia su comunidad en vez de hacerlo hacia la sociedad explotadora, transformándola en individualidad innerte, encubriendo ideas racistas y clasistas que proporcionaban conceptos encubridores de una concepción bancaria y extensionista del trabajo comunitario.

Es así, que la teoría de la privación o desventaja cultural que colocaba a priori a los niños, familias e instituciones de las comunidades trabajadoras en una situación inferior respecto a los sectores superiores en la escala social importada a Latinoamérica para fundamentar la inferioridad socio -

cultural de los trabajadores latinoamericanos, lo que les proporcionaba justificación ante la sociedad a los capitalistas, ya que dicha teoría apoya a la dualidad social y prescribe el desarrollo disperejo de unos y otros.

Vemos que el desarrollo comunitario dirigido por las clases dominantes no logró el paso del folcklore a la racionalidad acrítica, ni mediatizó la influencia educativa de las condiciones materiales de existencia de la clase sobre su sentido común.

Demostrando así, que si bien la conciencia crítica no se ha organizado aún en América Latina como un proyecto de sociedad hegemónica, tampoco el norteamericanismo logró asentar su dominación sobre la mentalidad de las masas en su totalidad. Se dejó así en los trabajadores el cuestionamiento, lo que es importante para la educación en Latinoamérica, descubriendo la capacidad de creación de los campesinos oprimidos y las formas ocultas del sometimiento ideológico, que intentando ocultar el subordinamiento latinoamericano, contribuyeron a lo contrario.

Es importante recordar que toda práctica pedagógica es siempre político-pedagógica, siendo los sujetos poseedores de la cultura también dominados y descubrir de esta manera, que los proyectos político-pedagógicos mesiánicos algún día serán reemplazados por una concepción de la población de masas adecuada a las necesidades y características de los trabajadores latinoamericanos.

Existieron programas político-pedagógicos de penetración comunitaria tales como: Los Cuerpos de Paz, El Instituto Lingüístico de Verano y los Programas de Investigación y Desarro

llo en Educación en América Latina, promovidos hasta 1977, por la AID, (Agencia Internacional para el Desarrollo).

Así, se introduce la tecnología en educación, nuevos medios audiovisuales, nuevos mecanismos pedagógicos y administrativos respaldados por la tecnocracia nacional, la cual se encarga de convencer a la población de la imprescindibilidad de la tecnificación, capacitación del personal técnico y producción material.

El uso de tecnología en educación, realmente era respaldado por el deseo del Estado de lograr eficiencia y efectividad de sus aparatos ideológicos y represivos. Sin embargo, este hecho se encubría difundiendo la idea de que era imposible satisfacer la demanda de educación de grandes cantidades de población sobre todo en las zonas rurales y las zonas urbanas marginadas.

Por consiguiente, se implementaron cerca de 10 proyectos que abarcan amplias regiones del continente, 24 para países específicos, 6 en agricultura, 8 en el área de salud y 6 en el área de nutrición.

Dentro de los Proyectos Regionales se destacaron los siguientes:

1. Educación rural básica.
2. Radio escuelas para América Latina.
3. Metodologías de intervención temprana en la familia.
4. Sistemas de educación no formales.
5. Educación radial experimental.
6. Desarrollo de las tecnologías apropiadas.

7. Repercusión de los medios de comunicación en mujeres de baja condición económica.
8. Sistemas de autoaprendizaje.
9. Mejoramiento del ingreso de mujeres pobres.

Así, los proyectos nacionales de desarrollo debían esforzarse por mejorar recursos humanos, ampliar oportunidades para elevar los niveles generales de educación y salud y perfeccionar la enseñanza técnica y la formación profesional dando relieve a la ciencia y a la tecnología.

Para lograrlo, se coordinan reformas educativas para reorganizar los conocimientos científicos y técnicos considerados productivamente útiles, culturalmente actualizados, políticamente inofensivos y apropiados para transmitir los valores manejados por el régimen en el poder. En tanto que los esfuerzos por incrementar la eficiencia y la efectividad del sistema educativo se manifiestan en la introducción de nuevos métodos y técnicas, como el caso de la Reforma Educativa del sexenio echeverrista y del Método Global de Análisis Estructural, como innovación para la enseñanza de la lecto - escritura.

1.2 Antecedentes.

Una vez establecido el panorama general de lo sucedido en América Latina, podemos enfocarnos más directamente a la situación por la que atravesaba en esos momentos nuestro país - como integrante de Latinoamérica y por consiguiente, bajo la hegemonía norteamericana.

En el período mexicano de 1910 a 1917, como lo señala Javier Mendoza, se registran transformaciones importantes sobre todo en lo referente a educación y reparto de tierras y "... la ampliación de las oportunidades educativas ha jugado como elemento legitimador del Estado postrevolucionario". (9)

A partir de la década de los cuarentas, se impone por parte del gobierno un nuevo modelo de desarrollo económico, reordenando lo acaecido en el anterior, viéndose así, que después de la segunda guerra mundial se denota un crecimiento económico y cierta estabilidad social que reafirman el sistema capitalista existente.

En la época de 1940 a 1964, con el proceso de expansión económica, la escolaridad representó una vía de movilidad social efectiva. "Fueron los años del optimismo y de la creencia en las potencialidades ilimitadas de la educación, ya que no existían "desajustes" significativos entre oferta y demanda de profesionistas: el mercado de trabajo los absorbía". (10)

El modelo de desarrollo estabilizador iniciado en México en 1940, se caracterizó por un crecimiento económico acelerado que descuidó el aspecto de distribución del ingreso, lo que tu

vo como consecuencia, pobreza, marginación social creciente, a acumulación del capital en pocas manos y aumento del autoritarismo político empleado como medio de contención de los descon tentos sociales. Los mecanismos ideológicos de control se tor naron ineficaces y a mediados de los sesentas, se inicia una crisis económica y política con manifestaciones populares.

Este modelo de desarrollo, llamado desarrollo estabiliza - dor, incluye diversos cambios que pretenden una modernización dentro de la forma de gobierno, consolidando cada vez más al - Estado como eje central de manipulación, quien dió mayor apoyo al sector privado y empresarial.

Por otro lado, se vinculan aún más, las relaciones con los Estados Unidos, obteniendo de él principalmente, préstamos, - tecnología y grandes inversiones industriales dentro del país, convirtiéndose en más dependiente tecnológica, económica y po - líticamente.

De esta manera, la industrialización de México, viene a - ser una respuesta a la situación interna del país, como parte de una hegemonía capitalista a nivel mundial, subordinándole a grandes corporaciones de dominio internacional dentro de la - producción capitalista.

Se sostuvo así, un crecimiento económico hasta los años se - tentas, desarrollándose la economía mexicana y logrando una eg - tabilidad económica y hasta cierto grado también social, lo - que llegó a constituir el llamado milagro mexicano, en compa - ración con las diferentes luchas y situaciones políticas que vivía entonces América Latina.

En la década de los años cuarentas y hasta los sesentas,

el sector industrial asumió el liderazgo, primordialmente en la industria de la transformación, habiendo también una relativa alza, por lo que México era entonces autosuficiente en la producción de comestibles, productos petroleros, acero, bienes de consumo, etc.

Sin embargo, a pesar de que el modelo de desarrollo estabilizador apoyó un notable crecimiento económico, éste sólo fue para cierto sector de la población, para una minoría que pertenecía a las clases privilegiadas, de igual manera sucedió en otros aspectos tales como la educación, nutrición, vivienda y seguridad social; con lo que vemos que la política salarial tan deficiente para la clase trabajadora y tan positiva para la clase en el poder, respondía a las estrategias seguidas por el gobierno como continuación de las desigualdades sociales y el mantenimiento del sistema.

A través de la década de los sesentas, se comprobó que el tan mencionado "Milagro Mexicano", que enorgullecía al gobierno por haber sostenido durante treinta años (aproximadamente de los cuarentas a los setentas), una tasa de crecimiento del producto interno bruto real superior al 6%. no había sido lo que todos creían, ya que esto era a costa de un aumento de las desigualdades sociales, pues la política de industrialización entraba poco a poco en la crisis de un capitalismo dependiente y tardío, expandiéndose cada vez más las empresas transnacionales, lo que daba como resultado un crecimiento del endeudamiento exterior, enriqueciendo desmedidamente sólo a una pequeña fracción política de la sociedad.

Por la segunda mitad de la década de los sesentas, comen-

zaban a denotarse aspectos de crisis, que vislumbraban el término del modelo de desarrollo estabilizador, lo cual se hizo realidad al inicio de los años setentas. Se reconoció la incapacidad de dicho modelo para satisfacer las necesidades sociales, ya que muchos problemas que pretendían ser resueltos, fueron agravados, entre ellos la pobreza y marginación social de diversas poblaciones, el desequilibrio entre el campo y la ciudad, las desigualdades regionales, la subocupación y el desempleo crecientes y más que todo, la ya conocida desigualdad político-económica de una clase sobre otra.

Fué así, que en el período de 1965 a 1980, se estableció en México una política modernizadora, ya que el anterior proyecto de desarrollo estabilizador iniciado en 1940, entra en crisis a mediados de los sesentas. El período inicial de dicho proyecto, arranca a mediados de los años sesenta, durante el sexenio que cumple el presidente Díaz Ordaz. El proyecto modernizador muestra un carácter tecnocrático, tendencia dominante en los planteamientos sobre planeación que se adoptan durante esa década en toda América Latina.

No obstante, la crisis económica y la crisis política que se dieron en el sexenio del presidente Díaz Ordaz, eran ya evidentes.

La crisis económica se debió al excesivo otorgamiento de subsidios a empresas privadas industriales, a la aplicación de estímulos fiscales y por la venta de insumos a la industria producidos por el Estado a bajo precio, dándose transferencia de capital del Estado a la empresa privada.

Como obstáculo al mencionado proceso de acumulación, a -

mediados de la década de los sesentas, la agricultura falla debido al abandono en que se tiene al campo y los campesinos empiezan a emigrar a las ciudades en busca de mejores oportunidades económicas.

Así mismo, al disminuir la producción de alimentos, se recurre a la importación de éstos, por lo que las divisas que hagta entonces se obtenían por concepto de exportaciones y que se utilizaban para la adquisición de equipo y maquinaria para la industria tuvieron que ser destinadas para alimentación.

La crisis económica propició un proceso creciente de concentración del capital en grandes monopolios y empresas transnacionales, viéndose el Estado imposibilitado para mantener su apoyo al desarrollo industrial.

En lo que se refiere a la crisis política, ésta se evidenció en 1968. El aparato de contención social y política dejó de funcionar con eficacia. El modelo de desarrollo estabilizador fué criticado por las consecuencias de injusticia social que provocó, manifestándose en el descontento de grupos de trabajadores, campesinos y capas medias de la población con "... un alejamiento de la ideología dominante, representada en el Estado, los medios de comunicación, el aparato escolar, etc." (11)

En estas condiciones, el Estado iba perdiendo apoyo político entre diferentes sectores y gremios sociales, quienes se revelaban ante los controles oficiales tradicionales, quebrantándose el equilibrio social existente desde varias décadas atrás, entre ellos, gremios de profesionales, grupos burocráticos y sectores estudiantiles, creciendo también el descon-

tento de obreros y campesinos.

El entonces Presidente de la República, Lic., Gustavo Díaz Ordaz, propuso ante tal situación, una nueva alternativa de solución y mejoramiento: "La Reforma Educativa", lo cual venía a encubrir y suavizar el descontento social, a la par que la escuela recuperaba su carácter de institución integradora de la sociedad.

1.3 Situación Económico - Político - Social (1970 - 1976).

En el sexenio 1970-1976, el régimen que iniciaba se encontraba ante la disyuntiva de mantener la línea de acción represiva seguida hasta entonces socio-política y económicamente - por el gobierno anterior, o dar un giro a dicha política, pretendiendo el pase a la liberación, camino que fué seguido en base a la premisa: "lograr un desarrollo con justicia social", preparando un proyecto político y económico, que reestructurara la economía del país, legitimando nuevamente la función del Estado, tratando de ganarse la aceptación popular que había sido perdida a partir del movimiento del 68, tras un intento de borrar la imagen de un Estado incapaz de dar respuesta a las demandas de democratización.

De tal manera, el nuevo gobierno echeverrista, denotaba toda una serie de conflictos, resultado del gobierno anterior. Se vió una expansión estatal muy acelerada, aumentando el gasto público y el surgimiento y modificación de diversas leyes, pretendiendo entre otras cosas, una mayor recaudación fiscal y en general, un mayor crecimiento industrial, lo que dió pie a ataque de los grupos empresariales (CONCANACO, CONCAMIN, -- COPARMEK), que al expresar su descontento, lograron que el gobierno tomara nuevas medidas tales como el "impuesto de lujo" en diversos productos, viéndose afectadas las clases de niveles medio y bajo.

Así, en el sexenio echeverrista iniciado en 1970, como -- respuesta a la crisis económica se pretendió "modernizar" al país, pero a través de una mayor "justicia social", entendida

ésta como la posibilidad del grueso de la población para contar con los mínimos necesarios que le permitieran convertirse en sujeto económico que reactivara el proceso económico.

Por lo tanto, se pasó del modelo de desarrollo estabilizador al modelo de desarrollo compartido, ya que se había agotado el anterior patrón de acumulación, por lo que el régimen echeverrista se caracterizó por un planteamiento reformista.

Ante la crisis política, la solución "negociada" que propuso el Estado después de la represión fue una profunda "reforma educativa", lo que se desviaba en realidad de otras demandas formuladas por los grupos mencionados.

Con respecto a lo anterior, Javier Mendoza considera que "El hecho de que el Estado haya propuesto solucionar el conflicto a través de una reforma educativa indica que ésta surgió como una respuesta política a la crisis por la cual atravesaba..." (12)

La política echeverrista en respuesta al descontento del autoritarismo del sexenio anterior inicia una liberación del ambiente político mediante la apertura democrática, la ampliación de beneficios sociales y la redistribución del ingreso, lo que llevó a una serie de reformas en distintos sectores y entre ellos, de manera muy particular, al educativo.

Así, las acciones económico-político-sociales del sexenio echeverrista, tuvieron una perspectiva de cambio, como lo fue:

- a) Económico: Se denotó una gran modernización del aparato productivo, principalmente en el sector agropecuario, participando enormemente dentro de la economía, el Estado; a

sí como una reorganización del sector agrícola, pretendiendo -
recobrar el orden dentro de dicho sector que se radicalizaba -
cada vez más.

b) Político: Ampliar la participación de las masas, a través
de la denominada "apertura democrática", que se caracteri-
zaba por la reforma del partido oficial (PRI), estimula --
ción de la auténtica participación sindical, apertura a la
creación de nuevos partidos políticos, respeto a la auto -
nomía universitaria, disposición al diálogo y la autocrí -
tica gubernamental y readecuación del aparato oficial con
funcionarios jóvenes. Sin embargo, todo esto se dió den -
tro de un determinado control del Estado sobre las masas,
plasmando una visión participativa del sistema político, a-
poyando al nuevo modelo de desarrollo denominado "Modelo -
de desarrollo compartido".

c) Social: Redistribución del ingreso concentrado sólo en u
nas cuantas manos, logrando un mercado amplio dentro de -
la industria, para vender productos elaborados en el país,
legitimándose al mismo momento ante las masas, superando -
la crisis de confianza surgida a partir del movimiento del
68, formulando así, una política salarial y de beneficio -
social para los trabajadores del Estado, creándose insti -
tuciones de crédito, entre las cuales se encontraron el -
INFONAVIT (Instituto de Fomento Nacional para la Vivienda
de los Trabajadores), y el Consejo Nacional de Cultura y
Recreación para los Trabajadores así como promulgándose la

Ley Federal de Protección al Consumidor, las revisiones salariales anuales y facilitando el acceso a los trabajadores a los bienes de consumo, claro está, escondiendo -- cierta protección de las ganancias del capital y dejando - al Estado como protector de las clases desposeídas.

Sin embargo, el Estado no pudo obtener los recursos - económicos suficientes a través de la reforma fiscal, para poder participar en las actividades económicas del país, - teniendo que llegar al endeudamiento, registrando un ace - lerado crecimiento al pasar de 4,262.0 millones de dólares en 1970, a 19,600.2 millones de dólares en 1976.

Fue así que en 1976, al finalizar el sexenio echeverrista, se vuelve a hacer evidente la crisis económica debido al en - deudamiento del Estado, que ocasionó un serio déficit del sec - tor público y elevados niveles de inflación, lo que ocasionó - que los círculos financieros internacionales exigieran la de - valuación de la moneda así como la disminución de la inversión productiva, dándose además, la fuga de capitales en manos de - la burguesía monopolista, evidenciándose el fracaso de la po - lítica económica redistribucionista.

1.4 La Educación en el Sexenio Echeverrista.

Al hablar de educación en el sexenio echeverrista, vemos - que también existieron diversos cambios en comparación con el sexenio anterior a él. La educación se vió involucrada enormemente dentro de una política modernizadora, que tras prometer una educación democrática, justa e integral, sólo dió respuesta a los sectores privilegiados, confirmando aún más, su carácter elitista y de división de clases.

"En este sexenio se logró elevar a un 81% la absorción del ciclo básico de la educación media y a un 76% la del ciclo superior", (13) llevándose a cabo reformas que decían dar respuesta a las demandas estudiantiles del 68 y que presumían de lograr una educación más crítica, científica y real, planteando únicamente cuadros técnicos y profesionales acordes a los intereses de modernización industrial del país, creándose así los C.C.H. (Colegio de Ciencias y Humanidades), las E.N.E.P. (Escuela Nacional de Estudios Profesionales) como producto -- descentralizador de la U.N.A.M., además de la U.A.M. (Universidad Autónoma Metropolitana) y el Colegio de Bachilleres.

1.4.1 Política Educativa.

Para conocer más a fondo la política educativa seguida durante el sexenio echeverrista, es necesario partir de sus fundamentos, ya que el Artículo 3° de la Constitución de 1957, - consagra como Ley Suprema, la libertad de enseñanza, buscando

que ésta llegue a todo el pueblo de manera equitativa, siendo gratuita y laica, persiguiendo ante todo, el desarrollo integral del individuo como ser social que forma parte importante en el desarrollo de una nación; siendo articulada de modo orgánico, con varios principios entre los que destacan:

- La Unidad Nacional como base de la prosperidad.
- La igualdad como ley soberana.
- La libertad esencial del hombre.
- La justicia gratuita.
- La soberanía del pueblo.
- Los poderes (legislativo, ejecutivo y judicial) con las debidas facultades.
- La constitución abierta a toda reforma demandada y aceptada por el pueblo.

La política educativa de este sexenio gira en torno a dos cuestiones fundamentales: lograr una conciliación del gobierno con los sectores disidentes de 1968, tratando de recuperar el consenso perdido y modernizar la educación.

De acuerdo con la filosofía educativa, debía promoverse - en el nuevo régimen un proceso educativo que involucrara tanto al momento histórico que vivía el país, como al contexto científico y tecnológico de carácter mundial; se debían transmitir valores, brindando un sentido crítico de reflexión y análisis. A través de la "independencia política", la enseñanza verdaderamente nacional insiste en: la libertad del hombre, la igualdad de todos los mexicanos sin distinción de clase, el

carácter público y libre de la enseñanza, por no estar sujeto a dogmas o a sistemas "mañosamente interesados en conseguir el dominio de las conciencias" (14), en el civismo de la educación para que conozca las tradiciones auténticas de su Patria, ame sus leyes y sea útil a la sociedad.

La organización de la sociedad moderna, precisa de una -- formación general que haga posible a todos sus miembros, participar con conocimiento de causa, en la vida política y en -- las decisiones que nos afectan, logrando de esta manera, la -- verdadera solidaridad social, que sin esta base no puede al -- canzarse.

Sin embargo, es bien sabido que primeramente, dicha independencia política, lo fue sólo de nombre, ya que no existió jamás pues siempre siguió una línea netamente norteamericanis -- ta que respondía a los intereses hegemónicos de E.E.U.U., que cada vez lograba una mayor introducción ideológica y por lo -- tanto el manejo del pensamiento del hombre, que incapaz de lo -- grar una real concientización de los sucesos fue haciéndose -- cada vez más, un elemento dominado a través de diversos fac -- tores, entre los que jugó primordial importancia la educación.

Así vemos, que el dominio de las conciencias tras ser ne -- gado, fue elemental para lograr los propósitos de esta polí -- tica educativa, donde la enseñanza, jamás alcanzó la tan pro -- metida homogenización educativa y social, sino que reafirmó -- la división de clases y la ubicación de cada una de ellas de -- manera más profunda, donde los explotadores confirmarían su -- poder dentro del lugar donde se encontraban, mientras que los -- explotados serían ahora, superexplotados.

"La Política Educativa se sustenta en dos postulados: el primero establece que la educación tiene como meta un ideal de vida fundado en los valores y conocimientos que nos dan identidad y que se expresan en un patrimonio cultural cuya conservación y enriquecimiento se procuran; el segundo, declara que por mandato constitucional, la función educadora atañe primordialmente al Estado, entendido éste como un ente articulador de las voluntades individuales". (15)

Es muy importante hacer notar cómo la política educativa - pretende a través de la enseñanza de ciertos valores y conocimientos, hacer uso de una supuesta "identidad nacional", que no es más que una forma de control social, enajenando la mente del hombre, haciéndole sentir parte importante para el progreso propio y de la nación, sin permitirle ver que jamás irá más allá del sitio donde se encuentra dentro de la estructura social. Sin embargo, es claro que al subrayar que por mandato constitucional, la educación deba estar en manos del Estado, presentando a éste como un elemento coordinador de las ideas humanas, mientras que realmente es manipulador y controlador total de ellas.

Los cambios planteados en la educación, se dan como una necesidad ante los avances científicos y tecnológicos a nivel mundial y los procesos de cambio por los que atraviesa un país.

Así, la educación promovió actitudes y valores tales como:

- Valoración del trabajo manual.
- Reconocimiento y ejercicio de la libertad.
- Respeto por la disidencia.

- Respeto por la comunicación entre educador, educando y padres de familia.

Así vemos, que a partir de lo anterior se han manejado diferentes conceptos dentro de la política educativa, de lo que representa la educación, considerando por su trascendencia:

"Es un factor básico para el desarrollo, es además, un elemento que promueve el cambio social y contribuye a disminuir las desigualdades económico-sociales" (16)

"La educación debe entenderse como un proceso permanente - a lo largo de la vida, cuyo objetivo fundamental es la realización plena del hombre como individuo y como ente social en la convivencia y en la paz." (17)

"La educación es síntesis dinámica que se modifica en los términos en que se transforma la sociedad, es capaz de coadyuvar al advenimiento de nuevas condiciones de vida: pero sólo si se mantiene leal al pensamiento promisorio del Artículo 3° y si persiste en proyectarse a los sectores mayoritarios de la población; pensamos en los obreros y campesinos." (18)

Es lógico que se piense en los obreros y campesinos, como elementos manipulados de explotación, que de forma contraria al logro de un cambio en sus condiciones de vida, sirven como justificación de una educación nacionalista y democrática, -- tras una política educativa en la que el Estado alcanza cada vez más sus objetivos de explotación y continuación del poder;

legitimando ésto en un supuesto "desarrollo social", que no es más que la permanencia y aumento de la apropiación de la vida misma del individuo que se cosifica más y más, guardando su última esperanza en la educación vista como factor de movilidad social, que se niega aún a ofrecerle una real concientización de la situación que le rodea y en la que continuará como elemento indispensable para quien se encuentra en el poder: el Estado, el cual se disfraza con ideas engañosas como lo son, - la igualdad, la convivencia y la paz.

De tal manera, se establece el objetivo general de la política del gobierno federal que dice dar impulso a todas aquellas acciones que contribuyan al logro de un "desarrollo igualitario", en base al aprovechamiento de nuestros recursos y la distribución equitativa de los beneficios resultantes a todos los sectores sociales, estimulando además, la investigación científica mediante el apoyo a universidades e institutos técnicos con respeto a su autonomía.

Es así como la política echeverrista se vió como la búsqueda de resoluciones "democráticas", concibiendo a la educación en base a cuatro enfoques: como bien en sí misma, como medio de legitimación ideológica del sistema político mexicano, como instrumento de movilidad social y como dádiva política en la negociación de apoyos a las clases desprotegidas.

Existe una doble interpretación del significado político del sexenio: primero, que las innovaciones realizadas, pese a todo, serían el principio de una transformación sustancial del modelo económico, político y social y segundo, que el propósito real del echeverrismo fue sólo el de restaurar un equili -

brio temporalmente perdido, prolongando las relaciones de dominación del sistema político-social del país, siendo ésta, una política reformista y restauradora.

Es evidente, que la política educativa tuvo una gran limitación nacional e internacional, que fue la transformación esperada que nunca apareció dentro de la estructura económica del país, que si no lograba dejar de ser dependiente económica y políticamente, mucho menos lo sería en cuanto al factor educativo. Así, el gobierno echeverrista presenta como régimen populista diversos obstáculos debido a que se encuentra encuadrado en una estructura político-económica propia del capitalismo dependiente.

Como se mencionó anteriormente, legislativamente hubo algunas modificaciones que reformaron las estructuras administrativas y jurídicas del Sistema Educativo Nacional, sobresaliendo la Reforma Administrativa y la Nueva Ley Federal de Educación, de la que hablaremos a continuación.

1.4.2 Ley Federal de Educación.

Para formular dicha ley, se tomaron en cuenta las necesidades económico-político-sociales del momento, ya que se decía que la Ley Orgánica de la Educación Pública, había surgido 27 años atrás, por lo que necesitaba de diversas modificaciones, para dar apoyo a la Reforma Educativa. La ineficacia de dicha ley, se vió marcada en los aspectos organizativo y administrativo de ésta, por lo que el Consejo Nacional Técnico de la Educación, brindó ciertos aportes para sus reformas, siendo expedida ésta, tras la revisión y aceptación de el presidente de la República, los diputados y senadores de la Unión y la legislatura de los estados.

El presidente Luis Echeverría Alvarez, envió el 18 de septiembre de 1973, al H. Congreso de la Unión, una iniciativa de ley, reconociendo como bases de la educación lo reglamentado en el Artículo 3° constitucional, señalando que para lograr una verdadera reforma educativa, se debía tomar en cuenta el avance de la ciencia y la tecnología, así como los requerimientos sociales, buscando así, una base jurídica firme a tal proceso.

Tal propuesta de ley conserva la estructura básica del proceso educativo en tres niveles: elemental, medio y superior, determinando que pueden impartirse también a través de la modalidad extraescolar. La S.E.P., crea un registro nacional de educandos, educadores, títulos académicos y establecimientos educativos, para un mayor control y un sistema nacional de créditos, robusteciéndose además la autonomía de la U-

niversidad.

Así, el objetivo central de esta ley es el de especificar los derechos y deberes de las personas o instituciones relacionadas con la educación, definiendo a ésta como "proceso permanente que contribuye al desarrollo del individuo y a la transformación de la sociedad." (19)

De tal manera, la Cámara de Diputados dictaminó a favor de la iniciativa de la Ley Federal de Educación, haciendo algunas modificaciones pertinentes, el día 9 de noviembre de 1973, y el día 27 del mismo mes, la Cámara de Senadores realizó igualmente dicho dictamen; lográndose la publicación de tal ley dos días después en el Diario Oficial de la Federación, entrando en vigor el 14 de diciembre de 1973.

Así, el Estado expresa la voluntad popular, contenida en dicha ley, en cuyo marco jurídico cobra vida la filosofía social que norma el desarrollo independiente del país, lo que como ya vimos, es contrario a la real dependencia de México con respecto a los Estados Unidos de Norteamérica, como país hegemónico.

A través de este cambio, con la nueva ley se guió en gran parte el pensamiento educativo ya que ahí se definió a la educación como "medio fundamental para adquirir, transmitir y acrecentar la cultura, como proceso permanente que contribuye al desarrollo del individuo y a la transformación de la sociedad y como factor determinante para la adquisición de conocimientos y para formar el sentido de la solidaridad social" (20)

La Ley Federal de Educación concede una particular preeminencia al docente como guía y encauzador de los intereses

del educando y reconoce la obligación del Estado de proporcionarle los medios para su continuo perfeccionamiento, de ahí, - que reglamente las prácticas, necesidades y propósitos de dicha reforma; aunque a decir verdad, únicamente se observa cada vez mayor burocratización de dicho sector al ser manejado negligentemente por el Estado.

Se promulga también la Ley del 15 de enero de 1976, que establece el Sistema Nacional de Educación para Adultos, como educación general básica destinada a mayores de 15 años, elaborándose textos básicos para primaria y secundaria.

Dentro de los principales puntos que marca la Ley Federal de Educación están:

- Proclama que la educación sea un servicio público, sirviendo a la sociedad en base a las acciones del Estado, permitiendo la participación de la iniciativa privada, dentro de sus lineamientos marcados.

- La educación que imparta el Estado deberá ser gratuita y mantener su apertura democrática en las dos modalidades: escolar y extraescolar.

-Será el Estado quien expida los certificados, títulos o grados académicos, respaldando la práctica de las diversas profesiones o estudios de nivel medio o superior concluidos.

- Debe existir un diálogo continuo entre educandos y educadores y mayor comunicación con los padres de familia.

- Las universidades o institutos de Enseñanza Superior, se gobernarán de acuerdo a sus propias normas, fortaleciendo así, el precepto de la autonomía universitaria.

- Los planes y programas de estudio precisarán el contenido de la educación, propiciando en los alumnos la facultad de observar y analizar el entorno que le rodea, logrando una superación constante, ideas que se ven plasmadas en el Artículo 45 de la Nueva Ley Federal de Educación.

Así, la Ley Federal de Educación, legisla sobre la vinculación Estado-Educación, a los diferentes niveles educativos tomando en cuenta los diferentes elementos que participan en el proceso de enseñanza-aprendizaje, tales como: áreas de conocimiento, estructuración de planes y programas, mecanismos de evaluación y apoyos didácticos, entre los cuales resaltan por su importancia, los libros de texto gratuitos.

De esta manera, las diversas funciones del Sistema Educativo quedaron comprendidas dentro de dicha ley, siendo éstas las que a continuación se presentan.

1.4.3 Funciones del Sistema Educativo.

Pablo Latapí señala como funciones del sistema educativo - en el sexenio echeverrista a las siguientes:

A. Función Académica:

Promover la enseñanza, el aprendizaje, la investigación y la difusión; desarrollar armónicamente la personalidad en los aspectos físico, intelectual, ético y estético; facilitar en el educando el análisis objetivo de su realidad, mejorando sus conocimientos.

La Reforma Educativa pretendía reorientar y dinamizar la educación nacional, para ello se manejó la concepción de enseñanza-aprendizaje a través de la cual se reformaron planes y programas de estudio y que se describe en la Ley Federal de Educación.

Se dió una reforma de la enseñanza primaria y los libros de texto, los planes y programas de estudio se reelaboraron, - estableciéndose 4 áreas básicas: Español, Matemáticas, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales y 3 complementarias: Educación Física, Educación Artística y Educación Tecnológica.

A través de los libros de texto se pretendió desarrollar - actitudes de experimentación, reflexión y crítica, enseñar a aprender, formar una conciencia histórica e inducir al autoaprendizaje; es decir, se persigue una cultura científico - tecnológica y una serie de cambios permanentes.

En cuanto a la educación para adultos, vemos que se le define como "una forma de educación extraescolar basada 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 de la población." (21)

Así, a finales de 1975, se inicia el Plan Nacional de Educación para adultos, para personas mayores de 15 años sin primaria o secundaria, dirigido a 600 000 personas que no sabían leer ni escribir.

La educación media básica se reformó, aceptándose un programa por áreas y otro por asignaturas, prosiguiendo la labor de la educación primaria y estimulando el conocimiento de la realidad para transformarla, logrando una formación humanística, científica, técnica, artística y moral, "aprendiendo a aprender", guardando también un interés de una formación de pre-ingreso al trabajo y para el nivel educativo inmediato superior. Se buscó así una educación que conformara en el educando un espíritu de cooperación para con su sociedad, ya que se decía que la educación secundaria era "parte de un proceso indivisible, forma un todo con la primaria y es la educación mínima a que debe aspirar el mexicano." (22)

La enseñanza media superior se reformó organizándose como ciclo formativo de tres años con carácter bivalente (terminal y propedéutico) hacia estudios superiores, más tarde por semestres y créditos con salidas laterales hacia el trabajo productivo.

Las escuelas vocacionales del I.P.N., se transformaron en CECYT (Centros de Estudios Científicos y Tecnológicos) en septiembre de 1971, dedicándose a las ramas de Ingeniería, Cien-

cias Físicas y Matemáticas, Médico-biológicas y Económico-Administrativas.

Por su parte la Enseñanza Normal, dió a conocer un nuevo plan de estudios que establecía las siguientes áreas: Científico-Humanista, Formación Física, Estética y Tecnológica y Formación Profesional específica; en agosto de 1975, otorgando al término de 8 semestres el Título de Profesor de Educación Primaria y grado de Bachiller. Se llevan a cabo programas de actualización y mejoramiento del magisterio y se innovan licenciaturas abiertas en preescolar y primaria.

En cuanto al sistema abierto, se promovió también la preparatoria abierta, el canal 8 CEMPAE de Monterrey, el Colegio de Bachilleres y la flexibilización y ampliación de las posibilidades y el alcance de la función académica en el IPN.

Esto se logró supuestamente al disminuir la rigidez del sistema educativo, que permitiera que mayor número de personas alcanzarán algún nivel educativo para su "superación", cubriendo uno de los principales objetivos dentro de la función académica a diferentes niveles; a pesar de que realmente no se logró lo pretendido por falta de organización en el sistema educativo.

Como se mencionó anteriormente, surgen nuevas instituciones como el Colegio de Bachilleres, que incluyó 3 áreas de acuerdo a su sentido bivalente: actividades escolares, capacitación para el trabajo productivo y actividades de carácter optativo.

Se crea la U.A.M., en 1973, con tres unidades: Xochimilco, Iztapalapa y Azcapotzalco, organizada por unidades, di -

visiones y departamentos, estableciéndose además, la Unidad - Profesional Interdisciplinaria de Ingeniería y Ciencias Sociales y Administrativas y las Universidades de Ciudad Juárez, - Chiapas y Baja California Sur.

Se impulsó la atención al medio rural, enviando más docentes al campo y estableciendo un novedoso sistema de Instructores Comunitarios a poblaciones dispersas y aisladas, empleando como instructores a jóvenes con secundaria capacitados brevemente, siendo evaluados más tarde por la propia comunidad.

Así mismo, los internados que impartían enseñanza primaria rural, se convirtieron en Centros Regionales de Educación Fundamental, impartiendo primaria y capacitación para el trabajo agrícola.

Se da mayor apoyo a la extensión de la cultura popular y la educación extraescolar, proporcionando con ayuda de la Dirección General de Educación Extraescolar, los servicios de - Escuelas Albergue, Centros de Integración Social, Promotorías Culturales, Maestros Bilingües, Brigadas de Desarrollo y Mejoramiento Agrícola y Procuradurías de Comunicación Indígena.

De igual manera, la Educación Artística cobra mayor auge en base a las Artes Plásticas, la Danza y la Música, impulsando la conservación del patrimonio cultural nacional, abriendo Casas de Cultura, el Archivo Gráfico de Casasola y dando concesiones a Radio Educación para transmitir dentro de un horario de 16 horas diarias, manifestaciones de arte y cultura mexicana.

Por último, vemos que surgen organismos tales como el -- CONACYT (Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología), así como

las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales y la Universidad Autónoma de Chapingo, tratando de responder a la demanda de educación superior.

B. Función Distributivo-Selectiva:

Atender la demanda de educación primaria y procurar una distribución equitativa de los bienes materiales y culturales.

La educación es vinculada con la justicia social, de ahí que se proponga como principal medio para lograr una sociedad equitativa y justa, brindando "igualdad de oportunidades sociales" en base a la expansión del sistema educativo.

Se presumía de la posibilidad de lograr una movilidad social a través de la educación, mencionando que el sistema no era elitista y se encontraba abierto a todos, diciendo Víctor Bravo Ahuja: "El acceso de todos a la educación, es el objetivo central de esta reforma", (23) insistiendo en la redistribución de la riqueza a través de ella.

Así, se dió en el sexenio echeverrista una gran expansión de la matrícula, tomándola como una mejoría en la distribución de oportunidades.

C. Función Económica:

Mejorar el aprovechamiento social de los recursos naturales y procurar una distribución equitativa de los bienes materiales y culturales. Fomentar la actividad científica y tecnológica para que responda a las necesidades del desarrollo nacional "independiente".

