



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO**

**FACULTAD DE CIENCIAS POLITICAS Y SOCIALES**

**COORDINACION DE SOCIOLOGIA**

**INFLUENCIA DE LAS POLITICAS REFORMISTAS  
DEL GOBIERNO DE LUIS ECHEVERRIA EN LOS PROGRAMAS  
DE ESTUDIO DEL AREA DE CIENCIAS SOCIALES, DE  
LA EDUCACION SECUNDARIA  
QUE CON MOTIVO DE LA REFORMA AL NIVEL SE  
ELABORARON**

TRABAJO DE TESIS  
QUE PARA OBTENER EL TITULO DE  
LICENCIADO EN SOCIOLOGIA

P R E S E N T A

**CARLOS BRAVO VAZQUEZ**

ASESOR: DR. VICTOR MANUEL DURAND PONTE

MEXICO, D.F.

MAYO DE 1997

**TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN**



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 esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

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

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO  
FACULTAD DE CIENCIAS POLITICAS Y SOCIALES  
COORDINACION DE SOCIOLOGIA

INFLUENCIA DE LAS POLITICAS REFORMISTAS DEL GOBIERNO DE LUIS  
ECHEVERRIA EN LOS PROGRAMAS DE ESTUDIO DEL AREA DE CIENCIAS SOCIALES,  
DE LA EDUCACION SECUNDARIA QUE CON MOTIVO DE LA REFORMA AL NIVEL SE  
ELABORARON

TRABAJO DE TESIS QUE PARA OBTENER EL TITULO DE LICENCIADO EN  
SOCIOLOGIA PRESENTA

CARLOS BRAVO VAZQUEZ

ASESOR DR. VICTOR MANUEL DURAND PONTE

MEXICO D.F.

MAYO DE 1997

**DEDICATORIAS**

**A UPE Y CACHI; POR TODO LO QUE SIGNIFICAN PARA MI**

**A LAURA Y HECTOR: COMPAÑERA E HIJO; SIN CUYO APOYO  
Y ESTIMULO DIFICILMENTE TERMINARIA ALGO.**

**A CONCHA Y ESTEBAN (+); MADRE Y PADRE; POR SU  
CONFIANZA Y APOYO.**

**A MIS HERMANOS: MARCO ANTONIO (CHILO), LETICIA,  
VICTOR, SALVADOR, JESUS, SAUL (+) Y  
MIRNA CATARINA**

## INDICE

INTRODUCCION.....	1
CAPITULO I; EL ESTADO Y LA EDUCACION.....	14
CAPITULO II; EL GOBIERNO DE LUIS ECHEVERRIA ALVAREZ.....	60
CAPITULO III; LA REFORMA EDUCATIVA.....	88
CAPITULO IV; LA VISION DE LA HISTORIA EN LOS PROGRAMAS DE ESTUDIO .....	132
CAPITULO V; HOMBRE Y SOCIEDAD, EN PROGRAMAS.....	180
CAPITULO VI; LA VIDA MATERIAL, LA ECONOMIA.....	213
CAPITULO VII; LA PARTICIPACION POLITICA.....	251
CAPITULO VIII; LAS RELACIONES CON EL EXTERIOR.....	277
CAPITULO IX; SOBRE LA METODOLOGIA DIDACTICA.....	297
CONCLUSIONES.....	326
BIBLIOGRAFIA GENERAL .....	352

## INTRODUCCION

La educación es un proceso social que está presente en todas las sociedades. A través de ella, señala Durkheim, las generaciones adultas preparan a las que aún no están maduras para la convivencia en sociedad, es decir es una instancia de socialización, de transmisión de conocimientos, saberes, valores, normas de convivencia, actitudes, habilidades, pautas de comportamiento, etcétera, mediante las cuales los individuos se identifican como miembros de una sociedad en general, y de una colectividad en particular. Por ello, sigue sosteniendo el sociólogo francés, no escapa a la acción del Estado. Es él, quien, a través del control que ejerce en los primeros niveles del sistema educativo, al definir los contenidos temáticos de los programas, da una orientación específica a la enseñanza; el que decide qué enseñar y qué no enseñar, y qué enfoque dar a lo que se enseña, los contenidos temáticos que conforman los programas.

El que otorga, delegándola, la facultad de enseñar, a los docentes. El que forma a esos mismos docentes, de acuerdo a lo que espera de ellos, pues serán los responsables de enseñar a los niños los contenidos temáticos seleccionados y de transmitir y/o reforzar ciertos valores, pautas de comportamiento, actitudes y todo aquello que conforman los hábitos de disciplina, puntualidad y obediencia a la autoridad y a las normas, entre otros.

Todo esto lo hace el Estado, en el caso específico de México, a través de la Secretaría de Educación Pública, institución creada por el Estado posrevolucionario y cuya conformación, en 1921, no sólo obedeció a una necesidad de carácter estrictamente educativo, sino

que también respondió a una forma específica de ser del Estado emanado de la revolución. Y que en la misma creación de la SEP se manifestó esa "nueva" forma del Estado, su carácter intervencionista. Desde entonces la educación ha tenido diversas características: una de ellas se refiere a su carácter reproductor de los valores y normas de conducta que surgieron del proceso revolucionario.

Es a éste aspecto al que se refiere el presente trabajo: al carácter reproductor de la ideología y la cultura dominante, de la educación. Es claro que la educación no puede reducirse a ser sólo una instancia reproductora, que la misma cultura que reproduce no necesariamente es la dominante, sino también y aunque de forma menos evidente reproduce ciertos aspectos de culturas subalternas; que la misma cultura no siempre tiene que ser reducida a aspectos ideológicos.

Para efectos de este trabajo entiendo como cultura a la organización de sentidos y símbolos a través de los cuales se conforma una visión acerca de la conformación del mundo, de un orden deseable en él. Por lo tanto comprende a los valores, las normas, actitudes, saberes, etcétera a partir de los cuales se configura ese orden, esa visión ideal.

Dado que el mundo está conformado por diversos sectores y clases sociales, esta visión del mundo, ese orden deseable no es único, ni estático; está en constante movimiento.

La cultura, por tanto, es un terreno de lucha y representación de los conflictos que existen en la sociedad y no puede identificarse únicamente con la dominación de una clase sobre el resto. Aunque en esta lucha, dados los elementos de producción, circulación y consumo culturales con los que cuentan los sectores sociales económica y

políticamente dominantes, la visión y orden que logra el reconocimiento de los demás sectores sociales, es la que generalmente corresponde a los primeros.

La cultura es producto de la historia y por lo tanto no puede entenderse al margen de los procesos de ésta; posee aspectos de conservación y continuidad, pero también de cambio e innovación. Tiene dimensiones institucionales y sociales

También es obvio que los sujetos del proceso educativo no necesariamente aceptan en su totalidad los lineamientos establecidos por la SEP, entre ellos los que se refieren a la obligación de cumplir con el programa establecido y de interpretar los contenidos temáticos de acuerdo al enfoque filosófico otorgado por la misma institución.

Pero es innegable que entre las diversas funciones que cumple está el de contribuir a la reproducción de los valores, las normas, los saberes, las pautas de conducta, y con ello de las mismas relaciones sociales de producción.

La idea de realizar mi trabajo de tesis con éste tema surgió de una experiencia como investigador en la Subsecretaría de Planeación Educativa de la SEP en la elaboración de una propuesta de programas para la educación primaria y secundaria del área de Ciencias Sociales, al término de los estudios de la licenciatura. Proyecto que estuvo coordinado por el Dr. Victor Manuel Durand Ponte.

Definido el tema específico escogí el nivel educativo acerca del cual realizar el trabajo, siendo el de la educación secundaria; por tratarse de un nivel poco estudiado y acerca del cual recientemente había trabajado. Posteriormente delimite el período histórico que abarcaría. Para lo cual escogí el correspondiente al gobierno de Luis

Echeverría Alvarez, por varias razones: a) porque durante su gestión se llevó a cabo una de las reformas educativas más completas que hasta entonces había impulsado gobierno posrevolucionario alguno, pues abarcó a prácticamente todos los niveles educativos, entre ellos la educación secundaria; además de comprender modificaciones a la estructura orgánica de la SEP y a la normatividad existente hasta entonces, a través de la expedición de una Ley Federal del Trabajo, en 1973.

Por lo que se requirió la elaboración de nuevos planes y programas de estudio que respondieran a los cambios impulsados en cada nivel educativo y en el amplio espectro de reformas impulsadas por el gobierno en los diversos órdenes de la vida social.

Para cuya elaboración se precisó de la selección y organización de determinados contenidos temáticos, aquellos que contribuyeran a la formación del educando, de acuerdo al perfil definido; la elaboración de un enfoque y una orientación filosófica, de una concepción del mundo, del papel que debía jugar el Estado en el proceso de estructuración del nuevo modelo de desarrollo económico y político; b) porque la reforma educativa estuvo inmersa en un amplio proceso de reformas que impulsó el propio gobierno de Echeverría y que abarcaron a prácticamente todos los aspectos de la vida social del país; y c) porque el gobierno de Echeverría se desarrolló en un contexto específico, durante el cual se manifestó el agotamiento del modelo de desarrollo económico y dominación política seguido hasta entonces.

Agotamiento que colocó al gobierno de Echeverría en la disyuntiva de continuar con el modelo de desarrollo económico y dominación política seguido hasta entonces y en consecuencia agudizar los conflictos sociales que se venían expresando en los últimos años, o

conformar un modelo de desarrollo económico diferente y el establecimiento de nuevas relaciones entre el Estado y los diversos sectores de la sociedad que dejaran atrás el autoritarismo, la intolerancia y la antidemocracia, que caracterizaron a los anteriores gobiernos. Contexto en el cual a la educación se le asignó una serie de funciones específicas, entre las que destacaban de manera evidente la conformación de una nueva cultura política, en toda la extensión del concepto, y la formación y capacitación para el trabajo productivo.

Como parte de la primera función asignada, la construcción de nuevos consensos en torno al Estado, de que éste reafirmara la hegemonía, que evidentemente estaba perdiendo a pasos agigantados, para que los diversos sectores de la sociedad aceptaran el proyecto de desarrollo económico y dominación política que el gobierno estaba empeñado en imponer.

Entonces surgieron varias preguntas ¿ De qué forma la educación contribuye a construir esos consensos ? ¿ Cómo los contenidos temáticos, que se seleccionaron como válidos para ser enseñados en la escuela secundaria, contribuyen a construcción y a la reproducción de los valores que el gobierno considera deben ser los dominantes en la sociedad ? ¿ Cómo la socialización de éstos valores, a través de la escuela contribuye a la reproducción de las relaciones de dominación y producción capitalista ?.

Durante el transcurso del trabajo y en estricto sentido contrario, surgieron otras preguntas. ¿ La escuela sólo reproduce valores e ideología o también reproduce otras formas de conocimiento y valorativas ? ¿ Estos se reproducen sólo a través de los contenidos temáticos, o a través de otras formas ?

El objetivo del trabajo es analizar y comprender, a partir de los presupuestos analíticos de la teoría sociológica del reproductivismo educativo, la influencia de las política reformista del gobierno de Luis Echeverría Alvarez, en la selección de determinados contenidos temáticos y en el enfoque filosófico que se les dió del área de Ciencias Sociales de la educación sedundaria, y cómo ésta influencia respondió precisamente a la necesidad del gobierno de adecuar el sistema educativo nacional a las nuevas características del modelo de desarrollo impulsado durante su gobierno. Para que ésta, la educación, contribuyera a la creación de las condiciones necesarias para garantizar la producción y reproducción del sistema de producción capitalista en México y con ello de las relaciones sociales de explotación y dominación que se establecen al interior de él, entre las diversas clases y sectores sociales.

La hipótesis que guió a este trabajo es que la reforma educativa que impulsó el gobierno del presidente Luis Echeverría Alvarez, en general, y en los planes curriculares del área de Ciencias Sociales y asignaturas que la conforman de la educación secundaria, estuvo definida por la necesidad de adecuar el sistema educativo nacional al proyecto reformista de su gobierno. Para que la educación contribuyera de manera directa a la construcción de las condiciones de existencia y reproducción de las distintas clases y sectores sociales y al proceso de producción de la hegemonía y de los consensos necesarios para la producción y reproducción del sistema de producción capitalista y su estructura jerárquica de organización social.

El trabajo se realizó a partir del análisis de los contenidos temáticos de los programas del área de Ciencias Sociales y

asignaturas que la conforman de la educación secundaria. Y de la relación que guardan éstos con las características que adoptó el gobierno de Luis Echeverría en los diversos órdenes de la vida social del país: economía, política, relaciones con el exterior, sociedad, cultura, derechos y obligaciones de los ciudadanos.

El eje alrededor del cual giró el análisis del trabajo se refiere a la concepción del mundo que se plasmó en los programas, acerca de cómo se organizan los diversos sectores de la sociedad para la producción y distribución de los satisfactores, es decir en el terreno económico; de cómo se integra y conforma la sociedad, del papel de los individuos al interior de ésta; de cuál es el papel del Estado en los diversos órdenes de lo social: economía, política, cultura. Otro eje de análisis fue la interpretación histórica, en particular la que se refiere a la llamada historia nacional que se plasmó en los programas. Pues en esta concepción del mundo queda explícita la visión que de la sociedad y del papel del Estado tenía el gobierno de Echeverría.

Cómo la definición de los contenidos temáticos de la educación básica ( primaria y secundaria ) son una atribución exclusiva del Estado, en el trabajo se señala la normatividad jurídica a través de la cual éste se atribuye esa facultad; acerca de la cual no se hace análisis alguno.

Por lo mismo, las relaciones que se establecen al interior del aula entre docentes y alumnos en el proceso enseñanza aprendizaje de esos y otros contenidos temáticos no se abordan de forma profunda. Tampoco se aborda la forma en que éstos sujetos conciben a esos contenidos: si se enseñan tal y cómo se presentan en el programa o si el docente los adopta de acuerdo a sus propias experiencias, saberes,

postura ideológica y política, o si omite algunos de esos contenidos. Y en consecuencia el programa, sus contenidos temáticos, son sólo un referente para la impartición de las clases, con una interpretación diferente a la planteada.

