

6
2ej.



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

Escuela Nacional de Estudios Profesionales
"Zaragoza"

LAS TEORIAS PSICOLOGICAS Y PEDAGOGICAS EN LA HISTORIA DE LA EDUCACION PUBLICA ELEMENTAL EN MEXICO.

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:
Licenciado en Psicología

P R E S E N T A N:

Huño Salvador Gómez Garay
Nefali Secundino Sánchez

MEXICO, D. F.

1987.



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.

I N D I C E

	Pág.
INTRODUCCION.....	1 - 5
 Capítulo I:	
ABORDAJE METODOLOGICO.....	6
El problema.....	7
Los objetivos.....	8
Las hipótesis.....	8
La metodología.....	9
El modelo de interpretación del sistema educativo.....	12
Matriz I.....	15
 Capítulo II:	
REVISION HISTORICA DE LAS TEORIAS PSICOLOGICAS Y PEDAGO- GICAS EN LA EDUCACION PUBLICA ELEMENTAL EN MEXICO (1821- 1982).....	16
La Escuela Lancasteriana (1822-1870).....	18
La Enseñanza Objetiva y la Pedagogía del Desarrollo de - las Facultades (1870-1910).....	21
La Pedagogía de la Acción (1923-1934).....	29
Los Complejos Rusos (1934-1940).....	44
La Escuela Activa (1941-1970).....	58
La Programación por Objetivos (1972-1982).....	72
Matriz II.....	80
 Capítulo III:	
LA PSICOLOGIA GENETICA.....	81

El autor.....	90
Principios epistemológicos.....	94
La teoría.....	97
Aplicaciones pedagógicas.....	103
Principales críticas.....	110
Capítulo IV:	
LA POLITICA EDUCATIVA.....	120
Política restrictiva del gasto.....	123
La descentralización.....	123
Difusa apelación a la calidad de la enseñanza y su utilidad social.....	125
Fortalecimiento de la cultura nacional y ampliación de los servicios de recreación y deporte.....	132
Capítulo V:	
EL CONTEXTO SOCIOECONOMICO Y POLITICO.....	135
La educación dentro de la política general de gobierno..	136
El Plan Nacional de Desarrollo 1983-1988.....	138
El proyecto de reorganización económica.....	143
La crisis.....	147
CONCLUSIONES.....	154
BIBLIOGRAFIA.....	166

INTRODUCCION

Las relaciones entre la Psicología y el dominio de la Educación parecen tan obvias que a veces se les confunde, pero es necesario establecer la diferencia; como señala Merani (1983), la Psicología encuentra su primera y fundamental aplicación en y por la Pedagogía, en y por la escuela; el conocimiento del sujeto educativo, el establecer qué significa ser niño, el alcance y sentido de las etapas evolutivas, saber exactamente a quién se enseña, cómo enseñarle, en suma, el conocimiento de qué es el niño al que se debe enseñar es trabajo que corresponde a la Psicología.

A partir de la segunda mitad del siglo XIX, cuando Herbart introduce el primer modelo psicológico en la educación, intentando ajustar las técnicas educativas a las leyes de la Psicología, la influencia de las corrientes psicológicas en el ámbito educativo va en constante aumento. Con el surgimiento de la llamada "Escuela Nueva" o "Activa", a principios de siglo, la Psicología se convierte en el eje director de la labor docente ya que permite el conocimiento del sujeto educativo: el niño, el cual, a partir de entonces se convierte en el centro de la educación.

Sin embargo, este conocimiento psicológico terminó gradualmente por suplantarse los fines intrínsecos de la educación. La nueva Pedagogía se psicologizó, psicologizando los métodos y adaptando la escuela a la medida del niño, pero en términos prácticos se perdió el significado concreto de un niño al que concretamente se debe informar y formar y que, en la realidad, no es el niño de las teorías. Las doctrinas psicológicas y pedagógicas, pues, no abren el camino de una práctica adecuada, de una aplicabilidad concreta de sus principios (Merani, 1983).

La influencia e importancia que tiene actualmente la Psicolo-

gía en la educación ha sido muy subrayada, e incluso a veces sobreestimada, lo cual ha traído consigo que el análisis de las teorías psicológicas que fundamentan el quehacer educativo se realice de manera abstracta y genérica, remitiéndose casi exclusivamente a los círculos académicos y científicos; pero, sin duda, no puede considerársele como causa única de un fenómeno que representa también la confluencia de diversos factores sociales, económicos y políticos, "la realidad social es una realidad en movimiento que exige para ser comprendida una explicación total" (Alonso, 1986; p. 103) y esta concepción de totalidad implica que cada época histórica constituye un conjunto de elementos que no surgen disgregados e inconexos sino articulados y definidos como un todo.

Es dentro de esta concepción que en el presente trabajo se explica como la Psicología Genética de Jean Piaget se perfila como la teoría predominante en la concepción educativa del actual régimen, no sólo por las ventajas que ofrece a nivel psicológico y pedagógico sino también por las condiciones prevaletientes en la coyuntura de crisis que vive el país y por el proyecto político-económico de modernización planteado por el Estado; de ahí el interés por establecer la relación que guarda el predominio de la teoría con la política educativa, el proyecto político-económico del Estado y el desarrollo económico de la sociedad; relación que no puede concebirse como mecánica ni unilateral ya que una teoría no se construye ex profeso para servir a intereses del Estado, pero que no podría llegar a predominar sin la concurrencia de éste en el ámbito de la educación pública.

Para lograr este objetivo se realizó una investigación bibliográfica de tipo histórico que permitió establecer tres niveles de interpretación:

- a) Uno teórico, que dió luz para identificar y definir las --

teorías psicológicas y pedagógicas¹ que han sustentado la educación pública elemental en México a lo largo de su historia.

b) Otro práctico, en el que se plantean las condiciones que explican su adopción y la influencia que tuvieron en los ámbitos educativo, cultural y político, y en el desarrollo económico de la sociedad. Esto permitió definir el curso que ha seguido la teoría psicológica y pedagógica en el sistema educativo mexicano y esclarecer qué teoría pretende adoptarse actualmente, hacer una evaluación crítica de ésta, especificar en qué condiciones se adopta, — qué se pretende con ella y si en realidad responde a las necesidades e intereses de los distintos sectores sociales implicados.

c) Otro más, profesional, que intenta valorar si en la formación del psicólogo es conveniente que esta teoría siga contemplándose dentro del plan de estudios de la Carrera, o bien, deben enfocarse las acciones hacia la búsqueda de teorías psicológicas alternativas que den respuesta a las necesidades prioritarias de la educación nacional. En este aspecto también se señala la necesidad de que el psicólogo cuente con herramientas metodológicas de interpretación que le permitan visualizar de manera global y concreta los problemas que enfrenta en la práctica profesional, pues éstos no se presentan en una dimensión exclusivamente psicológica.

Los resultados de esta investigación son planteados en el presente trabajo en forma de productos sintetizados pues la extensión

1 En el presente estudio se abordan tanto teorías psicológicas — como pedagógicas por el hecho de que en la historia de la educación pública elemental en México han predominado unas u otras en diferentes periodos y, aunque el objetivo primero de este trabajo era abordar exclusivamente la teoría psicológica subyacente en la política educativa, fue necesario contemplar ambas, de lo contrario la revisión histórica carecería de coherencia y sería imposible hallar puntos de articulación para exponer los resultados.

de la información recabada impediría una comprensión global de lo que se pretende exponer. De ahí que se propongan cinco capítulos - y un apartado de conclusiones.

En el primer capítulo se explica el abordaje metodológico de la investigación, planteándose el problema, los objetivos, las hipótesis y la metodología. También se describe un modelo de interpretación para definir el papel que juega la educación dentro de un sistema capitalista como el nuestro.

En el segundo capítulo se hace una descripción cronológica de las teorías psicológicas y pedagógicas que han predominado en la concepción educativa del Estado desde 1821 hasta 1982, estableciéndose la relación que guardan con la política educativa y el contexto socioeconómico y político correspondientes.

En el tercer capítulo se hace una descripción de la Psicología Genética de Jean Piaget, se mencionan sus aportaciones pedagógicas en los ámbitos internacional y nacional y se hace una crítica al respecto.

En el cuarto capítulo se analiza la política educativa del actual régimen, expresada en el Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte 1984-1988.

En el quinto capítulo se hace un análisis del Plan Nacional de Desarrollo 1983-1988, especificando el proyecto político-económico del sexenio como respuesta a la crisis de 1982.

Por último, se hace un análisis de conjunto y se expresan las conclusiones del estudio, además de plantear alternativas en cuanto a lo psicológico, lo pedagógico y lo social.

CAPITULO I

ABORDAJE METODOLOGICO

En este primer capítulo se explica el abordaje metodológico de la investigación, planteándose el problema, los objetivos, las hipótesis, la metodología y un modelo de interpretación para especificar las funciones y contradicciones de la educación dentro del sistema capitalista.

a) El problema.

En el actual régimen aún no se define con claridad cuál es la orientación psicológica o pedagógica que pretende adoptar el Estado mexicano para dirigir la educación nacional; además, al no existir estudios específicos de las teorías psicológicas y pedagógicas que han sustentado la educación pública elemental en México, es imposible hallar un punto de articulación que permita definir el curso que han seguido estas teorías a lo largo de la historia y contar con elementos suficientes para esclarecer qué teoría pretende adoptarse en la actualidad. Este desconocimiento conlleva a una serie de interrogantes, a saber:

¿Qué teorías psicológicas o pedagógicas han predominado en la concepción educativa del Estado en sus distintas etapas de conformación?

¿Cuáles han sido las condiciones económicas, sociales y políticas que explican su adopción?

¿Qué criterios se han tomado en cuenta, y quién los ha definido, para adoptar determinada teoría?

¿De dónde han provenido estas teorías?

¿Qué se ha pretendido con ellas?

¿Qué tan adecuadas han sido para responder a las necesidades e intereses de los distintos sectores sociales implicados?

¿Qué vigencia han tenido?

¿Porqué han sido sustituidas?

¿Qué relación guardan con la política educativa, la conformación del Estado y la transformación económica de la sociedad?

¿Qué implicaciones ha traído consigo la adopción de teorías - extranjeras para dirigir la educación nacional?, etc.

b) Los objetivos.

Para contestar a estas preguntas se realizó una investigación bibliográfica de tipo histórico que se propuso alcanzar los siguientes objetivos:

1. Investigar cuál es la teoría psicológica o pedagógica que actualmente predomina en la concepción educativa del Estado y en las políticas que de ella se derivan.

2. Investigar cuáles han sido las teorías psicológicas y pedagógicas que han predominado en la concepción educativa del Estado, y en las políticas que de ella se derivan, en sus distintas etapas de conformación.

3. Investigar cómo se han concretado estas teorías en la política educativa.

4. Investigar las condiciones económicas, sociales y políticas que explican el predominio de estas teorías en las distintas etapas de conformación del Estado mexicano.

5. Investigar qué relación guardan estas teorías con la política educativa, la conformación del Estado y la transformación económica de la sociedad.

c) Las hipótesis.

La investigación partió de las siguientes hipótesis de trabajo:

1. La mayoría de las teorías psicológicas y pedagógicas que ha adoptado el Estado mexicano para sustentar la educación pública

en México han sido extranjeras².

2. La teoría psicológica o pedagógica predominante en determinada etapa de la conformación del Estado, se manifiesta claramente en el método pedagógico, medios de enseñanza, libros de texto, planes y programas, organización administrativa, supervisión, etc.

3. Las teorías psicológicas y pedagógicas adoptadas responden a las diferentes etapas de conformación del Estado y su vinculación con el desarrollo del capitalismo en México.

4. Paulatinamente, a partir del presente siglo, se ha dejado sentir una influencia creciente de las teorías psicológicas y pedagógicas norteamericanas en el pensamiento educativo nacional, lo cual muestra el grado de dependencia que guarda nuestro país respecto a los países capitalistas metropolitanos y cómo es que se rige por las leyes universales del capitalismo internacional.

d) La metodología.

El método que se utilizó fue la corroboración sistemática de las hipótesis planteadas en base a las premisas del materialismo dialéctico e histórico ya que, consideramos, para abordar nuestro objeto de estudio era necesario contar con una perspectiva teórica que permitiera comprender la realidad como una totalidad concreta

2 Esta hipótesis no fue en ningún momento una pretensión de satanizar la teoría extranjera per se, ni representa una obviedad que el sentido común podría demostrar, sino que significó un punto de partida contrapuesto a las afirmaciones de autores oficialistas (Larroyo, 1961; Solana, 1982; Bolaños Martínez, 1984; etc.) que insisten en hablar de una pedagogía nacional. Esto es importante señalarlo porque en el proceso de investigación es imposible captar inmediatamente lo real y el primer obstáculo que se opone es la presencia de las ideologías elaboradas por la práctica teórica anterior, "por eso, el punto de partida del conocimiento es la crítica de las ideologías y no el concreto-realidad" (Alonso, 1986; p. 123).

en devenir, evitando así análisis superficiales o fragmentarios, - "todos los fenómenos de la realidad se encuentran en relación y de dependencia mutuas y...es necesario llegar a conocer las causas determinantes y condicionantes de los mismos" (Rojas Soriano, 1982; P.p. 37-38).

"Si la realidad es entendida como concreción, como un todo -- que posee su propia estructura (y, por tanto, no es algo caótico), que se desarrolla (y, por ende, no es algo inmutable y dado de una vez para siempre), que se va creando (y, en consecuencia, no es un todo perfectamente acabado y variable sólo en sus partes singulares y en su disposición); de tal concepción se desprenden ciertas conclusiones metodológicas de la investigación dialéctica...La realidad como totalidad concreta, es decir, como un todo estructurado en vías de desarrollo y autocreación, no significa todos los hechos (lo cual la haría incognoscible). Totalidad significa realidad como un todo estructurado y dialéctico en el cual puede ser -- comprendido racionalmente cualquier hecho...de esta manera el fenómeno puede ser comprendido como elemento de un todo; definirse a -- sí mismo y definir al conjunto, los hechos aislados son abstracciones, elementos artificialmente separados del conjunto, que únicamente mediante su acoplamiento al conjunto correspondiente adquieren veracidad y concreción" (Kosik, 1985; p.p. 55-61).

En esta perspectiva el conocimiento de la realidad consiste -- en un proceso de concretización, de correlación en espiral en el -- que todos los conceptos están en movimiento recíproco y se iluminan mutuamente; "el método que consiste en elevarse de lo abstracto a lo concreto es para el pensamiento sólo la manera de apropiarse lo concreto, de reproducirlo como un concreto espiritual...lo -- concreto es concreto porque es la síntesis de múltiples determinaciones, por lo tanto, unidad de lo diverso. Aparece en el pensa--

miento como proceso de síntesis, como resultado, no como punto de partida...la totalidad concreta, como totalidad del pensamiento, - como un concreto del pensamiento, es in fact (en los hechos) un - producto del pensamiento y de la concepción" (Marx, citado en Tecla, 1983; p. 166).

Bajo esta concepción de totalidad concreta se procedió a investigar qué teoría psicológica o pedagógica se perfila como predominante en la educación pública nacional, teniendo en cuenta su desarrollo y transformación y relacionándola con las condiciones sociohistóricas en que pretende ser adoptada, a fin de esclarecer el papel que juega en la concepción educativa estatal puesto que no puede vérselo de manera aséptica, neutral y objetiva, ya que emerge renovada y llena de contenidos ideológicos y políticos al ser adoptada por el Estado³.

Para recabar la información requerida se revisaron memorias, informes de labores, debates de Congreso, discursos de los principales personajes implicados en la política educativa (especialmente secretarios de Educación), libros de pedagogos mexicanos, textos de pedagogos y psicólogos extranjeros, planes y programas escolares, libros de texto, planes económicos y políticos, etc. Esta información fue integrada en instrumentos de sistematización y or-

3 En este análisis el Estado constituye un elemento indispensable de articulación ya que "por razones prácticas ningún estudio acerca del sistema educativo puede separarse de algún análisis explícito sobre el propósito y el funcionamiento del sector gubernamental, puesto que el poder se expresa, al menos en parte, a través del sistema político de una sociedad..(además) ...en los siglos XIX y XX la educación ha sido, creciente y primordialmente, una función del Estado" (Carnoy, 1984; p. 13). En este sentido, el caso particular de México es bastante representativo ya que, a decir de Puentes Molinar (1982), a partir de 1921 la educación ha sido un componente esencial de los proyectos del Estado.

ganización, siendo el más importante la Matriz I, que se anexa al final del capítulo. En esta matriz se interpreta el predominio de la teoría psicológica o pedagógica en la concepción educativa del Estado en relación a los aspectos estructurales (modo de producción) y superestructurales (Ciencia, Política, etc.) de la sociedad. Cabe señalar que la matriz no pretende establecer una relación lineal (mecánica o instrumentalista) entre los distintos aspectos mencionados sino evidenciar sus características, señalar la relación que guardan entre sí y definir de qué manera se articulan para determinar el predominio de una teoría en la educación pública nacional en un momento histórico específico.

e) El modelo de interpretación del sistema educativo.

El abordar nuestro objeto de estudio (la teoría psicológica y pedagógica predominante en la concepción educativa del Estado) exigía como antecedente contar con un modelo de interpretación del sistema educativo, para tal efecto, consideramos que el más acertado a la realidad latinoamericana es el que nos plantea Carnoy (1984), quien define como principales funciones de la educación:

1. Las ideológicas, en tanto que la educación reproduce la distribución de habilidades según el origen de clase -reproduce la desigualdad-, y reproduce las relaciones de producción al socializar a los jóvenes en un sistema de producción estructurado clasistamente, desigual e inequitativo, y les inculca la ideología que desplaza el conflicto de clases hacia ciertos canales -elecciones y consumismo-, define el conocimiento de formas particulares, convence a los jóvenes de que el éxito y el fracaso son responsabilidad de cada individuo, y generalmente separa a cada individuo de todos los demás.

2. Las económico-reproductivas, puesto que la educación también produce habilidades que contribuyen a la acumulación de capi-

tal; proporcionando un ejército de reserva de desempleados cualificados y contribuye al aumento de la productividad, tanto en forma directa como a través de la producción de cuadros tecnocráticos — dispuestos a controlar otras fracciones de la fuerza de trabajo y capaces de hacerlo.

3. Las represivas, como la obligación de asistir a la escuela hasta determinada edad y ser castigado si se muestra una "mala conducta"; estas sanciones pueden ser tanto físicas como por medio de otros mecanismos (como la exigencia de certificados escolares para proporcionar empleos).

Estas funciones, sin embargo, no se presentan en categorías — claras y distinguibles, ya que operan juntas; por otra parte, en este proceso existen contradicciones (como proceso de mediación de las contradicciones en la base) ya que, como apunta Fuentes Molinar (1982), la misma escuela se ha convertido en espacio de lucha y de contradicciones en cuanto recoge y refleja las tensiones y — los conflictos sociales. A este respecto Carnoy (1984) nos señala que el sistema educativo engendra dos contradicciones básicas:

1. El mito de que "a mayor escolaridad mejores oportunidades de empleo" (la llamada meritocracia) ha generado una sobre-educación de los trabajadores para el tipo de empleos que existen ya — que la economía muestra una evidente incapacidad para absorberlos, al grado de que las profesiones tradicionales se han ido proletariando en forma creciente.

2. El simbolismo de democracia y la legitimidad que debe representar el Estado ha dado pie a cierta autonomía dentro de las — escuelas que entra en contradicción con la base.

Este modelo nos hace comprender que el servicio educativo es una necesidad de la clase dominante para reproducir las condiciones que la mantienen en el poder, por tanto, la educación pública

es parte del esfuerzo del Estado por apoyar la mediación de las —
contradicciones en la base, sin embargo, este esfuerzo no se realiza —
de manera directa en la práctica pues genera contradicciones —
propias y refleja las contradicciones mismas del sistema.

Matriz N: Interpretación de la relación de la teoría psicológica y pedagógica predominante en la concepción educativa del Estado con los aspectos superestructurales y estructurales de la sociedad.

Teoría psicológica o pedagógica predominante en la concepción educativa del Estado		
Aspectos superestructurales	Contexto científico	Teorías psicológicas y pedagógicas predominantes en otros ámbitos.
		Desarrollo en Psicología y Pedagogía
		Desarrollo en otras Ciencias
	Política educativa	
Aspectos estructurales (modo de producción)	Conformación del Estado (Clases sociales) Relaciones de producción	
	Fuerzas productivas	Objetivos de transformación
		Medios de producción
Periodo		

CAPITULO II

REVISION HISTORICA DE LAS TEORIAS
PSICOLOGICAS Y PEDAGOGICAS EN LA
EDUCACION PUBLICA ELEMENTAL EN
MEXICO (1821-1982)

En el presente capítulo se enuncian y describen, a grandes rasgos, las teorías psicológicas y pedagógicas que han predominado en la concepción educativa del Estado mexicano desde 1821 hasta 1982; se mencionan también la política educativa y el contexto socioeconómico y político correspondientes para señalar la relación que guardan estos aspectos entre sí en determinado momento histórico.

Para hacer más comprensible la exposición se prefirió hacer un planteamiento cronológico de acuerdo a la preeminencia de determinada teoría; de esta manera fueron especificados seis periodos que, de modo evidente, coinciden con etapas específicas de la conformación del Estado mexicano y del desarrollo del capitalismo en México; estos periodos son: 1) La Escuela Lancasteriana (1822-1870); 2) La Enseñanza Objetiva y La Pedagogía del Desarrollo de las Facultades (1870-1910); 3) La Pedagogía de la Acción (1923-1934); 4) Los Complejos Rusos (1934-1940); 5) La Escuela Activa (1940-1970) y; 6) La Programación por Objetivos (1972-1982). Cabe señalar que las fechas de los periodos son aproximadas y se tomó como principal referencia para su división los decretos oficiales en que se especifica la adopción de tales teorías por parte del Estado.

En cada uno de los periodos se hizo una división en tres rubros que corresponden a: 1) Teoría; 2) Política educativa y; 3) Contexto socioeconómico y político, intentando establecer en el punto de política educativa la relación que guardan estos elementos entre sí para definir el predominio de la teoría dentro de la concepción educativa del Estado.

1) LA ESCUELA LANCASTERIANA (1822-1870).

1.1. La teoría.

El sistema lancasteriano fue un método pedagógico inventado o adaptado por los ingleses Bell y Lancaster. Su principal virtud — consistía en que ayudaba a subsanar la falta de maestros, cuestión frecuente en ese entonces en todo el mundo y, desde luego, en México. Este sistema era organizado de tal manera que el maestro no ejercía de modo directo la docencia sino que aleccionaba a los alumnos más adelantados (los monitores) y éstos se encargaban de transmitir la enseñanza a los demás niños. Cada monitor manejaba grupos de diez a veinte alumnos sentados en bancos o formados en semicírculo; los monitores eran vigilados dentro del aula por un inspector, quien entregaba y recogía los útiles de enseñanza e indicaba al maestro qué monitores debían ser castigados o premiados.

Según Larroyo (1901), la organización de la Escuela Lancasteriana consideraba tres aspectos fundamentales:

1. Material y mobiliario escolares, que incluía la plataforma del maestro, los bancos para los niños, los semicírculos, los encerados o pizarrones, los punteros o travesaños, los cartelones y el telégrafo, que era una tablita con la cual el maestro daba, a distancia, las órdenes a los inspectores y monitores.

2. Táctica y disciplina, que eran mantenidas por los instructores y celadores por medio de un severo sistema de premios y castigos que contaba con cuadros de honor, cuadros negros, orejas de burro, etc.

3. Programa, formado de tres asignaturas: Lectura, Escritura y Cálculo Elemental; aunque, a decir de Vaughan (1982), hacia el año de 1850, se enseñaban Doctrina Cristiana, Catecismo Político y Elementos de Urbanidad, agregando posteriormente Geografía, Geometría y Dibujo.

Una idea más clara del funcionamiento de la Escuela Lancasteriana nos la da Enrique C. Rébsamen, connotado pedagogo porfirista, quien, hacia 1870, enuncia la siguiente crítica:

"Lo que el maestro enseña al monitor antes de principiar - las clases, el monitor lo repite fielmente como un loro, y - hace que otro tanto hagan sus discípulos... En vano se busca, aún en asuntos muy elementales... en el cálculo por ejemplo, alguna explicación del porqué de tal o cual operación; todo se reduce a un mecanicismo muerto... En cuanto a la disciplina era excelente; pero tan sólo en apariencia. El maestro, - con su Estado mayor de monitores, consiguió perfectamente - mantener el orden material durante las clases... por el abuso de premios. Los monitores investidos de mando en una edad - precoz, se enorgullecían, se volvían déspotas para sus compañeros de escuela y hasta con los miembros de la familia... Como no entendían el espíritu de lo que tenían que enseñar, se apegaban al pie de la letra, debilitaban en los niños todo - sentimiento de independencia de carácter, exigiendo una obediencia ciega. El lujo de premios que se empleaba, en vez de despertar una noble emulación, despertaba la codicia en unos produciéndose el completo embotamiento de otros" (Rébsamen, E. Citado en Larroyo, 1981; p.p. 233-234).

1.2. Política educativa.

Las escuelas lancasterianas fueron las primeras escuelas en México que se enfrentaron al problema de la educación masiva. La creación de la Compañía Lancasteriana, el 22 de febrero de 1822, - fue apoyada desde un principio por los liberales y aún por conservadores de vanguardia - como Lucas Alamán -. Los gobiernos municipales y estatales y el propio gobierno federal brindaron asistencia financiera y espacio a escuelas lancasterianas ubicándolas en antiguas iglesias y conventos. En 1842, por el decreto del 26 de octubre, la Compañía se transformó en la Dirección General de Instrucción Primaria y durante tres años organizó institutos de entrenamiento normalista y escuelas primarias en la capital y los estados.

El apoyo que brindaron los liberales a las escuelas lancaste-

rianas se explica por su interés por contar con un medio de control y utilizarlo para resquebrajar el dominio ideológico de la Iglesia. Desde los primeros años de Independencia los liberales argumentaban que el control clerical sobre la educación inhibía el desarrollo de una ideología científica y patriótica imprescindible para el crecimiento económico y la estabilidad política. Un ejemplo evidente lo representa José María Luis Mora, uno de los primeros ideólogos del liberalismo mexicano, quien abogaba por un sistema de enseñanza pública nacional porque pensaba que los adultos aprenderían hasta la muerte las ideas fijadas en la juventud y, aclaraba, que el sistema educativo debería estar en consonancia con el sistema político; Mora pensaba que, dada la trascendencia de la función educativa en la formación de las nuevas generaciones debería ser organizada y controlada por el Estado porque solamente así podría imponérsele la filosofía propia de éste.

1.3. Contexto socioeconómico y político.

Al adquirir el rango de Nación independiente, México se encontraba casi al borde de la ruina económica; la desaparición del sistema de comercio colonial, la retirada del capital y la administración españoles y once años de guerra civil habían desintegrado económica y políticamente al país. En esta posición debilitada México fue invadido en dos ocasiones (1846 y 1861).

Tales condiciones sirvieron de marco para el enfrentamiento de conservadores y liberales; en tanto los primeros pretendían implantar la monarquía, preservando jerarquías y privilegios, sobre todo los de la Iglesia, los segundos intentaron llevar adelante un programa basado en el Iluminismo, defendiendo los principios de individualismo e igualdad ante la ley para abolir privilegios de instituciones como la Iglesia y repartir sus fuentes de riqueza, tierras y capital, entre individuos más emprendedores y agresivos. Las

ideas liberales ganaron fuerza paulatinamente a partir de 1846, — gracias a la acción de políticos criollos y mestizos provenientes de los estados, quienes lograron plasmarlas en la Constitución de 1857. La legislación liberal, en particular la Ley Lerdo y la Ley de Nacionalización de Bienes de Manos Muertas, propició la separación de los campesinos de la tierra y contribuyó a formar una vasta legión de proletarios (la mano de obra libre desposeída de los medios de producción que es requisito indispensable para la aparición del Capitalismo) y, simultáneamente, se produjo la concentración de los medios de producción, la tierra y el capital, en manos de los liberales triunfadores. Con ello se aceleró el proceso de surgimiento y consolidación del Capitalismo en México.

2) LA ENSEÑANZA OBJETIVA Y LA PEDAGOGIA DEL DESARROLLO DE LAS FACULTADES (1870-1910).

2.1. La teoría.

Hacia el año de 1870 aparecen en México los primeros ensayos sobre teoría pedagógica. Antonio P. Castilla, Manuel Guillé y Vicente H. Alcaraz, entre otros, son los primeros en traducir y publicar las ideas de los pedagogos más relevantes de la época (Kalkins, Delón, Shwartz, Klawell, Wickersham, etc.). En estas publicaciones se exponían los principios del "Realismo pedagógico", corriente en boga en Estados Unidos y Europa que en México fue adoptada con el nombre de "Enseñanza Objetiva". Esta orientación vino a significar el primer acercamiento pedagógico a la filosofía positivista; planteaba que la enseñanza debía ser concreta, objetiva y práctica; más que las palabras al educando debían mostrársele los objetos o, al menos, representaciones figuradas de éstos; el alumno debía partir de situaciones particulares concretas para llegar, a través de la observación y la experimentación constantes, a prin

tivo" (Manuel Flores, citado en Larroyo, 1981; p. 300). En el Congreso Higiénico Pedagógico de 1882, en las conclusiones de la 4a. Comisión, pueden apreciarse los lineamientos de esta postura:

a) El método de enseñanza que debe adoptarse es el que propone cultivar todas las facultades físicas, intelectuales y morales en el orden de su aparición y por medio del ejercicio persistente pero no continuo.

b) Los ejercicios deben practicarse en la forma adecuada para cada grupo de facultades y para las diversas formas de cada facultad.

c) Las facultades físicas comprenden tres secciones: la primera (o sea las funciones vegetativas) debe someterse al estricto cuidado de la higiene; la segunda (o sea las facultades locomotrices) a los juegos y a los preceptos de la gimnasia; y la tercera (o facultades sensorias) a ejercicios rigurosamente objetivos especiales para cada sentido, pero teniendo todos como base la comparación.

d) La educación intelectual al principio de la enseñanza se hará exclusivamente por el método objetivo.

e) El método objetivo o representativo es aplicable a todos los ramos de la enseñanza primaria elemental en todas las escuelas.

f) Debe adoptarse el método representativo (primero directo y en seguida indirecto) después de la práctica del objetivo, así como en los ramos de instrucción inaccesible a éste.

g) El método al que debe someterse el educando será, hasta donde sea posible, el llamado de la disciplina de las consecuencias, procurando al mismo tiempo de que el educando — contraiga el hábito de hacer el bien.

h) Debe el educador apartarse de este régimen, siempre — que las acciones de los niños puedan causarle males graves.

i) Los premios se instituirán principalmente cuando se trate de poner en actividad las facultades especulativas.

j) Debe emplearse el consejo, cuando haya seguridad de — que es racional y grato para el aconsejado, y no contrarie — ningún sentimiento fuerte" (Larroyo, 1981, p.p. 306-307).

Pedagogos relevantes como Enrique Laubscher, Enrique C. Rébsamen y Carlos A. Carrillo, que experimentaron los principios de la Enseñanza Objetiva en la Escuela Modelo de Orizaba, fueron los encargados de difundir la teoría pedagógica del Desarrollo de las Fa

cipios y reglas generales; las "lecciones de cosas" debían darse - en todas las ramas del saber, pero sobre todo en las ciencias físicas y naturales para que tuvieran aplicación práctica en la vida - de los niños.

La piedra angular de esta pedagogía la representaba el método, el cual era concebido como "el camino más pronto y fácil que conduce a realizar una cosa útil conforme a un fin propuesto" (Antonio P. Castilla, citado en Larroyo, 1981; p.p. 292-293), insistiéndose en que sus principales cualidades eran su rapidez, seguridad y utilidad del fin y que debería basarse en los principios de investigación, demostración y comprobación. Mammel Flores, catedrático normalista, es más claro al respecto, al señalar la fundamentación empírica y positivista de la enseñanza objetiva:

"La observación y la experimentación personales del niño, he aquí las fuentes naturales de sus conocimientos...el papel del maestro debe ser el de suministrar los materiales - con los que el niño debe elaborar sus conocimientos...La verdadera enseñanza debe ser concreta y objetiva, vale decir, - debe tratar de elevarse a los principios, a las leyes y las reglas, partiendo de la observación de los casos particulares que les sirven de fundamento" (Manuel Flores, citado en Larroyo, 1981; p.p. 298-299).

Esta tendencia a objetivizar la enseñanza que empezó a campear en el ámbito educativo a partir de 1870, una vez restaurada - la República y con el ascenso de los liberales al poder, carecía - sin embargo de una fundamentación teórica más consistente y sistemática; es la Pedagogía del Desarrollo de las Facultades la que ha de brindar, a partir de 1880, apoyo a las premisas pedagógicas del momento; esta amalgama de teorías puede apreciarse más claramente cuando Manuel Flores señalaba que "la Enseñanza Objetiva no pretende enseñar con objetos; sus ventajas no se derivan de que haga uso de ellos sino que pone en juego las facultades del niño; que trueca el papel pasivo que actualmente tiene en la escuela por otro ag

cultades en los diferentes estados de la República, ya fuera a través de su labor como delegados en diferentes congresos educativos o de su obra literaria; en este segundo aspecto sobresale Carlos A. Carrillo, quien, por medio de sus publicaciones, basadas en las de Europa y Norteamérica, dió unidad y homogeneidad a las diversas ideas pedagógicas de la época; entre tales publicaciones se pueden mencionar el periódico "El Instructor" (1883-1885) y la revista — "La Reforma de la Escuela Elemental" (1885-1891); en ésta última — expuso ideas de Bacon, Locke, Ratke, Comenio, Rousseau, Pestalozzi, Froebel, Herbart, Girard, Pape Carpentier, Horacio Mann, Baldwin, Hower, Flores, Alcaraz y Guillé.