Se dijo, que la educación tendría efectos netamente pro -

ductivos, proponiendo la capacitación personal como un beneficio económico, por el aumento de productividad que traería consigo. Se trata así, de incorporar a la vida económica a la población marginada a través de la educación y se impulsó la ciencia y la tecnología para la "independencia económica".

Se denotó en la educación técnica, universitaria y de postgrado, una relación directa con el desarrollo económico del país, por lo que la enseñanza técnica en particular fue objeto de una reorganización e impulso muy importantes, creándose el 4 de septiembre de 1975, el Consejo del Sistema Nacional de Educación Técnica, la cual coordinó dicho sector de la educación.

Además, se impulsó el Plan Escuela-Industria, relacionando a los estudiantes de educación media y superior con el sector productivo, estableciéndose una nueva carrera (Ingeniería Industrial) en la UPIICSA (Unidad Profesional Interdisciplinaria de Ingeniería y Ciencias Sociales y Administrativas), agrupando a diversas escuelas tecnológicas agropecuarias, industriales y pesqueras a nivel de enseñanza media básica, los CECYT, las tecnologías agropecuarias y las ciencias y tecnologías del mar a nivel medio superior y finalmente al IPN y a los Institutos Tecnológicos Regionales en el nivel superior, tratando de coordinar el complejo sector de la educación técnica.

Así, en cuanto a la reestructuración de Instituciones Educativas, Víctor Bravo Ahuja, dijo: "Hay que reestructurarlas para disminuir la brecha que nos separa de las naciones industriales, para que se preparen, los alumnos en el saber

y en el hacer que requiere la época que vivimos." (24)

"A quienes por diversas causas no puedan proseguir sus estudios, están en condiciones de incorporarse a la vida actual." (25)

Sin embargo, vemos como a través de la educación técnica se maneja un doble juego de supuesta ayuda por parte del gobierno, mientras que realmente se empuja con la mayor brevedad posible a los sujetos, al sistema productivo, para que sufran de la explotación desde muy temprana edad, para beneficio de la clase explotadora.

D. Función Ocupacional:

La S.E.P., emprendió diferentes acciones para garantizar la función ocupacional del sistema educativo, marcando que ésta debería ser flexible en 3 sentidos:

- a) Que el estudiante pueda aprender por vía escolar o no escolar.
- b) Que pueda moverse dentro del sistema horizontal y verticalmente.
- c) Que pueda incorporarse al trabajo al dejar de estudiar en cualquier momento y regresar si así lo desea.

Así mismo, debía haber una mayor relación teoría-práctica en los conocimientos que adquiriera el alumno, relacionándolo con la vida productiva. Apoyando las salidas ocupacionales, la política educativa fomentó el desarrollo de la enseñanza media, técnica y superior. Se reforzó la bivalencia de la enseñanza media básica en base al lema "aprender haciendo y enseñar produciendo", incorporando en la secundaria 5 horas -

semanales de Educación Física, Artística y Tecnológica, sobre las ya existentes.

Así, al crearse nuevas Escuelas Técnicas e Institutos Tecnológicos y Regionales, se tomó en cuenta la relación de la educación con la demanda de trabajo, de acuerdo a las necesidades sociales.

De tal manera, vemos cómo desde el propio nivel elemental, la división de actividades en manuales e intelectuales, va asignando a los sujetos en la práctica que han de desempeñar a lo largo de su vida, de acuerdo a la clase social a la que pertenecan, cumpliendo su papel de explotados o explotadores, generación tras generación.

E. Función de Control Social:

Se dice que la función de la educación es ejercer un control social manejado por el Estado. Se manejó conciliatoriamente la hostilidad de los estudiantes y la desconfianza de los intelectuales, poniendo énfasis en valores tales como: "apertura democrática", "conciencia crítica", "respeto a la disidencia" y "comprensión de las inconformidades e inquietudes estudiantiles".

En cuanto a la resistencia ante la reforma de los libros de texto, se reiteró que las nuevas publicaciones contaban con el respaldo nacional y constituían un medio para superar los dogmatismos.

F. Función Socializadora:

Desarrollar en el sujeto un sentido de conciencia nacional

y convivencia internacional, alcanzar un idioma común sin menoscabo del uso de lenguas autóctonas, preparar para el ejercicio de la democracia, fomentar la institucionalidad, promover la planificación familiar y vincular la acción educativa con la comunidad.

"Por éso, la tarea de los teóricos de la educación ... es elevar a la categoría de propósitos concientes las aspiraciones colectivas." (26)

Tal nacionalismo no va más allá de un factor más de continuación de la sumisión de los sujetos dentro de las acciones que les son impuestas para la mayor hegemonía internacional. Vemos así mismo, que las propias lenguas autóctonas de diferentes pueblos fueron olvidadas y suplantadas por una pretendida alfabetización que jamás logró los alcances deseados y que por lo tanto, nunca apoyó a la supuesta democracia individual y social que se esperaba.

G. Función de Investigación:

Impulsar la investigación científica y tecnológica, por lo que se decía: "La sociedad reclama del maestro, una mejor educación para la niñez. Esta demanda se justifica por el deseo de alcanzar más altos niveles de vida, lo que será factible con maestros mejor preparados." (27)

Principiando con el hecho de que la investigación científica se encuentra olvidada desde siempre, dentro del sector educativo, vemos que ésta no fue impulsada y si se llevó a cabo algún supuesto mejoramiento dentro del magisterio, es notoria aún actualmente la deficiente preparación del docente -

lo que reditúa en un bajo nivel académico en los alumnos, además de que la burocratización de la enseñanza ha sido encubierta en base a ciertos cursos de mejoramiento profesional que no van más allá de ser simples cursillos donde se reafirman políticas burocratizantes que dan pie a la baja calidad de la educación que se acentúa a través del tiempo y que oculta los verdaderos intereses de control por parte del Estado, como es el caso de propiciar un pensamiento acrítico y apolítico en el docente.

H. Función Cultural:

Adquirir, transmitir y acrecentar la cultura, proteger y aumentar el acervo cultural de la nación, fomentar la creación artística y la difusión cultural.

Dentro de cada una de las funciones del sistema educativo en el sexenio echeverrista, existieron logros y aspectos críticos determinantes en los diversos aspectos de la vida del país; de ahí, siendo los primordiales siguiendo a Latapí, los siguientes:

A. Función Académica:

Logros:

- . Se rompe en cierto grado con la tradicional inmovilidad y rigidez de la educación nacional, a través de la Reforma Educativa.
- . Se legitima la educación no formal y los sistemas abiertos.

- . Se apoya a la educación para adultos.
- . Se beneficia a la educación primaria y se intensifica la educación rural.
- . Se inicia la descentralización administrativa de la S.E.P.
- . Se brinda apoyo a la labor editorial.

Aspectos críticos:

- . La publicidad oficial exagera el incremento de la matrícula, existiendo aún enormes deficiencias educativas en cantidad y sobre todo en calidad.
- . Continúan la deserción y la reprobación escolar.
- . Persisten las deficiencias en los docentes.
- . La reforma a los libros de texto fue deficiente.

B. Función Distributivo-Selectiva:

Logros:

- . Algunas medidas benéficas para los grupos marginados.
- . Apoyo a escuelas rurales.
- . Inicio de cursos comunitarios.
- . Intensificación de la alfabetización y castellanización.

Aspectos críticos:

- . No existió una visión integral de la educación en relación con los procesos económico-político-sociales, viéndose en cierto modo de manera aislada.
- . No se lograron los objetivos propuestos en este aspecto dentro de la reforma educativa.
- . La expansión del sistema educativo se normó por la demanda

social: a mayor educación, mayor movilidad social.

- . No se impulsaron acciones de educación preventiva, compensatoria y remedial.
- . La educación preescolar siguió sus pautas tradicionales.
- . Hubo gran desproporción entre los gastos de cada nivel escolar.
- . Distribución inequitativa de bienes y recursos.
- . Jamás se logró la "igualdad social".
- . Tras una política populista, se tomó como instrumento de respaldo a las clases medias, a quienes nunca se les dió lo prometido,

C. Función Económica:

Logros:

- . La expansión escolar ayudó al desarrollo económico del país y contribuyó a crear empleos en el sector moderno de la economía.
- . De 1970 a 1976, fue notable la enseñanza técnica, creándose diferentes instituciones en este renglón.

Aspectos críticos:

- . Se agudizaron el desempleo y el subempleo.
- . Sin pretenderlo, la política educativa contribuyó a la crisis económica en que cayó el sexenio.
- . Enorme incremento del gasto federal sin respaldo de la recaudación tributaria, lo que dió pie a la inflación que sufrió el país.
- . Hubo una devaluación educativa debido a las relaciones asi-

métricas entre escolaridad y mercado de trabajo.

D. Función Ocupacional:

Logros:

- . Debido a la educación tecnológica hubo una mejor vinculación del sistema educativo con los sectores productivos.
- . Existió más certificación de conocimientos, independientemente de la forma de adquisición.
- . Se adquirió gran flexibilidad en la ley para la revalidación de estudios técnicos.

Aspectos críticos:

- . Frustración de la efectividad de las reformas técnicas a nivel medio, debido al carácter terminal y propedéutico de la enseñanza media.
- . En cuanto a la educación técnica agropecuaria, se buscó más satisfacer las demandas sociales que el propio desarrollo.
- . Predominó el formalismo educativo.
- . Hubo escasa interacción teoría-práctica.
- . Incongruencia entre el moderno equipamiento y su utilización.

E. Función de Control Social:

Logros:

- . La reforma educativa logró representar cierta reconciliación social.
- . Se proclamaron valores tales como conciencia crítica, libertad de expresión, autonomía y respeto a las universidades.

- . Se ampliaron los límites de la expresión de la disidencia.
- . Las demandas magisteriales y otros conflictos fueron hábilmente manejados.
- . Las resistencias de grupos conservadores contra los libros de texto fueron manejados prudente y exitosamente.

Aspectos críticos:

- . En cuanto a los valores, creencias sociales, etc., se cayó nuevamente en un esquema capitalista.
- . El sistema educativo subrayó su carácter elitista.
- . La Reforma Educativa entendió al movimiento estudiantil del 68, como una crisis de eficiencia y no como una crisis estructural o de valores.
- . El SNTE creó diversos problemas innecesarios.
- . Existió un alto grado de corrupción en dicho sindicato.
- . Frustración de las clases medias ante promesas incumplidas.

F. Función Socializadora:

Logros:

- . La Reforma Educativa en las primarias ayudó a adaptar a las nuevas generaciones a la cultura científico-tecnológica.
- . Se enfatizaron valores y actitudes positivas para una convivencia más justa y humana.
- . Se facilitaron libros y otros materiales de lectura.
- . Se fomentaron programas de educación sexual.

Aspectos críticos:

- . Hubo resistencia al cambio por parte de los docentes.

- . No existió deseo de participar en partidos políticos y sindicatos a medida que se avanzaba en el grado de escolaridad.
- . La política educativa descuidó la educación moral.
- . La escuela contribuyó enormemente a la legitimación del sistema político.
- . Se crearon en los alumnos actitudes de desconfianza y no participación en la vida de su país.

G. Función de Investigación:

Logros:

- . Por primera vez se formaron en la SEP núcleos estables de investigación.
- . Se intentó que los docentes dentro de su propia labor, realizaran actitudes de investigación.
- . Surgieron programas de postgrado en el campo de las ciencias de la educación.

Aspectos críticos:

- . La investigación dentro de la SEP cayó dentro de un carácter instrumental, más enfocada a la búsqueda de soluciones operativas a problemas urgentes que a soluciones cualitativas, originales y profundas.
- . Sólo un 0.3% de los proyectos de investigación se referían a educación.
- . Sólo 5 universidades mexicanas ofrecían maestrías en educación.
- . Sólo hubo 0.3% de becas en cuanto a educación se refiere.

- . La investigación educativa se llevaba a cabo principalmente en organismos públicos en base a temas sin relevancia, siendo así la investigación escasa, modesta y poco coordinada.

H. Función Cultural:

Logros:

- . La SEP fomentó programas y actividades artísticas.

Aspectos críticos:

- . La cultura del sistema educativo vista como un conjunto de actitudes, hábitos, formas de conducta y creencias, se dieron como imposición al alumno, sin lograr un cuestionamiento de tal cultura.
- . No se valoraron suficientemente las riquezas culturales regionales, en cuanto a manifestaciones artísticas.

Una vez mencionado lo anterior, expondremos con más detalle los principios que regularon a la Reforma Educativa.

1.4.4 La Reforma Educativa.

Con la etiqueta de "Reforma Educativa", la política educativa del sexenio echeverrista expidió nuevas leyes, creó nuevas instituciones, renovó libros de texto y logró una expansión del sistema educativo.

La Reforma Educativa se fundamenta así en los dos ordenamientos jurídicos ya mencionados anteriormente (Ley Federal de Educación de diciembre de 1973 y Ley Nacional de Educación para Adultos de diciembre de 1975), y cuyos principios son:

- Formación de una conciencia crítica.
- Popularización del conocimiento e igualdad de oportunidades.
- Flexibilización y actualización permanente del Sistema Educativo.

Se buscaba así, una educación fundada en el diálogo, integral, permanente, con apertura democrática y capaz de lograr la justicia social. Dentro de ella se concebía a la educación como un proceso con dos grandes objetivos sociales: por una parte, transformar la economía, las artes y la cultura a través de la modernización de las mentalidades y por la otra, instaurar un orden social más justo, principalmente mediante la igualdad de oportunidades.

Dentro del modelo de desarrollo compartido, se hizo necesaria dicha Reforma, que respondiera a las necesidades sociales y que prometiera un "progreso de la nación", por lo que ésta debía realizarse en todos los niveles educativos y toman-

do en cuenta el avance científico y tecnológico del país.

La Reforma Educativa se inicia en diciembre de 1970, configurando modelos pedagógicos que toman en cuenta ideas y -- prácticas que han demostrado validez en la civilización occidental e interpretándolas para adecuarlas a las condiciones -- particulares de nuestro país.

Así, la modernización de la administración pública y la -- reestructuración de la S.E.P., vienen a ser uno de los primeros impulsos de la Reforma Educativa, creándose 4 subsecretarías:

- Educación Primaria y Normal.
- Educación Media, Técnica y Superior.
- Cultura Popular y Educación Extraescolar.
- Planeación y Coordinación Educativa.

Da inicio una etapa de descentralización con 37 subunidades en el país, siguiéndose una política de ampliación a gran escala del Sistema Educativo, logrando un incremento notable en la población estudiantil a todos los niveles, apoyando al proceso educativo como factor que estimula al cambio, nivela las desigualdades y promueve un nivel social más equilibrado en la población.

La Reforma Educativa busca el desenvolvimiento físico, intelectual, ético y estético como un medio para asegurar el -- "progreso" de la colectividad.

Se realizan, de esta manera, cambios en los programas de estudio, métodos de enseñanza y materiales didácticos, buscando la S.E.P., la participación de docentes, padres de familia,

alumnos y demás personas relacionadas con la labor educativa, dentro de los nuevos planteamientos educativos, ya que dicha Reforma fue concebida como:

"Proceso permanente de cambio de los planes de estudio, de los programas, métodos y procedimientos de enseñanza, de la organización del sistema e instituciones, de la comunidad académica y de los medios y procedimientos de evaluación de las agencias e instituciones extraescolares." (28)

Se busca terminar con la heterogeneidad étnica y lingüística de nuestro país, se pretende el bilingüismo y la pluralidad cultural, protegiendo a las personas y a las culturas originalmente americanas.

Sin embargo, vemos que dicho objetivo no fue alcanzado, ya que jamás fue lograda esa igualdad cultural, sino que de manera contraria, se propició la pérdida de diferentes lenguas, menospreciando los dialectos antiguos y debilitando la cultura realmente mexicana.

Dentro de las estrategias de innovación educativa estuvieron:

- Un cambio global en el Sistema Educativo, aunque no se logró completamente debido a la burocracia tan rígida que existía en el país.
- Innovación de Instituciones, aunque no lograron imponerse totalmente sobre el sistema convencional.
- Innovación en base a grupos espontáneos aunque se enfrentaron a cierta marginalidad en cuanto a apoyo por parte del gobierno y se inclinaron al empirismo.

Estas estrategias tienen limitaciones y ventajas; sin embargo, lo ideal sería dar el mismo apoyo a todas, sin excederse en alguna de ellas, conformando una integración eficaz.

De ahí, que los principios reguladores de la Reforma Educativa serían:

1. La educación debe abarcar a todos los mexicanos por ser de recho constitucional.
2. La educación debe propiciar en el individuo una actitud crítica y reflexiva, conociendo y participando en su realidad social.
3. Es necesario dar amplitud a los servicios del sistema educativo.
4. La Reforma Educativa, deberá articular a todos los elementos integrantes del sistema educativo.
5. Dicha reforma propagará la educación a todos los sectores sociales, sobre todo a los marginados.
6. Promoverá la participación activa de la comunidad y la difusión de la cultura.
7. Es necesario que profesores, padres de familia y alumnos, asuman una actitud responsable ante la Reforma Educativa.
8. Deberá haber un aprendizaje mutuo en la relación maestro-alumno.
9. Es necesario que los profesores se preparen científicamente, se actualicen y tengan disposición al cambio.
10. La Reforma apoya la autoformación de los profesores, tomando en cuenta sus opiniones para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

11. La Reforma propicia la participación activa de los alumnos para que conozcan y transformen su realidad.
12. Los cambios educativos permiten a los alumnos incorporarse al trabajo de la mejor manera.
13. El sistema educativo, por medio de la Reforma, presta sus servicios en dos modalidades: escolar y extraescolar, extendiendo de este modo su labor.
14. Se elaborarán exámenes para las personas que ingresen a la educación abierta, extendiendo en base a sus resultados, - el certificado correspondiente.
15. Se inician las construcciones de nuevas instituciones escolares, dando respuesta a la demanda educativa.
16. A través del sistema extraescolar, se promueve el desarrollo físico, cívico y cultural de los sujetos.
17. Los servicios educativos serán evaluados continuamente.
18. Se realizará una evaluación de todas las esferas del desarrollo del alumno para conocer su aprovechamiento.
19. Se impondrá un sistema de créditos uniforme para lograr la homogeneidad en los criterios de evaluación.
20. La Reforma Educativa incita a la investigación y la experimentación científica.
21. Se utilizarán al máximo los recursos con que cuentan las instituciones educativas, logrando un mayor rendimiento de la inversión pública.
22. La administración de los servicios educativos se fortalecerá mediante la descentralización y modernización de la S.E.P.
23. Se busca con la Reforma Educativa la transformación del -

sistema educativo de manera paulatina y no una ruptura definitiva con los procesos tradicionales.

24. Cualquier modificación estará sujeta a experimentación y comprobación científica.
25. Los recursos se otorgan de acuerdo a las necesidades y no a las demandas de cada institución.
26. La Reforma Educativa está sujeta a un examen de la legislación educativa.

Los principios ideológicos de la educación señalan que ésta es:

- Liberal, por apartarse de cualquier doctrina religiosa.
- Democrática, ya que logra el progreso de todos los individuos.
- Nacionalista, colaborando en la resolución de los problemas del país y asegurando la continuidad e incremento de nuestra cultura.
- Humanista, ya que logra la igualdad de derechos de todos los hombres.

Dentro de sus propósitos educativos, están el de lograr el desarrollo armónico e integral del hombre fortaleciendo su amor a la patria y el respeto a sus semejantes.

Hay 3 líneas básicas de acción que se le asignan al sistema educativo:

1. Actualización educativa constante.
2. Apertura democrática.

3. Flexibilidad del sistema ante los cambios y necesidades sociales y desplazamiento de los sujetos hacia los diferentes tipos de educación.

Tales líneas básicas fueron retomadas en la iniciativa de la Ley Federal de Educación para lograr una mayor operatividad y utilidad.

La Reforma Educativa impele a abordar las cuestiones de renovación pedagógica de programas de estudio, estructuras de la enseñanza, participación de los padres de familia necesaria en la educación de sus hijos y sobre todo dificultades de financiamiento educativo.

De esta manera, se pretende dar respuesta a los conflictos dejados por el régimen anterior y la crisis misma del capitalismo, recurriendo a la educación, por considerarla un factor que impulsa el desarrollo y progreso de la nación.

En ceremonia del 15 de mayo de 1975, en el Palacio de Bellas Artes, Víctor Bravo Ahuja, titular de la S.E.P., se refirió al maestro como la figura central de la Reforma Educativa, cuyas bases serán los principios de libertad y responsabilidad, procurando desarrollar en los alumnos la capacidad de análisis, la interrelación y deducción, ejercitando la reflexión crítica, acrecentando la actitud de actualizar los conocimientos y capacitando para el trabajo socialmente útil.

Se dice así, que la tarea educativa involucra dos tipos de problemas: contenidos programáticos y metodología de la enseñanza, resguardando una ideología de acuerdo al tipo de hombre que desean formar dentro de la sociedad.

De tal manera, vemos que la Reforma Educativa involucró de terminantemente, una reforma magisterial, procurando como objetivo obtener el consenso de todos los sectores sociales en base a una participación activa.

Así, los medios masivos de comunicación, servían de vínculo para relacionarse más estrechamente con la opinión pública y por consiguiente, con los docentes, que son parte esencial dentro del sistema educativo. De esta manera, se promueven comisiones y asambleas que evalúen al sistema educativo y recopilen las sugerencias y opiniones o aportaciones de los diferentes sectores sociales, propiciando la participación pública en la Reforma Educativa, por lo que en febrero de 1971, surge la Comisión Coordinadora de la Reforma Educativa, cuyos miembros trabajaron hasta el mes de junio del mismo año, con 342 representantes repartidos en subcomisiones, una por cada nivel educativo, elaborando seis libros de texto dados a conocer a la opinión pública para ser analizados por los docentes y todas aquellas personas que tuvieran algún interés en dicha Reforma, denominándosele a tal recopilación, "Aportaciones al Estudio de Problemas de la Educación", cuyos resultados generales fueron:

- Necesidad de un mayor apoyo a la educación extraescolar que complemente al sistema escolar, permitiendo la incorporación de grupos marginados al sistema productivo, conservando las manifestaciones culturales de cada región.
- Establecimiento de una secuencia entre los diversos ciclos de la educación escolar formal, transformando a las escuelas en centros promotores de desarrollo.

- Necesidad de una reforma administrativa, descentralizando a la S.E.P.
- Cambios indispensables dentro de la legislación educativa, en base al momento por el que atravesaba el país.
- Apoyo financiero de los diversos sectores sociales a la economía educativa.

Tras una "consulta pública", se celebraron 22 asambleas regionales, interviniendo en ellas autoridades educativas, docentes, estudiantes y algunos representantes de la iniciativa privada, quienes dieron a conocer lo siguiente:

- a. El maestro es el principal agente impulsor de la Reforma Educativa, y por lo tanto, se requiere de su constante superación.
- b. Es indispensable la igualación de sueldos, entre profesores rurales y urbanos.
- c. Reconociendo la labor social del maestro, se deben buscar los mecanismos que le ayuden a mejorar y actualizar sus conocimientos, a través de cursos, seminarios, conferencias, etc.
- d. Buscar el mejoramiento de la planeación educativa, tomando en cuenta las diferencias sociales y locales y vinculando la teoría con la práctica.
- e. Es necesario modificar los contenidos de los libros de texto, brindando innovaciones pedagógicas.

La S.E.P., también llevó a cabo encuestas a docentes de todos los niveles educativos, quienes señalaron que lo más ur-

gente dentro de la Reforma Educativa eran cuestiones tales como la docencia e investigación, sugiriendo la formación de grupos interdisciplinarios de trabajo en todo el país, así como una mayor atención al sector rural logrando un mayor aprovechamiento de los recursos y un avance en la producción, impulsando la ciencia y la tecnología agropecuaria.

Los docentes normalistas declararon que la problemática educativa iba más allá del plantel educativo, surgiendo con las propias dificultades económicas y familiares de los alumnos, - de igual manera, señalaron que el libro de texto era un factor determinante en el aprovechamiento escolar, por lo que debía ser revisado y actualizado constantemente, cambiando también los métodos y las técnicas de enseñanza que propicien la participación activa de los alumnos dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por último, demandaron su mejoramiento profesional y económico en base a cursos de actualización y mayores prestaciones.

De igual manera, la S.E.P., organizó eventos donde se expresaron diferentes conocimientos sobre el desarrollo educativo de países como E.E.U.U., Gran Bretaña y Francia, conociendo, analizando y comparando las situaciones sociales y económicas de esas naciones con respecto a la nuestra.

Investigadores del Colegio de México, participando en seminarios de Biología, Física, Ciencias Sociales y otros, dijeron que se debían tomar en cuenta dentro de la Reforma Educativa, las diferencias de progreso entre las diversas regiones del país. Así mismo, se debía fomentar en los alumnos la capacidad de análisis, crítica y creatividad, propiciando una

actitud investigadora para con su entorno social, buscando la integración de las diversas áreas de conocimiento.

Todas estas consultas efectuadas marcaron lineamientos básicos de la política educativa del régimen, ajustándolos a la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.

En cuanto a las reformas realizadas en el aspecto de la tecnología, Luis Echeverría Álvarez dijo: "Ningún avance económico, ninguna mejoría social, son posibles sin educación popular, sin que lleguen al pueblo los beneficios de la cultura en todos sus niveles. Los peldaños del progreso del país van desde la luz del alfabeto hasta la más alta capacitación científica y tecnológica." (29)

Vemos así, que en la educación técnica hay una reestructuración, formándose personal calificado en mayor número, así como cuadros científicos y tecnológicos de nivel superior, incrementando la producción y colaborando con la independencia tecnológica del país.

Las escuelas vocacionales, transformadas en CECYT, daban a los egresados un título profesional de técnico y grado de bachiller en 6 semestres.

Además, se amplían las instalaciones de Zacatenco, se congrega el CECYT "Juan de Dios Batiz", la Escuela Nacional de Medicina Homeopática, el Centro de Ciencias de la Salud y las unidades de Culhuacán, Tepepan y Tecamachalco.

El Presidente de la República insistió en la urgencia de que el sistema educativo debía vincularse íntimamente a la producción, no únicamente subordinándose a objetivos económicos, sino logrando un enfoque tecnocrático de la educación,

acomodándose a las demandas del proceso de cambio científico y tecnológico, ya que la ciencia y la tecnología cumplen un papel fundamental al permitir a los pueblos encontrar caminos para su liberación, economía y por ende, al favorecer la satisfacción de sus necesidades existenciales imperativas.

Se pretendía que a través del acceso a la tecnología, se alcanzara una cooperación internacional fecunda, eliminando las causas que convertían esa transferencia en instrumento de subordinación. Es decir, se decía que la riqueza residía -- principalmente en las reservas intelectuales y la capacidad de organizarlas para darles la debida proyección en el trabajo, y en la actividad. Sin embargo, es bien sabido que el verdadero interés de dar un impulso tan fuerte a la ciencia y la tecnología fue el perseguir un mayor desarrollo productivo del país, incorporando más rápidamente a los sujetos al sistema productivo, sin importar la real conciencia que tuviera éste de lo que estaba realizando, encubriendo los intereses de explotación y continuación del poder por parte del Estado a través de la difusión de dicha labor.

Una vez expuesto el panorama general de lo sucedido en materia de educación en el sexenio echeverrista, trataremos con más detalle al nivel educativo de primaria en dicho sexenio.

1.4.5 La Educación Primaria en el Sexenio Echeverrista.

La educación primaria es el nivel del sistema educativo - que permite al alumno adquirir los conocimientos, actitudes, habilidades y valores sustanciales que le integran a la sociedad. Este proceso es elemento fundamental para fortalecer y renovar al grupo social.

El periodo que abarca la educación elemental es uno de los más trascendentes en la vida del hombre, ya que comprende desde sus primeros pasos por el mundo hasta el inicio de su puber tad. Las impresiones que recibe del exterior, moldearán su - conducta individual y social, porque sus vivencias perduran - indeleblemente. Tomando en cuenta ésto, las políticas formuladas para la Reforma Educativa fueron:

1. Actualización de los libros de texto como petición del magisterio. Dicha actualización surgió a raíz de que los -- que se utilizaban contenían información atrasada, difi -- riendo de los programas de estudio presentados por áreas, mientras los primeros estaban estructurados por materias, además de la necesidad de una información científica, sugiriendo también finalmente, la edición de auxiliares didácticos para profesores.
2. Mejoramiento de las técnicas de evaluación ya que se decía que se requería de evaluaciones adecuadas al momento por el que se atravesaba, dejando a un lado la improvisación y acabar con las injusticias en la evaluación de los

alumnos.

3. Coordinar los servicios educativos a través de la S.E.P.
4. Renovación de los métodos de enseñanza en base a las nuevas aportaciones de la didáctica y la psicología, propiciando en los alumnos una actitud dinámica y participativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje, como es el caso del Método Global de Análisis Estructural.

Se le daba enorme importancia a la educación primaria, ya que a través de ella se proclamaban libertad y progreso, dando relevancia al concepto de Patria y poniendo como ejemplo a los héroes nacionales y dando un enfoque tecnocrático a la educación: "Nos proponemos hacer del educando un ente productivo, capaz de manejar las herramientas culturales necesarias para integrarse plenamente a la sociedad; esto se opone al saber enciclopédico y libresco que dificulta a la persona la confrontación de los conocimientos con su realidad." (30)

Ante todo esto, vemos que la Reforma Educativa persigue una supuesta democratización de la enseñanza, solucionando de igual manera diversos problemas socio-económicos, transformando al sistema educativo con la participación de diferentes núcleos de la población, cuyas aportaciones fueron tomadas en cuenta, principalmente para lo que se concibe como elemento fundamental de la enseñanza primaria: el libro de texto gratuito.

Dentro de los lineamientos generales que guiaron a la Reforma Educativa de la educación primaria orientándola para que recobrar su esencia liberadora, democrática, nacionalista y

popular que se le confiere a través del Artículo 3º, están:

- Necesidad de elaborar nuevos planes de estudio y programas de aprendizaje más acordes a la realidad social y económica del país, dando respuesta a los propios intereses de los educandos.
- Aplicar una metodología pedagógica que se aparte del verbalismo y la enseñanza libresca.
- Diseñar el contenido de nuevos libros de texto que realmente faciliten la enseñanza y transmitan el pensamiento científico contemporáneo.
- Revisar el proceso de formación de profesores y promover su actualización científica y pedagógica.

Enfocándonos más directamente a la reforma dentro de los planes y programas, vemos que la S.E.P., a través del Consejo Nacional Técnico de la Educación, integró las comisiones encargadas de elaborarlos, precisándose los siguientes objetivos generales a alcanzar:

- . Encauzar el proceso natural de desarrollo del niño para lograr el desarrollo integral de su personalidad.
- . Procurar conocer el medio en que vive para transformarlo de acuerdo a sus necesidades.
- . Favorecer su proceso de socialización.
- . Lograr a través del desarrollo de sus capacidades, la comprensión e interpretación de hechos y principios.
- . Proporcionarle los medios para aprender eficazmente por sí mismo.
- . Ofrecerle alternativas para aprender lo que tenga valor para

él y le sea placentero.

- . Lograr que adquiriera la capacidad de comunicación, desarrollando habilidades y hábitos para interpretar los signos gráficos y comprender el contenido de lo que lee.
- . Introducirlo en las conceptualizaciones formales de la matemática y de la manipulación de las situaciones, expresiones y objetos.
- . Iniciarlo en la comprensión y utilización de los conceptos y principios básicos de las Ciencias Naturales y las Ciencias Sociales, de modo que estos fundamentos le faciliten la adquisición de informaciones y técnicas.
- . Encauzar la observación y experiencia hacia el conocimiento, aprovechamiento y conservación de los recursos naturales.
- . Capacitarlo para la conservación de la vida, la salud física y mental y garantizar así, la plenitud de su desarrollo.
- . Desarrollar diversas expresiones estéticas.
- . Fomentar su participación en actividades familiares.
- . Desarrollar su juicio crítico para que participe en los cambios de los grupos sociales.
- . Lograr que los niños establezcan en la comunidad escolar formas de convivencia armónicas y constructivas.

Los criterios tomados en cuenta dentro de la Reforma Educativa para reestructurar los programas fueron:

- a. Carácter permanente de la educación.- Se dice que el proceso educativo se inicia con el nacimiento y permanece a lo largo de toda la vida del sujeto a través de una serie de acciones formales e informales.

- b. Actitud científica.- Señala que se debe alentar en los educandos la capacidad de observación, análisis y síntesis para que éste pueda transformar su realidad, para mejorar su nivel de vida.

- c. Conciencia histórica.- A través de ella se pretende hacer comprender a los educandos que así como suceden cambios - biológicos y psicológicos en los seres vivos, ésto mismo - ocurre con las sociedades tratando de explicar el presente.

- d. Relatividad.- Todo conocimiento está sujeto a revisión, ya que no hay verdades absolutas, por lo que se debe buscar la actualización continua de los libros de texto, tomando en cuenta las opiniones de maestros y alumnos, que son quienes los manejan directamente.

- e. Acento en el aprendizaje.- Combatir la simple transmisión de conocimientos, en base a la promoción de un verdadero aprendizaje, que incluye la motivación de los educandos, para conocer lo que les atraiga y que pueda ser de provecho para él y su sociedad.

Dentro del análisis realizado se derivó la selección y diseño de 7 áreas programáticas, cuyas características se plantean así:

1. Español: Cultivar el lenguaje, desarrollar el pensamiento mismo y proyectarse con plenitud a través de la palabra y dar sentido a su mundo.

2. Matemáticas: Adquirir habilidades y capacidades para integrar las matemáticas con otras áreas, relacionando los conceptos matemáticos con las actividades y situaciones dentro del hogar, la escuela y el medio en general.

3. Ciencias Naturales: Contribuye de manera definitiva a la -- formación integral, dudar, cuestionar, criticar, participar y crear son actitudes, habilidades o capacidades fundamentales en el verdadero espíritu de la ciencia.

4. Ciencias Sociales: Estudiar al hombre como lo que es, un -- ser eminentemente social, engloba por lo tanto, conocimientos de antropología, geografía humana, economía, ciencias -- políticas, sociología e historia. Se pretende hacer entender al educando el medio social, económico, político y cultural que le rodea y sus complejas interrelaciones y familiarizarlas con el método propio de las ciencias sociales -- en su conjunto y con las diferencias que existen entre las ciencias sistemáticas del hombre y las ciencias históricas. El alumno debe desarrollar y afirmar el amor a su patria, -- manteniendo actitudes cívicas necesarias para el bienestar y progreso de la nación.

5. Educación Artística: Despertar en el alumno su sensibilidad por la belleza, poner en juego su creatividad y talento naturales, estimular su imaginación y ofrecerles una visión estética del universo.

6. Educación Física: Desarrollar la capacidad de protección - de la salud y el mejoramiento del vigor físico, procurando la relación con otras áreas programáticas, para realizar observaciones, juicios críticos y expresiones orales y plásticas.

7. Educación Tecnológica: Lograr que el escolar adquiriera ha - bilidades básicas de la más variada aplicabilidad en la es - cuela y en la vida, aprovechando de manera óptima sus recursos naturales.

En cuanto a los libros de texto, marcadas las pautas lega - les de la acción educativa, se conformaron equipos de trabajo compuestos por investigadores y científicos del Centro de In - vestigación y Estudios Avanzados del I.P.N., de la U.N.A.M., del Colegio de México, la Escuela Nacional de Maestros y la - Escuela Normal Superior, para elaborar los nuevos libros de - texto de educación primaria.

En principio, se revisaron las ideas, conceptos y habili - dades básicas para cada grado y cada área de conocimiento, más tarde se toman resoluciones de acuerdo a los supuestos prees - tablecidos y por último, se editaron materiales transitorios, para ser experimentados con niños de el D.F., por lo que con - los resultados obtenidos se hicieron algunos cambios en el contenido y las actividades propuestas, tomando en cuenta los comentarios de maestros y alumnos de las escuelas primarias y e - laborando una nueva versión de ellos, la que fue puesta a -- prueba en los Estados de Oaxaca, Veracruz, Hidalgo y México.

Así, la aplicación y evaluación de los libros de texto concluyó a finales de 1971, en zonas rurales y urbanas, en base a la reelaboración de los proyectos realizados, la cual, concluída se presentó a las comisiones revisoras, quienes después de efectuar los cambios adicionales, recomendó la edición y aplicación de los libros de texto gratuitos para el ciclo escolar 1972-1973.