Se partió del supuesto de que los contenidos temáticos se enseñan tal y como se presentan en los programas respectivos. No tanto porque se considere que así sucede en la realidad, en la vida cotidiana al interior del aula, sino porque de alguna manera su inclusión y su organización respondieron a la forma específica en que el grupo gobernante concibió a la sociedad, a la misma educación y al papel del Estado en ambas. Y porque de acuerdo a la normatividad emanada de la Ley Federal de Educación expedida durante el gobierno de Echeverría el cumplimiento de los programas oficiales es obligatorio, tanto en las escuelas públicas como en las privadas y porque de acuerdo a ésta misma normatividad la elaboración de los libros de texto correspondientes a la educación secundaria, para todas y cada una de las asignaturas y materias que conforman el Plan de estudios respectivo, tienen que hacerse con base al contenido de los programas, como requisito para que puedan ser usados como material didáctico.

En este sentido se sostiene que los contenidos programáticos se seleccionaron con base a una pretención específica del gobierno, que no se redujo a la simple intencionalidad de socializar esos contenidos y los aspectos valorativos que comprenden, sino que también tuvo un aspecto reproductivo. En tanto que la socialización pretendía, precisamente, contribuir a la reproducción de las relaciones sociales de producción y dominación existentes.

El trabajo consta de nueve capítulos. En el primero se presenta la definición de la forma en que concibo al Estado y de cómo éste se relaciona con la educación, además de abordarse los fundamentos de la teoría del reproductivismo educativo y de las distintas corrientes que al interior del mismo se han construido, con la finalidad de aclararme ese aspecto de la educación y las formas a través de las cuales se lleva a cabo éste. Como parte de los fundamentos teóricos del reproductivismo se hace un recuento de la forma a partir de la cual se construyó dicha teoría; desde sus orígenes en Durkheim, hasta las vertientes actuales en Boules, Gintis, Passeron y Bourdieu, pasando por Altusser.

Aun cuando aparentemente no existe relación entre la definición del Estado y la relación que mantiene con la educación y la teoría del reproductivismo, su inclusión en un mismo capítulo obedece a que ciertos planeamientos de la teoría del reproductivismo sostienen que es precisamente el Estado a través del cual ejerce el poder la clase dominante y que es el Estado el que a) define qué se enseña y qué no se enseña, b) el que delega la facultad de enseñar en los docentes, c) el que por lo mismo les concede la autoridad pedagógica para imponerse en el aula, d) el que da validez a lo que se enseña, por lo mismo el que otorga la acreditación de lo enseñado, d) el que organiza los niveles del sistema educativo.

En el segundo capítulo se analizan, de manera general, las características que adoptó el gobierno del presidente Luis Echeverría: la modificación del modelo de desarrollo económico, la forma a partir de la cual el Estado empezó a intervenir de manera más abierta, no sólo en la conducción del cambio de modelo de desarrollo económico, sino también en el mismo proceso productivo, como

inversionista directo; las características que adoptó la llamada apertura democrática, sus alcances y limitaciones; la ampliación de las facultades del Estado intervencionista a través de la creación de diversas instituciones de marcado carácter social; los conflictos sociales que enfrentó el gobierno de Echeverría durante su régimen y los cambios en materia de política exterior y su relación con el nuevo modelo de desarrollo económico. Este capítulo tiene la finalidad de ubicar el contexto específico en el cual se llevó a cabo la reforma educativa.

La reforma educativa, de manera específica, se aborda en el tercer capítulo. En él se analizan los antecedentes y orígenes de la misma. Las características que adoptó y los niveles educativos que comprendió. Así como los cambios en la normatividad en la materia. De manera especial se profundiza en la Ley Federal de Educación decretada por el gobierno de Echeverría; por ser el documento que estableció la normatividad a la cual debía sujetarse la impartición de la educación básica, y porque en él se encuentran establecidas las facultades y atribuciones del Estado en materia educativa, en particular lo referente a la elaboración y definición de los Planes y Programas de estudio de la educación primaria, secundaria y para adultos, y la obligatoriedad de su cumplimiento a nivel nacional, tanto para las escuelas públicas como para las privadas.

También se profundiza en las características que tuvo la reforma a la educación secundaria, por tratarse del nivel acerca del cual se refiere el trabajo. Finalmente se hace un recuento general de los cambios impulsados en los distintos niveles educativos que comprende el sistema educativo nacional, por el gobierno de Luis Echeverría.

En el cuarto capítulo se analiza la forma en que es interpretada, en los programas de estudio, la historia nacional; como introducción al capítulo se hacen algunos comentarios acerca del modo en que se organizaron los contenidos temáticos referentes a este tema en los programas de estudio de la educación secundaria y de la forma en que históricamente se han enseñado en la escuela mexicana; de la forma en que se ha llegado a la construcción, y enseñanza, de una historia oficial; que lo mismo ubica como héroes de la revolución mexicana a Venustiano Carranza y a Alvaro Obregón, que a Fco. Villa y Emiliano Zapata. Para finalmente analizar la forma en que los gobiernos posrevolucionarios son identificados como continuadores de la obra de la revolución mexicana. Este capítulo reviste importancia en la medida en que el propio gobierno de Echeverría se consideraba a sí mismo como continuador de la revolución mexicana, cómo heredero de la tradición más popular de la misma, con la evidente finalidad de fincar la construcción de la hegemonía y los consensos que estaba empeñado en consolidar en torno al Estado, también a partir de elementos históricos.

En el capítulo quinto se analiza de manera específica la forma en que se plasma en los programas de estudio la visión que el grupo gobernante tuvo acerca de la forma en que está organizada la sociedad, la forma en que se integran los individuos a ésta y los diversos roles que de acuerdo con ésta visión desempeñan en la sociedad, dependiendo de su ubicación al interior de la estructura jerárquica de la misma y los riesgos que se corren en caso de que los individuos no cumplan con las funciones asignadas. Y de manera especial los valores, pautas de conducta, hábitos, principios, normas, etcétera, que según el gobierno debían estar presentes en la

mente de los individuos. Es evidente que algunos de éstos se plasmaron como producto de ciertas continuidades en la programación de los contenidos temáticos y que no necesariamente se incluyeron en los programas a partir de la reforma educativa de Echeverría, pero también es evidente que algunos otros sí se identifican con las características específicas que adoptó el régimen echeverrista; en este último caso se señala esa influencia.

En el sexto capítulo se analiza la forma en que los diversos sectores de la sociedad, y los individuos, se organizan para producir y distribuir los satisfactores y servicios. El eje analítico de éste es la forma en se presenta la participación del Estado en la economía, en la conducción del desarrollo económico, en el "estímulo" a la inversión productiva, como regulador de los precios de los productos de primera necesidad, como inversionista.

En el séptimo capítulo se analiza la forma en que el grupo gobernante concibió la participación política de los ciudadanos mexicanos en los asuntos de interés colectivo de la sociedad, es decir en política. Y a partir de ello la forma en que se incluyeron ciertos valores, pautas y normas, acerca de las características que debía tener la participación política, como requisito indispensable para que ésta se diera. Por lo tanto se presenta la relación entre estos valores y los valores que constituyeron el eje de la apertura democrática.

En el capítulo octavo se analiza la forma en que se presenta en los programas de estudio lo referente a los cambios impulsados por el gobierno de Echeverría en materia de política exterior y la relación de estos cambios con las reformas emprendidas por el gobierno en

áreas específicas de la vida social: economía y política, fundamentalmente.

En el noveno y último capítulo se hace un análisis de la forma en que se organizaron los contenidos temáticos a partir de una metodología específica de organización curricular: la tecnología educativa; de la reiterada propuesta de que los alumnos participaran en las diversas actividades al interior del aula, en el proceso de construcción del conocimiento, en investigaciones para la búsqueda de la información que requería el estudio de un tema determinado, contrastándolos con la dinámica cotidiana de la vida al interior del aula. Para hacer evidente la contradicción entre intencionalidad, al momento de la planeación curricular y la realidad cotidiana al interior del aula.

Como última parte del trabajo se presentan las conclusiones finales, que tratan de integrar las conclusiones de cada capítulo, que en la parte posterior de cada uno se presentan.

Cabe reiterar que el análisis se hace a partir de los presupuestos teórico analíticos del reproductivismo educativo, en sus diferentes vertientes.

Finalmente quiero señalar que éste trabajo fue concluido gracias, entre otras cosas, a la paciencia y confianza del Dr. Victor Manuel Durand Ponte. A quien le agradezco ese apoyo y sus primeras observaciones acerca de cómo y qué estudiar de la reforma educativa emprendida por el gobierno de Luis Echeverría y cómo plantear el proyecto de investigación.

También quiero agradecer las certeras observaciones que hicieron, el Dr. Carlos Imaz Gispert y el maestro Victor Cabello, al trabajo final; que permitieron superar las evidentes deficiencias del mismo.

## CAPITULO I

### EL ESTADO Y LA EDUCACION

En la primera parte de este capítulo se presenta la definición que se sostiene acerca del Estado y la relación que mantiene éste con la educación; en una segunda parte se presentan los fundamentos teórico analíticos del reproductivismo educativo, en sus principales vertientes; por ser ésta la teoría a partir de la cual se realiza el análisis de la forma en que influyeron las características del gobierno de Luis Echeverría Alvarez en la selección de los contenidos programáticos de la educación secundaria, del área de Ciencias Sociales.

En lo que se refiere al recuento de las vertientes teóricas del reproductivismo educativo, y sus orígenes en los planteamientos Durkheimianos acerca de la educación, este se hace por varias razones. En primer lugar porque coincide con el planteamiento de Durkheim en el sentido de que la educación, como proceso social, no escapa a la acción del Estado. Lo cual no quiere decir que coincida plenamente con la totalidad de sus postulados; porque la misma teoría del reproductivismo educativo tiene sus orígenes en algunos planteamientos Durkheimianos, y porque considero que por sí sola ninguna de sus vertientes, alcanza a explicar el proceso educativo en todas sus dimensiones. En este sentido se pretende retomar ciertos planteamientos de las distintas vertientes teóricas del reproductivismo, para el análisis planteado, además de algunos postulados de Durkheim.

Concibo al Estado como un proceso institucional a través del cual la clase dominante ejerce el poder sobre una sociedad, en un territorio determinado. El poder estatal es ejercido y está controlado por un sector social denominado clase política, y/o dominante, cuyos integrantes no necesariamente pertenecen, en su totalidad, a la clase económicamente dominante. Pero tampoco es ajeno a ella; de hecho algunos de sus miembros pertenecen a ésta. Es decir, está conformada tanto por una burocracia política que ha hecho carrera al interior del cuerpo institucional del Estado, cómo por elementos que provienen de la clase económicamente dominante, tanto por su origen social como por su formación, o por ambas a la vez: porque provienen de familias económicamente poderosas que han combinado su vida como sujetos de negocios con la actividad político administrativa al interior del Estado<sup>1</sup>. En México ésta es una situación que ha caracterizado a la burocracia político estatal y que en los últimos años se ha acentuado, es decir, cada vez son más los miembros de la clase económicamente dominante los que acceden a altos puestos de mando estatal<sup>2</sup>.

Para el ejercicio del poder el Estado cuenta con los medios materiales, administrativos, legales, institucionales e ideológicos, entre otros, que le permiten concretar, es decir, hacer efectiva esa dominación<sup>3</sup>.

El Estado no es algo abstracto que se da por encima de la sociedad; no es ajeno a las relaciones sociales de producción que se establecen al interior de ésta, entre los distintos sectores y clases sociales que la conforman; a la estructura económica ni a la lucha de clases o conflictos sociales que se dan en la sociedad a la cual domina. Al encontrarse inmerso en la sociedad y formar parte de ésta

e intervenir en las relaciones sociales recibe influencias de éstas y adopta posturas definidas al respecto. Aún cuando no siempre estén enfocadas en la misma línea de acción política, entendida ésta como la inclinación o tendencia permanente al favorecimiento de un sólo sector o clase social.

Tampoco quiero decir, con lo anterior, que sus políticas sean indefinidas o neutrales. Más bien se sostiene que varían de acuerdo a múltiples y diversos factores. Y que en todo caso la línea más definida y constante de la acción estatal es la de contribuir, a partir de una serie de políticas concretadas y materializadas en acciones frente a los sujetos y conflictos sociales, a la producción y reproducción permanente de las condiciones necesarias que permitan y garanticen la reproducción del sistema de producción capitalista.

En este sentido el Estado capitalista se ve constreñido por la lógica del sistema económico dentro del cual funciona. Y es administrado políticamente por una burocracia a la cual pertenecen miembros de la clase económicamente dominante y miembros de otras clases y sectores de la sociedad<sup>4</sup>.

La pertenencia a la burocracia político estatal de miembros de las diversas clases y sectores sociales, tampoco quiere decir que por este hecho, las políticas planeadas, emprendidas y concretadas por ellos, como miembros del cuerpo burocrático del Estado, no respondan a la lógica del sistema dominante o a la lógica de la dominación estatal o, en su caso, sean neutrales a los conflictos sociales, o a los intereses específicos de la clase dominante. En la práctica se da una identificación y/o subordinación de los mandos medios y bajos de la burocracia política con el proyecto hegemónico que impulsa e

impone la clase dominante: los altos mandos de la burocracia política.

Lo cual no implica que no pueda haber diferencias e inclusive discrepancias entre algunos miembros de los mandos medios y bajos de la burocracia política con el proyecto hegemónico, con la política estatal y con quienes la impulsan. En todo caso, lo que sucede es que las normas internas del funcionamiento del Estado ahogan e impiden la manifestación de éstas diferencias y siempre son sometidas a la lógica del funcionamiento del Estado.

Lo anterior tampoco quiere decir que la acción estatal responda de manera mecánica a los requerimientos de la estructura del sistema capitalista, ni que solo sea un instrumento al servicio de los intereses de la clase dominante. El Estado como proceso institucional también tiene una lógica de ser y guarda, con respecto a las demás estructuras de la sociedad, cierta autonomía institucional y estructural que le permiten definir sus políticas hacia los diversos planos de la sociedad, con una relativa autonomía e independencia; pero consultando y negociando con las otras estructuras y sujetos los alcances y límites de éstas.