La Pedagogía del Desarrollo de las Facultades, a decir de Vaughan (1982), tiene sus orígenes en las teorías de Comenio, Pestalozzi y Herbart. Los dos primeros enfatizaban en que la marcha didáctica debía tomar en cuenta la aparición y desarrollo de las facultades del ser humano. Su concepción preformista les llevaba a considerar que el adulto estaba contenido en el niño, por lo cual, le correspondía a la educación el papel de disciplinar los instintos para desarrollar las facultades intelectuales, morales y físicas — en la dirección deseada. Por su parte, Herbart, filósofo y psicólogo de gran influencia, representante del idealismo postkantiano, — sistematiza e introduce (inoportunamente diría Piaget) un modelo — pedagógico inspirado en su psicología metafísica e intelectualista. Herbart rechaza la idea de que el alma humana es un agregado de facultades; para él, la vida psíquica es una serie de mecanismos de representaciones, las representaciones son producidas por sensaciones y subsisten en el alma, una vez que ha cesado su motivo exterior, como fuerzas que se contraponen o se unen dependiendo de la tendencia del alma hacia la autoconservación; de ahí que el problema pedagógico esencial sea el de saber cómo presentar las materias

para que sean asimiladas y retenidas; el proceso de la percepción que permite encauzar lo desconocido a lo conocido proporciona la clave del sistema, por lo tanto, la importancia del método de enseñanza es evidente; Herbart, al igual que Comenio y Pestalozzi, plantea una serie de pasos, a los cuales llama "formales", en la marcha didáctica: 1) Aprehensión estática, durante la cual el alumno contempla claramente un objeto (claridad o mostración del objeto); 2) Tránsito de una aprehensión a otra (asociación o comparación); 3) Comprensión de diversos objetos en su profunda relación mutua (sistematización o generalización) y; 4) Proceso de la conciencia para aplicar en su forma más variada el conocimiento adquirido -aplicación- (Larroyo, 1980; p. 547).

Para Herbart, la tarea de la educación residía en formar el carácter, que en la lucha de la vida, debía mantenerse inquebrantable, y no por la fuerza de la acción externa, sino gracias a una resuelta y clara actitud moral; el carácter moral, según Herbart, se adquiriría por la instrucción, la disciplina y el gobierno, de esta manera el educando pasa a segundo plano y la escuela lo subordina a la voluntad soberana del Estado, el cual se convierte en el supremo pedagogo.

2.2. Política educativa.

En 1867, al ser restaurada la República y ascender al poder el Partido Liberal, éste se encuentra en condiciones de diseñar y estructurar un sistema de enseñanza pública de acuerdo a sus intereses e ideología; Juárez designa a Gabino Barreda como la cabeza de la Comisión que redacta las Leyes de Instrucción Pública que fueron promulgadas en 1867 y 1869 y la Ley Reglamentaria de 1868, en las que se establecía que la instrucción elemental debía ser obligatoria y gratuita en todas las escuelas públicas del Distrito y Territorios Federales, aunque, de hecho, también tuvo vigencia -

en los estados; además, se suprimió la religión como materia integrante del programa, sustituyéndola por Ética o Moral en forma definitiva en 1874. Barreda afirmaba que la educación debía proponer se la formación del hombre con fundamento en la razón y en la Ciencia; consideraba al orden como base de la educación y al progreso como su fin más importante, pero sostenía también que solamente el Positivismo podría organizar un verdadero sistema de educación popular, que constituiría el más vigoroso instrumento de reforma social. En este periodo (1867-1876), los diferentes secretarios del ramo de Instrucción Pública promovieron la adopción y aplicación de los procedimientos de la Enseñanza Objetiva (1873), el Principio de la Utilidad en la Enseñanza (1879), la introducción de las ciencias físicas y naturales en los programas de enseñanza elemental y normalista, la enseñanza integral, la creación de las escuelas normales y la creación de un sistema nacional de enseñanza pública que pudo realizarse hasta el Porfiriato por las ventajas de la estabilidad política y el orden que ofrecía la dictadura.

Los teóricos de la Enseñanza Objetiva habían introducido en México las ideas del Realismo Pedagógico basado en Ratke y Comenio y seguían los principios, posteriormente, de la Pedagogía Evolucionista de Spencer, la Pedagogía del hecho positivo, puesto que consideraban que la educación debía valerse de la Ciencia para formar al hombre completo y activo de la sociedad moderna, de la prosperidad nacional.

Estas concepciones fueron transformándose paulatinamente, sobre todo a partir de que se escinde el Partido Liberal y Porfirio Díaz llega al poder; entonces la preocupación de las autoridades educativas se enfoca hacia la implantación de un sistema nacional de enseñanza pública que brindara al alumno un entendimiento científico del Universo y la consiguiente habilidad para manejar el me

dio ambiente, desarrollando también hábitos de autolimitación, altruismo, disciplina y utilización del tiempo libre. Según Vaughan (1982), para el Estado resultaba primordial la noción de autocontrol vinculada al sistema ético de la clase capitalista, mientras, el trabajo disciplinado de los obreros era imprescindible para la producción y acumulación del capital, por eso fue de gran importancia para la clase dominante promover un sistema de enseñanza pública que permitiera ejercer un efectivo control social y favorecer la modernización. Este sistema estaba concebido para acrecentar la capacidad productiva dentro de una sociedad jerarquizada en clases que pretendía asegurar la lealtad hacia el orden social y el gobierno existentes.

Durante el periodo porfirista la estabilidad social y económica también se manifestó en la política educativa; sólo hubo seis secretarios del ramo: Ignacio Ramírez (1876-1877), Protasio Tagle (1877-1880), Ezequiel Montes (1880-1882), Joaquín Baranda (1882-1901), Justino Fernández (1901-1905) y Justo Sierra (1905-1911). - Este último favoreció el predominio de un carácter técnico-pedagógico en la educación y la reforma de la escuela elemental. De esta época de orden y progreso datan la creación de escuelas normales, el aumento notorio de las escuelas elementales, sobre todo en los centros urbanos, y el perfeccionamiento y la orientación utilitarista de las escuelas superiores.

2.3. Contexto socioeconómico y político.

Al restaurarse la República, en 1867, las fuerzas nacionales habían derrotado a los invasores franceses y los conservadores habían caído en el descrédito definitivo por su alianza con los invasores, por lo cual, el Partido Liberal consolida su poder e inicia el proyecto de desarrollo económico con diferencias notorias que impiden su unidad; la reelección de Juárez, en 1871, provoca la di-

visión dentro del Partido Liberal, aunque las verdaderas diferencias se ubicaban en el proyecto de desarrollo capitalista que defendía cada corriente; Lerdo y Juárez representaban un esquema de desarrollo económico autónomo que pretendía equilibrar las inversiones extranjeras en México para alentar el surgimiento de un capitalismo nacional, respetando las formas federales de gobierno. Sin embargo, al subir Díaz al poder, en 1876, el esquema representado por el grupo liberal que él comandaba se impone. Díaz buscó consolidar la paz social conciliando intereses con la fracción conservadora, en particular el Clero, y la represión del pueblo, e impulsó el desarrollo económico a base de abrir las puertas al capital extranjero y constituyendo un gobierno fuerte y centralizado.

Los 34 años de la dictadura porfirista se caracterizaron por un crecimiento económico sin precedente; Roger D. Hansen (1976) lo explica en base a tres factores fundamentales: a) El surgimiento de la estabilidad política y social que proporcionó garantías a la propiedad privada y a la inversión, gracias a la actitud represiva del gobierno; b) La inversión extranjera en gran escala, principalmente hacia los sistemas de transporte y; c) La integración de la economía nacional ya que, en sentido interno, se mejoraron los factores de producción existentes y se pusieron a trabajar recursos antes ociosos puesto que los productos mexicanos se encontraron en condiciones de penetrar al mercado nacional gracias a los sistemas de transporte, y, en sentido externo, se diversificaron las exportaciones y se aumentó la tasa general de crecimiento.

Cabe hacer notar que para fines del siglo XIX el Capitalismo a nivel mundial había accedido a su fase imperialista, los grandes capitales se desplazaban por el mundo buscando el control de las materias primas y nuevos campos de inversión; por eso, el Capitalismo que se desarrolló en México fue tardío y se vio deformado --

por la presencia del Imperialismo; según Guillén (1984), la integración de la economía precapitalista mexicana al proceso de desarrollo capitalista a nivel mundial explica la génesis del llamado "subdesarrollo"⁴.

Dentro de este contexto es muy importante señalar la labor -- realizada por los positivistas, un grupo de intelectuales mexicanos que apoyaba la dictadura de Díaz por considerarla fuente de orden y progreso y que fueron los sistematizadores económicos y sociales del Estado; a decir de Leopoldo Zea (1985), la adopción del Positivismo significó un rechazo al liberalismo inicial de la burguesía en la medida en que éste podía justificar la exigencia de libertades y derechos que se contraponían al orden deseado; la burguesía no necesitaba más de una filosofía de combate contra las -- clases conservadoras, requería ahora de una que legitimara y ayudara al desarrollo y al progreso con orden.

3. LA PEDAGOGIA DE LA ACCION (1923-1934).

3.1. La teoría.

A fines del siglo pasado y principios del presente, se desarrollan en Europa y Estados Unidos las primeras propuestas pedagógicas centradas en el niño. La confluencia de diversos factores --

- 4 Los modos de producción son tipos específicos de relaciones de producción unidas y perfectamente congruentes a ciertos niveles de las fuerzas productivas. De ahí que cada sociedad histórica y concreta contenga simultáneamente varios modos de producción, entre los que siempre uno es el predominante (Bartra, Roger, 1973; p.p. 82-106). "La historia del Capitalismo como modo de producción dominante se inicia en México a principios del siglo XX...debido a que el capitalismo mexicano es tardío y no ha conocido las etapas clásicas del desarrollo" (Semo, E. citado en Colmenares, 1985; Tomo II, p. 198).

(económicos, sociales y políticos) y el desarrollo de la Psicología Infantil, permiten el surgimiento de la Escuela Nueva, de la Escuela de la Acción.

En Estados Unidos, en particular John Dewey, filósofo y psicólogo, retoma las ideas pragmáticas y empíricas radicales en contra de la metafísica del Idealismo Absoluto; el nuevo estudio de la Psicología empezaba a surgir de la naturaleza del hombre de la cual era un brillante exponente William James. Con las ideas filosóficas del Pragmatismo y la concepción funcionalista de la Psicología, Dewey se plantea que la educación debía ser científica, que habría que convertir a la escuela en un laboratorio social donde los niños aprenderían a someter la tradición recibida a pruebas pragmáticas de la verdad.

La teoría educativa de Dewey parte de lo antropológico y lo psicológico; el niño debe ser animado a buscar, inquirir, explorar y sumergirse en el ambiente y aprender de la experiencia; para Dewey, la educación debía estar en consonancia con la sociedad, la que en ese tiempo era una democracia industrial en desarrollo, de ahí que la educación debiera ser guiada por el método científico; la escuela era, por tanto, un laboratorio y el aprendizaje, experimentación y búsqueda de lo desconocido (Bowen, J. y Hobson, P., — 1979; p.p. 167-169). Dewey afirmaba la necesidad de contar con una escuela activa que preparase para la vida y fuera el sustento de la sociedad industrial corporativa que se perfilaba en Estados Unidos en ese entonces. A este respecto, Anibal Ponce (1982), es muy claro al afirmar que, en tanto la Didáctica Magna corresponde al Capitalismo manufacturero, los sistemas de la Escuela Nueva, incluido el de Dewey, responden al Capitalismo Imperialista y, socarronamente agrega que, en los nuevos métodos de trabajo en la escuela se encuentra más Henry Ford que Comenio; y así era en reali-

dad, el auge del industrialismo, la transformación de las estructuras rurales, la conversión de la familia en nuclear, el progresivo avance del Capitalismo en su fase imperialista y la segregación cada vez más acentuada de las capas sociales en las que ésta apoyaba su expansión hacfa necesaria la implantación de una teoría ad hoc que, con sus técnicas didácticas, aumentara el rendimiento del trabajo escolar cifándose a la personalidad biológica y psicológica - del niño; de ahí que la nueva orientación se proclamara en contra de la rigidez de los viejos programas, la tortura de los horarios inflexibles, de los exámenes innecesarios, que centrara su atención en el interés y el trabajo por equipo, de la práctica de la - colaboración y la solidaridad, tal como lo demandaba la industria corporativa de aquella época.

Estas consideraciones de la nueva orientación de la escuela - ya habían sido tomadas en cuenta por un grupo de funcionarios y pedagogos porfiristas, entre los que destacaba Torres Quintero, quien criticaba el autoritarismo y la pasividad que aún caracterizaban a la escuela porfiriana, abogando por un contenido más práctico en - los programas escolares. Esta tendencia se manifestó en la Ley de 1908, ya que se incluyó como obligatoria la enseñanza de actividades manuales y las prácticas agrícolas incluirían cultivos de plantas y cría de animales.

Torres Quintero también se ubicaba dentro de la corriente de la Enseñanza Objetiva, a la que él llamaba "intuitiva", pero afirmaba que ésta debía asentarse sobre un conocimiento real de las cosas y de las relaciones sociales y que debía presentarse en forma atractiva y amena para los niños; decía que el rigorismo había caído en descrédito, que jamás el miedo había fundado una verdadera - disciplina; por lo tanto, el placer de la enseñanza era un placer indispensable del buen método (Larroyo, 1981; p. 376).

La tendencia a establecer como base pedagógica una teoría — pragmática y utilitarista fue haciendo mella en el criterio de los responsables de la educación pública, pero en donde se manifestó a biertamente por primera vez fue en Yucatán⁵, siendo gobernador Salvador Alvarado, quien, teniendo al frente del Departamento de Educación a Torres Quintero, adoptó los principios de la escuela activa norteamericana. Alvarado se pronunció por una educación práctica que convirtiera a los hombres en factores de producción en la agricultura, la industria, el comercio, las artes y las ciencias; — sugirió las escuelas al aire libre, equipadas con terrenos, huer—tos, talleres y campos deportivos; proponía que la enseñanza no estuviera basada en horas fijas, textos o lecciones orales sino en la observación directa hecha por el niño ya que éste aprendía ha—ciendo. La concepción educativa de Alvarado quedó consolidada en —

- 5 En el mismo estado de Yucatán, en 1922, al ascender al poder — el Partido Socialista, se implanta oficialmente la Escuela Racionalista, inspirada en la Escuela Moderna del español Ferrer y Guardia, caracterizada por su posición firmemente anticlerical y antiautoritaria y que proponía una educación que cultivara la cooperación de grupo en una atmósfera de trabajo y discubrimiento en la cual el maestro actuaba como un simple guía; — esta pedagogía representó las inclinaciones de artesanos, granjeros, profesionistas y pequeños comerciantes. Entre 1915 y 1925 la Escuela Racionalista significó la alternativa pedagógica que apoyaron la mayor parte de los sectores — del movimiento obrero mexicano. La información sobre el funcionamiento real de la educación racional era escasa, pero la evidencia sugiere que para la mayoría significaba principalmente "anticlericalismo". Alvarez Barret (1976) refiere en sus ensayos pedagógicos cómo la Escuela Racionalista, al ser difundida por Mena y Alcocer en diferentes estados, fue confundida con — la llamada Escuela de la Acción en la década de los 20's y esa desorientación la llevó al fracaso. Esta pedagogía, sin embargo, no puede considerarse como representativa del pensamiento educativo oficial.

la Ley de Enseñanza Primaria del Estado, aprobada en 1918, en la que se establecía la educación por medio del trabajo en la agricultura y la industria locales.

Para 1921, año en que se crea la Secretaría de Educación Pública y se intenta estructurar un sistema educativo nacional coherente, los funcionarios educativos se pronuncian contra la enseñanza libresca y verbalista del Porfiriato y abogan por una enseñanza que esté más relacionada con la vida del niño y la comunidad y que su eje principal sea la acción, que se base en las ocupaciones manuales, las pequeñas industrias caseras y las ocupaciones del hogar (BSEP, I, 3; p.p. 192-193).

A partir de entonces, los esfuerzos educativos se encaminan a la enseñanza primaria y rural por considerarla como el principal factor en que la Nación debe vincular su progreso (BSEP, I, 3; p. 189); para 1924, Roberto Medellín, Jefe del Departamento Escolar del D.F., expone el criterio estatal de la siguiente manera: "... con el objeto de ir reformando la enseñanza primaria en el sentido de que, sin perder su valor teórico, proporcione al alumno enseñanzas que lo conviertan en factor de producción... convirtiéndola en lo que se ha dado en llamar la escuela de la acción o del trabajo, conjuntamente con la formación de nuevas escuelas industriales, técnicas y comerciales" (BSEP, I, 6; Informe del 3 de abril de 1924).

El mismo José Vasconcelos, de quien muchos autores (Larroyo, 1981; Llinás, 1979; Solana, 1982; Bolaños Martínez, 1984; etc) afirman que se pronunció en contra de la adopción de una teoría extranjera para dirigir la educación nacional, se manifiesta en favor de una teoría activa que fuera útil para los requerimientos de la vida moderna a la cual se acercaba la ciudad de México:

"Las escuelas de todo el mundo atraviesan actualmente por

un periodo de transición; van desechando la enseñanza puramente libresca y verbalista y van adoptando métodos activos y nuevos de trabajo. En las obras de Aguayo y Montessori, así como en la abundante producción de las modernas casas editoras que divulgan en forma de monografías la organización y funcionamiento de las escuelas nuevas, encontrarán los señores delegados interesantes orientaciones y perspectivas amplias para señalar a la educación nacional un nuevo rumbo" (BSEP, I, 4; p. 88).

Son precisamente estas declaraciones, las que inducen al Departamento Escolar del D.F., a elaborar un proyecto con el nombre de "BASES PARA LA ORGANIZACION DE LA ESCUELA PRIMARIA CONFORME AL PRINCIPIO DE LA ACCION", en el cual se adoptan los principios de la escuela activa norteamericana; este proyecto fue aprobado y puesto en vigor el 20 de diciembre de 1923, siendo todavía Secretario de Educación Pública José Vasconcelos, y tuvo vigencia en toda la República.

Las Bases establecen el respeto a las necesidades e intereses del niño, recomiendan una enseñanza individualizada, proponen horarios flexibles, un sistema de disciplina escolar democrático y la reforma de los métodos de promoción. Según Larroyo (1981), la estructura del programa se basaba en la doctrina de los Centro de Interés de Decroly, los temas se agrupaban alrededor de cuatro centros generales de acción: la nutrición, la defensa, la vida comunal y la correlación mental; estas actividades estaban encaminadas a alcanzar un fin propuesto coordinándose alrededor de un proyecto de trabajo, o sea, la realización de una obra manual, industrial, agrícola, social o recreativa que se fundara en los intereses del niño y promoviera la cooperación para que se acostumbrara a resolver problemas semejantes a que se enfrentara en su vida futura (El Esfuerzo Educativo en México, 1924-1928. SEP. Tomo I; p. 158).

Sin embargo, señala Vaughan (1982), la Pedagogía de la Acción

no pudo implementarse fácilmente en México; aunque la SEP creó escuelas primarias urbanas modelo en los estados, no existen evidencias de que la Pedagogía de la Acción haya echado raíces significativas en otras ciudades fuera de la capital, incluso en ésta hubo muchos problemas; la reforma fue introducida en medio del levantamiento militar contra Obregón, lo que había ocasionado que el Gobierno suspendiera el pago de los salarios de los maestros, quienes, en consecuencia, estaban ocupados organizando sindicatos, además, muchos maestros que habían sido preparados con los viejos métodos no habían tomado con entusiasmo la reforma y las posibilidades de introducirla en aulas sobresaturadas y mal equipadas eran limitadas. Por otra parte, los maestros recibían muy pocas instrucciones de los inspectores, y a veces contradictorias, sobre cómo llevar a la práctica los nuevos métodos; de esta manera, los maestros se manifestaron en favor o en contra de las reformas pero la confusión sobre lo que significaban y cómo podían ponerse en práctica continuó por varios años. La confusión mayor la representó la globalización y esto condujo que en el periodo de Emilio Portes Gil (1928-1930) se volviera a los programas de tipo lineal y por a signaturas, aún cuando se recomendaban también la aplicación de métodos activos y la enseñanza objetiva y globalizada con sentido racional (Barbosa Heldt, 1984; p. 190).

Otro problema que se presentó en la aplicación de la Pedagogía de la Acción fue la deformación que hicieron de ella los propios educadores, quienes, preocupados por la estabilidad social y por el aumento en la producción, limitaron poco a poco la posible libertad de la Pedagogía con una serie de reglas en los programas; además se volvió a los textos del porfiriato, e incluso, se recomendaron libros opuestos a la reforma (como el caso del libro de Torres Quintero de método onomatopéyico cuando se pretendía ense-

ñar a leer y escribir por medio del método natural, según la reforma).

A partir de 1925, con la creación del Departamento de Psicotécnica, ya propuesta desde 1923, se introdujeron pruebas uniformes, inspiradas en las norteamericanas, para medir el coeficiente general de inteligencia y de realización de objetivos de distintas asignaturas. Las pruebas reflejaban las diferencias de clase existentes y pasaron a constituir un medio para la estratificación social, alimentando en los niños la idea de que, según su inteligencia, sería su acceso a la riqueza de la sociedad y que únicamente el propio individuo era responsable de su éxito o su fracaso. La introducción de pruebas estandarizadas dió pie a la limitación de la iniciativa y de la actividad del estudiante para subordinarlas a las normas del grupo, además, de que propició un retorno a los métodos de aprender memorizando; Moisés Sáenz, después de hacer una exploración a través del Departamento de Psicopedagogía e Higiene en la que encontró el bajo rendimiento en Lengua, Aritmética y Geometría, declaró que la Pedagogía Experimental era un lujo para México, que la lectura era la lectura y las tablas eran las tablas; de esa encuesta surgieron las campañas Pro-Lengua Nacional y Pro-Cálculo, en las que se recomendó el retorno a la enseñanza individualizada por asignaturas y, sobre todo, a la aplicación de ejercicios de sistematización para lograr la mecanización eficiente (Barbosa Heldt, 1984; p. 187).

Otra notable contradicción en la aplicación de la Pedagogía de la Acción en México fue que, en tanto la teoría proponía que la actividad escolar debía derivarse del medio ambiente inmediato, — los programas cívicos de la escuela delimitaban una esfera bastante pequeña para la acción social: formación de Ligas para proteger las plantas, los árboles, los menores, los animales, los enfermos

y los pobres; por eso, más que un ejercicio para poder tomar decisiones en forma democrática, el llamado "gobierno estudiantil" pasó a ser un medio de socialización sólo para adquirir disciplina, firmeza de voluntad y el deseo de hacer el bien; el servicio de la escuela pasó a ser simulacro de servicio al país; el propósito era despertar el patriotismo y la comprensión hacia las instituciones sociales así como fé en su eficacia para lograr el bien común.

3.2. Política educativa.

La Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes siguió — fungiendo durante el periodo revolucionario hasta 1917, año en que fue suprimida para encargar a los ayuntamientos la responsabilidad de la educación. En los años que van de 1910 a 1917 no se dan grandes hechos en el quehacer educativo debido a la inestabilidad económica, social y política de la época; esto se refleja en la carencia de programas de la Secretaría del ramo y en el paso de 15 secretarios de educación en un lapso menor de seis años (uno de ellos —Eduardo Tamariz— duró apenas dos días en el cargo). La única acción digna de consignarse fue la creación, por decreto, de las escuelas rudimentarias, que pretendían ser establecidas en las poblaciones rurales para enseñar a leer y escribir y las operaciones fundamentales; estas escuelas fueron conocidas por el decir popular como las escuelas de "peor es nada" (Castillo, 1965). Sin embargo, estas escuelas, cuya creación pareció responder más a recursos políticos de representatividad por parte de León de la Barra, carecieron de lineamientos, de contenido social y pedagógico, de recursos materiales y económicos y de personal capacitado y sus resultados, evaluados un año más tarde por Palavicini, fueron menos que mediocres.

Para 1917, la Constitución estableció el Municipio libre y el poder autónomo de los Ayuntamientos, por lo cual se delegó a éstos

la responsabilidad de la educación, cuestión que en la práctica resultó desastrosa puesto que los Ayuntamientos no contaban con los recursos materiales y económicos para subvencionar la educación. - La decisión de desaparecer la Secretaría había sido una medida política en contra de la centralización del poder manifestada durante el Porfiriato, pero fue también una medida ineficaz e incongruente de acuerdo a las perspectivas del nuevo Estado burgués ya que se necesitaba de un Estado fuerte que asegurara el orden social y la Secretaría podría ayudar a esa unidad nacional requerida; estas consideraciones fueron valoradas por José Vasconcelos, quien, desde 1920, realizó una campaña en favor de la creación de la nueva Secretaría, lo cual se logró en 1921.

Según Ilinás Alvarez (1979), Vasconcelos sintetiza las corrientes hispanizante y americano-europeizante en una sola, intentando definir una auténtica identidad nacional, lo cual puede traducirse como un esfuerzo de apoyo al programa obregonista de pacificación y reconstrucción del país, de organización y consolidación del nuevo Estado burgués (Lechuga, 1984). La urgente preocupación del Estado era diseñar un sistema educativo que acrecentara las fuerzas productivas y que mantuviera el orden social necesario para la consolidación del Estado y la acumulación de capital. A este respecto, Vasconcelos declaraba en 1922:

"...encontramos que el propósito social de la educación es modelar a los hombres para el desempeño de una función social ..." (BSEP, I, 3; p. 5)... "Hace dos o tres generaciones, cuando las exigencias de la vida diaria eran sencillas y cuando el hogar o el taller con sus métodos primitivos y de aprendizaje eran los encargados de dar al educando sus elementos para la lucha por la vida, la escuela, la 'amiga de los niños', se concretaba a la enseñanza de la lectura y la escritura (y las más de las veces ni siquiera la de ésta) y la del catecismo. Pero en la compleja vida industrial y comercial moderna, en la que por lo menos la ciudad de México

va entrando de lleno, el niño necesita mejores armas para luchar con buen éxito en el mundo...la escuela debe ponerlo en contacto con lo que constituye lo esencial de esta época de progreso" (BSEP, I, 1; p. 128).

La política educativa se preocupó por promover una mentalidad productiva y las consiguientes habilidades para llevarla a efecto, además de extender la política bonapartista del régimen de Obregón al ámbito educativo, insistiendo en la coalición de fuerzas de las distintas clases sociales en beneficio de la producción y el progreso fungiendo como regulador el Estado. Esta postura puede apreciarse en la creación de las escuelas nocturnas para obreros, en las que recibían enseñanzas prácticas para perfeccionar las artes y oficios a que se dedicaban, además de inculcarles sentimientos de orden y cooperación social (BSEP, I, 1; p. 78); en este sentido, las consignas establecidas en la asignatura de Cívismo del programa de 1er. grado superior de educación primaria también son representativas pues señalaban que "...se incluirán juegos y trabajos de cooperación y formación de ligas, sociedades, elección de jefes o delegados para determinados actos y subordinación racional a ellos y se aprovecharán las oportunidades que sea posible para hacer sentir a los alumnos que la cooperación de gobernantes y gobernados es una de las bases del progreso social" (BSEP, I, 1).

En este contexto, la adopción de la teoría y la técnica norteamericanas por parte de los funcionarios educativos, y sus declaraciones en el sentido de que la escuela de la acción aumentaría la capacidad productiva de los mexicanos para desarrollar una economía controlada nacionalmente, hace suponer que "la SEP introdujo las técnicas de aprender haciendo como un medio para inculcar hábitos de trabajo, de hacer que las tareas desempeñadas estuvieran directamente relacionadas con la economía y que esta economía fortaleciera la capacidad productiva de la sociedad" (Vaughan, 1982; p.

306). "La doctrina de la escuela activa de Dewey, adoptada oficialmente por Moisés Sáenz, pretendía dar la orientación necesaria para los fines de Obregón y Calles. Efectivamente era una doctrina que coincidía bastante con la política global del régimen sonoreense, como era la incorporación cultural de las masas campesinas a la cultura dominante, la introducción de pautas occidentales en materia de higiene, salud, trabajo, etc.; la socialización de los educandos mediante un contacto estrecho entre escuela y comunidad, situaciones que ayudarían poderosamente en el desarrollo (capitalista, desde luego) del campo" (Raby, D., citado en Lechuga, 1984; p. 71).

El periodo en que estuvo vigente la Pedagogía de la Acción — fue una época de reformas sorprendentes en el ámbito educativo; de esta etapa datan la creación de las escuelas rurales, las misiones culturales, un gran desarrollo de la labor editorial, unificación y desarrollo de la enseñanza técnica, etc. Vasconcelos, al frente de la Secretaría, se propuso llevar a la escuela a todos los rincones del país en su afán de promover la identidad nacional e incorporar a los campesinos y a los indígenas a la civilización:

"Nosotros deseamos educar al indio para asimilarlo totalmente a nuestra nacionalidad... No concibo que exista diferencia alguna entre el indio ignorante y el campesino francés — ignorante o el campesino inglés ignorante, tan pronto como uno y otros son educados se convierten en auxiliares de la vida civilizada de sus países" (BSEP, I, 3; p.p. 10-11).

El interés del Estado respecto al indígena era integrarlo al proceso productivo, de ahí que se consideraran los cultivos, la cría de animales, las pequeñas industrias de la localidad, etc., — en los programas oficiales de las escuelas rurales. El documento que creaba las misiones rurales establecía que "los indios forman más de la mitad de la población mexicana. Serán un factor importan

te de producción cuando salgan de las condiciones presentes" (BSEP, I, 4; p. 606). La educación que recibían los indígenas y los campesinos estaba dirigida a promover su iniciativa, competencia, espíritu de empresa y mayor preparación técnica para incorporarlos a la producción y el consumo del mercado moderno, pero su calidad era muy baja, la impartían maestros que apenas habían aprendido a leer y escribir, designados por los misioneros, y se ejercía en una realidad miserable que obstaculizaba por completo cualquier intento progresista.

3.3. Contexto socioeconómico y político.

Con el comienzo del siglo el desarrollo económico porfirista perdió impulso, la tasa de crecimiento de la producción industrial disminuyó aceleradamente, las materias de origen agrícola aumentaron de precio, el consumo interno decayó; naturalmente, el mayor peso de esta crisis se descargó sobre los trabajadores: desempleo creciente, aumento de los precios de los artículos de consumo, disminución del valor real del salario, etc. La crisis y el incremento de la explotación económica trajo consigo un mayor despotismo en el régimen fabril: prolongación forzada de la jornada de trabajo, despidos injustificados, brutalidad de los capataces, etc. Estos efectos trajeron consigo el auge de la lucha de clases, que coincidió con un importante cambio en la situación política del país, ya que, un sector de empresarios y terratenientes aburguesados descontentos con el Porfiriato había decidido tomar la iniciativa y presionar por un reacomodo de los grupos de poder aprovechando la coyuntura electoral y la apertura democrática del dictador (entrevista Díaz-Creelman); las cuestiones antes señaladas y las grandes contradicciones generadas durante el Porfiriato dieron pie al movimiento armado que inició en 1910, la llamada "Revolución mexicana".

Existen diversas interpretaciones sobre la Revolución mexicana (Véase Gilly, A.; 1976), lo cierto es que vino a significar una ruptura en el desarrollo del Capitalismo en México y, aunque en última instancia resultó una revolución burguesa, en ella convergieron dos facciones claramente diferenciadas por los objetivos que perseguían, los métodos de lucha, la ideología que enarbolaban y aún por la extracción de clase de sus figuras más representativas; así tenemos, por una parte, una tendencia popular representada por Flores Magón, Villa y Zapata, quienes en ningún momento se plantean con claridad la cuestión del Estado y mucho menos una vía diferente para el desarrollo del país, y, por otra parte, una tendencia con orientación burguesa, en la cual sobresalen Madero, Carranza y Obregón y que pretendía resolver la crisis de acumulación capitalista dentro de los marcos del sistema.

Esta última tendencia contó con un proyecto burgués a escala nacional, persiguió la reconstrucción del Estado sobre nuevas bases, tuvo en su dirección gente con experiencia política y logró captar a sectores urbanos medios, a una amplia base campesina, a terratenientes capitalizados, a burgueses, rancheros y algunos núcleos obreros. Para 1920, esta tendencia se había dividido en dos alas: la liberal decimonónica que pretendía sólo la revolución política y estaba representada por los intereses del sector terrateniente norteco encarnado por Carranza, y, por el otro lado, el sector pequeño burgués que, sin romper con los marcos del desarrollo capitalista, trataba de dar respuesta a ciertas aspiraciones populares, representada por Obregón.

Con el Plan de Agua Prieta y la muerte del ex-primer Jefe, ocurrida en 1920, se selló la liquidación del carrancismo, iniciándose el proceso de construcción y consolidación del nuevo Estado burgués. Esta tarea surge como necesidad de la burguesía de some-

ter a las masas al poder recién constituido y legitimar ante ellas su dominación, concentrar el poder, reconstruyendo y disciplinando el ejército a su servicio, limitar las tendencias centrifugas de los generales constitucionalistas y replantear sus relaciones con el Imperialismo. En este contexto, las aspiraciones populares perdieron impulso en la medida en que el Gobierno empezó a manejar aparatos de control, como la corrupción (los famosos cañonazos de \$ 50 000.00 de que habla Obregón) y la represión selectiva dentro de los sindicatos o la conciliación con aquellos sectores organizados que representaban un peligro latente para el nuevo régimen.

Dentro de la definición ideológica de sus relaciones con campesinos y obreros el Estado asumió una actitud paternalista, presentándose como el árbitro de la lucha de clases y supremo conciliador de los intereses sociales. Esta política de corte bonapartista se perpetuó a través del presidencialismo, centralizándose el poder en forma definitiva con el ascenso del grupo sonorenses, encabezado por Calles, quien resolvió por vía institucional e interna los distintos conflictos interburgueses y aseguró la perpetuación de la clase en el poder con la creación del Partido Nacional Revolucionario (PNR), señalando con este hecho el paso de la "era de los caudillos" a la "era de las instituciones". Desde entonces (1928), el Partido oficial representó una de las piezas claves del sistema político mexicano, manteniendo el poder político sin interrupción y asegurando el control gubernamental de obreros y campesinos a través de su integración por sectores.

A nivel internacional, la burguesía nacional pretendía adquirir mayor independencia política y una tajada más grande en la explotación de los recursos nacionales, sin que esto significara una ruptura política total ni mucho menos la conquista de una verdadera independencia económica. La Constitución de 1917 había recogido

en parte algunas demandas al respecto, como las bases para limitar el saqueo del petróleo y los minerales que realizaban los monopolios norteamericanos y afectar sus latifundios (Artículo 27); sin embargo, el Imperialismo norteamericano recurrió a todo tipo de presiones económicas y políticas para mantener intactos sus privilegios.