Los libros de texto se dividen en 4 áreas básicas de conocimientos (Español, Matemáticas, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales) y 3 complementarias (Educación Artística, Educación Física y Educación Tecnológica), persiguiendo los objetivos ya planteados, a través de los planes y programas de estudio.

En base a lo expuesto, podemos darnos cuenta del papel estratégico que jugó la educación dentro de este sexenio, a través de la escuela primaria como aparato ideológico del Estado.

Existen una serie de funciones que realiza la escuela de manera oculta, desde la propia inculcación de una ideología de la clase dominante, hasta la reproducción continua de la división del trabajo, legitimando la dominación de la sociedad por una clase y conservando al mismo tiempo el orden social que favorece a la permanencia de la clase burguesa dentro de la hegemonía del país.

Algo muy importante y más enfocado a lo que será directamente el análisis de este trabajo, es la influencia de esta ideología dentro de aspectos menos notorios u olvidados, como lo es el trasfondo ideológico del propio método para la enseñanza de la lecto-escritura utilizado con los niños mexicanos, por lo que nos interesó el mencionar lo siguiente:

"Saber leer y escribir es el mínimo necesario para que el hombre sea realmente un ser libre, consciente de sus derechos y deberes, responsable de sus actos, tanto privados como públicos." (31)

De esta manera se confirma como a través de la enseñanza de la lecto-escritura se pretenden objetivos que jamás son conseguidos como tales dentro de la realidad social que vive el sujeto. Como ya vimos anteriormente, la libertad del alumno se encuentra condicionada no sólo a la forma de pensamiento del docente, sino a la misma ideología transmitida por éste, muchas veces inconscientemente, marginándole dentro de la clase social a la que pertenece e incorporándole al sistema de producción como ser explotado que colabora a la continuación del sistema capitalista; de ahí que jamás pueda ser una persona consciente y responsable ya que actúa bajo la dirección ideológica de las clases en el poder, siendo esto apoyado por el contenido de los libros de texto que son un elemento más de manipulación y control social, guardando una ideología dominante y cuyos fundamentos jamás son denotados, por dar respuesta a la clase privilegiada que a través de ellos, confirma y reproduce permanentemente el sistema de producción capitalista, punto que posteriormente ha de tratarse más a fondo en este trabajo, en base al análisis del Método Global de Análisis Estructural para la enseñanza de la lecto-escritura utilizado actualmente en la escuela primaria.

CAPITULO II

DESCRIPCION DEL M.G.A.E.
(METODO GLOBAL DE ANALISIS ESTRUCTURAL)

Una vez expuesto el contexto histórico-social del sexenio de Luis Echeverría Alvarez, teniendo como antecedente la hegemonía de los Estados Unidos de Norteamérica, y por tanto la posición de México como país latinoamericano capitalista dependiente; así como los sucesos que antecedieron a dicho sexenio dando lugar a la política educativa que se implantó en él, continuaremos con el análisis del Método Global de Análisis Estructural, refiriéndonos a sus características y fundamentos principalmente, visto éste como una estrategia de la política educativa a nivel primaria.

2.1 Los Métodos Didácticos.

Luis Alves de Mattos define al método " ...como la organización racional y bien calculada de los recursos disponibles y de los procedimientos más adecuados para alcanzar determinado objetivo de la manera más segura, económica y eficiente. " (32)

Por otra parte, Mattos define al método didáctico como - la organización racional y práctica de recursos y procedimientos de que hace uso el profesor, con el fin de dirigir el aprendizaje de los alumnos hacia objetivos previstos y así tratar - de hacerlos más aptos para la vida en común y de capacitarlos

para su futuro trabajo profesional.

El Método Didáctico se rige por los siguientes principios :

a) Principio de la Finalidad. El método busca alcanzar objetivos fijados previamente.

b) Principio de la ordenación. El método supone la disposición ordenada de datos de la materia, medios auxiliares y procedimientos para lograr el aprendizaje de los alumnos.

c) Principio de la Adecuación. El método didáctico busca adecuar la materia a la capacidad de los alumnos según su edad y preparación anterior.

d) Principio de la Economía. El método didáctico busca -- cumplir los objetivos rápida, fácil y económicamente evitando desperdicios de tiempo, materiales y esfuerzo sin sacrificar -- la calidad.

e) Principio de la Orientación. El método didáctico busca dar a los alumnos una orientación segura, concreta y definida, que les permita aprender eficazmente, fomentando hábitos adecuados para lograrlo.

Elementos Básicos del Método Didáctico :

a) Lenguaje Didáctico : Medio necesario de comunicación -- del que se vale el profesor para guiar el aprendizaje de los alumnos.

b) Medios Auxiliares y Material Didáctico : Son el instrumental de trabajo que utilizan maestro y alumno, para ilustrar, aplicar o concretar lo estudiado.

c) Acción Didáctica : Activa el estudio mediante tareas, -- ejercicios, debates, demostraciones y otros trabajos realizados

en clase.

Cada uno de estos elementos sirve de base a diversas técnicas y procedimientos de enseñanza.

Características del Método Didáctico :

a) Simple y que no presente al alumno dificultades para adaptarse a él y seguirlo.

b) Flexible y adaptado a la etapa evolutiva en que se encuentran los alumnos.

c) Práctico y Funcional, produciendo resultados concretos y útiles.

d) Económico en lo que respecta a tiempo y esfuerzo.

e) Progresivo y Acumulativo ya que cada una de las etapas de trabajo completa y consolida la anterior y prepara para la siguiente.

f) Educativo, que no solo instruya, sino que también provoque en los alumnos la formación de actitudes, hábitos e ideales que enriquezcan su personalidad y les abran nuevos horizontes de vida y trabajo.

Así, en el método didáctico se distingue entre recursos, técnicas, y procedimientos, los cuales son combinados por éste para conducir el aprendizaje y lograr los objetivos previstos.

* Recursos: Medios materiales de que se dispone para conducir el aprendizaje tales como libros, pizarrones, material escolar, modelos en yeso, aparatos, discos, etc.

* Técnicas: Maneras racionales de conducir cada fase del aprendizaje tales como planeación, evaluación, etc.

* Procedimientos : Segmentos o series de actividades docentes en determinada fase de la enseñanza tales como procedimiento de interrogación, explicación, demostración, corrección de tareas, aplicación de pruebas, etc.

El Método Didáctico busca conducir el aprendizaje en los siguientes sentidos:

1. De lo fácil a lo difícil.
2. De lo simple a lo complejo.
3. De lo próximo e inmediato a lo remoto y mediato.
4. De lo concreto a lo abstracto.
5. De la observación y experimentación a la reflexión y la formación de teorías.
6. De la acción práctica y efectiva a la interiorización.

Mattos aclara que no existe un método didáctico universal y recomienda que cada maestro elabore su propio método de acuerdo a las circunstancias y condiciones en las que desempeña su trabajo.

Los puntos señalados anteriormente por Mattos, tienen amplia difusión entre los docentes de las escuelas primarias, - debido a que en la Escuela Normal, son fuertemente difundidos.

Sin embargo, consideramos que dicha concepción del método ve a los procesos de conocimiento y de enseñanza-aprendizaje, de manera lineal, lo que fragmenta la realidad, impidiendo una transformación de ésta.

Es por eso, que pensamos que una alternativa de solución a dicho problema, sería la propuesta por Azucena Rodríguez, - quien ve al método con un carácter totalizador, siendo éste -

dialéctico, con retrocesos y avances que se basan en saltos - cualitativos práctica-teoría-práctica, y que se traducen en - síntesis-teoría-síntesis.

Así, para Azucena Rodríguez, el método "...es el conjunto de principios y procedimientos, de investigación teórica y de actividad práctica." (33), a través de las cuales se elabora el conocimiento, pasando por las etapas de síntesis-análisis-síntesis, hasta llegar a una síntesis final de carácter - totalizador, que será validado teniendo la práctica como criterio de verdad, pero que a la vez generará nuevas contradicciones constituyendo un nuevo punto de partida cualitativamente más rico que el inicial, dando paso a otro nuevo conocimiento de la realidad.

De este modo podemos ver que la diferencia entre Mattos y Azucena Rodríguez, en lo que se refiere al método, reside - en que él, propicia una fragmentación de la realidad y una -- adaptación de los sujetos a ésta, de acuerdo a objetivos previamente fijados; mientras que ella propone que el individuo elabore o produzca un conocimiento, el cual se validará al -- confrontarse con la realidad, enriqueciéndolo y dándole la al ternativa de transformarla.

Es así, que podemos observar que en la escuela primaria, es más conveniente, el manejo del método tal como lo propone Mattos, por contribuir a ver la realidad de manera fragmentada y terminada, con una fuerte carga ideológica, que el retomar propuestas como la de Azucena Rodríguez que ayudarían a - producir un conocimiento crítico y científico de la sociedad que pondría al descubierto manifestaciones ideológicas que ac

tualmente se mantienen ocultas, dando pie a la búsqueda de -
una transformación social, que de ninguna manera convendría a
los intereses de las clases dominantes.

2.2 Tipos de Métodos.

Por su parte , Luiz Henrique Méndes de Campos, muestra - las diferencias entre los métodos tradicionales y los métodos activos de enseñanza. Considera a los llamados métodos didácticos como métodos tradicionales de enseñanza.

Así, nos dice que los métodos tradicionales de enseñanza parten de la idea de que el niño es un adulto en miniatura -- que recibe una "donación " de conocimientos acumulados a través del tiempo.

Por el contrario, los métodos activos ven a la infancia como una etapa del proceso general del desenvolvimiento del hombre y al niño diferente del adulto en lo que se refiere a su mentalidad compuesta por contenidos, intereses y estructuras. Por tanto, la escuela conduce al niño para que llegue -- por su propio esfuerzo y por un proceso natural y continuo a la edad adulta, no importando la suma de conocimientos que adquiera, sino la forma como los maneje.

Así, considera que los métodos tradicionales se basan en la autoridad de la palabra del profesor y del texto impreso, llevando a la abstracción, el esquematismo y el verbalismo y ocasionando la disociación entre la exposición verbal y la -realidad, y a la memorización de conceptos que no parten de la experiencia del niño.

Afirma que los métodos didácticos clásicos son el expositivo, el intuitivo y el interrogativo.

Por el contrario, los métodos activos se basan en la actividad espontánea ya que Piaget afirma que sin actividad no

hay inteligencia.

Los métodos activos tienen sus bases psicológicas en la - psicología genética de Piaget quien dice: "La inteligencia es la adaptación por excelencia, el equilibrio entre la asimilación de cosas de la actividad propia y la acomodación de esos esquemas asimiladores a los propios intereses. "(34)

Así como el desarrollo físico se realiza en base a un -- trabajo constructivo, lo mismo sucede con la vida mental como realidad dinámica y la inteligencia como una actividad real - que se construye.

Es así que las materias de enseñanza son medios e instrumentos a través de los cuales se movilizan los esquemas de -- asimilación. La disciplina se basa en la responsabilidad y no en la autoridad.

Por último, en los métodos activos, enseñar es ayudar al alumno a aprender.

2.3 Métodos de enseñanza de la lecto-escritura más significativos.

Sabemos que tanto la lectura como la escritura constituyen expresiones del lenguaje; son formas evolucionadas de la utilización de la palabra. Para los antropólogos, el hombre adquiere su calidad que lo distingue del resto de los animales a partir del momento histórico en que, después de que su mano, primer instrumento que usa, se complementa con otro admirable instrumento: el lenguaje, resultado de la necesidad del hombre primitivo de comunicarse con quienes lo rodean, naciendo así la onomatopeya (de onoma nombre, y poyein, hacer; palabra que imita el sonido de las cosas que significa).

El sonido gutural simple-onomatopéyico, adquirió mediante el trabajo y la vida en común, el carácter de señal abstracta -señal de señales- para reflejar la realidad y actuar sobre ella y sobre los hombres.

La expresión del lenguaje tiene, además, otra fuente: la llamada interjectiva, es decir, el hombre expresa su dolor, su alegría, su asombro, su espanto, su colera, su afecto, o su odio, mediante interjecciones. Este otro aspecto del lenguaje incluye la esfera emocional.

El lenguaje mímico y el pantomímico, son también formas de comunicación entre los hombres. Los pueblos precolombinos dentro de nuestro país, utilizaron la escritura valiéndose de jeroglíficos que integraron códigos, los cuales, en sus orígenes y evolución, fueron figurativos y simbólicos.

La lectura y la escritura, desde un punto de vista global, comprenden también el dominio de los signos gráficos al-

fabéticos, numéricos y simbólicos por cuanto a fórmulas previamente elaboradas y aceptadas.

El análisis histórico-social de los diversos folletos y libros utilizados para la enseñanza-aprendizaje de los signos gráficos, parte de la Colonia; en el siglo XVI, Fray Pedro de Gante elabora una Cartilla de lectura y escritura con fines catequísticos, viniendo más tarde otros tales como el conocido y tan utilizado Silabario de San Miguel.

A lo largo del tiempo, se probaron diversos procedimientos para aprovechar el deletreo, el silabeo, el análisis, la síntesis, la inducción y la deducción para el dominio de la lecto-escritura.

Diversos autores, han puesto desde tiempo atrás su mayor esfuerzo al servicio de las aplicaciones pedagógicas que permitan nuevos aportes de gran importancia para la enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura, dentro de los que cabe mencionar a Rébsamen, Carlos A. Carrillo, Torres Quintero, etc.

Anteriormente, se aprendía a leer y escribir a través de métodos mecánicos, que provocaban un constante deletreo con cierta tonada, paralelamente al conocimiento del signo gráfico; sin embargo, se ha dado una evolución dentro de este aspecto de la educación y las teorías psicológicas han dejado ver el descuidado sincretismo infantil, ligándose la onomatopeya al fonetismo en los procesos lógicos de la deducción, la inducción, el análisis y la síntesis.

Así, se trata de apoyar, en base a diferentes teorías y estudios más profundos, a los docentes normalistas que sobre todo al inicio de su práctica profesional, dentro del primer

grado de primaria se encuentran desubicados o confundidos, cayendo en la mediocridad de la enseñanza de la lecto-escritura, siendo ésta una de las causas que dan pié a los altos índices de reprobación del primer grado de primaria en nuestro sistema escolar, donde de cada cien niños que ingresan repiten año treinta o treinta y cinco alumnos, factor que también influye para el rechazo de los docentes de dicho grado escolar.

Pese a todo esto, no es únicamente la preocupación primordial el que dentro de la enseñanza normal, se dedique especial atención al estudio de los diversos métodos y procedimientos conocidos en nuestro ambiente educativo, para la enseñanza de la lecto-escritura, sino que debe ir más allá de esto, de la simple práctica rígida de un método determinado, redescubriendo los fundamentos ideológicos que conlleva cada uno de ellos y más aún el que responde a las necesidades histórico-sociales del momento que se vive, como lo es actualmente el Método Global de Análisis Estructural.

Es por todo esto, que nos pareció interesante el rescatar, una idea de Antonio Barbosa Heldt, donde se manifiesta ocultamente el manejo ideológico que se proponen los diversos métodos o procedimientos de lecto-escritura, siendo la siguiente:

" México se transforma con rapidez vertiginosa. La elaboración, impresión y distribución gratuita de los libros y cuadernos de trabajo ó cartillas de alfabetización, incluso las bilingües, confluyen hacia la misma meta: dar al mexicano un instrumento funcional que le permita aprender a leer y escribir, pero que fundamentalmente, este instrumento cultural le

enseñe también a vivir con dignidad en el ámbito de la paz, en la independencia y la justicia en el ejercicio del derecho."

(35)

Es indudable que existe una enorme carga ideológica, al hacer ver como elemento de paz, independencia, justicia y más aún forma honesta de vida, el hecho de saber leer y escribir, mientras que es a partir de dicho factor, que la educación -- cumple día a día con mayor fuerza, su función de aparato ideológico del Estado, que continua la división de clases sociales y la relación explotador-explotado, donde cada una de sus partes reafirma su posición y da paso a que posteriores generaciones la prosigan.

A pesar de que son mínimos los docentes que hacen uso puro de algún método de lecto-escritura, debido a la elaboración que a través de la experiencia van realizando de su propio método, es necesario conocer las generalidades metodológicas por las cuales se le denomina de tal o cual forma a cada uno de los métodos utilizados dentro de la enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura.

Existen diversas maneras de interpretar la teoría educativa, dentro de los métodos de lecto-escritura; desde los métodos de deletreo y silabeo, hasta los globales, pasando por los fonéticos; así pues, existen métodos :

- a. De deletreo
- b. De silabeo
- c. Fonéticos
- d. Sintético-analíticos
- e. Analítico-sintéticos.

- f. Globales
- g. Eclécticos y combinados
- h. Simultáneos
- i. Sucesivos
- j. Mixtos.

Tomando en cuenta, que muchas veces un método de lecto-escritura puede presentar más de una de las anteriores variables, pudiendo ser global y simultáneo, de silabeo y fonético, etc.

Uno de los métodos que podría denominarse como deficiente es el de deletreo, que no da a conocer los sonidos, por más que la lectura consiste en traducir los signos (visibles) en sonidos (audibles) y en juntar éstos. Así, el fonetismo, viene a ser una de las medidas más eficaces contra ello, ya que consiste en pronunciar cada letra con el sonido que le corresponde aún con las propias consonantes, que muchas veces han sido tomadas como mudas por presentarse sin vocales; el fonetismo va de los sonidos y las articulaciones simples, a los compuestos. De esta manera, los métodos de silabeo, también son de cierta manera limitados, aunque dan un paso adelante sobre los de deletreo.

Al referirnos a la marcha, vemos que los métodos pueden ser denominados analítico-sintético-analíticos, ya que no puede presentarse exclusivamente el análisis o la síntesis, pues en algún momento se cae sobre ambos. Se les menciona de una u otra forma, únicamente por referirse a la manera de iniciar la enseñanza.

Los sintético-analíticos muchas veces, parten de la palau

bra, frases u oraciones, para llegar a las sílabas, letras o sonidos.

La globalización, es una forma de enseñanza, donde se interrelacionan las diversas áreas para dar solución a un problema, partiendo del todo.

Los métodos eclécticos y combinados, son aquellos que se encuentran conformados por diversos señalamientos, materiales o técnicas utilizadas por otros métodos, de acuerdo a las necesidades que presente el grupo y la selección por parte del docente, en base a sus propias aptitudes, y necesidades en general; de esta manera, podemos subrayar aquí la preferencia por parte de los docentes de utilizar métodos eclécticos y combinados, por tener mayor libertad de enseñanza, quizá sea ésta una de las causas por las que se diga constantemente que "el mejor método es aquel que se encuentra en manos del mejor docente."

La simultaneidad consiste en hacer que la lectura y la escritura, sean aprendidas al mismo tiempo, es decir, que la lectura sea reafirmada mediante la escritura, simultáneamente.

Los métodos sucesivos, son aquellos que primero enseñan la lectura y después la escritura; y por último los métodos de lecto-escritura denominados mixtos son los que presentan al mismo tiempo los caracteres manuscritos y los impresos.

Así, después de haber mencionado las diversas características que puede presentar un método, haremos un breve recordatorio de aquellos que han tenido mayor uso y difusión a través del tiempo, dentro de la enseñanza de la lecto-escritura en el sistema educativo.

A modo de ejemplo, a continuación citaremos algunos de -

los métodos que han sido más significativos, en la enseñanza - de la lecto-escritura:

1. SILABARIO DE SAN MIGUEL.

Se encuentra dentro de los métodos representativos del de letreo, más conocidos y usados en México en el siglo pasado; - es un pequeño folleto que consta de ocho páginas, en cuya portada aparece el arcángel San Miguel azotando a Satanás. Este - método se atribuye a Nicolás García de San Vicente, por haberlo usado ampliamente entre las clases menesterosas, por lo que aún en la actualidad sigue siendo conocido en zonas rurales -- del occidente del país, como Silabario de San Vicente.

Se compone de treinta y ocho lecciones, empezando por las vocales y más tarde por las consonantes. Es así, un real documento de la Pedagogía tradicionalista y anticientífica, de origen religioso, presentando en la última hoja un catecismo breve; históricamente el silabario se usó para enseñar a leer en las escuelas parroquiales y religiosas en general, aprendiendo a leer con él, miles de españoles e hispanoamericanos.

2. MANTILLA No. 1.

Al igual que el anterior, este método es de deletreo, de marcha sintético-analítica, y de empleo único de letra impresa, sin embargo, es más completo por su material y su encuadernación decorosa y correcta; comenzó a usarse en nuestro país, durante el siglo pasado. Su autor fué Luis F. Mantilla, docente de lengua y literatura española en la Universidad de Nueva York. De igual manera que el método anterior, empieza por las vocales hasta llegar a oraciones.

3. METODO DE PALABRAS NORMALES.

Fué introducido a México, por Enrique C. Rebsamen; acen--
túa los aspectos del fonetismo, comenzando por enseñar cerca -
de cincuenta palabras que han de representar ideas familiares
al niño y estar constituidas por dos o más sílabas, acompaña--
das de su representación gráfica, las que aprendidas, se des--
componen en elementos fonéticos, haciendo después ejercicios -
de síntesis para buscar nuevas palabras. Sintetizando podemos
decir que las características del Método Rebsamen, son:

a) Analítico-sintético.

b) Fonético.

c) Simultáneo y

d) De escritura-lectura

4. METODO FONETICO ONOMATOPEYICO.

El maestro Gregorio Torres Quintero, publicó este método
sintético-analítico por primera vez en 1908, utilizando el ca-
mino del fonetismo, pero introduciendo novedosamente la onoma-
topeya en los sonidos, es decir la imitación de un sonido y el
mismo vocablo onomatopéyico que imita el sonido de las cosas -
con ellos significados. Por ejemplo: "Un cohete al subir produ-
ce un ruido, si lo imitamos producimos el sonido sssss, prolon-
gado, y aún podemos decir al final ¡Pum! para imitar el trueno.
Ambos sonidos son las onomatopeyas del cohete. ¡Pum! es un vo-
cablo onomatopéyico. Con rrrr imitamos el ruido de un coche, -
con ffff el resoplido de un gato asustado o furioso, con t-t-t
t-t- el ruido del reloj y aún podemos decir que el reloj tiene
su tic-tac. Tales ruidos y voces son onomatopeyas". (36)

De esta manera, el docente Torres Quintero, apoya dicho -
método, desaprobando a los de marcha analítica tales como el -

de Palabras Normales, por partir, como su nombre lo indica, de palabras, de generalidades, que de acuerdo con el autor es una forma más complicada de enseñanza de la lecto-escritura.

Las características generales del Método Onomatopéyico, son:

1. Es fonético, por lo que emplea el sonido de las letras y no sus nombres.

2. Se denomina onomatopéyico a su fonetismo, por obtener el sonido de las letras de la imitación fonética de los ruidos y las voces producidas por los hombres, animales y cosas.

3. Es sintético, por partir de los sonidos para formar sílabas, en sus ejercicios orales, y comparar los sonidos onomatopéyicos con los de las palabras.

4. Es analítico, al descomponer las palabras en sílabas, en sus ejercicios orales, y comparar los sonidos onomatopéyicos con los de las palabras.

5. Se dice que es simultáneo, porque asocia a la lectura con la escritura.

Los métodos anteriormente señalados, son únicamente una mínima parte de los existentes para la enseñanza de la lecto-escritura, en la educación mexicana, sin embargo, debido a la extensión que se llevaría el ejemplificar cada uno de ellos, pretendimos rescatar los esenciales, para el conocimiento que ha de ser necesario como antecedente para el más fácil entendimiento de lo que es el Método Global de Análisis Estructural, que es el que mayor interés nos confiere.

Es por lo anterior, que ahora enfocaremos nuestra atención a la enseñanza de la lecto-escritura por el Método Global.

5. METODO GLOBAL.

A este método impropriadamente se le ha llamado Natural, se ha aplicado a diferentes formas de enseñanza, en base a sus características generales; es decir, entre otras cosas, partiendo de el todo para llegar a conocer las partes. Existen así una serie de Métodos Globales, entre los que primordialmente destacan:

- a) Primeros Pasos (Por Ayala y Pons)
- b) El Mundo del Niño (Por Rosaura Lechuga)
- c) Mi Libro (Por M. Velázquez Andrade)
- d) Nueva Senda (Por Alfredo y Carmen G. Basurto)
- e) Mi Patria (Por Carmen G. Basurto)
- f) Paco y Lola (Por Carmen Cortés y Jesús M. Isaías)
- g) Gufa (Por Julio Minjares H.)
- h) Técnica Freinet (Por Celestino Freinet, adaptada en México, por Patricio Redondo y José de Tapia)
- i) Campaña Pro-Lengua Nacional (S.E.P.)

Según Hendrix, la antigua metodología para la enseñanza de la lecto-escritura constaba de tres etapas:

1. Lectura silabeada mediante la creación de mecanismos.
2. Lectura corriente
3. Lectura expresiva

De este modo, la lectura corriente y la expresiva se separaban mientras que mediante el Método Global, éstas siguen un proceso continuo y paralelo, por flexibilización y afinamiento. " Además, la lectura y la escritura no son ya símbolos que deben ser reconocidos por sí mismos, sino medios de expresión, adquiridos mediante una actividad personal ".

Asi como todos éstos métodos de enseñanza de la lecto-escritura apoyan a la globalización, entre muchos otros más, -- consideramos pertinente hablar un poco más a fondo del que es nuestro tema central del trabajo presente: El Método Global de Análisis Estructural, que a continuación analizamos.

2.4 EL METODO GLOBAL DE ANALISIS ESTRUCTURAL.

En el Libro para el Maestro de ler. grado, no se da una definición clara del Método Global de Análisis Estructural, aunque se mencionan algunas de sus características, a partir de las cuales podríamos decir que éste es la organización racional de los recursos, técnicas y procedimientos en el aprendizaje de la lecto-escritura en base a la marcha analítica, la globalización y el sincretismo del niño dentro de un programa integrado marcado con una fuerte carga ideológica que ayuda a reproducir y preservar el sistema social en el que vivimos los mexicanos.

Uno de sus precursores fué Ovidio Decroly, aunque anteriormente se pueden encontrar indicios de dicho método en pedagogos como Comenio quien ya recomendaba que se presentara la palabra asociada a su representación gráfica.

Del mismo modo en Francia, en el siglo XVIII, Nicolás Adam, aconsejaba seguir el orden "natural" llevado a cabo para aprender el lenguaje hablado, el cual se realiza por medio de palabras y no de letras.

Otros franceses como Itard y Seguin utilizaron dicho método en la educación a deficientes mentales.

Así mismo, en Alemania, durante el siglo XVIII Heinicke, Trapp, Gedike y Fechter y en el siglo XIX, Dorries, Hoffman y Dittes, discípulos del francés Jacotot, quien influyó grandemente a Decroly, también empleaban el método global para la enseñanza de la lecto-escritura.

Paralelamente, en Estados Unidos, hacia 1870, la mayoría de los docentes ya habían abandonado el deletreo y adoptado -

el método global. Farnham en 1877, divulgó y aplicó el método de las frases y Huey y Stinckner derivaron el método de la -- historieta o del cuento, en el que se escribían frases alusivas a las escenas de éstos.

En América para el siglo XIX, José Ma. Torres, director de la Escuela Normal de Panamá se manifestaba partidario del método de "la palabra" y para 1875 apareció la Anagnosia de - Marcos Sastre donde decía que se debía enseñar sin alfabeto, sin deletreo, sin cartilla ni silabario, inspirando afición a la lectura y amor a la virtud y el trabajo.

Además en 1874, la Sociedad de Amigos de la Educación Popular de Montevideo editó carteles elaborados por Romero, don de se unía el dibujo y la palabra aunque fué duramente criticado por Berra porque no incluía el análisis y la síntesis.

Más tarde Berra creó el método de las palabras generadoras siguiendo el proceso analítico-sintético a partir de la - palabra escrita.

En el siglo XX, se generalizó la necesidad de introducir el interés en lugar del esfuerzo penoso en los niños, en base al juego, a la ilustración y el cuento; la necesidad de partir de frases como en el lenguaje hablado y la necesidad de unir - el dibujo a la palabra con divergencias acerca del análisis - de totalidades y una fuerte aversión por los métodos fonéticos.

En el año de 1927, Decroly afirmaba que la globalización se orientaba por el interés del niño en base a sus tendencias afectivas. Del mismo modo, Claparede afirmaba que la percepción se dirigía por el interés.

Y es precisamente Claparede quien en base a Renán (1890) empieza a utilizar el término " sincretismo " para referirse a la percepción en bloque del niño, en 1908 y que en 1923 Decroly prefiere sustituir por el de globalización, el cual -- abarcaría además de la percepción el análisis.

Decroly, quien a juicio de Hendrix fué quien renovó completamente el método global, propone comenzar poniendo una frase ante los ojos de los niños. Dicha frase se referirá a una acción que el niño haya realizado o bien que realizará.

Así, el método global busca asociar la fórmula escrita con la acción enunciada, convirtiéndose la palabra en una especie de dibujo cuya imagen evoca una idea.

De este modo, desde el principio los signos adquieren sentido y la lectura es comprendida y significativa.

Por otra parte, Hendrix afirma que así como el niño -- aprendió a hablar mediante el ejercicio espontáneo de la lengua, el proceso para el aprendizaje de la lectura es el mismo. El niño se ve ante la necesidad de leer para informarse, comprender y aprender. Sin embargo, la lectura ocupará un sitio en su vida sólo con la condición de que desde el principio, sea "...la traducción viviente de lo que se ve, de lo -- que se hace o de lo que se desea. " (37)

Esta necesidad de leer y escribir es según Hendrix un fenómeno vital que se manifiesta porque " la hora sonó en el reloj de la naturaleza." (38)

Hendrix afirma lo anterior partiendo de lo enunciado por Claparede, "...desarrollar los procesos mentales teniendo en cuenta su significación biológica y su papel vital." (39)

De esta manera se logra abandonar el vacío del mecanismo de la lectura silábica en pro de la satisfacción de una necesidad creada en el niño a través de un instrumento útil para informarse, comunicarse y expresarse.

En México, el método global de análisis estructural para la enseñanza de la lecto-escritura se impuso oficialmente al implantarse la Reforma Educativa en el sexenio echeverrista.

Dicho método vino a reemplazar principalmente al método onomatopéyico y al ecléctico que eran los más generalizados en las escuelas primarias para la enseñanza de la lecto-escritura.

Tal imposición ocasionó serias resistencias entre los docentes a quienes se les "capacitó" para el empleo del método global aunque las personas mismas que se encargaron de darles esta capacitación comentaban que ni ellos mismos dominaban el empleo de este método; según informes de maestros que viven esta época.

Los libros de texto de español de ler. grado han sufrido desde entonces modificaciones hasta desembocar en los actuales, que se basan además de en la globalización, en la integración, trabajando en base a módulos que abarcan las áreas de Español, Matemáticas, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Educación Física, Educación Artística, Educación Tecnológica y Educación para la Salud.

Así, el libro para el maestro de ler. grado define a la integración como la acción de "...presentar al alumno las cosas, los hechos como se presentan en la realidad, como un todo unificado, susceptible de ser estudiado parcialmente desde

cada una de las áreas de aprendizaje ". (40)

Del mismo modo, en el libro del maestro se explicitan -- tres métodos de integración :

I. El Método de Esquemas Conceptuales: consistente en tomar como núcleo integrador "...una idea eje de la ciencia o -- una situación real del mundo del niño ". (41) y de los Ejes o Núcleos Integradores que "... son nociones básicas o científicas o situaciones o hechos reales en torno a los cuales se -- agrupan los contenidos ". (42)

II. El Método de Procesos: que consiste en tomar como -- núcleo uno de los procesos de la " investigación científica ", como la observación por ejemplo.

III. El Método de Objetivos : que consiste en la búsqueda de metas comunes a las ocho áreas de aprendizaje, eligiéndose como primordial objetivo el de la expresión.

Es así que podemos observar que se da el mismo valor o -- equivalencia al elaborar los módulos a una idea eje de la -- ciencia que a una situación "real" del mundo del niño.

Del mismo modo, un eje o núcleo integrador puede partir de nociones básicas científicas o de situaciones o hechos -- "reales" y peor aún, puede partir de alguna de las etapas de el "método científico" como la observación, experimentación, etc.

Por lo tanto, se da el mismo valor al conocimiento ideológico que al conocimiento científico y se hace valer al método científico a como de lugar, no importa de cual de sus -- etapas se parta.

Así, el niño pierde la posibilidad de construir su pro --

pio conocimiento y el que se le transmite es más ideológico - que científico.

De este modo, se le impone el conocimiento ideológico como válido, lo cual se encubre ante los docentes haciéndoles creer que los programmas se sustentan en teorías psicológicas y pedagógicas innovadoras que supuestamente sirven para propiciar que el alumno construya el conocimiento y para llegar al conocimiento científico superando el ideológico.

Finalmente el niño es obligado a "expresar" sus experiencias, aparentemente de manera espontánea, pero realmente de este modo se comprueba si el niño a través de las actividades escolares introyectó el conocimiento ideológico que se le proporcionó.

De este modo, el "buen alumno" denotará una fuerte carga ideológica en su "expresión espontánea" que abarca no sólo el lenguaje oral y escrito sino también los gestos, actitudes y expresiones gráficas y plásticas; además de mostrar las "destrezas y habilidades" aparentemente neutras que debió adquirir pero que a la larga decidirán su futuro: el trabajo manual o el trabajo intelectual.

Partiendo de lo anterior, podemos entender por qué los programas presentados en el libro del maestro son tan detallados al marcar objetivos y actividades así como formas de evaluación: esto permite tener controlados todos y cada uno de los pasos que el docente da en el aula. Así aparentemente el docente realiza su trabajo con mayor orden y facilidad y mejores resultados en el aprovechamiento del alumno.

Para que el docente no deje de leer tales objetivos y -

actividades el sistema se valía del avance programático, en el que el docente estaba obligado a copiar éstos y a entregar dicho registro semanal o mensualmente al director para su revisión.

Actualmente, esta práctica se realiza, pero no fuera sino dentro del Libro para el Maestro, ya que éste debe anotar junto a cada actividad el registro de sus observaciones así como otras actividades que realizó, lo que garantiza el seguimiento del programa.

Nos parece importante señalar que únicamente los libros para el maestro de primero y segundo grado llevan este tipo de registro en el mismo libro, sistema que se sigue también en las boletas de calificaciones de los alumnos.

Del mismo modo, son los libros de 1o. y 2o. grados los que sufren mayor número de modificaciones, lo que indica que estos dos grados son de primordial importancia en lo referente a la adquisición del conocimiento ideológico que empieza a echar raíces en el seno de la propia familia.

Además del Libro para el Maestro, la S.E.P., proporciona a los alumnos los siguientes libros :

1. Mi Libro de Primero Parte 1.
2. Mi Libro de Primero Parte 2.
3. Mi Libro de Primero Recortable Parte 1.
4. Mi Libro de Primero Recortable Parte 2.

Es así, que en el Libro para el Maestro de primer grado, se mencionan las cuatro etapas del Método Global de Análisis Estructural :

- A) Etapa de Visualización de Enunciados.

- B) Etapa de Análisis de Enunciados en Palabras.
- C) Etapa de Análisis de Palabras en Sílabas.
- D) Etapa de Afirmación de la Lectura y la Escritura

A) ETAPA DE LA VISUALIZACION DE ENUNCIADOS.

Consta de seis pasos:

1. Conversación: se propician actividades propias de la comunicación oral y todo lo que el alumno comente lo relacionará con lo que posteriormente visualizará.

2. Escritura de enunciados por el docente: en base a los comentarios hechos por los alumnos el docente escribe enunciados en el pizarrón, sin excederse de cuatro y acompañados de ilustraciones alusivas a sus significados.

3. Lectura de enunciados por el docente: éste lee a los alumnos los enunciados y después les pide que los lean junto con él.

4. Identificación de los enunciados: el docente les pregunta qué dice en cada enunciado y qué dibujo corresponde a cada uno de ellos, logrando de este modo que el alumno advierta la correspondencia entre la lengua hablada y la escrita mediante la asociación de lo que escucha con lo que visualiza.

5. Copia de enunciados: los alumnos copian en su cuaderno el enunciado que más les haya gustado y lo ilustran.

6. Evaluación: el docente toma en cuenta la respuesta -- que dan los alumnos en lo que se refiere a la identificación de enunciados.

Hendrix recomienda en esta fase la ejercitación de la observación y la expresión mediante la palabra, el dibujo, el -

modelado de objetos , animales, etc., a los que se hace referencia en los enunciados.

En cuanto a la elección de enunciados pide que éstos se rijan por el interés que puedan despertar en el alumno y que parta de una actividad realizada por los alumnos, prefiriendo las construcciones elaboradas espontáneamente por los alumnos a formas estereotipadas como : " La manzana es redonda."