El grado en que las políticas concretas del Estado puedan explicarse por medio de procesos estructurales, instrumentales o por efectos o influencia de la lucha de clases es históricamente contingente. Hay momentos en los cuales se puede comprender y ubicar al Estado como una estructura que se autorreproduce y opera en gran parte de manera independiente a cualquier manejo externo; en otros momentos se le puede ubicar, cuando sus políticas así lo evidencian e inclusive parece que lo comprueban, como un simple instrumento de la clase económicamente dominante.

En efecto, algunas políticas y partes del proceso institucional del Estado son más susceptibles que otras de un intenso manejo por parte de los intereses de la clase económicamente dominante y las llevan a asumir y adoptar posturas que responden casi de manera exclusiva a la lógica de la acumulación capitalista. En tanto que otras pueden evidenciar mayor autonomía estructural e inclusive manejos opuestos a los intereses propiamente capitalistas<sup>5</sup>; como lo son, por ejemplo, las políticas de carácter social llevadas a cabo a través de las instituciones de asistencia y seguridad social que forman parte del proceso institucional del Estado: salud, educación, asistencia social, entre otras.

Independientemente de cual sea el factor que guíe a la acción estatal, bajo ninguna circunstancia puede reducirse ésta a una causalidad estructural o a una instrumental; en todo caso las podríamos ubicar dentro de éstos dos factores e influida además, por la lucha de clases: la acción estatal generalmente es relativamente autónoma: ni es completamente autónoma, ni simplemente manejada por intereses capitalistas o de otro carácter<sup>6</sup>.

Lo cierto es que independientemente del carácter de la acción estatal, en determinados momentos y procesos, con el continuo proceso de desarrollo del capitalismo, la producción, reproducción, creación y mantenimiento de las condiciones favorables para la acumulación capitalista, depende cada vez más de la intervención activa del Estado. Lo cual lo lleva a asumir un compromiso más directo con éste proceso de acumulación, pero también a responder a los requerimientos tanto de su legitimación como proceso institucional dominante, como garante del mismo proceso acumulativo. En términos que la sociedad en su conjunto acepte la dominación estatal.

De manera resumida podemos aceptar los planteamientos de James O'Connors, en el sentido de que el Estado capitalista debe ejercer dos funciones contradictorias: acumulación y legitimación: el Estado procura apoyar a la acumulación del capital privado y paralelamente mantener la paz y el orden social. Debido a que la acumulación es decisiva para la reproducción de la estructura de clases, la legitimación necesariamente implica intentos de mistificar el proceso y reprimir o controlar el descontento. Tanto la acumulación como la legitimación se traducen en demandas para la acción estatal por parte de las diversas clases y sectores sociales<sup>7</sup>.

Lo anterior nos lleva a otros planos de la acción estatal que no son el económico, ni el estructural o el instrumental: los de la dominación ideológica y la creación de los consensos y la hegemonía política en el resto de la sociedad; que se refieren a la producción, reproducción y distribución de los valores conductuales, pautas de comportamiento individual y social, sistemas de creencias, normas jurídicas y sociales, que permiten y garantizan la cohesión social en torno a un proyecto que se le ha denominado nación. Y que son producidos, reproducidos y distribuidos por una amplia extensión de instituciones tanto de carácter estatal como de la sociedad civil: como la escuela entre las primeras y la familia, el barrio, la iglesia, entre las segundas.

Además de la actividad estatal directa encaminada a ese fin, a través de la realización de obras de carácter social: introducción de servicios públicos, educación, salud, entre otras, realizadas por instituciones que no necesariamente tienen algún vínculo con los aspectos educativos, culturales o ideológicos.

La educación como proceso social a través del cual se crean las identidades colectivas, es decir los sentimientos a través de los cuales los individuos se sienten parte de un grupo o sector social, de un colectivo en particular y de una sociedad, en general; cómo proceso de socialización que tiende a reforzar los patrones culturales, los valores y pautas de comportamiento, tanto individual como social a través de diversas formas de interiorización tanto de los contenidos que están plasmados en los programas curriculares como de algunas prácticas cotidianas al interior del aula, que no necesariamente tienen algún referente en los planes y programas curriculares, ha sido y continúa siendo estudiada y analizada desde diversas perspectivas teóricas de la sociología, tanto ubicándola como un proceso social, relativamente autónomo, como en relación con el Estado y las diversas esferas de la sociedad.

En éste caso me refiero únicamente a la educación formal, es decir a la que se lleva a cabo al interior del aula escolar y no considero, en ésta ocasión, al proceso educativo que se lleva a cabo en la familia, el barrio, la comunidad. Que también es importante y que de alguna manera es el antecedente inmediato de la educación formal y un referente necesario para comprender tanto el grado y nivel del aprovechamiento escolar de los educandos, cómo la forma en que son asimilados los contenidos temáticos de los programas curriculares.

En los siguientes párrafos se presentan los presupuestos teóricos de la teoría del reproductivismo educativo, que es el cuerpo teórico analítico a partir del cual se realizará este trabajo, así como de sus antecedentes.

Antes de iniciar una definición de lo que implica el proceso educativo o la educación como tal, según Durkheim, es necesario considerar varias cosas: a) que exista una generación de adultos y otra de jóvenes; b) que la educación como tal no puede ser una para todos los miembros de una sociedad sin distinción de sus orígenes sociales y de las funciones que están llamados a desempeñar dentro de la sociedad; c) que la educación es diferente para cada época histórica y para cada sociedad y d) que independientemente de las diferencias existentes entre las distintas educaciones al interior de una sociedad, éstas no son la educación en sí, o que no se bastan a sí mismas, todas ellas, para configurar el proceso educativo<sup>8</sup>.

Para él, la educación consiste en una socialización metódica de las generaciones jóvenes; es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que todavía no están maduras para la vida social. Tiene por objeto suscitar y desarrollar en el niño cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que la sociedad a la que pertenece considera que no deben estar ausentes en ninguno de sus miembros, además de algunos estados físicos y mentales que el grupo social en particular, casta, familia, clase o profesión, consideran igualmente que deben estar presentes en todos aquellos que las integran<sup>9</sup>. De éste modo para Durkheim, son la sociedad en su conjunto y cada medio social en particular los que determinan ese ideal que la educación realiza.

La sociedad, continua Durkheim, no puede vivir al menos que exista entre sus miembros una suficiente homogeneidad: la educación refuerza y perpetúa esa homogeneidad, fijando por adelantado en el alma del niño las similitudes esenciales que reclama la vida en común<sup>10</sup>. Pero por otro lado, sin cierta diversidad toda cooperación

se volvería imposible; "la educación asegura, también, la persistencia de esa diversidad necesaria, diversificándose ella misma, especializándose"<sup>11</sup>.

Según Durkheim, la educación realiza una función específica dentro de la sociedad, que podemos decir es un proceso doble: la de socializar a los miembros de las sociedades, de acuerdo con las culturas específicas de cada una de ellas y la de establecer las diferencias necesarias entre los miembros de éstas mismas sociedades para garantizar la vida en común. En este sentido sostiene que la educación no es algo que los padres puedan determinar para sus hijos. Pues cada sociedad en particular, considerada en un momento determinado de su desarrollo, tiene un sistema de educación que se impone a sus miembros de una manera irresistible. Es falso, sostiene, que eduquemos a nuestros hijos como queramos: hay costumbres que se nos imponen, mismas que si desatendemos queriendo pasarlas por alto, posteriormente se vengan: cuando éstos crecen sin esa educación específica del grupo al cual pertenecen, ya adultos no se encuentran, por ausencia de esos elementos particulares del grupo o clase social al cual pertenecen y que la educación interioriza en ellos, en condiciones óptimas para desempeñar la función que están llamados a desempeñar en la sociedad<sup>12</sup>.

La educación, según Durkheim, antes que a cualquier otra cosa responde a necesidades estrictamente sociales; tiene la función de crear las identidades colectivas que garantizan la vida en común; adaptar al niño al medio social en que está destinado a vivir. Y es entonces la sociedad la que debe dictar y vigilar que sean las ideas que garanticen los sentimientos colectivos las que se "impriman" en la mente de los niños. No pueden ser, de ninguna manera, los

intereses particulares los que guían a la acción educativa, pues de ser así, sigue sosteniendo, ésta respondería a los intereses particulares, quedando al servicio de éstos y "la grande alma de la patria se dividiría y se resolvería en una multitud incoherente de pequeñas almas fragmentarias, en conflicto unas con otras."<sup>13</sup>

Y si la educación cumple con una función eminentemente social, continúa Durkheim, el Estado no puede desatenderse de ella. "Por el contrario, todo lo que es educación debe estar, hasta cierto punto, sometido a su acción. No quiere ésto decir que deba monopolizar la enseñanza. Pero es evidente que todas las sociedades se encuentran divididas en clases, sectores sociales que por lo mismo tienen intereses particulares y constantemente buscan la manera de satisfacerlos, aún a costa de los intereses de los demás.

La sociedad está dividida entre conceptos divergentes y hasta contradictorios. Pero junto a éstos intereses particulares y a pesar de todas éstas disidencias internas de la sociedad existen en la base de la cultura de las sociedades, un cierto número de principios que implícita o explícitamente son comunes a todos.

Y la función del Estado es abrir paso a éstos principios esenciales, hacer que sean enseñados en las escuelas, velar que en ninguna parte se consienta que los niños los ignoren"<sup>14</sup>. Pero ésta acción del Estado, para que sea más eficaz debe ejercerse con la menor violencia y agresividad posible; mientras más discreta, mejores serán sus resultados.

Es evidente que los planteamientos de Durkheim en torno a la educación están encaminados a ubicar a ésta como un proceso de socialización cuya principal función es la de contribuir al mantenimiento del orden establecido, a partir de la asimilación del

individuo a la sociedad y la asignación de los roles específicos de cada uno dentro de la división social del trabajo.

La contribución de Durkheim al análisis de la educación es innegable, no sólo porque a partir de sus planteamientos se puede analizar el proceso educativo con cierta profundidad, sobre todo a partir de la relación de ésta con el Estado, sino también porque a partir de ellos se han construido diversos y hasta opuestos cuerpos teórico analíticos en torno a la educación: el análisis funcional y el reproductivismo educativo; éste último construido, además, apoyándose en ciertos postulados del marxismo, principalmente de los sostenidos por Louis Althusser.

A continuación se presentan los fundamentos analíticos de ambas teorías; haciendo mayor énfasis en el reproductivismo educativo.

Para Talcott Parsons, teórico del funcionalismo, la educación es una instancia a través de la cual se logran establecer los equilibrios sociales y eliminan las tensiones; tiene una función esencialmente integradora a partir del encauzamiento de los estudiantes para que éstos encuentren su rol social en la sociedad de los adultos. Lleva a cabo un proceso de selección y diferenciación, además de su función socializadora.

Según Parsons, con la educación elemental se logran cuatro objetivos simultáneos: a) una emancipación del niño de la liga emocional primaria a la familia; b) una internalización de un nivel de valores sociales y normas en un nivel más alto que los que puede aprender solamente en la familia; c) una diferenciación de la clase de la escuela en términos tanto de logro real como de una valoración diferencial de éstos logros, y d) desde el punto de vista de la

sociedad, una selección y localización de esos recursos humanos en relación a los roles del sistema adulto.

Para que se puedan llevar a cabo éstos cuatro puntos, se requiere que las dos instituciones, la familia y la escuela tengan valores comunes, principalmente en lo que se refiere a los correspondientes a los logros y el aprovechamiento, y siempre y cuando desde el inicio del ingreso a la educación todos los destinatarios, es decir los alumnos tengan la misma oportunidad. Naturalmente, según él, las recompensas son diferenciales.

De ésta manera sostiene la idea, que parte de una concepción funcional de la sociedad, según la cual al brindarse a todos los individuos, por igual, la oportunidad de acceder a la escuela y no todos obtener los mismos resultados durante su estancia en ella, se demuestran las diferencias que por naturaleza tienen los individuos, y que por ello su asignación en la estructura jerárquica de la sociedad es algo que responde a esos resultados diferentes. La educación, en este sentido, asigna roles y con ello justifica la desigualdad social, argumentando que se trata de desiguales capacidades<sup>15</sup>.

Al igual que Durkheim, para Parsons la educación es un proceso que contribuye de manera significativa al mantenimiento del orden establecido, a la estabilidad social. La idea de que todos tienen las mismas oportunidades de superación a partir de su asistencia a la escuela y que del empeño que pongan en los estudios depende en gran medida su éxito, es sostenida por el segundo, para quien la interiorización de las normas sociales es un elemento de primer orden en el proceso de socialización del individuo. De ésta forma la escuela lo que hace, según él, es asignar al individuo el papel o

rol social que le corresponde desempeñar en la sociedad, según sus capacidades; si algún individuo logra obtener mejores resultados en la escuela por consiguiente tendrá mejores posibilidades de colocarse favorablemente en la estructura laboral, económica y social.

Las desigualdades sociales dependen, siguiendo los planteamientos de Parsons, de factores estrictamente individuales, de la capacidad individual, de la inteligencia natural de cada quien, y de ninguna manera de aspectos sociales<sup>16</sup>.

Frente a esta postura sociológica surgieron nuevos planteamientos en torno a la educación: la sostenida por una variante del marxismo, que rechaza las tesis del funcionalismo para el análisis de la educación y sostiene que la educación, al asignar el rol que le corresponde a cada individuo, lo que hace es justificar la desigualdad social. Y, que en este sentido, la educación cumple una función ideológica.

Para Louis Althusser, la escuela forma parte de los aparatos ideológicos del Estado cuya función primordial es la de "contribuir a la reproducción de las relaciones de producción, es decir de las relaciones capitalistas de explotación"<sup>17</sup>. A partir del sometimiento de los individuos a la ideología dominante. Precisamente aquella que encubre las relaciones sociales de explotación y que presenta a las desigualdades sociales como algo natural, ya dado e imposible de modificar por la acción de los individuos o las clases sociales.

La escuela, sostiene Althusser, "recibe a los niños de todas las clases sociales desde los jardines infantiles y desde ese momento les inculca durante muchos años, precisamente en los cuales el individuo es más vulnerable, saberes prácticos tomados de la ideología

dominante, o simplemente la ideología dominante en estado puro: moral, civismo, filosofía, valores, normas.