Obregón, al final de su periodo de gobierno, empieza a aceptar las condiciones de Estados Unidos y Calles acentúa esta política entreguista, sobre todo a partir de la crisis de 1929 en que el maxismo da un viraje netamente derechista: se frena el reparto agrario, se acentúa la represión del movimiento obrero y campesino, se ilegaliza y persigue al Partido Comunista y se amplían las facilidades para la inversión extranjera; en consecuencia, a finales del maxismo, se reactiva el movimiento popular: se agudiza la lucha de las Ligas de Comunidades Agrarias por el reparto de la tierra, se desmorona la Central oficial (CROM) y nace un movimiento obrero más combativo y relativamente independiente. La clase en el poder se plantea entonces la disyuntiva de continuar la línea del maxismo callista y enfrentar el riesgo de un nuevo estallido revolucionario o emprender una serie de reformas para mediatizar las luchas populares y dar respuesta a la nueva coyuntura económica internacional; la elección de Cárdenas responde a esta última instancia; él busca reorientar y revitalizar los principios revolucionarios utilizando el PNR.

4. LOS COMPLEJOS RUSOS (1934-1940).

4.1. La teoría.

El autor del método de complejos fue el soviético Blonski; sin embargo, no se sabe gran cosa de sus ideas por la escasa difusión que se hizo de su obra después de ser rechazadas en la Rusia

stalinista, en 1931.

Los principios pedagógicos básicos de Elonskij son: la naturaleza intrínsecamente buena del niño, la integración de la enseñanza con el trabajo industrial productivo, la unidad de la escuela y la vida y el trabajo útil y productivo como fundamento de la educación. Elonskij desarrolla el método de los complejos por considerar la vida como la principal educadora, a la cual caracteriza por su totalidad y plenitud, de ahí que considere que ésta no puede dividirse en apartados o materias sino que debe concentrarse en tres rubros esenciales: la naturaleza, el trabajo y la sociedad (Palacios, 1984; p.p. 386-388).

El concepto de la escuela de trabajo contempla que el niño irrumpa en la comunidad, la fábrica, el taller, la vida económica y social manejando diversas técnicas que le hagan comprender y ejercitar el valor del trabajo; las visitas a los talleres y fábricas de la comunidad se consideran indispensables como experiencias que permitan derivar relatos, ejercicios de cálculo, representaciones y descripciones orales, plásticas y gráficas; posteriormente, el niño se sumerge en la vida productiva desempeñando un trabajo en alguna rama de la producción.

A decir de Palacios (1984), el programa pedagógico de Elonskij no llegó a aplicarse nunca en la URSS; el hecho de que Elonskij sea prácticamente un desconocido se debe a ciertas circunstancias políticas que lo aislaron y lo acusaron de pseudosocialista - en plena vigencia del stalinismo; las críticas rusas, posteriores a 1923, presentan a la pedagogía de Elonskij como pequeño burguesa y a su escuela como una escuela situada por encima de las clases, por lo cual fue condenada y tachada de liberal.

En México, a raíz de la implantación de la educación socialista, se encarga al Instituto de Orientación Socialista la redacción

del plan educativo y la metodología convenientes a los intereses - de la nueva orientación de la escuela. Celerino Cano, presidente - de la Comisión, se encarga de traducir, de un texto en inglés, el método de complejos y adaptarlo al ámbito nacional.

Es así como en 1935 aparece el Plan de Acción de la Escuela - Primaria Socialista que establece como necesaria una reforma técnica escolar y del movimiento social en favor de las masas para tender hacia una sociedad igualitaria y responder así a las exigencias de la vida y las necesidades de la renovación social. El Plan considera que las ocupaciones predominantes en el medio determinan direcciones especiales hacia la actividad agrícola o hacia el trabajo en fábricas y talleres; por lo tanto, en él se planteaba el contenido fundamental del programa para escuelas urbanas, semiurbanas y rurales y el maestro haría las adecuaciones pertinentes según las condiciones del medio.

En el Plan se emuncian los derechos y deberes del niño y se propone que las escuelas debían organizarse en forma socializada, funcional y activa y que las necesidades del niño deberían estar en función de la comunidad; la enseñanza debía girar en torno a conocimientos científicos, éticos y estéticos, enseñanzas manuales y actividades sociales; se debía ubicar al alumno en su medio natural, en su realidad social y aprovechar sus recursos, hábitos y habilidades alrededor de las ocupaciones predominantes de la localidad e inculcarle la moral socialista.

Para la educación primaria se definen 6 grados ordenados en forma cíclica y ascendente de acuerdo al desarrollo natural del niño, debiéndose hacer una investigación previa de los alumnos en los aspectos físico, psíquico y social para llevar una ficha individual que manejaría la sección de Psicopedagogía e Higiene, a través del laboratorio Psicopedagógico, el cual realizaría la clasifi

cación escolar.

En el Plan de Estudios de Educación Primaria se contemplan — las materias de: Lengua Nacional, Cálculo Aritmético y Geométrico, Observación y Estudio de la Naturaleza, Ciencias Sociales, Enseñanzas Manuales y Economía Doméstica, Actividades Artísticas y Educación Física. Se aclaraba que los diversos estudios y actividades — no serían impartidos aisladamente a los educandos, como tradicionalmente se hacía, sino agrupados en temas que los coordinaran inteligente y oportunamente, los vitalizaran y los hicieran converger hacia complejos que ofrecieran como motivos: LA NATURALEZA, EL TRABAJO Y LA SOCIEDAD (Plan de Acción de la Escuela Primaria Socialista, 1935; p. 24). Esta disposición, como puede apreciarse a simple vista, evidencia una contradicción notoria, puesto que, mientras plantea un programa por asignaturas, define como oficial un método globalizador, al igual que en la década de los 20's, cuando se pusieron en práctica los "home projects" o método de proyectos norteamericano de Killpatrick; esta contradicción condujo a una — confusión total entre los maestros puesto que los funcionarios educativos utilizaron términos de métodos globalizadores (correlación mental, unidades de trabajo, centros de interés, etc.) que correspondían a diferentes teorías. Un claro ejemplo lo representa Rafael Ramírez, funcionario y maestro, quien se pronunció, en la impartición de cursos a maestros, contra la rigidez de los complejos rudos, hizo una apología de otros teóricos como Dewey, Decroly, Claparede, etc. y recomendó la utilización de varios métodos globalizadores indistintamente.

En los Dictámenes editados por el Consejo de Educación Primaria en 1936, en la parte correspondiente a la dinámica de la enseñanza, se propone abandonar los procedimientos individualistas y — trabajar por unidades de trabajo en mesas, grupos, equipos, clubes,

etc., y se recomendaba utilizar el "procedimiento de empresas" que se adecuaba a las tendencias modernas de globalización, permitía el trabajo en comunidad y favorecía la autonomía de los escolares (Sánchez Pontón, 1936). El "método de las empresas" era una adaptación pedagógica del proceso productivo y contemplaba tres etapas básicas: planeación, desarrollo y evaluación.

a) En la parte de planeación, el maestro debía motivar a los alumnos para que exploraran su comunidad y determinaran un propósito de interés, se precisaban problemas, se seleccionaba alguno de ellos y los elementos materiales para resolverlo.

b) En la parte de desarrollo se mencionan la impresión general, el estudio del asunto (trabajo individual y por equipos con ejercicios eficientes y variados) y la expresión del conocimiento adquirido, que equivalía a la ejecución o realización (adquisición de la materia prima, obtención del instrumento necesario, ejecución práctica y demostraciones).

c) Por último, se hacía la evaluación o comprobación con el fin de mejorar técnicas de producción y procedimientos de aprovechamiento para vincular más estrechamente la escuela y la comunidad.

Sin embargo, en la práctica educativa, según señala Sotelo Inclán (1982), los complejos y sus derivaciones metodológicas fracasaron al igual que en el decenio anterior lo habían hecho el método de proyectos y otros de origen norteamericano por la complicación que causaban a los maestros sobrecargados de preocupaciones y tareas sociales y doctrinarias. Al respecto, el profesor Isidro Castillo (1976) es más claro al afirmar que: "Mas para nuestra desventura, los programas elaborados por este organismo... (el Instituto de Orientación Socialista)...eran sólo una copia superficial de los complejos rusos, ya que no se había hecho otra cosa que agru--

par los materiales comunes de las materias tradicionales en los tres rubros de naturaleza, trabajo y sociedad. Más todavía, para cumplir los fines de darle un cariz socialista fue tal la cantidad de ideas generales y nociones sobre una concepción científica del Universo, del origen del mundo y de la vida, el carácter material de todos los fenómenos de la naturaleza y la dialéctica que rige la historia y la sociedad, acumulados en ellos, que sobrepasaron en mucho el nivel de sensibilidad y comprensión de los alumnos, a los cuales estaban destinados". Los maestros, afirma Sotelo Inclán (1982), tuvieron que trabajar como nunca ante ese aluvión de nociones y múltiples actividades de carácter social —asambleas, festivales, manifestaciones, organización de comités, clubes, comisiones de gestión de servicios públicos, la participación en consejos técnicos para planear lo docente, las maniobras de enseñanza militar, etc.—, además de los trabajos en talleres con vías a la producción cooperativa que debía ser organizada, todo ello sin descuidar las materias instrumentales como las matemáticas y el lenguaje, más —las complementarias —deportivas y artísticas, agropecuarias y domésticas—, todas las cuales debían ajustarse a nuevas modalidades para las que muchas veces debía ingeniarse el maestro o buscar instructivos.

4.2. Política educativa.

Las iniciativas socialistas se incubaron nodentro de la tarea educativa sino de la política, en vísperas de la sucesión presidencial de 1934; el campo escogido para lanzarlas fueron los Congresos Estudiantiles de 1933, que seguían los lineamientos del Jefe Máximo de la Revolución (Plutarco Elías Calles). En el mismo año, el Partido Nacional Revolucionario establecía como programa que la educación que impartiera el Estado debería apoyarse en la doctrina socialista de la Revolución; declaración que fue ratificada en sep

tiembre del año siguiente por el Comité Ejecutivo del Partido al señalar que "nuestro socialismo, el socialismo de la Revolución mexicana, tiene su doctrina inmediata en los principios relativos de la Constitución General de la República, los que se enseñarán al educando como principios y posiciones de lucha...que se caracterizan por una intervención cada día más acentuada del Estado y por una dirección estatal en nuestra economía que tiende a la socialización" (XLVI Legislatura de la Cámara de Diputados, citada en Solana, 1982; p. 271). El texto aludido evidencia la serie de ideas -- confusas y contradictorias que se generaron en torno al significado y alcance de la educación socialista, tanto dentro como fuera de los círculos políticos; funcionarios y educadores, maestros y gentes del pueblo, se encontraban confundidos y esta confusión persistió hasta la erradicación del "experimento socialista"; de manera indistinta se utilizaban los términos "socialista", "racionalista" y/o "antirreligiosa", como había sucedido en los años 20's (Lerner, 1979).

Para fines de 1933, dentro de los círculos políticos dominantes, la actividad de grupos de intelectuales de izquierda, encabezados por Alberto Bremauntz, inclinaron la balanza hacia un proyecto de reforma radical del Artículo 30., en base a los principios del socialismo científico; el texto del Artículo especificaba que la educación que impartiría el Estado sería socialista y, además de excluir toda doctrina religiosa, combatiría el fanatismo y los prejuicios.

No obstante que la redacción del Artículo parece trascender el furibundo anticlericalismo que caracterizó al maximato, y cuya máxima expresión la constituye la guerra cristera de 1926-1929, la evidencia parece constatar que, en sus orígenes, el proyecto de reforma del Art. 30., fue lanzado inicialmente por elementos callis-

tas como una medida puramente anticlerical. Las declaraciones de Calles en su famoso "grito de Guadalajara", en julio de 1934, así parecen confirmarlo:

"La Revolución no ha terminado...es necesario que entremos al nuevo periodo de la Revolución, al que yo llamaría el periodo de la revolución psicológica o de la conquista espiritual; debemos entrar en ese periodo y apoderarnos de las conciencias de la niñez y de la juventud, porque la juventud y la niñez son y deben pertenecer a la Revolución. Es absolutamente necesario desalojar al enemigo de esa trinchera y debemos asaltarla con decisión, porque allí está la clerecía, me refiero a la educación, me refiero a la escuela. Sería una torpeza muy grave, sería delictuoso para los hombres de la Revolución que no supiéramos arrancar a la juventud de las garras de la clerecía, de las garras de los conservadores" - (Calles citado en Solana, 1982; p. 270).

El sucesor de Calles, al cual se le consideraba también como futuro títere de aquél, declaraba algo semejante antes de ser electo Presidente de la República, el 21 de junio del mismo año:

"Si soy llevado por el pueblo a la Presidencia de la República, no permitiré que el Clero intervenga en forma alguna en la educación popular, la cual es facultad exclusiva del Estado...la Revolución no puede tolerar que el Clero siga aprovechando a la juventud y a la niñez como elementos retardatarios en el progreso del país" (Cárdenas citado en Solana, 1982; p. 269).

El mismo Narciso Bassols (1964), autor del texto del Artículo 3o. socialista, declaraba años más tarde que el problema político real no radicaba en el término socialista, ni en la fórmula del concepto "racional y exacto", sino en la prohibición a la Iglesia católica de intervenir en la escuela primaria para convertirla en -- instrumento de propaganda confesional y anticientífica.

El recalcitrante anticlericalismo callista siguió reinando durante los dos primeros años de la educación socialista, pero en el periodo cardenista, la lucha decidida por debilitar la influencia

ideológica del Clero se aunó a la lucha política de las clases populares para destruir los restos del caudillismo y del sistema oligárquico porfirista; la educación se convirtió en una palanca de - lucha política y en un elemento de transformación radical de la sociedad (Córdova, 1984). La lucha abierta que había emprendido el - Estado contra la clerecía y los elementos conservadores, incidía - también sobre las prácticas productivas de las clases subalternas para elevar su productividad y enfocarla hacia un proceso de industrialización que cambiaría la estructura económica del país. Ornelas (1984), señala cómo el periodo de la educación socialista marca el inicio de la transición de una sociedad rural con base en la producción primaria para la exportación a otra de incipiente industrialización y formación de un mercado interno; se transita de la educación para la integración nacional a la educación utilitarista y el énfasis en la educación rural cambia a la escuela urbana como eje principal del proyecto del Estado.

La incipiente industrialización requería de obreros y técnicos calificados para impulsar un proceso de sustitución de importaciones; en respuesta a tales requerimientos el Estado inicia la -- instrumentación de un modelo de educación técnica, cuya expresión máxima es la creación del Instituto Politécnico Nacional (IPN). Algunos años antes, en 1932, ya Bassols había expresado las perspectivas del Estado en relación a la educación técnica:

"Para los intereses generales del país, las escuelas técnicas tienen una gran importancia porque de ellas depende grandemente el porvenir de nuestra economía nacional...si la educación industrial y comercial que se imparte por el Estado -- no corresponde a las exigencias y necesidades de nuestra vida económica, los recursos que el Estado gasta en ella significarán un despilfarro absurdo. Es indispensable que la enseñanza técnica, industrial, se oriente de una forma estrictamente acorde con las condiciones de nuestra industria y sus posibilidades...por lo tanto, es indispensable que las ense-

Manzanas tengan un carácter estrictamente práctico, y que capaciten a los que reciben para ingresar a las industrias ya existentes" (Bassols, 1964; p.p. 216-217).

Con Bassols surge la enseñanza técnica contemporánea y el Estado le asigna la misión de contribuir al desenvolvimiento de la industria nacional. La educación técnica era manejada ideológicamente como una conquista de las masas trabajadoras y una de las formas sociales emanadas de la Revolución; se planteaba que la escuela socialista aspiraba a la formación de obreros calificados para que las masas proletarias tuvieran una justa participación en el aprovechamiento de las riquezas que por derecho propio les correspondía, sólo que, no se aclaraba que la escuela técnica no estaba vuelta hacia el individuo, sino hacia la organización de la producción y el cambio; que no estaba condicionada por el aumento de la población sino por las transformaciones operadas en la estructura económica del país. En pocas palabras, el enfoque pragmático y utilitarista que se dió a la educación técnica y que pretendió legitimarse como una conquista popular no se cuestionó el hecho de que los industriales y capitalistas obtendrían grandes ventajas de la política educacional del Estado porque se les ofrecía fuerza de trabajo calificada y, como es sabido, a mayor calificación de fuerza de trabajo, mayor plusvalía. La contradicción era obvia: en el discurso del Estado la educación técnica satisfacería las necesidades del proletariado, pero debía servir de apoyo a las estructuras económicas dominadas por el capital nacional y extranjero.

Otro eje importante de la política educativa lo constituyó la enseñanza en la escuela rural; la pedagogía socialista debía suministrar los medios y organizar los planteles para conducir a los obreros y campesinos desde las enseñanzas elementales hasta los más altos tipos de cultura técnica y profesional a fin de mejorar la -

técnica agrícola y organizar sistemas de producción colectiva. Ya en su campaña presidencial Cárdenas enfatizaba la importancia de o rientar las actividades cotidianas de la vida rural y obrera hacia los principios de la comunidad y trabajo gremial, a través de la e ducación.

Esta orientación de la escuela de trabajo pretendía incidir - sobre las prácticas productivas de las diferentes comunidades a - fin de integrarlas al proceso de industrialización que se perfilaba a partir de la crisis de 1929, en que México y otros países latinoamericanos, como Argentina y Brasil, habían quedado en condiciones de promover la sustitución de importaciones; sin embargo, - como bien señala Raby (1984), esta propuesta no podía realizarse - dentro del régimen de propiedad que imperaba en el campo. Era evidente que sin una modificación importante en la estructura de la - propiedad no se podían satisfacer las necesidades del campesinado; de ahí que la labor social, e incluso política, del maestro, fuera uno de los ejes principales dentro de la política educativa del ré gimen, por eso se especificaba en el Plan de Acción de la Escuela Primaria Socialista que los maestros debían convertirse en los líderes sociales de la comunidad y tener, como requisito indispensable, ideología socialista. El maestro se convirtió en enseñante de letras, de posturas, de cocina, de higiene; fue partero, confesor, arregló diferencias entre matrimonios, evitó divorcios y fue también agente de producción, organizando el trabajo en la parcela, - llevando nuevos métodos de producción de cultivo, etc.; por eso se ñala Lechuga (1984) que los maestros rurales fueron los agentes políticos más efectivos del discurso socialista pues se encargaron - de trazar las líneas de penetración del poder político y colaboraron directamente en las nuevas formas de organización para la educación. La intención de las autoridades educativas era crear una u

unidad de acción pedagógica, agrícola, industrial y social en cada escuela pues se pretendía que ésta fuera el centro y el promotor de todas las actividades de la comunidad.

En este contexto, la implantación de los complejos rusos en la educación nacional parece que respondió más a una retórica populista y a una ideología socializante que agudizó el conflicto de clases para generar un cambio sustancial en el régimen de propiedad en el ámbito rural, por ello, los caciques y latifundistas que obstaculizaban la capitalización y el desarrollo del campo fueron los enemigos del régimen cardenista y de los maestros rurales.

Durante todo el periodo en que estuvo vigente la educación socialista en la política educativa fue objeto de confusión; muchos maestros e intelectuales y algunos políticos progresistas preconizaban una educación socialista que entendían no sólo como una escuela activa orientada hacia la comunidad promoviendo pequeñas industrias y mejores métodos de cultivos, sino que también ayudaría en la organización social y política de los campesinos, que participaría en la lucha por una modificación de las relaciones de propiedad y de la estructura del poder en las zonas rurales. Como señala Raby (1984), pocas personas entre 1930 y 1934 entendían que eso no era socialismo, que cambios de esa naturaleza se encuadraban perfectamente dentro de un capitalismo reestructurado y más desarrollado; la falta de claridad política entre mucha gente de izquierda de esa época y su preocupación por el problema agrario les hacía combatir una situación de injusticia y de atraso escandalosa; remover los obstáculos más evidentes al progreso de la sociedad rural: la hacienda tradicional, el caciquismo y el oscurantismo religioso, era la preocupación inmediata.

Quizá quien mejor defina la paradoja de la educación socialista sea Colmenares (1985) al afirmar que en el impulso que se da a

la educación socialista se percibe muy claramente un lenguaje radical que tenía muy poco que ver con los hechos, no existía un verdadero proyecto socialista por parte del Estado y en todo caso la educación socialista no podía realizarse en un país con una estructura económica esencialmente capitalista. Lo que se buscaba en realidad era una educación más acorde con las necesidades del desarrollo económico, que hiciera hincapié en los aspectos sociales y no individualistas, que fomentara el cooperativismo, que satisficiera las necesidades técnicas de una industria incipiente en crecimiento y que combatiera el dogmatismo y el fanatismo religioso.

4.3. Contexto socioeconómico y político.

Las condiciones que generaron la Educación Socialista deben ubicarse a partir de ciertas condiciones históricas precedentes, en particular, la crisis internacional del Capitalismo de 1929, ya que ésta repercutió de manera inmediata en nuestro país puesto que los sectores fundamentales de la economía (petróleo, minería y agricultura) estaban destinados a proporcionar las materias primas a los países metropolitanos (como un capitalismo de fase primaria exportadora); sin embargo, en países como Argentina, Brasil y México, la crisis provocó también un cambio en la estructura de dependencia, pues, al entrar en crisis la economía exportadora, recibió impulso la industrialización para sustituir lo que antes se importaba; no obstante, el gran obstáculo del desarrollo industrial lo representaba el raquítico mercado interno por la dura realidad de la miseria de las grandes masas trabajadoras, en particular los campesinos. Como afirma Guillén (1984), lo que habría de impulsar el desarrollo de la industria no era tanto la instalación de nuevas empresas o el mejoramiento técnico sino la producción para el mercado nacional; aunque el gobierno había favorecido, a través de una política de fomento a la industrialización, este proyecto, ha-

bía que incorporar al mercado a la gran masa de trabajadores que, por sus pésimas condiciones, estaban impedidos de consumir la producción nacional.

Cárdenas enfrenta el problema del campo repartiendo cerca de 18 millones de hectáreas, dando un duro golpe a los hacendados de viejo tipo, a la vez que incorpora al mercado interno a una gran masa de campesinos y aumenta la producción agrícola de alimentos y de materias primas, proporcionando una base para el desarrollo de la industria nacional; ante la debilidad de la burguesía, el Estado acentúa su intervención en la economía para promover el desarrollo en general, pero sobre todo el desarrollo de la industria, dando grandes pasos en la formación de la infraestructura como base para el proceso de industrialización que se desarrollará a partir de la década de los 40's (Nacional Financiera, Comisión Federal de Electricidad, Nacionalización de Ferrocarriles y Petróleos, facilitación para la importación de maquinaria y equipo industrial, incremento de la inversión en vías férreas y carreteras, surgimiento de nuevas industrias, etc.).

Durante este sexenio las inversiones extranjeras se reducen por la política nacionalista y la expropiación petrolera; se da una nueva orientación al ejido para que los peones gestionen la obtención de la tierra y se canaliza el descontento campesino dentro de los marcos institucionales (Confederación Nacional Campesina) como un intento de reformar la estructura agraria. Los derechos de huelga son respetados sustancialmente; se apoya a los líderes reformistas como Lombardo Toledano para propiciar la formación de la Confederación de Trabajadores Mexicanos (CTM), que en manos del gobierno se va convirtiendo en aparato de control sobre los sindicatos. También se organiza y cohesiona a los empresarios privados con la formación de Cámaras Industriales y de Comercio.

Cárdenas reforma el PNR, al cual le cambia el nombre por el de Partido de la Revolución Mexicana (PRM) y le integra cuatro sectores: obrero, campesino, militar y medio (a éste último se afiliaban las centrales y organizaciones populares). El periodo de Cárdenas cumplió su misión dentro del desarrollo del capitalismo mexicano, aceleró el reparto agrario y casi liquidó el rezago del feudalismo en el campo. Arnaldo Górdova (1976), nos da una imagen clara del periodo cardenista al afirmar que Cárdenas adquiere dimensión histórica porque es a un tiempo la conciencia crítica de la Revolución iniciada en 1910 y el impulsor consciente de las instituciones que hoy rigen y definen al país; la trascendencia de su mandato, agrega, se halla tanto en las reformas que abrieron la puerta al desarrollo capitalista como en la organización de las masas, bajo la mirada vigilante del Estado. Figura paradójica, Cárdenas representó más que nadie los ideales de la utopía mexicana: ni capitalismo ni comunismo.

5) LA ESCUELA ACTIVA (1941-1970).

5.1. La teoría.

La Escuela Activa o Escuela Nueva empieza a desarrollarse a fines del siglo XIX; en su origen confluyen una serie de acontecimientos económicos, políticos y sociales muy diversos, jugando un papel importante la Psicología, al proporcionar conocimientos científicos sobre el sujeto educativo: el niño.

En el Congreso de Calais de 1921 se especifican los lineamientos de la Escuela Activa: respetar la individualidad del niño y asentar los estudios sobre sus intereses espontáneos, dirigir la disciplina individual y colectiva a manera de reforzar el sentido de responsabilidad personal y social y sustituir la emulación egoísta por la cooperación. La orientación de la Escuela Activa, a

pesar de la diversidad de posturas, coincide en psicologizar la educación y adecuar la escuela a la medida del niño, agrupándolo en trabajos en común para desarrollar la colaboración y la solidaridad y desarrollando sus potencialidades en base al trabajo manual y a la organización de una disciplina personal libremente aceptada.

En México, desde principios del presente siglo, ya se habían tomado en cuenta algunos lineamientos de la Escuela Activa, adoptándose oficialmente en 1923 la Pedagogía de la Acción de Dewey y prevaleciendo dentro de la política educativa y del pensamiento de diferentes pedagogos y educadores sus principios: aprendizaje por la acción, relación de la escuela con la comunidad, educación práctica para la vida diaria, respeto de la personalidad del niño, de sus necesidades e intereses, predominio de los métodos globalizados, etc. El hecho de que algunos autores (Larroyo, 1981; Solana, 1982; Llinás, 1979; etc.) definan que a partir de 1940 se da el triunfo de la Escuela Activa en la educación mexicana no viene a ser más que la justificación del triunfo de una actitud conciliadora por parte del Estado que renuncia a aceptar una pedagogía específica que dirija la educación nacional; desde 1940 hasta 1970 aproximadamente, sólo se habla en términos de Escuela Activa y métodos globalizadores sin clarificar qué teoría sustenta la política educativa; así tenemos que Véjar Vazquez (1943) se refiere a la "escuela del amor", Ceniceros (1956) a la "doctrina de la mexicanidad", Yáñez (1966) al "aprender haciendo" en la primaria y al "enseñar produciendo" en la secundaria, etc. En este periodo se utilizan indistintamente términos de una u otra teoría para definir un mismo aspecto, se hace una mescolanza de conceptos y métodos sin claridad y se contradice toda esta tendencia globalizadora redactando programas por asignaturas; todo esto lleva a los maestros a

retornar a los métodos de memorización, a una educación libresca y verbalista que es señalada y atacada por todos los secretarios en turno sin efectos positivos. El único periodo en que claramente se advierte una orientación teórica es el de Miguel Alemán (1946-1952), cuando Larroyo introduce la Pedagogía Social alemana de Natorp, aquella que sirvió de fundamento para la política hitleriana.

Después del "experimento socialista", en el mismo periodo de Cárdenas, se inicia una tendencia moderada y conciliadora en todos los ámbitos, incluyendo el educativo. A principios de 1940, el Departamento de Enseñanza Primaria y Normal publica los Programas para las Escuelas Primarias del D.F. que, un año más tarde, son impuestos a las escuelas primarias de toda la República; se arguye entonces que los programas de 1935-1936, correspondientes a la educación socialista, habían generado confusiones y dificultades en su aplicación e interpretación a causa del sentido general que se había dado al documento. En estos programas se especificaba que se abandonaban los complejos y se sugería que se utilizaran métodos globalizadores y activos como las "unidades de trabajo", el "método de proyectos", los "centros de interés", etc. Según la explicación que se da en el documento, las "unidades de trabajo son como el método de proyectos, los centros de interés o los complejos, es decir, ejes de actividad escolar sobre los cuales giran, formando círculos concéntricos, los conocimientos del saber humano, en el grado y extensión que esté al alcance del desarrollo infantil; son, para decirlo más claramente, 'temas generales de conocimiento', en los que el niño ejercerá sus actividades, y...la tarea del maestro se concretará a encauzar estas actividades y a sugerir trabajos, despertando el interés en forma tan discreta que crean los niños que son ellos mismos los que las han sugerido" (SEP, 1941; p. 6).

Al empezar el periodo de Avila Camacho (1940-1946) la tenden-

cia conciliadora se agudiza, Sánchez Pontón es desconocido de su cargo como secretario de Educación Pública por pretender continuar con la línea de la escuela socialista y se nombra en su lugar a Véjar Vázquez, quien se pronuncia abiertamente contra la coeducación y la educación sexual, intenta y logra llevar a la escuela hacia la uniformidad de planes de estudio, programas y métodos de enseñanza para lograr la homogeneidad en todo el ámbito nacional. En 1944, Véjar alcanza su objetivo, aún cuando ya el secretario de Educación es Torres Bodet, pues se publican los Programas para las Escuelas Primarias de la República Mexicana, que se mantendrán vigentes durante 17 años. En la presentación de éstos, Véjar señala que se ha tenido en cuenta que la educación nacional debe llegar a todas las partes del país con iguales propósitos. Los programas son muy extensos, incluyen 11 materias, se definen como mínimos, orgánicos y perfectibles, graduados, nacionales, flexibles, anuales y, enfatiza, que están diseñados para los niños mexicanos. En relación al método de enseñanza se deja en libertad a los maestros para que elijan el mejor de acuerdo a su preparación y a las condiciones del medio, siempre y cuando se logren los objetivos señalados; para ejemplificar se hace referencia a otros sistemas de organización didáctica como la enseñanza individualizada (Planes Dalton y Winnetka), sistemas de organización en clases paralelas (Mannheim en Alemania, Gary-Platoon System en Estados Unidos), sistemas de enseñanza en colectividad (equipos Cusinet, Plan Jena de Petersen, Plan de Grupos de Estudio de Randall, etc.), sin excluir los centros de interés, los complejos, el sistema de proyectos y las unidades de trabajo (SEP, 1944; p.p. 11-13).

Esta gama de métodos activos y globalizadores que de alguna forma pretendían incrementar la eficacia del trabajo escolar y relacionarlo más directamente con el trabajo productivo propio de la

industria, encuentra una orientación teórica con la introducción de la Pedagogía Social de Natorp por parte de Larroyo en el sexenio de Alemán (1946-1952). La pedagogía hitleriana, la pedagogía nacional socialista que subordinaba a los supremos objetivos del Estado toda actividad individual, se entremezcla con los principios de la escuela del trabajo proclamada por Kernschteinner en las palabras y perspectivas del secretario Gual Vidal.

En el siguiente sexenio (1952-1958), aunque se mantiene el mismo enfoque metodológico, ya se señalan en los programas de 1957 la necesidad de una revisión que los actualice en cuanto a conocimientos científicos; transformación económica, material, cultural y social del país; la ciencia pedagógica; mayor funcionalidad y actividad de la escuela primaria; unificar conceptos pragmáticos de la acción escolar y; coordinar pre y post primaria con primaria. -- (SEP, 1957).

Estas consideraciones fueron llevadas a efecto hasta 1961, cuando el Consejo Nacional Técnico de la Educación reforma los programas al cambiar las asignaturas por áreas, a saber: 1) Protección de la Salud y el Mejoramiento del Vigor Físico; 2) Investigación del Medio y Aprovechamiento de los Recursos Naturales; 3) Comprensión y Mejoramiento de la Vida Social; 4) Actividades Creadoras; 5) Actividades Prácticas y; 6) Adquisición de los Elementos de la Cultura. Cada una de las áreas pretendía alcanzar metas en los aspectos de: conocimiento, habilidad, hábito, capacidad y actividad.

La intención de este cambio de programas, señala la SEP (1964), era adaptar de manera menos teórica los planes de estudio a las necesidades reales de nuestro pueblo y abrir una puerta más amplia a los elementos locales y regionales; se afirmaba que los programas por materias, anteriores a la reforma, desintegraban y a veces anulaban totalmente el aprendizaje en aras de un verbalismo sin conte

nido, por ello debía implantarse el programa psicológico, el que - toma como centro al niño (SEP, 1964; p. 20).

Para el sexenio 1964-1970, la orientación metodológica permanece vigente, Yáñez, secretario de Educación, propone la implantación de nuevos métodos pedagógicos. Según él, en la primaria "el a prender haciendo", mediante el cual el niño se habituara a com--- prender racionalmente lo que haría, lo prepararía para que supiera hacer bien las cosas y lo ayudaría a descubrir su vocación e inclinaciones; y en la secundaria, "el enseñar produciendo", que consistiría en actividades tecnológicas con la intención de hacer com--- prender la producción en serie, entender la necesidad de la super--- visión, adquirir destreza en el manejo de instrumentos, equipos y aparatos y aprender a planear el trabajo (Solana, 1982).

5.2. Política educativa.

Ya desde 1938, las reformas populares que había emprendido -- Cárdenas se habían frenado; el anticlericalismo promulgado años antes ya no era necesario, más bien se tenía la intención de buscar una orientación conciliadora. Este paso se da, por primera vez, en el aspecto legislativo, con la primera Ley Orgánica del Artículo - 3o. socialista, en que se neutralizó el sentido antirreligioso de las épocas anteriores para dar paso a temas como la democracia y - el nacionalismo. En el Artículo 16, fracción VI de esta Ley se señala que, a través de las enseñanzas y prácticas escolares, se contribuirá a desarrollar y consolidar la unidad nacional, excluyendo toda influencia sectaria, política y social, contraria o extraña - al país, y afirmando en los educandos el amor patrio y a las tradi--- ciones nacionales, la convicción democrática y la confraternidad - humana (SEP, 1944). Esta reglamentación, como señala Alvear Acevedo (1982), pretendía quitarle el núcleo agresivo, disminuir, atenuar y minimizar la recia tendencia antirreligiosa y las propensio

nes de izquierda extrema; se trataba de conciliar los intereses en pugna y preparar el camino para una reforma del Artículo 30. a fines del sexenio.