Además recomienda no utilizar enunciados demasiado largos y preferir los verbos de acción a los verbos de ser y haber.

También hace notar que no es tan importante que al final de esta etapa el niño haya practicado en gran cantidad de -- enunciados como el hecho de que ya esté capacitado para empezar a aislar palabras. Por último, recomienda no apresurar ni forzar al niño para que pase rápidamente de una a otra etapa del método.

A) ETAPA DE ANALISIS DE ENUNCIADOS EN PALABRAS.

1. Conversación
2. Escritura de los enunciados hecha por el docente
3. Lectura de los enunciados hecha por el docente
4. Identificación de los enunciados
5. Lectura de las palabras del enunciado
6. Identificación de las palabras: el docente lee cada -- una de las palabras del enunciado y después pide a los alumnos que hagan lo mismo, primero respetando el orden de éstas y posteriormente en forma indistinta.
7. Copia de palabras y enunciados: los alumnos copian palabras en su cuaderno y las ilustran .

8. Evaluación: se toma en cuenta la relación entre lo escrito y el significado mediante juegos como dominó, memoria o lotería. También el docente puede pedir que los alumnos identifiquen en enunciados nuevos, las mismas palabras o que se relacionen tarjetas con las palabras escritas con otras en las que están los dibujos de lo que significan. También se pide la identificación de artículos, preposiciones y conjunciones .

C) ETAPA DE ANALISIS DE PALABRAS EN SILABAS.

1. Conversación

2. Escritura de enunciados hecha por el docente

3. Lectura de los enunciados hecha por el docente

4. Identificación de los enunciados

5. Lectura de las palabras del enunciado

6. Identificación de las palabras

7. Identificación de las sílabas en estudio : el docente pone mayor énfasis en las palabras que contengan la sílaba a estudiar y pide a los alumnos que la reconozcan. También les pide que subrayen, repasen o enmarquen con un color determinado dicha sílaba. Posteriormente, los alumnos reconocen las diferentes combinaciones de la sílaba en estudio con las vocales.

8. Formación de palabras y enunciados: los alumnos recortan sílabas diferentes y las pegan unas con otras para formar distintas palabras, las cuales son escritas en su cuaderno.

9. Trazo en script de la consonante de la sílaba: los alumnos observan al docente escribir la consonante de la sílaba en estudio y la repiten varias veces en sus cuadernos.

10. Evaluación: Se hace mediante la identificación de la-

sílaba en estudio y la formación de nuevas palabras.

En esta etapa Hendrix recomienda tomar en cuenta que el alumno globaliza por mucho tiempo sin interesarse en las letras.

Sugiere juegos como buscar palabras contenidas en otras palabras, buscar otras que empiecen o terminen con la misma sílaba, buscar palabras que se parezcan y suenen casi igual, etc.

Reconoce la importancia del empleo de un libro siempre y cuando este atraiga el interés del niño y ayude a cubrir las etapas del método. Considera muy conveniente que en el aula se cuente con una selección de libros de cuentos, en los que el alumno ejercite la lectura.

También considera que en la medida de sus posibilidades desde un principio el alumno se exprese por escrito.

D) ETAPA DE AFIRMACION DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA.

1. Conversación
2. Escritura de enunciados hecha por el docente
3. Lectura de los enunciados por el docente y los alumnos, comentándose el contenido del texto.
4. Redacción de enunciados; los alumnos escriben en su cuaderno enunciados referentes a la conversación inicial o al texto.
5. Evaluación: se evalúan la lectura y escritura tomando en cuenta las posibilidades de los alumnos y las diferencias individuales, propiciando la corrección de errores mediante la ayuda mutua.

A continuación mencionaremos las características del Mé-

todo Global de Análisis Estructural, así como sus fundamentos pedagógicos, psicológicos, filosóficos, epistemológicos e -- ideológicos.

2.4.1 Características del Método Global de Análisis

Estructural.

A nivel institucional se justifica el uso del Método -- Global de Análisis Estructural, marcando las siguientes caracteristicas:

1. Aprovecha los intereses del alumno.
2. La oración es la unidad en la expresión del pensamiento.
3. Es analítico-sintético.
4. Acepta la simultaneidad en la enseñanza de la lecto-escritura.
5. Relaciona la enseñanza con el mayor número de actividades y funciones del niño
6. Brinda mayor oportunidad a la expresión de los intereses infantiles, de manera espontánea.
7. Se basa en la globalización, retomando otras áreas de aprendizaje del alumno para dar respuesta a sus problemas y -necesidades.
8. Favorece la práctica de actividades artísticas del -- alumno dejando a un lado la monotonía.
9. Es costoso en su aplicación, lo que la Secretaría de Educación Pública pretende solucionar entregando material didictico a los docentes.
10. Apoya el desarrollo social del alumno y su conoci -- miento de la comunidad en que se encuentra.

Lo señalado anteriormente, se presenta a los docentes con el fin de persuadirlos para que utilicen este método en la enseñanza de la lecto-escritura.

Sin embargo, en lo que respecta a retomar los conocimientos que el niño poseé, antes de adquirir la lecto-escritura, se puede objetar que se trata de otra manera de introyectar o reafirmar los conocimientos ideológicos que el niño obtiene - tanto en su familia como en su comunidad.

Al hablar de la marcha analítico-sintética que sigue, podemos ver que se argumenta, que se toma el sincretismo característico de los niños, además de que se parte de enunciados que son la unidad de expresión del pensamiento, y que el niño se expresa oralmente en base a enunciados. No obstante, podemos observar que en la vida diaria, aún entre los adultos, existe la tendencia a expresarse con el menor número de palabras y también a abreviar éstas; lo que demuestra, que no es tan "natural" el uso de enunciados completos de los que parte el Método Global de Análisis Estructural, y mucho menos tratándose de niños que todavía presentan dificultades para expresarse oralmente; además, consideramos que es más fácil transmitir ideología en base a enunciados que a través de palabras sueltas.

Por otra parte, el hecho de resaltar las actividades artísticas, lleva inmersa una tendencia a desviar esta población hacia el trabajo manual.

Al hablar de la solución de la Secretaría de Educación Pública, en lo que se refiere al alto costo de la aplicación de este método, se presentan inconvenientes como el que los Directores de las Escuelas Primarias, no entregan el material didáctico a los docentes, a la vez que estos últimos se resisten a utilizarlo.

También podemos observar, que a través de la enseñanza , se propicia el encajonamiento del niño en un determinado tipo de funciones, lo que veremos con mayor detenimiento al referirnos a los fundamentos filosóficos que sustentan dicho método.

2.5 FUNDAMENTOS

El Método Global de Análisis Estructural, se basa en -- fundamentos pedagógicos, psicológicos, filosóficos, epistemológicos e ideológicos. Sin embargo, éstos no son claramente -- explicitados en el Libro para el Maestro de Primer Grado, el cual únicamente marca criterios pedagógicos y fundamentos psicológicos.

Además, nos encontramos con que tampoco existen archivos documentos que nos brinden más ampliamente dicha información.

Por lo tanto, a continuación expondremos lo que nos fué posible rescatar al respecto, lo cual fué complementado por nosotras mismas en base a los autores que mencionamos, y a nuestra propia experiencia como docentes de educación primaria.

2.5.1 Fundamentos Pedagógicos.

Dentro del Libro para el Maestro de Primer Grado, no se explicitan fundamentos pedagógicos en lo que se refiere al Método Global de Análisis Estructural, y únicamente se marcan -- criterios pedagógicos en lo que se refiere al Programa Integrado.

El Libro para el Maestro de Primer Grado, propone únicamente "...emplear el método global de análisis estructural definido por la idea de vincular una enseñanza basada en el sincretismo del niño, con un modo estructural de analizar los enunciados y las palabras, con el fin de propiciar el conoci --

miento activo y comprensivo de la lengua ". (43)

Dicho método es global porque:

1. Desde el punto de vista psicológico, la percepción - del niño es sincrética.

2. Se apoya en los intereses del niño y, por lo tanto, - cualquier enunciado que digan los alumnos puede utilizarse para la lectura y la escritura.

3. Se apoya en el aprendizaje de la lengua hablada en la que se utilizan siempre expresiones con sentido completo.

Es así que en el Libro para el Maestro se afirma:

"...el método global se basa en el principio de leer es comprender la lengua escrita." (44)

Así mismo, dicho método es de análisis estructural porque, tras la etapa de globalización, continúa con el proceso - de análisis que va del enunciado a las palabras y de éstas a - las sílabas. "El planteamiento estructuralista ofrece elementos para desarrollar una enseñanza dinámica, donde el alumno maneja el análisis, la clasificación y la comprensión de las formas lingüísticas, a partir de las funciones que cumplen dentro de la estructura verbal, y luego producir nuevas estructuras a partir de nuevos conocimientos." (45)

También se señala: "El análisis estructural permite también formalizar algunos conocimientos intuitivos del lenguaje que tiene el niño. Los ejercicios de análisis de palabras y de oraciones ayudan a explicitar los criterios lingüísticos de clasificación y de diferenciación de los elementos, los cuales que dan implícitos en la comunicación cotidiana." (46)

"El método global de análisis estructural se clasifica en

tre los métodos de marcha analítica, los cuales parten del análisis y culminan con la síntesis y, además, buscan la adquisición del mecanismo de la lecto-escritura, simultáneamente -- con la comprensión. Se dice que los métodos de marcha sintética, como los fonéticos o silábicos, son más rápidos para la enseñanza de la lectura y la escritura; esto es relativamente -- cierto porque solo atienden al aprendizaje de los procedimientos mecánicos y no a la comprensión." (47)

Consideramos que como fundamentos pedagógicos, debieran aclararse las concepciones que se manejan acerca del proceso - enseñanza-aprendizaje, la relación docente-alumno, el contexto económico, político y social en que se desenvuelve el niño, así como las técnicas, recursos y procedimientos didácticos a utilizar, dentro de dicho método; así como el perfil de alumno que se pretende lograr al concluir el primer grado.

En lo que se refiere al proceso de enseñanza-aprendizaje se tratará con más detalle en el capítulo tres de este trabajo, así como lo referente a la relación docente-alumno se abordará - en el capítulo cuatro, ya que el Libro para el Maestro no los aclara.

En lo referente al contexto económico, político y social en que está inmerso el niño, esto se maneja de manera ideológica, presentando conceptos tales como: "Democracia", "Igualdad", "Movilidad Social", etc., viendo al niño como un ser que se tiene que adaptar a una realidad terminada, y no como un sujeto - político, transformador, "... social, productor y autoproduttore (ya que transforma su realidad), concreto, real, objetivo, cambiante, total y universal, único y actual, es decir un ser

genérico, por su actividad vital consciente que le distingue -- del animal, y forma parte de la naturaleza." (48)

En lo que se refiere a la integración se marcan como criterios pedagógicos en el Libro para el Maestro, los siguientes:

- Coordinar todas las cuestiones alrededor de un punto unitario que dé significado a todos los demás.

- Fusionar las ocho áreas del plan de estudios organizán dolos, lógica y científicamente para concatenar los conocimientos en una síntesis sólida y rica en significados para el educando.

- Comenzar el aprendizaje por el todo y posteriormente - dirigir la atención hacia las partes que lo integran.

- Sistematizar el proceso de aprendizaje a fin de economizar el esfuerzo del docente y el de los alumnos.

- Evitar repeticiones, saltos, dispersiones, fragmentaciones y falta de coherencia entre los contenidos.

- Apoyarse en situaciones vitales y en los intereses del niño.

- Favorecer la acción del niño en el sentido de que sea agente de su propio aprendizaje.

- Emplear el método científico.

- Propiciar el desarrollo integral y armónico del niño.

En estos fundamentos en apariencia ideológicamente neutros, podría discutirse y analizarse el hecho de que la integración podría ser la garantía que permitiera asegurar que se introyecte en el alumno la ideología que las clases dominantes desean.

Por eso, se busca tener un "punto unitario" a través del

cual giren las ocho áreas de aprendizaje, evitando "dispersiones", "incoherencias" y "fragmentaciones", inculcándole al niño una realidad terminada que por lo mismo, él tiene que percibir globalmente, de golpe, dentro y fuera de la escuela, no quedando ningún canal libre en las áreas de aprendizaje, debiendo ser éstas coherentes con la ideología imperante que se preocupa por que desde la primaria el niño conozca y emplee el "método científico" que no es otro que el método experimental de las Ciencias Naturales, en el que no hay contradicciones. Todo sigue pasos ordenados que repiten la realidad terminada en que vivimos, por la que debemos luchar para que se preserve y perpetúe evitando "cambios nocivos" que alteren el "orden" impuesto.

2.5.2 Fundamentos Psicológicos.

El Libro para el Maestro de Primer Grado, señala los siguientes fundamentos psicológicos en lo que se refiere a la integración:

El niño aprende mejor cuando los conocimientos se le presentan relacionados e íntimamente ligados logrando de este modo que se graben en su inteligencia como un bloque interrelacionado de manera no memorística, sino operativa, partiendo de experiencias vividas, es decir adquiridas en la práctica.

Además, entre los 6 y 8 años el pensamiento del niño es global ya que capta conjuntos y manifiesta dificultades en la percepción y observación de los detalles.

Así, los fenómenos de la realidad se le presentan al niño como un todo indiferenciado y a través de la discriminación de dichos fenómenos organizará su pensamiento en formas más diversificadas. Está capacitado para describir situaciones pero no para analizarlas. Es decir, tiene una percepción global e indiferenciada denominada sincretismo.

Sin embargo, lo anteriormente mencionado responde a la integración, no señalándose ningún tipo de fundamento psicológico en lo que se refiere al Método Global de Análisis Estructural.

Únicamente se hace mención de algunas de las características psicológicas que presentan los niños de primer grado y que consideran relevantes, las cuales son:

El niño de primer grado es egocéntrico, sus juicios y razonamientos carecen de objetividad.

Su conversación más que de diálogos, está constituida por

una serie de monólogos.

En el primer grado el niño irá desarrollando una capacidad de análisis y totalidades que le permitirá apreciar elementos y relaciones.

A través del lenguaje entra en contacto con conceptos y nociones de los demás, comienza a ubicar el pensamiento individual dentro del sistema de pensamiento colectivo, a reconstruir acciones pasadas y a anticipar las futuras, no obstante que sus nociones de espacio y tiempo son vagas, inestables y difusas.

Considera que todo está hecho por los hombres y los niños mediante un plan preconcebido, y que todas las cosas están dotadas de vida e intenciones.

Resuelve por medio de la intuición los problemas que se le presentan pero todavía su pensamiento no tiene una estructura lógica que respalde esas acciones.

Hacia los 7 u 8 años el niño se iniciará en el entendimiento de la lógica de los planteamientos llegando a la etapa de las operaciones concretas.

En lo que se refiere a la integración, se pretende que el niño perciba la realidad como un todo indiferenciado del que hará paulatinamente una discriminación de los diferentes fenómenos en base a la integración de experiencias nuevas a las pasadas, lo que dará pie a que a través de la representación simbólica el niño interiorice y exprese su realidad que no es otra que la ideología, es decir, la representación de la realidad que desde pequeño le imponen las clases dominantes.

En lo que se refiere al Método Global de Análisis Estructural, no se explicitan los fundamentos psicológicos que le sustentan. Sin embargo se recomiendan algunos ejercicios que ayudan a lograr en el niño la madurez necesaria para la adquisición de la lecto-escritura, y que son los siguientes :

* Ejercicios de Figura-Fondo : para ayudar al niño a discriminar con claridad y orden adecuado figuras y símbolos sin distraerse con los estímulos que le rodean.

* Ejercicios de Constancia Perceptual : para que el niño perciba forma, posición y tamaño específico como propiedades invariables de un objeto.

* Ejercicios de Posición en el Espacio : para que el niño perciba la relación que existe entre él y los objetos y entre los objetos entre sí, lo que ayudará al niño a separar correctamente las palabras y ubicar adecuadamente un escrito en una hoja.

* Ejercicios de Percepción de Imagen Corporal : para que el niño tome conciencia de su cuerpo a través del dibujo, el movimiento corporal y los ejercicios respiratorios.

* Ejercicios de Complementación de Figuras: para lograr unamejor coordinación visomotora.

* Ejercicios de Clasificación de Objetos : para estimular las primeras operaciones lógicas de inclusión de clase. - La clasificación puede hacerse de acuerdo a uso, género, forma, material, etc.

* Ejercicios para Determinar Acciones Consecutivas : para desarrollar el pensamiento lógico y relaciones de causa-efecto no reversibles.

* Ejercicios de Interpretación de Mensajes Gráficos : pa
ra estimular el desarrollo del lenguaje.

Con estos ejercicios se pretende lograr en el niño la ma
durez motora, visual y auditiva necesaria para la adquisición
de la lecto-escritura, lo que le ahorrará tensiones, fracasos
y frustraciones innecesarias; por lo tanto, los anteriores e
jercicios hacen referencia como se puede observar a la percep
ción del sujeto, lo cual se explica a través de la sensación
que él experimenta mediante sus sentidos; dicha sensación se
entiende como la relación de la percepción con la actividad -
de los órganos sensoriales y las vías neuronales que llegan -
al cerebro.

No obstante, detrás de esta "buena intención" subyace co
mo en todos y cada uno de los aspectos del programa un funda
mento ideológico, el cual analizaremos con más detalle den
tro del análisis ideológico de los enunciados que se manejan
dentro del libro del alumno de primer grado (parte uno y dos),
donde se reafirma la ejercitación constante de toda esta se
rie de ejercicios.

2.5.3 Fundamentos Filosóficos.

Dentro del Libro para el Maestro de Primer Grado, tampoco se explicitan los fundamentos filosóficos que sustentan tanto a la integración como al Método Global de Análisis Estructural, para la enseñanza de la lecto-escritura.

Sin embargo, nos atrevemos a afirmar que la corriente filosófica que les sustenta es la del estructural-funcionalismo, ya que consideramos es la más apegada a la visión de sociedad, hombre y realidad que se maneja en los libros de texto.

De esta manera retomamos lo expuesto en el capítulo número uno, donde se menciona que como producto de importación con influencia imperialista y en versiones especiales para los países dependientes latinoamericanos, se originaron pedagogías para el subdesarrollo tales como la pedagogía funcionalista.

Así, se da una pedagogía funcionalista que ve al desarrollo social en base a una escala de "etapas naturales" en las que los países subdesarrollados ocupan los lugares más bajos - en cuanto a alumnos, docentes, instituciones educativas, programas, etc., y se encuentran en la "etapa tradicional" o con más suerte en la "etapa de transición".

Como señala Adriana Puiggrós, la sociopedagogía latinoamericana se basa en modelos importados que disocian al proceso educativo del todo social en que está inmerso, y lo fragmenta, haciendo de aspectos particulares, hechos aislados. La totalidad se explica en relaciones parciales y como suma de fragmentos.

Además, la educación se transforma en prerrequisito para el desarrollo económico ya que por medio de la educación se --

preparan recursos humanos para el desarrollo. Así, "...trans -- formar al hombre en un reproductor del capitalismo dependiente requiere como condición que la formación de la fuerza de trabajo se realice en los marcos de un proceso de socialización en el cual el elemento ideológico cobre más fuerza que aquel estrictamente técnico". (49)

Además, señala que la pedagogía se ve como un fragmento de ciencia que busca el eficientismo. Se basa en una psicología conductista. Se torna en tecnología en su versión para -- los países dependientes. El quehacer pedagógico se reduce a la didáctica, se abandona el vínculo con la filosofía, se reducen las posibilidades de trabajo a los pedagogos latinoamericanos. La didáctica deberá tener una apariencia científica que otorgue legalidad a la penetración de la tecnología educativa desarrollada por el imperialismo.

Del mismo modo, el objeto de la pedagogía y sus mediaciones están ya determinadas en forma universal y ya no hay nada sobre lo cual se deba reflexionar. Hombre y sociedad se cosifican. Se hace un continuo balance de hombres e instituciones de los países dependientes para que el imperialismo y las clases dominantes los tengan en cuenta al elaborar programas de dominación. Como lo afirma Adriana Puiggrós, "Se tratará de -- clasificar la inteligencia, la creatividad, las formas de pensamiento en una escala que justifique la marginación, la selectividad y el elitismo del sistema escolar y la proliferación de formas no escolarizadas de educación sistemática, masivas y altamente tecnificadas dirigidas a homogeneizar las -- conciencias en torno a un modelo educativo universal". (50)

La meta de la pedagogía funcionalista es alcanzar la "civilización de lo universal". La educación se torna ahistórica y se congelan los procesos educativos. "La fragmentación del objeto teórico expresa la intención de fragmentación político-educativa de la realidad educativa y en un segundo movimiento los fragmentos son enlazados a la estructura de un modelo "universal". (51)

Al tener como meta el Estado y las clases dirigentes, seguir un modelo universal, se justifica y legitima éste, afirmando que los países subdesarrollados se encuentran en un estado inicial o de transición, el cual será superado únicamente si en la sociedad cada individuo desempeña "la función que le corresponde" ya que de lo contrario se rompería el equilibrio que supuestamente llevará a los países subdesarrollados a alcanzar el progreso y desarrollo, lo que deja ver una clara tendencia positivista, preservadora y reproductora del orden social existente.

En lo que se refiere al Método Global de Análisis Estructural, podemos denotar lo antes mencionado, al encontrar enunciados en los que se otorga a cada persona una función en la sociedad, conformando así una estructura ordenada y estable que supuestamente permitirá a la sociedad ser cada vez más libre y autosuficiente.

Además, los programas están elaborados en base a objetivos de tipo conductista y los ejercicios que realizan los niños, tienen como preocupación fundamental, asignar un lugar a cada cosa.

También el uso que el docente de primaria hace del método

es de tipo positivista, ya que su formación profesional dentro de la Escuela Normal, ignora la posibilidad del uso del método dialéctico, sin darle alternativas para transformar una sociedad que se le hace ver como terminada, aún cuando se le hace creer que las teorías que sustentan a los libros de texto son innovadoras, lo que se traduciría en un supuesto progreso dentro del avance psicológico y pedagógico en la escuela primaria; lo que realmente no sucede, debido a la ideología con que se manejan dichas teorías, y la forma en que son reforzadas al ser los libros de texto gratuitos y obligatorios, homogenizando el pensamiento de los niños hacia un determinado fin, con control social y preservación de lo ya establecido.

2.5.4 Fundamentos Epistemológicos.

El Libro para el Maestro de Primer Grado, no especifica este tipo de fundamentos. Sin embargo, hace mención del proceso de análisis-síntesis por el que el alumno atraviesa para -- llegar al conocimiento que, en este caso, sería la lecto-escritura.

Clotilde Guillén de Rezzano, retomando a Wundt, nos dice que el análisis "descompone a un fenómeno en fenómenos parciales que lo integran, sin preocuparse de las relaciones que -- guardan entre sí las partes del todo". (52)

Por otra parte, nos dice que la síntesis asocia lo universal y con ello construye un todo.

Con base en lo anterior, podemos decir que el niño adquiere el proceso de la lecto-escritura en base al análisis, ya - que descompone un enunciado en palabras y las palabras en le - tras. Posteriormente, asociará las letras, o sea lo individual y con ellas construirá palabras; es decir, un todo.

Clotilde Guillén afirma que la síntesis puede ser productiva o reproductiva. Es reproductiva cuando se efectúa la inversión de un análisis precedente y productiva cuando combina elementos conocidos dándoles formas nuevas.

Así la síntesis reproductiva es la comprobación del análisis.

En el caso del Método Global de Análisis Estructural, sepretende que al principio el alumno efectúe la inversión del - análisis precedente, asociando letras para construir enunciados que previamente le fueron presentados.

Sin embargo, se podría decir que el alumno domina la lectoescritura.

-escritura cuando domine la síntesis reproductiva; es decir -- cuando combine elementos conocidos dándoles formas nuevas, o sea letras, formando palabras y enunciados nuevos.

Es así, que vemos que aún cuando se retoman el análisis y la síntesis para llegar al conocimiento, se propicia únicamente una composición y descomposición de un conocimiento ya dado, de una realidad terminada, no existiendo un enriquecimiento - cualitativo entre la síntesis inicial y la síntesis final, cerrando de este modo, la posibilidad a una transformación social y preservando el orden social existente.

2.5.5 Fundamentos Ideológicos del M.G.A.E.

En este apartado, resaltamos la importancia de los fundamentos ideológicos del Método Global de Análisis Estructural, por ser los elementos que ponen de manifiesto la realidad que se oculta a través de las simples representaciones que se dan en base a diversos enunciados, o textos presentados dentro de la enseñanza de la lecto-escritura en el primer grado de primaria.

Consideramos necesario como primer punto, revisar el Libro para el Maestro de Primer Grado, denotando los temas que se manejan y la adquisición de los conocimientos que se llevan a cabo en cada una de las ocho unidades que le conforman.

De esta manera vemos que el Libro para el Maestro de Primer Grado, muestra la siguiente secuencia en el programa:

Unidad 1 Percepción del medio	Unidad 2 El niño, la familia y la casa	Unidad 3 Necesitamos unos de otros	Unidad 4 La comunidad
Módulo 1 Yo	Módulo 1 Lo que me gusta hacer	Módulo 1 Las semillas (a, e)	Módulo 1 El lugar donde vivo (s, t)
Módulo 2 Las cosas que veo	Módulo 2 La familia	Módulo 2 Necesito (o)	Módulo 2 La gente trabaja. (m, p)
Módulo 3 Cómo son las cosas	Módulo 3 La casa	Módulo 3 Crecemos (i, y)	Módulo 3 Aprovechamos el agua y el viento (l, b, v)
Módulo 4 Cómo suena y dónde está	Módulo 4 Los servicios de la casa	Módulo 4 Colaboramos (u)	Módulo 4 La gente hace cosas útiles (n, d)

<p>Unidad 5 El medio rural y el medio urbano.</p>	<p>Unidad 6 Adaptación al medio</p>	<p>Unidad 7 México mi país</p>	<p>Unidad 3 Cambiamos con el tiempo</p>
<p>Módulo 1 El campo y la ciudad (ll, y)</p>	<p>Módulo 1 Nuestra casa nos protege (g, gu)</p>	<p>Módulo 1 Lugares de México (h)</p>	<p>Módulo 1 Antes, ahora, después</p>
<p>Módulo 2 El trabajo en la ciudad y en el campo (c, q)</p>	<p>Módulo 2 Los vecinos (r, z, c)</p>	<p>Módulo 2 Podemos comunicarnos</p>	<p>Módulo 2 El pasado de mi familia</p>
<p>Módulo 3 Transformamos la naturaleza (r, rr)</p>	<p>Módulo 3 En todas partes sale el sol (ñ, g, j)</p>	<p>Módulo 3 Podemos transportarnos</p>	<p>Módulo 3 Cómo era el lugar donde vivo</p>
<p>Módulo 4 La colaboración entre el campo y la ciudad (f, ch)</p>	<p>Módulo 4 Aprendamos en todas partes.</p>	<p>Módulo 4 Somos mexicanos (k, x)</p>	<p>Módulo 4 México y su pasado</p>

Con el fin de encontrar los fundamentos ideológicos que subyacen en el Método Global de Análisis Estructural, efectuamos un análisis de los cuatro libros de primer grado que utilizan los alumnos para el aprendizaje de la lecto-escritura y que cubren también los contenidos de las otras áreas de aprendizaje por tratarse como ya lo mencionamos, de un programa integrado.

Para tal efecto, retomamos los ejes de análisis que utilizaron un grupo de venezolanos, peruanos y argentinos que efectuaron un análisis de los libros de texto de sus respectivos países.

El análisis de los libros venezolanos lo efectuaron Mercedes Calero, Guillermo Luque, Jesús Díaz, Carola Márquez, Afida Gutiérrez y Arminda Reyes; el de los libros de texto peruanos lo realizaron, Ana Boggio, Gustavo Ríofrío y Rafael Rocagliolo y el de los libros argentinos, Ana María Nethol, Dardo Arbide, Marta Crivos y Stella Ferrarini, siendo Giorgio Bini quien realiza una crítica a los libros de texto.

Los ejes en que sustentaron su análisis fueron, para los libros venezolanos: la familia, la escuela, la patria, la religión, el trabajo y la propiedad; para los libros peruanos: la religión, la familia, la patria y la escuela; y para los textos argentinos: la naturaleza, el trabajo y la historia.

Nosotras como ya mencionamos, retomamos tales ejes pero además, agregamos los del campo y la ciudad por considerar que son de primordial importancia para este análisis en particular.

LA FAMILIA.

Es uno de los aspectos que se presenta con mayor frecuencia dentro del libro de texto, tomándose como un valioso elemento de transmisión de una ideología de sumisión y respeto -- por parte de los hijos y autoridad total de los padres, manteniendo así una gran fuerza coherensiva, que irá de la unidad familiar a la social, concibiéndose la familia como fundamento de la sociedad.

LA ESCUELA.

Es otro elemento de esencial valor ya que en base a él, - se iniciará la división social , continuando la imposición de ideas de los sujetos con autoridad a los subordinados (padres-hijos), y sujetos que poseen los conocimientos a aquellos que únicamente los reciben (docentes-alumnos), preservando así un orden social que da respuesta a los intereses de la clase en el poder.

LA PATRIA.

En base a un nacionalismo puro, se pretende afianzar toda una serie de formas manipuladoras ideológicamente, tomándose - así como un valor totalizador a través del cual se logra transmitir un sentimiento de unidad nacional, con lo que se pretende reforzar la ideología inmersa en muchos más aspectos, y conseguir la aceptación de la realidad social tal y como se percibe, de manera acrítica y apolítica, dando pie a la continuación de la ideología impuesta, por el sistema social.

LA RELIGION.

Aunque no se denota abiertamente la introducción de dicho factor en los fundamentos ideológicos, por responder supuesta-

mente a una educación laica, como lo marca la Constitución de los Estados Unidos Mexicanos, sí se rescatan algunos elementos que descubren la influencia ideológica de clase que conlleva, y se hace vigente en los libros de texto.

EL TRABAJO.

Se maneja principalmente, transmitiendo una visión acrítica de él, encubriendo su división y real acción dentro del sistema de producción capitalista, tratando de ejemplificarle ante todo en tiempos pasados y de acuerdo a un enfoque apaciguador, donde no existe la rebelión, sino únicamente la colaboración, sumisión y constancia, para llegar a progresar y ser feliz; lo que forma un tipo de hombre apacible, acrítico, resignado con su trabajo y con fé en él, presumiendo de una movilidad social que jamás se logrará, pero que ayuda a mantener la calma y fé en el trabajo, permitiendo al Estado, continuar su labor sin tropiezos y continuar la explotación del hombre por medio del trabajo.

LA PROPIEDAD PRIVADA.

Se inculca ideológicamente tras este factor, un respeto a lo ajeno, viéndose la riqueza en manos de un sector privilegiado únicamente, como algo azaroso y sagrado, que ya está dado; legitimándose así no sólo la riqueza, sino el poder por parte de la clase hegemónica, defendiendo su papel recurriendo para su estudio solo al pasado, sin analizar lo que ocurre en el presente y que podría poner en peligro a dicho sector.

LA NATURALEZA.

Viene a formar en el hombre una idea aún más fuerte de ser humano beneficiado, no solo por Dios, su trabajo y su fa-

milia, sino por algo más, por lo cual debe agradecer en lugar de exigir, afianzando así un pensamiento de agradecimiento y - satisfacción con su forma de vida, sin desear más y apoyando - inconscientemente al sistema vigente.

LA HISTORIA.

A través de el uso que se hace de ella, se logra que el - sujeto olvide los problemas que existen en su presente y se re - mita al pasado, donde los hechos sí tienen valor, formando fal - sos héroes o ídolos, que sirven de prototipo al mexicano para que luche y se esfuerce ingenuamente por alcanzar algo que no está al alcance de sus manos, pero que sin embargo le mantiene ilusionado y apacible ante los problemas que vive, siendo ésto uno de los principales objetivos del gobierno mexicano.

DIFERENCIA ENTRE MEDIO RURAL Y URBANO.

Nos parece que dicho factor de transmisión ideológica, me - rece gran atención, ya que la educación siempre ha sido una -- educación urbanizada, olvidándose de la realidad que vive ésta en el medio rural y que viene a ser también como el trabajo, - un elemento que guarda enorme vinculación con el sistema de - producción capitalista y sus intereses ocultos.

A partir de esta breve explicación de los ejes tomados pa - ra el análisis ideológico del M.G.A.E., nos permitimos pasar - a la presentación de diversos enunciados o breves textos de - que se vale, analizándolos ideológicamente, aclarando que en - muchos de los casos dichas ideas son reforzadas en el libro de texto a través de imágenes, a las que haremos alusión en caso necesario.

LA FAMILIA

El papá, la mamá y los hijos se quieren.

Revisando el Libro de Primero, Parte 1, en la Unidad 2, - Módulo 2, página 68, se maneja el tema de "La familia", donde vemos enunciados como el anterior, a través del cual se denota como se introduce en el alumno un concepto de familia, como eje central de la sociedad. Aparece también la imagen de una familia ideal, pequeña, compuesta por el padre, la madre, una hija y un hijo; encontrándose la figura del padre de pie tras la madre y los hijos sentados, lo que da una imagen de protección y seguridad por parte del primero:



Es así como se presenta una imagen ajena de la realidad -- que vive el niño, pues primeramente, la mayoría de las fami -- lias de clase media y media baja, que son las que generalmente inscriben a sus hijos en escuelas primarias públicas, están -- conformadas por más de dos hijos y no siempre de ambos sexos, (como es el deseo de la mayoría de los padres); la vestimenta que presentan en la imagen es bonita y limpia, su actitud re -- fleja felicidad, paz y seguridad, mientras que en la realidad, en dichas familias existen fuertes problemas económicos que -- dan pié a un descuido muy grande de los hijos (por el número -- de éstos que es mucho mayor también, y que no ofrece a la ma -- dre gran oportunidad de darles la mejor atención, por tener -- que dedicarse a las labores del hogar), y una serie de proble -- mas emocionales y afectivos entre los miembros de la familia.

Se inculca también un valor jerárquico entre los miembros que conforman la familia, donde el padre es la fuerza, la pro -- tección, el que contiene el poder y más alto lugar dentro de -- ella, quedando la madre relegada a un segundo término y dedi -- cándose al cuidado de los hijos; sin embargo, a través de ese sentimiento que se inculca por medio del enunciado, se transmi -- te una ideología de unidad familiar, donde todos los miembros son felices y aceptan las normas que les sean impuestas por -- mantener este estado de paz y armonía.

Se encuadra así a la familia, dentro de un marco social, pero se representa una familia de clase media con un nivel de vida que ofrece ciertas comodidades, es decir, el "modelo" de familia se asocia a un bienestar económico y a la pertenencia de la clase media urbana, jamás rural, introduciendo poco a po -- co en el alumno esa imagen percibida para conformar una men -- talidad de aceptación del nivel de vida en que se encuentra, -- ignorándose el conflicto familia-sociedad, que ofrece una se -- rie de contradicciones, resultado del sistema capitalista en -- que se encuentra inmerso.

La mamá cuida a los hijos.

El papá cuida a los hijos.

La mamá juega con los hijos.

El papá juega con los hijos.

En esta misma unidad y módulo, en las páginas 70 y 71, -- continuando con el tema de La Familia, se pretende inculcar -- una idea de cooperación e igualdad familiar entre los miem -- bros que la componen.

Tanto la madre como el padre colaboran en la educación de sus hijos que se transmite a través del verbo "cuida", ya que

supuestamente, dicha educación está en base a delimitar el -- campo de acción de los hijos, apareciendo sin embargo imágenes de la madre peinando a la niña y el padre bañándola, nunca platicando con ellos o participando juntos en otras actividades.

Se dice que tanto el padre como la madre juegan con los hijos, apareciendo una madre joven, delgada y arreglada en un bonito jardín donde hace columpio a su hijo, mientras que el padre muy alegre, ayuda a la niña a manejar una bicicleta, -- (que muy difícilmente es adquirida por estos niños de la clase media baja), en un espacio amplio, y libre de obstáculos -- que podría ser el patio o alguna extensión de la casa.

Vemos así, que se fortalece en base a estos enunciados, la idea de unidad familiar, cooperación, comprensión por parte de los padres hacia los hijos y una forma de vida si no -- acomodada, sí con solvencia económica, y sin mayores problemas afectivos, morales o económicos, ante lo cual los hijos -- deben estar agradecidos con sus padres por formar parte de esta institución: La Familia, en donde los padres están cumpliendo su función: cuidar y educar a sus hijos, quienes son protegidos de un mundo hostil, preparándoles para sobrevivir y dándoles amor y felicidad, por lo que ante estos grandes beneficios y esfuerzos paternos, exigen por parte del niño, a -- agradecimiento y obediencia.