Durante el proceso educativo sólo una parte de quienes ingresan a la escuela en los primeros niveles logra acceder a los niveles superiores del sistema educativo. Estos se convertirán en la inteligencia que trabajará para la clase dominante: administradores y gerentes . Pero además, en éste mismo proceso quienes se van quedando en los distintos niveles educativos para incorporarse al mercado laboral ya llevan interiorizados los aspectos de la ideología dominante que los llevan a asumir posturas de sumisión y obediencia, a aceptar la desigualdad como algo ya determinado y contra lo cual no se puede oponer<sup>18</sup>.

Serían los teóricos del reproducionismo quienes llevarían a una mayor profundidad el análisis de la educación, como un proceso que contribuye de manera directa a la reproducción de las condiciones necesarias que garantizan la reproducción del sistema de producción capitalista, con todos los mecanismos de dominación y explotación que éste implica, fundamentalmente los que se refieren a la reproducción de los valores, normas de comportamiento individual y social, jurídicas y consuetudinarias, sentimientos de pertenencia a una sociedad en específico, todo aquello que en términos generales se ubica como cultura.

## LA TEORIA DEL REPRODUCTIVISMO.

El reproductivismo económico: la teoría de la correspondencia.

El cuerpo teórico del reproductivismo educativo, que se inspira en ciertos postulados del concepto de educación durkheimiano y del marxismo, no es un cuerpo teórico homogéneo de planteamientos, que a partir de una visión crítica de la educación plantee una alternativa a la problemática educativa.

Dentro de esta corriente teórica existen diversas vertientes analíticas, todas ellas parten del planteamiento de que la educación es una instancia que contribuye a la reproducción de las condiciones que permiten la reproducción del sistema de producción capitalista. Y de alguna u otra forma han contribuido a enriquecer el análisis de la educación.

Además de que coinciden en un elemento de suma importancia para el análisis del proceso educativo; del papel y función que cumple en la sociedad: el hecho de que el análisis de la educación, como instancia de socialización, de producción, reproducción y distribución de la cultura, valores morales, normas de comportamiento, de ninguna manera puede darse de una manera aislada, ubicando a la educación como algo ajeno a las demás instancias de la sociedad, de su contexto socioeconómico, puesto que la esencia de la educación está contenida en las formas de su relación con las fuerzas sociales más amplias, o más limitadas, con las que integra e interactúa en la sociedad<sup>19</sup>.

A partir de esto, pretenden desenmascarar los postulados del funcionalismo, sostenidos por Parsons, en el sentido de que la

educación es un proceso neutral y ajeno a la problemática social. Para el reproductivismo la educación debe ser analizada en la perspectiva de los conflictos sociales.

Para Samuel Bowles y Herbert Gintis, la educación, en el sistema de producción capitalista, desempeña un doble papel: " por un lado, al impartir habilidades técnicas y sociales, y motivaciones pertinentes, la educación incrementa la capacidad productiva de los trabajadores; y por el otro ayuda a diluir y despolitizar las relaciones de clase potencialmente explosivas del proceso de producción, y por consiguiente sirve para perpetuar, reproduciéndolas, las condiciones sociales, políticas y económicas mediante las cuales una parte del producto generado por el trabajo es expropiado en forma de ganancias "20.

Sostienen, que la educación por sí sola no contribuye para aumentar o disminuir las desigualdades sociales pues éstas están definidas por las mismas relaciones de producción, por el mercado, la propiedad, las relaciones de poder que definen el sistema capitalista.

La escuela, en este sentido debe entenderse como la institución que contribuye a la perpetuación de las relaciones sociales, ya que al inculcar ciertos patrones de conducta fomenta la fácil integración de los jóvenes a la fuerza de trabajo. Además de que mediante un sistema meritocrático recompensa a los estudiantes de una manera desigual, asignándoles diferentes cargos en la jerarquía ocupacional. Con lo cual refuerzan las estructuras jerárquicas.

Para ello, la escuela promueve las relaciones interpersonales de grupos y clases ya definidos previamente: los miembros de las clases altas asisten a escuelas en las cuales de manera exclusiva asisten

éstos. Pero la escuela en sí, es presentada como una institución a la cual todos los miembros de la sociedad tienen las mismas facilidades y posibilidades de acceso. Legitimando con ésto las desigualdades sociales al presentarlas como algo que depende de los méritos y esfuerzos personales y no de las desigualdades sociales.

La escuela, con ésto, tiende a encubrir, dándoles un carácter natural, las relaciones sociales de dominación, en la medida en que presenta a la organización de la sociedad como algo ya definido en donde los individuos tienen una función específica y definida que cumplir, sin tener posibilidades de modificarla.

No es que los trabajadores de la educación, docentes y administrativos, realicen sus actividades cotidianas al interior del aula escolar de manera consciente y premeditada para que en ella se de éste tipo de relaciones y educación. Lo que sucede es que éstas se dan, sostienen Bowles y Gintis, debido a la estrecha correspondencia que se da entre las relaciones sociales que rigen las interacciones personales y grupales en los puestos laborales, y las relaciones en el sistema educativo. "Específicamente las relaciones de autoridad y control entre administradores y profesores; profesores y estudiantes; estudiantes y estudiantes; y estudiantes y su trabajo, son réplica de la división jerárquica del trabajo que predomina en la estructura laboral, en los puestos de trabajo.

El poder, es decir la capacidad de imponer la voluntad propia a los demás, que ejerce el docente en el aula escolar es organizado siguiendo las líneas verticales de autoridad que existen en otras instancias de la sociedad<sup>21</sup>.

El sistema de motivaciones de la escuela que implica las calificaciones y otras recompensas externas y la descalificación y

con ello la amenaza del fracaso, más bien que las ventajas sociales del proceso educativo retrata fielmente el papel que los salarios y el espectro del desempleo desempeñan en la motivación de los trabajadores.

La naturaleza fragmentaria de los trabajos está reflejada en la competencia institucionalizada y rara vez constructiva entre estudiantes y en la especialización y estratificación de los conocimientos académicos; las relaciones de subordinación y dominación varían en la educación según el nivel: la orientación autoritaria de las escuelas primaria y secundaria refleja la estrecha supervisión a los trabajadores de los niveles bajos; los reglamentos internos y la ausencia de una constante supervisión en las universidades elitistas reflejan las relaciones sociales del trabajo de los cuellos blancos en los niveles altos<sup>22</sup>.

En fin, el sistema escolar contribuye a justificar las desigualdades sociales. Pero a la vez, sostiene Bowles y Gintis, brinda a los alumnos la posibilidad de ejercer una crítica severa a las relaciones de dominación existentes en el sistema capitalista, con lo cual, la educación también puede ser una instancia con posibilidades para propiciar el descontento social<sup>23</sup>.

Ahora bien, ¿Cómo es que la educación desempeña esa función de control social, legitimación, ocultamiento y encubrimiento de las relaciones de dominación ?

Bowles y Gintis rechazan los planteamientos liberales y del funcionalismo con respecto a la educación, que sostienen que independientemente del origen social, clase, raza, sexo y creencias de los individuos, éstos de acuerdo a sus capacidades individuales, esfuerzo, dedicación y aptitudes naturales, gracias a las

oportunidades, que para todos brinda la institución escolar, pueden acceder a altos niveles de la escolaridad y con ello, de la misma estructura jerárquica laboral y social.

Esta visión, que es la dominante con respecto a la educación, lo que hace es encubrir la función reproductora de la escuela. Pues traslada la culpa del fracaso escolar a las capacidades del individuo, a aspectos que tienen que ver con la naturaleza personal de cada estudiante: su inteligencia, dedicación y esfuerzo. Y deja de lado, ni siquiera los toca, el origen económico social de los alumnos, sus historias personales y sociales, sus relaciones previas o ausencia de éstas con aspectos de la cultura dominante.

Factores que influyen de manera importante en el rendimiento escolar de los alumnos, de forma diversa. Ya sea por desconocimiento de la cultura escolar, por la incapacidad para sostenerse en la escuela ante los requerimientos materiales de ésta: libros, cuadernos y uniformes, principalmente; o por la necesidad de incorporarse al mercado laboral para contribuir al gasto familiar.

La supuesta igualdad de oportunidades que brinda la escuela, en realidad lo que hace es enfrentar, haciéndolos competir en planos de igualdad, a los que por su origen económico-social y cultural de por sí presentan grandes desigualdades. Los que logran el éxito escolar no lo logran basándose en sus capacidades individuales o por estar mejor dotados intelectualmente que quienes fracasan sino porque cuentan con los medios materiales y culturales para hacerlo; el culpable o la culpable del éxito o del fracaso escolar no son los alumnos, ni los docentes, en sí, sino la dinámica estructural de la sociedad.

La escuela no puede ser analizada como institución ajena o separada de su contexto socioeconómico, pues la esencia de la enseñanza está contenida en la naturaleza, en las características y formas de relacionarse con las demás esferas y fuerzas de la sociedad,<sup>24</sup> en sus diversos planos: económico, político, social y cultural.

El origen social de los alumnos, la escolaridad y cultura de los padres, asociadas al primero, son referentes que se deben tomar en cuenta en la determinación del éxito o del fracaso escolar. Entendiendo a ambos como la posibilidad o ausencia de ella, de continuar de manera permanente en los distintos niveles del sistema educativo, hasta alcanzar la cúspide de éste; o el abandono, por deserción, en cualquiera de ellos.

Es evidente que los hijos de quienes perciben los más bajos ingresos y además tienen pocos años de escolaridad, están más propensos al fracaso escolar, a recibir, ellos mismos menos niveles de escolaridad; aunque no necesariamente en la proporción en que la recibieron sus padres: pueden colocarse por encima o por abajo de ésta. Además, pueden darse casos de que, efectivamente, algún miembro de los sectores y clases bajas logre acceder a los altos niveles de la escolaridad y eventualmente de la estructura laboral y económico social. Lo importante, para los planteamientos del reproductivismo educativo, es demostrar que el origen socioeconómico de los destinatarios de la educación y el rendimiento escolar están asociados<sup>25</sup>.

Para comprobarlo, Bowles y Gintis hacen un análisis de lo que es el currículum. Diferenciando de manera clara y precisa lo que entienden por currículum explícito, es decir el contenido temático de

los planes y programas de estudio, del currículum oculto: aquel que no está escrito en parte alguna, pero que a partir de una serie de prácticas cotidianas al interior del aula: puntualidad, aceptación de la autoridad, entre otras, van conformando, una serie de hábitos, costumbres, normas de conducta y valores en el alumno. Dado que, el aprendizaje en la escuela está determinado no sólo por los contenidos de los programas y planes de estudio, sino por un marco de referencia más amplio, por la situación de clase del individuo<sup>26</sup>.

El trabajo cotidiano en la escuela, siguiendo ésta idea, consiste en un mecanismo social cuya función es disciplinar a los niños con la finalidad de producir adultos subordinados,<sup>27</sup> que acepten de manera natural no sólo la división del trabajo y su ubicación en ésta, sino también la misma estructura de clases que se da en la sociedad<sup>28</sup>.

En el aula el profesor ejerce el poder que le delega la institución de manera personal. Y aún cuando en la actualidad no requiere de la coacción física para someter a los alumnos, para hacer valer su dominio ni sea el amo y señor al interior del aula, sino que se somete a ciertas normas que le impone la misma institución escolar, el hecho de que sea él quien determine quien ha "aprendido" y quien no; cual de "sus" alumnos merece ser recompensado, y cual reprendido, lo lleva a fomentar la interiorización en el niño de una serie de valores y actitudes que más adelante externará en su conducta como trabajador: las de la obediencia y la sumisión a la autoridad, a las normas y reglas que le imponga la jerarquía ocupacional.

Los profesores recompensan a quienes se adaptan al orden interno de la escuela, a quienes con ello fortalecen el orden social interno de ella, su estructura jerárquica, en todos los sentidos: tanto

porque aceptan la autoridad del profesor, las normas de puntualidad, disciplina escolar y formas de presentación personal; como por aceptar como válido el conocimiento y la cultura que les imponen, dándoles mejores calificaciones, su aprobación y pase al curso inmediato superior.

Mientras que por otro lado castigan a los infractores de éstas normas y prácticas cotidianas, dándoles calificaciones más bajas; en ocasiones independientemente de que sus logros académicos y cognoscitivos respondan a los que les exige el programa curricular respectivo. De lo que se trata, además de la enseñanza de un conocimiento establecido, de habilidades y destrezas, es de la formación de valores actitudinales de obediencia y sumisión. De forma tal que se desestime la independencia de criterio y de acción.

Se recompensa a los estudiantes que manifiestan disciplina, obediencia, subordinación, constancia en el trabajo; es decir, a los que aceptan las normas internas del funcionamiento de la escuela<sup>29</sup>. Aunque esto vaya en detrimento de su creatividad y flexibilidad intelectual.

Con la adaptación al orden social de la escuela se refuerza, sostienen Boules y Gintis, la forma de dominación autoritaria de la familia y la primera contribuye, sin ser la única que lo hace, a la reproducción de las formas de dominación social. En lugar de promover un equilibrio sano entre la capacidad para la autonomía creativa, la diligencia y la susceptibilidad a la reglamentación social, el sistema de recompensas y castigos de la escuela inhibe aquellas manifestaciones de capacidad personal que amenacen a la autoridad y la jerarquía de la escuela y más adelante de la sociedad.

Estas formas de dominación se dan principalmente en los primeros niveles del sistema educativo. A los cuales asisten de manera indiferenciada miembros de las distintas clases y sectores sociales. Conforme se avanza en los niveles escolares y se va dando la selectividad de los alumnos las prácticas cotidianas de dominación se van haciendo más relajadas. Por un lado porque ya se interiorizaron en los alumnos, al pasar por los primeros niveles educativos.