La política de la unidad nacional encontró su símil educativo en la "Escuela del Amor", promulgada por Véjar Vázquez, "una escuela ajena a toda influencia extraña, una escuela de amor que fomentara la unidad nacional, formase la nacionalidad y rechazara cualquier ideología" (Solana, 1982; p. 312), aunque en la realidad Véjar Vázquez cesó maestros de izquierda y creó un clima de terror en el medio docente por la agitación política que presentaba el bloque magisterial. Esta actitud le trajo problemas graves por lo cual renunció a su cargo en 1943, sustituyéndolo Jaime Torres Bodet, quien concilió los intereses en pugna y permitió el surgimiento del Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación como el único organismo representativo de todo el magisterio nacional, el 15 de marzo de 1944. La tendencia era clara, el Estado requería de una ideología ajena a los conflictos de clase que permitiera la unificación de los distintos sectores sociales en favor de la industrialización, que se perfilaba como base del desarrollo económico del país, y, para el efecto, se necesitaba de un enfoque metodológico que favoreciera la reproducción de habilidades psicomotoras - indispensables en la industria: la escuela activa.

A partir de entonces campea en el ámbito educativo una tendencia eficientista, pragmática y utilitarista, que alcanza su máxima expresión en el sexenio de Alemán (1946-1952), cuando el secretario de Educación, Manuel Gual Vidal, declara que "la escuela es una emanación social; estructura y fines de ella se hallan vinculados al desenvolvimiento general de la sociedad y al progreso de la ciencia y de la técnica...precisa de una vez por todas crear, con todo su aparato pedagógico, la escuela activa y del trabajo...una

escuela que produzca manos más prontas, dedos más hábiles, sentidos mejor ejercitados" (Gual Vidal, 1947; p. 17).

El concepto de "escuela unificada" que se introduce durante la gestión de Gual Vidal, orienta la escuela elemental hacia la escuela media y superior y, por ende, hacia la preparación técnica, agrícola e industrial, lo cual evidencia el interés del Estado por impulsar la industrialización, a través de la preparación de cuadros técnicos por medio de la escuela, de la manera más rápida posible. Vidal (1947), afirmaba que era indispensable ligar la escuela primaria a la enseñanza técnica en forma inmediata, de ahí que el concepto de "escuela unificada" sea considerado por Castillo (1965), como un sistema que facilitaba el acceso a la enseñanza media y superior al mayor número posible de alumnos.

La insistencia de Vidal en orientar la educación hacia la producción, el hacer mayor hincapié en el "homo faber" que en el "homo sapiens", la preeminencia dada a la escuela productiva y el aprender haciendo que varias veces emplea en su discurso como conceptos básicos, indican la orientación economicista que adquiriría la educación pública a partir de ese momento; la intención era proveer de los técnicos que el país requería para continuar su plan de desarrollo económico y social (Gual Vidal, 1947); tales postulados también fueron transferidos a la educación rural, en 1947, en Guadalajara, Gual Vidal declaraba que "la tesis central de la Pedagogía Social, el vínculo de la escuela con la comunidad de cultura a que pertenece, la personalidad libre del alumno y el principio de la escuela activa y del trabajo, tiene como objetivos inmediatos convertir a los alumnos en factores activos de la producción" (Gual Vidal, 1947; p. 56).

Esta orientación economicista-pragmática (Pérez Rocha, 1983), se mantiene vigente en el siguiente sexenio (1952-1958) cuando el

nuevo secretario, José Angel Geniceros, sustituye la frase ideológica por la de la "doctrina de la mexicanidad" y la técnica al servicio de ésta. Este periodo, sin embargo, enfrenta una demanda educativa a la que no puede dar respuesta, por la explosión demográfica y la concentración en las áreas industriales y urbanas, por ello, este sexenio es recordado como menos que mediocre en cuanto a logros educativos.

En el periodo 1958-1964, se realiza una reforma de grandes proporciones que logra dar respuesta, en gran medida, a la demanda educativa y actualizar los planes de estudio y programas de acuerdo a la transformación social y económica que se había generado en los ámbitos mundial y nacional, que coincide con el llamado desarrollo estabilizador (1956-1970). En este periodo se pone en marcha el Plan de Once Años, mediante el cual se construyen plánteles para atender la demanda educativa; además, se crea la Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos (1959), que permite al Estado definir y concretar de manera directa la penetración ideológica oficial. A este respecto, es interesante señalar una anécdota de Mario Aguilera Dorantes, entonces Presidente del Consejo Nacional Técnico de la Educación, quien prefirió renunciar ante la demanda de Martín Luis Guzmán que le exigía la elaboración y entrega de los programas en menos de una semana para ver si sus contenidos correspondían a los libros ya elaborados (Bolaños, 1982; p. 147).

La reforma de los planes de estudio y los programas correspondientes es explicada por Torres Bodet de la siguiente manera:

"Por una parte el extraordinario desarrollo científico y técnico de los últimos cincuenta años impone revisar cuidadosamente los métodos y técnicas de trabajo, si no queremos ir a la zaga del movimiento cultural del mundo; y, por la otra, el incremento demográfico, determinando un aumento de necesidades, reclaman intensificar la producción agropecuaria y el desarrollo industrial de México. De ahí la necesidad de una

educación primaria que prepare en el ambiente campesino y urbano, al hombre hábil y laborioso capaz de sentir, con el trabajo, el despertar de sus energías y actitudes, en bien propio, de la familia, la sociedad y la Patria" (SEF, 1964; p. 24).

Esta reforma pierde fuerza en el sexenio de Díaz Ordaz (1964-1970), en el cual el enfoque pragmático genera la creación de las escuelas secundarias técnicas y se da mayor valor a los medios audiovisuales como métodos educativos. La crisis política de 1968, hace que el Gobierno busque una renovación que no podrá ser cristalizada sino hasta el sexenio siguiente; cabe señalar, sin embargo, que el Consejo Nacional Técnico de la Educación, en su VIII Asamblea Nacional Plenaria, emite una serie de planteamientos por demás interesantes en tanto que concuerdan con la política educativa actual. Entre estos planteamientos cabe señalar: 1) La descentralización de la operación administrativa del sistema; 2) La definición de una política educativa integral de acuerdo a los problemas demográficos y con estimaciones de orden ocupacional que contemplan las diferencias entre las áreas urbanas y rurales; 3) La utilización de métodos más adecuados que garanticen el aprendizaje con el menor esfuerzo y la mayor eficacia; 4) La urgencia de la formación de un amplio número de técnicos de nivel medio, para desempeñar los puestos intermedios de mando en los cuadros directivos de todas las actividades industriales, administrativas y agropecuarias e incrementar la formación de técnicos especializados que requiere el desarrollo económico y social del país; 5) La importancia que reviste el problema de la orientación vocacional por cuanto de su correcta solución depende en gran medida el aprovechamiento cabal de la fuerza de trabajo, de la capacidad creadora y del esfuerzo productivo del país y la elevación de los índices de aprovechamiento escolar y el abatimiento de las deserciones estu-

diantiles; 6) Orientar e informar al maestro sobre el conocimiento y canalización de los problemas de aprendizaje; 7) Fomentar la participación de los padres de familia; 8) La implantación del Bachillerato como antecedente a la profesión de maestro (aunque en ese entonces sólo se agrega un año más) y; 9) Ligar la investigación científica a la vida económica y social del país (Barbosa Heldt, - 1984; p.p. 279-281). Todas estas disposiciones no llegaron a ponerse en práctica debido al mutismo de la Secretaría después de la Asamblea. Barbosa Heldt (1984) señala que quedaron muchas preguntas flotando en la conciencia popular: ¿Acaso la VIII Asamblea del CNTE se organizó únicamente para aplacar las angustias presidenciales y la incertidumbre popular o se pensó que las resoluciones obtenidas no serían aplicadas por los maestros en las aulas, en razón de que las Comisiones de la Asamblea estuvieron integradas por funcionarios y técnicos de la Secretaría de Educación, y de que -- los trabajos puestos a discusión tenían previamente elaboradas las conclusiones?

5.3. Contexto socioeconómico y político.

Hacia 1940, la Segunda Guerra Mundial se había extendido por todo el mundo, las naciones peleaban entre sí y tenían que concentrar casi todos sus esfuerzos en la obtención de material bélico; se requería con extrema urgencia petróleo, minerales y productos agropecuarios. Estados Unidos, debido a esta situación, pasa de la tirantez al acercamiento y cooperación con nuestro país. Para ese entonces sube a la Presidencia de la República Manuel Avila Camacho, quien se encuentra en condiciones de favorecer una política de unificación; él sustituye la retórica socialista de Cárdenas -- por la "ideología de la unidad nacional", en la cual, utilizando -- el fantasma del Fascismo y la Guerra, se hace a un lado la lucha de clases en interés de las necesidades de la Patria. Avila Cama--

cho consideraba que el pueblo no era un conjunto heterogéneo de clases, cada uno enconadamente defendiendo sus intereses, sino una gran unidad histórica, enraizada en el pasado y combatiendo por un porvenir común. La unidad nacional, que erradicara los conflictos de clase y convenciera a las clases trabajadoras de no luchar por mejores condiciones de vida, era requisito indispensable para establecer un modelo de desarrollo capitalista basado en la industrialización, capaz de asegurar el crecimiento económico del país y al mismo tiempo de poner las bases de una alternativa económica y social para los subsecuentes gobiernos.

Por las reformas populares llevadas a efecto por Cárdenas, se habían sentado las bases para la industrialización; la reforma agraria había abatido los principales centros de poder político de los terratenientes y los repartos agrarios creaban una masa de potenciales compradores; con la instrumentación de un movimiento obrero institucional y dependiente del Estado y la facultad de este último para intervenir en los conflictos obrero-patronales, se habían construido las bases para una estabilidad política que duraría muchos años y que permitiría el avance de la industrialización y una etapa de desarrollo acelerada conocida como "el milagro mexicano". Desde 1935, y sobre todo a partir de 1940, la economía nacional experimentó un continuo incremento que la situó entre las 15 de mayor producto interno bruto; en promedio el PIB creció en este periodo a una tasa anual de 6.5 %, caso excepcional en América Latina, elevando el producto por persona de 130 dólares en 1950 a 713 dólares en 1970. Este crecimiento sostenido produjo multitud de cambios en la estructura productiva; de un país agrario-industrial, México se convirtió en industrial-agrario; la producción manufacturera creció al 8% anual, crecimiento superior al de la economía en su conjunto.

Sin embargo, detrás de este éxito se escondió una realidad du-

ra y miserable para las clases trabajadoras; el desarrollo de la industria exprimió el campo y se le obligó a producir alimentos baratos para dar de comer a la población y así poder pagar bajos salarios; se promovió la creación de un enorme ejército de reserva (desempleados) que pudiera ser utilizado como mano de obra barata en las fábricas; se obtuvieron recursos para el financiamiento a través de la exportación de productos agropecuarios; se crearon enormes obras de infraestructura que permitieron el desarrollo de emporios de agricultura aislados; poco a poco, y mediante diversos mecanismos, los campesinos fueron perdiendo la posesión de la tierra y se convirtieron en asalariados; en las ciudades los trabajadores recibieron sueldos de hambre; por su parte, el Estado actuó permanentemente en favor de los empresarios, permitiéndoles el pago de bajos impuestos, dándoles protección aduanal, subvencionando el costo de los fletes o de la energía eléctrica, utilizando la plusvalía social que captaba a través de las empresas del sector público. Todo esto significó para las clases trabajadoras: hambre, hacinamiento, desempleo, falta de educación, falta de servicios médicos, aunque, esporádicamente, se hicieron algunas concesiones para favorecer la credibilidad en el sistema y el conformismo. En lugar de ampliarse el mercado interno, se profundizó; la escasa capacidad de compra de las clases trabajadoras se compensó por un exagerado poder adquisitivo de la burguesía y de privilegiados sectores medios; la desigualdad en la distribución del ingreso se agudizó por incrementar a celeradamente la acumulación de capital.

La política seguida por los distintos gobiernos se caracterizó por tres métodos: a) realizar pequeñas concesiones; b) corromper y c) la represión selectiva o masiva para resolver un conflicto social. Estas tres políticas fueron usadas según las circunstancias, además, la corporativización de las organizaciones sociales hizo --

que casi todas éstas fueran una prolongación del aparato estatal, - cuyo supremo rector lo constituía el PRI.

En el periodo de Alemán (1946-1952) se instituyen y consolidan el "charrismo sindical" y la corrupción, imponiendo y manteniendo - líderes por métodos gangsteriles.

Para el siguiente sexenio (1952-1958) Ruiz Cortines pretende - moralizar al gobierno para dar una respuesta a las críticas que pro- dujo la descarada y cínica corrupción de Alemán; en la política in- ternacional se adoptan los principios de la guerra fría, combatien- do el comunismo. En este contexto aparecen luchas obreras y de las clases trabajadoras, como el movimiento de los ferrocarrileros (19__ 57) y de los maestros de educación primaria, encabezados por Othón Salazar (1958). En la economía se resiente una caída que se expresa en la devaluación del peso de 8.65 a 12.50 en comparación con el dó lar.

En el siguiente periodo (1958-1964) López Mateos pone en prác- tica el llamado "desarrollo estabilizador" para recuperar la situa- ción crítica de la economía, se pretende continuar con el fuerte -- crecimiento económico estabilizando los precios pero provocando un continuo y creciente endeudamiento público externo, restringiendo - las importaciones y concertando un convenio con una institución mun dial para asegurar la estabilidad del peso.

Para 1964-1970, Díaz Ordaz enfrenta, a través de su política - autoritaria y represiva, los primeros síntomas de la crisis económi- ca, social y política; el Estado enfrenta una crisis de representa- tividad y graves problemas: guerrillas y terrorismo en Guerrero, Ja- lisco y el D.F.; movimientos estudiantiles en Morelos, Puebla, Mon- terrey, Sinaloa, Guerrero, Veracruz y el D.F.; movimientos de traba- jadores de sindicatos de empresas e industrias en todo el país, por salarios, prestaciones y representación sindical; movimientos campe

sinos y de comunidades indígenas con ocupaciones de tierras en numerosos estados de la República; tomas de presidencias y de palacios municipales en protesta por actos gubernamentales o por decisiones electorales; etc. Los conflictos sociales se agudizan y extienden a todo lo largo y ancho del país y el gobierno responde por medio de la represión; el trago amargo de 1968 será una muestra de la inconciencia de los representantes gubernamentales y de su incapacidad para manejar la situación por otras vías.

6) LA PROGRAMACION POR OBJETIVOS (1972-1982).

6.1. La teoría.

La tendencia a adoptar oficialmente una teoría norteamericana para sustentar el sistema educativo nacional alcanza su máxima expresión con la implantación de la programación por objetivos, que no viene a ser otra cosa que la aplicación pedagógica del Conductismo norteamericano al ámbito educativo.

El Conductismo, como corriente psicológica, aparece por vez primera en la década de 1910-1920 en Estados Unidos; su principal representante, y podríamos decir pionero, es John B. Watson, quien consideraba que la Psicología, para aspirar a Ciencia, debía desechar los métodos subjetivos (introspección) y los conceptos que no fueran observables (imagen, conciencia, mente, etc.); el objeto de la Psicología debía constituirlo la conducta y el método objetivo sería el que diera respuesta a las interrogantes psicológicas. Watson establece como objeto central de estudio de la Psicología a la conducta y reduce ésta al binomio estímulo-respuesta; desecha también la Fisiología y propone que el trabajo científico deberá centrarse en la obtención de hechos y el establecimiento de dependencias entre ellos, es decir, de esquemas que pudieran establecerse y utilizarse en el laboratorio, en la clínica, en la investigación em

frica y concreta. Su postura representa una respuesta a las concepciones mentalistas que imperaban en la Psicología de su tiempo.

La aparición del Conductismo se explica en base a las necesidades sociales que vivía Norteamérica a principios de siglo; el desarrollo del Capitalismo, en su fase imperialista, requería de una ciencia confiable, cuya orientación pragmática y utilitarista, pudiera brindar control y predicción de la conducta humana. En la concepción conductista subyacen, pues, circunstancias sociales concretas, de clase, filosóficas e ideológicas; la interpretación unilateral de la categoría de acción, el interés por dirigir, controlar y predecir la conducta; el papel primordial que se le da al medio ambiente y la poca importancia que se le presta al sujeto, su conciencia, etc.; son muestras de una ciencia generada a favor de la clase en el poder y la forma en que ésta la utiliza para alcanzar sus fines.

La versión más acabada de esta postura está representada por Skinner a partir de la década de los 50's; él retoma las ideas básicas del conductismo inicial de Watson, pero modifica el esquema inicial E-R (Estímulo-Respuesta) para dar paso al paradigma E^D-R-E^R (Estímulo Discriminativo-Respuesta-Estímulo Reforzador); esta instrumentación recibió el nombre de condicionamiento operante y extendió las posibilidades de contar con una ciencia que pudiera programar la conducta del organismo.

Puede decirse que el gran aporte del Conductismo fue el de deterrar, hasta cierto punto, las concepciones subjetivas inasibles para la experimentación; no obstante, sus limitaciones son cada vez más evidentes conforme al progreso científico y a las demandas sociales; la concepción positivista del conocimiento científico y la filosofía mecanicista del hombre que le subyace le ha fijado sus limitaciones y su posible disolución.

En México, el Conductismo tuvo una vigencia muy grande a partir de la década de los 70's, sobre todo en el ámbito educativo, ya que sirvió como fundamento para la elaboración de planes y programas de estudio y como guía de la labor docente. La aplicación de la teoría conductista en la educación se manifiesta principalmente en formas de planeación, programación, ejecución y evaluación del desarrollo de los procesos de la educación escolarizada. Según el Consejo Nacional Técnico de la Educación (1984), las características de una educación influenciada por el Conductismo son:

a) Planes educativos elaborados con rigor tecnológico aunque desligados de los principales apremios de la sociedad y las circunstancias de tiempo y espacio, y;

b) Programas escolares estructurados conforme a esquemas con base en objetivos conductuales, en cuyo desarrollo se procura el ejercicio de un tipo de actividad presidida por los llamados "verbos operatorios", que expresan comportamientos deseables en forma preestablecida, y un adiestramiento mecánico que, obviamente, excluye el pensamiento reflexivo del sujeto para una explicación causal del móvil de sus actos.

En 1972, el Consejo Nacional Técnico de la Educación elabora, en base a la programación por objetivos, los planes de estudio y programas de educación primaria, que son dados a conocer a los maestros al año siguiente. La estructura de estos programas se hace por áreas, contemplándose Español, Matemáticas, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Educación Artística, Educación Física y Educación Tecnológica; con todas ellas se pretende conseguir el desarrollo integral de la personalidad del educando, a medida que alcance objetivos progresivos en los campos cognoscitivo, afectivo y psicomotor.

En todos los grados de primaria se desarrollan gradual y pro-

gresivamente las siete áreas de formación y en cada una de ellas se pretende alcanzar objetivos generales. Cada área se divide en unidades, las cuales están formadas por objetivos particulares, objetivos específicos y actividades de aprendizaje. Los objetivos particulares han sido elaborados en función de los objetivos generales del área correspondiente y señalan una selección de aquellos comportamientos que deberán lograr los alumnos al concluir el desarrollo de cada unidad. Los objetivos específicos, elaborados en función de los particulares, son las referencias inmediatas para evaluar el logro de los aprendizajes propuestos para las actividades del programa; una vez alcanzados, se transforman en antecedentes para continuar aprendizajes posteriores. Las actividades son guías de aprendizaje organizadas de tal manera que constituyen una secuencia de acción que el niño deberá desarrollar para alcanzar cada uno de los objetivos específicos propuestos, por lo que representan la metodología didáctica que cada área propone para realizar el proceso enseñanza-aprendizaje correspondiente. (SEP, 1982; - p. 16).

En base a estas consideraciones, se señala en los programas de educación primaria de 1973 que la labor del maestro "será seleccionar, adecuar y dirigir las actividades que lleven al alumno a alcanzar cada uno de los objetivos específicos de las unidades que integran los programas de las siete áreas; verificar que el alumno logra los objetivos y hasta qué grado los logra; descubrir el 'por qué' no los alcanza y ayudar a cada uno a superar las dificultades" (CNTE, 1973; p. 2), de ahí que se procure redactar los objetivos específicos en forma de conductas fácilmente evaluables.

Con la introducción del principio del condicionamiento operante de Skinner en la educación, el proceso educativo adquiere el carácter de una secuencia ordenada de estímulos y respuestas lo cual

permite, por primera vez, generar una "tecnología educativa" propiamente dicha y establecer reglas objetivas para evaluar los resultados de la educación. Las reglas del scientific management que tanto éxito tuvieron en las empresas fueron aplicadas en la escuela bajo el atributo de una supuesta cientificidad, de esta manera, todo lo que acontece en el aula es previamente programado por un grupo de "expertos" que seleccionan contenidos educativos, definen la organización de esos contenidos, los tiempos en que se desenvuelve el proceso enseñanza-aprendizaje, etc.; esto lleva al reforzamiento de conductas "deseables" y a la erradicación de la libertad y la interrelación maestro-alumno (Guevara Niebla, 1984).

6.2. Política educativa.

Según Fuentes Molinar (1982), la política educativa de principios de la década de los 70's es un intento por revitalizar y modernizar la ideología y, para tal efecto, se emprende una reforma educativa que pretende hacer coherente la educación formal en relación con el medio ambiente de Capitalismo avanzado que muestran los medios de comunicación masiva, en particular la televisión. Esta renovación se expresa en:

- a) Una insistencia constante en los efectos democratizantes de la apertura del acceso a la escuela.
 - b) Una modernización científica y pedagógica como vía para lograr una cultura social más racional y orientada a la eficiencia.
 - c) Un economicismo pragmático para que la escuela capacite para el trabajo desde la secundaria, impulsando una enseñanza técnica que se concibe estrechamente como adiestramiento.
 - d) Un pretendido diálogo para reconquistar la representatividad del Estado en materia educativa, y;
 - e) Mayor presencia de imágenes populares en los contenidos.
- El proyecto de esta reforma educativa no fue en ningún momen-

to un proyecto coherente, ni en la teoría ni en la práctica, sino más bien un conjunto de medidas que obedecían a diferentes propósitos pero que, en esencia, seguía la misma línea economicista-pragmática de las décadas anteriores, aunque modernizada y revitalizada con la cientificidad eficientista que le proporcionó la "tecnología educativa" y la programación por objetivos.

En el siguiente sexenio (1976-1982), la crisis que enfrenta - el Estado impide generar cambios en el sistema educativo, más bien se restringe el gasto público para educación puesto que la mayoría de los recursos se canalizan hacia las inversiones directamente -- productivas que pueden reactivar la economía; no obstante, se manifiesta una ideología exacerbada que pretende mantener viva la utopía de la escuela como salvación a la crisis y proteger la imagen del Estado. En 1977, renuncia Muñoz Ledo a la Secretaría de Educación y Fernando Solana, al ocupar su cargo, intenta reducir las expectativas respecto a una extensa acción estatal, señala prioridades, reconoce las limitaciones del sistema e insiste que será el - aumento de la eficiencia y no la expansión lo que aumentará el alcance del servicio educativo. Para 1978 surge una nueva euforia de optimismo debido al auge petrolero, que se manifiesta en declaraciones concretas de expansión y diversificación del sistema escolar en lo que resta del sexenio; en este contexto aparece una nueva vertiente en la planeación educativa influenciada por los lineamientos de la UNESCO, que propone la enseñanza integrada a través de módulos y que se implanta oficialmente en los programas integrados de 1o. y 2o. grados de educación primaria hacia 1980.

6.3. Contexto socioeconómico y político.

En los principios de los 70's, el Estado, encabezado por Luis Echeverría, adopta un modelo neopopulista cuyas principales líneas políticas son: recuperar la pérdida de hegemonía ideológica, aca--

bar con los movimientos guerrilleros y terroristas, satisfacer las demandas de las clases medias y mantener los niveles de ingreso de los trabajadores. El gobierno de Echeverría hace esfuerzos de acercamiento con los intelectuales, los estudiantes y las universidades y toma algunas medidas de política exterior progresista como las relaciones económicas y culturales con Cuba y el asilo a gran cantidad de emigrados chilenos por la ruptura con el gobierno fascista de Pinochet.

En el terreno económico, el gobierno de Echeverría continúa durante el primer año la política de estabilidad monetaria, pero a partir del segundo esboza una política de reformas fiscales, de control de inversiones extranjeras y de aumento de la inversión y el gasto público, buscando apoyo en algunas tendencias democráticas del sindicalismo.

Al fracasar los intentos reformistas y no lograr la democratización sindical como parte de un proceso dirigido por el propio gobierno, éste continúa la política de inversiones y gastos a costa de un creciente endeudamiento externo, vía FMI, y de un proceso inflacionario que aumenta las tasas de acumulación y de crecimiento de utilidades, acentuando las desigualdades entre el campo y la ciudad, en el interior de las clases trabajadoras y las capas medias y entre la gran burguesía, la clase media acomodada y el resto de la población.

Para 1976 México enfrenta ya una crisis económica de envergadura. Al empezar el nuevo sexenio (1976-1982), la mayoría de los grupos y organizaciones patronales tratan de imponer una línea contraria a la intervención del Estado en la economía, encontrando eco creciente en un gobierno que acaba con la retórica populista, con los alineamientos internacionales al lado del tercer mundo y cede en la palabra y en la práctica a las presiones del neoliberalismo.

lismo económico, con los consabidos efectos en la dependencia, la especulación financiera y crediticia, la inflación seguida de la congelación de salarios, el incremento del desempleo y la disminución de inversiones y servicios.

En 1978 el auge petrolero da nuevo empuje a la intervención del Estado y reactiva una economía centrada en la petrolización, sin embargo, la caída de los precios del petróleo y el alza en las tasas de interés dan un duro tumbó a la economía mexicana que entra nuevamente en crisis a fines del sexenio (1982).

Estas características en lo político y en lo económico responden a la crisis del modelo de desarrollo basado en la sustitución de importaciones; ya para fines de los años sesentas el modelo mencionado había entrado en su tercera fase, que marca su descomposición, de ahí que en los 70's se manifieste una crisis sostenida -- que trata de solventarse infructuosamente expandiendo el gasto público y recurriendo crecientemente al crédito externo.

Matriz II. Relación que guarda la teoría psicológica y/o pedagógica predominante en la educación pública elemental con la conformación del Estado y el desarrollo económico de la sociedad.

AÑOS	TEORIA PREDOMINANTE	CONFORMACION DEL ESTADO	DESARROLLO ECONOMICO
1822	Escuela Lancasteriana	México independiente (Liberales V.S. Conservadores)	Aparición y consolidación del Capitalismo
1870	Enseñanza Objetiva	Restauración de la Repúbl.	
1880	Pedagogía del Desarrollo de las Facultades	Porfiriato	Fase Primaria Exportadora
1923		Revolución	
1935	Pedagogía de la Acción	Consolidación del Nuevo Estado Turques	
1940	Complejos Rusos	Estado Populista	
1972	Escuela Activa	El Milagro mexicano	Fase de sustitución de importaciones
1982	Programación por objetivos	Neopopulismo	

X: Periodos de crisis.

CAPITULO III

LA PSICOLOGIA GENETICA

En el capítulo anterior se intentó esclarecer la relación que han guardado las distintas teorías psicológicas y pedagógicas que han sustentado la Educación Pública Elemental en México, desde 1821 hasta 1982, con la política educativa y el contexto socioeconómico y político correspondientes.

En los siguientes capítulos se aborda la problemática actual siguiendo el mismo tratamiento. En este tercer capítulo se plantea la Psicología Genética de Jean Piaget, como la teoría que se perfila como predominante en la concepción educativa del Estado, y, en los capítulos cuarto y quinto, respectivamente, se explican la política educativa y el contexto socioeconómico y político vigentes intentando señalar la relación que guardan estos aspectos entre sí.

LA PSICOLOGIA GENETICA.

En la presente década, la Psicología Genética se perfila como la teoría predominante, tanto en el ámbito psicológico como en el pedagógico. Según Pascual Leone (1976), el atractivo de la obra de Piaget para la Psicología radica en su naturaleza interdisciplinaria, un cierto corte humanista, su apertura a disciplinas cercanas y a la capacidad de transformación inherente a su propia construcción teórica; características que contrastan inmediatamente con el reduccionismo, la pobreza conceptual y la decadencia acelerada de la teoría conductista.

En México no han pasado desapercibidas estas consideraciones. A partir de la segunda mitad de la década de los 70's empezaron a aparecer diferentes artículos que evidenciaban los inconvenientes que traía consigo el Conductismo, tanto en el terreno psicológico

propriadamente dicho como en su aplicación al ámbito educativo (la programación por objetivos); simultáneamente, la Secretaría de Educación Pública dió un fuerte impulso a la Psicología Genética en varias direcciones: Educación Inicial, Educación Preescolar, Educación Especial, Contenidos y Métodos y la Universidad Pedagógica. Varias investigaciones fueron subvencionadas por las autoridades educativas y sus resultados fueron utilizados para modificar metodologías y reelaborar programas y libros de texto (Glazman, 1984; p. p. 298-301).

En el caso particular de la Educación Primaria, a pesar del predominio conductista en la programación, se observan algunas concepciones piagetianas en las consideraciones del niño de cada grado, principalmente en lo. y 2o.; además de que pueden detectarse concepciones, objetivos y actividades que reflejan de alguna manera el enfoque psicogenético. En este aspecto cabe señalar las áreas de Español, Matemáticas y Ciencias Naturales.

En Español se habla de la importancia de crear un clima de confianza que favorezca la participación del niño, dándole tiempo para que exprese sus ideas y pensamientos, respetando sus opiniones y respondiendo a sus preguntas; en esta área se señala el valor formativo de la discusión, por medio de la cual el niño aprende a escuchar opiniones de los demás y sacar conclusiones, favoreciéndose de esta manera la formación y desarrollo de su juicio crítico. Por otra parte, se señala la importancia de la motivación, la cual pretende lograrse respondiendo a la experiencia vital del niño, a su evolución psicológica, de manera que se le estimule a nuevas experiencias y a nuevos descubrimientos, tratando de despertar una actitud interrogante ante el texto para que busque respuestas y soluciones nuevas; en cuanto a las normas gramaticales se hace referencia a que el niño las descubra por sí mismo más que a---

prendérselas de memoria (SEP, 1982; 3er grado; p.p. 19-27).

El enfoque de las matemáticas manejado en los programas pretende que el niño de primaria reconozca en dicha ciencia un instrumento que permite conocer, interpretar y transformar el mundo; es decir, que encuentre en ella un lenguaje que le ayude a organizar las ideas e informarse sobre su ambiente y a plantear y resolver una gran diversidad de problemas que surgen de dicho ambiente. Esto implica que el tratamiento de los temas se inicie siempre a partir de una problemática real del niño y retorne a aplicarse a ella como punto final del proceso de aprendizaje; implica además, que el alumno elabore sus propios conceptos matemáticos mediante la actividad corporal, la manipulación, la observación, la comparación, el análisis, la obtención de conclusiones, etc., y, una vez elaborados dichos conceptos, los aplique en forma creativa a otras situaciones; de ahí que se incluya en la metodología un último paso que es la invención de otros problemas; de esta manera se pretende que los conocimientos tomen sentido no en sí mismos sino como medios para resolver y plantear problemas concretos (SEP, 1982; 3er grado; p.p. 59-63). Los contenidos programáticos, señalan los programas de 4o. a 6o., se desarrollan aprovechando el cúmulo de nociones intuitivas que el niño ya maneja por sus vivencias cotidianas, construyendo sobre esas nociones el concepto que interesa elaborar poniendo al niño en situaciones en las que ponga en juego su desempeño cognitivo. En este proceso la verbalización constituye un corolario de las conclusiones obtenidas personalmente y no una repetición o memorización de términos, reglas y fórmulas (SEP, 1982 4o. grado p. 60).

Con el estudio de las Ciencias Naturales se pretende formar en el niño una actitud científica que le permita entender la ciencia como un quehacer, una búsqueda lógica y sistemática que, funda

mentada en conocimientos logrados anteriormente y en procedimientos de investigación específicos, permite la adquisición de nuevos conocimientos y explicaciones acerca de diversos objetos, seres y fenómenos naturales. De acuerdo con esta finalidad, se busca que en las clases de Ciencias Naturales se enseñe a los niños a descubrir, por sí mismos, algunos de los conocimientos principales que estas disciplinas han alcanzado y las formas por medio de las cuales esto ha sido posible; la intención es permitir al niño obtener información de tipo científico y aprender a manejar algunos de los procedimientos básicos de la investigación científica. En esta área es importante señalar que se pretende que el educando busque y, en su caso, elabore explicaciones provisionales (hipótesis) acerca de distintos fenómenos y, además, las compruebe experimentalmente - (SEP, 1982; 3er grado; p. 101).

En los programas integrados de lo. y 2o. grados, implantados oficialmente en 1980, se observa una mayor influencia de las concepciones piagetianas. Estos programas manejan el concepto de integración como la presentación de las cosas y los hechos tal y como se presentan en la realidad, como un todo unificado, susceptible de ser estudiado parcialmente desde cada una de las áreas de aprendizaje. El concepto de integración, según se refiere en el programa, es más afín al sincretismo difundido por Claparede, Decroly, Piaget y gran número de pedagogos de la escuela activa; su intención es vivenciar las situaciones para que impregnen la experiencia individual y puedan de ese modo introducirse naturalmente en la personalidad toda del niño; según el programa, la integración de los contenidos programáticos, sobre todo en los primeros grados, constituye la respuesta didáctica al imperativo psicológico del niño, de ahí que se fundamente en las leyes del aprendizaje y en los estudios experimentales sobre Psicología Evolutiva tan estimulados

por las investigaciones de Piaget. En esta concepción, el niño aprende mejor las cosas cuando se le enseñan relacionadas, entrelazadas unas adquisiciones con otras e íntimamente ligadas, con objeto de que formen un bloque interrelacionado que se grave en su inteligencia, concretamente en la memoria, pero en una memoria de tipo operativo, que las adquisiciones penetren en su interior, más que como simple conjunto memorístico, como vivencias, como algo visto y adquirido en la práctica. La intención del programa, en base a la concepción de la naturaleza del conocimiento humano y del proceso de aprendizaje, es unificar, reunir todas las cuestiones en torno a un punto unitario (núcleo integrador) que dé significado a todos los demás, ya que se considera que los fenómenos que comprenden la realidad del mundo se le presentan al niño como un todo indiferenciado y será a través de la discriminación de los diferentes fenómenos que aprenderá gradualmente a organizar su pensamiento en forma más diversificada, incorporando nuevas experiencias (asimilación) y reintegrando hechos pasados (acomodación) de forma tal que su comprensión del mundo se amplíe, valiéndose entonces de la representación simbólica, la que le permitirá mayor libertad para captar, interiorizar y expresar "su" realidad (SEP, --- 1980, 1er. grado; p. p. 56-57).