Es así, que en base a estos nuevos enunciados se transmite al niño un sentimiento de agradecimiento hacia sus padres, lo que les obliga aún más a obedecer ciegamente, sin cuestionamientos o críticas, lo que continuará también en su forma -- de ver la vida: de manera apolítica y acrítica, respondiendo ciegamente a los intereses del Estado, quien maneja la educación.

La casa de Toño es bonita.

En la casa comemos, dormimos y jugamos.

Hacemos muchas cosas.

En el Módulo 3, en las páginas 80 y 85, se presentan -- estos enunciados, donde ya se introducen nuevas ideas, como -- son todas las actividades que puede hacer el niño en su casa, y los beneficios que recibe de ella.

El concepto de familia va un poco más allá del aspecto -- afectivo, ahora se maneja el concepto de casa, como resultado de familia, donde además de contar con un lugar agradable -- (bonita) para vivir, se da respuesta a las necesidades básicas del sujeto, tales como dormir, comer y jugar, sin embargo,

no se presenta la imagen de una casa humilde, pequeña, y en la mayoría de los casos, desaseada, sino que se brinda una imagen fuera de la realidad, confirmando aún más ese sentido de seguridad y belleza, a la par con la serie de cosas (que no se aclaran), que supuestamente nos permite realizar el tener una casa donde damos respuesta a todas nuestras necesidades.

De igual manera, se presenta una familia pequeña (4 miembros) que vive en un lugar muy confortable, donde los hijos pueden realizar labores como la tarea escolar, comodamente, teniendo su propio cuarto y un lugar apto para jugar; pero, ¿ésta la realidad familiar de la mayoría de los niños que asisten a la escuela primaria pública? claro que no, sin embargo, se justifica el verdadero nivel de vida del sujeto y el por qué de éste en comparación con otros, engañándole con ideas que influyen ideológicamente, para que acepte felizmente la forma de vida que se tenga.

¿Qué más puede pedir un niño, que no sea comer, dormir y jugar? , todo lo tiene, y por ello debe ser feliz, sin ningún tipo de cuestionamiento o contradicción, pues su casa es "bonita" y en ella "realiza muchas cosas" que le hacen sentirse satisfecho. Traspolando estas ideas a la forma de vida real del sujeto ante la sociedad, vemos que se va conformando un tipo de hombre conformista, que cree en la familia como unidad y que por tanto cree en la propia sociedad y en su país, aceptando todo lo que se le imponga; siendo éste uno de los reales objetivos de la política educativa del sexenio echeverrista.

¿ Qué aprenden los niños ?

Aprenden a barrer y a sacudir.

Aprenden a cantar y a jugar.

Aprenden a bañarse y a vestirse.

En la Unidad 3, Módulo 3, en la página 124; se hace referencia a diferentes actividades que aprende el alumno en su hogar, tanto en el aspecto de colaboración familiar como en el aspecto de cuidado personal, el que va acompañado de un estado afectivo muy bueno; lo que da una idea de integridad, en la conformación familiar. Sin embargo, jamás se aclara por qué se designan a los hijos estas actividades y no se menciona el aprendizaje de algo más significativo, sino que se les limita en cierta manera; los hijos no tienen la capacidad de aprender a razonar, a criticar o a cuestionar, sino que se transmite una mentalidad de conformismo y limitación en las acciones que realizan los sujetos.

Ante esto, un alumno que lee dichos enunciados, trata de -

ubicarlos dentro de sus labores reales, se siente satisfecho - de llevarlas a cabo, sin exigir ni desear aprender algo más; y más aún, no debe aprender nada más, pues ésto es lo único necesario para sentirse realizado en su hogar.

Y después de todo esto, ¿ Puede ser un alumno capaz de -- cuestionarse un nuevo aprendizaje ?, ¿ Puede el propio docente inculcarles el aprendizaje de algo más realista, de acuerdo con el momento social en que se encunetran ?, es muy difícil siendo ésta una forma más de transmisión ideológica de sumisión y mediocridad, tras la cual es inútil luchar si constantemente - se repiten esta clase de enunciados, y sobre todo en la forma de enseñanza que se lleva de ellos por el M.G.A.E. .

Hoy es el cumpleaños de Felipe.

Su familia le va a hacer una fiesta.

Fueron al mercado a comprar cosas.

En la fiesta van a tomar fotos.

¡ Felicidades, Felipe !

En la Parte 2, Unidad 5, y Módulo 4, iyendo a la página 288, aparecen las anteriores líneas acompañadas por la imagen de unos niños ayudando en las labores domésticas, mientras que en la página 289 aparecen algunos otros celebrando con una -- fiesta el cumpleaños de uno de ellos , acompañados por el papá de este último.

Lo anterior, nos muestra la relación padres-hijos en la - que los niños son obedientes y adaptados y que además celebran con fiestas sus cumpleaños, lo que sabemos que no sucede con - la mayoría de las familias de ellos. También se muestra a los padres junto a sus hijos, borrándose problemas tales como las carencias económicas y el abandono paterno.

Miguel tiene una guitaramuy bonita.

En las tardes de lluvia toca y canta.

Su hermanita saca sus juguetes.

Todos la pasan muy bien en su casa.

En la noche duermen tranquilos.

Pasando al Módulo 1, de la Sexta Unidad, en la página - 304, después de los enunciados antes mencionados, se presenta nuevamente a la familia "ideal", viviendo en relaciones perfectamente armoniosas y con actividades totalmente diferenciadas de acuerdo a su sexo.

En la misma unidad, pero en el Módulo 3, se representa a unos niños jugando en el parque dando la impresión de que esto sucede a los niños, lo que es falso, ya que la mayoría de ellos son descuidados por sus padres y cuando mucho, salen a jugar a la calle.

Por último, en la Unidad 8, Módulo 2, página 415, aparece un papá repitiendo a sus hijos las enseñanzas y costumbres -- que él a su vez recibió de su padre, lo que cierra el paso a una transformación en la relación padres-hijos y por ende en la sociedad.

Los libros muestran que los padres son los encargados de alimentar, cuidar y educar a los hijos, mientras que a estos últimos les corresponde ser sumisos y obedientes con sus padres.

A la par con los enunciados, las fotografías muestran familias que aunque no viven en la opulencia, tampoco tienen carencias económicas, ya que habitan en casas limpias y cómodas se alimentan bien y visten decorosamente, lo que es una situación irreal para muchas familias mexicanas.

Además, el padre sale a trabajar mientras que la madre -- realiza labores domésticas y cuida a los hijos, siendo la familia propiciadora de actitudes y comportamientos que convertirán a los niños en seres adaptados a la sociedad.

Del mismo modo, las familias se sitúan dentro de relaciones armónicas en las que se borran los problemas tan comunes para muchas de ellas, como son el alcoholismo, el abandono paterno y las relaciones extramaritales.

LA ESCUELA

Yola vive cerca de Yalala.

En el pueblo van a construir una escuela.

Todos los niños ayudan a cargar materiales.

Yola le pidió prestada una yegua a su papá.

La yegua terminó blanca de yeso.

En el Libro de ~~Primer~~ Parte 1, no se hace alusión alguna al tema de La Escuela, sin embargo, en lo que respecta al Libro 2, en la Unidad 5, Módulo 1, página 258, se presentan ideas y fotografías en las que tanto adultos como niños construyen una escuela, con lo que posiblemente busca dar la impresión de que la escuela no hace a todos, sino es hecha por todos, lo que explica que no aparezca en la segunda parte del libro la figura del maestro, ni el salón de clases:



En la Unidad 6, Módulo 4, en la página 336, se presenta una lectura acompañada del dibujo de una niña llamada Ernestina, que aprendió muchas cosas en la escuela y como es limpia y educada, es aceptada por la gente que la quiere y saluda, lo que deja ver cómo se adaptó a las normas escolares, familiares y sociales, lo que le redituó en un bienestar afectivo.

Por último, en la Unidad 8, Módulo 1, página 394, se afirma que gracias a la escuela progresamos, lo que vuelve a presentarse en la página 404:

" Antes yo hacía esto _ _ _ _ _
 Ahora me gusta hacer esto _ _ _ _ _ " .

Así podemos ver que el niño que asiste a la escuela es bueno y útil a la sociedad, mientras que el niño que no lo hace, será un ser malo y perjudicial a la sociedad lo que va propiciando en el niño escolarizado un sentimiento de superioridad, sobre los niños que no van a la escuela:

En la escuela hice muchos amigos.

Ya se leer y escribir. También sé

resolver problemas con números.

Se hacer instrumentos musicales...

Del mismo modo, se hace pensar que el niño a través de la escuela es preparado para la vida pero de manera individualista aunque algunos trabajos los realice en equipo.

Así, la escuela se constituye en una continuación del hogar que prepara y da armas para triunfar en la vida.

Además, "...la escuela es planteada como el lugar donde se transmite el aprendizaje de las normas que permiten al niño desenvolverse en el mundo (léase adaptarse)." (53)

LA PATRIA

México es nuestro país.

Los que nacimos aquí somos mexicanos.

La Bandera.

Vivimos en un país que se llama México.

Podemos verlo en el mapa...

En la Parte 2 del Libro de Primer Grado, dentro de la séptima Unidad, en el Módulo 4, encontramos las anteriores líneas, donde se enfatiza primeramente la idea de que todos somos iguales y dueños de México.

Posteriormente, se expresa el razonamiento de que tenemos que querer a la bandera, porque la bandera es como una fotografía de México y México somos todos nosotros, lo que es reforzado hábilmente por imágenes como las siguientes:



Además, en las páginas 388 y 389 de la misma Unidad y Mó
dulo, aparece una lectura en la que dos niños de diferentes -
lugares de México, ayudados por su mamá, al platicar se dan -
cuenta de que todos los niños mexicanos son iguales y tienen
los mismos libros, terminando de la siguiente manera:

Los mexicanos nos parecemos mucho.

Ahora ya sé por qué.

y otra cosa: Todos comemos chile y tortillas,
tomates y tacos. ¡ Que rico !

Por último, en la sección de lecturas en la página 464,
en la lectura titulada "Miguel Hidalgo" se habla de la conme-
moración de la Independencia con el "Grito de Dolores" que se
lleva a cabo en el zócalo enfatizando el hecho de que el pre-
sidente sale al balcón como si lo hiciera frecuentemente, ---
afiando aún más el sentimiento de nacionalismo que es reto-
mado astutamente durante el sexenio echeverrista, con la ---
transmisión de ideas como estas :

..."¡Viva Hidalgo! ¡Viva Hidalgo!

¡Vivan los héroes de la Independencia! " Y

toda la gente gritaba : "¡Viva! ¡Viva!"

También, en la página 466, se habla de que gracias a que
Hidalgo tocó esa campana y se reunió la gente para luchar, --
"las personas de otras partes dejaron de decir como tenían --
que vivir los mexicanos. Desde entonces, México es indepen-
diente. Por eso hacemos una gran fiesta cada año, para recor-
dar esa noche en que Don Miguel Hidalgo tocó la campana."

Así, se oculta que somos un país latinoamericano bajo la
hegemonía de E.E.U.U., y que por lo tanto no somos real y to-
talmente independientes y sí hacemos lo que otras personas di
cen .

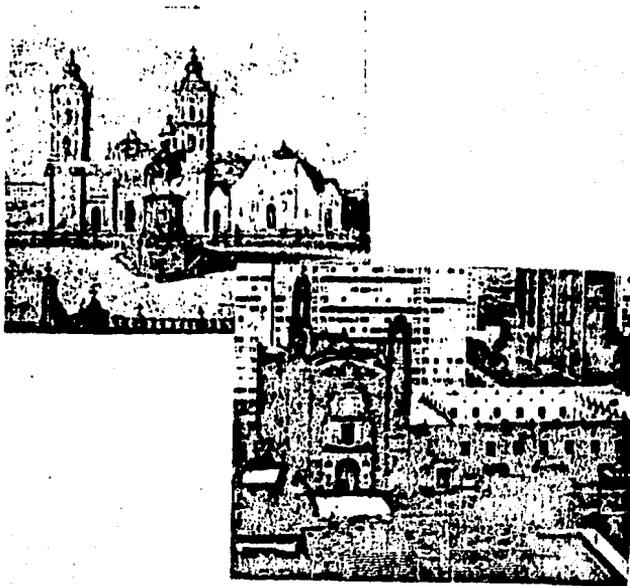
Los símbolos patrios merecen respeto y reverencia casi -
sagrados a los que se debe defender, lo que prepara al niño -
para aceptar lo que se le ofrezca y no rebelarse porque ésto
último equivaldría a traicionar a su Patria.

De este modo, el hombre honrado y trabajador contribuye
a mantener la comunidad patriótica existente y su sacrificio
será recompensado por su Patria.

" Así mismo, se observa que la historia es explicada a través de héroes y fechas, fusionando esta disciplina con la del civismo, transmitiendo una historia lineal y acumulativa y no a partir de la vida cotidiana de las diferentes clases sociales antagónicas que conforman nuestro país". (54)

LA RELIGION

En la sección de lecturas, dentro del Libro 2, en la página 465, el término "cura" al referirse a Miguel Hidalgo, es la única alusión a la religión que se encuentra denotada más directamente, sin embargo, en la Unidad 8, Módulo 2, aunque no se hace mención alguna, al hablar de "México y su pasado", y refiriéndose a los cambios que ha tenido el país en cuanto a construcciones, siempre aparece una iglesia, lo que delata de alguna manera la fuerza ideológica que como institución -- tiene y ha tenido a través del tiempo, como se maneja en las siguientes imágenes:



EL TRABAJO

La mamá cose las cortinas.

El niño sacude los muebles.

El papá pinta la puerta.

La niña riega las plantas.

Dentro de la Unidad 2, Módulo 4, del Libro de Primer Grado Parte 1, en la página 89; se designan las diferentes labores a cada uno de los miembros que conforman la familia, transmitiendo una ideología de aceptación, de las normas impuestas dentro del núcleo familiar. Empieza aquí una división del trabajo que se va haciendo cada vez más fuerte al ser reforzada por otras instituciones como la escuela.

Son los deberes y obligaciones que regulan la conducta de los miembros de la familia, los que van logrando, como ya dijimos, su división, asignándosele diferente tipo de labor a cada miembro y brindándole a la vez un valor absoluto al trabajo, -- donde todos cooperan y a través de esta colaboración logran -- progresar, pues la vida en familia, ayudando todos con el trabajo, forma una convivencia familiar que une y da seguridad a sus miembros, como se muestra en la siguiente imagen:



Sin embargo, cuando alguno de los componentes de la familia no cumpla con sus "deberes", será un sujeto irresponsable que recibirá un rechazo por parte de los demás, debiendo adaptarse y hacer caso omiso de lo que le sea impuesto, si es que desea lograr algo en la vida.

Al igual que en la sociedad y dentro del sistema capitalista, el sujeto debe cumplir con sus funciones si no quiere ser reprimido de alguna manera. Así, una vez más, se introducen ciertos valores que el propio sistema viene inculcando desde muy arriba, dividiendo paso a paso a los individuos, en seres que dicten lo que hay que hacer y otros que lo hagan.

Tere cultiva tomates.

En la Unidad 4, dentro del Módulo 1, retomando lo señalado en la página 185, se presenta junto con el anterior enunciado la imagen de una niña contenta con su labor, no se dice en ningún momento nada de la vida que lleva esa niña en el medio rural, y el por qué de su trabajo, es decir se olvidan por completo las relaciones de producción que existen tras todo ello.

En la imagen se ven grandes tomates que van a ser recogidos, pero nunca aparece el proceso a través del cual, se dió como resultado esta cosecha:



Primeramente se maneja un concepto de trabajo donde todos somos capaces de realizar cualquier tipo de labor, pues el trabajo sea el que sea, causa placer y da una recompensa; si una niña es capaz de cosechar ¿Qué no podrá realizar cualquier otro niño/niña?, pero ¿Por qué esa niña con tan poca edad tiene necesidad de cosechar en el campo?, ¿Por qué ella como mujer y sola?, ¿Qué tuvo que haber hecho para lograr una cosecha tan bonita? y lo que es aún más real, ¿Qué recompensa va a lograr de toda la ardua labor que tuvo que realizar?. Todas estas preguntas y muchas otras quedan sin contestar, buscando crear únicamente una conciencia de que el trabajo, reporta beneficios pero no tal y como se dan en una sociedad con grandes injusticias y contradicciones, donde podríamos asegurar que los productos de las mejores cosechas van a parar a las manos de los componentes de las clases privilegiadas, mientras los campesinos son explotados cada vez más, obteniendo un mísero sueldo - que les permite subsistir, a pesar de trabajar la tierra todos los miembros de la familia sin diferencia de sexo y edad.

Existen así, solo dos elementos: el trabajador y el fruto de su trabajo, sin representarse ni nombrarse jamás, el sudor del campesino tras las largas jornadas de trabajo, la dificultad y esfuerzo en el manejo de herramientas, las condiciones pésimas de trabajo, etc., ocultando la realidad social del trabajo rural, encubriéndola tras un producto del mismo que no ha de terminar jamás en manos del explotado, sino del explotador.

Es lógico, que jamás se expondrá en este tipo de lecturas las relaciones de producción dentro de un sistema capitalista dependiente, donde el trabajador se cosifica (como lo señala - Marx) al desligarse por completo del producto de su trabajo y solo recibir a cambio un sueldo de subsistencia, presentándose una contradicción sujeto-objeto, donde ahora va a conformarse el hombre en objeto, como ser enajenado, y donde el dueño de los medios de producción, será el portador de las ganancias en base a la explotación de los hombre que tras "vender" su fuerza de trabajo, vivirán en condiciones paupérrimas, cubriendo sus mínimas necesidades de subsistencia.

Miguel hace mesas.

Mario es mecánico, arregla motores.

Martha hace muñecas.

Pasando a la página 152, vemos que de acuerdo con los anteriores enunciados, se marca un concepto de trabajo igualitario, donde todos son iguales, cada sujeto desempeña una actividad en forma satisfactoria (como lo muestran las imágenes posteriores) de acuerdo a sus capacidades. De igual manera que en

el caso anterior, nunca se denotan todos los pasos que se debieron seguir en el proceso de producción, únicamente, el resultado del trabajo realizado. Se borra por completo la gran división existente entre el trabajo intelectual y el trabajo manual, haciéndole aparecer como algo digno de orgullo, donde todas las actividades que se realizan tienen el mismo valor - para los sujetos que conforman la sociedad, y quien no realice cualquier forma de trabajo será un parásito, pues debe contar con alguna habilidad o capacidad, para llevar a cabo un trabajo, y solo que se niegue a éste, no podrá realizar tan dignificanten actividad, (Estructural-Funcionalismo).



Miguel hace mesas.



Mario es mecánico.
Arregla motores.



Marta hace muñecas.

No se aclara que Miguel es carpintero (obrero) que recibe un salario mínimo, tras una dura jornada de trabajo, en condiciones diversas y utilizando diferentes herramientas que pueden ser un gran peligro en el trabajo que desempeña, ni el por qué Mario sea un trabajador de mecánica o Martha una pobre obrera que tiene que trabajar varias horas al día para obtener una remuneración económica mínima para poder sobrevivir, cosificándose al realizar su trabajo, por no ser ellos los verdaderos beneficiarios del producto de éste, mientras que el dueño de los medios de producción, obtiene el producto a través de la explotación de la fuerza de trabajo del obrero.

Poco a poco, el alumno se forma una conciencia de aceptación de las diferencias de trabajo, sin distinguir la división

existente entre trabajo manual y trabajo intelectual, aceptando previamente el lugar que más tarde le será asignado en el sistema de explotación capitalista.

Mi vecino trabaja en una tienda.

Vende palas y picos.

También vende pinturas y pinceles.

Me gusta el nombre de la tienda.

En la misma Unidad y Módulo, en la página 156, se presenta la imagen de una niña platicando con el vecino que trabaja en la tienda, la que se ve muy bien surtida, y cuyo nombre es "La Popular".

No se menciona el hecho de por qué el niño trabaja en la tienda, siendo aún pequeño, mientras que pareciera ser por la forma en que se presenta el enunciado, que los objetos que vende (palas, picos, pinturas, pinceles) fueran de su propiedad.

Esta situación se ve aún más adornada al mencionar el gusto por el nombre de la tienda (La Popular), que quizá también determina una forma de inculcar la idea de ser "para todos", - de brindar lo que cualquier persona necesite.

Aquí también se ve claramente la forma en que el sujeto adquiere un concepto de trabajo (más manual que intelectual) - que podrá desempeñar, y que pese a que no le brinde una remuneración económica, si lo hará en sentido afectivo, satisfaciéndole como sujeto que lleva a cabo una labor, que le hace sentir dueño de los medios de producción, mientras que realmente se explota su fuerza de trabajo. Es así como en base a una constante lectura de enunciados como éstos, poco a poco el niño va conformándose una idea de trabajo irreal, que habrá de desempeñar pasando a formar parte de los dominados.

Navor es nevero.

Hace nieves de sabores.

Los niños llegan a comprar.

¡ Que ricas nieves hace Nabor !

Los enunciados anteriores, se presentan en la Unidad 4, - Módulo 4, página 176; se describe el trabajo que realiza un sujeto llamado Nabor. Así, la actividad de nevero es elevada a un grado mucho más alto de lo que realmente le es asignado en la sociedad. La forma en que se ilustra cómo llegan los niños (corriendo y en gran cantidad) a comprarle nieves, se encuentra fuera de la realidad, pues sabemos muy bien que este tipo de trabajo es pesado y necesita de varias horas de labor para terminar con la venta de nieves. Se exalta también lo "fabuloso" de dicho trabajo al introducir ahí el adjetivo "ricas", con lo cual se pretende hacer ver, cómo cualquier persona puede hacer nieves como Nabor, y si son sabrosas será aún más grande el beneficio que puede lograr de su venta.

Es decir, cada persona es libre de escoger la profesión o labor que le brinde más beneficios económicos y afectivos, así, de no encontrar trabajo dentro de alguna Institución, puede obtener por otros medios igualmente gratificantes, los mismo beneficios.

No se observa en el libro de texto alguna imagen sobre el pesado trabajo del nevero para llegar a hacer la nieve, si no solamente una gran venta de ellas (que es dudoso que se lo gre) y por lo tanto una supuestamente "gran" remuneración económica y gratificación propia por su trabajo que reporta un beneficio a los miembros de la sociedad.

¿ Has visto construir una casa ?

¿ Qué materiales de construcción conoces ?

Imprime huellas y modela figuras.

En masa, en plastilina, en barro.

En la Parte 2 del libro, dentro de la Unidad 5, Módulo 1, en la página 259, se va preparando al niño (como lo muestran los dos primeros enunciados) para aceptar e involucrarse con el trabajo manual. En este caso el de albañil.

En la página 260, se sigue reforzando el trabajo manual en base al modelado (de acuerdo con los dos últimos enunciados).

En la misma Unidad, en el Módulo 2, en la página 265 se transmite la concepción de que cada persona trabaja independientemente y por lo tanto disfrutan de la totalidad del producto de su trabajo, no habiendo competencia, monopolios, ni impuestos.

En las páginas 268 y 269 aparecen obreros, secretarias, agricultores, ganaderos, pero no el patrón, lo que oculta las relaciones de producción.

Esto se refuerza en la página 272 en la que se presenta a un obrero bien vestido y alimentado, a un lado de un negocio donde se venden quesos, pareciendo ser que él es quien recibe el beneficio total del producto de su trabajo, expresando seguridad y felicidad acompañado por su hijo, que igualmente recibe dichos "beneficios"; esto, se introyecta a partir de enunciados como los siguientes :

Quique vive en la ciudad.

Su papá trabaja en una fábrica de quesos.

Quique a veces lo acompaña.

Los quesos son riquísimos.

Se venden en tiendas y mercados.

En la misma Unidad, en el Módulo 3, páginas 278 y 279, - en base a flechas se explica un proceso de producción en el que las flechas suben al referirse a la burguesía, bajan con el obrero y son horizontales al llegar con el consumidor, lo que denota de manera gráfica el lugar que burgués y obrero--- ocupan en la sociedad.

...Marca y corta la tela.

Cose y rellena.

Píntale la cara, pégale el pelo.

En la Unidad 6, Módulo 2, en la página 313; vuelve a manifestarse la tendencia a preparar al niño para el trabajo manual, en este caso relacionado con el corte y la confección, -- en base a los anteriores enunciados.

En la Unidad 7, Módulo 1, en la página 350, vuelven a aparecer únicamente los trabajadores y nunca el patrón.

Por lo tanto, podemos observar que se borran las relaciones de producción y no se menciona en absoluto al patrón, mien

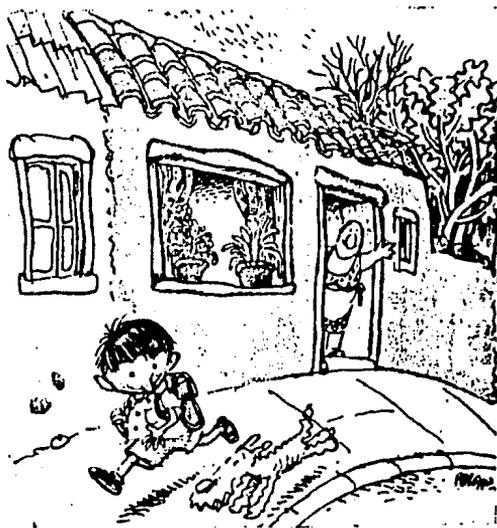
tras que al obrero sí, presentándolo como un ser feliz y privilegiado que no obedece a nadie, ni realiza un trabajo enajenado por lo que es feliz y vive comodamente, lo que da pie a que se exalte el trabajo manual y se prepare al niño para aceptar trabajos de obrero, albañil, costurero, etc.

LA PROPIEDAD

La casa de Toño es bonita.

Está pintada de azul.

Tiene macetas en la ventana.



Hablando del concepto de propiedad que se maneja en los libros de texto, vemos que en la Unidad 2, Módulo 3, en la página 80, se habla de la casa de un niño; es suya y por lo tanto nadie más que él y su familia tiene posesión sobre ella, - ahora bien, es bonita porque está pintada y tiene macetas en la ventana ¿Qué más puede necesitar una casa para ser bonita? en la imagen, vemos como la mamá lo despide contenta para que el vaya a la escuela, saltando de felicidad porque tiene una casa tan bonita; sin embargo, no se explica cómo dicha propiedad es su casa (si no es que pagan renta), o en qué nivel socio-económico se encuentra dicha familia, solo se habla de --

una propiedad que dá felicidad y seguridad al sujeto (aunque realmente no sea el dueño de dicha propiedad.

Así, el alumno se forma un concepto de propiedad de acuerdo con lo que tiene, sin desear nada más de lo que está en sus manos; ¿Para qué quiere otra cosa?, ¿No basta con una casa bonita y que además es "suya"?; de igual manera, este sujeto aprenderá a conformarse con lo propio, sin desear lo ajeno, respetándolo y aceptando el estado de las cosas, sin importar la situación en que se encuentre económica, moral o afectivamente.

Chucho tiene una parcela.

Siembra chícharos y lechugas.

También siembra chayotes.

Después los cosecha.

Los manda a la ciudad,

en el camión de Don Chema.

En la Parte 2, Unidad 5, Módulo 4, en la página 293, se leen las anteriores líneas, mostrándose además al campesino, como propietario total de su cosecha, la cual es vendida por él mismo obteniendo una ganancia total.

En la Unidad 6, Módulo 1, página 297, se transmite la -- concepción de que todos sin excepción son propietarios de -- una casa, borrando problemas como el de que no toda la gente tiene una y el hecho de que las rentas suben su precio continuamente por lo que es difícil, comprar o rentar una casa y olvidan también que mucha gente vive en casas de láminas y -- cartón con problemas de hacinamiento, falta de higiene y promiscuidad, además de la gente que vive en peores condiciones en zonas marginadas de la ciudad o en rancherías alejadas.

Del mismo modo, en la Unidad 6, Módulo 1, en la página - 303, se muestran personas tal vez humildes pero que son propietarias de una casa que tiene chimenea, hamacas, suficientes cobijas y ropa, así como aparatos eléctricos.

En la página 304, se muestra a un niño como propietario de su guitarra y la niña de una muñeca. En la Unidad 6, Módulo 2, en la página 312, un niño llamado Federico posee lo necesario para adaptarse a su medio, aunque es un niño campesino. Su único problema consiste en ponerse o quitarse el suéter y/o el sarape con el fin de adaptarse al clima.

En la Unidad 6, Módulo 2, todos, hasta los animales pose-

en algo: cuevas, nidos, ramitas, troncos, etc.

En la misma Unidad, pero en el Módulo 4, en la página -- 339, se propicia el consumismo, dando por hecho que al ir a -- una fiesta se tiene que llevar regalo, por medio de las si -- guientes líneas :

Cuando te inviten a una fiesta, decora
una cajita para poner tu regalo.

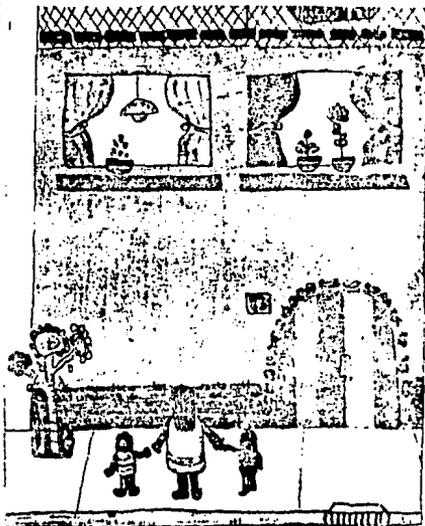
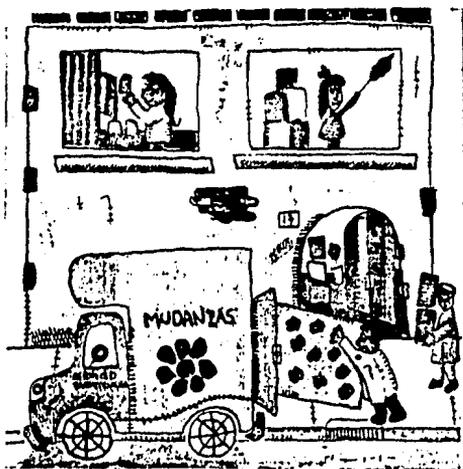
Más adelante, pasando al Módulo 1, de la Séptima Unidad, -- encontramos en la página 347 un breve texto donde se da por -- hecho que todos los niños tienen dinero para viajar; con enun -- ciados tales como: ¿ Qué lugares de México conoces ? .Platica como son.

Más adelante, en la página 356, se habla de "Don" Hipóli -- to, quien es poseedor de una casa y un huerto, aunque vive en el campo, es propietario refiriéndose como "Don", lo que pare -- ce ser que le otorga ciertos privilegios. Los enunciados que se presentan aquí, son los siguientes:

Hortensia vive en Huasca,
Su papá es Don Hipólito Hernández.
Su familia vive en el estado de Hidalgo
desde hace mucho tiempo.
Junto a su casa hay un huerto con higueras.

En la misma Unidad, Módulo 2, página 357, se transmite la concepción de que todos poseemos por igual lo que nos da acce -- so a ciertos servicios tales como correo, teléfono o telégra -- fo, lo que es falso, sobre todo este último, ya que no todas las personas en realidad tienen acceso a él, aún aquí en el -- Distrito Federal, y mucho más tomando en cuenta la situación y/o condiciones de los teléfonos públicos.

Por último, en la Unidad 8, Módulo 2 en las páginas 406 y 407, aparecen dos fotografías representando a una familia mudándose de casa, con lo que se afirma la idea de que todos tenemos la posibilidad de tener propiedades y movilidad social, pero la casa sigue siendo aunque mejor, modesta:



Así, todos somos propietarios por igual, pero esa propiedad no rebasa ciertos límites. Es decir, no excede los límites de la clase media.

Además, cada quien posee estrictamente lo que de acuerdo a su condición social, necesita: un sarape, un suéter y cuando le va mejor una casa menos modesta; pero nada más.

De este modo, siempre habrá quienes posean más y quienes posean menos, lo que es visto como algo "natural" (Capitalismo Dependiente Latinoamericano).

Se oculta la propiedad de los medios de producción y la explotación que este hecho trae consigo.

LA NATURALEZA

Tere cultiva tomates.

La tierra es muy buena.

Las plantas nacieron muy bonitas.

¡ Que buena cosecha va a tener !

Retomamos nuevamente este texto de "Los tomates", correspondiente a la Unidad 4, Módulo 1, de la Parte 1, en la página 145; pero ahora rescatando las ideas inmersas en cuanto al concepto de naturaleza se refiere.

Se menciona que unaniña cultiva tomates, ¿Por qué?, porque la tierra es muy buena, le da "todo" para que ella "solamente" cultive los tomates, y tendrá como resultado, unas plantas muy bonitas y una excelente cosecha.

Pareciera ser que de manera espontánea surgieron los tomates, de igual manera que la tierra por sí sola, por el hecho de "ser muy buena", ayudó en dicha cosecha, que supuestamente Tere va a tener, ella misma y no el dueño de la tierra que pagó un bajo sueldo para que bajo el sol se prepare la tierra en varios días, se plante y recoja la cosecha, como resultado del trabajo de una menor que quizá tenga que colaborar con todos los demás miembros de su familia, para lograr una mínima remuneración.

Así, el alumno considera que la tierra por ser un bien natural brinda al hombre grandes beneficios sin pedir de su parte el mínimo esfuerzo y sí regalándole un producto bueno y nutritivo, ocultando no solo el sistema de explotación del campesinado, sino robándole sus propios méritos al hombre, para serle asignados a la naturaleza.

Oscar vió nacer unos pollitos.

Todos eran amarillos.

Tenfan ojos oscuros.

Les dió agua en una ollita.

En la página 111, correspondiente a la Unidad 3, Módulo 2, aparece el texto de "Los pollitos de Oscar", donde también hacen ver a la naturaleza únicamente como dadora, el niño que vio nacer los pollitos, recibió todo un espectáculo, un milagro, algo muy hermoso quizá, pero no se hace alusión mínima de todo el tiempo e inversión que se llevó a cabo para ver nacer esos pollitos. Desaparece por completo el esfuerzo de un hombre para criar gallinas y que más tarde dé crías; todo se le brinda a él, a el hombre que es quien recibe, mas nunca dá; ¿Qué más puede pedir?, la naturaleza le brinda grandes privilegios y él debe agradecer éstos; su función se ve minimizada, desaparece su trabajo, todo le es regalado.

De igual manera, el alumno confiere gratitud a la naturaleza, a todo lo que le es brindado a través de ella, y que le aleja de la reflexión de toda una serie de conflictos sociales por los que atraviesa el hombre, quien dentro de la naturaleza solo debe agradecer y no quejarse de su trabajo en ella, pues todo le es brindado, siendo mínima su labor participativa para lograr un beneficio.

La gente aprovecha el agua.

Lolita vive cerca de un lago.

El lugar es muy lindo.

Los lirios crecen en la orilla.

Las señoras lavan la ropa en el agua.

¡ Vamos a pasear al lago !

Pasando a la Unidad 4, Módulo 3, en las páginas 162 y 166, se presentan enunciados como los anteriores, donde nuevamente la naturaleza brinda a los hombres, los elementos básicos para subsistir, además de ofrecerle bellos paisajes y diversión.

No se menciona en lo absoluto, el trabajo del hombre para adquirir el agua, para poder aprovecharla en diferentes labores, solo se habla de un lugar bello donde las plantas crecen por obra y gracia de una fuerza superior que les hace aparecer ya que no se presenta la imagen del hombre plantando dichos lirios y la labor que realizó para ello.

También se ve el beneficio que es dado a las señoras que pueden ir a lavar ahí, sin hacer mención del pesado trabajo que es lavar ropa a la orilla de un río y la necesidad que se

tiene de ello, por no contar con el servicio de agua entubada que llegue hasta sus hogares, y sin embargo aún esto se ve -- más satisfactorio al poder ir a pasear a ese lugar tan bello que proporciona tantos beneficios.

De igual manera, se muestra la imagen de una playa que - es visitada por muchas gentes, quienes se divierten y nadan - plácidamente en el mar, pero ¿ En realidad los niños de la - clase media y media baja acuden a la playa a nadar ? , ¿ Cono - cen la mayoría de ellos el mar ? , No, pero el mar está ahí, como algo dado, un milagro que nos brinda la naturaleza y que no es aprovechado porque no se quiere, mas no porque no se pue - da.