En los puntos anteriores, Boules y Gintis coinciden con Durkheim, quien sostiene que: " no hay ningún pueblo en el que no exista cierto número de ideas, sentimientos y de prácticas que la educación debe inculcar a todos los niños indistintamente a cualquier categoría social a que pertenezcan. La educación tiene como función suscitar en el niño cierto número de estados físicos y mentales que la sociedad a la que pertenece considera no deben estar ausentes en ninguno de sus miembros "<sup>30</sup>. Pero por el otro, porque quienes logren llegar a la cúspide del sistema escolar difícilmente ocuparán puestos subordinados, dentro de la jerarquía ocupacional. Y no es que la escuela en sí facilite a quienes logren acceder a los niveles más altos, una mejor colocación laboral y social, sino porque quienes lo hacen es por que ya están favorecidos socialmente. En este sentido ambas cosas se conjugan: la escolaridad y la posición social privilegiada; obtener únicamente lo primero puede ser garantía de la obtención de un buen lugar en la jerarquía laboral pero no necesariamente de un ascenso social<sup>31</sup>.

La escuela, al menos aparentemente, brinda a todos los miembros de la sociedad las mismas oportunidades de acceso a ella, de permanencia y superación; se presenta como una unidad indivisible en la cual los distintos niveles educativos apenas son instancias que

preparan al alumno para que accedan al nivel inmediato superior; el cual tiene como función desarrollar, explotar y complementar la formación del curso y nivel anterior. Su conjunto constituye, a causa de su naturaleza como institución, del contenido de sus programas impartidos y de la práctica pedagógica, un todo continuo, fundamentalmente unificado; pero no para todos, sólo para los que pertenecen a las clases económicamente dominantes<sup>32</sup>.

En la base del sistema escolarizado, constituida por la educación elemental se encuentra necesariamente la totalidad, indiferenciada, de los niños escolarizables; en seguida, sobre esta base, se elevan pisos cada vez menos poblados, hasta llegar a la punta afilada del sistema escolar, donde se encuentra la élite que alcanza el final de los estudios superiores. Es para éstos que la escuela, efectivamente, es una unidad<sup>33</sup>.

La escuela puede ser vista como unidad, sólo desde la perspectiva de quienes logran terminar todos sus grados y niveles educativos; de quienes socialmente cuentan con los elementos: económicos, sociales y culturales para superar los obstáculos que el propio sistema escolar les impone, como verdaderos filtros.

No es continua y unificada más que para aquellos que la logran recorrer por entero: una fracción de la población estudiantil, principalmente aquella que proviene de las clases medias y de las económicamente dominantes.

Para los que mediante el sistema de filtros son obligados a abandonarla y que les queda como alternativa su incorporación al mercado laboral en calidad de subordinados, o su ingreso a escuelas terminales de carácter técnico, la escuela no constituye una unidad, sino una serie de discontinuidades y rupturas. Para ellos, no existen

escuelas sino redes de escolarización distintas y prácticamente sin comunicación entre sí.

En éstos casos, la escuela cumple una doble función reproductiva: por un lado, capacita a la fuerza de trabajo con las habilidades técnicas y destrezas que requiere su incorporación al proceso productivo de acuerdo a los avances de la tecnología y por el otro le inculca una serie de valores actitudinales, que lo hacen un trabajador responsable, puntual, autodisciplinado y obediente<sup>34</sup>.

Para éste tratamiento diferencial, la escuela tiene como justificación la existencia de desigualdades de carácter intelectual, de capacidad individual. De ésta forma las desigualdades sociales son presentadas como algo que tiene que ver sólo con las características individuales.

Así la escuela contribuye a justificar las desigualdades sociales y desempeña, además, otra función específica: reasigna la ubicación laboral de los individuos de acuerdo a su desempeño al interior de ella.

El sistema educativo legitima la desigualdad económica proporcionando un mecanismo abierto, objetivo y meritocrático para la asignación de los individuos a posiciones económicas desiguales, al fomentar y reforzar la creencia de que el éxito económico depende, esencialmente de la posesión de habilidades técnicas y cognoscitivas, que son proporcionadas por la naturaleza, y desarrolladas de manera eficiente, equitativa y libre de prejuicios por la escuela con base a un principio meritocrático.

Pero detrás de la fachada meritocrática reside la realidad de un sistema educativo dirigido a la reproducción de relaciones económicas sólo parcialmente explicables en términos de requisitos técnicos y

estándares de eficiencia; la situación educativa basada en calificaciones competitivas y pruebas objetivas sólo se relaciona tangencialmente con la eficiencia social. Por lo tanto, el metro para medir la meritocracia educativa ( la calificación de los exámenes ), contribuye en muy poco al éxito económico individual: la meritocracia educativa es en gran medida simbólica<sup>35</sup>.

Esto no quiere decir que el título universitario no tenga ningún valor en sí. De hecho lo tiene, en la medida en que su posesión puede ser una instancia para la consecución de un empleo, pero no la única. Por sí solos no son suficientes para facilitar, ya no digamos la movilidad social, sino un empleo bien remunerado. En este sentido se da una conjugación que complementa la posibilidad de acceder a los niveles superiores del sistema educativo que tienen los sectores privilegiados. El título universitario se conjuga con la pertenencia a las clases y sectores privilegiados.

De acuerdo con lo anterior, el principio de la correspondencia en la educación, también comprende un aspecto social referente a los alumnos. A los alumnos provenientes de las clases y sectores trabajadores les corresponde una educación propia de su clase, para trabajadores: la educación técnica. Mientras que para los provenientes de las clases privilegiadas les corresponde una educación en la cual se destacan ciertos valores formativos encaminados a un mundo de mando, propia de los niveles gerenciales, los altos niveles del sistema educativo<sup>36</sup>.

Existe otra vertiente de la teoría del reproducionismo educativo que aún cuando mantiene cierta diferencia con la teoría de la correspondencia, de alguna manera se complementan. La sostenida por Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron y que hace un mayor énfasis en

aspectos que tienen que ver más con la cultura que con lo económico. Para ellos, la educación también cumple una función eminentemente reproductiva, en la medida que contribuye de manera directa a la reproducción de las condiciones necesarias para la perpetuación del sistema de producción capitalista. Pero lo hace desde dos líneas diferentes: una que se refiere a la escuela, propiamente dicho y otra a la sociedad. Función que se realiza de una manera sumamente sutil. Pues ésta se desarrolla en el ámbito de lo simbólico.

Para ellos, pese a que la escuela se encuentra inmersa en una serie de relaciones con las demás instancias e instituciones de la sociedad, propias de la dinámica de las sociedades, y en consecuencia recibir influencias de éstas y pertenecer al cuerpo institucional del Estado, guarda un carácter relativamente autónomo con respecto a ellas, en la medida en que tiene la posibilidad de definir sus políticas internas de manera relativamente autónoma e independiente. Es decir, sus políticas, no obedecen ni responden de manera mecánica a los requerimientos de una esfera de la vida social, económica o política en particular. La escuela, en alguna medida es también una fuerza. Pues aun cuando está ligada al poder económico y político no depende directamente de ninguno de los dos; tampoco es un reflejo de lo que sucede al interior de cada uno de ellos.

Ello no quiere decir que la escuela por sí sola defina sus mecanismos de funcionamiento y la selección de las significaciones que impone como legítimas. De alguna manera éstas tienen que ver con el mundo externo a ella, con las múltiples determinaciones que sobre ella ejercen los diversos sectores de la sociedad, en especial los pertenecientes a las clases dominantes y al Estado y cuyo objetivo es la reproducción de un sistema de relaciones de dominación.

Por lo tanto, su acción no es neutral ni desinteresada. Al formar parte del proceso institucional del Estado, al igual que éste define sus políticas en función de las necesidades de garantizar su contribución al mantenimiento del orden establecido. Es decir, el hecho de que la escuela sea relativamente autónoma no quiere decir, para nada, que no se encuentre sujeta a los condicionamientos externos de la sociedad.

El análisis de la educación como instancia que contribuye a la reproducción de las relaciones de producción capitalista, construido por Bourdieu y Passeron, parte de dos elementos fundamentales: el funcionamiento del sistema escolar y las actitudes de las distintas clases y sectores sociales en relación a la cultura.

Además de la relación de la escuela como institución con la sociedad, lo cual les permite poner al descubierto, al igual de como lo hacen Bowles y Gintis, los mecanismos internos del funcionamiento del sistema escolar y las formas en que éste impone, por la vía de la arbitrariedad cultural, una serie de significados culturales acordes con los intereses de las clases dominantes.

Dos conceptos son básicos en éste análisis: el de la arbitrariedad cultural y el de violencia simbólica. Ambos a su vez, comprenden otros conceptos analíticos. Para Bourdieu y Passeron, toda cultura académica que se impone en la escuela es arbitraria, en la medida en que su validez no está sustentada en ninguna ley o principio de carácter universal. Sino que es arbitrariamente seleccionada en función de su adecuación a los intereses de los grupos dominantes para perpetuar su dominio y es impuesta a la totalidad de la sociedad como evidente saber objetivo<sup>37</sup>.

Para vencer las resistencias de las formas culturales antagónicas, el sistema escolar recurre a la violencia simbólica que puede tomar formas muy diversas y refinadas, por lo mismo difícil de evidenciar, pero que tienen como objeto la desvalorización de todas las demás formas culturales y la reproducción de las condiciones que garanticen la reproducción del sistema de dominación y explotación capitalista.

Para Bourdieu y Passeron, si bien existen otras instituciones educativas donde se enseña y aprende, como la familia, el grupo social y la comunidad, la escuela es la única con carácter legítimo para enseñar; y es ésta, por lo mismo, la que define y sanciona lo que es legítimo enseñar y aprender. Cualquier conocimiento, que no sea sancionado por la escuela, como parte de sus planes curriculares, no tiene cabida en sus procesos de enseñanza y tiene un carácter, de acuerdo a su normatividad, ilegítimo. En éste sentido su acción es dual. Por un lado legitima una cultura y por el otro descalifica a las demás formas culturales. Pero había que entender, que la ideología de la clase dominante no penetra directamente a la escuela. Esta, necesita ser convertida en términos de un orden de conocimientos que se encuentran articulados en función de disciplinas científicas y de una tradición educativa.

Además, necesitan ser asimiladas y elaboradas en función del orden expresivo de la escuela: las demandas de las disciplinas propias de las sociedades modernas, las características propias del cuerpo profesional de los docentes. Que se traducen en un Plan de estudios en el cuál los conocimientos que lo integran están definidos por la cultura de las clases hegemónicas. Y del cuál están excluidos todos

aquellos conocimientos no sólo que contradicen a la cultura dominante, sino que simplemente le son ajenos.

Cualquier referencia a las luchas populares, a las movilizaciones de los obreros, campesinos, jóvenes y feministas, no está contemplada en ese plan de estudios hegemónico. Pues la selección de los contenidos que lo integran obedece a criterios excluyentes, a la necesidad de las clases dominantes de imponer su cultura, su visión del mundo para garantizar las condiciones que le permitan continuar en esa posición. Además de que las desigualdades sociales son presentadas como algo natural de las sociedades. Y en las cuales cada uno ocupa un papel y desarrolla una función determinada para contribuir al desarrollo de las mismas.

Por otro lado, la escuela hace una distinción precisa entre los conocimientos. Da mayor jerarquía a los conocimientos teóricos sobre los prácticos. Aquellos conocimientos que se refieren a actividades manuales son presentados como inferiores y sin gran relevancia para la cultura. Mientras que recompensa a los estilos refinados tanto del lenguaje como del comportamiento. Así, la cultura dominante jerarquiza el conocimiento escolar.

La escuela no inicia la educación de los alumnos partiendo de una tabula rasa, de cero. Ejerce su acción impositiva sobre sujetos que ya recibieron de su familia, y grupo social cierta educación, por lo tanto que ya han interiorizado significados culturales y formas simbólicas: lenguaje, inclinaciones o rechazos ante ciertos aspectos de la cultura, hábitos. Lo que la escuela hace es reforzar o en su caso negar esa cultura recibida previamente.

En lo que se refiere al funcionamiento interno del sistema escolar, a las actividades cotidianas que se realizan de manera

permanente al interior de la escuela, Bourdieu y Passeron sostienen que es durante éstas cuando se lleva a cabo la imposición simbólica, a través de lo que conceptualizan como la acción pedagógica.

La primera se refiere al proceso de internalización, por parte de los educandos, de las significaciones simbólicas, de las formas culturales, los valores y principios que conforman la cultura dominante. Y que, como ya se mencionó, son una arbitrariedad en la medida en que su selección se hace de manera arbitraria.

La acción pedagógica tiene como principal objetivo la reproducción de esa arbitrariedad, dándole a la vez un carácter legítimo. De tal forma que aparezca como no arbitrario.

De ésta forma, la educación contribuye a la reproducción de las relaciones de dominación, en la medida que reproduce las condiciones ideológicas necesarias para tal fin, es decir la arbitrariedad cultural de las clases dominantes, que no refleja otra cosa que una serie de relaciones sociales de dominación; relaciones de intercambio desigual, de fuerza.

La acción pedagógica constituye una violencia simbólica en la medida que su sustento, es decir, su poder arbitrario se basa en las mismas relaciones de fuerza que se dan entre las distintas clases o grupos sociales que constituyen una formación social. Además, porque al lograr imponer ciertas significaciones como legítimas, disimulando las relaciones de fuerza que le dan sustento, añade su propia fuerza; porque impone significaciones arbitrarias, de una manera arbitraria<sup>38</sup>.

Mismas que responden a los intereses de las clases dominantes. Aun cuando casi siempre ésto sea de manera mediata. Consideran que en la acción pedagógica se manifiestan las relaciones de fuerza y de

dominación que se dan en los distintos ámbitos de la sociedad: de un padre a los hijos, por ejemplo.

Según Bourdieu y Passerón, para que la acción pedagógica se lleve a cabo con éxito se requiere que existan las condiciones sociales de imposición e inculcación; una comunicación y una autoridad pedagógica que la concrete. Esta, a su vez, necesita de una legitimidad para poder concretar su actividad cotidiana.

Es la institución escolar la que la dota de ésta, por consiguiente no son las cualidades y particularidades individuales de quienes la detentan ( el docente ) las que definen a ésta, sino el hecho de que le sea legada por la propia institución escolar, que obviamente la delega con base al cumplimiento de una serie de requisitos que la propia institución escolar le impone y que obedecen al logro de méritos de carácter académico definidos e impuestos por ella misma.