Los programas de 1o. y 2o. grados constan de 8 unidades, cada unidad posee un núcleo integrador en torno al cual van a girar los objetivos y contenidos del programa (integrándose las siete áreas de aprendizaje); en base a la unidad se desarrollan cuatro módulos que corresponden cada uno a una semana de trabajo aproximadamente; además se señalan las características del niño de cada grado.

En las consideraciones del niño de 1o. y 2o. grados, los programas hacen referencia a concepciones piagetanas, principalmente en el aspecto cognoscitivo; se señalan el egocentrismo, la intui---

ción, el animismo, la conservación, la reversibilidad, el paso a la etapa de las operaciones concretas, los conceptos de equilibrio e interacción, etc. (SEP, 1980; 1er grado; p.p. 46-55). El programa de 1er. grado señala, por ejemplo, que a lo largo de este ciclo "el niño irá desarrollando una capacidad de análisis de totalidades — que le permitirá apreciar elementos y relaciones; esta capacidad — se va estructurando a través de una ampliación de esquemas en un proceso de equilibrio constante; el niño amplía, enriquece, organiza y transforma incesantemente su modelo interno del mundo, basándose en la interacción con los objetos" (SEP, 1980; 1er. grado, p. 49). En tanto, el programa integrado de 2o. grado señala que "los aprendizajes que el niño va a adquirir en este segundo grado van a modificar, a enriquecer y a reorganizar las estructuras formadas — en el primero... (y que)... algunas características diferentes lo ubicarán en una nueva etapa de desarrollo" (SEP, 1982, 2o. Grado; p. 50).

Pero tal vez donde se manifieste con mayor claridad la influencia de la teoría piagetiana sea en la Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita que en el presente ciclo escolar (1986-1987) se implementó en el 50% de los grupos de 1er. grado de las escuelas primarias del D.F. a manera de piloteo y que es presentada a los maestros como "una opción pedagógica para abordar la enseñanza-aprendizaje de la lengua escrita" (Dirección General de Educación Especial, 1986). En la propuesta se insiste que no se trata de un método de enseñanza puesto que se contrapone a la concepción tradicionalista del maestro que "transmite" y del alumno pasivo — que "recibe". Gómez Palacio (1982), señala que "la teoría de Piaget ha demostrado fehacientemente que el niño no es un receptor pasivo; por el contrario, estructura el mundo que le rodea a partir de una interacción constante con él; actúa permanentemente sobre —

los objetos y va así comprendiendo las relaciones existentes entre los mismos a partir de formular hipótesis, ponerlas a prueba y aceptarlas o rechazarlas en función de los resultados de sus acciones" (Gómez Palacio, 1982; p. 7). Esto trae consigo la concepción de la actividad intelectual del niño como sujeto cognoscente, es decir, como sujeto que permanentemente actúa y reflexiona para comprender el mundo que le rodea, lo cual lleva a Ferreiro a plantear la pertinencia de la teoría de Piaget para comprender los procesos de adquisición de la lectura y la escritura, ya que toma la teoría piagetiana como "una teoría general de los procesos de adquisición de conocimiento" (Ferreiro, 1984; p. 31). Según Ferreiro, la teoría piagetiana permite introducir la escritura como objeto de conocimiento, al sujeto de aprendizaje como sujeto cognoscente, al aprendizaje como un proceso de obtención de conocimiento, la acción como origen de este conocimiento, la noción de errores constructivos y el progreso del conocimiento a través del conflicto cognitivo.

Dentro de esta concepción, la escritura se constituye como objeto de conocimiento cuando la estructura cognitiva de quien se enfrenta a ella le permite poner en juego diversas acciones orientadas a comprenderla; construye hipótesis en relación al fenómeno u objeto en cuestión, lo explora, lo observa, lo investiga, pone a prueba sus hipótesis, busca otras cuando alguna no resulta efectiva, etc., hasta que encuentra la solución al problema o logra comprender el objeto o fenómeno por el cual se interesa. Es obvio que en estos intentos se cometen errores, pero puede decirse que éstos constituyen errores constructivos; mediante ellos el sujeto cada vez sabe más acerca del nuevo hecho; ellos le informan que esa no es la hipótesis correcta, le hacen reflexionar, seguir investigando, construir y probar nuevas hipótesis, y de esta manera va lo---

grando interpretaciones cada vez más acertadas en relación a ese objeto de conocimiento, en una palabra, lo reconstruye.

La propuesta plantea la necesidad de conocer el proceso a través del cual el niño se enfrenta a la escritura para que el maestro se convierta en un interlocutor válido que pueda interpretar las preguntas y las respuestas del niño, comprendiendo la razón de determinados errores; así el maestro podrá implementar situaciones que conflictúan al niño a fin de favorecer el pasaje de un nivel de conceptualización más primitivo a otro más elaborado sin descalificarlo ni bloquearlo. Para lograr este objetivo, la Propuesta cuenta con un marco teórico, un cuadernillo de evaluación y 119 fichas en las cuales se proponen actividades para trabajar de manera individual, por equipo o por grupo.

Todo este conjunto de acciones concretas en la concepción teórica y metodológica en la Educación Primaria, manifiesta la preferencia de la política educativa por la Psicología Genética, la cual se ha venido consolidando al grado de que, en el actual régimen, se perfila como la teoría predominante en la concepción educativa del Estado.

Esta situación exige, en primer término, hacer un planteamiento de la teoría, especificar en qué condiciones se genera, sus principios fundamentales, sus aportes a la Pedagogía y las principales críticas que se le han hecho, para, posteriormente, definir las condiciones (políticas, sociales y económicas) que explican su adopción por parte del Estado y, entonces, valorar hasta qué punto resulta adecuada para responder a la problemática educativa nacional que se vive actualmente. El primer punto de estas consideraciones es objeto del presente capítulo, el cual está dividido en cinco apartados: a) El autor; b) Principios epistemológicos; c) La teoría; d) Aportaciones pedagógicas y; e) Principales críticas.

a) El autor.

Piaget, biólogo por formación, epistemólogo por vocación, filósofo por profesión, completa la estructura de su pensamiento, y penetra, renovando ideas, en el campo de la Psicología.

Piaget es reconocido por su genio, sin embargo, la misma importancia del papel de Piaget en la evolución del pensamiento contemporáneo vela en muchos aspectos el verdadero conocimiento de sus ideas. Según nos señala Merani (1982), para muchos se ha convertido en un mito; más aún, no son pocos quienes se ven obligados a tratar de su teoría, y lo hacen - la profesión obliga -, habiendo leído algunas de sus obras únicamente, o bien, sobre resúmenes de segunda mano, síntesis informativas y nada más, sin comprender realmente el significado de su pensamiento. Tal es el caso del Piaget considerado como psicólogo de la infancia, cuando en realidad, sus estudios de Psicología sólo pueden ser interpretados en función de su concepción epistemológica; para Piaget, la Psicología es la base de una Epistemología Genética; más aún, este transitar de una a otra disciplina científica se explica únicamente si se define el conflicto entre Filosofía y Ciencia que subyace en sus ideas. Por tanto, Piaget psicólogo solamente se entiende comprendiendo a Piaget epistemólogo y éste se justifica únicamente descubriendo la "crisis" de Piaget filósofo y aclarando el conflicto entre Filosofía y Ciencia en su pensamiento.

a.1. La formación.

Jean Piaget nace en 1896 en Neuchatel, Suiza, pequeño país enclavado en el centro de Europa Occidental cuya organización política poco centralizada permite un gran movimiento de personas e ideas; en él confluye la cultura europea, principalmente dos grandes corrientes que influyen de manera decisiva en la formación intelectual de Piaget: el neokantismo germánico y la epistemología clásica.

ca francesa.

El precoz contacto de Piaget con la Biología (sus estudios sobre la adaptación de moluscos a zonas lacustres) y una virtual seducción por la especulación filosófica (particularmente la Teoría del Conocimiento) lo llevan a plantearse el problema del conocimiento en términos biológicos. Como él mismo lo afirma, toda su vida estuvo dominada por una sola idea personal: la explicación biológica del conocimiento (Piaget, 1976). Sin embargo, el notable abismo que separa a los hechos biológicos del análisis puramente especulativo de tipo epistemológico, le induce a interesarse por la Psicología como medio que concilie ambas disciplinas y permita generar una teoría válida del conocimiento. Esta postura se define entre 1914 y 1921, periodo en el que recibe varias influencias a través de la lectura (Bergson, Kant, Comte, Durkheim y Tarde, en Filosofía y; James, Ribot y Janet, en Psicología).

En 1918, Piaget obtiene su doctorado en Ciencias en la Universidad de Neuchatel, con la tesis Los moluscos de Vallais. En ese mismo año parte a Zurich, donde frecuenta los laboratorios psicológicos de Lipps y Wreschner y la clínica psiquiátrica de Bleuler. Para 1919 ya se encuentra en París, donde recibe cursos de Lógica y Filosofía de la Ciencia dictados por Lalande y Brunschwig (de este último retoma el método histórico-crítico y la alusión a la Psicología como vía epistemológica). En esta época (1919-1921), en el laboratorio experimental de Binet, se le encarga la estandarización de los tests de razonamiento de Burt en niños franceses; experiencia que resulta crucial para Piaget, pues le llama poderosamente la atención las dificultades que tienen los niños menores de 11 años para resolver problemas de inclusión de clases y de encadenamiento de relaciones. Aquí encuentra por fin su campo de estudio, ya que puede investigar experimentalmente los procesos psicológi-

cos subyacentes a las operaciones lógicas. A partir de entonces -- (1921), Piaget se dedica a obtener, objetiva y experimentalmente, el conocimiento de las estructuras elementales de la inteligencia para estar en condiciones de abordar el problema del pensamiento -- en general y de elaborar una epistemología psicológica y biológica (Piaget, 1976).

De 1921 a 1929, Piaget se ocupa del estudio de la representación espontánea del mundo en el niño; explora el realismo, el animismo, la causalidad, el juicio moral, el juego y la imitación infantiles. También da comienzo a sus investigaciones sobre la inteligencia sensorio-motriz, describiendo la construcción de los esquemas básicos de objeto, tiempo, espacio y causalidad. Este conjunto de investigaciones le valen, a finales de los 30's, un amplio reconocimiento internacional.

De 1929 a 1939, Piaget desarrolla una gran y fecunda actividad científica, en la cual destacan:

a) La impartición de un curso de Historia del Pensamiento Científico en la Facultad de Ciencias de Ginebra, durante 10 años; lo que le permite avanzar en sus estudios de Epistemología y profundizar en la historia y emergencia de los principales conceptos de las Matemáticas, la Física y la Biología.

b) Retoma, en una escala más grande, sus investigaciones de Psicología del niño, en el Instituto J. J. Rousseau, del cual es nombrado subdirector; ahí, junto con Szeminska e Inhelder, investiga la génesis del número y de las cantidades físicas.

c) Formula el concepto psicológico de "agrupamientos" con el cual, según Maier (1984), remata su teoría del desarrollo cognoscitivo.

A finales de los 40's, con la publicación de Psicología de la Inteligencia (1947) e Introducción a la Epistemología Genética (19

49), Piaget sintetiza y establece las premisas y desarrollos de la Psicología y la Epistemología Genéticas. Todo su trabajo posterior es una afinación y extensión de los trabajos precedentes.

En 1956, funda el Centro de Epistemología Genética de Ginebra, en el cual logra agrupar a especialistas de diferentes disciplinas en investigaciones comunes, para dilucidar, teórica y experimentalmente, el problema del conocimiento.

Por último, cabe hacer notar que la afiliación de Piaget a una amplia gama de asociaciones profesionales⁶, su designación en la Sorbona y la obtención de seis grados honorarios en cuatro países⁷ destacan claramente su estrecho contacto con los círculos científicos y universitarios de su tiempo. Además, prestó sus servicios en la UNESCO y fue director de la Junta Internacional de Educación.

a.2. El conflicto entre Filosofía y Ciencia.

Todo el trabajo de Piaget ha estado animado por una pregunta: ¿Cómo es posible el conocimiento? Pregunta netamente filosófica para la cual rechaza una respuesta de este tipo (Piaget, 1975) pues considera que la reflexión especulativa filosófica carece de controles metodológicos y presenta una evidente dependencia en relación a los cambios y contextos sociopolíticos, que hacen dudar de su objetividad; de ahí su rechazo a la intervención de la Filosofía en la Ciencia. Para Piaget, la Ciencia sólo puede avanzar por una delimitación de los problemas y las garantías que le proporcio

6 Sociétés Romande de Philosophie; Sociétés de Sociologie de Genève; Sociétés Suisse de Psychoanalyse; Sociétés de Neurologie y - Sociétés Francaise de Psychologie.

7 Universidad de Harvard, 1936; Sorbona, París, 1946; Universidad de Bruselas, 1949; Universidad de Río de Janeiro, 1949; Universidad de Chicago, 1953; Universidad de Pensilvania, 1965.

nan los controles metodológicos (hipotético-deductivos y experimentales), por eso, lleva los problemas epistemológicos al terreno de la experimentación.

a.3. La base biológica.

La formación biológica de Piaget lo lleva a intentar explicar el problema del conocimiento en base a la Biología. Para tal efecto, plantea dos tesis que nunca abandonó y que fue profundizando:

1. Todo conocimiento es siempre asimilación de un dato exterior a las estructuras del sujeto y;

2. Los factores normativos del pensamiento corresponden biológicamente a una necesidad de equilibrio por autorregulación; así, la lógica podría corresponder en el sujeto a un proceso de equilibración (Piaget, 1970).

Piaget (1969), considera que las interacciones cognoscitivas representan una prolongación, en un plano superior, de los mecanismos de autorregulación biológica. Pero el estudio de la Biología le revela que ésta no puede explicar el "cómo" y el "porqué" de las modalidades del conocimiento; por ello, crea un puente, a través de la Psicología, que demuestre la continuidad entre el conocimiento biológico y el lógico. Esto conduce a la elaboración de la Psicología Genética.

b) Principios epistemológicos.

b.1. El interaccionismo.

Piaget (1975), afirma que en todo acto de conocimiento se da una interacción entre el sujeto y el objeto, sin que prevalezca alguno de los dos en la relación epistemológica. El sujeto conoce en y por su acción sobre los objetos. Esta concepción lo lleva a establecer un vínculo indisoluble entre la deducción y la experiencia,

tanto en el pensamiento en desarrollo como en la Ciencia.

b.2. El constructivismo.

Piaget también plantea que el conocimiento es el resultado de una serie de construcciones sucesivas por interacción del sujeto y el objeto; de ahí su interés por investigar los mecanismos responsables del paso de un estado de menor conocimiento a otro de mayor conocimiento. Esta perspectiva constructivista hace posible establecer diferentes niveles de integración y observar la prolongación del conocimiento biológico al lógico, de la acción al pensamiento operatorio y de lo empírico a lo lógico-matemático, en el niño y en la Ciencia respectivamente (Hernández, 1983).

b.3. Los modelos.

Piaget formula modelos explicativos para dar cuenta del interaccionismo y del constructivismo en su teoría; estos modelos son el epigenético (y de equilibración) y el lógico-algebraico.

b.3.1. El modelo epigenético.

Piaget encuentra grandes paralelismos entre la manera en que se da la interacción cognoscitiva y los intercambios entre el organismo y el medio, razón por la cual no tiene ningún inconveniente en retomar la epigénesis como un modelo de desarrollo biológico, y trasladarlo a la Psicología, pues considera al modelo epigenético como el único capaz de dar cuenta de la construcción intelectual - como un todo que, a partir de la interacción del sujeto con su entorno, sigue una serie de etapas sucesivas y presenta una organización y diferenciación crecientes, lo cual lleva al sujeto a una independencia y un dominio cada vez mayor sobre el medio. La propuesta del modelo epigenético consiste, básicamente, en proporcionar unos "a priori" funcionales (la adaptación y la organización propias de la vida) que permiten dar coherencia y extender los inter-

cambios del sujeto con su mundo, tanto en el tiempo como en el espacio, y que conducen a la construcción de estructuras intelectuales cada vez más poderosas.

b.3.1.1. El modelo de equilibración.

La particularización del modelo epigenético en la Psicología se da en forma de un modelo de equilibración. Este modelo pretende explicar los mecanismos psicológicos que conducen de un estado de conocimiento menor a otro mayor, de las estructuras menos equilibradas a las más móviles y estables. La intención de formular este modelo es explicar la reversibilidad propia de las formas lógico-matemáticas sin encontrarlas preformadas en el sujeto ni como resultado de registros perceptuales, sino como el producto de construcciones sucesivas.

El modelo de equilibración consiste, esencialmente, en plantear que las acciones del sujeto presentan una estructura y que sus reacciones al medio serán de asimilación y acomodación y darán por resultado una adaptación cada vez más eficaz. La asimilación será la incorporación de las experiencias con los objetos a estas estructuras del sujeto y la acomodación, la diferenciación de las estructuras para dar cabida a nuevas situaciones. La equilibración consiste, pues, en compensar las perturbaciones externas hasta que sean susceptibles de incorporarse a las estructuras iniciales o a las que están en vías de constituirse. Las estructuras sucesivas se apoyan en regulaciones cada vez más complejas en la coordinación de las acciones; estas regulaciones se traducirán en sistemas de operaciones, las cuales constituyen un conjunto de acciones interiorizadas y coordinadas de modo reversible. Según Piaget (1972), la sucesión de las diferentes etapas de la inteligencia es el resultado de esta construcción de operaciones.

b.3.2. El modelo lógico-algebraico.

Piaget considera que la lógica natural del sujeto es un proceso constructivo que puede ser formalizado ya que las transformaciones de las estructuras psicológicas alcanzan un equilibrio momentáneo al final de cada etapa. De esta manera, caracteriza a la etapa sensorio-motriz por el grupo práctico de transformaciones, la etapa representacional por las identidades y funciones, la etapa operatoria concreta por los agrupamientos y la etapa operatoria formal por la combinatoria lógica y el grupo INRC (I: transformación idéntica; N: inversa; R: recíproca y; C: correlativa). Dentro de este modelo juega un papel fundamental el concepto de estructura⁸ ya que permite formalizar la lógica natural del niño como un todo diferenciado e integrado, dándole prioridad a la actividad intelectual dentro del sistema psicológico.

c) La teoría.

Como se señaló con anterioridad, la idea central de Piaget es que resulta indispensable comprender la formación de los mecanismos mentales en el niño para conocer su funcionamiento y naturaleza en el adulto; por ello, la única interpretación válida es la interpretación genética, la que parte del análisis de su desarrollo.

8 Piaget (1983) define la estructura a partir de cinco propiedades: a) Una estructura está compuesta por elementos y relaciones que los unen; b) Si hacemos abstracción de los elementos de una estructura, la podemos definir a través de las relaciones postuladas; c) Existen diversos tipos lógicos de estructuras relacionadas por un orden jerárquico, es decir, existe la inclusividad de estructuras (subordinadas) en otras (supraordinadas); d) La definición relacional permite el establecimiento de isomorfismos entre estructuras y; e) Se cuenta con subestructuras como sectores de una estructura total (Piaget, 1983; p.p. 128-129).

De ahí que la Psicología Genética tienda a la elaboración de una E pistemología.

Para Piaget, el desarrollo psíquico, que se inicia al nacer y concluye en la edad adulta, es comparable al crecimiento orgánico, ya que, al igual que este último, consiste, esencialmente, en una marcha hacia el equilibrio; "el desarrollo es, por lo tanto, en — cierto modo una progresiva equilibración, un perpetuo pasar de un estado de menor equilibrio a un estado de equilibrio superior" — (Piaget, 1984a; p. 11). Sobre esta base, Piaget intenta describir la evolución del niño y del adolescente: "desde este punto de vista, el desarrollo mental es una construcción continua...comparable al montaje de un mecanismo delicado cuyas sucesivas fases de ajustamiento contribuyen a una flexibilidad y una movilidad de las piezas tanto mayores cuanto más estable va siendo el equilibrio" (Piaget, 1984a; p. 12).

Piaget introduce una distinción importante entre dos aspectos complementarios de este proceso de equilibración: las estructuras variables que definen las formas o estados sucesivos de equilibrio y un determinado funcionamiento constante que es el que asegura el paso de cualquier estado al nivel siguiente. Los mecanismos funcionales son comunes a todos los estadios y para comprenderlos es necesario señalar que toda acción (todo movimiento, pensamiento o — sentimiento) responde a una necesidad y una necesidad es una manifestación de desequilibrio, de tal manera que cuando el equilibrio ha sido restablecido, es decir, cuando las necesidades están satisfechas, la acción termina. Según Piaget (1984a), toda necesidad — tiende a:

1. Incorporar las cosas y las personas a la actividad propia del sujeto y, por consiguiente, a "asimilar" el mundo exterior a — las estructuras ya construídas, y;

2. Reajustar éstas en función de las transformaciones sufridas, y, por consiguiente, a "acomodarlas" a los objetos externos.

El equilibrio de tales asimilaciones y acomodaciones puede llamarse "adaptación", que es la forma del equilibrio psíquico, y el desarrollo mental aparece finalmente, en su organización progresiva, como una adaptación cada vez más precisa a la realidad.

Las estructuras variables o progresivas o formas sucesivas de equilibrio requieren un análisis que marque las diferencias u oposiciones de un nivel a otro de la conducta, desde los comportamientos elementales del recién nacido hasta la adolescencia. Las estructuras variables serán las formas de la actividad mental, bajo su doble aspecto motor e intelectual, por una parte, y afectivo, — por otra, así como según sus dos dimensiones individual y social — (interindividual). Estas estructuras operacionales son las que — constituyen la base del conocimiento, por lo tanto, es necesario — entender la formación, elaboración, organización y funcionamiento de estas estructuras.

Piaget (1964), distingue cuatro etapas principales del desarrollo de estas estructuras:

1. Sensorio-motriz. Una etapa preverbal que tiene lugar aproximadamente durante los primeros dieciocho meses de vida. En esta etapa se desarrolla el conocimiento práctico que constituye la subestructura del conocimiento representacional posterior.

2. Representación preoperacional. En esta segunda etapa se dan los principios del lenguaje, de la función simbólica, y por lo tanto, del pensamiento o de la representación. Pero al nivel del pensamiento representacional debe existir una reconstrucción de todo aquello que se desarrolló en el nivel sensorio-motor, es decir, las acciones sensorio-motrices no se traducen inmediatamente en operaciones; de hecho, durante todo este segundo período no existen

operaciones propiamente dichas pues aún no se da la conservación, que es el criterio psicológico que indica la presencia de operaciones reversibles.

3. Operaciones concretas. En esta tercera etapa aparecen las primeras operaciones, a las que Piaget llama "concretas" porque operan sobre objetos y aún no sobre hipótesis expresadas verbalmente; presentándose las operaciones de clasificación, ordenamiento, la construcción de la noción de número, operaciones espaciales y temporales, y todas las operaciones fundamentales de la lógica elemental de clases y relaciones, de las matemáticas elementales, de la geometría elemental y hasta de la física elemental.

4. Operaciones formales. Finalmente, en la cuarta etapa, estas operaciones son sobrepasadas conforme el niño va alcanzando el nivel formal o de operaciones hipotético-deductivas, es decir, cuando puede razonar de acuerdo a hipótesis y no sólo a objetos. En esta etapa el adolescente construye operaciones de lógica proposicional y obtiene estructuras combinatorias y grupales más complicadas (Grupo INRC).

Cada una de estas etapas se caracteriza por la aparición de estructuras originales, cuya construcción le distingue de las etapas anteriores. Lo esencial de estas construcciones sucesivas subsiste en el curso de las etapas ulteriores en forma de subestructuras sobre las cuales habrán de edificarse los nuevos caracteres; sin embargo, cada etapa comporta también una serie de caracteres momentáneos o secundarios, que van siendo modificados por el ulterior desarrollo, en función de las necesidades de una mejor organización. Cada etapa constituye, por las estructuras que la definen, una forma particular de equilibrio, y la evolución mental se efectúa en el sentido de una equilibración más avanzada; en otras palabras, "el desarrollo mental del niño aparece, en total, como una su

cesión de tres grandes construcciones, cada una de las cuales prolonga la precedente, reconstruyéndola, ante todo, en un nuevo plano para sobrepasarla luego cada vez más' (Piaget, 1984b; p. 151).

La integración de estas estructuras sucesivas permite dividir el desarrollo en las etapas que se han mencionado, las cuales obedecen a los siguientes criterios:

1. Su orden de sucesión es constante, aunque las edades promedio pueden variar de un individuo a otro, según sus grados de inteligencia, o de un ambiente social a otro. El desarrollo de las etapas puede dar lugar a retrasos o a aceleraciones; pero el orden de sucesión persiste constante.

2. Cada etapa se caracteriza por una estructura de conjunto, en función de la cual pueden explicarse las principales reacciones particulares.

3. Estas estructuras de conjunto son integrativas y no se sustituyen unas a otras: cada una resulta de la precedente, integrándola como estructura subordinada, y prepara la siguiente, integrándose antes o después en ella.

Para explicar el paso del desarrollo de un grupo de estructuras a otro, Piaget (1984b) acude a cuatro factores que intervienen en el desarrollo mental:

1. La maduración. El crecimiento orgánico y especialmente la maduración de los sistemas nervioso y endócrino, constituyen un factor necesario pero que no explica todo el desarrollo, porque:

1.1. En realidad se desconoce el papel que desempeña la madurez en el desarrollo mental; no se sabe casi nada de las condiciones de maduración que hacen posible la constitución de las grandes estructuras operatorias.

1.2. En lo que se conoce, se ve que la maduración consiste sobre todo en abrir nuevas posibilidades y constituye una condición

necesaria de la aparición de ciertas conductas, pero sin proporcionar las condiciones suficientes, ya que sigue siendo igualmente necesario que las posibilidades así abiertas se realicen, y, para ello, que la maduración se acompañe de un ejercicio funcional y un mínimo de experiencia.

1.3. Cuanto más se alejan de los orígenes sensomotores las adquisiciones, más variable es su cronología, no en el orden de sucesión, sino en las fechas de aparición; este hecho, demuestra que - la maduración interviene cada vez menos sola, y que las influencias del ambiente físico y social crecen en importancia.

2. Experiencia. En este factor se contempla el papel del ejercicio y de la experiencia adquirida en la acción efectuada sobre los objetos. Por eso se plantea que hay dos tipos de experiencia:

2.1. La experiencia física, que consiste en actuar sobre los objetos para abstraer sus propiedades, y;

2.2. La experiencia lógico-matemática, que consiste en actuar sobre los objetos, pero con la finalidad de conocer el resultado - de la coordinación de las acciones. En este caso, el conocimiento es abstraído de la acción y no de los objetos, de modo que la experiencia constituye solamente la fase práctica y casi motora de lo que será la deducción operatoria ulterior. En cuanto a la experiencia física, no es, en modo alguno, un simple registro del dato, sino que constituye una estructuración activa, ya que siempre es asimilación a cuadros lógico-matemáticos.

3. La interacción y la transmisión social. En este factor se incluyen todas las experiencias sociales del niño (medio familiar, escuela, etc.). La socialización es una estructuración, a la que el individuo no sólo contribuye, sino que también recibe de ella, e incluso, en el caso de las transmisiones en que el sujeto parece el más receptivo, como la transmisión escolar, la acción social es

ineficaz sin una asimilación activa del niño, lo que supone instrumentos operatorios adecuados.

4. La equilibración. Según Piaget, los factores anteriores resultan necesarios pero insuficientes; existe "un mecanismo interno (pero sin reducción posible a lo solamente innato y sin plan preestablecido, puesto que hay construcción real) que es realmente observable en cada construcción parcial y en cada paso de una etapa a la siguiente: es un proceso de equilibración,..es decir,..una autorregulación o serie de compensaciones activas del sujeto en respuesta a perturbaciones exteriores y de una regulación a la vez retroactiva (sistema en cadena o feedbacks) y anticipadora, que constituye un sistema permanente de tales compensaciones" (Piaget, 1984b; p. 156).

Para Piaget, este mismo proceso de equilibración puede aplicarse también al desarrollo de la afectividad y de la motivación, las cuales constituyen la energética de las conductas. En pocas palabras, "el equilibramiento por autorregulación constituye el proceso formador de las estructuras" (Piaget, 1984b; p. 158).

d) Aplicaciones pedagógicas.

Aunque no existe propiamente una Pedagogía en sentido estricto en la teoría piagetiana, se ha intentado aplicar sus principios al ámbito educativo. El mismo Piaget, principalmente en sus libros Psicología y Pedagogía (1986) y ¿A dónde va la Educación? (1985), expresa sus conceptos pedagógicos, señalando en el primero que la Enseñanza, en todas sus formas, implica tres problemas centrales:

1. ¿Cuál es el fin de esta enseñanza? Acumular conocimientos útiles (y útiles ¿en qué sentido?). ¿Aprender a aprender? ¿Aprender a innovar, a producir algo nuevo en cualquier campo, tanto como a saber? ¿Aprender a controlar, a verificar o simplemente a re-

petir? Etc.

2. Una vez escogidos estos fines (¿y por quién o con el consentimiento de quién?) hay que determinar después cuáles son las ramas (o sus particularidades) necesarias, indiferentes o contraindicadas, para alcanzarlos: ramas de cultura, de razonamiento y, especialmente (lo que queda fuera de gran número de programas), ramas de experimentación, formadoras de un espíritu de exploración y control activo.

3. Cuando se han escogido estas ramas es necesario, finalmente, conocer las leyes del desarrollo mental para encontrar los métodos más adecuados al tipo de formación educativa deseada (Piaget, 1986).

Para resolver estos problemas, Piaget considera que el cuerpo docente debe estar suficientemente preparado para realizar la investigación pedagógica que permita verificar y controlar los resultados en el ámbito educativo; de ahí que insista en desarrollar una Pedagogía experimental, que cuente con estudios sistemáticos y medios de control precisos para evaluar la efectividad de los métodos escolares, y, que éstos, estén en consonancia con los avances de la Sociología y la Psicología.

Piaget considera que cualquier método didáctico o cualquier programa de enseñanza implica problemas de psicología del desarrollo, psicología del aprendizaje y psicología general de la inteligencia; en particular, la Psicología Infantil responde a tres puntos de importancia decisiva para la elección de los métodos didácticos e incluso para la elaboración de programas de enseñanza, y que son:

- a) La naturaleza de la inteligencia o del conocimiento.
- b) El papel de la experiencia en la formación de las nociones,

y;

c) El mecanismo de las transmisiones sociales o lingüísticas del adulto al niño.

Piaget (1986), cita a R. M. Hutchins para señalar que el fin principal de la enseñanza es desarrollar la inteligencia y, especialmente, enseñar a desarrollarla por tanto tiempo como es capaz de progresar, es decir, mucho más lejos del término de la vida escolar; sin embargo, agrega, esta definición no precisa en qué consiste la inteligencia, por tanto, es indispensable consultar los hechos para saber lo que es la inteligencia; y la experiencia psicológica sólo puede responder a esta cuestión caracterizando la inteligencia por su modo de formación y desarrollo.

Para Piaget, las funciones esenciales de la inteligencia consisten en comprender e inventar; o dicho de otra manera: en construir estructuras, estructurando lo real. Para comprender un fenómeno, dice Piaget, hay que reconstruir las transformaciones de las que son el resultado, y para reconstruirlas hay que haber elaborado una estructura de transformaciones, lo que supone una parte de invención o reinvencción (Piaget, 1986).

De esto se deriva, afirma Piaget, que el problema de la inteligencia y, con él, el problema central de la Pedagogía de la enseñanza ha aparecido así ligado al problema epistemológico fundamental de la naturaleza de los conocimientos: ¿constituyen éstos copias de la realidad o asimilaciones de lo real a estructuras de transformaciones?

Contra el empirismo asociacionista, Piaget plantea que los conocimientos derivan de la acción, no como simples respuestas asociativas, sino en un sentido más profundo: la asimilación de lo real a las coordinaciones necesarias y generales de la acción. Conocer un objeto es, por tanto, operar sobre él y transformarlo para captar los mecanismos de esta transformación en relación con --

las acciones transformadoras.

El hecho de que la inteligencia deriva de la acción conduce a esta consecuencia fundamental: incluso en sus manifestaciones superiores, en las que ya sólo procede gracias a los instrumentos del pensamiento, la inteligencia consiste en ejecutar y coordinar acciones, aunque en este caso sea en forma interiorizada y reflexiva.

Las acciones interiorizadas son las "operaciones" lógicas y matemáticas, motores de todo juicio o de todo razonamiento. Estas operaciones presentan el doble carácter de ser reversibles y de coordinarse en estructuras de conjunto; de donde resulta que, en todos sus niveles, la inteligencia es una asimilación de lo dado a estructuras de transformaciones, de estructuras elementales a estructuras operatorias superiores, y que estas estructuras consisten en organizar lo real, en acto o en pensamiento, y no simplemente en copiarlo.

De ahí que Piaget se pronuncie en contra de la enseñanza verbalista y libresca y abogue por los métodos activos. Para Piaget, por ejemplo, las matemáticas constituyen una prolongación directa de la lógica, por eso subraya la importancia de la investigación personal del alumno para adquirir y desarrollar las nociones lógico-matemáticas a partir de manipulaciones concretas. O como en el caso de la enseñanza de las ciencias experimentales, en las que considera necesaria la formación del espíritu experimental, a través de la investigación y el descubrimiento propios del niño; por lo tanto, la escuela debe formar y desarrollar el espíritu de invención, e incluso, el de control y verificación.

Los métodos activos, considera Piaget (1986), son más necesarios cuanto que se apunta cada vez más a formar cuadros técnicos y científicos. La cita que hace de la Recomendación No. 49 de la Conferencia Internacional de Instrucción Pública de 1959 a los Minis-

terios de Educación sobre las medidas destinadas a facilitar el reclutamiento y la formación de los cuadros técnicos y científicos, es muy clara en cuanto a su postura:

"A fin de aumentar el interés de los alumnos por estudios científicos y técnicos desde la escuela primaria, conviene utilizar métodos activos apropiados para desarrollar el espíritu experimental" (Piaget, 1986; 81).