El alumno a través de esto, se sentirá conforme con lo - que tiene y en vez de desear conocer o disfrutar más de la na - turaleza, agradecerá los beneficios que le otorga, aunque se - an éstos mínimos a su alcance.

El barco navega en el mar.

Lo mueve el viento.

Beto es su capitán.

Va abriendo caminos en el agua.

En la misma Unidad, pasando al tema "El barco de vela", se retoma otro elemento de la naturaleza como lo es el viento, que viene también a traer beneficios al hombre, tales como pa - searlo por el mar, que lleva solo al barco hasta donde quiere llegar.

Y alguno de los alumnos ¿Tiene la oportunidad de poseer un barco? , ¿Es capitán de alguno de ellos?, claro que no, lo que seja ver una enorme desubicación geográfica y espacial de los textos que se manejan, con la realidad que vive el alumno, re - saltando sin embargo otro gran beneficio de la naturaleza, que con un nuevo elemento (el viento) viene a darle , ya que éste tiene la oportunidad de sentirlo y debe agradecer poder obte - ner la dicha de otro don natural que le es brindado gratuita - mente.

En lo que respecta al Libro de Primero , Parte 2, en la - Unidad 5, Módulo 3, en la página 276 se establece una polari - dad entre lo natural y lo artificial a través de una rosa na - tural y otra de papel. Estas polaridades son muy manejadas en - el libro y podrían contribuir a que el niño acepte que siempre las hay: ricos-pobres, patrón-obrero, etc.

Los vecinos.

La lechuza y el zorro viven cerca.

La lechuza vive en la casa de arriba.

El zorro vive en la casa de abajo.

En el día duermen y en la noche,
salen de cacería.

Luego cenan como buenos vecinos.

En la Unidad 6, Módulo 1, página 318 aparece la anterior lectura, a través de ésta, se presentan dos clases sociales, representadas por la lechuza (burguesía) que vive arriba, y - el zorro (proletariado) que vive abajo. Esta relación se presenta como algo "natural" que prepara al niño para aceptar el mismo tipo de relaciones en la sociedad.

En la misma Unidad, en el Módulo 2, en las páginas 316 y 317, se vuelve a investir a los animales de características humanas a través de lo cual se legitiman situaciones haciéndolas "naturales". En este caso se legitima la propiedad privada ya que todos los animales aparecen como poseedores de "casas" y "materiales" para construirlas, tales como las cuevas, o ayudados también por ramitas, troncos, lodo, etc.

En la Unidad 7, Módulo 1, página 348, se habla de México pero al hacer una descripción de éste, se exaltan valores estéticos y naturales, lo que desvía la atención y evita la problemática económica, política y social en nuestro país. Así, de adultos, los niños de ahora concebirán a México como un lugar con bonitos paisajes y variados climas, pero si no tienen la suerte de tener acceso a una educación superior o a un tipo de vida que se los permita, ignorarán dicha problemática económica, política y social. Una de las imágenes presentadas es la que acompaña al breve texto que inicia así:

En México hay muchas montañas.

De ellas bajan ríos que cruzan los valles,
y llegan al mar.

Algunas montañas son muy altas,
y están cubiertas de nieve...



Por último, en la lectura de la página 458, titulada 'El gusanito medidor', se dice que dicho gusanito con astucia e inteligencia se escapa de ser comido por un petirrojo, con lo que se legitima la falsa tesis de que en nuestra sociedad, no importa a que clase se pertenezca; si se es apto y capaz, se triunfa, no importando las situaciones económicas y sociales en que se viva.

LA HISTORIA

En lo que respecta al Libro de Primero, Parte 2, dentro de la Unidad 7, Módulo 1, páginas 352 y 353, se presentan fotografías de costumbres y fiestas de la comunidad, pero nuevamente se pasan por alto los problemas económicos, políticos y sociales de ésta.

En la Unidad 7, Módulo 2, páginas 364 y 465, en base a una lectura titulada ¡Cuantos inventos!, se hace una distinción entre barbarie y civilización ya que gracias a ésta última, "...podemos conocernos mejor, y también podemos entendernos mejor, si le hacemos la lucha.

Así, se pretende hacer creer quea través de inventos como correo, imprenta, prensa, telégrafo, radio, cine y televisión podemos entendernos y tener relaciones armoniosas si no intentamos rebelarnos. En realidad lo que se consigue es difundir - una ideología burguesa que permita y propicie la explotación - de la clase dominante sobre los dominados.

En la misma Unidad, pero en el Módulo 3 y en las páginas 372 y 373, se sigue hablando de los inventos dando la impresión de que éstos surgieron mágicamente, ignorándose y negándose de este modo el proceso histórico:

Hace mucho tiempo,
los hombres solo viajaban a pié.
Después empezaron a viajar a caballo
y en otros animales. También cruzaban
los ríos en troncos de árboles.

En la Unidad 8, Módulo 2, en las páginas 410 y 411, se -- transmite a través de la lectura "Mi casa ha cambiado", la ide -- a de que a lo largo del tiempo, entre las generaciones de pa --

dres e hijos, surgen modificaciones pero triviales, lo esencial nunca cambia. De esta manera, aunque se hable de transformación se niega el paso a una real transformación social.

En la Unidad 8, Módulo 3, páginas 420 y 421, en la lectura "Recuerdos de un abuelito", se vuelve a hablar de transformación pero no social, económica o política, sino de paisaje, (el pueblo ahora es ciudad), lo que se denota en las siguientes líneas :

Quando yo era chico, mi pueblo
también era chico. No había carretera y
para viajar a otros lugares nos íbamos
a caballo...

Además se habla de que en tiempos del abuelito, no había propietarios y él podía comer toda la fruta que quisiera en el campo, lo que no sucede en la época en que su nieto vive actualmente, a lo que el abuelito no encuentra otra explicación, que no sea la de carecer de dientes.

En la Unidad 8, Módulo 3 en las páginas 424 y 425 se muestran fotografías de los cambios y avances que han habido en lo referente a alumbrado, transporte, cine y moda, pero en ellos aparecen personas que invariablemente representan a la clase burguesa, acompañadas dichas imágenes por el siguiente texto :

Antes se usaban lámparas de petróleo,
porque todavía no había luz eléctrica.
Antes los coches no eran tan rápidos como
ahora.
Antes no había televisión y las películas
del cine no tenían sonido.
La gente vestía muy diferente a la de ahora.

Mas adelante, en las páginas 426 y 427, aparecen dos fotografías de los cambios que ha sufrido la ciudad representándose con una fotografía vieja de la ciudad de años atrás y -- con una fotografía bonita, la ciudad actual pero en ningún momento se presenta alguna zona marginada o cinturón de miseria.

En la Unidad 8, Módulo 4, en las páginas 430 y 431 se -- presentan fotografías de lo que "todos" tenían antes y que -- ahora se guarda en museos. Pero estas pertenencias eran de familias burguesas (cosa que nunca se aclara, tal y como se dice).

Así, se puede observar además, que la burguesía aparece (desde ciertas perspectivas) solo en el pasado, pero no en fotografías del México actual.

En la misma Unidad, en el Módulo 4 y de las páginas 437 a 440, aparece la siguiente imagen:



Así vemos que se describe el cambio de México en base a lugares y herramientas como piedras, palos, hachas, cuchillos o martillos (no máquinas) que mágicamente han progresado y -- que tal como las presentan nada tienen que ver con factores -- económicos, políticos o sociales ni con la propiedad de los -- medios de producción en una sola clase social.

Y terminan diciendo en la página 440:

"México ha cambiado y seguirá cambiando".

Pero no se habla de transformación social, sino de transformación de pueblos y ciudades, de calles, automóviles y edificios y de acuerdo a los intereses de las clases dominantes.

EL CAMPO Y LA CIUDAD

Este tema no se retoma en el Libro de Primer Grado Parte 1, sin embargo en la Parte 2, si se presenta constantemente, siendo punto de partida y eje a lo largo del mismo dicha dualidad: campo-ciudad.

Se le muestran al niño fotografías de la ciudad en contraste con las del campo, siendo las primeras más bonitas ya que en ellas aparecen barrios feos o cinturones de miseria.

Por otra parte, se hace creer que las personas del campo van y vienen a la ciudad sin problemas para vender sus mercancías, como lo podemos ver en la página 252 de la Unidad 5, Módulo 1:

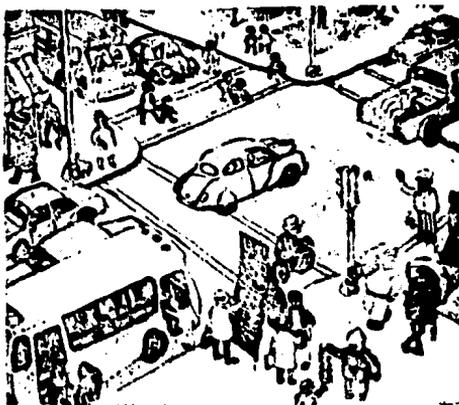
" Goyo me contó que...

Fue con su papá a la ciudad.

Vendieron sarapes.

Fueron a ver aviones al aeropuerto."

Además, se le presentan al niño fotografías en las que él tiene que encontrar las diferencias entre el campo y la ciudad, de acuerdo a su propia interpretación (la que le ha proporcionado su familia) pero que el libro no las explicita ...



Aunque no se denota claramente en las imágenes anteriores, aparecen tanto en el campo como en la ciudad, la escuela, sin embargo, en el campo no aparecen el dentista, la farmacia o el restaurante.

Se transmite la idea de que el campo y la ciudad colaboran entre sí e intercambian productos. Para probarlo, se presentan fotografías de un supermercado en el que hay frutas -- junto a productos industrializados como yoghurt y gelatinas, -- y otras de un mercado en el campo en el que hay verduras junto a coladores, bandejas, platos, tazas y saleros de plástico.

Los niños se presentan como beneficiados tanto en el campo como en la ciudad, ya que ellos reciben siempre algo como lo muestra la página 292 de la Unidad 5, en el Módulo 4, en la que después de mostrar a adultos trabajando en vender y acomodar naranjas, aparecen un par de niños tomando jugo de naranja y que además están muy bien vestidos y en una casa muy bonita, lo que es una situación irreal para la mayoría de los niños mexicanos.

Así, aunque se hable del campo, se muestran comodidades que todos disfrutan, tales como aparatos eléctricos, ropa y algunos objetos que en realidad no todas las familias poseen. Y aún más, se dice en las páginas 310 y 311 que "la ropa de los vecinos se parece", pero aparece la gente pobre del pueblo con ropa de manta y huaraches no las familias que viven bien, visten de otra manera y tienen grandes terrenos y casas de campo; así mismo cuando se muestra una alberca con gente de clase acomodada nadando alrededor de ella, se desvía la atención con el enunciado "El sol nos da luz y calor", como sucede en la página 322 de la Unidad 6, Módulo 3, habiéndose mencionado previamente en la página anterior que "En todas partes sale el sol".

En las páginas 328 y 329 se vuelve a comparar lo que hace la gente en los días de la semana tanto en el campo como en la ciudad, pero otra vez con fotografías, no con palabras.

En la ciudad aparecen oficinas, el cine, la tienda, los helados, automóviles, bicicletas y la escuela, mientras en el campo se ven la oficina ejidal, gente trabajando la tierra o con animales, la escuela y como única diversión el Kiosco del zócalo del pueblo.

Del mismo modo, en la Unidad 6, Módulo 4, en las páginas 334 y 335, se muestran fotografías del campo con niños cuidando a las vacas, con huaraches, caminando entre las piedras, -- con una canasta del mandado yendo por las tortillas a la tortillería del pueblo, mientras que en las de la ciudad, el niño espera a que el semáforo le indique para pasar la calle, -- porque anda paseando a su perro y otra niña está hablando en un teléfono público.

En la página 342, de la Unidad 6, Módulo 4, se vuelve a poner énfasis, en que el niño del campo trabaja más por el solo hecho de vivir ahí:

Pedro sabe cuidar cabras.

Eso no lo aprendió en la escuela.

Al salir de clase ayuda a sus hermanos.

Entre todos traen las cabras del monte.

Las cabras brincan entre las piedras.

¡ Qué trabajo más duro !

Se presenta otra evidencia de que el trabajo más difícil se da en el campo pero en base a fotografías de trabajadores como campesinos, pescadores y artesanos fabricando sombreros, en las páginas 350 y 351, de la Unidad 7, en el Módulo 1.

Estas ideas se vuelven a reforzar con la gráfica de la página 125 del libro recortable, en la que al terminar de elaborarla podría concluirse que hay más cosas atractivas en la ciudad que en el campo.

Lo mismo sucede con el transporte en la ciudad, donde hay camiones muy limpios y bonitos (Ruta 100), gente muy limpia y bien vestida que los aborda, así como carros y aeropuertos, - lo que se dice solo en fotografías, no en palabras, reafirmando esta idea, al aparecer en la ciudad carros y en los pueblos bicicletas y trajineras (imagen campo/ciudad).

Así, aunque pareciera ser que se trata de borrar las diferencias entre el campo y la ciudad, al compararlas muy sutilmente, lo que se hace es afirmar que la ciudad es mejor -- que el campo porque es más bonita, con calles grandes, carros lujosos y altos edificios. Sin embargo, en el campo hay que trabajar en la tierra y con los animales, los cuales son trabajos muy pesados y además no hay edificios grandes, ni carros ni diversiones.

Por lo tanto, en el campo se trabaja duro y se tiene poco, mientras que en la ciudad se trabaja poco, se gana mucho y hay múltiples diversiones.

La transmisión de esta idea posiblemente ayuda a incrementar los ejércitos industriales de reserva lo que conviene a los empresarios, pero también agrava problemas que trae consigo la desmesurada migración del campo a la ciudad.

LECTURAS

Tratando de hacer más completo el análisis de los enunciados y textos más significativos ideológicamente dentro del libro de Primer Grado del alumno, retomamos también de la parte correspondiente a Lecturas (Parte 1, y Parte 2) las siguientes ideas:

En la página 191, se trata de hacer ver al niño que él cuenta con todas las capacidades para salir adelante, pareciéndose a un sin fin de animales ...

Tengo unos dientes,
como las serpientes.

Tengo rodillas,
como las zorrillas.

Tengo dos orejas,
como las ovejas,
y también narices,
como las lombrices.

Tengo mi cabello
y también mi cuello,
¿ Como quién ?
Como el camello.

Con ésto, se deja abierta la posibilidad para triunfar en la vida, pues todos tienen lo mismo, la diferencia estará únicamente en hacer uso adecuado de ello, lo que se refuerza posteriormente, con una lectura llamada "Los sentidos", página 192.

En la página 194, en la lectura "Mi huerto", aparece un niño cargando diversas verduras frescas que supuestamente aca_

ba de recoger de la siembra, donde "su papacito que ama la -- tierra" sabe mucho sobre la siembra; a partir de todo esto, - se justifica la vida rural, como una forma de vida bonita y - gratificante. Jamás se aclara que en dicho caso, el padre es campesino, quien recoge el producto para otros y no para él, y sin embargo se prepara al niño para que siga el "buen ejemplo" de su padre y no se rebele, ante esa forma de vida que - seguramente heredará, lo que demuestra la fotografía de la página 206.

En la página 200, correspondiente también a la Parte 1, del Libro de texto, con la lectura "El patio de mi casa", se presenta al niño una imagen de total libertad y felicidad al jugar éste en un patio muy amplio con jardín, desubicándole - totalmente de su realidad y a través de ello, impidiéndole -- cuestionarse sobre las reales condiciones de juego que lleva a cabo en su hogar, lo que es reforzado por la lectura "Canción de San Juan" donde dos niñas muy bien vestidas, recogen rosas, en un lugar donde cantan las aves y corren fuentes suas; lo que es claramente desconocido por el niño, pero que percibe como algo bonito a que tiene posibilidad, sin perca - tarse de su forma de vida cotidiana carente de todo ésto.

Retomando otras lecturas, encontramos que en las páginas 206, 208, 210 y 231, se inculca la dependencia y obediencia ciega hacia los padres, quienes son los que dictan las actividades a realizarse, cosa que se subraya al niño tras cada actividad que realiza no solo en su casa, sino también en la escuela.

Por último vemos, que en muchas otras lecturas, se exalta el valor y privilegios que brinda la naturaleza al hombre, olvidándose por completo de la fuerza de trabajo que emplea - para obtener algún beneficio mínimo en particular.

En la última parte del Libro 2, se retomaron lecturas tales como la que aparece en la página 442, donde en el texto - que dice "A la víbora de la mar", se leen párrafos tales como : " ...los de adelante corren mucho,

y los de atrás se quedarán..."

Campanita de oro, déjame pasar

con todos mis hijos menos el de atrás ..."

Con ellos, se vuelve a reafirmar la idea de que siempre, y como algo "natural" unos más aptos y capaces dejan atrás a otros que lo son menos.

Más adelante, en la página 448, encontramos la lectura - "Carpintero de ribera" en la que retomamos como párrafos más significativos los siguientes:

"Trabajando en tu barquito,

carpintero, te recreas,

¡ para que luego la mar

haga con él lo que quiera !

¿ Quién no está haciendo un barquito ?

¿ Quién no sueña ?

! No haces tú solo barquitos,
carpintero de ribera ! "

Esto podría preparar al sujeto para que acepte el hecho de que el obrero se esfuerza en producir, pero otros hagan lo que quieran con el producto de su trabajo, y con el último párrafo se pretende hacer notar que el obrero no está sólo, ya que muchos comparten la misma suerte.

Por último, en la Ronda del zapatero, que aparece en la página 452, se lee..."ay, tus suelas, tipi tape, duran menos que el cartón.

No obstante, en la propaganda se anuncia calzado que dura y dura..., pero porque es de fábrica, con lo que se ve que los monopolios opacan el trabajo de gente como los zapateros y terminan absorbiéndolos como fuerza de trabajo.

Como hemos visto, a partir de la serie de lecturas que se presentan al final, de los libros de texto (Parte 1 y Parte 2), se retoman nuevamente todas las ideas manejadas en cada uno de los temas anteriormente mencionados, tratando de en globar toda la serie de conceptos que ideológicamente se introyectan en el alumno, lo que se ve aún más reforzado con los libros de texto recortables (Parte 1 y Parte 2).

Así, por su parte el Libro Recortable, proporciona material como tarjetas, letreros, ilustraciones y gráficas que -- ayudan a llevar a cabo las actividades que marca el programa.

Nos parece importante señalar que se maneja mucho el jego de lotería para afirmar conocimientos, lo que podría provocar que el niño, piense que en la vida se gana y triunfa por azar.

Además existe también la tendencia muy marcada de poner todo en su lugar (Estructural-Funcionalismo): el letrero con el dibujo que le corresponde, la ropita en el niño o niña adecuados a los dibujos (sexo) y en el paisaje al que pertenecen.

La única novedad que aparece en el libro, es una pantalla de televisión y unas tiras, las cuales al ir pasando por la-- pantalla representan a una familia que sale de vacaciones.

Al parecer, es una familia del campo que viaja en autobús, lo que reforzará lo afirmado en el Módulo 7, de que todos tenemos la oportunidad de viajar y conocer a nuestro país, lo - que se contraponen con la idea de que en el campo no hay diversión, siendo que la mayoría de las personas salen de la ciudad

para descansar y divertirse en el campo.

También es importante señalar que en ninguno de los libros aparecen los extremos opuestos: ni grandes residencias - ni zonas urbanas marginadas, ni campesinos que viven en condiciones precarias.

De este modo, se prepara al niño a admitir las relaciones de producción existentes ya que éstas se le ocultan en su aspecto económico, político y social y se le muestran como algo natural por lo que no se dejan ver los extremos que tal vez sí podrían hacer más evidente la diferencia de clases.

En general, podemos decir que los libros recortables, están más enfocados a reforzar la lecto-escritura que las otras áreas de aprendizaje aunque toma palabras y enunciados del libro no recortable, y no pierde la oportunidad de reforzar las ideas que se vienen transmitiendo, a la par que es un instrumento que a través del recortado, iluminado, pegado, rasgado, etc., va retomando directamente al trabajo manual, que realmente viene siendo uno de los primordiales objetivos a alcanzar para dar respuesta a las necesidades técnicas de el país, retomado por la política educativa durante el sexenio echeverrista.

CAPITULO III

EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE,
DENTRO DEL M.G.A.E. EN LA ESCUELA PRIMARIA.3.1 Enseñanza y Aprendizaje.

Únicamente como necesidad para su estudio más exhausto, - veremos por separado a la enseñanza del aprendizaje, sin perder por ello, su sentido y relación como proceso.

Existen diversas concepciones de lo que es la enseñanza y el aprendizaje, de acuerdo a diferentes enfoques que se hacen de ellos.

Iniciaremos primeramente con la enseñanza, retomando las ideas de autores tales como los siguientes:

De acuerdo con James L. Kuethe, la enseñanza, "consiste - en hacer que la gente aprenda, se da en base a la interacción docente-alumno, y el principal resultado es el aprendizaje".

(55)

Por su parte Mattos, considera que la enseñanza... "es la actividad que dirige al aprendizaje; así, enseñar es incentivar y orientar con técnicas apropiadas el aprendizaje de los alumnos en una asignatura; la enseñanza no es causa del aprendizaje sino uno de sus factores condicionantes más decisivos".

(56)

Ma. Elena Marzolla (57), nos dice que el objeto básico de la enseñanza es el desarrollo cognoscitivo del sujeto, por lo que se le debe considerar al hombre como un sujeto transformador.

Elsie Rocwell, menciona que existe un concepto de aprendizaje diferencial, dado que la estructura social de alguna manera, marca parámetros de clasificación social que en la mayoría de los casos no tienen relación con la capacidad de aprender, y sin embargo son presentados tras esta falsa idea.

Azucena Rodríguez, por su parte, brinda una concepción de aprendizaje como "una serie de acciones orientadas hacia determinadas metas" (58), es decir... "como una actividad psíquica que relaciona al sujeto con el objeto de estudio, en un proceso dinámico de transformación mutua, donde las situaciones nuevas se integran a las ya conocidas y resueltas, involucrando a la totalidad de la personalidad tanto en los aspectos cognoscitivos y motores, como afectivos y sociales" (59).

Por último, Michael Apple (60), nos dice que se ha visto a la enseñanza como una caja negra en la que se mide la entrada (cuando los alumnos ingresan a la escuela) y la salida -- (cuando los adultos se incorporan a la fuerza de trabajo) del producto.

De esta manera, Apple logra una concepción de enseñanza, vista desde una perspectiva diferente, en cuanto a que vincula a la enseñanza con el sistema productivo, pues vemos, que la mayoría de los autores mencionados anteriormente, conciben a la enseñanza como un elemento conformador de un proceso lineal donde ésta, dará pie al aprendizaje, enfocando su importancia hacia el aspecto técnico.

Así, la enseñanza tradicionalmente ha venido siendo desvinculada del aprendizaje, viéndola solamente como un elemento generador de éste último, unilateral y rígidamente, donde el

docente, será el poseedor del conocimiento, transmitiendo éste a los alumnos y buscando únicamente "enseñar" (visto como - incentivar u orientar) al sujeto determinadas acciones ya establecidas de antemano; otorgándole la mayor validez a las técnicas y procedimientos utilizados, lo que da como resultado -- lógicamente una enseñanza meramente funcional.

Es así, como consideramos, (retomando algunas ideas de - Azucena Rodríguez y Michael Apple), que la enseñanza debe ser concebida como parte generada y generadora de un proceso continuo y dialéctico, que se enriquecerá a través del tiempo y en el que podrán participar tanto docente como alumnos, activamente con su entorno social, económico y político.

Apple cuestiona el hecho de la selección de los contenidos a enseñar, ya que menciona, que existe una gran interrogante del por qué se enseñan determinados contenidos y no otros.

Con lo anterior, reconocemos en Apple, una nueva propuesta en cuanto a la enseñanza, ya que retoma aspectos económicos, políticos, sociales y culturales de manera crítica y cuestionable para lograr un proceso de enseñanza que responda a las necesidades reales de la forma de vida del sujeto.

De igual manera, el aprendizaje, se ha visto desvinculado de la enseñanza y también se han dado en torno a él diferentes concepciones, entre las que destacan las de los siguientes autores:

Alves de Mattos nos dice que el aprendizaje "es un proceso de asimilación lento, gradual y complejo, de interiorización -- ción y asimilación, en el cual la actividad del alumno constituye un factor de importancia decisiva". (61)

También nos dice que la esencia de aprender no es la memorización ni mecanización, sino la actividad mental intensiva a la que los alumnos se dedican en el manejo directo de los datos de la materia, procurando asimilar su contenido y sus significados, encuadrándolos dentro de esquemas mentales definidos.

James L. Kuethe, realmente no define al aprendizaje sino como resultado de la enseñanza, pues nos dice que fuera de la escuela es solo un subproducto de los esfuerzos de una persona por adquirir ciertas habilidades o conocimientos que le agradan.

Ma. Elena Marzolla, reconoce en el aprendizaje un proceso dinámico de interacción entre un sujeto y algún referente, que le permitirán, al primero, comprender y resolver eficazmente situaciones futuras.

Piaget nos dice que el producto final en todo aprendizaje, tiene como meta la adaptación, es decir, el equilibrio entre la asimilación y la acomodación, donde la función básica de todo este proceso es el pensamiento y la operación como su elemento más activo; pensar es operar, con lo que el aprendizaje será un proceso de adaptación, que va a ir creando estructuras cada vez más complejas, que van a ser utilizadas por el sujeto cuando las necesite, en forma pensada y razonada y no memorística.

Elsie Rockwell encuentra en el aprendizaje, un proceso social de aprender, pero "aprender a usar", es decir, manejar -- los elementos ya dados, aprender procedimientos.

A pesar de que a través del tiempo, con la participación

de diversos especialistas y en base a diferentes perspectivas no se ha podido definir aún un concepto único y claro de lo que es el aprendizaje, sí se han denotado ciertas etapas por las que atraviesa dicho proceso, así como principios, características y variables.

De esta manera, las etapas del proceso de aprendizaje, que se mencionan, son :

- a) Sincretismo inicial con nociones confusas y vagas.
- b) Enfoque analítico: cada parte del todo es examinada e investigada en pormenores.
- c) Síntesis integradora: los pormenores pasan a un segundo término, y se afirma lo esencial de relaciones, -- principios, datos y hechos ya analizados, integrándolos en un todo coherente y vitalmente significativo.
- d) Fase final de consolidación o fijación: a través del reposo y la ejercitación, lo aprendido analítica y - sintéticamente, se convierte en una adquisición integrada en esquemas mentales del alumno, correctamente estructurados.

Estas etapas no se dan rígidamente una después de la otra, el fin de una y el comienzo de la otra, se confunden en múltiples superposiciones, en un complicado encadenamiento dinámico de asimilación.

Vemos que el aprendizaje que se da dentro de la escuela - primaria, en la mayoría de los casos, pasa por estas etapas, - pero de manera parcial, ya que difícilmente se logra una adquisición mental de lo estudiado, y más aún a través del Método - Global de Análisis Estructural, donde vemos que los alumnos --

(de acuerdo a una generalización), únicamente logran un nivel de visualización y difícilmente alcanzan el análisis.

Existen también, de acuerdo con Marzolla, ciertas características del aprendizaje, que son las siguientes:

1. Es un proceso de cambio, por el cual se modifica la conducta o la personalidad.

2. Implica modificaciones estables de la conducta, es decir, por tiempo prolongado.

3. De una situación nueva se derivan respuestas estructuradas hasta dar con un modelo adecuado. Estas respuestas son resultado de un proceso de comprensión en el que la asimilación y la acomodación a nuevos esquemas, son actividades conjuntas que se dan durante todo el proceso.

4. Es múltiple porque se refiere al sujeto como totalidad. O sea que aunque haya un contenido dominante por aprender, en este proceso también se modifican formas de percibir, pensar, sentir y actuar del sujeto, con incidencia en toda su estructura de personalidad.

De acuerdo con lo anterior, James L. Kuethe, afirma que no está de acuerdo en definir al aprendizaje como cambio de conducta, pues éste puede existir sin que haya aprendizaje, en cuanto a cambio de conducta no puede medirse más que a través del rendimiento, y este a su vez, no puede ser expresión fiel del aprendizaje, ya que cada individuo tiene distintos repertorios de respuestas.

Una de las clasificaciones más retomadas, acerca de los factores que influyen en el aprendizaje, es:

A) FACTORES BIOLÓGICOS: La herencia y el medio .

La contribución de la herencia es decisiva si no totalmente, sí en gran medida, para el logro del aprendizaje en el sujeto, siendo modificable en gran medida por la acción del medio. De igual manera, la herencia es muy importante en la constitución biológica de una persona, así como el crecimiento fisiológico y el desarrollo, que principian con la interacción entre el individuo y su medio, por lo que ambos elementos van de la mano.

B) FACTORES PSICOLÓGICOS.

Entre los principales se encuentran el temperamento, el carácter y la personalidad, diferencias individuales, herencia y medio, situación social, sexo y edad.

C) FACTORES SOCIALES.

Entre los que ya conocemos están la Familia, la Sociedad, la Escuela y el Estado, como instancias que influyen en la acción y el resultado educativo.

D) FACTORES HISTÓRICOS.

Se encuentran incluidos: el lenguaje, la religión, los próceres y personas ilustres, la cultura, la civilización, -- las costumbres, el derecho y la profesión.

Cabe señalar, que dichos factores van interrelacionados y que no pueden desligarse el uno del otro, ni contener mayor o menor importancia, por sí solos, mientras no conformen parte de un todo organizado que da paso al aprendizaje.

Por último, vemos que se dan de acuerdo con Marzolla, -- seis variables del aprendizaje:

* Medio Ambiente:

Contexto social, incluyendo el ambiente familiar y esco-

lar en que el alumno se desenvuelve, el cual a menudo señala las metas que el estudiante "debe alcanzar" .

*** Actitud:**

Predisposición positiva o negativa del alumno hacia personas, objetivos, ideas o situaciones, facilitando o entorpeciendo el aprendizaje.

*** Inteligencia:**

Facilidad o dificultad que posee cada individuo para adquirir conocimientos. Los teóricos psicosociales consideran que la inteligencia puede ser innata (como potencial genético e invariable) y adquirida (cuando se desarrolla por medio del aprendizaje).

*** Habilidad:**

Aptitud o potencial que tiene el individuo para aprender algo y también aquella capacidad que se logra con el aprendizaje y que no es más que aptitud desarrollada. Se aprende gracias a aprendizajes anteriores y la capacidad de aprendizaje influye en el grado de dominio que pueda lograrse en una destreza específica.

*** Motivación:**

Paul T. Young, nos dice que es vista como el conjunto de condiciones que suscitan y regulan la conducta de los organismos; la motivación intrínseca es aquella que está precedida de una necesidad interna de éxito, y la motivación extrínseca, es la que aparece por factores externos, como la cercanía de un examen.

*** Ansiedad:**

Cuando la motivación es muy intensa, se producen ansie -

dad o miedo, que entorpecen el aprendizaje.

Retomando así, las diferentes concepciones que los autores mencionados, brindan sobre aprendizaje, y de acuerdo a -- las características, etapas, factores y variables que se dan de él, consideramos que al igual que la enseñanza, el aprendizaje debe ser visto como parte integradora de un proceso total, dialéctico, donde éste será generador y generado de la enseñanza, existiendo una relación también dialéctica entre alumnos y maestro, sin perder de vista todos los elementos -- psicosociales, políticos y económicos que estarán inmersos.

Es necesario que el aprendizaje deje de ser tomado, desde una perspectiva meramente psicológica, ya que como vemos, -- Apple critica el que actualmente se deriven las teorías pedagógicas de teorías del aprendizaje, desde un punto de vista psicológico, pues de este modo, el lenguaje del aprendizaje se torna apolítico y ahistórico, ocultando los nexos de poder y recursos políticos y económicos que se niegan tras la organización y selección curricular.

Ante todo esto, es necesario que el aprendizaje aterrice también en el contexto socio-cultural y político en que se encuentra inmerso el sujeto, ya que como lo señalan Baudelot y Establet, para lograr una reorientación del aprendizaje como ha sido visto tradicionalmente, se hace necesaria una modificación de los roles de docente y alumno, basándose en una concepción dialéctica sujeto-objeto.

Sin embargo, es en el apartado relacionado con el proceso enseñanza-aprendizaje, donde a continuación retomaremos la concepción dialéctica del conocimiento.

3.2. El Proceso de Enseñanza-Aprendizaje.

Retomando las palabras de Emilia Ferreiro, vemos que la relación entre "enseñanza" y "aprendizaje" es bastante más compleja de lo que implica el guiñón que suele unirlos; sin embargo la mayoría de las veces, se toma únicamente como una interacción - docente-alumno, en base a un enfoque instrumentalista que asigna el mayor valor a las técnicas y procedimientos de que hacen uso.

Algunas de las concepciones que se han dado del proceso - de enseñanza-aprendizaje, son:

- "Es una interacción entre docente y alumno, pero puede tener participantes indirectos: autores que se leen, libros, conferencias, autoridades escolares, formadores de docentes, instituciones oficiales y privadas - que subvencionan a la investigación, y el desarrollo de nuevas técnicas de enseñanza". (62), ésto, en base a James L. Kuethe.
- Santiago Hernández Ruiz (63), señala que el proceso de enseñanza-aprendizaje, ha pasado por diferentes etapas a lo largo de la historia, teniendo su origen en la actividad espontánea, pasando por la memorización de contenidos, e institucionalización educativa, hasta llegar a los nuevos métodos de la educación nueva.
- Por su parte, Alves de Mattos, concibe al proceso de enseñanza-aprendizaje, de manera lineal y otorgándole el mayor peso a las técnicas e instrumentos que se utilicen dentro de él.
- Retomando a Gramsci (64), vemos que éste encuentra den

tro de el proceso enseñanza-aprendizaje un bloque histórico,-- conformado por tres elementos correlacionados y dependientes - uno del otro, que son: el hombre, el docente, y el ambiente; -- que se encuentran determinados bajo un control hegemónico; es decir, como lo señala Elsie Rockwell, lo que conforma finalmente, el proceso enseñanza-aprendizaje es una trama mucho más -- compleja de lo que parece y en la que interactúan tradiciones históricas, variaciones regionales, numerosas decisiones políticas, administrativas y burocráticas, consecuencias imprevistas de la planeación técnica e interpretaciones particulares -- que hacen maestros y alumnos de los elementos en torno a los -- cuales se organiza éste.

De esta manera, consideramos válida dicha interpretación del proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que como lo menciona Ana Hirsch, el hombre puede transformar su realidad a partir de toda una gama de experiencias que ha venido internalizando, conteniendo la capacidad político-social para lograrlo, sin ignorar por esto, como lo señala Apple, que existe una acción hegemónica como un conjunto de significados y prácticas, que domina los valores y acciones vividas, "saturando" nuestra conciencia y presentando como válido el conocimiento (ya seleccionado de antemano) que se da.

Así, estamos de acuerdo con la forma en que plantea Azuce na Rodríguez el proceso de enseñanza-aprendizaje, al contradecir lo que menciona Mattos... "porque el movimiento que recorre un sujeto en el mismo, no es lineal, es decir, no sigue una línea recta. Implica crisis, paralización, retrocesos, (resistencia al cambio), evasión, inseguridad, poner frenos, ante -

dificultades planteadas por el medio (material y/o social) ó por él mismo." (65)

Del mismo modo la apropiación y transformación del objeto de conocimiento, no dependen solo de la complejidad del mismo, sino también de las características propias del sujeto, por no ser un sujeto abstracto, ya que todo lo vivido está presente en la situación, reestructurándose continuamente su esquema referencial de acuerdo a cada situación, manteniendo lo útil y aplicable e incorporando lo nuevo, preparándose para afrontar y resolver nuevas situaciones de aprendizaje, cubriéndose así las etapas de apertura al problema, análisis y síntesis parciales y síntesis final que ella menciona, dentro de dicho proceso.

Vemos de esta manera, Elsie Rockwell (66), que dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, no se integra al sujeto como quien construye el conocimiento, es decir, no se da una interacción entre el sujeto cognoscente y el objeto de conocimiento, donde el primero a partir de su práctica social perciba al segundo, dándose una relación subjetivo-objetiva, como un proceso activo, práctico e infinito, (ya que nunca alcanzará la totalidad), con sus limitantes lógicas por ser algo creado por el hombre y que por lo tanto estará sujeto a cierto grado de subjetividad, en una interdependencia total con la realidad del hombre que también es cambiante, histórica, cognoscible, infinita y compleja.