Como poder de violencia simbólica que se ejerce en una relación de comunicación, la acción pedagógica sólo puede producir su efecto en la medida que el poder arbitrario que hace posible su imposición no aparece nunca como tal en su completa verdad. La autoridad pedagógica es la instancia que cuenta con la autonomía relativa y la autoridad legítima necesaria para realizar a la acción pedagógica y encubrir a la fuerza en la cual se sustenta.

Haciendo aparecer a la relación de dominación que se establece entre ella y los destinatarios como una relación de comunicación<sup>39</sup>, en la cual el interés y objetivo de su establecimiento es el conocimiento que se trasmite en ella.

De esta forma, logra la aceptación de los destinatarios, pues estos no ven en esta relación más que un sentido de comunicación.

Pero no es sólo la aceptación de la autoridad pedagógica lo que se logra con ésta forma de presentarse, sino que además, se logra la aceptación del conocimiento comunicado, es decir, se logra la imposición de la autoridad, que se refuerza como principio y de las significaciones simbólicas. Que son aquellas que responden a los intereses de las clases dominantes.

Para disimular el origen de su poder y la fuerza que ejerce para imponer los significados culturales, la autoridad pedagógica aparenta un alejamiento respecto a los intereses inmediatos de las clases dominantes. De hecho, ésto es lo que la hace aparecer como autónoma y casi independiente de cualquier interes de clase o conflicto social. De tal forma que en éste sentido su identificación con éstos resulta difícil<sup>40</sup>.

Pero además, dadas las características bajo las cuales se desarrolla el trabajo pedagógico, en las sociedades modernas, en las cuales todo principio de fuerza desaparece como tal para dar paso a las formas amables, al cariño, a la atención del docente hacia el alumno, el primero logra un mayor reconocimiento hacia el trabajo que desempeña. Y con ello, el encubrimiento de las relaciones de fuerza en las cuales se fundamenta es más efectivo. Imponiendo con ello el reconocimiento y la legitimidad necesaria para ejercer el monopolio de la enseñanza.

De tal forma que los detentadores de la autoridad pedagógica aparecen como los dignos exponentes de ese derecho de transmitir lo que transmiten<sup>41</sup>.

Sociológicamente hablando las condiciones sociales para el establecimiento de la acción pedagógica se dan en la instauración de una relación de comunicación pedagógica entre quien detenta la

autoridad pedagógica, los docentes y los destinatarios, los alumnos. La primera, con la autonomía relativa que se presenta, tiene la posibilidad de lograr la aceptación de lo que enseña, por parte de los segundos sin mayores cuestionamientos a su posición de poder, pues es él, quien posee el conocimiento y la autoridad necesaria para transmitirlo, el que decide qué se enseña y quienes han aprendido. Además, de que por la forma en que se conduce con los alumnos, en una relación en la cual pareciera ser que sólo existe un emisor que sabe y unos receptores que no saben y están dispuestos, el primero a transmitir un mensaje y los segundos a aceptarlo y a interiorizarlo. La relación adquiere el carácter de una relación ideal en la medida en que aparentemente no existe la mas mínima coerción de parte de la autoridad pedagógica para que se lleve a cabo el proceso de la imposición.

Como imposición arbitraria, que impone una arbitrariedad, la acción pedagógica implica un trabajo pedagógico, como un trabajo de inculcación cuya finalidad es la de producir hábitos entre los destinatarios. Y que se originan en la interiorización efectiva de los principios de la arbitrariedad cultural. Entendiendo como interiorización efectiva aquella que garantiza que después de haber desaparecido el trabajo pedagógico, las disposiciones perduren como hábitos, es decir que las prácticas sociales que de éstos se derivan tengan una duración permanente y sean referidas a distintos campos del comportamiento, de la percepción social, del pensamiento y de la actuación cotidiana: respeto y obediencia a la autoridad, puntualidad, disciplina, entre otros.

Sin que se requiera de otras formas de reglamentación expresa, sino que por sí solas afloren. De ésta forma es como, según

Bourdieu y Passeron, se logra la integración social de los individuos a la cultura dominante, a las prácticas cotidianas que garantizan la reproducción del sistema de dominación capitalista. Siendo mayor la efectividad del trabajo pedagógico en la medida en que logra encubrir la fuerza en la cual se sustenta, y en la medida en que las disposiciones que inculca se convierten en patrones de comportamiento duradero, en formas de disciplina y autodisciplina<sup>42</sup>.

Ahora bien, el éxito de toda educación escolar, y en general de todo trabajo pedagógico secundario, depende en gran medida del trabajo pedagógico previo, de la forma en que se hayan interiorizado las enseñanzas que le preceden y se hayan convertido éstas en disposiciones frente a la misma cultura dominante, en pautas de conducta y comportamiento. Depende también de la adquisición de las formas que adopta la lengua materna, de los términos aprendidos que le pueden permitir descifrar el mensaje, que en forma de conocimiento le transmite la autoridad pedagógica en el aula.

O que en su defecto le limitan el acceso a esos códigos de la cultura escolar, que no es otra que la cultura dominante, y que predisponen al destinatario para la comprensión o alejamiento de lo que se le transmitirá con el trabajo pedagógico secundario. Y con ello para el éxito o el fracaso escolar<sup>43</sup>.

De ésta forma, quienes se encuentran con cierta disponibilidad para el aprendizaje, no sólo en términos de estar dispuestos a aprender, sino fundamentalmente en la medida en que por el trabajo pedagógico primario recibido por ellos, cuentan con los elementos necesarios para poder traducir al código que dominan, lo que el profesor les enseña, tienen mayores posibilidades de acceder a los grados superiores de la enseñanza. Mientras que quienes carecen de

ellos se encuentran en desventaja frente a la cultura que se les pretende imponer.

Situación que aparentemente deriva de una mayor o menor capacidad para el aprendizaje, de acuerdo a la cultura escolar dominante, pero que en sí encierra y encubre una situación en la cual determinados destinatarios cuentan, por su origen de clase, con un capital cultural que les permite acceder con mayor facilidad a los conocimientos escolares.

Debido fundamentalmente, según Bourdieu, a que la cultura que se impone en la escuela es la cultura de las clases dominantes, y los miembros de éstas, por lo mismo, tienen mayores elementos, porque ya conocen sus principios básicos, como el lenguaje, porque ya poseen algunos elementos de ella que le permiten superar los obstáculos que impone la escuela, como el examen, por ejemplo.

Con lo anterior se lleva a cabo un doble proceso de exclusión: por un lado, porque quienes carecen de los elementos necesarios para enfrentar con éxito a la cultura escolar, del capital cultural incorporado indispensable<sup>44</sup>, se encuentran sometidos a la presión de la institución escolar que les exige el cumplimiento y la asimilación de los contenidos culturales que les impone como válidos y necesarios de aprender, al no contar con las predisposiciones culturales para lograr superar estos obstáculos, se colocan en una posición desventajosa y por lo mismo están propensos a la exclusión.

Exclusión que no se reduce al o los destinatarios, sino que comprende además a sus saberes y culturas, que por no coincidir con la cultura dominante, con la que responde a los intereses de las clases dominantes, son excluidas. Proceso que se lleva a cabo de una manera demasiado sutil, pues aparentemente no son las

predisposiciones culturales, que según Bourdieu brinda la posición de clase, sino que de acuerdo a la cultura escolar son las diferentes capacidades individuales, las que provocan esas diferencias en el aprovechamiento y rendimiento escolar.

De ésta forma la institución escolar elimina a ciertos receptores y excluye, con ellos, a las culturas de las clases dominadas; delimitando el universo de los que si permanecerán en la escuela y superarán con mayor eficacia los obstáculos que aparentemente a todos les impone por igual. La exclusión no aparece como tal sino como una autoeliminación<sup>45</sup>.

Son quienes poseen el monopolio de la cultura dominante, y con ello de los principios básicos de la cultura que se inculca en la escuela, los que lograrán permanecer en ella; los que provienen de las clases dominantes y han recibido un trabajo pedagógico primario que les permite estar en condiciones de asimilar con mayor eficacia los trabajos pedagógicos secundarios. En éste sentido, sostienen, entre mayor sea el alejamiento con la cultura dominante mayores son las posibilidades de ser excluidos de la escuela.

La escuela controla el acceso a la movilidad social. Pues es un número limitado de individuos el que logra superar los obstáculos que impone la institución escolar. Con lo cual se refuerzan las estructuras jerárquicas de la sociedad, dado que quienes lo logran hacer es porque han asimilado la cultura dominante y además, se encargarán de reproducirla, ya sea como futuros miembros del sistema escolar o como empleados, subordinados, de las clases dominantes en la estructura laboral. O porque provienen de las clases económicamente dominantes y de por sí se encuentran en una situación privilegiada.

Es así como también el sistema escolar, el trabajo escolar, garantiza la existencia, mediante su reproducción, de un grupo de agentes formados de manera homogénea para asegurar la inculcación de la cultura dominante<sup>46</sup>. Y evitar que formas culturales heterodoxas o heterogéneas tengan cabida en la institución escolar. Y es la propia institución escolar la que ejerce su autoridad escolar para delegar en la autoridad pedagógica, la autoridad necesaria para el cumplimiento de su función, de su trabajo pedagógico<sup>47</sup>.

Con respecto a quienes logran acceder a los altos niveles del sistema educativo, aún cuando provengan de las clases dominadas y se encargan como profesionistas de enseñar en el sistema escolar, Bourdieu y Passeron sostienen que el hecho de que su retribución provenga del Estado o de la institución en la cual desempeñen sus funciones docentes, de ninguna manera quiere decir que realicen sus actividades de manera ajena al carácter reproductor de la educación, de la institución escolar.

De lo que se trata, sostienen, es que de ésta forma la ilusión de la independencia de la educación se refuerza, al aparecer ajena a los intereses inmediatos de las clases dominantes. Esto es una de las formas sutiles a través de las cuales la escuela lleva a cabo su función reproductora<sup>48</sup>.

El reproductivismo hegemónico-estatal

Este modelo hace especial énfasis en ubicar el papel del Estado en la sociedad; en la influencia que ejerce para determinar las políticas educativas. Ubicando a éstas como parte de la acción estatal. Ya Durkheim establecía que el Estado como tal no podía desentenderse de la educación, pues al cumplir ésta una función eminentemente social no podía quedar de manera exclusiva en manos de

los particulares, dado que como tales tenderían a privilegiar sus intereses por encima de los intereses de las demás clases y sectores sociales, de la sociedad en su conjunto. Lo cual por sí mismo iría en contra de todo principio de cohesión e integración social, y amenazaría la existencia misma de la sociedad como tal, al permitirse la presencia y acción de fuerzas desintegradoras.

En éste sentido, sostiene que la educación debe ser vigilada por el Estado, para que éste garantice una cierta homogeneidad en la educación y con ello una integración efectiva de la sociedad<sup>49</sup>.

Siguiendo ésta línea de pensamiento y algunos planteamientos marxistas acerca del papel del Estado en el ejercicio de la dominación, se parte del principio de que éste no puede ser concebido como un mero instrumento al servicio de las clases dominantes. Si bien, sus políticas cotidianas están encaminadas a hacer efectiva la dominación, a justificarla y mantenerla, también a partir de diversas políticas, tiende a ganarse el consenso activo de aquellos a quienes domina.

En todo caso, el Estado tiene como actividades primordiales las de contribuir a la creación de las condiciones más favorables para la acumulación del capital, en todos los órdenes: el que se refiere a la construcción de la infraestructura necesaria para tal fin, en lo político, jurídico, económico, social.

Además de mantener la estabilidad social y política necesaria para garantizar no sólo la reproducción del capital, a partir de la existencia de la mano de obra, calificada, especializada y sin calificación alguna, sino también en lo que se refiere a la aceptación de los sectores dominados, de la jerarquización social que implica el sistema de producción capitalista. En este sentido, el

Estado, como se mencionó al principio del presente capítulo, guarda cierta autonomía con respecto a las demás esferas de lo social que le permiten definir sus políticas, sin que éstas, necesariamente, tengan que responder a los intereses o requerimientos de una clase en particular, mediata o inmediatamente. Sino mas bien a la lógica del funcionamiento del propio Estado capitalista.

En éste sentido se ubica a las políticas educativas como parte de una política social más amplia que responde a diversos factores. Entre ellos, a la misma demanda de educación por parte de los propios sectores sociales dominados; a las necesidades del propio Estado de consolidar su dominación, respondiendo de manera satisfactoria a esas demandas; a la necesidad, ligada a la anterior, de recurrir a la escuela para socializar el proyecto político hegemónico.

Las escuelas, además, forman parte del cuerpo institucional del Estado y por lo mismo, no escapan ni son ajenas a la lógica de su funcionamiento. En este sentido las políticas hacia este sector están influidas por la política más amplia y general del Estado.

Aún cuando, no necesariamente respondan de manera mecánica a los requerimientos de él, pues de ser así serían un mero instrumento del Estado.

La situación es más compleja, dado que en ella concurren miembros de diversas clases sociales, pero fundamentalmente a que en ella los diversos sectores de la sociedad expresan sus respectivas posturas frente a la misma educación y la sociedad. Aunque haciéndolo de manera subordinada a los lineamientos del Estado.

Pues es el Estado el que determina u orienta los lineamientos generales de las políticas educativas. Además de que es él, quien otorga a la escuela las facultades para impartir la educación.

Por otro lado, el Estado es quien absorbe los costos de operación de las instituciones educativas, desde la planeación, construcción y funcionamiento docente y administrativo de las escuelas de enseñanza básica; hasta gran parte de los proyectos de investigación que se desarrollan en las instituciones de educación superior.

Pero no es sólo el aspecto económico el que hace depender a la institución escolar del Estado, sino las formas a partir de las cuales éste le impone ciertas dosis de racionalidad en la determinación de sus normas internas de funcionamiento, en la certificación de los estudios que se realizan en las instituciones de educación, sean de carácter básico o superior; en la delegación que hace de la facultad del ejercicio de una profesión o de la misma docencia.