Esta relación entre métodos activos y formación de cuadros técnicos se explica, según Piaget, por la necesidad de coordinar los planes educativos con las perspectivas sociales, económicas y técnicas; de lo que se desprende una clara tendencia muy general a perfeccionar y desarrollar la enseñanza técnica, lo cual implica una prolongación de la escolaridad obligatoria, una facilidad de acceso a los niveles secundarios y superiores, una diferenciación más precisa de las formas de enseñanza y la multiplicación de las escuelas técnicas.

d.1. Los intérpretes.

d.1.1. Ambito internacional.

Las premisas de la teoría piagetiana han sido interpretadas por educadores y pedagogos para organizar algunas prácticas educativas. Según Glazman (1984), pueden detectarse dos momentos en este sentido:

1. Cuando la Escuela de Ginebra se centra en los aspectos epistemológico y psicológico, los educadores interpretan el modelo piagetiano a través de lo que Jean-Louis Paour llama la "pedagogía de la espera", en el sentido de que, al recuperar la noción de etapa, se ve la necesidad de esperar a que los educandos evolucionen espontáneamente.

2. Surge de la propia Escuela de Ginebra, cuando Inhelder y sus colaboradores, Sinclair y Bovet, trabajan por primera vez los

problemas del aprendizaje, se investigan los mecanismos para favorecer el desarrollo y los momentos oportunos de hacerlo. En este contexto se indaga sobre la intervención eficaz al nivel de los procesos del funcionamiento cognoscitivo.

Entre las personalidades más destacadas, a nivel internacional, como investigadores en el campo educativo a partir del modelo piagetiano o inspirándose en él, se encuentran: Barber Inhelder, - colaboradora permanente de Piaget, cuyos trabajos versan sobre Educación Especial y sobre aprendizaje; Jean-Louis Paour en Educación Especial; Constance Kamii y Rheta Devries en juego y noción de número en el nivel preescolar; etc.

Precisamente Constance Kamii (1965), plantea que los principios pedagógicos de Piaget son:

1. El aprendizaje tiene que ser un proceso activo, debido a que el conocimiento es una construcción desde dentro; Kamii cita a Duckworth (1964), quien, a su manera de ver, selecciona la mejor expresión hecha por Piaget sobre Educación:

"Hasta donde la Educación está interesada, el principal resultado de esta teoría del desarrollo intelectual es el argumento de que se debe permitir al niño producir su propio aprendizaje... No se puede ayudar a entender a un niño simplemente hablando con él. La buena Pedagogía debe implicar la exposición del niño a situaciones en las que él mismo experimente, en el amplio sentido del término: tirar cosas para ver — que ocurre, manipular símbolos, plantear preguntas y buscar — sus propias respuestas, acomodar lo que encuentra en un momento con lo que encuentra en otro, comparar sus resultados con los de otros niños, etc..." (Kamii, 1973; p. p. 199-214).

2. Las interacciones sociales de los niños en la escuela son esenciales para su desarrollo intelectual. La cooperación entre los niños, como la cooperación del niño con los adultos, dan la oportunidad de observar la relatividad de perspectivas; un encuentro de opiniones entre los niños puede ocasionar que el niño se entere de

diferentes puntos de vista; otros niños de niveles cognoscitivos - similares pueden ayudar muchas veces al niño para abandonar su punto de vista egocéntrico.

3. La prioridad que tiene la actividad intelectual basada en experiencias actuales más que en el lenguaje hace que se insista en la necesidad de dejar que el niño vaya de una etapa a otra dando respuestas "erróneas" antes de esperar de él una lógica y lenguaje adultos.

En resumen, para Kamii, las implicaciones pedagógicas de la teoría de Piaget sugieren un tipo de reforma que convierta el aprendizaje en un proceso verdaderamente activo y que estimule las interacciones sociales entre los alumnos para cultivar un espíritu crítico. El maestro de la escuela piagetiana no presenta la moralidad y el conocimiento ya elaborado, más bien proporciona oportunidades para que el niño construya su propio conocimiento y estándares morales a través de su propio razonamiento. El énfasis de una escuela piagetiana está puesto en el juicio y pensamiento propio del niño, más que en el uso del lenguaje correcto y de la lógica adulta.

d.1.2. Ambito nacional.

En México se ha dado un impulso muy fuerte a la teoría piagetiana, tanto en el ámbito psicológico como en el pedagógico, en los círculos académicos y científicos. Diferentes investigadores han tratado de aplicar sus principios en el terreno educativo; por ejemplo, Ma. Salud Nuñez y colaboradores trabajan sobre la enseñanza de la ciencia en la escuela primaria; Araceli Otero sobre contenidos y métodos en los niveles de preescolar y primaria; Margarita Gómez Palacio en educación especial y lectoescritura; Dora María Antinori y Genoveva Sastre en educación especial; Emilia Ferreiro y su equipo sobre la adquisición de la lengua escrita; entre otros;

además del apoyo que ha dado la SEP en diferentes dependencias a su cargo (Glazman, 1984).

Los autores señalados coinciden en considerar el problema de la construcción del conocimiento como el tema fundamental que liga a la Psicología Genética con la Educación. La preocupación esencial de quienes trabajan el enfoque psicogenético es la necesidad de replantear la Psicología Genética al nivel del medio escolar mexicano; de ahí que centren sus investigaciones en cinco aspectos:

1. Favorecer el proceso de adquisición del conocimiento.
2. Ofrecer una explicación de los procesos de adquisición de algunas nociones.
3. Ofrecer una explicación de los procesos de desarrollo moral o afectivo.
4. Reconsiderar el rol del educando y del educador.
5. Contar con las bases para elaborar estrategias, materiales de enseñanza e instrumentos de evaluación.

e) Principales críticas.

e.1. En cuanto a la teoría.

A decir de Yaroshevsky, "Vigotsky fue el primero en señalar el error de Piaget de ver al niño como un ser asocial cuyo pensamiento no se halla orientado hacia el mundo de los objetos sino hacia el reino de los ensueños; error que, según Wallon, eran defectos propios de toda Psicología cuya esfera de estudio se halle limitada al individuo, y en el individuo, a las manifestaciones abstractas de su conciencia" (Yaroshevsky, 1984; p. 261).

Para Yaroshevsky, los tres puntos más vulnerables de la concepción piagetiana son:

1. El objeto de análisis no es un ser psicofisiológico íntegro, sino la inteligencia cognoscitiva, cuyo desarrollo se descri-

be sin referirlo a la maduración del niño, a los factores biológicos ni a los mecanismos neurológicos.

2. Piaget habla del intelecto como tal, de una relación puramente mental con los objetos y sus signos, mientras que en realidad la vida intelectual es inseparable de la motivacional y afectiva.

3. El individuo, en la interpretación de Piaget, queda solo - ante el mundo circundante. Ahora bien, hasta en las condiciones en que se lleva a cabo el experimento, donde se crea artificialmente una situación análoga, hay otro individuo, el experimentador, que regula la conducta del sujeto. ¿Qué decir, pues, de las circunstancias en que transcurre realmente la actividad vital del hombre?

Para este autor, las simpatías del joven Piaget se inclinaban hacia el positivismo, en tanto, las del Piaget maduro tienden hacia el materialismo dialéctico; sin embargo, la Psicología Genética y dialéctica de Piaget es sui generis. Por una parte, el concepto de "genética" en Piaget, se circunscribe a los fenómenos de la ontogénesis, es decir, da por interpretada y aceptada la filogénesis. En cuanto a la dialéctica, como señala Merani (1984), hubo y hay muchos equívocos en torno a Piaget, y muchas veces astutamente provocados por él mismo. La teoría piagetiana está cerrada a la -- historia y a la contradicción; la dialéctica de Piaget es una dialéctica de la permanencia, de la complementariedad, de lo racional y lo experimental; sin ser estrictamente el concepto bergsonianos de la dialéctica, la dialéctica de Piaget como la de Bergson, es -- lo que asegura el acuerdo de nuestro pensamiento consigo mismo, de donde resulta que, habiendo inclusive muchos acuerdos posibles, -- hay una sola verdad.

Esta confusión de planteamientos piagetianos con el marxismo llevó a Hernández González (1983), a realizar un estudio al respec

to. Partiendo de la contrastación de la relación pensamiento-realidad en Piaget y Marx, enumera sus semejanzas de la siguiente manera:

1. La crítica que ambos realizan al empirismo o al positivismo, en tanto que éstos conciben el conocimiento como un acto pasivo y contemplativo del sujeto.

2. Por considerar que el conocimiento procede de la interacción del sujeto y el objeto, sin la primacía de alguno de ellos.

3. Por la gran importancia que se le concede al papel activo del sujeto en la interacción cognoscitiva, el sujeto sólo conoce - en y por su acción sobre los objetos.

4. Porque ambos intentan trascender lo puramente observable y llegar a la estructura íntima de los fenómenos, en oposición a todas las variedades de positivismo (clásico, crítico y lógico) que persisten en quedarse en las puras descripciones y regularidades fenoménicas.

Sin embargo, agrega, estas similitudes no dejan de ser aparentes; el marxismo no separa el problema del pensamiento y el problema del ser sino que los trata como una unidad; esta diferencia esencial muestra una serie de diferencias radicales entre el marxismo y la teoría piagetiana, a saber:

1. Frente a una concepción histórico-dialéctica de la realidad se presentan unas estructuras suprahistóricas.

2. Frente a una dialéctica que se funda en la contradicción se presenta una "dialéctica" basada en la complementariedad de los opuestos.

3. Frente a una concepción dialéctica de la totalidad se presenta una totalidad abstracta.

4. Frente a una concepción basada en el cambio se presenta una concepción que habla de transformación para justificar un én

fasis en los estados de equilibrio.

Piaget, señala Hernández, ha puesto de relieve el papel activo del sujeto en la relación cognoscitiva, pero solo la toma en cuenta desde una concepción individualista del sujeto, cuando en realidad, la producción del pensamiento lógico se expresa y se determina en y por factores socioculturales; el niño no nace como un ente reducido a sus características biológicas sino como un ser social y; el propio desarrollo de la lógica no es independiente de la sociedad y su historia. El conocimiento que el niño tenga de la realidad está determinado por el lenguaje en que piensa, el cual le dota de un aparato conceptual que determina una articulación y una percepción dadas de la realidad, y por los intereses de clase y de grupo a que pertenece, que determinan la elección que efectúa el individuo de su sistema de valores (Schaff, 1984).

Para el marxismo, el papel activo del sujeto está sometido a determinaciones sociales, que introducen en el conocimiento una visión de la realidad transmitida socialmente, por tanto, la interacción cognoscitiva se da en el marco de la práctica social del sujeto, quien percibe al objeto en y por su praxis social; asimismo, la Ciencia está ligada al desarrollo de la sociedad y cumpliendo funciones en la misma; por consiguiente, se encuentran otras diferencias significativas en torno al marxismo y a Piaget.

1. Frente a una concepción histórico-social del hombre se presenta una concepción biológico-genérica de éste.

2. Frente a una concepción del desarrollo científico basada en la producción social del conocimiento se presenta una propuesta constructivista, basada en una reconstrucción racional.

3. Frente al criterio de verdad basado en la praxis social se presenta uno basado en la correspondencia del modelo con la realidad.

4. Por último, frente a una concepción que ve la unidad de la ciencia en su historicidad se presenta una concepción abstracta de la misma (el círculo de las ciencias).

El mismo Hernández profundiza sobre algunos aspectos específicos de la teoría piagetiana, señalando los efectos indeseables de los conceptos biológicos en la explicación del desarrollo intelectual, a saber:

1. El modelo epigenético. La epigénesis es una variedad de -- predeterminismo muy cercana al preformismo, tantas veces atacado -- por Piaget, y, en tanto que el ambiente no juega un papel fundamental en ésta, no puede constituir un modelo apropiado para el desarrollo psicológico; por otra parte, la epigénesis sólo es aplicable a la población como un todo, por tanto, resulta inadecuada su utilización para explicar un conocimiento que no es heredado (el -- pensamiento lógico) y su aplicación a un desarrollo individual. Además, Piaget realmente privilegia a la asimilación sobre la acomodación e infravalora el papel del medio social ya que se propone una visión predeterminada y racional del conocimiento, alejada de -- las contingencias mundanas.

Por otra parte, la comparación que hace de la mente con un -- sistema digestivo (al comparar la asimilación y acomodación orgánicas con sus correspondientes partes cognitivas y la consecuente -- equilibración adaptativa de los intercambios entre el sujeto y el -- objeto) no permite una explicación de la comprensión o de lo que -- no es comprensible; tampoco da cuenta de la intencionalidad de los hechos mentales ni permite explicar la producción del significado o la construcción recíproca del yo consciente.

2. El modelo de equilibración. El modelo propuesto por Piaget fue cuestionado por sus propios discípulos, arguyendo que: el modelo se muestra incapaz de explicar porqué ocurre el incremento de e

quilibración; su generalidad y omnipresencia explicativa del motivo de coherencia deja muchas dudas al respecto; se muestra incapaz de dar cuenta del papel del contenido; le falta claridez en relación a los tres niveles de equilibración interna; el modelo en sí resulta inadecuado al propio desarrollo psicológico pues predice un funcionamiento que es demasiado continuo para enfrentarse a los choques y rupturas en el desarrollo, los cuales se sabe que existen empíricamente; por ello se duda que explique la conocida multiplicidad de trayectorias en el desarrollo.

En este modelo la contradicción no tiene cabida, para Piaget, el desarrollo de las estructuras operatorias y la misma equilibración de éstas tiende hacia la ausencia de contradicciones. Esta concepción nos lleva a aclarar el concepto de dialéctica que subyace en el pensamiento de Piaget; para él la dialéctica no existe más que como una complementariedad entre los opuestos, pero jamás como una lucha o contradicción entre los mismos que conduzca a un nuevo sistema; las equilibraciones cognitivas no solamente se atraen como dos cargas eléctricas de sentidos diferentes, sino que se engendran mutuamente, lo cual supone un ciclo cerrado susceptible de ampliarse y enriquecerse al tiempo que conserva su forma de ciclo (Piaget, 1975).

3. El interaccionismo. Piaget sólo considera una subjetividad individual y prioriza la actividad de las estructuras cognitivas sobre el mundo activo; de esta manera pone énfasis en los factores internos (biológicos); sin embargo, Piaget no es tan ingenuo para eliminar las interacciones sociales, pero les adjudica un papel secundario en el desarrollo intelectual y, con esto, infravalora la vida social y su desarrollo histórico; para él la vida social es necesaria en el desarrollo intelectual, particularmente en el sentido del establecimiento de relaciones de cooperación (como una co

operación u operación efectuada en común). Por otra parte, al asimilar la cultura y la sociedad a la naturaleza, bajo el rubro general de ambiente, iguala al ser humano con un organismo biológico - en interacción con su ambiente; la única diferencia que plantea es que el ser humano cuenta también con mecanismos adaptativos de carácter lógico-operatorio y ya no simplemente con ritmos y regulaciones.

Esta relación adaptativo-lógica del hombre con su ambiente enmascara la acción práctico-transformadora del hombre sobre su entorno natural e histórico-social; de esta manera, Piaget disuelve el yo consciente y reduce al sujeto a su actividad funcional. En otras palabras, Piaget, sin plantearlo abiertamente, iguala al sujeto con el individuo aislado, el cual resulta difícil de distinguir del organismo biológico, y, al proponer el estudio del sujeto epistémico como el núcleo cognitivo común a todos los sujetos del mismo nivel, lo convierte en un sujeto lógico-abstracto, pues se aleja de los individuos concretos y se remite al estudio del sujeto ideal.

Esto nos lleva a plantear el problema de la conciencia en Piaget, a la cual concibe como una organización absorbida dentro de un sistema funcional supraordenado; para Piaget la conciencia no existe más que en términos de una toma de conciencia de las acciones y es deudora de las propias estructuras cognitivas, vía la abstracción reflexiva.

4. El modelo lógico algebraico. La importancia que Piaget asigna a la abstracción deductiva, lo lleva a considerar a la lógica y la matemática marcos deductivos que permitan estructurar lo real y deducir los fenómenos sin limitarse a comprobarlos; para él, una verdadera explicación de los procesos psicológicos sólo es susceptible de alcanzarse mediante la postulación de modelos, los cua-

les tienden a establecer un isomorfismo con respecto al objeto de estudio; de ahí que Piaget considere posible la caracterización — formal de las estructuras cognoscitivas; sin embargo, este análisis solamente representa la mitad del camino, puesto que hay que emprender el camino de retorno: la ascensión de lo abstracto a lo concreto.

La conceptualización formalista de Piaget lo lleva a realizar un análisis abstracto y solamente en términos de los tipos de relaciones que se dan entre los elementos y el todo, es decir, un análisis estructural del sistema de relaciones. La totalidad formal — es una clara tendencia a la utilización del principio abstracto, — el cual deja de lado la riqueza de la realidad, su contrariedad y multiplicidad de significados, y abarca exclusivamente los hechos concordantes con este principio.

La visión abstracta y armónica de la sociedad en Piaget lo — lleva a construir un modelo isomórfico del pensamiento que se queda sólo en analogía; lo mismo sucede al querer explicar la producción del conocimiento humano a través de la historia, lo cual lo — lleva a empobrecer el concepto de historia pues la reduce a una mera secuencia temporal del paso de una estructura a otra, independientemente de las transformaciones sociales y la propia constitución histórica de la humanidad. Piaget limita su concepción de la historia a la biogénesis, descuidando la dimensión social y económica en que se desenvuelven los individuos humanos y asume que una reconstrucción de la historia se encuentra obstaculizada por el hecho de que las transformaciones históricas no son disponibles.

En términos generales, a lo más que llega Piaget es a proponer paralelos entre la ontogénesis del conocimiento y el desarrollo histórico de una Ciencia; estos paralelismos únicamente constituyen congruencias formales entre ambos dominios, a la par que dismi-

nuyen la importancia de la historia.

e.2. En cuanto a las aplicaciones pedagógicas.

Como ya se señaló con anterioridad, en Piaget no hay una teoría pedagógica explícita, por tanto, distintos pedagogos, educadores, e investigadores han intentado replantear los principios de la Psicología Genética en el ámbito educativo; esto representa ya una limitación, puesto que, como señala Araceli Otero (1984), las interpretaciones pedagógicas que se han hecho de la teoría piagetiana pueden ubicarse en dos niveles:

1. Una interpretación superficial, como de declaraciones a la moda, que invoca el nombre de Piaget o de la Psicología Genética - sin sustentos suficientes, siendo que en la práctica se regresa a una situación de rigidez, lo estereotipado y lo tradicional.

2. Una inquietud más persistente y más inquisitiva en torno a conceptos restringidos, pero no en cuanto al enfoque en general.

En este aspecto cabe señalar que, en el grueso de los pedagogos y psicólogos educativos, sigue prevaleciendo la idea del Piaget como psicólogo del niño, al que hacíamos referencia al inicio del capítulo, lo cual impide una comprensión cabal de sus ideas, - principalmente en el terreno epistemológico.

Por otra parte, las investigaciones realizadas en México, y - sus consecuentes aplicaciones pedagógicas, nos señalan tres cuestiones básicas:

1. Las nociones sobre las que se investiga actualmente (física, lógica-matemática y lengua escrita, principalmente) responden más a los ejes del conocimiento que postula la teoría, que a una - confrontación de los contenidos y los fines de la educación dentro de la sociedad; de esta manera, el proceso educativo se concentra en los medios, que tienden a constituirse en finalidades por sí mismos.

2. La actividad cooperativa, el diálogo y la discusión, necesarios para ejercer un espíritu crítico, se han mitificado, al reducir la práctica social a la práctica limitada del aula.

3. En la aplicación, la Psicología Genética abre preguntas -- aún sin respuestas, a saber: ¿Qué tanta extensión tienen los descubrimientos a otros contextos? ¿Cómo se adquieren otras nociones? -- ¿Cuál es el papel del profesor, las estrategias, los materiales y la evaluación en cada caso? ¿Cómo se puede guiar la dinámica grupal?, etc.

Por otra parte, la preeminencia de la Psicología Genética en la actual década, en el ámbito educativo mexicano, plantea además otros problemas que no sólo competen a la Psicología y a la Pedagogía, sino que se insertan en la problemática socioeconómica y política que se vive en estos momentos. Es necesario señalar que, cada corriente teórica remite a una base material-sociológica propia, -- con sus agentes detectadores, lo cual genera una lucha por el dominio del mercado de actividad intelectual en el área; por tanto, -- las contradicciones en este ámbito no son solamente teóricas, sino que, la prevalencia de determinada teoría se afirma en el plano de posiciones de intereses concretos personales, de grupo e institucionales (Glazman, 1984).

En este sentido, el Estado, a través de la Secretaría de Educación Pública, participa en este proceso brindando apoyo a la investigación e implantación de planes y programas con un determinado enfoque teórico; de ahí que, en los capítulos cuarto y quinto -- respectivamente, sea necesario plantear la política educativa y el contexto socioeconómico y político que explican el predominio de la Psicología Genética en la concepción educativa del actual régimen.

CAPITULO IV

LA POLITICA EDUCATIVA

En el capítulo anterior se hizo un planteamiento y una evaluación crítica de la Psicelegía Genética, que es la teoría que actualmente se perfila como predominante en la concepción educativa del Estado. Para explicar esta preminencia en términos concretos, es necesario plantear también la política educativa, el proyecto político económico del Estado y el contexto socioeconómico y político vigentes.

El primer punto de estas consideraciones, la política educativa, es objeto de estudio en el presente capítulo. Para tal efecto se hace un análisis crítico del Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte 1984-1988, que es el documento oficial en el que se establecen las líneas fundamentales en materia de política educativa del actual régimen.

El Programa de Educación, Cultura, Recreación y Deporte 1984-1988.

Después de las pomposas declaraciones del entonces Secretario de Educación, Lic. Jesús Reyes Heróles, hubo que esperar un año para conocer oficialmente un planteamiento sistemático sobre el contenido de la llamada "Revolución educativa"; aunque tal término se refiere a una serie de acciones reformistas cuya fuente objetiva la constituye la crisis económica y es la que fija sus límites y orientaciones.

En la presentación del Programa se enfatiza como "el Estado ha enfrentado el problema educativo en base a dos acciones esenciales: 1) La formación de cuadros técnicos y profesionales que requiere la transformación económica del país, y; 2) Dar respuesta a la expansión de la demanda en todos los niveles" (Reyes Hero

les, 1984; p. 9).

Sin embargo, se señala que "la calidad de la enseñanza se ha resagado con respecto a la expansión del sistema" (De la Madrid, — 1983; p. 94); que "el gobierno de la República está consciente de que el sistema educativo mexicano enfrenta actualmente problemas — críticos que no le permiten atender los requerimientos y retos que tiene la Nación... por ello, se propone una restructuración cabal ... una Revolución educativa para fortalecer y acendrar nuestro na cionalismo y reafirmar nuestra autonomía" (Reyes Heróles, 1984; p. p. 10-11).

Aunque es difícil encontrar un eje de articulación en esta — propuesta, Olac Fuentes Molinar (1984), opina que el Programa responde a la problemática educativa en dos formas:

1. Mediante un discurso y paquete de propuestas de orden esen cialmente ideológico (a manera de retórica), porque la crisis los hace inviables, y;

2. Por medio de iniciativas que son en principio compatibles con la situación actual y que constituyen la parte operativa reali zable del Programa. Dentro de estas medidas, como elementos de aná lisis para lograr los objetivos de nuestro trabajo, consideramos — las siguientes:

- a) Una política restrictiva del gasto.
- b) La descentralización.
- c) Una difusa apelación a la calidad de la enseñanza y su uti lidad social, que contempla:
 - c.1. Propuestas de cambio en la formación de maestros.
 - c.2. La idea del ciclo básico de 10 grados.
 - c.3. Orientaciones que incluye el Programa Nacional de Educa-
ción Superior.
- d) El fortalecimiento de la cultura nacional y la ampliación

de los servicios de recreación y deporte.

a) Política restrictiva del gasto.

En el Programa de Educación se señala que el sector educativo deberá actuar en congruencia con la política de austeridad y utilización óptima de los recursos existentes. Esta situación que impone la dureza de la crisis económica, ha hecho que, a pesar de que la S.E.P., cuenta con uno de los presupuestos más elevados de la Federación, los recursos financieros y materiales asignados sufran una contracción considerable, lo que ha reducido el ritmo de crecimiento de los servicios y que no se ha reflejado en francas reducciones de la matrícula debido al control del salario de los trabajadores, que representa cerca del 80% del costo de la educación; - de tal manera que la capacidad del sistema escolar se ha sustentado en el sacrificio de los maestros y los empleados durante los últimos años.

b) La descentralización.

En el Programa se acusa que "la Secretaría de Educación Pública... ha llegado a ser una estructura burocrática, anquilosada, rígida y vertical... la excesiva centralización ha hecho que la función educativa pierda relación con su contexto cercano: la localidad, el municipio y el Estado. En consecuencia, la participación de la comunidad en la educación se ha visto disminuida, y aumentada en contraparte la complejidad en la programación y la asignación de recursos" (Reyes Heróles, 1984; p. 25). Se pretende por tanto, que "los estados y municipios asuman un papel más activo respecto a la educación, sin perjuicio de la normatividad de todo el sistema, que se mantendrá en la instancia federal. En esta forma el Estado conservará su posición rectora en el sistema educativo, y asegurará la vigencia y vigilancia estricta de las normas ju

rídicas, así como la congruencia de los contenidos y procesos educativos con los grandes propósitos del proyecto nacional" (Reyes - Heróles, 1984; p. 32).

La descentralización incluirá también los diferentes niveles educativos, con el fin de regionalizar y desconcentrar la educación, la cultura y la investigación y éstos respondan adecuadamente a los problemas del entorno socioeconómico inmediato; de ahí -- que también se propongan contenidos mínimos nacionales y la inclusión de contenidos regionales según la entidad federativa correspondiente.

Como señala Fuentes Molinar (1984), la descentralización es, ciertamente, la más concreta de las propuestas generales del actual gobierno, aunque, en realidad, no arroja cambios sustanciales, más allá de la regulación de los servicios que ya hay, es decir: - descontracción administrativa; con lo cual se continúa un Estado - fuerte que mantiene bajo control las palancas fundamentales de la dirección de la sociedad, pero no se sobrecarga con funciones de o peración centralizada que amenazan con paralizarla; se trata de re distribuir, en el propio aparato estatal, la autoridad, el sosteni miento de los servicios y la responsabilidad frente a los conflic tos, no de devolver algo a la sociedad. Hay, pues, una restricción general del gasto y una estrategia de descargue de considerable fi nanciamiento sobre estados y municipios, lo que tenderá a agudizar las diferencias interregionales que ya existen y que reflejan el g rade de desarrollo económico de cada zona. Por otra parte, no hay que olvidar, que esta propuesta surge también del propósito de de bilitar a una de las organizaciones sindicales más poderosas y con flictivas que hay en el país, el Sindicato Nacional de Trabajado-- res de la educación.

c) "Ífusa apelación a la calidad de la enseñanza y su utilidad social.

c.1. Propuestas de cambio en la formación de maestros.

Siendo el maestro el eje de la educación en la propuesta gubernamental, los proyectos apuntan a cambios importantes en su formación, principalmente en cuanto a la creación del grado de Licenciatura y el bachillerato como antecedente necesario. También se contempla la reestructuración de planes y programas para que estén en congruencia con los programas del nivel básico. Se intenta, además, estructurar un sistema de formación y actualización académica y pedagógica para los maestros en servicio, principalmente a través de la Universidad Pedagógica.

Por lo anterior, señala Fuentes Melinar (1984), puede observarse que en la S.E.P., predomina un criterio academicista y voluntarista; se sobreestiman los efectos de la formación escolar y se le desvincula de las condiciones de la práctica profesional: el hecho de prolongar los estudios y otorgar un título más prestigioso no representan por sí mismos un cambio de calidad. Por otra parte, agrega, mucho de lo que se considera negativo en la práctica del maestro es sólo una respuesta, un ajuste casi inevitable a las exigencias institucionales, ya que no existe una profesionalización de la carrera, hay excedente de maestros en relación a la demanda, no hay normas para un sistema integral de formación y, más que nada, salarios muy bajos; por tanto, la práctica profesional está determinada institucionalmente, la regulan normas centrales y hábitos y costumbres institucionalizados, tradiciones pedagógicas que establecen con rigidez los límites de "lo correcto" y "lo incorrecto", es por eso que, deben enfocarse las acciones a cambiar las condicionantes de la práctica profesional del maestro, más que insistir en la formación profesional a nivel Licenciatura, si no se

quiere perder el tiempo.

c.2. La idea del ciclo básico de diez grados.

En este rubro, apunta el Programa de Educación, se pretende -- lograr "una educación sin la rigidez y las limitaciones que ofrece la actual estructura de la educación preescolar, primaria y secundaria y avanzar en la reducción de la deserción e incrementar la eficiencia terminal" (Reyes Heróles, 1984; p. 30); por lo tanto, en el presente sexenio se intenta avanzar en la consecución de un mínimo de diez grados de educación básica, que incluya un año de preescolar, los seis de primaria y los tres de secundaria; poniendo -- en marcha un proyecto de congruencia y coherencia de los planes y programas de estos niveles y definiendo contenidos mínimos nacionales y los correspondientes regionales.

Para reducir el atraso escolar, la reprobación y la deserción, se proponen investigaciones para detectar las causas de éstos y -- plantear soluciones; se proponen además programas de apoyo que faciliten la enseñanza individualizada y sistemas de supervisión y evaluación más adecuados a las peculiaridades de los educandos. La vinculación estrecha con Educación Especial, cuyos servicios pretenden ser duplicados en el sexenio, jugará un papel importante al respecto. Otra medida en este sentido es el impulso a la Educación Preescolar (se está ampliando la cobertura y la matrícula de las -- Normales de Educadoras) ya que se argumenta que el cursar el nivel preescolar reduce el índice de reprobación en los tres primeros -- grados de la escuela primaria.

Este interés por contar con un nivel básico de diez grados, -- congruente y articulado, que pretende reducir al mínimo la reprobación y la deserción e incrementar la eficiencia terminal, respondiendo a los requerimientos del entorno inmediato, hace recordar -- el concepto de "escuela unificada" manejado en el periodo de Mi---

guel Alemán (véase capítulo II), y que, a juicio de Castillo (1976), era un sistema que facilitaba el acceso a la enseñanza media y superior (general y técnica) al mayor número posible de alumnos, con el fin de preparar lo más rápido posible los cuadros técnicos que necesitaba la industria en ese momento. Coincidencia sorprendente si consideramos que, dentro de la concepción educativa del Estado, "la educación media se habrá de configurar en un solo nivel, equivalente, hasta cierto punto, a la actual educación media superior" (Reyes Heróles, 1984; p. 30).

Aunque en la S.E.P., parece prevalecer un propósito reorganizativo estrecho, por la imposibilidad de llevar a efecto esta propuesta en las condiciones actuales, a nuestro parecer, la idea del ciclo básico de diez grados adquiere importancia y significación en la política educativa en tanto permite dar congruencia y articulación a los actuales niveles y facilita el acceso a la educación media superior (en la cual predominan las escuelas técnicas). De tal manera que el concepto de "escuela unificada" y su importancia para la preparación de los cuadros técnicos que requiere la modernización de la planta productiva, vuelve a hacerse presente en la política educativa. Por otra parte, esta idea sirve también como justificación ideológica, ya que, aparentemente, se da respuesta a las demandas populares en materia educativa, pues subsiste el fetichismo de la escolarización, en el cual se asume que prolongar la permanencia en la escuela tiene efectos automáticos sobre la calidad de la formación intelectual.

En este punto, es pertinente señalar algunas consideraciones, que hace Fuentes Molinar (1984), por ejemplo, si sabemos que la desigualdad entre las regiones y entre las clases sociales ha determinado que sólo el 35% de los niños que ingresan a la escuela primaria, terminan la secundaria; la pregunta crucial sería ¿Quiénes

tendrán realmente la posibilidad de aprobar 10 grados de educación básica? Si se aprecia el grado en que las oportunidades escolares siguen asociadas a la urbanización, los ingresos familiares y la posición en la división social del trabajo; establecer un ciclo — prolongado como obligatorio para todos, cuando el sistema sólo puede ofrecerlo a algunos, significa agudizar la función selectiva de la escolaridad. De esta manera, menos de la mitad de los niños que ingresarían a la educación básica completaría el ciclo de diez grados, mientras en el mercado de trabajo se asumiría este nivel como el umbral para ingresar al empleo posible; por lo cual también los que quedarían afuera serían afectados, agudizando aun más la función represiva de la educación, ya que la escuela se ha vuelto una mecánica de credencialismo, un requisito para seguir estudios o ingresar al mercado de trabajo. Por otro lado, buena parte de lo que aparece en estadísticas como deserción y reprobación es en realidad producto de la desigualdad social y económica, por tanto, una explicación y solución a este problema trasciende el ámbito educativo.

Por último, cabe hacer notar que la revisión y reforma de los planes y programas de estudio se hacen en oficinas burocráticas, — con desconocimiento de la realidad, con una visión contraria a lo que es la práctica pedagógica y que toma como perfil del escolar a uno que en muy poco se ajusta a los niños que llegan a las escuelas públicas. Otro Problema es la poca participación de los maestros en la elaboración de los planes: la presencia de órganos colegiados se restringe fundamentalmente a los funcionarios de alto nivel de la Secretaría y cuando se recurre a la opinión de los maestros siempre se hace para darle legitimidad a los cambios que se proponen.

Todas las consideraciones anteriores nos hablarían de una re-

forma de educación básica sin fundamentos sociales, pero donde sí predominan criterios políticos y económicos; por otra parte, cabría considerar si esta propuesta podría darse en la práctica ya que, ante las prácticas pedagógicas rutinarias, el formalismo abstracto y el orden jurídico y burocrático, la supervisión e inspección escolares se han vuelto acciones de tipo administrativo y se muestran incapaces de dar cuenta real de la aplicación de reformas. De ahí que Latapí (1984), opine que en la mayoría de las escuelas ni siquiera se logra lo que alguna vez llamó la "normalidad mínima," es decir, el funcionamiento elemental del modelo escolar establecido.

c.3. Orientaciones en cuanto a la Educación Superior.