Así, el que no se presente al conocimiento como se ha propuesto anteriormente, sino de una forma tradicional, confirma el hecho de que este 'conocimiento' que se da a los alumnos se

mida, (Elsie Rockwell), como una posesión y atributo individual de docentes y alumnos, relacionándolo íntimamente, (Apple), con los principios de control social y cultural, manejándose diferentes ideologías (capitales culturales), que forman y refuerzan las diferentes clases de conciencia normativa y conceptual, que se hace necesaria dentro de una sociedad estratificada como es la nuestra, existiendo así un conocimiento socialmente legítimo para ser manejado por la sociedad, apreciando así un fuerte enlace entre el poder económico y político, y el conocimiento disponible (y el no disponible) para los alumnos, y aún también para el docente.

De esta manera, pretendemos una concepción de conocimiento, dentro del proceso enseñanza-aprendizaje, que vaya más allá de como se le ha concebido generalmente, es decir, a partir de -- los logros académicos y de acuerdo al papel de las escuelas como mecanismos de "socialización"; esto es, negar la neutralidad del conocimiento brindado y la enseñanza de normas y valores sociales que se consolidan en un falso concepto de moral.

Nos parece conveniente, mencionar aquí, (Rockwell), cómo el trabajo escolar tiene gran semejanza y puede ser comparado con el trabajo de obreros y empleados: los niveles sucesivos del sistema escolar se sustentan en relaciones jerárquicas entre quienes saben y quienes no saben, apareciendo como ajeno al saber cotidiano que poseen tanto docentes como alumnos y que es donde se da una interacción constante del sentido común del individuo con su medio, y donde verdaderamente se podrían rescatar las reales vivencias del sujeto y la penetración de un conocimiento que pudiera ser válido para el alumno en la prác

tica diaria de su entorno político-económico-social y cultural.

Sin embargo, como lo propone Apple, habría que tenerse cuidado también, al analizar lo que se presenta como un conocimiento legítimo, ya que el mundo educativo, económico y social que vemos y con el que interactuamos, y las interpretaciones de sentido común que se ponen sobre él, pueden convertirse, en el único mundo para el individuo.

Es por todo esto, la enorme importancia de la interacción que guarda el medio con el hombre, ya que así como la progresiva escolarización ha afectado pautas de la vida cotidiana, también la influencia que recibe el sujeto de otros mecanismos ideológicos como lo son la Iglesia, los Medios Masivos de Comunicación y la propia Familia, determinan su formación como ser social.

A pesar de retomar la formación del conocimiento dentro de el proceso enseñanza-aprendizaje, a partir de un enfoque que toma en cuenta su gran vinculación, con los aspectos económico-político-sociales en el que interactúan; no podemos desvincular a éste del carácter instrumentalista del que siempre ha sido objeto de estudio.

Es a partir de esto, que se dan también diferentes conceptos de lo que es la Didáctica, su división y los elementos que le conforman.

Para Imideo Nerici (67), la Didáctica se interesa, no tanto por lo que va a ser enseñado, sino cómo va a ser enseñado, tomando en cuenta al alumno y su medio físico, afectivo, social y cultural; así como sus intereses y peculiaridades, dice, contribuye a hacer más consciente y eficiente la acción --

del docente y más interesantes y provechosos los estudios -- del alumno, siendo ciencia y arte de enseñar.

Está representada por el conjunto de técnicas a través - de las cuales se realiza la enseñanza; para ello reúne y coordina, con sentido práctico, todas las conclusiones y resulta - dos a que arriban las ciencias de la educación, a fin de que dicha enseñanza resulte más eficaz.

De esta manera, es vista como un conjunto de procedimien - tos y normas destinadas a dirigir el aprendizaje.

Este autor, nos dice que puede dividirse en :

I. DIDACTICA GENERAL: Estudia principios y técnicas váli - dos para la enseñanza en general, de cualquier materia o disciplina, sin constituirse en una serie de recetas.

II. DIDACTICA ESPECIAL: Que puede ser encarada desde dos puntos de vista:

a) con relación al nivel de enseñanza y

b) con relación a la enseñanza de cada disciplina.

Existen también seis elementos didácticos que son :

1. EL ALUMNO: Es quien aprende, para quien existe la es - cuela, por lo que debe haber una ambientación recíproca entre el alumno y la escuela, y ésta debe aceptar al alumno tal y - como es según su edad y características personales, evitándo - le frustraciones innecesarias y ayudándole a lograr una adap - tación social.

2. LOS OBJETIVOS: Para conducir al alumno, la escuela se basa en ellos, tanto en la educación en general, como en los de cada grado y escuela en particular.

3. EL DOCENTE: Es el orientador de la enseñanza, fuente -

de estímulos ante los que el alumno debe reaccionar, para que se cumpla el proceso de enseñanza-aprendizaje.

4. LA MATERIA: Es el contenido de la enseñanza a través del cual se logran los objetivos de ésta. La selección de ellos debe hacerse tomando en cuenta que concreten los objetivos de la escuela primaria como en base a su valor funcional, informativo y formativo.

5. METODOS Y TECNICAS DE ENSEÑANZA: Deben estar lo más -- próximos posible a la manera de aprender de los alumnos. Deben propiciar la actividad de los alumnos haciéndolos participar en clase.

6. MEDIO GEOGRAFICO, ECONOMICO, CULTURAL Y SOCIAL: Es importante para que la escuela haga al alumno tomar conciencia de su realidad y para que participe adecuadamente en éste.

A partir de lo anterior, podemos confirmar el carácter -- técnico que se le ha dado no solo al proceso de enseñanza-aprendizaje, sino a la Didáctica como un elemento instrumental eficientista, que se ve desvinculado del contexto socio-económico-político y cultural en que se encuentra inmersa la educación.

Retomando los elementos didácticos que menciona Nerici, podemos percibir el enfoque lineal y conductista que se le da a la Didáctica, donde el alumno es el único que aprende lo que el docente plantea de acuerdo a su capacidad, que es vista como una fuente de estímulos, mientras que la materia de estudio es presentada como el único contenido existente dispuesto a -- ser internalizado por el sujeto a través de técnicas e instrumentos didácticos, que son los que propiciarán la actividad --

"participativa" del alumno; y por último, el medio socio-cultural y económico, que se dice, hará tomar conciencia al alumno de su realidad, para que participe en ella, sabiendo de antemano que dicha participación será bajo formas determinadas de control social para continuar la inculcación de una ideología dominante.

Ante esto, vemos que también la evaluación es reconocida como una mera técnica, que mide la capacidad del sujeto de acuerdo con parámetros sociales establecidos y en base a los cuales se etiqueta a los sujetos, enmarcándoles, en la mayoría de los casos, dentro de cuadros patológicos, aún cuando éstos no existan.

Así, retomando a Vicente E. Remedi y Miguel Angel Campos, en sus aportaciones a la Didáctica, propondríamos que ésta fuera vista como una Estructura Didáctica, donde intervinieran de forma dialéctica: el alumno, el docente, el contenido, los objetivos y las estrategias utilizadas; sin ser vista únicamente como una cuestión instrumental, ya que "es menester comprenderla desde una visión más totalizadora, la cual nos ayude a comprender el proceso de enseñanza-aprendizaje, desde perspectivas históricas, cotidianas, político-sociales e ideológicas; lo que nos obliga a construir una nueva concepción alternativa de la Didáctica, no en términos eficientistas." (68)

Haciendo incapié nuevamente en una nueva propuesta que presente dialécticamente a el proceso de enseñanza-aprendizaje, y todos los elementos que tomen parte dentro de él, pretendemos enfocar nuestra atención a la influencia que esto puede dar dentro de la escuela primaria, que es el campo de acción

directo del Método Global de Análisis Estructural, cuyo estudio nos incumbe.

3.3 El Proceso de Enseñanza-Aprendizaje en la Escuela Primaria.

Para hablar de la forma en que se lleva a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje en la escuela primaria, se hace necesario partir de la propia concepción que se maneja de ésta, actualmente.

Necesariamente tenemos que tomar en cuenta la normatividad oficial en que se ha llevado a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje en la escuela primaria a través del tiempo, y que generalmente no toma en cuenta, la experiencia cotidiana - del sujeto y lo que ésto infiere.

La escuela primaria, (Elsie Rockwell), se ha definido como un ámbito especial entre todos los contextos en que se desarrolla el niño, presentándose como un transmisor privilegiado de conocimientos y habilidades genéricas, de valores nacionales - y universales, en oposición a un medio particular, que supuestamente, no puede cumplir esa función.

De esta manera, se idealiza a la escuela encontrando en ella la "cultura", la "sociabilización" y el alcance de un conocimiento "abstracto" y no solamente empírico.

Ahora bien,..."En tanto institución de un país capitalista, transmite además contenidos ideológicos recurrentes, en -- las educaciones ordenadas por las burguesías históricas, como son la negación de su propia historicidad y la división entre el trabajo manual e intelectual". (69)

Tratando de ir un poco más allá del "deber ser" oficial de la escuela primaria como ha sido vista tradicionalmente, reconocemos en las acciones cotidianas de los sujetos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, la real expres--

sión de todo aquello que deja ver los alcances y limitaciones que tanto docentes como alumnos presentan en su paso por la - escuela primaria, ya que de acuerdo con Aileen Kelly... "solo mediante la acción sobre cuestiones cotidianas puede hacerse sensible un marco de referencia crítico." (70)

El proceso de enseñanza-aprendizaje, dentro de la escuela primaria, tradicionalmente a sido visto como una estructura típica, donde el docente es quien controla todo este proceso, mientras que el alumno solo recibe determinados conocimientos y donde, (de acuerdo con Baudelot y Establet), se imprime un sello de "aprendizaje", igual a "disciplina", a partir del cual el alumno podrá sobresalir callándose y escuchando, y nunca buscando el por qué y cómo de lo que le es enseñado, ya que el propio docente maneja los contenidos de acuerdo como él los percibe (ya elaborados), inculcándolos de forma mecánica y acrítica, apropiándose de los elementos de tradiciones pedagógicas diversas donde se percibe una educación bancaria.

Apple nos dice al respecto, que la escuela primaria crea y recrea formas de conciencia que ideológicamente mantienen un control social, sin recurrir así, a mecanismos abiertos de dominación, por parte de grupos dominantes.

En la escuela primaria, vemos que un factor determinante para las deficiencias que se presentan, es la tendencia a ritualizar la interacción entre niños y adultos, donde se justifica el poder, (del docente sobre los alumnos), tras la posesión de conocimientos, generándose así diversas contradicciones entre alumnos y docentes, sin tomar en cuenta las diferencias -

de los procesos mentales de los niños con los de los adultos, como lo menciona Piaget, es decir, los primeros parten de supuestos lógicos e hipótesis diferentes a las de los segundos.

También, dentro de la escuela primaria, el proceso de enseñanza-aprendizaje es manejado como una fijación de conocimientos, de acuerdo a la promoción de un grado a otro, pero jamás se enseña que hay diferentes formas de expresar un conocimiento y que éste no gira en torno a ser un "buen alumno", sino en lograr de alguna manera el constante cuestionamiento de lo que sucede en torno al sujeto, contando con la capacidad para transformar su realidad, de tal manera que sea un proceso constante que supere los aspectos formales del trabajo escolar, como son la limpieza en el trabajo, la puntualidad, el orden, etc., es decir, vincular los aspectos técnicos y didácticos con los económico-político-sociales, ya que estos jamás podrán darse por separado.

Así, la escuela primaria, bajo una apariencia de unidad, (Baudelot y Establet), es un instrumento del Estado que sirve para dar comienzo a una división de clase, siendo una escuela no solo que divide, sino más aún, dividida; y donde por ende, se llevará a cabo un proceso de enseñanza-aprendizaje con similar tendencia, donde el conocimiento que se imparte, (Apple), se maneja como una mercancía dentro del "mercado de escuelas", que de alguna manera preservan una ideología, que legitima y justifica el poder de las clases dominantes, a través de un capital cultural determinado de antemano.

Consideramos que idealmente, deberían tomarse en cuenta, las acciones cotidianas del alumno, como parte formativa del -

proceso de enseñanza-aprendizaje, y todavía aún más a nivel - primaria se debería de tratar de vincular al niño con su entorno social, dando apertura a la formación de una conciencia cuestionable, crítica y que poco a poco permita al sujeto accionar sobre su medio transformándole y transformándose a sí mismo, tomando en cuenta sus propias necesidades y brindándole la oportunidad de participar activamente dentro de dicho - proceso, conformando una estructura dialéctica en su accionar con el medio, el docente, sus compañeros de clase y toda la -- serie de factores socio-económico-políticos, culturales e históricos, que eminentemente se encuentran inmersos en él.

3.4 EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN EL M.G.A.E.

(MÉTODO GLOBAL DE ANÁLISIS ESTRUCTURAL)

Hasta este momento, hemos venido analizando qué concepción de proceso de enseñanza-aprendizaje se maneja dentro de la educación a nivel básico; corresponde ahora enfocar todo lo anterior, a lo que es básicamente nuestro principal punto de estudio, el Método Global de Análisis Estructural.

Como hemos visto, retomando a la Didáctica, el uso de los métodos, técnicas y procedimientos, se ha tomado como elemento de carácter primordial dentro de la enseñanza, otorgándoles un valor muy alto y descuidando otros aspectos que superan el enfoque técnico e instrumental que se le ha venido dando al proceso enseñanza-aprendizaje.

Consideramos muy importante que tanto las técnicas como los procedimientos y métodos que se utilicen en la escuela -- primaria, sean abordados sin desvincularlos del trasfondo económico, político y social, en el que están inmersos y al cual dan respuesta.

De esta manera, pretendemos analizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, que se da dentro del Método Global de Análisis Estructural, vinculándolo con el sistema económico a -- partir del cual surge y por el cual se perpetúa una ideología de poder.

Elsie Rockwell nos dice, que el uso del lenguaje se ha señalado como eje fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje, y por ello, pareciera ser que no esconde un trasfondo ideológico, mientras que a partir de la propia marcha que sigue la enseñanza de la lecto-escritura, transmite una forma de pensa-

miento, que se internaliza en el sujeto, conformándole una --
mentalidad acorde a los intereses que persigue el Estado y --
que oficialmente maneja a el proceso de enseñanza-aprendizaje,
en la escuela primaria.

Dentro del Método Global de Análisis Estructural, se si-
gue un proceso de enseñanza-aprendizaje, en donde el conoci-
miento surge del contenido de los libros de texto, y bajo la
interpretación que de éste haga el docente, de tal manera que,
como lo señala Rockwell, la estructura de la interacción ver--
bal en la escuela tiende más bien a limitar y contextualizar el -
uso de formas lingüísticas, que a elaborarlas.

Oficialmente, el Método Global de Análisis Estructural,
sigue un proceso que está limitado por un programa, que consta
de una serie de objetivos a alcanzar, donde el docente es
el principal promotor del conocimiento, que a él mismo le es
presentado como legítimo, y que transmite de manera lineal a
los alumnos.

Supuestamente a través del Método Global de Análisis Es-
tructural. se propone un proceso de enseñanza-aprendizaje, --
donde al alumno se le presentan los conocimientos de manera -
integrada, tratando de responder lo más fielmente posible a -
la realidad social del niño, y a su necesidad sincrética, de--
jando en el pasado su carácter técnico.

Sin embargo, dentro de la práctica cotidiana y la utili-
zación de dicho método en ella, podemos darnos cuenta que el
proceso de enseñanza-aprendizaje que se sigue, continúa ate-
rrizando dentro de un conductismo donde se tratan de lograr -
una serie de objetivos en un determinado tiempo; así como a -

pesar de perseguir la formación de un sujeto que tenga una relación directa con todo su entorno, se vuelve a retomar el enfoque que divide cada vez más al trabajo manual del intelectual y reafirma una división social del trabajo, continuando así la formación de explotadores y explotados, en base a un mismo trasfondo ideológico, pero transmitido de forma distinta para cada una de estas clases sociales.

En cuanto a los contenidos, vemos que éstos se manejan desde una tendencia globalizadora, integrando las diferentes áreas de aprendizaje para lograr la adquisición de la lecto-escritura; sin embargo, los enunciados que se presentan ya están dados y a pesar de que el niño conforma nuevos enunciados, ya tiene inmersa una forma de pensamiento que sigue la misma línea que la que el docente presenta, reafirmando cada vez más la ideología dominante que se requiere, sin negar la existencia de algunos docentes que actualmente se inician a trabajar bajo otra perspectiva diferente, más abierta al cambio. Sin embargo, generalizando, vemos que aún se sigue reforzando una educación donde el docente como los alumnos continúan siendo objetos de una educación bancaria y el medio solo es tomado como un elemento más a través del cual se escuda una educación clasista, dividida y que divide a la sociedad y que conforma sujetos que tras una preparación "integrada", poseen un carácter acrítico, apolítico y destinado en la mayoría de los casos a una formación manual, técnica y eficientista.

La marcha analítico-sintética que sigue el método, pretendiendo un proceso de enseñanza-aprendizaje mediante una percepción integradora de los conocimientos y por lo tanto de la rea

lidad del sujeto, cae siempre en la mera visualización de --- enunciados, estancándose ahí, en la mayoría de los casos, y - transmitiendo un contenido ya elegido, para dar respuesta a de terminados objetivos del Estado.

De acuerdo con Azucena Rodríguez, consideramos que el - proceso de enseñanza-aprendizaje debería darse en el Método - Global de Análisis Estructural, pasando por las diferentes etapas que ella marca para llegar al conocimiento, y que ya han sido mencionadas, en base a una estructura didáctica y metodo lógica, que como lo indica Remedi, nos llevaría a un verdadero conocimiento integral, donde todos los elementos técnicos y económico-político-sociales, así como culturales se interrelacionen de manera total, dando como resultado un conocimiento válido y legítimo para las necesidades del individuo.

De esta manera, el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro del Método Global de Análisis Estructural en la escuela - primaria, debería proceder de forma auténticamente dialéctica y transformadora de la realidad, sin embargo, por encontrarse inmerso dentro de un sistema social determinado, deberá contar con el apoyo de la formación profesional e individual de los docentes, que dentro del primer grado influyen sobremana en los alumnos, estando consciente del trasfondo ideológico que contiene el método que utiliza y preparando el camino para que poco a poco tras un proceso de enseñanza-aprendizaje más complejo, se conformen individuos con una forma de pensamiento más abierta al cambio, con cuestionamiento político y social que le brinde los elementos necesarios para accionar - sobre su vida cotidiana, que es donde realmente irá conforman

do un carácter definido como ser político-social, vislumbrando elementos ocultos como los rescatados en el análisis ideológico del contenido manifiesto en los libros de texto, que presentamos anteriormente.

CAPITULO IV

EL DOCENTE Y EL ALUMNO DENTRO DEL PROCESO
DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE Y SU VINCULACION
CON EL METODO GLOBAL DE ANALISIS ESTRUCTURAL.4.1 El docente dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje y su vinculación con el Método Global de Análisis Estructural en la escuela primaria.

La concepción de docente ha sufrido transformaciones importantes.

Es así que anteriormente éste era considerado un mero -- transmisor de conocimientos que sólo él poseía y depositaba -- en los alumnos, como si éstos fueran recipientes vacíos, sin experiencias previas ni presentes, sin historia y sin relaciones sociales.

Posteriormente, se borró esta concepción sustituyéndola -- por aquella que ve al docente como guía de los alumnos, pero que continúa teniendo mayor jerarquía que ellos, siendo quien planea la enseñanza, dirige y controla el aprendizaje, reúne datos y material bibliográfico, aclara dudas y "hace que los alumnos aprendan", estableciendo una relación unilateral en -- la que sigue siendo él quien posee el conocimiento y lo proporciona.

Partiendo de lo anterior, Freire (71) elabora sus conceptos de "cultura del silencio" y "educación bancaria" a través de los cuales se ofrecen al alumno retazos de la realidad, --

manteniendo y estimulando las contradicciones existentes.

En la educación bancaria el docente no es compañero del alumno ya que trabaja para la opresión y no para la liberación de éste, haciendo que el niño vea a la vida mecánicamente y a las personas como objetos.

Por su parte, Schwartz (72) considera que entre los papeles del docente se encuentra todavía el de transmitir conocimientos, pero además éste debe ayudar a los alumnos a analizar las interacciones entre la escuela, la familia y el mundo.

Lo anterior sería conveniente si como lo propuso Gramsci, (73), el docente creara una verdadera comunicabilidad entre el niño y el ambiente ayudando a extirpar de éste el folklore.

Así, el docente constituye el medio para conquistar el ambiente y el ambiente mismo, que se manifiesta en orden y disciplina, no como anulación de la personalidad sino como freno a la irresponsabilidad y al arbitrio.

El docente surge cuando el filósofo trata de modificar el ambiente y se autocrítica. Sin embargo, el docente puede ser subalterno de dos maneras: limitándose a observar el desenvolvimiento del niño, poniéndose fuera de la relación niño-ambiente con la falsa convicción de que no debe turbar el desarrollo espontáneo de las cualidades innatas y expresando al niño exigencias típicas de un ambiente que vive en la economía y no en la historia, es decir, en el ambiente dominante.

Más aún, como lo señalan Martiniano Arredondo G., Marta Uribe Ortega y Teresa Wuest Silva, del CISE, el docente debe interrelacionarse con su grupo de alumnos y aprender al igual que ellos, ya que él mismo es "...una persona inacabada en --

proceso de ser." (74)

A través de la interacción y el intercambio de experiencias el grupo y el docente aprenden y se desarrollan, ya que siguiendo a Pichón Riviere (75), el valor esencial de un grupo es precisamente su valor "experencial" pues es a través de la interacción de grupo que se construyen y transforman los esquemas referenciales básicos de la conducta.

De este modo, solamente modificando la relación del docente con el alumno se logrará un aprendizaje dialéctico que al contrario del lineal, no preserve el orden social existente, sino que lo transforme.

En el Libro para el Maestro de primer grado no se explicita nada al respecto del docente. Sin embargo en un apartado titulado "Integración a través del afecto", se puede observar que se pretende que la escuela constituya una experiencia que enriquezca a la familiar, en la que el docente establezca una relación afectiva con el alumno, propiciando que éste amplíe sus esquemas de interrelación con otros niños, permitiéndole expresar sus emociones para lo que procurará que no permanezca en silencio durante la clase y que encuentre aprobación para comunicar sus ideas. Además, el docente propiciará el respeto a la presentación personal del alumno haciéndole sentirse aprobado, comprendido, estimado y con una imagen positiva de sí mismo.

Por último, se recomienda al docente programar actividades en las que indistintamente participen niños de ambos sexos.

De este modo se propicia que el docente establezca con el alumno un vínculo de dependencia que se supone "natural",

(Boholavsky (76)), siendo él quien protege al niño de cometer errores, quien sabe, decide, juzga y da legitimidad a los intereses del niño; enviándole además mensajes a través de los - cuales transmite la ideología del sistema dominante aún a través de lo "que se dice por el hecho de no decirlo".

Al permitir que la escuela sea una prolongación de la familia se propicia que el aula sea el campo de una dinámica de fuerzas inconscientes (Marcel Postic (77)), en el que el alumno reviva y trate de solucionar los conflictos que tiene con sus padres y aún que el propio docente si carece de la suficiente madurez afectiva manifieste con un afán de dominio o -- sobreprotección derivados de experiencias de su infancia no resueltas ya sea identificándose con sus maestros autoritarios o en revancha a por no haber encontrado firmeza en éstos o en sus padres.

Así, el docente "...es la madre todopoderosa que puede dar o negar el alimento y la existencia. La supervivencia del alumno depende de él." (78). Además, el saber hace al otro poderoso. Por éso, el docente decide qué, cómo, cuándo y cuánto enseña, disfrazando su agresión con afectividad.

No obstante, en algunas ocasiones los alumnos se protegen rechazando el "alimento" que les proporciona el docente con una especie de "anorexia escolar" ante la imposición del docente. (Mannoni (79)).

Por el contrario, se debiera propiciar la autonomía en el alumno (Piaget (80)), a lo que contribuiría que el docente -- procurara reducir su poder de adulto, intercambiando co el niño puntos de vista de manera equitativa, alentando a los ni --

ños a realizar este mismo tipo de intercambio entre ellos, -- propiciando que éstos sean mentalmente activos, permitiéndoles ser curiosos, críticos, tener iniciativa y elaborar generalizaciones, así como relacionar los conocimientos entre sí y con la realidad; así como permitiéndoles que ellos mismos corrijan sus respuestas erróneas, lo que borraré la relación unilateral y jerárquica en la que solamente el docente posee el saber y lo proporciona.

En base a lo anterior, podemos concluir que el docente, -- bajo una aparente carga de afectividad hacia los niños continúa estableciendo con ellos una relación jerárquica y lineal, siendo transmisor de conocimientos con una fuerte carga ideológica que refuerza la proporcionada por la familia y que socialmente se traduce en una preparación del niño para aceptar una realidad ya terminada así como relaciones de autoridad -- por tanto, de dominación y explotación, de las que será objeto de adulto.

Sin embargo, no debemos olvidar que si el docente actúa de este modo, en gran parte se debe a que piensa que es "lo correcto", debido a que él mismo se ve inmerso en una formación que no le ha permitido detectar la ideología que él transmite.

El ha sido preparado como fuerza de trabajo especializada e instrumento para transmitir los conocimientos y la ideología que han seleccionado el Estado y las clases dominantes, la -- cual, reproduce y preserva las relaciones sociales de dominantes y dominados existentes.

Es la Escuela Normal la que se encarga de esta preparación y en base a nuestra propia experiencia, podemos afirmar que en

esta escuela se forma un docente apolítico y acrítico, inculcándole la idea de que el buen docente es el que "controla" al grupo, sabe elaborar objetivos, logra que los alumnos dominen los contenidos de los libros de texto y sobre todo, que sepa e laborar y emplear un atractivo material didáctico.

De este modo, el docente preocupado por realizar una buena labor docente, en su práctica trata de cubrir tales requisitos y no se da cuenta a menos que sus propias condiciones socioeconómicas se lo permitan, ser parte de los privilegiados que tienen acceso a otro tipo de formación y en ese caso, tengan la oportunidad de ver a la educación inmersa dentro de un contexto económico, político y social que les permita transformar su --práctica docente en beneficio de los alumnos y no de intereses dominantes.

Además, el docente debe enfrentarse a una serie de prejuicios psicológicos y sociales que giran alrededor de la docencia (Theodor Adorno (81)), la cual se considera es elegida como último recurso para personas "no muy brillantes" y que además goza de propio prestigio y aceptación social, a excepción del catedrático universitario, aunque tal vez sufra esta visión una ligera transformación con la reciente implantación del bachillerato pedagógico.

Del mismo modo, se considera al docente como un ser inserto en un mundo infantil, por lo que no es del todo adulto o bien como una especie de carcelero que mantiene quietos y callados a los niños.

Aún más, el docente es objeto continuo de burlas y rechazo por parte de los alumnos que ven en él, "extravagancias, -

tics o torpezas" (82), que son totalmente humanas pero que no corresponden al ideal que el alumno mismo y la sociedad esperan de él.

Debido a la división del trabajo actual, el docente es visto también como un "vendedor de conocimientos", de los cuales el alumno debe hacerse poseedor para conseguir movilidad social.

Aunque tampoco hay que olvidar que con el fin de cumplir un no de los cometidos que la Normal legitima que es el "control del grupo", en la actualidad muchos docentes continúan ejerciendo el castigo corporal, lo que a nivel social podría compararse con los aparatos represivos del Estado como son la policía, el ejército y la cárcel, de los que el Estado hace uso para "mantener el orden", que no es otra cosa que la opresión.

También es importante señalar que cuando un docente dentro de la escuela primaria trata de establecer cambios en sus relaciones con los alumnos y la forma de él y éstos de aprender, no solo los directores e inspectores sino los mismos padres de familia entorpecen su labor, sobre todo si el docente no acostumbra a tener siempre quietos y callados a los niños y si no deja "planas", ejercicios y tareas excesivos, lo que asusta a los padres quienes lo califican de "mal maestro".

Incluso, hay padres que van a suplicarle al docente que "regañe" a sus hijos y les dan autorización para que "les peguen", así como existen otros que abogan por el exceso de tarea sobre todo en las vacaciones para que el niño no "olvide lo aprendido".

Es así, que podemos darnos cuenta de como se combinan familia, Estado y escuela para preservar la ideología dominante bajo el pretexto de afectividad y beneficio para los niños, - preocupación que puede ser legítima en los padres y docentes - pero que es mal interpretada por hallarse también atrapados -- dentro de la ideología burguesa.

En lo que respecta al Método Global de Análisis Estructural, por darse en la escuela primaria, sigue los lineamientos ya mencionados.

En él, se refleja el docente como fuerza de trabajo especializada, continuador de la clase dominante que realiza un papel contradictorio, ya que a la vez que actúa como alfabetizador de masas, es seleccionador de élites, siendo a la vez su - sujeto y objeto en lo referente a introyección de normas y valores sociales legitimados por la burguesía.

Además, el docente es vencido por la ilusión laica, la ilusión democrática y la ilusión pedagógica.

La ilusión democrática le hace pensar que el alumno obtendrá el lugar que le corresponda de acuerdo a sus aptitudes, - lo que es falso, ya que el nivel socioeconómico de cada alumno es determinante.

Por otra parte, la ilusión laica hace que el docente considere que la educación es ideológicamente neutra y está por encima - de la división de clases, lo que le conduce a creer que su -- práctica docente no es influenciada por una política educativa implementada por el Estado.

Y en caso de tomar en cuenta dicha política educativa, és ta se maneja como "... la aproximación del pueblo mexicano -

hacia los objetivos culturales, sociales y económicos determinados libremente a través del gobierno ..." (83), palabras pronunciadas en septiembre de 1973, en un discurso por el entonces Secretario de Educación Pública, Víctor Bravo Ahuja.

Como se puede observar, aún el concepto de política educativa se acompaña de una fuerte carga ideológica. A este concepto, opondríamos el de Pablo Latapí, quien concibe a la política educativa como "...el conjunto de acciones del Estado que tienen por objeto el sistema educativo." (84) Agrega además, que se pueden definir diversos planos en dicha política educativa como son el filosófico e ideológico, el social, el organizativo-administrativo, el pedagógico y el de negociación de intereses, siendo éste último el que incluiría a grupos de presión, pero esto no quiere decir de ningún modo, que sea el pueblo el que determine la política educativa de nuestro país a través del Estado, como se afirma.

También el docente se deja llevar por la ilusión pedagógica que da lugar a que los problemas de la enseñanza se perciban como meramente técnicos, desviando la atención de éste de las cuestiones políticas e ideológicas que se manejan en la escuela primaria.

Es así que el Método Global de Análisis Estructural, se impone como método para la enseñanza de la lecto-escritura entre los docentes de 1er. grado, sin explicitar los fundamentos pedagógicos, filosóficos, ideológicos ni epistemológicos que lo sustentan. Por lo tanto, el docente lo lleva a la práctica -- desconociendo sus fundamentos.

A partir de 1973, en que se implantó este método, se encon

tró una fuerte resistencia por parte de los docentes quienes - por años habían trabajado con métodos como el onomatopéyico o el ecléctico, por lo que era muy frecuente que dichos docentes sin que se supiera, siguieran utilizándolos.

Posiblemente fue ésta una de las razones por las que en -- 1980, el Consejo Nacional Técnico de la Educación implementa un programa integrado para el primer grado que materialmente obliga al docente al empleo del Método Global de Análisis Estructural, pues de no hacerlo, se entorpece el trabajo de las otras siete áreas de aprendizaje.

Esto obviamente obedece a intereses del Estado y las cla - ses dominantes como ya lo hemos expuesto anteriormente. Pero además, representa el enfrentamiento del docente a ciertos pro - blemas si se preocupa realmente por utilizar dicho método.

Uno de estos problemas es que el docente además de estar - obligado a manejar los contenidos de cada una de las áreas, se ve ante la exigencia de ser hábil en lo referente a las acti - vidades artísticas como el canto, dibujo, baile y otras acti - vidades tecnológicas. También se ve obligado a destinar una - parte de su ingreso económico a la compra de material para los alumnos. Pero sobre todo, se encuentra ante la presión de di - rectores, inspectores y padres de familia que a mediados del a ño escolar exigen al docente que los niños lean y escriban con fluidez, lo que es imposible, ya que con el empleo del Método Global de Análisis Estructural, difícilmente para los últimos meses el niño empieza a hacerlo. Este problema generalmente - se soluciona obligando al docente a hacerse cargo del grupo en 2° año.

De esta manera, por más buenas intenciones que el docente tenga para con sus alumnos, se vuelve su opresor e impide una relación y un aprendizaje dialéctico con ellos debido a su -- formación y a la política educativa que subyace en el Método Global de Análisis Estructural y en general en la escuela primaria.

Por éso, el docente tiene que ser concientizado de la ideología burguesa que a la vez lo oprime y de la que sin darse cuenta se vale para oprimir.

De esta manera podrá aprender junto con sus alumnos y contribuir a transformar las relaciones sociales existentes reivindicando su propia práctica docente y ayudando realmente a los alumnos a ser seres libres y verdaderamente educados para la vida y en la vida, que perciban su realidad como una totalidad y la transformen.

4.2 El alumno dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje y su vinculación con el Método Global de Análisis Estructural.

Como se mencionó en el punto anterior, el alumno ha sido visto por mucho tiempo y aún en la actualidad, como un recipiente vacío en el que se depositan los conocimientos.

Del mismo modo, se le ofrece una realidad fragmentada que ayuda a mantener y estimular las contradicciones sociales existentes, como ya ha sido señalado y ejemplificado en el apartado de fundamentos ideológicos del Método Global de Análisis Estructural.

Así, como afirma Jerry Farber, (85) se propicia en los alumnos de primaria una mentalidad de esclavos, obsequiosa y zalamera en la superficie y hostil en el fondo y partiendo de esto afirma que no se puede educar a esclavos, únicamente es posible adiestrarlos o peor aún, programarlos. Además, desafortunadamente los "esclavos" internalizan de tal manera los valores de sus "amos", que sufren verdaderas crisis emocionales al hablar con los docentes o al presentar exámenes.

De esta manera, el acto educativo es un acto de violencia oculto bajo la apariencia de un acto de amor, que además ayuda a establecer competencia entre los alumnos por disfrutar la atención del maestro, en lugar de propiciar que se amen y aprendan unos de otros, como lo señala Boholavsky.

Es por eso que éstos no pueden alcanzar el fin de la educación que señala Gramsci, de crear presupuestos para superar la sociedad actual a través del conocimiento de las contradic

ciones existentes y el logro de un sentido de historicidad.

Dicho fin se alcanzaría únicamente si se concibiera al alumno como un hombre impulsado a conocerse a sí mismo y a realizarse y reconocerse en el ambiente para transformar las relaciones existentes y su visión del mundo.

Para lograrlo, como lo señala Ma. Elena Marzolla, (86) el alumno debe tener capacidad de crítica, investigación y creación que lo lleven a entender y transformar el orden social.

Del mismo modo, el alumno, para aprender debe cubrir una serie de acciones tales como analizar; realizar operaciones manuales tales como manipular objetos, reunir materiales, movilizarse y por último, expresar sentimientos, hacer valoraciones y establecer relaciones con su ambiente. (Bleger (87)) De este modo, se dan conductas de carácter molar o total aunque en ocasiones se de el predominio de alguna de las 3 áreas: mente, cuerpo y mundo externo, sobre las otras.

Por lo tanto, "...aprender no significa recepción ni repetición mecánicas sino que el sujeto accione sobre el objeto de conocimiento (contenidos, habilidades, destrezas, actitudes, sentimientos, etc.) a los efectos de apropiarse de él y transformarlo." (88)

Sin embargo, en la escuela primaria como lo afirman Baudelot y Establet, (89) el contenido ideológico de la enseñanza primaria impartida a los alumnos no es ni siquiera una "cultura" original, espontáneamente popular, sino que es un subproducto ideológico adaptado y derivado de la cultura burguesa.

En lo que se refiere específicamente al alumno y al Método Global de Análisis Estructural, el libro para el maestro -

manifiesta la concepción del alumno como un ser arrancado del seno familiar al que estaba adaptado y por tanto, se encuentra en la escuela solo y desprotegido. Por éso hay que protegerlo, guiarlo, observar las deficiencias de madurez que puedan obstaculizar su aprendizaje, respetándolo como persona, creándole una imágen positiva de sí mismo, no exigiéndole más de lo que puede dar ni compararlo con sus compañeros.

De esta manera, se propicia la dependencia de el niño en la que no puede interactuar dialécticamente con el docente, ya que le hacen establecer una relación jerárquica y unilateral con él, fomentándose así, la adaptación social del alumno.