La influencia del Estado en la educación no se reduce al establecimiento de las normas internas y externas del funcionamiento de las instituciones educativas. Comprende aspectos que se refieren al mismo proceso de enseñanza aprendizaje, al sancionar el contenido temático de los currículums escolares, al imponer al docente de manera obligada el cumplimiento de los planes y programas curriculares sancionados por él, en la educación básica.

El docente, en este sentido, ejecuta los planes y programas curriculares, más que problematizarlos. Y aún cuando pueden haber casos en los cuales el docente efectivamente problematice acerca de los temas curriculares, e inclusive introduzca otros temas por completo ajenos a ellos, estos son excepciones.

Es bajo estos lineamientos que el Estado, por un lado ejerce ciertas determinaciones sobre la educación, y por el otro, contribuye, también a partir de la educación, a la reproducción de

las relaciones sociales de producción capitalista. En la medida en que garantiza la existencia de sectores formados técnica e intelectualmente en las instituciones de educación administradas por él, y en la medida en que éstos mismos cuadros han asimilado ciertas formas culturales que responden a las necesidades de las clases dominantes: patrones de comportamiento interiorizados y/o reforzados en la escuela, como lo son el sentido de responsabilidad, puntualidad, obediencia y aceptación de las estructuras jerárquicas de la sociedad.

En lo que se refiere a los aspectos culturales que se imponen en la escuela, a partir de que el Estado sanciona los contenidos curriculares que se han de enseñar, el Estado cuenta con la facultad, otorgada a sí mismo a partir de la existencia de cierta normatividad que así lo establece, no sólo de seleccionar los contenidos que comprenden al plan de estudios, de excluir los que no responden a los intereses de las clases dominantes o a la lógica del funcionamiento del Estado, sino que además da su interpretación acerca de los mismos contenidos temáticos de los planes curriculares, de acuerdo a su propia visión y a la de las clases dominantes.

De esta forma la enseñanza de una historia común a la sociedad, de las leyes y normas jurídicas que sancionan el funcionamiento de las sociedades, adquieren relevancia en los planes curriculares, así como las formas institucionales del propio Estado. Resaltando aquellas que de alguna u otra forma lo hacen aparecer como una instancia ajena a los intereses de las clases dominantes y preocupada por el bienestar general de la sociedad.

De tal forma que le permitan presentarse como algo ajeno a los conflictos de la sociedad, como una instancia que se encuentra por

encima de los intereses particulares de las clases sociales. Y cuya acción sea necesaria para mediar en el conflicto entre las clases.

Son éstas las formas a partir de las cuales el Estado concreta su función reproductora, a través de la educación, de las condiciones que garanticen la reproducción del sistema de producción capitalista.

Ahora bien, es obvio que los diversos sujetos que participan en el proceso educativo también guardan cierta autonomía con respecto a las políticas dictadas por el Estado. En éste sentido, no son sólo meros instrumentos al servicio de la política estatal, sino que como sujetos también construyen sus referentes a partir de los cuales interpretan los contenidos curriculares. Pero ésta autonomía es relativa. Y su expresión depende de ciertas características y contextos, cuyo análisis no son materia de éste trabajo.

En éste trabajo se recurre a los fundamentos teórico analíticos de la teoría del reproductivismo educativo, para hacer un análisis de la forma, más bien formas, a partir de las cuales la educación contribuye a la reproducción de las relaciones sociales del sistema de producción y dominación capitalista, en el caso específico de México.

Concretamente se hará un análisis de las formas en que determinados contenidos temáticos, aquellos que se escogieron como válidos para incorporarse a los programas de estudio y ser enseñados en la educación secundaria, contribuyen a la reproducción de la ideología y la cultura dominantes durante el régimen del gobierno del presidente Luis Echeverría. Y cómo las características específicas que adoptó su gobierno, de alguna u otra forma influyeron para determinar la selección y el enfoque de determinados contenidos temáticos, plasmándose en ellos principios que fueron fundamento de

su política, como los que se refieren a la apertura democrática, por ejemplo.

En éste sentido se analizarán aquellos contenidos referentes a las diversas formas en que se construye la realidad social, y sus simbolismos a partir del aprendizaje, e interiorización de una historia, llamada nacional; de los contenidos que en el terreno educativo se les denomina educación cívica, que como tal no encuentra cabida fuera de la institución escolar en ninguna disciplina del conocimiento, que son construcciones disciplinarias propias, exclusivas, de ella. Pero que tienen un referente con diversos cuerpos teóricos: el derecho, la economía, la sociología, la antropología, entre otros; de las formas en que los contenidos temáticos de las disciplinas de las ciencias sociales, cómo las señaladas anteriormente, conforman el marco para que los contenidos temáticos se traduzcan en una "determinada" forma de ser, ante sí y ante la sociedad, de los individuos; en una forma de comportarse y conducirse, frente a la sociedad, a las instituciones estatales, el Estado, de asumirse como miembros de un grupo, de una nación.

Y de las formas en que, en el caso específico del gobierno de Luis Echeverría, la selección de los contenidos temáticos no sólo respondió a una necesidad del Estado mexicano de crear los consensos requeridos para mantenerse como hegemónico sobre los diversos sectores de la sociedad, y con ello de crear las condiciones, materiales y culturales, para la reproducción de la dominación que ejerce y del sistema de producción y dominación capitalista, sino que además respondió a las características, muy específicas, de la forma en que Echeverría ejerció el poder e impuso su estilo personal de gobernar. Fue una política educativa de gobierno y no de Estado.

- 1 Retomo esta concepción del Estado a partir de los planteamientos de Max Weber, en Economía y Sociedad, México, F.C.E. 1986, pp 1040 y ss.
- 2 TIRADO, Ricardo, "Los empresarios y la política partidaria", en Estudios Sociológicos, Vol. V, Núm. 15, Sep.-Oct. 1987, México, COLMEX, pp 477-498.
- 3 WEBER, Max, Economía y Sociedad, Op.Cit.
- 4 GOLD, David, A. CLARENCE Y. H. y ERIK OLIN WRIGHT, " Recientes desarrollos en la teoría marxista del Estado capitalista ", en SONNTAG, Heinz Rudolf y Héctor Valecillos, El Estado en el capitalismo contemporáneo, México, S.XXI, 1982, pp 53 y ss.
- 5 IBID, pp 54 y ss
- 6 IBID.
- 7 IBID, pp 46 y ss.
- 8 DURKHEIM, Emile, Educación y sociología, México, Ed. LINOTIPO, 1987, pp 60 y ss.
- 9 IBID, pp 69 y 70.
- 10 IBID, pp 67 y 80.
- 11 IBID, pp 69.
- 12 IBID.
- 13 IBID, pp 81 y ss.
- 14 IBID, pp 82 y ss.
- 15 CASTREJON DIEZ, Jaime, El Concepto de Universidad, México, 1982 Ed. OCEANO, pp 185 y ss.
- 16 IBID, pp 186.
- 17 ALTHUSSER, Louis, "Ideología y aparatos ideológicos del Estado", en La Filosofía como arma de la revolución, México, S.XXI, CPYP No. 4, 1983, pp 107 y ss
- 18 IBID, pp 117 y ss
- 19 GIROUX, Henry, " Más allá de la teoría de la correspondencia ", en, LEONARDO, Patricia de, La nueva sociología de la educación, México, 1986, SEP-EL CABALLITO, Biblioteca Pedagógica, pp 24.
- 20 BOWLES, Samuel y Herbert Gintis, La Instrucción escolar en la América capitalista, México, S.XXI, 1981, pp 22
- 21 IBID, pp 23 y ss
- 22 IBID
- 23 GIROUX, Henry, " Las teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico", en Cuadernos Políticos No. 44, México, ERA, Jul.-Dic. 1985, pp 38.
- 24 GIROUX, Henry, "Más allá de la teoría de ...", Op. Cit., pp 24
- 25 BOWLES Y GINTIS, Op. Cit., pp 46 y ss.
- 26 RUIZ DEL CASTILLO, Amparo, Crisis, Educación y Poder en México, México, Plaza y Valdes, 1990, pp 52
- 27 BOWLES Y GINTIS, Op. Cit., pp 55
- 28 GIROUX, Henry, "Teorías de la reproducción y la...Op. Cit., pp 40
- 29 BOWLES Y GINTIS, OP. CIT., pp 58 y 59.
- 30 DURKHEIM, Emile, "El carácter y las funciones sociales de la educación", en IBARROLA, María de, Las dimensiones sociales de la educación, México, SEP-EL CABALLITO, Biblioteca Pedagógica, 1985, pp. 23 y ss.
- 31 GEIGER, Roger, " Las Universidades europeas: la revolución inconclusa", en LATAPI, Pablo, ( coordinador ), Educación y Escuela, T. I, México, Nueva Imagen, 1991, pp 263.

- 32 BAUDELLOT, Christian y Roger Establet, La escuela capitalista,  
México, S.XXI, 1981, pp 14.
- 33 IBID, pp 16.
- 34 IBID, pp 97, 103, 109.
- 35 BOWLES Y GINTIS, OP. CIT., pp 138.
- 36 BAUDELLOT, Christian, OP. CIT., pp 254.
- 37 BOURDIEU, Pierre y Jean Claude Passeron, La reproducción, España,  
LAIA, pp 48.
- 38 IBID, pp 44 y ss.
- 39 IBID, pp 47.
- 40 IBID, pp 52.
- 41 IBID, pp 54 y ss
- 42 IBID, pp 62 y ss
- 43 IBID, pp 71 y ss
- 44 IBID, pp 92 y ss
- 45 IBID
- 46 IBID, pp 98 y ss
- 47 IBID, pp 101 y ss
- 48 IBID, pp 102 y ss
- 49 DURKHEIM, Emile, Educación y Sociología, OP. CIT., pp 60 y ss

## CAPITULO II

### EL GOBIERNO DE LUIS ECHEVERRIA

En este capítulo se analizan las características específicas que adoptó el gobierno de Luis Echeverría: la disyuntiva a que se enfrentó en los primeros meses: continuar con el modelo de desarrollo económico y de dominación política seguido hasta entonces por los anteriores gobiernos, o modificarlo para contruir un nuevo modelo de desarrollo económico, y nuevas relaciones con los diversos sectores de la sociedad; la participación del Estado en las diversas esferas de la vida social: la creación de diversas instituciones, tanto de carácter económico y social, como cultural y educativo y político; la apertura democrática, sus alcances y limitaciones; la modificación de la política exterior y su relación con las demás esferas de la vida social. Este capítulo tiene la finalidad de ubicar el contexto en el cual se llevó a cabo la reforma educativa, objeto de estudio del presente trabajo.

Los planteamientos de modificar el modelo de desarrollo

El proceso de industrialización iniciado en los años cuarenta a raíz de los cambios en la economía internacional; provocados por la Segunda Guerra Mundial, adquirió sus rasgos mas característicos y distintivos durante el gobierno de Miguel Alemán. A partir de entonces se ubicó a la industria de la transformación como el factor central de la economía nacional, y se depositó en éste proceso de industrialización la confianza de que era el camino más adecuado para la modernización del país, el que mejoraría las condiciones de existencia de las grandes mayorías, además, se sostenía, que con él se propiciaría la afirmación y el fortalecimiento de la independencia económica de la nación<sup>1</sup>.

El que se asignara a la industria el papel central de la economía nacional, implicó al mismo tiempo, una serie de prioridades en los rubros de la inversión económica, que posteriormente provocarían diversos problemas al conjunto de la economía. Que aún cuando no se manifestaron de manera inmediata, a largo plazo mostraron las fallas de éste modelo de crecimiento, al provocar una grave crisis económica.

El gran impulso y apoyo brindado por el Estado a este modelo de crecimiento, por la vía de la exención de impuestos, estabilidad cambiaria y proteccionismo, permitió que en un plazo breve se vieran los frutos esperados: la creación de un aparato industrial diversificado y de amplias proporciones, que rápido arrojó un producto industrial cuya magnitud llegó a representar una parte considerable del Producto Global del país.

Pues mientras que en 1950 el sector industrial contribuía con el 27% del PIB, para 1970 ya aportaba el 34% . Compartiendo con el comercio y los servicios la proporción predominante en el PIB<sup>2</sup>. Lo cual permitió que durante años se logaran altos índices de crecimiento sostenido, solidez monetaria, solvencia crediticia y estabilidad política; que colocaron al país como el modelo a seguir por los demás países en desarrollo. Ya que en promedio, de 1940 a 1970, el PIB creció en un 6.5 % anual.

Pero éste tipo de desarrollo industrial, también propició una serie de ineficiencias y carencia de calidad, en la medida en que los productos fabricados estaban protegidos de la competencia externa y destinados al mercado interno, principalmente de las clases medias emergentes.

El hecho de que se definieran prioridades en la inversión, encaminadas a fortalecer de manera exclusiva a un tipo de industrialización y que no se le diera la importancia requerida al crecimiento y consolidación de actividades productivas básicas, inclusive para éste mismo modelo de crecimiento, que le hubieran dado mayor solidez al aparato productivo y al mismo desarrollo económico, como lo podrían ser, por ejemplo, a la industria productora de bienes de capital, al sector de los energéticos y a la agricultura misma, propició que éste modelo de desarrollo, para fines de los años sesentas, empezara a mostrar sus deficiencias.

Que se manifestaron a través de diversas formas: principalmente en la falta de capacidad para sostener la autosuficiencia alimentaria que se había conservado hasta principios de los años sesentas; en las marcadas desigualdades económicas y sociales entre la población; en el crecimiento del desempleo; en la carencia de vías de comunicación que permitieran a gran número de comunidades salir del aislamiento en el que se les mantenía<sup>3</sup>. Es decir, los altos índices de crecimiento económico apenas mostraban una parte de la realidad nacional de fines de los años sesentas y principios de los setentas.

Pero la situación crítica en que se encontraba la economía nacional a fines de los sesentas y principios de los setentas no sólo se hacía manifiesta en las grandes desigualdades económicas y sociales entre los diversos sectores de la población. Ni sólo se mostraba difícil para los sectores de más bajos recursos; también se empezaba a manifestar en las escasas posibilidades de inversión para los pequeños y medianos inversionistas, quienes se enfrentaban a una creciente competencia por el mercado interno en condiciones desventajosas, debido a la creciente influencia y poder económico que

para esas fechas habían adquirido las compañías trasnacionales establecidas en el país, por la falta de infraestructura, energéticos, demanda limitada, etcétera.<sup>4</sup>.