El eje de articulación en este rubro, y de la política educativa general del actual régimen, es el decidido impulso que el Estado pretende darle a la enseñanza técnica, como medida que dé respuesta a los graves problemas acarreados por la crisis económica y como elemento fundamental del proyecto económico político del sexenio. Para darse cuenta de esto, basta con remitirse a las propias declaraciones del Gobierno; el cual considera que: "La educación es el elemento fundamental en la formación y desarrollo de las capacidades y habilidades del individuo... (ya que)... determina el nivel de aptitud y calificación de los recursos humanos de la sociedad" (Reyes Heróles, 1984; p. 38); por ello se afirma que "frente a los retos que tiene la Nación en el momento actual y las perspectivas previsibles, resulta impostergable orientar el desarrollo del sistema educativo de tal forma que, sin transgredir las vocaciones individuales, se formen recursos humanos que puedan ser incorporados productivamente en las tareas sociales, y se genere con mayor intensidad conocimientos científico y técnico aplicable a la realidad socioeconómica... (ya que)... si bien no es posible ni de

seable una sincronización absoluta entre educación y mercado de trabajo, hasta ahora el sistema educativo no ha tenido la suficiente flexibilidad para responder oportuna y adecuadamente a las cambiantes necesidades de la sociedad y del sistema productivo" (Reyes Heróles, 1984; p. 39). Por tal motivo, se pretende expandir racionalmente el sistema de educación tecnológica de acuerdo con las necesidades de recursos humanos que requiere el desarrollo nacional.

Del deseo de impulsar la enseñanza técnica se proponen cambios en los diferentes niveles de Educación Superior, a saber:

e.3.1. Educación Media Superior.

Ya que se considera que actualmente la educación media superior se encuentra en una situación crítica por la ausencia de bases comunes mínimas que regulen su funcionamiento, crecimiento y articulación con el nivel medio básico y con el superior, se plantea como necesario desarrollar un sistema de educación media superior cuya organización y contenido tenga características propias y homogéneas y fortalecer las opciones terminales.

Como la intención es diseñar nuevos modelos de educación media superior vinculados con los requerimientos del sistema productivo, "las opciones propedéutica y terminal tendrán contenidos y métodos claramente diferenciados; mientras en la opción propedéutica los contenidos se orientarán a formar una base sólida para el conocimiento de las ciencias exactas, las naturales y las sociales; la enseñanza terminal preparará al educando para su incorporación inmediata al trabajo productivo, ésta será una educación dedicada a formar técnicos y operarios calificados" (Reyes Heróles, 1984; p. 31). Ya que la intención es fortalecer la vinculación de la educación tecnológica con el sistema productivo, los nuevos planteles -

de educación tecnológica se ubicarán en las zonas prioritarias de desarrollo económico y responderán a los requerimientos de los diferentes sectores productivos.

c.3.2. La Educación Superior.

Las perspectivas estatales dentro de este rubro es que la educación superior, universitaria y tecnológica, forme profesionales capaces de asimilar la ciencia y la tecnología contemporáneas, y a de desarrollar, con base en la práctica de la investigación, conocimientos aplicables a la realidad nacional y local; para ello se hace necesario adoptar un modelo regional que haga posible su estrecha relación con las necesidades concretas del entorno socioeconómico.

Por ello, se pretende elevar la inscripción en ciencias exactas, naturales y agropecuarias, e ingenierías; de ahí que se haga necesaria la creación de un sistema nacional de orientación vocacional que pretende "conciliar la libre vocación de los educandos con las necesidades y prioridades nacionales y regionales, estimulando y despertando el interés sobre las mismas, e integrar, hasta donde sea posible, el sistema educativo con la demanda de empleo" (Reyes Heróles, 1984;p. 53); se intenta que "para una mejor elección de sus estudios, se brinde al educando orientación sobre la implicación de cada opción educativa, las necesidades de los recursos humanos que tiene el país y las posibilidades reales de que sus estudios satisfagan sus aspiraciones personales" (Reyes Heróles, 1984; p. 54). Obviamente estas aspiraciones estarán y serán condicionadas por los problemas socioeconómicos y deberán orientarse hacia una preparación técnica que favorezca la formación de cuadros que la industria necesita; este sistema de orientación vocacional contemplará desde los primeros niveles para que se despierten

ten vocaciones y se valore adecuadamente el papel social y estratégico de las carreras técnicas.

c.3.3. Los estudios de Posgrado.

Al igual que los puntos anteriores, se pretende definir programas a partir de las prioridades nacionales estratégicas en los campos científicos y tecnológicos.

c.3.4. La investigación.

La investigación, tanto universitaria como tecnológica, pretende ser vinculada con las necesidades del país, "buscando que la investigación se oriente hacia la generación de tecnología con prioridad a la producción de bienes de capital, a la formación de reservas de materiales y sustancias estratégicas y a la producción de bienes destinados a la satisfacción de las necesidades básicas de la población" (Reyes Heróles, 1984; p. 87). El objetivo último, en todo caso, es lograr la autodeterminación tecnológica.

d) Fortalecimiento de la cultura nacional y ampliación de los servicios de recreación y deporte.

Dentro de este contexto economicista no puede pasar desapercibido otro aspecto muy importante que intenta cubrir el dominio ideológico, ya tan menguado, del Estado, y que, en este caso, está representado por el fortalecimiento de la cultura nacional y la ampliación de los servicios de recreación y deporte.

En el Programa se especifica que se ha descuidado crear en los niños y jóvenes la conciencia sobre un pasado común y sobre las necesidades y propósitos nacionales fundamentales, lo que obstaculiza lograr su identificación con el desarrollo del país como Nación; el Estado parte de la necesidad de precisar un nuevo concepto de cultura que considere las manifestaciones de todos los es

tratos sociales y de todas las comunidades étnicas que integran — nuestra nacionalidad; que logre fortalecer los rasgos distintivos de nuestra identidad utilizando para tal fin el refuerzo de las actitudes de solidaridad, a través de los medios de comunicación masiva. Esta penetración ideológica será más efectiva en el medio escolar, a decir de las autoridades, ya que "educandos y educadores deberán formarse en la convicción de que tanto su responsabilidad como su realización personales están indisolublemente ligadas al engrandecimiento nacional" (Reyes Heróles, 1984; p.45); tal vez — por eso se sugiera que, en la formación del educando, se favorezca el desarrollo integral de una personalidad inspirada en un alto — sentido social y en la promoción de valores axiológicos y culturales.

Otra medida, que coadyuva a la canalización del descontento — social, es el apoyo al deporte de los sectores campesino, obrero y popular tomando en cuenta su valor recreativo y cultural con especial énfasis a los jóvenes y a los grupos de bajos ingresos; para que "los servicios de recreación, frente al ocio improductivo, propicien la creatividad" (Reyes Heróles, 1984: p. 40).

Como pudo observarse a lo largo del capítulo, la punta de lanza de la política educativa del actual régimen es el decidido impulso que pretende dársele a la educación técnica; esto viene a — significar una clara intención de enfatizar el papel económico reproductivo de la educación en el sentido de formar los cuadros técnicos que requiere la modernización de la planta productiva.

La intención de conformar toda una cultura tecnológica desde los primeros niveles escolares, que contemple un espíritu experimental abierto, una capacidad lógico-matemática bien desarrollada y la habilidad para manejar el pensamiento cuantitativo y relacional en la aplicación y solución de problemas prácticos, pone de re

lieve la importancia que tiene para el Estado contar con un sistema congruente (el ciclo básico de diez grados) que asegure al máximo la eficiencia terminal y con una teoría que favorezca una formación técnica efectiva en los educandos. Es en este punto donde consideramos que se explica la posible adopción de la Psicología Genética por parte del Estado.

La importancia de los procedimientos activos apropiados para favorecer el desarrollo del espíritu experimental y la formación técnica desde la escuela primaria, insistiendo en que halla una simulación efectiva de los conocimientos necesarios y especialmente en cuanto al desarrollo de las actitudes de investigación, de adaptación práctica o experimental e incluso de invención, explica esta relación entre métodos activos y formación de cuadros técnicos por la necesidad de coordinar los planes educativos con las perspectivas sociales económicas y técnicas; de ahí una tendencia por perfeccionar y desarrollar la enseñanza técnica, lo cual implica una prolongación de la escolaridad obligatoria y una facilidad de acceso a los niveles secundarios y superiores, que en este caso estaría representada por la idea del ciclo básico de diez grados y; una diferenciación más precisa de las formas de enseñanza, una multiplicación de las escuelas técnicas, que se sobreentiende, por el decidido impulso que se pretende dar a la enseñanza técnica y su consecuente adecuación para responder a los requerimientos del entorno socioeconómico inmediato.

CAPITULO V

EL CONTEXTO SOCIOECONOMICO
Y POLITICO

Si bien en el capítulo anterior se planteó que el elemento básico de la política educativa del presente régimen es el decidido impulso que se está dando a la enseñanza técnica, en el presente capítulo hemos de analizar el contexto socioeconómico y político que da explicación a esta medida, es decir, cómo se relaciona la política educativa con la política general de gobierno y cómo ambas se explican por las condiciones prevalecientes en el actual momento histórico por el que atraviesa el país. Cabe aclarar que esta relación no puede expresarse de manera causal, mecánica o instrumentalista, sino que ha de entenderse dentro de un complejo de situaciones en el que se entremezclan lo político, lo social, lo económico, etc.

Consideramos que este análisis nos llevará a especificar qué papel juega la educación dentro de la política general de gobierno, expresada en el Plan Nacional de Desarrollo 1983-1988, y cómo adquiere una significación particularmente importante dentro del proyecto político-económico del presente sexenio y del desarrollo del Capitalismo en México.

a) La educación dentro de la política general de gobierno.

Se especifica en el Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte 1984-1988, que la educación cumple una función de primer orden en la estrategia del cambio estructural; de tal manera que, de acuerdo con el Plan Nacional de Desarrollo, el sistema educativo ha de contribuir de manera significativa al establecimiento de tres de las seis orientaciones que constituyen la estrategia del cambio estructural: 1) Dar prioridad a los aspectos sociales y redistributivos del crecimiento; 2) Descentralizar las

actividades productivas, los intercambios, y el bienestar social, y; 3) Preservar, movilizar y proyectar el potencial del desarrollo nacional.

En cuanto a la tercera orientación, el Plan Nacional de Desarrollo apunta varios aspectos relacionados con el sistema educativo, que requieren atención especial dada su importancia y capacidad de contribución a largo plazo en el desarrollo del país; éstos son: 1) Acrecentar el potencial de los recursos humanos con atención prioritaria a la calidad de la educación y a la capacitación de los jóvenes; 2) Integrar la ciencia y la tecnología a las tareas del desarrollo nacional, mediante el impulso a la investigación, su articulación con la educación y con problemas concretos, a fin de alcanzar la autodeterminación tecnológica; 3) Fortalecer la cultura nacional, con una mayor participación de la sociedad, e eliminando el centralismo y respetando la diversidad de los valores regionales y étnicos (Reyes Heróles, 1984; p.p. 36-37).

Tales declaraciones nos llevan a considerar que en estos momentos la educación representa para el Estado un elemento fundamental dentro de su proyecto económico-político a largo plazo; de ahí que el interés del Estado por impulsar la enseñanza técnica se relacione directamente con la formación de cuadros técnicos que requiere la modernización de la planta productiva y se acompañe de un nacionalismo renovado y modernizador y de una ideología tecnológica que "valore" las carreras técnicas y el papel que desempeñan en la transformación económica del país.

Este interés del Estado por formar, a través de la educación, los cuadros técnicos que requiere la industria, no es algo nuevo; el intento de sincronizar más directamente educación y mercado de trabajo ha sido una de las preocupaciones fundamentales de la política educativa de distintos gobiernos, sin embargo, en los momen--

tos de crisis por los que atraviesa actualmente el país, adquiere una singular significación por el proceso de reorganización que está sufriendo el capitalismo en México. De ahí que sea particularmente importante para nuestro estudio definir lo que el Estado ha dado en llamar "la estrategia del cambio estructural", pero, para tal efecto, es necesario analizar brevemente de manera general el Plan Nacional de Desarrollo 1983-1988, que es el documento oficial que fija las líneas generales de la política social y económica del actual régimen.

b) El Plan Nacional de Desarrollo 1983-1988.

El Plan Nacional de Desarrollo especifica la política económica de lo que Rivera Ríos (1985) llama "el sector eficientista de la tecnoburocracia mexicana", representada principalmente por Miguel de la Madrid y Jesús Silva Herzog. El Plan establece la línea general del Poder Ejecutivo y los capítulos, que fueron elaborados por los titulares de las distintas Secretarías de Estado, se apegan a esta línea fundamental; es por eso que la política educativa, expresada en el Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte 1984-1988, está supeditada a la política general de gobierno, particularmente en la política económica.

b.1 Los objetivos.

Los objetivos que se plantean en el Plan se relacionan entre sí y pretenden ser alcanzados al término del presente sexenio; éstos son: 1) Conservar y fortalecer las instituciones democráticas; 2) Vencer la crisis; 3) Recuperar la capacidad de crecimiento, y; 4) Iniciar los cambios cualitativos que requiere el país en sus estructuras económicas, políticas y sociales (De la Madrid Hurtado, 1983; p. 46).

b.2. La estrategia.

Para alcanzar tales objetivos se propone como estrategia económica y social: recuperar la capacidad de crecimiento y elevar la calidad del desarrollo; centrándose en torno a dos líneas fundamentales de acción, estrechamente relacionadas entre sí: una de reordenación económica y otra de cambio estructural. De tal manera que el ambicioso y complejo programa de reorganización económica del - actual régimen pretende atacar simultáneamente la problemática inmediata creada por la reciente crisis económica y las causas más - de fondo que la precipitaron, por medio del cambio estructural (Rivera Ríos, 1985).

b.2.1. La reordenación económica.

La reordenación económica constituye la respuesta estratégica para enfrentar la crisis y crear las condiciones mínimas para el - funcionamiento normal de la economía (De la Madrid Hurtado, 1983; p. 48). Esta estrategia ha sido puesta en práctica desde el inicio de la actual administración a través del Programa Inmediato de Reordenación Económica (PIRE), que viene a ser una adaptación de la Carta de Intención firmada en 1982 con el Fondo Monetario Internacional (FMI) y cuyo cumplimiento es un requisito indispensable para otorgar créditos a México.

Esta política anticíclica de corto plazo resulta bastante conservadora y muy apegada al recetario del FMI: reducción del gasto y del déficit público (lo que afecta básicamente a la inversión, - en especial a los proyectos más pesados y estratégicos), devaluación, liberación de precios, control y reducción drástica del salario real, mayor desocupación, etc.; es decir, la balanza de pagos se maneja por las vías de la reducción de los niveles de actividad y de una redistribución más regresiva del ingreso (Valenzuela Feijóo, 1986; p. 147). Dicha política de corte típicamente monetaris-

ta no ha encontrado oposición hasta el momento ya que, aunque es disfuncional con la estrategia del cambio estructural, la dureza de la crisis y las restricciones externas provoca que el tono dominante de la política de corto plazo genere un efecto espontáneo en favor del esquema neoliberal.

b.2.2. El cambio estructural.

La segunda línea de estrategia, el cambio estructural, según el Plan de Desarrollo, involucra todo un proceso que necesariamente toma tiempo en materializar. Esta estrategia intenta reorientar y reordenar para restablecer equilibrios fundamentales que han sido afectados por el rápido proceso de industrialización y urbanización, o bien, crear equilibrios que no han podido actualizarse por retrasos no superados, por la desigualdad social, la ineficacia del aparato productivo, la falta de ahorro interno y la brecha de muestras transacciones con el exterior. Dicha estrategia se basa en seis orientaciones generales: 1) Enfatizar los aspectos sociales y redistributivos del crecimiento; 2) Reorientar y modernizar el aparato productivo y distributivo; 3) Descentralizar en el territorio las actividades productivas y el bienestar social; 4) Adeguar las modalidades de financiamiento a las prioridades del desarrollo; 5) Preservar, movilizar y proyectar el potencial del desarrollo nacional, y; 6) Fortalecer la rectoría del Estado, impulsar al sector social y estimular al sector privado (De la Madrid Hurtado, 1983; p.p. 47-48).

Estos planteamientos son un tanto vagos pues, como bien señala Valenzuela Feijóo (1986), todo plan económico es a la vez expresión de un proyecto político y en ocasiones sus silencios pueden resultar muy elocuentes; de igual modo, es casi inevitable la presencia de declaraciones puramente formales cuya única función es la de servir como velo ideológico de contenidos diferentes y sus--

punto que enfatiza bastante el PND, especialmente en relación al fortalecimiento de la capacidad exportadora de la economía. La reorientación pretende lograr un sector industrial integrado hacia adentro y competitivo hacia afuera, logrando: a) Incrementar el grado de integración a través del desarrollo selectivo de la industria de bienes de capital; b) Vincular la oferta industrial con el exterior, impulsando la sustitución eficiente de importaciones y la promoción de exportaciones diversificadas; c) Adaptar y desarrollar tecnologías y ampliar la capacitación para impulsar la producción y la productividad, y; d) Aprovechar eficientemente la participación directa del Estado en áreas estratégicas y prioritarias para reorientar y fortalecer la industria nacional (De la Madrid - Hurtado, 1983; p. 47).

Es claro que la estrategia económica y social del Plan asigna una importancia prioritaria a la modernización y reorientación del aparato productivo con el propósito de promover una inserción eficiente del sector industrial dentro de las corrientes del comercio internacional y, de manera más amplia, fortalecer la vinculación del país en la economía mundial; en su actual etapa, el desarrollo del país exige avanzar en la sustitución de importaciones de bienes intermedios y de capital y, de modo muy especial, desarrollar una alta capacidad exportadora de manufacturas.

5. Salarios, distribución del ingreso y desocupación.

En este renglón cabe esperar una regresión en la distribución del ingreso y una transformación cualitativa del problema del desempleo abierto en estructural, ya que todo parece indicar que la apuesta para aumentar la capacidad exportadora buscará reducir los costos unitarios casi exclusivamente por la vía de los menores salarios (Valenzuela Feijó, 1986).

6. Apertura externa.

tantivos; por lo tanto, si al leer el Plan nos quedamos en el nivel declarativo más general, será muy poco lo que sacaremos en limpio y de aquí la necesidad de avanzar al análisis de los planteamientos más concretos. Tales elementos serían: 1) Ramas de desarrollo preferente o líderes; 2) Inversión y tecnología; 3) Agentes del proceso; 4) Productividad del trabajo; 5) Distribución del ingreso, salarios y desocupación, y; 6) Apertura externa.

1. Los sectores del desarrollo preferente.

Resulta evidente que se acentúa el énfasis en el sector manufacturero, además de que se postula un cambio en el peso relativo de los mercados interno y externo en favor de este último, es decir, se trata de desarrollar la capacidad exportadora de la industria. En breve: desarrollo preferente de los sectores industriales más pesados y énfasis en las exportaciones manufactureras (Valenzuela Feijóo, 1986).

2. Inversión y tecnología.

En este rubro se puede apreciar que, pese a las declaraciones en sentido contrario del Plan, se fortalecen las tecnologías ahorradoras de mano de obra.

3. Los agentes de acumulación.

Los agentes capaces de implementar estas propuestas han sido seleccionados y afirmados en un proceso de depuración, éstos son: el capital privado nacional, el capital transnacional y el Estado, que constituyen en la actualidad el bloque de poder, y que, a pesar de tener conflictos internos, persiguen en lo esencial dos objetivos medulares: a) Estimular y fortalecer a las empresas de gran tamaño, y; b) Estimular su articulación económica y un comportamiento más concertado.

4. Productividad del trabajo y modernización.

La reorientación y modernización del aparato productivo es un

El PND es enfático al señalar que la estrategia del cambio estructural persigue fortalecer las relaciones económicas con el exterior, ya que "la estrategia del desarrollo persigue una reestructuración profunda del sector externo de tal forma que éste sea capaz de generar las divisas necesarias para el funcionamiento del aparato productivo, a altos niveles de actividad económica. Para ello se requiere fortalecer las relaciones comerciales con el exterior, fomentando de manera sostenida las exportaciones no petroleras, la apertura de nuevos mercados y la sustitución eficiente de importaciones" (De la Madrid Hurtado, 1983; p. 68).

El componente más dinámico del comercio exterior serían las exportaciones industriales, las cuales deberán llegar a representar el 20 % del PIB (Producto Interno Bruto) y crecer a una tasa anual del 10 %. En este sentido, las exportaciones petroleras deberán retroceder hasta no rebasar el 45 % de la balanza de bienes y servicios, a diferencia del 57 % de 1982. En particular, señala Feijóo (1986), el programa de apertura externa se nos aparece como una confirmación casi espectacular de que la transición mexicana se orienta hacia el modelo secundario-exportador.

Este modelo de desarrollo que se vislumbra, vía exportación de manufacturas, se plantea como toda una estrategia de reorganización del capitalismo mexicano; varios son los autores (Rivera Ríos, 1985; Valenzuela Feijóo, 1986; Gilly, 1986; Cordera y Tello, 1986; entre otros) que coinciden en afirmar que en medio de la crisis -- que se enfrenta actualmente se está perfilando en México un proyecto de reorganización del capitalismo.

c) El proyecto de reorganización económica.

Gilly (1986) nos plantea claramente este proyecto de reorganización económica de la siguiente manera:

"El nuevo paradigma de reestructuración de la economía promovido por los planes del Estado tiene como eje ordenador una nueva inserción de México en el mercado mundial a través de la exportación de manufacturas, lo cual exige una transformación paulatina pero radical en la estructura industrial del país, en sus ramas de punta, en su integración con la producción de otros países (ante todo Estados Unidos, con el cual tienen lugar los tercios del comercio exterior mexicano), en su competitividad en los mercados externos y, en consecuencia, en su productividad y sus normas de calidad" (Gilly, 1986; p. 22).

Según Gilly, este proyecto responde al agotamiento irreversible del viejo modelo de desarrollo y se asemeja a la vía emprendida por otros países semindustrializados: Brasil, Corea, Argentina, Taiwan, India, etc.; es una tendencia mundial que se refleja en el ascenso de esa categoría de países como exportadores de bienes industriales en el mercado mundial.

Este crecimiento de las exportaciones manufactureras en determinados países se produce en un contexto mundial de relocalización en la periferia de ciertas industrias que han perdido su papel clave en el interior del sistema productivo de los países centrales: textiles, siderúrgica, automotriz, etc.; estamos así ante una nueva división internacional del trabajo, división que hace que algunos países periféricos como México exporten no solamente bienes y materias primas de origen agrícola, sino también una gama bien delimitada de productos industriales.

La estrategia del crecimiento a través de la exportación de manufacturas comenzó a tener efectos en México a principios de la década de los 70's, sin embargo, fue fuertemente suplantada por la política neopopulista y el auge petrolero de la segunda mitad de esa década. Este aplazamiento sólo agravó los desequilibrios de la economía mexicana y provocó una irrupción más violenta de la crisis.

En el presente sexenio, se diría que los planes gubernamentales han hecho oficial la implantación del nuevo modelo, que no es otro que el secundario-exportador que impera en los países del Cono Sur (Brasil y Argentina principalmente), sólo que en el caso mexicano cabe esperar algunos matices o variantes, sobre todo en los aspectos sociopolíticos, ya que en México es probable que se dé una dosis más elevada de pragmatismo, una intervención estatal más alta y cierta "suavidad" política en la transición (Valenzuela Feijóo, 1986).

El nuevo esquema también enfrenta dificultades que derivan de la situación internacional y de las características nacionales internas, tanto económicas como políticas.

Dentro de los obstáculos más importantes a este proyecto, Gilly (1986) señala como externos: 1) La competitividad creciente -- del mercado mundial en crisis; 2) El estrechamiento relativo de -- los mercados para las líneas de exportación que quiere fortalecer México, y; 3) La caída de los flujos comerciales en los países centrales, que afectan las exportaciones de los países periféricos.

Los internos son: 1) La baja productividad social del trabajo en México y el limitado dinamismo de su crecimiento; 2) El débil ahorro interno privado y la insuficiente formación de capitales, -- donde se combinan los hábitos dispendiosos de consumo de la clase capitalista, su conservadurismo y timidez hacia los riesgos de nuevas inversiones (fomentados por el hábito de la prolongada protección estatal) y la propensión a refugiarse en la fuga de capitales; 3) La heterogeneidad de la planta productiva, con puntas avanzadas y grandes sectores rezagados; 4) El bajo nivel de control de calidad, tanto por fabricantes y trabajadores como por vendedores y -- consumidores, que colocan a la producción mexicana en desventaja -- frente a las severas normas de calidad internacionales; 5) La ca--

rencia de adecuadas redes de comercialización internacional, sector fuerte de las empresas transnacionales, y; como punto de confluencia de las desventajas y desequilibrios externos e internos, la carga de la elevadísima deuda externa y su servicio que estrangula cualquier proyecto de recuperación de la economía.

En el aspecto político es claro advertir que el modelo secundario-exportador no posee un contenido popular y democrático, al contrario, es concentrador y excluyente, por lo mismo, el costo político involucrado pudiera ser bastante alto, de ahí que se esperen tres movimientos o procesos íntimamente vinculados entre sí: - 1) El de las mutaciones internas de la fracción burguesa dominante; 2) El de la rearticulación interna del bloque de poder, y; 3) El de la disolución de la vieja alianza cardenista y la consiguiente transición a nuevas formas de dominación. Por tanto, no parece probable que el Gobierno caiga en una actitud que lleve a arriesgar la estabilidad institucional del país; es más probable que se desarrolle una política cautelosa y que ante eventuales manifestaciones de protesta social responda con flexibilidad y espíritu de negociación, no desechando, por supuesto, la posibilidad de una actitud represiva en casos extremos.

El conjunto de estas dificultades se conjuga para hacer que las expectativas de éxito del proyecto tiendan a recaer cada vez más sobre la ventaja comparativa económico-social del bajo nivel salarial; pero la fragilidad final de esta ventaja tendrá que obligar al Estado a acentuar el peso y el uso de la contigüidad con los Estados Unidos, lo que conduciría a una creciente integración subordinada de la economía mexicana con la economía estadounidense (Gilly, 1986).

Amén de sus variantes y dificultades, se afirma que el modelo avanza con lentitud pero que ya está en marcha (Valenzuela Feijóo,

1986). Por otra parte, el proyecto se plantea en medio de la crisis económica más grave sufrida por el país desde hace cincuenta años, lo cual hace necesarias una caracterización y una explicación de ésta.

d) La crisis.

A partir de 1981 la situación se tornó particularmente grave para México debido a la baja del precio del petróleo y el aumento de las tasas de interés. De ahí que el Gobierno tomara una serie de medidas para hacer frente a la crisis financiera de 1982: sucesivas devaluaciones del peso mexicano a partir del mes de febrero, el programa de austeridad del mes de abril (restricción del gasto público, reducción del crédito, tasas de interés elevadas, etc.) y la instauración de un doble tipo de cambio a principios del mes de agosto.

Estas medidas restablecieron el equilibrio de la balanza de pagos, pero no pudieron frenar la inflación; entonces se presentaron la fuga de capitales hacia los Estados Unidos (facilitada por la ausencia del control de cambio) y el crecimiento de las cuentas en dólares en los bancos mexicanos, que representaron una verdadera estrategia especulativa frente a las amenazas de la hiperinflación.

El riesgo de la incapacidad de pago de la deuda externa por parte de México hizo temer a sus acreedores e incitó a un amplio sector de la burguesía local a transferir sus disponibilidades al extranjero. Esta situación creó una crisis de liquidez insuperable; así, el pánico, la especulación y las compras masivas de dólares por parte de la burguesía y amplios sectores de las capas medias durante el mes de agosto fueron la manifestación de una crisis de legitimidad monetaria que estaba agravándose.

Estas circunstancias volvieron necesarias la nacionalización de la banca y la instauración de un rígido control de cambios el 10 de septiembre, como un intento del Gobierno de poner fin a la inestabilidad monetaria y financiera y así evitar el hundimiento del sistema. Tales medidas fueron un intento de dar un tiro de gracia al capital financiero o rentista privado (por naturaleza especulativo) con el deseo de poner las finanzas al servicio del capital productivo. Sin embargo, el problema de la deuda no quedaba resuelto con la nacionalización de la banca, por lo cual el Gobierno mexicano se vió obligado, en el mes de noviembre, a firmar una nueva Carta de Intención con el FMI a cambio de ayuda financiera y a obtener el aval del Fondo para solicitar un nuevo plazo para el reembolso de la deuda externa a los principales acreedores.

La Carta de Intención (considerada como una garantía por la mayor parte de las instituciones financieras) comprometió al Gobierno mexicano a aplicar un severo programa de austeridad de factura típicamente monetarista. La recesión provocada afectó de inmediato el nivel de vida de los trabajadores y fue agudizándose en el transcurso del tiempo.

d.1. Explicaciones.

Las explicaciones más comunes sobre la crisis son la monetarista y la keynesiana; en el presente trabajo planteamos también la explicación estructuralista, para evidenciar que: 1) La actual crisis es a la vez cíclica y estructural; 2) Las estructuras que han entrado en crisis son las del patrón sustitutivo de importaciones; 3) El deterioro del patrón sustitutivo se visualiza ya en los años 70's pero diferentes factores (la política neopopulista y el "boom" petrolero) dan lugar a cierto aplazamiento, y; 4) Este viejo esquema parece definitivamente cancelado y resulta difícil pensar la posibilidad de que surjan nuevos factores de dilación;

por lo cual puede asegurarse que en nuevo modelo (secundario-exportador) ya está en marcha y tiende a consolidarse (Valenzuela Feijóo, 1986).

d.1.1. Monetarismo.

Los monetaristas consideran a la economía real como fundamentalmente estable y achacan a los fenómenos monetarios el origen de las perturbaciones observadas. Esto tiene la ventaja de hacer recaer en el Estado la responsabilidad de la crisis y de la inflación, ya que estos fenómenos monetarios están sometidos a una restricción estatal central. Desde esta perspectiva la crisis es un fenómeno contingente provocado por choques externos a la economía, por lo que hay que limitarse a estudiar los mecanismos de regreso al equilibrio generados por el mercado, su eficacia en términos de tiempo necesario para absorber las perturbaciones, etc.

d.1.2. Keynesianismo.

La corriente keynesiana francesa nos propone una interpretación de la teoría de Keynes en términos de circuito, en esencia monetario. En esta perspectiva, la crisis es un suceso en general violento, una ruptura de la línea anterior de evolución de la economía que se traduce por una baja del empleo y la utilización de los recursos y que tiene por origen el gasto generador, es decir, las anticipaciones erróneas de las empresas.

d.1.3. La posibilidad formal de la crisis en en ciclo del capital.

Según Guillén (1984), para Marx, la posibilidad formal de la crisis se encuentra en la naturaleza misma de la circulación mercantil simple simbolizada por la fórmula M-D-M (Mercancía-Dinero-Mercancía) y, al igual que en Keynes, su concepción está fuertemente vinculada a la noción de ruptura del ciclo o del circuito.

Si la forma desarrollada del circuito del capital-dinero es:

$$D - M \quad \begin{matrix} F & T \\ \dots & P \dots M' - D' \\ M & P \end{matrix}$$

D: Capital dinero
M: Capital productivo
M': Capital mercancía
FT: Fuerza de trabajo
MP: Medios de producción
P: Proceso de producción
D'-D: Plusvalía

En el modo de producción capitalista la crisis económica puede ser definida como una ruptura o un bloqueo en la reproducción del capital social en su conjunto; es decir, un debilitamiento general y durable del funcionamiento del circuito capitalista.

El circuito del capital sólo opera normalmente en la medida en que el capital pasa sin interrupción de una esfera a otra. Si una interrupción se produce en la primera fase de la circulación (D-M), el capital dinero se congela como tesoro (desplome del sistema financiero y bancario); si la interrupción ocurre en la esfera de la producción (F), los medios de producción permanecen de un lado y la fuerza de trabajo desocupada del otro (baja de la producción y desempleo masivo); si la interrupción ocurre en la segunda esfera de la circulación (M'-D'), las mercancías amontonadas sin poder venderse bloquean la corriente de la circulación (sobrepducción de mercancías).

La particularidad de este ciclo, cuando es utilizado para estudiar la dinámica de acumulación en los países subdesarrollados, proviene del hecho de que estos países adolecen de una incapacidad estructural para producir la mayor parte de los bienes de capital necesarios para su crecimiento. Incluso países semindustrializados como México son fuertemente tributarios de las importaciones de ma

quinaria y equipo para mantener en funcionamiento la planta industrial. De esta manera, el proceso de industrialización vuelve necesaria la importación de un monto cada vez más grande de bienes de capital (máquinas y bienes intermedios); así, el crecimiento de las importaciones frente a un crecimiento más lento de las exportaciones provoca un déficit en la balanza comercial; y, por otro lado, los ingresos netos disminuyen, en buena medida, a causa de las inversiones extranjeras, que en México han provocado una muy fuerte salida de beneficios.

La condición subordinada del capitalismo mexicano (dependencia tecnológica) obliga a la acumulación de capital a pasar por el exterior, lo que vuelve primordial la disponibilidad de una oferta abundante de dólares (moneda internacional por excelencia) para la compra con el exterior de bienes de capital y bienes intermedios para la continuación del crecimiento industrial. Este hecho ha provocado el recurso creciente al crédito externo; de tal manera que la dependencia financiera con respecto al exterior ha aumentado, haciendo de la tasa de crecimiento de la economía una función cada vez más directa del crédito externo.

Esto nos lleva a concluir, según Guillén (1984), que la situación de la crisis a la cual se fue enfilando la economía mexicana desde principios de los 70's es el resultado del modelo de industrialización seguido. El modelo de acumulación centrado en el mercado interno, es decir, el proceso de sustitución de importaciones, tiene la particularidad de engendrar un déficit creciente; de ahí que las economías que avanzaron más en el proceso de sustitución de importaciones sean las más endeudadas de la región (Brasil, México y Argentina). Por ello, los desajustes financieros y monetarios que conoce la economía mexicana a partir de los años 70's y que llegaron a su clímax en el verano de 1982, sólo son las mani--

festaciones de la crisis de un modelo de acumulación; así que, por ningún motivo, pueden ser considerados como la causa de esta crisis.

El entender que la actual crisis no sólo es cíclica sino producto del modelo de sustitución de importaciones seguido por México desde la década de los 40's, por engendrar un déficit creciente; nos permite vislumbrar la cancelación de este modelo de desarrollo y una reorganización del capitalismo que intenta modernizar la planta productiva e insertar a México en la economía mundial a través de la exportación de manufacturas (el modelo secundario-exportador), lo cual vuelve indispensable y urgente el adecuar la educación más directamente con el mercado de trabajo, para preparar personal calificado (por medio de la enseñanza técnica) que pueda ser absorbido por la moderna planta productiva y el poner la Ciencia y la Tecnología al servicio del nuevo proyecto (esencialmente en cuanto a la generación de tecnología que permita sustituir eficientemente las importaciones de bienes de capital e intermedios -maquinaria y equipo-).