En realidad, al niño en ocasiones si se le exige más de lo que puede dar y es objeto de comparación con sus compañeros - frecuentemente cuando se desea y reprimirlo y muchas veces es avergonzado ante otros docentes por "flojo" o "burro", lo que no favorece en absoluto que el niño se forme una imágen positiva de sí mismo.

De acuerdo al Método Global de Análisis Estructural, el niño aprende la lecto-escritura en base al sincretismo ya que percibe de manera global como un todo indiferenciado. Esta tendencia debía ser aprovechada por el docente y las autoridades educativas quienes se encargan de presentarle paulatinamente al niño una realidad fragmentada de la que únicamente percibe lo que el paradigma que ellos le proporcionan le permite, ocultándole así, las contradicciones sociales.

Este ocultamiento se manifiesta cuando se le presentan al niño enunciados que pretenden descubrir una situación cotidiana y que sin embargo están totalmente alejados de la realidad -

del niño y de su capital lingüístico, lo que dificulta todavía más la adquisición de la lecto-escritura sobre todo en los niños que provienen de clases desfavorecidas.

Es así que al niño no se le presentan enunciados como:

- La fruta está muy cara.
- Mi mamá está enferma y así va a trabajar.
- Mi papá trabaja mucho y gana poco dinero.

En los libros de texto de primer grado no sólo a través de enunciados sino en las imágenes mismas se representan situaciones irreales para el niño tales como una casa grande y bonita, unos papás jóvenes con ropas bonitas y relaciones armoniosas, alejados de problemas económicos, ignorándose temas como luto, crisis económica, enfermedades o desavenencias familiares que si se suscitan en la realidad del niño.

Así mismo, el libro para el maestro señala como características del niño de primer grado las siguientes: el niño a esta edad es egocéntrico y más que diálogos establece monólogos, ya que habla y cree escuchar a los demás, pero en realidad conversa consigo mismo. Sin embargo, el niño a lo largo del año escolar paulatinamente entrará en contacto con los conceptos de los demás y ubicará su pensamiento individual dentro del pensamiento colectivo.

Del mismo modo, señala que las nociones espaciales y temporales del niño aún son vagas y éste considera que las cosas están dotadas de vida e intenciones; además, el niño aún es incapaz de fundamentar sus afirmaciones y de reconstruir retrospectivamente la forma en que se ha llegado a ellas.

No obstante, es un supuesto formulado en el libro para el maestro, que el desarrollo del pensamiento infantil aunado a la experiencia constante con los objetos, permitirán que hacia los 7 u 8 años, se inicie el niño en el entendimiento de la lógica de estos planteamientos al llegar a la etapa de las operaciones concretas, por lo que recomienda al docente tomar en cuenta que sus razonamientos lógicos de adulto están alejados del pensamiento prelógico infantil.

Como puede observarse, estos planteamientos se basan en la teoría de Piaget. Sin embargo, se pasa por alto que este teórico propone además la autonomía y el constructivismo del conocimiento, principios fundamentales que no sólo son olvidados, sino que son cambiados por la dependencia como vínculo entre docente y alumno y por un conocimiento que no se puede construir porque está ya terminado.

Por último, recomienda que el docente antes de iniciar la enseñanza de la lecto-escritura, realice una serie de ejercicios de percepción visual y auditiva así como de psicomotricidad gruesa y fina que contribuyan a que el niño adquiriera la madurez necesaria para iniciarse en este proceso sin ocasionar los fracasos y frustraciones que en base a estos ejercicios pueden evitarse.

Consideramos que tales ejercicios son de gran utilidad para el niño. El inconveniente es que los prepara para recibir la ideología dominante y para ser oprimidos, en lugar de darles la oportunidad como lo propone Gramsci de conocerse a sí mismo y realizarse y reconocerse en el ambiente modificando las relaciones existentes y siendo no solamente sujeto que aprende,

sino sujeto que a la vez aprende y enseña tanto a sus compañeros como al docente.

Además, en base al otorgamiento de calificaciones y diplomas se va preparando al niño para adaptarse a una sociedad que de adulto le obligará a "venderse a sí mismo" y a realizar un trabajo enajenado.

Es así, que como lo señala Guillermo Labarca, (90) el sujeto vende su fuerza de trabajo calificada gracias a la educación, pero es precisamente el capitalista quien le pone precio a dicho trabajo, siendo así el trabajo un valor de cambio que varía según la ley de la oferta y la demanda, como cualquier otra mercancía.

4.3 La relación docente-alumno dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje y su vinculación con el Metodo - Global de Análisis Estructural.

La relación docente-alumno ha sido concebida de diversas formas, ubicando en el centro de dicha relación primero al docente y después al alumno, siendo de ambas formas una relación lineal y jerarquizada aún situando al alumno en el centro.

En base a este tipo de relaciones se ha fomentado la educación bancaria que explica Freire y a la que ya hemos hecho alusión anteriormente, la cual ayuda a formar seres oprimidos.

Ante tal situación, Freire propone una superación de la contradicción educador-educando, estableciéndose una comunicación entre ellos para dar cuenta de un objeto cognoscible, llamándole a este tipo de educación, "problematizadora", la cual sirve para liberarse de la opresión de la clase burguesa sobre las masas.

De este modo, el conocimiento ya no es propiedad del docente ni contenido estático a memorizar y archivar. Por el contrario, el educador problematizador rehace continuamente sus conceptos a través de los educandos, siendo al igual que los alumnos, investigador crítico.

De esta manera, el saber es un constante desafío para descubrir y transformar la realidad y las relaciones del hombre con el mundo. La educación problematizadora parte del carácter histórico de los hombres viéndolos como seres inacabados e inconclusos y con una realidad de iguales características. Por éso, la educación debe ser permanente y rehacerse constan-

temente en la praxis, reforzando el cambio.

Es posible entonces ver al hombre como un proyecto desprendido del fatalismo del que es investido por la educación bancaria. A través de la educación problematizadora, el hombre abandona la percepción mágica de la realidad, sustituyéndola -- por un nuevo problema al que encontrará solución, buscando -- "ser más", lo que no puede darse en el aislamiento sino en la relación con otros seres humanos, ya que el individualismo conduce a buscar "tener más" y por tanto, a "ser menos", convirtiéndose en obstáculo para los demás y robusteciendo un poder que aplasta a los otros. Por lo tanto, la educación problematizadora contribuye a superar el intelectualismo alienante, el autoritarismo del educador y la falsa conciencia del mundo.

Del mismo modo, Gramsci concibe la relación docente-alumno como una relación activa y recíproca a través de la cual el alumno transforma su propia personalidad así como las relaciones históricas y por tanto al ambiente y al docente. Al mismo tiempo, propone una escuela activa que parta de la espontaneidad pero que a través de la dirección logre el consenso -- consciente, lo que conducirá a la modificación de la relación de hegemonía docente-alumno, dando paso a la escuela creativa, siendo ésta el pasaje a la fase en la que el alumno presta su consenso activo al docente y a su función hegemónica, ofreciendo él mismo oportunidades educativas.

Más aún, Martiniano Arredondo, Marta Uribe y Teresa Wuest del CISE, basándose en Pichón-Riviere, se inclinan por una interacción no sólo docente-alumno, sino docente-alumnos a través de la cual aprenden no sólo el docente del alumno y vi

ceversa, sino también unos alumnos de los otros.

En lo que se refiere específicamente a la relación docente-alumno que se da en la escuela primaria en base al empleo del Método Global de Análisis Estructural, no se encuentra explícita en el libro para el maestro, aunque al analizarla, encontramos que se trata de una relación jerárquica y lineal, en la que es el alumno el que aprende, siendo el docente quien a través del cumplimiento del programa integrado transmite los conocimientos, las normas y los valores legitimados por el Estado y la clase burguesa, de tal manera que el alumno los internaliza y hace suyos, principalmente porque enbonan perfectamente con los que le proporcionó la familia antes de entrar a la escuela. Esto se legitima en el libro, haciendo creer a los docentes que es válido partir de las previas experiencias del niño, ya que de esta manera, no se sentirá arrancado del núcleo familiar al ingresar a la escuela primaria.

Del mismo modo, el Método Global de Análisis Estructural, así como la integración del programa, son manejados en la escuela primaria como innovadores y modificadores de la relación docente-alumno, lo que no sucede ya que en éste subyace un trasfondo ideológico que legitima a los valores burgueses aún a pesar de que supuestamente se busca que el alumno no lea de manera mecánica, sino que entienda y analice los textos. El problema reside en que el alumno si logra "entender" y "analizar" los textos, lo hace bajo el marco referencial que le han proporcionado en la escuela y que corresponde totalmente con el que le dan en la familia, el Estado y los medios de comunicación masiva.

Se pretende buscar un eficientismo en la lecto-escritura, pero no para el enriquecimiento de los sujetos sino para la preservación y reproducción del orden social existente.

Es por éso, que en la escuela primaria continúa sin modificarse la relación jerárquica entre el docente y el alumno, a pesar de las innovaciones metodológicas, como es el caso del Método Global de Análisis Estructural, porque éste como otros métodos sigue respondiendo a intereses burgueses que no modifican la relación docente-alumno y mucho menos van encaminados a terminar con la falsa conciencia que los sujetos tienen de su realidad e impiden la autonomía de los sujetos.

Otras pruebas de que la relación docente-alumno en la escuela primaria mexicana sigue siendo de carácter jerárquico son por ejemplo, la arquitectura y el mobiliario escolar que determinan claramente las áreas por las que se desplazarán tanto el docente como el alumno, siendo lugares vedados completamente para estos últimos, la dirección o el salón de docentes y el deseo de que los alumnos sean sumisos, quietos y callados, lo que garantiza que el docente realizó una buena labor; es decir, logró imponer su autoridad, lo que finalmente contribuye a la adaptación del alumno a una realidad ya terminada a la que se tiene que acomodar sin buscar una transformación, lo que ayuda a mantener la explotación de que es objeto el proletariado.

La dimensión del Método Global de Análisis Estructural, como instrumento al servicio de los intereses dominantes, se amplía por la relación que en base a él como ya vimos se establece entre docente y alumno y sobre todo, porque partiendo -

de dicho método se conforma un programa integrado que abarca las ocho áreas de aprendizaje en el 1er. grado.

CONCLUSIONES

Como resultado del trabajo realizado podemos concluir que la educación en México se ve influida por la hegemonía estado unidense, como sucede también con la vida económica, política y social del país. Dicha hegemonía se justifica y legitima -- con la idea de que por carecer de capital, tecnología y educación, se necesita de un aporte externo que contribuya a lo -- grar el progreso y desarrollo.

Así, se hace sentir a los oprimidos las necesidades del imperialismo como propias, realizando cada vez formas más sofisticadas de educación, logrando de este modo que la acción represiva directa de los norteamericanos, se convierta en autocontrol, en base a la negación de un control social, propiciándose un carácter acrítico pero "participativo" de las masas, e integrándolas simbólicamente a través de la ideología.

De esta manera surge una pedagogía funcionalista que busca el eficientismo, basada en una psicología conductista, que cosifica y selecciona a los hombres y que trata de homogeneizar conciencias, disociándose el proceso educativo del todo social.

De este modo, se forma la fuerza de trabajo necesaria para favorecer los intereses burgueses, encubriéndose bajo el - mito de que la educación otorga movilidad social, pero únicamente a los más "aptos" e "inteligentes"; lo que en realidad , como lo señalan Baudelot y Establet, lleva a la división de - la población en dos redes: futura burguesía y futuro proleta-

riado.

Ante esto, las masas convencidas demandan educación para lograr movilidad social organizándose reformas educativas; como sucedió en México al finalizar el sexenio de Díaz Ordaz, -- que llevó a Echeverría a implementar una Reforma Educativa, -- que vino a conciliar los intereses del Estado con el pueblo, -- recuperando el consenso y control social perdidos y que se hicieron patentes sobre todo en el Movimiento Popular Estudiantil de 1968.

Sin embargo, en realidad la Reforma Educativa solo dió -- respuesta a los intereses de sectores privilegiados afirmando el elitismo y la división de clases.

Esto puede verse más claramente cuando al revisar los puntos que marca la Ley Federal de Educación, los objetivos generales de las áreas y las características de cada una de ellas, basado todo esto en el Artículo 3o. Constitucional, encontramos contradicciones como las siguientes:

A pesar de que se proclamaban libertad, igualdad de todos los mexicanos, carácter neutral de la educación, participación de la vida política, identidad nacional, respeto por la disidencia, comunicación entre educador, educando y padres de familia, relación teoría-práctica, justicia social y soberanía del pueblo, vemos que todo esto se tradujo únicamente en recuperación del control social perdido y en una mayor manipulación ideológica de las masas, que fueron nuevamente engañadas, con una supuesta "Reforma Educativa" que encubría realmente la misma ideología ante la cual se habían rebelado.

De esta manera, se vió a la Reforma Educativa como respues

ta a una crisis de eficiencia y no como una crisis estructural o de valores, en base a la cual la escuela contribuyó a legitimar el sistema político.

Así, se reformaron planes y programas, técnicas de enseñanza y métodos, (como lo es el caso del Método Global de Análisis Estructural), se propusieron nuevas concepciones del proceso Enseñanza-Aprendizaje, a través del cual se pretendía lograr la reflexión, crítica y conciencia histórica con el fin de lograr una transformación de la realidad; se retomaron innovaciones teóricas de tipo pedagógico y psicológico y se propuso modificar la relación docente-alumno.

Sin embargo, podemos afirmar que esto también constituyó un engaño, al encontrar nuevas contradicciones al analizar, por ejemplo, los objetivos generales de las áreas en las que se propone que a través de las Ciencias Naturales y las Ciencias Sociales, el niño adquiera informaciones y técnicas ubicando a la realización de juicios críticos en el área de Educación Física, al logro del "espíritu de ciencia" en el área de Ciencias Naturales y la afirmación de el "amor a la Patria" y actitudes cívicas "necesarias" en el área de Ciencias Sociales. Esto se puede ver con más detalle en el análisis de los enunciados que se llevó a cabo dentro de los fundamentos ideológicos del M.G.A.E. (Método Global de Análisis Estructural).

En lo que se refiere a los cambios que se llevaron a cabo en los métodos de enseñanza y específicamente en el Método Global de Análisis Estructural que es objeto de este trabajo, vemos que se retomaron innovaciones psicológicas y pedagógicas, pero en el fondo siguieron transmitiendo el mismo trasfondo --

ideológico que antes de la Reforma. De esta manera se introyec tan concepciones de familia, sociedad, trabajo, hombre, patria, naturaleza, historia, propiedad privada, escuela, campo y ciudad, que ayudan a preservar el orden social establecido y no contribuyen a una transformación social, que era uno de los su puestos de la Reforma Educativa y que en realidad pretendían - la conciliación al hacer creer que no surgirían más descontentos sociales porque el propio Estado estaba dando pauta a dicha transformación.

En lo que respecta al proceso Enseñanza-Aprendizaje, éste pretendía ser revolucionario y proclamaba un mutuo aprendizaje a través de la relación docente-alumno.

Sin embargo, actualmente en la escuela primaria se observa que el proceso de enseñanza-aprendizaje tiene como características el ser lineal, acrítico, apolítico, estático, empírico y "socializador" en tanto presenta el conocimiento como -- "neutro" y fija normas y valores sociales que logran la adaptación del alumno a una realidad social ya terminada y que no toma en cuenta la cotidianeidad de su vida.

De la misma forma, aunque se pretendía una innovación en la relación docente-alumno, se siguió viendo al docente como - portador del conocimiento y figura central del proceso enseñanza-aprendizaje, a pesar de que se hacía énfasis en propiciar - un mutuo aprendizaje en la interacción entre el docente y el - alumno.

Así, el docente es concebido como una persona acabada que establece una relación jerárquica y lineal con el alumno, continuando la relación padres-hijos y que a la larga, se reprodu

ce en la relación explotadores-explotados.

De este modo, los padres dentro de la familia, y el docente como fuerza de trabajo especializada que han internalizado y hecho suya la ideología burguesa, ayudan a justificarla, legitimarla, preservarla y reproducirla.

Así, podemos ver la clara influencia funcionalista de que nos hacen objeto los Estados Unidos de Norteamérica, como país hegemónico, y que se ve reflejada, en materia educativa, -- valiéndose de otras instancias como son la Familia, el Estado, la Iglesia, y los Medios de Comunicación Masiva; aunque este trabajo se haya enfocado primordialmente a la Escuela.

Por último, es menester señalar, que si bien la escuela es una instancia en la cual el Estado trata de reproducir una -- ideología que perpetúe la sociedad dividida en clases sociales, cabe señalar que en esta institución, en cualquiera de los niveles educativos, en su vida cotidiana, no se reproduce mecánicamente dicha ideología, ya que reconocemos a la escuela también como productora del saber. De tal suerte, consideramos importante que se realicen futuras investigaciones sobre la cotidianeidad de la escuela primaria, para evaluar más objetivamente, el choque de ideología que se da en ésta.

NOTAS.

1. BAMBIRRA, Vania, El capitalismo dependiente latinoamericano, Ed. Siglo XXI, 7a. ed., México, 1980, p.33.
2. BAMBIRRA, Vania, Op. cit., p. 34.
3. Ibid., p. 89.
4. Cfr., VASCONI, Tomás, "Ideología, lucha de clases y aparatos educativos en el desarrollo de América Latina, en La educación burguesa, Ed. Nueva Imágen, 2a. ed., México, 1978.
5. Cfr., MARINI, Ruy Mauro, Dialéctica de la Dependencia, Ed. Era, Serie Popular/22, 5a. ed., México, 1981.
6. BAMBIRRA, Vania, Op. cit., p. 23.
7. MORALES GOMEZ, Daniel A., La educación y desarrollo dependiente en América Latina, Ed. Gernika, 1a. ed., México, -- 1979, p. 19.
8. PUIGGROS, Adriana, Imperialismo y educación en América Latina, Ed. Nueva Imágen, p. 152.
9. MENDOZA ROJAS, Javier, "El proyecto ideológico modernizador de las políticas universitarias en México (1965-1980)", en Revista Perfiles Educativos, No. 12, México, CISE-UNAM, 1981, p. 6.
10. MENDOZA ROJAS, Javier, Op. cit., p. 7.
11. Ibid., p. 12.
12. Ibid., p. 12.

13. BRAVO AHUJA, Víctor y CARRANZA, José Antonio, La Obra Educativa 70-76, Ed. S.E.P., México, 1976, Epílogo.
14. CONTRERAS ESTRADA, Tomás, La Educación 70-76, el sexenio de la Constitución, S.E.P., México, 1972, p. 25.
15. BRAVO AHUJA, Víctor y Carranza, José Antonio, Op. cit., p. 176.
16. S.E.P., Informe de Labores 70-71, Libro I, p. 15.
17. Ibid., p. 15.
18. CONTRERAS ESTRADA, Tomás, Op. cit., p. 17.
19. BRAVO AHUJA, Víctor y CARRANZA, José Antonio, p. 24.
20. LATAPI, Pablo, Análisis de un sexenio de educación en México, Ed. Nueva Imágen, México, 1980, p. 67.
21. Diario Oficial, 31 de Diciembre de 1975, p. 39.
22. SOLANA, Fernando, Historia de la educación pública en México, Colección SEP/70, p. 419.
23. LATAPI, Pablo, Op. cit., p. 79.
24. BRAVO AHUJA, Víctor y CARRANZA, José Antonio, Op. cit. -- p. 20.
25. Ibid., p. 20.
26. Ibid., p. 16.
27. Ibid., p. 27.
28. BOLAÑOS MARTINEZ, Víctor Hugo, La Reforma de la Educación

- Primaria, Ed. S.E.P., México, 1972, p. 8.
29. S.E.P., Dirección General de Información y Difusión, El - maestro, figura central de la Reforma Educativa, México, 1975, p. 23.
 30. Ibid., p. 18.
 31. Ibid., p. 7.
 32. ALVES DE MATTOS, Luiz, Compendio de Didáctica General, Ed. Kapelusz, Buenos Aires, Argentina, 1976, p. 71.
 33. RODRIGUEZ, Azucena, "El proceso de aprendizaje en el nivel superior y universitario", en Colección Pedagógica Universitaria 2, Colección editada por el Centro de Estudios Educativos de la Universidad Veracruzana, Julio-diciembre de 1976, p. 9.
 34. MENDES DE CAMPOS, LUIZ HENRIQUE, "Los métodos activos en - la enseñanza", en Didáctica, Vol. I, No. 2, Universidad -- Iberoamericana, México, 1983, p. 5.
 35. BARBOSA HELDT, Antonio, Cómo han aprendido a leer y escribir los mexicanos, Ed. Pax-México, México, 1971.
 36. Ibid., p. 53.
 37. HENDRIX, C., Cómo enseñar a leer por el método global, Ed. Kapelusz, 5a. ed., Buenos Aires, 1959, p. XVIII.
 38. Ibid., p. XIX.
 39. Ibid., p. XIX.
 40. S.E.P., Español ler. grado, Libro para el maestro, Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos, México, 1984, p. 56.

41. Ibid., p. 58.
42. Ibid., p. 58.
43. Ibid., p. 71.
44. Ibid., p. 71.
45. Ibid., p. 71.
46. Ibid., p. 71.
47. Ibid., p. 72.
48. HIRSCH ADLER, Ana, "Concepción de hombre, realidad y conocimiento en Adam Schaff y algunas implicaciones educativas", Revista Foro Universitario, STUNAM, No. 37, Diciembre, 1983' p.6.
49. PUIGGROS, Adriana, Op. cit., p. 17.
50. Ibid., p. 18.
51. Ibid., p. 19.
52. GUILLEN DE REZZANO, Clotilde, Didáctica General, Ed. Kapelusz, Buenos Aires, 1979, p. 32.
53. BINI, Giorgio, et. al., Los libros de texto en América Latina, Ed. Nueva Imágen, la. ed., México, 1977, p. 112.
54. ESCAMILLA SALAZAR, Jesús, Notas, 1986.
55. ALVES DE MATTOS, Luiz, Op. cit., p. 32.
56. FURLAN J., Alfredo, et. al., Aportaciones a la Didáctica de la educación superior, ENEPI-UNAM, México, 1979, p. 9.

57. Cfr. Ibid.
58. RODRIGUEZ, Azucena, Op. cit., p. 8.
59. BARRON TIRADO, Concepción, et. al., Encuentro sobre diseño curricular, Memoria, U.N.A.M., E.N.E.P. "ARAGON", México, 1982, p. 21.
60. Cfr. APPLE, Michael, Ideology and Curriculum, tr. Marta -- Teobaldo, Ed. Routledge and Kegan, London, 1979.
61. ALVES DE MATTOS, Luiz, Op. cit., p. 32.
62. KUETHE L., James, Los procesos de enseñar y aprender, tr. Susana Hockberger de Sternbach y Silvia Kitnawsky de Gomil, Ed. Paidos, Argentina, 1971, p. 7.
63. Cfr. HERNANDEZ RUIZ, Santiago, Metodología General de la Enseñanza, Tomo I, Ed. UTEHA, México, 1960.
64. Cfr. BROCCOLI, Angelo, Antonio Gramsci y la educación como hegemonía, Ed. Nueva Imágen, 3a. ed., México, 1981.
65. RODRIGUEZ, Azucena, Op. cit., p. 5.
66. ROCKWELL, Elsie, "De huellas, bardas y veredas: Una historia cotidiana en la escuela", en Cuadernos de Investigaciones Educativas, No. 3, Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados - del I.P.N., P. 6.
67. Cfr. NERICI G., Imídeo, Hacia una didáctica general dinámica, Ed. Kapelusz, Buenos Aires, Argentina, 1973.
68. ESCAMILLA SALAZAR, Jesús, Notas, 1986.
69. ROCKWELL, Elsie, Op. cit., p. 8.

70. APPLE, Michael, Op. cit., p. 3.
71. Cfr. FREIRE, Paulo, "La concepción bancaria de la educación", en Pedagogía del oprimido, Ed. Siglo XXI, 3a. ed., Buenos Aires, Argentina, 1972.
72. Cfr. DEBESSE, et. al., "Una función cuestionada", en La función docente. Tratado de Ciencias Pedagógicas, tr. Pilar Martínez, Ed. Oikos-tav., Barcelona, España, 1980.
73. Cfr. BROCCOLI, Angelo, Op. cit.
74. ARREDONDO G., Martiniano, et. al., "Notas para un modelo de docencia", CISE, s.l., s.f., p. 18.
75. Cfr. Ibid.
76. Cfr., BOHOLAVSKY, Rodolfo, "Psicopatología del vínculo -- profesor-alumno: el profesor como agente socializante", en Problemas de Psicología Educativa, Ed. Axis, s.f., s.l.
77. Cfr. POSTIC, Marcel, "Las condiciones sociológicas del funcionamiento de la relación educativa" en La relación educativa, Narcea, Madrid, 1982.
78. Cfr. POSTIC, Marcel, "El registro inconsciente de la relación educativa", tr. Ma. Teresa Palacios, en Op. cit., -- p. 115.
79. Cfr. Ibidem.
80. Cfr. KAMII, Constance, "La autonomía como finalidad de la educación: Implicaciones de la teoría de Piaget", Universidad de Illinois, Círculo de Chicago, s.f.
81. Cfr. ADORNO, Theodor, "Tabúes relativos a la profesión de enseñar", en Consignas, tr. Ramón Bilbao, Ed. Amorrortu, Buenos Aires, Argentina, 1973.

82. Cfr. Ibid.
83. SOUFFLE ROBLES, Bertha Rosa, Tesis, El Método Global de Análisis Estructural, Investigación de campo, Clasif. 546 Biblioteca de la Universidad Pedagógica Nacional.
84. LATAPI, Pablo, Op. cit., p. 45.
85. Cfr. BOHCLAVSKY, Rodolfo, Op. cit.
86. Cfr. FURLAN J. Alfredo, et. al., Op. cit.
87. Cfr. RODRIGUEZ, Azucena, Op. cit.
88. Ibid., p. 2.
89. Cfr. BAUDELLOT, CH., y ESTABLET, R., La Escuela Capitalista, Ed. Siglo XXI, México, 1977.
90. LABARCA, Guillermo, Economía Política de la Educación, Ed. Nueva Imágen, México, 1984.

BIBLIOGRAFIA.

1. ADORNO, Theodor, "Tabúes relativos a la profesión de enseñar", en Consignas, tr. Ramón Bilbao, Ed. Amorrortu, Buenos Aires, Argentina, 1973.
2. ALONSO, José Antonio, Metodología, Ed. Edicol, 4a. reim - presión, México, 1984.
3. ALTHUSSER, Louis, La filosofía como arma de la revolución, tr. Oscar del Barco, et. al., Cuadernos del pasado y presente, 12a. ed., México, 1982.
4. ALTHUSSER, Louis, Ideología y aparatos ideológicos del Estado, Ed. Quinto Sol, Medellín, Colombia.
5. ALVES DE MATTOS, Luiz, Compendio de Didáctica General, Ed. Kapelus, Buenos Aires, Argentina, 1976.
6. APPLE, Michael, Ideology and Curriculum, tr. Marta Teobaldo, Ed. Routledge and Kegan, London, 1979.
7. ARREDONDO G., Martiniano, et. al., "Notas para un Modelo de docencia", C.I.S.E., s.l., s.f.
8. AUSBEL, David P., Psicología Educativa, Ed. Trillas, México, 1981.
9. BAMBIRRA, Vania, El capitalismo dependiente latinoamericano, Ed. Siglo XXI, 7a. ed., México, 1980.
10. BARBOSA HELDT, Antonio, Cómo han aprendido a leer y escribir los mexicanos, Ed. Pax-México, México, 1971.
11. BARREIRO DE NUDLER, Telma, "La educación y los mecanismos ocultos de la alienación" en Crisis en la Didáctica, Re -

- vista de Ciencias de la Educación, Ed. Axis, la. ed., Rosario, Argentina, 1975.
12. BARRON, Concepción, et. al., Encuentro sobre diseño curricular, Memoria, U.N.A.M., E.N.E.P. "ARAGON", México, 1982.
 13. BAUDELLOT, Ch. y ESTABLET, R., La Escuela Capitalista, Ed. Siglo XXI, México, 1977.
 14. BAUTISTA MELO, Blanca Rosa y ESCAMILLA SALAZAR, Jesús, Didáctica General I, (Selección de Lecturas), U.N.A.M., -- E.N.E.P. "ARAGON", Area de Pedagogía, México, 1985.
 15. BINI, Giorgio, et. al., Los libros de texto en América Latina, Ed. Nueva Imágen, la. ed., México, 1977.
 16. BOHOLAVSKY, Rodolfo, "Psicopatología del vínculo profesor-alumno: el profesor como agente socializante", en Problemas de Psicología Educacional, Ed. Axis, s.f., s.l.
 17. BOLAÑOS MARTINEZ, Víctor Hugo, La Reforma de la Educación Primaria, S.E.P., México, 1972.
 18. BORDIEU, Pierre y PASSERON, Jean Claude, La reproducción, Elementos para una teoría del sistema de enseñanza, Ed. Laia, Barcelona.
 19. BRAUNSTEIN A., Néstor, et. al., Psicología: Ideología y Ciencia, Ed. Siglo XXI, 7a. ed., México, 1981.
 20. BRAVO AHUJA, Víctor y CARRANZA, José Antonio, La Obra Educativa 70-76, S.E.P., México, 1976.
 21. BROCCOLI, Angelo, Antonio Gramsci y la educación como hegemonía, Ed. Nueva Imágen, 3a. Ed., México, 1981.
 22. CARRILLO AVELAR, Antonio y ARIAS GONZALEZ, Norma Josefina,

Pedagogía Experimental, Selección de Lecturas, U.N.A.M., - E.N.E.P. "ARAGON", Area de Pedagogía, México, 1985.

23. CONTRERAS ESTRADA, Tomás, La Educación 70-76, el sexenio de la Constitución, S.E.P., México, 1972.
24. DEBESSE, et. al., "Una función cuestionada", en La función docente. Tratado de Ciencias Pedagógicas, tr. Pilar Martínez, Ed. Oikos-tav., Barcelona, España, 1980.
25. Diario Oficial, 31 de diciembre de 1975.
26. ESCAMILLA SALAZAR, Jesús, Notas, 1986.
27. FLORES FLORES, Teresa de Jesús, Tesis, La Reforma Educativa (1970-76): Análisis del libro de texto a nivel primaria, -- E.N.E.P. "ARAGON", México, 1985.
28. FREIRE, Paulo, "La concepción bancaria de la educación" en Pedagogía del oprimido, Ed. Siglo XXI, 3a. ed., Buenos Aires, Argentina, 1972.
29. FURLAN J. Alfredo, et. al., Aportaciones a la Didáctica de la educación superior, ENEPI-UNAM, México, 1979.
30. GLAZMAN, Raquel, et. al., Colección Pedagógica Universitaria, Ed. Centro de Investigaciones Educativas de la Universidad Veracruzana, Veracruz, México, 1978.
31. GUILLEN DE REZZANO, Clotilde, Didáctica General, Ed. Kapelusz, Buenos Aires, 1979.
32. GUNDER, Frank Andre, América Latina: subdesarrollo o revolución, Ed. Era, México, 1980.
33. HENDRIX, C., Cómo enseñar por el método global, Ed. Kapelusz, 5a. ed., Buenos Aires, Argentina, 1959.

34. HERNANDEZ RUIZ, Santiago, Metodología General de la Enseñanza, Tomo I, Ed. UTEHA, México, 1960.
35. HIRSCH ADLER, Ana, "Concepción de hombre, realidad y conocimiento en Adam Schaff y algunas implicaciones educativas", en Revista Foro Universitario, STUNAM, No. 37, Diciembre, - 1983.
36. KAMII, Constance, "La autonomía como finalidad de la educación: Implicaciones de la teoría de Piaget", Universidad de Illinois, Círculo de Chicago, s.f.
37. KUETHE L., James, Los procesos de enseñar y aprender, tr. Susana Hockberger de Sternbach y Silvia Kitnawsky de Gomil, Ed. Paidós, Argentina, 1971.
38. LABARCA, Guillermo, Economía Política de la Educación, Ed. Nueva Imágen, México, 1984.
39. LATAPI, Pablo, Análisis de un sexenio de educación en México, 1970-76, Ed. Nueva Imágen, México, 1980.
40. MARINI, Ruy Mauro, Dialéctica de la dependencia, Ed. Era, Serie Popular/22, 5a. ed., México, 1981.
41. MARX, Karl, El Capital, Ed. Siglo XXI, 5a. ed., Tomo I, - Vol. 3, México, 1979.
42. MENDES DE CAMPOS, Luiz Henrique, "Los métodos activos en la enseñanza", en Didáctica, Vol. I, No. 2, Universidad Iberoamericana, México, 1983.
43. MENDOZA ROJAS, Javier, "El proyecto ideológico modernizador de las políticas universitarias en México (1965-1980)", en Revista Perfiles Educativos No. 12, CISE-UNAM, México, 1981.

44. MORALES GOMEZ, Daniel A., La educación y desarrollo dependiente en América Latina, Ed. Gernika, 1a. ed., México, -- 1979.
45. NEGRETE RIVERA, Ma. Teresa, Tesis, Análisis del contenido ideológico del programa de telealfabetización "Aprendamos Juntos", E.N.E.P. "ARAGON", México, 1985.
46. NERICI G., Imídeo, Hacia una Didáctica General dinámica, Ed. Kapelusz, Buenos Aires, Argentina, 1973.
47. NOCEDA CURIEL, Jorge, Análisis e interpretación del Método Global de Análisis Estructural, 1a. y 2a. parte, s.e., -- s.f.
48. PAIN, Sara, Diagnóstico y tratamiento de los problemas de aprendizaje, Colección Pedagógica Contemporánea, Ed. Nueva Visión, Buenos Aires, 1975.
49. POSTIC, Marcel, La relación educativa, tr. Ma. Teresa Falacios, Narcea, Madrid, 1982.
50. PUIGGROS, Adriana, Imperialismo y educación en América Latina, Ed. Nueva Imágen, México, 1980.
51. ROCKWELL, Elsie, "De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela", en Cuadernos de Investigaciones educativas, No. 3, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del I.P.N., México, 1982.
52. RODRIGUEZ, Azucena y ELDELSTEIN, Gloria, "El método: factor definitorio y unificador de la instrumentación didáctica", en Revista de Ciencias de la Educación, Septiembre, Año IV, No. 12, Buenos Aires, 1974.
53. RODRIGUEZ, Azucena, "El proceso de aprendizaje en el nivel superior y universitario", en Colección Pedagógica U-

- niversitaria 2, Colección editada por el Centro de Estudios Educativos de la Universidad Veracruzana, Julio-Diciembre, de 1976.
54. SANCHEZ VAZQUEZ, Adolfo, "La ideología de la neutralidad - ideológica en las ciencias sociales", en La filosofía y - las Ciencias Sociales, Ed. Grijalbo, México, 1976.
 55. SANTIAGO, Pey y RUIZ CALONJA, Juan, Diccionario de sinónimos y contrarios, Ed. Teide, Barcelona, 1973.
 56. S.E.P., Curso básico para profesores de educación primaria, Proyecto Estratégico "03", Capacitación y Desarrollo del - Magisterio en Servicio, México, 1985.
 57. S.E.P., Mi libro de Primero, Parte 1, Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos, 3a. ed., México, 1984.
 58. S.E.P., Mi Libro de Primero, Parte 2, Comisión Nacional - de Textos Gratuitos, 3a. ed., México, 1984.
 59. S.E.P., Mi Libro de Primero, Parte 1, Recortable, Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos, 3a. ed., México, -- 1984.
 60. S.E.P., Mi Libro de Primero, Parte 2, Recortable, Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos, 3a. ed., México, - 1984.
 61. S.E.P., Libro para el Maestro, Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos, 5a. ed., México, 1984.
 62. S.E.P., Informe de Labores 70-71, Libro I.
 63. S.E.P., Dirección General de Información y Difusión, El -- maestro, figura central de la Reforma Educativa, México, - 1975.

64. S.E.P., Sobre el pensamiento educativo del régimen actual, Ed. Sepsetentas, México, 1971.
65. SERRANO CASTAÑEDA, José Antonio, "Psicoanálisis y enseñanza", Foro Nacional de Investigación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, Revista Tópicos Pedagógicos, E.N.E.P. ZARAGOZA, Noviembre, 1981.
66. SOLANA, Fernando, et. al., Historia de la Educación Pública en México, Tomo II, Colección SEP/80, Fondo de Cultura Económica, México, 1982.
67. VASCONI, Tomás, La educación burguesa, Ed. Nueva Imágen, 2a. ed., México, 1978.