Por las perspectivas previsibles parece ser que el Estado pretende hacer más rentable la educación, es decir, formar a través del sistema educativo, los cuadros técnicos y la mano de obra calificada que requiere la modernización de la planta productiva, dentro de la nueva división internacional del trabajo, en la que México se perfila como país maquilador y generador de "tecnología suave"; ahora más que nunca el Estado busca articular definitivamente la educación a las demandas y requerimientos del capital; se busca generar una fuerza de trabajo intelectual lo suficientemente flexible como para ser subsumida por los nuevos patrones de acumulación de capital. El papel que el Estado le asigna al sistema educativo, dentro de la política general de gobierno, se sustenta, pues, en -

dos ejes:

1. La capacitación, desde los niveles inferiores, en el manejo de los contenidos lógico-matemáticos, del método científico, el uso de computadoras y demás elementos indispensables para la formación de cuadros técnicos de todos los niveles, adaptables a la modernización de la planta productiva, y;

2. La transformación ideológica de un nacionalismo revolucionario (hoy inoperante), por un nacionalismo renovado, moderno, tecnocrático, autoritario, ese nacionalismo burgués que habla con la verdad (Punto crítico, 1984; p.p. 22-23).

CONCLUSIONES

En esta última parte damos respuesta a los cuestionamientos planteados al inicio de la investigación, basándonos, para tal efecto, en las hipótesis que la orientaron.

En primer lugar, señalamos que todas las teorías psicológicas y pedagógicas que han predominado en la concepción educativa del Estado han sido extranjeras. Algunos autores, en su intento por legitimar al Estado o por el papel que juegan como agentes de la política educativa, han enfatizado que de alguna manera ha existido una pedagogía mexicana, cuestión que es totalmente falsa; periodos como el Porfiriato en que se habla de pedagogos relevantes como Rébsamen, Flores, Carrillo, etc., y de la época de oro de la escuela primaria mexicana, han sido marco de la implantación acrítica de pedagogías extranjeras ya que la gran labor de estos pedagogos fue la de traducir y adaptar la teoría en boga en los países metropolitanos europeos; otro caso particular lo representa el periodo de 1920 a 1934 en que se hace énfasis en la escuela que surge de la Revolución: la escuela rural, enmarcada dentro del gran movimiento del Nacionalismo Cultural promovido por Vasconcelos, de quienes algunos autores (Larroyo, 1981; Solana, 1982; Llinás Álvarez, 1979; etc.) afirman que rechazaba tanto la Escuela Racionalista como la Escuela Activa de Dewey, en beneficio de una teoría con orientación nacionalista; no obstante, el mismo Vasconcelos recomienda la adopción de una teoría pedagógica basada en autores extranjeros (Aguayo y Montessori) y, todavía durante su gestión como Secretario de Educación Pública, se adopta oficialmente la Pedagogía de la Acción norteamericana. Nuevos intentos vuelven a repetirse con la retórica de Véjar Vázquez y Ceniceros al hablar, respectivamente, de la "Escuela del Amor" para la "Unidad Nacional" y de

la "Doctrina de la Mexicanidad"; todos estos discursos parecen enfocarse hacia la integración de las clases sociales en el proceso de producción, dentro de las jerarquías respectivas, y demuestran el papel que ha adoptado el Estado mexicano desde 1920 como árbitro de la lucha de clases y conciliador de los diferentes intereses sociales.

En segundo lugar, es claro advertir que las teorías psicológicas y pedagógicas que han sido adoptadas responden a las diferentes etapas de conformación del Estado y del desarrollo del Capitalismo en México, principalmente a los periodos de crisis y auge económico. Así tenemos que:

La adopción de la Escuela Lancasteriana se explica por el interés de los liberales de contar con un sistema educativo que, en consonancia con el sistema político del Estado, sirviera como medio de control social y utilizarlo para resquebrajar el dominio ideológico de la Iglesia, ya que ésta inhibía el desarrollo de una ideología científica y patriótica imprescindible para el crecimiento económico y la estabilidad política. Esta teoría corresponde a un periodo en que se acelera el proceso de surgimiento y consolidación del Capitalismo en México (1821-1870).

En tanto, la adopción de la Enseñanza Objetiva y la Pedagogía del Desarrollo de las Facultades coincide con la implementación de un sistema de enseñanza pública, obligatoria y gratuita, por parte del Estado, que permite ejercer un efectivo control social y promover la modernización. De ahí la introducción de la Filosofía Positivista (el orden como base de la Educación y el progreso como su fin más importante), de las Ciencias Físicas y Naturales en los programas, del principio de la utilidad en la enseñanza, etc. Medidas que pretendían formar en el alumno una inclinación científica y la consiguiente habilidad para manejar su medio ambiente. Por o-

tra parte, la idea de orden como base de progreso, definió la prevalencia de la Pedagogía del Desarrollo de las Facultades en tanto que desarrollaba hábitos de autolimitación, altruismo, disciplina y utilización del tiempo libre. Para el Estado resultaba primordial la noción de autocontrol vinculada al sistema ético de la clase capitalista, mientras el trabajo disciplinado de los obreros era imprescindible para la producción y acumulación del capital. Esta teoría corresponde al periodo de la dictadura porfirista, que representa en lo político la fase primaria exportadora del capitalismo mexicano (1870-1910).

Por otra parte, la adopción de la Pedagogía de la Acción coincide con la creación de la Secretaría de Educación Pública y el gran movimiento nacionalista promovido por Vasconcelos, quien intenta definir la identidad nacional a través del sistema educativo, lo cual se traduce como un esfuerzo de apoyo al programa obregonista de pacificación y reconstrucción del país. La urgente preocupación del Estado era diseñar un sistema educativo que acrecentara las fuerzas productivas y que mantuviera el orden social y favoreciera la acumulación de capital. La SEP introdujo las técnicas del aprender haciendo como un medio para inculcar hábitos de trabajo, de hacer que las tareas desempeñadas estuvieran directamente relacionadas con la economía y que esta economía fortaleciera la capacidad productiva de la sociedad. Por eso, el énfasis en basar la educación en las actividades manuales, las pequeñas industrias, la cría de animales y los cultivos, como una forma de integrar al proceso productivo. La teoría en cuestión corresponde al periodo de organización y consolidación del nuevo Estado burgués (1920-1934).

Por su parte, la implantación de los Complejos Rusos respondió más a una retórica populista y a una ideología socializante — que agudizó el conflicto de clases para generar un cambio sustan—

cial en el régimen de propiedad privada en el ámbito rural, lográndose una educación más acorde con las necesidades del desarrollo económico, que hiciera hincapié en los aspectos sociales y no individualistas, que fomentara el cooperativismo, que satisficiera las necesidades técnicas de una industria incipiente en crecimiento -- (de ahí la creación del IPN) y que combatiera el dogmatismo y el fanatismo religioso. De tal manera que en este periodo del Estado populista (1934-1940) se transita de la educación para la integración nacional a la educación utilitarista, del énfasis en la escuela rural a la escuela urbana y técnica como eje principal del proyecto del Estado.

El predominio de la Escuela Activa, por otra parte, se da cuando la educación adquiere una orientación eminentemente pragmática y utilitarista, ya que se le asigna como función esencial la formación de los cuadros técnicos que necesita la industrialización basada en la sustitución de importaciones. En este periodo se erradican los conflictos de clase en el discurso del Estado para permitir una unificación de los distintos sectores en favor de la producción; de ahí que se hable de la "Escuela del Amor", de la "Escuela de la Unidad Nacional", de la "Doctrina de la mexicanidad", etc. La preminencia de la Escuela Activa no define una teoría en particular, da lo mismo una teoría que otra siempre y cuando cumpla con los requerimientos del capital, es decir, desarrollar habilidades para la industria y mantener el orden social. El predominio de esta teoría corresponde al periodo del llamado "Milagro mexicano" (1940-1970).

Por último, la adopción del Conductismo coincide con la aparición de la crisis sostenida del modelo de sustitución de importaciones (1970-1982) y con el intento de revitalizar y modernizar la ideología y adecuar la educación formal al medio ambiente del capi

talismo avanzado. Hay que aclarar que desde su concepción y surgimiento la teoría conductista estuvo ligada al desarrollo del capitalismo, en tanto que éste requería una Ciencia confiable cuya orientación pragmática y utilitarista pudiera brindar control y predicción sobre la conducta humana. En la concepción conductista, — pues, subyacen circunstancias sociales concretas, de clase, filosóficas e ideológicas: la interpretación unilateral de la categoría de acción, el interés por dirigir, controlar y predecir la conducta, el papel primordial que se le da al medio ambiente y la poca importancia que se le presta al sujeto, etc., son muestras de una Ciencia generada a favor de la clase en el poder y la forma en que ésta la utiliza para sus fines. Con la introducción del principio del condicionamiento operante en la educación nacional, el proceso educativo adquirió el carácter de una secuencia ordenada de estímulos y respuestas, lo cual permitió generar por primera vez una tecnología educativa propiamente dicha y establecer reglas objetivas para evaluar los resultados de la educación.

A lo largo de esta revisión histórica puede observarse la influencia creciente que han tenido en el ámbito nacional las teorías psicológicas y pedagógicas predominantes en los países metropolitanos, particularmente de los Estados Unidos, lo cual muestra el grado de dependencia que guarda nuestro país respecto de los países capitalistas metropolitanos y cómo es que se rige por las leyes universales del capitalismo internacional.

Por otra parte, es necesario señalar que la adopción de tales teorías responde, esencialmente, a criterios económico-políticos, en tanto que dan respuesta a los requerimientos del desarrollo del Capitalismo y a las condiciones sociales, económicas y políticas que enfrenta el Estado en determinado momento histórico; asimismo, se considera también el desarrollo de las ciencias en otros ámbi-

tos, en particular el de la Psicología y el de la Pedagogía, y su influencia en los círculos científicos y académicos nacionales. Cabe aclarar en este sentido que el Estado no adopta de manera consciente y propositiva una teoría que favorezca la acumulación y desarrollo del capital, sino que, en esencia, las medidas que toma coinciden con los intereses del bloque de poder. Esta es una relación natural entre la clase dominante y el Estado que la representa, ya que le infunde la idea de que su interés particular es el interés común de toda la sociedad. Por otra parte, la teoría psicológica o pedagógica no se construye con la intención de servir a intereses políticos o económicos pero, al ser adoptada por el Estado y predominar en el ámbito de la educación pública, emerge renovada y llena de contenidos ideológicos y políticos.

En tercer lugar, la teoría psicológica o pedagógica predominante en determinado periodo no siempre se manifiesta claramente en el método pedagógico, medios de enseñanza, libros de texto, programas, etc. Esto se debe a que la teoría no es adoptada íntegramente sino que se le hacen algunas modificaciones (entendidas éstas como deformaciones) de acuerdo a las necesidades y problemas que enfrenta el Estado en ese momento; por ejemplo, cuando se adopta la Pedagogía de la Acción (1923-1934), que recomienda el método natural de lectura, aún se sigue recomendando el libro de Torres Quintero sobre el método onomatopéyico para el aprendizaje de la lectura y la escritura; o bien, cuando se hallan en vigencia (al menos dentro de la retórica populista del Estado) los Complejos Rusos, educadores como Rafael Ramírez, que también era funcionario de la SEP, se pronuncia en contra de éstos por considerarlos demasiado rígidos y recomienda la utilización de diferentes métodos activos que los sustituyan (unidades de trabajo, centros de interés, proyectos, etc.), creando una confusión tal que se manifiesta por

mucho tiempo dentro del ámbito educativo; esta mezcla ecléctica -- sin congruencia puede apreciarse claramente en el periodo de la Escuela Activa (1940-1970), en el que no se define en particular ninguna teoría (a excepción de la Pedagogía Social en el periodo de Alemania) sino que se aceptan todos los métodos activos y la enseñanza globalizada sin reparar demasiado en sus fundamentos teóricos; en este periodo se utilizan indistintamente términos de una u otra teoría para definir un mismo aspecto, se hace una mescolanza de -- conceptos y métodos sin claridad y se contradice toda esta tendencia globalizadora redactando programas por asignaturas; todo esto lleva a los maestros a retornar a los métodos de memorización, a una educación libresca y verbalista que es señalada y atacada por todos los secretarios en turno sin efectos positivos. Aún con las "adaptaciones" hechas al ámbito nacional, la evidencia demuestra -- que estas teorías no fueron interpretadas y aplicadas cabalmente, en parte por las deficiencias en la capacitación, supervisión y organización administrativas, y, en parte porque no tuvieron arraigo en otros sectores sociales implicados (maestros, educandos, padres de familia, etc.) al mostrarse incapaces de dar respuesta a la riqueza y multiplicidad de los aspectos concretos de la realidad.

Por último, tomando como base nuestra revisión histórica para definir el papel que han jugado las teorías psicológicas y pedagógicas que han sustentado la educación pública elemental en nuestro país, podemos concluir que la teoría psicológica (y sus derivaciones pedagógicas) que se perfila como predominante en la concepción educativa del actual régimen es la Psicología Genética, Esta preferencia se explica porque:

1. Se muestra como la teoría más apta para favorecer la adquisición y el desarrollo de ciertas nociones (físicas y lógico-matemáticas); de la lengua escrita y del espíritu experimental.

2. Su corte humanista (la promoción de la cooperación, el espíritu crítico, la autonomía, etc.) que le da ventajas de tipo ideológico sobre la manipulación, control y predicción de la conducta que enfatiza el Conductismo.

Estas características le auguran un papel central en la política educativa, sobre todo al final de la década, ya que se vislumbra como la teoría más apta para promover la formación técnica de los primeros niveles escolares, tan necesaria para el proyecto económico-político que se perfila actualmente, en el que el Estado pretende insertar a México en la economía mundial a través del modelo de desarrollo basado en la exportación de manufacturas (secundario-exportador).

Esto nos lleva a considerar que la adopción de la Psicología Genética en la concepción educativa del Estado responde, esencialmente, a los intereses del capital, "los cambios en la índole de la enseñanza escolar son consecuencia de cambios significativos en las estructuras económicas y esos cambios no provienen de las masas sino de un grupo gobernante relativamente pequeño para atender a sus propias necesidades" (Carnoy, 1985; p.p. 326-327); estos cambios "constituyen la expresión pedagógica de esta exigencia de modificar las formas y contenidos que son transmitidos en la escuela para ser reemplazados por aquellos 'saberes útiles', que son reclutados para la incorporación del sujeto al aparato productivo" (Díaz Barriga, 1985; p. 9). En este sentido, la teoría piagetiana --- (sin menospreciar sus aportes psicológicos y pedagógicos), al ser adoptada por el Estado, se convierte en una teoría psicológica capitalista más, que hace abstracción del niño, desvinculándolo de su realidad histórico-social, que está cerrada a la historia y a la contradicción, que encubre la relación de dominación y ayuda a reproducir las desigualdades, por lo tanto, dudamos que dé respues

ta a las necesidades e intereses de los otros sectores sociales implicados en el proceso educativo (maestros, educandos, padres de familia, etc.). Esto hace necesaria la búsqueda de teorías alternativas que respondan adecuadamente a los graves problemas que enfrenta la educación nacional, en particular, una teoría que centre la atención en el estudio de la educación como fenómeno social " pero no el estudio de sus manifestaciones fenomenológicas (cómo se manifiesta ésta y cómo surge en la sociedad), sino el estudio de las leyes que rigen este fenómeno, de los elementos que actúan en él, de las interrelaciones de todos sus factores, de este fenómeno social como un fenómeno en movimiento, como un fenómeno dinámico" — (Turner, 1977; p.p. 5-6); una teoría que dé respuesta a las necesidades e intereses de la clase trabajadora, cuyo aspecto fundamental sea la conformación de una concepción científica del mundo que tenga por centro al hombre, entendida dicha formación como un proceso activo, dado que el hombre recibe una serie de influencias — que comienzan desde la edad temprana, en el régimen de vida familiar, escolar y de la propia realidad del hombre, que no actúan de una manera unilateral, puesto que la personalidad individual, a la vez que recepciona, refleja activamente estos elementos y produce en su intercambio con el medio nuevos elementos que conforman su personalidad.

Es por eso que pensamos que, en la formación profesional del psicólogo, la teoría piagetiana debe contemplarse dentro del currículum de la Carrera, pero desde una perspectiva crítica, que permita dilucidar el porqué de su predominio en los ámbitos psicológico y pedagógico y cómo se pueden establecer los límites de su funcionalidad y adecuación a otros contextos. En la formación y la práctica profesionales es necesario que el psicólogo maneje herramientas metodológicas de amplio espectro que le permitan interpretar y

visualizar de manera global y concreta los problemas que enfrenta, ya que éstos no se presentan en una dimensión exclusivamente psicológica; contra la "psicologización" proponemos el estudio y manejo de las categorías del materialismo dialéctico e histórico, las derivaciones que hacen de éstas la Psicología Soviética y los enfoques de la llamada "Psicología Materialista" o "Dialéctica".

El presente trabajo pretendió contribuir a profundizar la crítica teórica y práctica de la obra piagetiana; es necesario insistir y "profundizar en la crítica teórica e iniciar la crítica práctica, puesto que la primera sólo adquiere su plena significación - si se transforma en una práctica fecunda" (Hernández, 1983; p. 130). La crítica práctica plantea la necesidad de revalorar lo académico "como dimensión específica de lo político, la importancia de luchar contra el modelo cultural dominante y contra las normas, valores e ideologías que le sirven de sustento y que la escuela produce y reproduce. Exige también transformar las estructuras tradicionales, cuestionando los métodos de enseñanza y sistemas de aprendizaje, vinculando directamente los contenidos con la realidad nacional" (Vélez Pliego, 1984; p. 8).

Por último, queremos señalar que, dada su amplitud, la exposición no resultó del todo sistemática, sobre todo en el capítulo II, en donde se pasa de aspectos muy generales a algunos momentos teóricos particulares, obviamente no deseados. No obstante, dados los problemas y las líneas que lo orientaron, esperamos que el lector halla capturado la articulación interna de que pretendió dar cuenta este trabajo. Deseamos que el presente sirva como un paso a la crítica de la teoría psicológica en sus relaciones con la educación elemental y se vincule a la formación de una alternativa crítica a la misma; ya que, aún quedan interrogantes sin responder -- que constituyen un campo abierto a la investigación psicológica y

pedagógica: ¿Es realmente posible convertir una teoría del desarrollo intelectual a expresiones didácticas operativas? ¿Cuánta efectividad lleva consigo la aplicación de una teoría cuyos resultados empíricos son obtenidos en su mayoría en situaciones de laboratorio marcadamente diferentes a situaciones escolares concretas? -- ¿Representa la teoría un utensilio de trabajo que pueda ser manejado adecuadamente por los maestros y enseñantes en general, así como por los pedagogos y psicólogos escolares encargados del trabajo psicopedagógico? Etc.

BIBLIOGRAFIA

- Aguilera Dorantes, M. -Educación básica y desarrollo. SEP. México, 1970.
- Alonso, J.A. -Metodología. Edicol. México, 1986.
- Alvarez Barret, L. -Ensayos pedagógicos. SEP. México, 1976.
- "El trabajo escolar: fines, programas y métodos de la escuela primaria". Cuadernos de información técnico-pedagógica para maestros de educación primaria. Vol. I. No. 1. México, 1962.
- Alvear Acevedo, C. -"La educación y la ley". La legislación en materia educativa en el México independiente. -- Jus. México, 1963.
- Barbosa Heldt, A. -Cien años en la educación de México. Pax-México México, 1984.
- Maestros ilustres de México. SEP. México, 1973.
- Bartra, R. Breve diccionario de sociología marxista. Colección 70. Grijalbo. México, 1973.
- Bassols, N. Obras. Fondo de Cultura Económica. México, 1964.
- Bazant, M. (Compiladora). Debate pedagógico durante el porfiriato. SEP-El caballito. México, 1985.
- Bolaños Martínez, V.H. -La reforma de la educación primaria. SEP. México, 1972.
- Historia de la educación de México en el siglo XX contada por sus protagonistas. Educación, Ciencia y Cultura. México, 1982. Tomo I.
- Síntesis histórica de la educación en México y la educación actual. Educación, Ciencia y Cultura. México, 1984.
- Bowen, J. y Hobson, P. -Teorías de la educación. Limusa. México, 1979.
- Bravo Ahuja, V. -Educación para el cambio. SEP. México, 1973.
- La obra educativa 1970-1976. SEP. México, 1976.
- La reforma educativa. SEP. México, 1972.

- Bremauntz, A. -La educación socialista en México. Imprenta Rivadeneira. México, 1943.
- Carnoy, M. -Enfoques marxistas de la educación. Centro de Estudios Educativos A.C. México, 1984.
- La educación como imperialismo cultural. Siglo - XXI. México, 1985.
- Carrillo, C.A. "Artículos pedagógicos". Biblioteca Pedagógica de - Perfeccionamiento Profesional. No. 39. SEP. México, 1964.
- Castillo, I. -México y su revolución educativa. Pax-México. México, 1965.
- México: sus revoluciones sociales y la educación. Tomo IV. Gobierno del Estado de Michoacán. México, 1976.
- Ceniceros, J.A. -La técnica al servicio de la mexicanidad. SEP. México, 1957.
- Educación y mexicanidad. SEP. México, 1957.
- Informe sintético 57-58. SEP. México, 1958.
- Coll, C. (ed.) -Psicología Genética y educación. Oikos-tau. Barcelona, 1981.
- Colmenares, I. y otros. -Cien años de lucha de clases en México -- (1876-1976). Tomos I y II. Quinto Sol. México, - 1984.
- Consejo Nacional Técnico de la Educación. -Asamblea Plenaria. SEP. México, 1969.
- Conceptos básicos de educación. SEP. México, --- 1984.
- Cook, K. -La casa del pueblo. SEP-El Caballito. México, 1986.
- Cordera, R. y Tello, C. "México: opciones y decisiones". Nexos. Año IX. Vol. 9. No. 101. Mayo de 1986. México. p. p. 13-20.
- Córdova, A. "El populismo en la educación nacional", en Lechuga, G. (compiladora). Ideología educativa de la Revolución mexicana. UAM Xochimilco. México, 1984.
- La política de masas del cardenismo. ERA. México, 1976.

- De la Madrid Hurtado, M. Plan Nacional de Desarrollo 1983-1988. Poder Ejecutivo Federal. Comercio Exterior. Suplemento del volumen No. 6. Junio de 1983.
- Díaz Barriga, A. Didáctica y currículum. Nuevomar. México, 1985.
- Díaz Ordaz, G. La reforma educativa y los maestros. SEP. México, - 1969.
- Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del - Magisterio. "La programación por objetivos en el sistema educativo nacional". Tecnología educativa. Lecturas complementarias. SEP. México, 1983.
- Dirección General de Coordinación Educativa. Pensamiento educativo del Presidente Luis Echeverría. SEP. México, --- 1973.
- Escuela Nacional de Estudios Profesionales "Aragón". Historia de - la educación en México II. UNAM. México, 1984.
- Ferreiro, E. y Gómez Palacio, M. -Análisis de las perturbaciones - en el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura. Fascículos 1-5. Dirección General de Educación Especial. SEP-OEA. México, 1982.
- El niño preescolar y su comprensión del sistema de escritura. Dirección General de Educación Especial. Programa Regional de desarrollo educativo de la OEA. México, 1979.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. Siglo XXI. México, 1984.
- Fuentes Molinar, O. y otros. "Al paso de la política educativa". -- (Questionario). Nexos. Año VII. Vol 7. Diciembre de 1984. No. 84. México. p.p. 15-28.
- Fuentes Molinar, O. "Educación Pública y Sociedad", en González Casanova, P. y Florescano, E. (coordinadores). México Hoy. Siglo XXI. México, 1982. p.p. 231-265.
- Furth, H. Las ideas de Piaget. Su aplicación en el aula. Kapeluz. Buenos Aires, 1976.
- Galindo, E. y Vorwer, M. "La Psicología en México". Ciencia y Desarrollo. Año XI. No. 63. México, 1985. p.p. 29-46.

- García Ruiz, R. "El programa escolar y los libros de texto". Cuadernos de información técnico-pedagógica para maestros de educación primaria. Vol. 1. No. 5. - México, 1962.
- "El Plan de once años y la Reforma educativa". - Cuadernos de información técnico-pedagógica para maestros de educación primaria. Vol. 1. No. 9. - México, 1963.
- Gómez Palacio, M. Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita. Dirección General de Educación Especial. SEP. México, 1986.
- Gómez Palacio, M. y Kaufman, A.M. Implementación en el aula de nuevas concepciones sobre el aprendizaje de la lectura y la escritura. (Experiencia piloto en grupos integrados). Dirección General de Educación Especial. SEP-OEA. México, 1982.
- Gilly, A. "Nuestra caída en la modernidad". Nexos. Año IX. Vol. 9 No. 101. Mayo de 1986. México. p.p. 21-32.
- Gilly, A. y otros. Interpretaciones de la Revolución mexicana. --- UNAM-Nueva Imagen. México, 1979.
- Glasman, R. y colaboradores. Una década de la Facultad de Psicología. UNAM. México, 1984.
- Gual Vidal, M. Diez discursos sobre educación. SEP. México, 1947.
- Guevara Niebla, G. (compilador). La educación socialista en México (1934-1945). SEP-El caballito. México, 1985.
- "La revolución pedagógica". Panelotl. Nueva época. No. 12. Enero-marzo. 1984. UAM-Xochimilco. México. p.p. 31-34.
- Guevara Niebla, G. y De Leonardo, P. Introducción a la teoría de la educación. Terranova-UAM Xochimilco. México, 1984.
- Guillén Romo, H. Orígenes de la crisis en México. 1940-1982. Era. México, 1984.
- Hansen, R. D. La política del desarrollo mexicano. Siglo XXI. México, 1976.
- Hernández Nájera, S. La Reforma educativa. SEP. México, 1972.
- "Técnicas de los métodos de globalización". SEP. México, 1954.

- Hernández González, J. El problema de la relación pensamiento-realidad en la obra de Jean Piaget y el marxismo. - (Tesis). Facultad de Psicología. UNAM. México, - 1983.
- Kamii, C. "Principios pedagógicos derivados de la teoría de Piaget: relevancia para la práctica educativa", en Schwebel, M. y Raph, J. Piaget in the classroom. Basic books, Inc. New York, 1973. p.p. 199-214. -- (Traducción de Patricia Bañuelos Lagunes).
- Kosik, K. Dialéctica de lo concreto. Grijalbo. México, 1985.
- Larroyo, F. Historia comparada de la educación en México. Porrúa. México, 1981.
-Historia General de la Pedagogía. Porrúa. México, 1980.
- Latapf, P. y otros. "Al paso de la política educativa". (Cuestionario). Nexos. Año VII. Vol. 7. Diciembre de 1984. No. 84. México. p.p. 15-28.
- Lechuga, G. (compiladora). Ideología educativa de la Revolución mexicana. UAM Xochimilco. México, 1984.
- Lerner, V. Historia de la Revolución Mexicana. Periodo 1934-1940. La educación socialista. Vol. 17. El Colegio de México. México, 1979.
- Illínas Alvarez, E. Revolución, educación y mexicanidad. UNAM. México, 1979.
- Loyo, E. (compiladora) La casa del pueblo y el maestro rural mexicano. SEP-El caballito. México, 1985.
- Maier, H. Tres teorías sobre el desarrollo del niño: Erikson, Piaget y Sears. Amorrortu. Buenos Aires, 1984.
- Martínez Della Roca, S. Estado, educación y hegemonía en México. Línea. UAG-UAZ. México, 1983.
- Marx, K. y Engels, F. Acerca de la educación. Quinto Sol. México, 1977.
- Marx, M. y Hillix, W.A. Sistemas y teorías psicológicas contemporáneas. Paidós. Buenos Aires, 1976.
- Merani, A. Educación y relaciones de poder. Grijalbo. México, 1980.
-Historia crítica de la Psicología. Grijalbo. México, 1982.

- La educación en Latinoamérica: mito y realidad. Grijalbo. México, 1983.
- Psicología y Pedagogía. Las ideas pedagógicas de Henry Wallon. Grijalbo. México, 1983.
- Mondragón, G. "Conductismo V.S. Sociedad: implicaciones políticas y sociales de la concepción skinneriana del hombre". Vereda. Enero-marzo. 1985. No. 1. México. p.p. 9-15.
- Muñoz Ledo, P. Plan Nacional de Educación Básica. Tomos I y II. — SEP. México, 1977.
- Nicolás, A. Piaget. Fondo de Cultura Económica. México, 1984.
- Ornelas Navarro, C. "La educación técnica y la ideología de la Revolución mexicana", en Lechuga, G. (compiladora). Ideología educativa de la Revolución mexicana. UAM Xochimilco. México, 1984.
- Pérez Montalbán, R. "El conductismo en educación". Perfiles educativos. Julio-Septiembre. 1981. No. 13. CISE. UNAM. México.
- Palacios, J. La cuestión escolar. LAIA. Barcelona, 1984.
- Pascual-Leone, J. "Metasubjetive problems of constructive cognition: forms of knowing and their psychological mechanism". Canadian Psychological Review. No. 17. Canadá, 1976. p.p. 110-125.
- Pérez Rocha, M. Educación y desarrollo. La ideología del Estado mexicano. Línea UAG-UAZ. México, 1983.
- Piaget, J. A dónde va la educación. Teide. México, 1985.
- Autobiografía. Península. Barcelona, 1976.
- Biología y conocimiento. Siglo XXI. México, 1983.
- Desarrollo y aprendizaje. (Conferencia). Universidad de Cornell. 1964. (Traducción de Teddie - Pa).
- Introducción a la Epistemología Genética. Vols. I-III. Paidós. Buenos Aires, 1975.
- "La explicación en Psicología y el paralelismo psicofisiológico", en P. Fraisse y Piaget, J. - (ed.). Historia y método de la Psicología experimental. Paidós. Buenos Aires, 1972.

- Psicología y Epistemología. Artemisa. México, -- 1986.
- Psicología y Pedagogía. Artemisa. México, 1986.
- Sabiduría e ilusiones de la Filosofía. Península. Barcelona, 1970.
- Seis estudios de Psicología. Seix Barral. México, 1984a.
- Piaget, J. e Inhelder, B. Psicología del niño. Morata. Madrid, -- 1984b.
- Piaget, J. y otros. Los años postergados. Paidós. Buenos Aires, -- 1982.
- Ponce, A. Educación y lucha de clases. Editores Mexicanos Unidos. México, 1982.
- Punto crítico. "¿A dónde apunta la modernización de la educación superior?". Punto crítico. Año XIII. No. 139. Mayo de 1984. México. p.p. 22-33.
- Raby, D.L. Educación y revolución social. SEP-Setentas. México, -- 1974.
- "La educación socialista en México", en Lechuga, G. (compiladora). Ideología educativa de la Revolución mexicana. UAM Xochimilco. México, 1984. -- p.p. 65-81.
- Ramírez, R. "Curso de Técnica de la Enseñanza". Socialismo y aspectos pedagógicos. SEP. México, 1937.
- Los nuevos rumbos de la Didáctica. SEP. México, 1961.
- Reyes Heróles, J. Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte 1984-1988. Poder Ejecutivo Federal. SEP. México, 1984.
- Revolución educativa. Diálogo con el periodista Ricardo Rocha transmitido por el canal 2 de televisión. 10 y 17 de septiembre de 1983. Cuadernos/SEP. México, 1983.
- Rivera Ríos, M.A. "Crisis y reorganización del capitalismo mexicano 1983-1985". Cuadernos políticos. No. 43. Abril-junio de 1985. México. p.p. 39-54.
- Ruiz Larraguivel, E. "Reflexiones en torno a las teorías del aprendizaje". Perfiles educativos. Julio-Septiembre.

1983. No. 2. CISE. UNAM. México.

Sánchez Pontón, L. Dictámenes. SEP. México, 1936.

SEP. Bases para la organización de la escuela primaria conforme al principio de la Acción. SEP. México, 1925.

-Boletín (BSEP). 1922, Tomos I-4; 1923, Tomos 4-7; 1924, Tomo 6.

-Informes de labores. 1912-1983. SEP. México.

-La obra educativa en el sexenio 1940-1946. SEP. México, 1946.

-Libro para el maestro. 1o. a 6o. grados. SEP. México, 1980 y 1982.

-Metas del sector educativo. 1979-1982. SEP. México, 1979.

-Plan de acción de la escuela primaria socialista. SEP. México, 1935.

-Plan de estudios y programas de educación primaria. SEP. México, 1972.

-Programa de acción del sector de Educación Pública 1983-1985. SEP. México, 1983.

-Programas de educación primaria. SEP. México, -- 1964.

-Programas para las escuelas primarias del D.F. -- SEP. México, 1940.

-Programas para las escuelas primarias de la República mexicana. 1941-1957. SEP. México.

Schaff, A. Historia y verdad. Grijalbo. México, 1984.

Solana, F.; Cardiel, R. y Bolaños Martínez, R. (coordinadores). -- Historia de la educación pública en México. SEP-Fondo de Cultura Económica. México, 1982.

Sotelo Inclán, J. "La educación socialista", en Solana, F. y otros (coordinadores). Historia de la educación pública en México. SEP-Fondo de Cultura Económica. México, 1982. p.p. 234-326.

Tecla Jiménez, A. Metodología de las Ciencias Sociales. Tomos I y II. Taller abierto. México, 1980.

- Torres Bodet, J. Nuevos rumbos a la educación. SEP. México, 1962.
-Teoría y aplicación de la Reforma educativa. SEP. México, 1963.
- Torres Quintero, G. El comienzo de los libros de texto. SEP. México, 1930.
-Método rápido fonético-onomatopéyico. SEP. México, 1928.
- Turner, L. Principios de la pedagogía socialista. Instituto Superior de Ciencias Médicas de la Habana. 1977. p. p. 1-24.
- Valenzuela Feijó, J. El capitalismo mexicano en los ochenta. Era. México, 1986.
- Vález Flieger, A. Perspectivas de la educación superior en México. No. 1. Universidad Autónoma de Puebla. México, - 1984. p.p. 11-20.
- Zea, L. El positivismo y la circunstancia mexicana. SEP-Fondo de - Cultura Económica. México, 1985.