Así tenemos que para 1970 lo que para unos era auge y desarrollo, para los más éste modelo de desarrollo significó carencias. Debido a que el desarrollo económico sólo pudo lograrse a costa del bienestar de la mayoría. Se calculaba, de acuerdo a datos de Carlos Tello, que hacia 1969, el 50 % de las familias con más bajos ingresos apenas percibía el 15 % del ingreso personal disponible, mientras que en el otro extremo, el 20 % de las familias con más altos ingresos percibía el 64 % del ingreso, y de éstas, el 10 % recibía el 51 % del ingreso total<sup>5</sup>. La satisfacción de servicios básicos para el conjunto de la sociedad como lo eran los de educación, salud y vivienda, presentaba grandes rezagos.

Pero además, estos datos, de acuerdo con el mismo Tello apenas reflejaban una situación, que en realidad tendía a ocultar mayores rezagos y diferencias, pues si se tomaban en cuenta las diferencias regionales, tenemos que en entidades como Guerrero, Tlaxcala, Chiapas y Oaxaca, entre otras, las diferencias eran aun mayores; en éstas dos últimas, se calculaba que el 40 % de la población mayor de 10 años no sabía leer ni escribir<sup>6</sup>.

El reparto del ingreso, con todas las desigualdades de su distribución, en las áreas urbanas era más equitativo que en las rurales. Ante lo cual, y debido además a las crecientes dificultades de vida en el campo, donde también se había dado una gran concentración de la tierra, los procesos de emigración del campo a la ciudad, por éstas mismás épocas se empezó a dar de una manera acelerada. Lo que propició un rápido crecimiento de las ciudades.

Se calculaba que para 1970, la distribución de la propiedad de la tierra era la siguiente: menos del 5 % de la superficie total, se repartía entre el 80 % de los propietarios, mientras que el 60 % de la superficie se concentraba apenas en el 1.1 % de los propietarios<sup>7</sup>.

Lo anterior contribuyó a que el crecimiento del mercado interno se viera estancado. Por un lado la existencia de productos de consumo básico eran escasos, y por el otro, los ingresos percibidos por la población trabajadora apenas eran suficientes para adquirir lo más elemental.

De manera paralela, pero en otro plano de la vida social e institucional del país, el Estado consolidó, también a partir del gobierno de Miguel Alemán, un sistema de dominación y control corporativo de los diversos sectores de los trabajadores asalariados, que excluyó del mismo cualquier vestigio de independencia y oposición a las políticas gubernamentales; con lo cual nulificó cualquier manifestación de descontento. Usando para ello los más diversos mecanismos, desde el aislamiento y la expulsión de quienes se oponían a las formas de control corporativo o condiciones laborales, hasta la represión selectiva, abierta y sistemática.

Lo anterior contribuyó a la creación y consolidación de un marco generalizado de autoritarismo y antidemocracia, que para fines de los años sesenta abarcaba casi todos los ámbitos de la vida institucional del país y del cual no escapaba casi ningún sector de la sociedad: las dirigencias de las organizaciones sindicales y campesinas ejercían un férreo control de sus agremiados. Asimismo la vida política partidaria estaba dominada, casi de manera exclusiva por el partido en el poder: el PRI, mientras que el PPS, junto con el PARM

se había convertido en su apoyo. El PAN, se mantenía como oposición de derecha, pero con escasa influencia en la sociedad a nivel nacional.

Durante éste período el Estado había logrado impulsar una política de franco apoyo a las clases económicamente dominantes, a la par de llevar adelante una política que le garantizó la estabilidad política y social, más allá de la vía del control y la nulificación del descontento, a partir de mínimas pero sistemáticas concesiones salariales. Apoyada con índices inflacionarios relativamente bajos.

Para fines de los años sesenta ésta política equilibradora, que se sustentaba más en la negociación y la manipulación, que en la represión, empezó a modificarse, para hacer uso cada vez más generalizado de ésta última. De tal forma que el discurso legitimador de la revolución mexicana y la imagen del Estado equilibrador, para muchos sectores y clases sociales estaba fracturada.

Fundamentalmente por la forma en que el Estado se condujo para acabar con los movimientos sociales de los últimos años de la década de los sesentas, reprimiéndolos como forma de terminar con el conflicto, sin solucionarlo; pero principalmente por la forma en que reprimió al movimiento estudiantil de 1968<sup>B</sup>.

En este marco de crisis generalizada se decidió la candidatura a la presidencia de la República, del Partido Revolucionario Institucional, de Luis Echeverría Alvarez, que venía fungiendo hasta entonces como Secretario de Gobernación. Y quien a partir de entonces y durante toda su campaña para lograr la presidencia de la República, empezó plantear la necesidad de impulsar cambios y reformas en los distintos ámbitos de la vida nacional.

En esta situación de deterioro de la legitimidad del Estado Mexicano y frente a graves problemas económicos tanto externos como internos, se dió la sucesión presidencial.

Desde las movilizaciones obreras de 1958-1959, hasta la movilización estudiantil de 1968, los numerosos y diversos conflictos sociales habían sido frenados con el recurso de la violencia. Lo cual implicó un creciente desgaste del Estado y de sus bases de sustentación.

Debido a lo anterior, y a otras causas, en la elección presidencial de 1970, se dió un 34 % de abstencionismo, cómo no se había dado en elecciones previas.

De los votos emitidos se anuló un 25 %; y el 20 % de los votos emitidos fue para los partidos de oposición. Lo cual, de alguna manera expresaba el malestar y descontento de la sociedad ante las políticas que habían impulsado los gobiernos anteriores, y hacía ver al gobierno entrante la necesidad de impulsar verdaderos cambios en la conducción del país<sup>9</sup>.

Cuando Luis Echeverría asumió la presidencia, en diciembre de 1970, reconoció la existencia de las dos visiones acerca de la realidad nacional, que por aquel entonces se tenían y de la magnitud de la gravedad de ésta. De ahí, que en el marco de una revaloración de las tesis de la Revolución Mexicana haya planteado:

" Por la revolución hemos afirmado la libertad ciudadana, la paz interior, el crecimiento sostenido y nuestra capacidad de autodeterminación frente al exterior. Sin embargo subsisten graves carencias e injusticias que pueden poner en peligro nuestras conquistas: la excesiva concentración del ingreso y la marginación de grandes grupos humanos, amenazan la continuidad económica del

desarrollo. No podemos confiar exclusivamente al equilibrio de las instituciones, y al incremento de la riqueza, la solución de nuestros problemas. Alentar las tendencias conservadoras que han surgido de un largo periodo de estabilidad equivaldría a negociar la mejor herencia de nuestro pasado. Repudiar el conformismo y acelerar la evolución general es, en cambio, mantener la energía de la Revolución... México se enfrenta hoy a situaciones cuya naturaleza y magnitud no pudieron ser previstos,...Debemos precisar el modelo de país que deseamos y podemos ser para cuando termine el siglo, para emprender, desde ahora, las reformas cualitativas que requiera nuestra organización social...No es cierto que exista un dilema inevitable entre la expansión económica y la redistribución del ingreso. Quienes pregonan que primero debemos crecer para luego repartir, se equivocan o mienten por interes....Si consideramos cifras globales, podremos pensar que hemos vencido el subdesarrollo. Pero si contemplamos la realidad circundante tendremos motivos para hondas preocupaciones: un elevado porcentaje de la población carece de vivienda, agua potable, alimentación, vestido y servicios médicos suficientes..."10.

En el discurso de toma de posesión del poder presidencial, Luis Echeverría planteó, en líneas generales, la disyuntiva en la que se encontraba el Estado frente a la nación: continuar con el mismo modelo de desarrollo seguido hasta entonces en las últimas dos décadas por los gobiernos anteriores, lo que implicaba correr el riesgo de ahondar las brechas económicas, sociales y políticas existentes entre los sectores sociales y con ello incrementar las condiciones que habían propiciado el descontento y la movilización social, o impulsar una serie de cambios que garantizaran la modificación de la política seguida hasta entonces en las distintas

esferas de la vida económica y social, y que, efectivamente, contribuyeran a mejorar las condiciones de vida de la población, a partir de una mejor distribución de la riqueza.

Ante la cual optó por la segunda alternativa: impulsar una serie de reformas en los distintos ámbitos de la vida nacional. Pero además, todos éstos planteamientos los hizo en el marco de un nuevo discurso, que tenía como finalidad revitalizar los planteamientos de la Revolución Mexicana, en aras de un intento por recobrar la legitimidad del discurso histórico de la revolución<sup>11</sup>.

Esta política significó una ruptura con las tendencias político económicas seguidas hasta entonces. Que se dió a partir de la definición de un modelo de desarrollo económico totalmente opuesto al seguido por los gobiernos anteriores. Y que contemplaba, en líneas generales, una reorientación de la economía hacia el exterior, lo que implicaba la modernización del aparato productivo, la modificación de las relaciones económicas entre los distintos sectores, especialmente entre la agricultura y la industria, y una mayor participación del Estado, tanto en la definición de las políticas económicas como en la misma economía; lo primero, para garantizar la aplicación de políticas tendientes a mejorar la distribución del ingreso a favor de los sectores populares<sup>12</sup>. Lo segundo en reemplazo de la iniciativa privada, ante la ausencia de inversiones.

A partir de 1970 se inició un proceso de transición de la economía nacional, encaminado a modificar el rumbo, por lo menos en lo que se refiere al modelo de desarrollo seguido hasta entonces. En realidad lo que el gobierno del presidente Luis Echeverría pretendía era reforzar el sistema de producción capitalista en México a partir de varias líneas de acción política. Sobre todo debido al continuo

descenso en la producción en diversas ramas y sectores de la economía, ocurrido en los últimos años.

Por un lado buscó elevar los niveles de eficiencia productiva, además de pretender orientar la producción hacia el mercado externo, como una vía para la obtención de divisas; al mismo tiempo de pretender una distribución más equitativa de la riqueza, de acuerdo con los postulados de la Revolución Mexicana. Con lo cual buscaba recuperar la credibilidad del sistema político, tan deteriorada a partir de la política seguida por el gobierno anterior frente a los movimientos sociales.

A la vez de reforzar la imagen de un Estado, por encima de los intereses particulares de las clases sociales; un Estado, que funciona para todas las clases sociales, en general y para ninguna en particular, de que sus intereses son los de la sociedad en su conjunto. Postura que en realidad constituye la forma a partir de la cual se promueven los intereses de una clase, que por ello mismo se vuelve la clase dominante<sup>13</sup>. Y que le brinda al Estado mayores márgenes de legitimidad social<sup>14</sup>.

Con éste nuevo modelo de desarrollo el Estado, además de fortalecerse a partir de la creación de nuevas instituciones estatales, pretendió responder simultáneamente a los requerimientos y necesidades de la estabilización y crecimiento de la economía y de las demandas populares básicas.

Hacia 1970 la economía nacional enfrentaba serios problemas. Además de la disminución en la producción agrícola e industrial, el sector público presentaba un déficit creciente y el endeudamiento externo e interno avanzaba. Mientras que la inversión privada se encontraba estancada<sup>15</sup>.

Ante esta situación una primer medida de la política económica del gobierno entrante fue la de realizar un recorte del gasto público, como una forma de iniciar su proceso de racionalización. Lo que vino a significar una contradicción con los planteamientos de sus discursos en el sentido de promover una distribución más equitativa del ingreso nacional, pues fueron los sectores menos favorecidos, los que resintieron con mayor rigor los efectos de ésta medida.

Dado el estancamiento en que se encontraba la inversión privada, ésta medida provocó una disminución en el crecimiento de la economía nacional. Por lo cual, ya para el segundo año del gobierno de Luis Echeverría, el Estado se vió en la necesidad de intervenir de manera más directa en la economía, a través de la expansión del gasto público<sup>16</sup>.

A partir de 1972 el gobierno liberó al gasto público, ampliándose los recursos financieros destinados al crédito agrícola e hipotecario. Asimismo se liberaron recursos de las sociedades financieras<sup>17</sup> y la oferta monetaria. Esto permitió la expansión de la demanda por la vía del gasto público, además de que se concedió un aumento salarial que favoreció el crecimiento del consumo privado. Con ésta y otras medidas se logró la reactivación de la actividad económica. Pero como la inversión privada continuaba estancada, el Estado asumió una mayor participación en la economía, vía la expansión del gasto público. Lo cual propició un aumento en la deuda pública y, consecuentemente, en el pago de intereses. Situación que prevaleció, con pequeñas variantes, como el que significó un pequeño repunte de la inversión privada, en todo 1973 y 1974<sup>18</sup>.

Desde 1971 la inversión pública creció más que la privada; la contribución de la primera en la formación bruta del capital, para

1975, fue del 45 %, mientras que en 1971 apenas alcanzaba el 30 %<sup>19</sup>. Es decir, el Estado no sólo asumió la conducción de la política económica, sino que además intervino de manera directa en la producción, principalmente de manufacturas; a través de empresas que fue adquiriendo a lo largo del sexenio. La política de compra de empresas fue asumida por el gobierno como una forma de contrarrestar la caída de la inversión privada<sup>20</sup>.

Otro de los cambios que introdujo el gobierno de Echeverría en la conducción política del país, fue la llamada apertura democrática, que pretendía oxigenar el ambiente político e ideológico del país y darle al Estado la oportunidad de recobrar y ampliar su base social, fuertemente erosionada<sup>21</sup>. Este programa proponía mayor libertad de prensa y de expresión, un incremento al subsidio de las universidades, un mayor gasto público en educación, excarcelación de presos políticos, etcétera.. Por medio de estas medidas el Estado pretendía desarmar y asimilar a la intelectualidad de izquierda y a otros sectores que habían desempeñado un papel protagónico en los levantamientos populares de fines de los sesentas. Esto último lo logró dentro de los sectores más reformistas de la izquierda, a medida que los discursos y la política del Estado adquirían una tonalidad más nacionalista y demagógica<sup>22</sup>.

Desde los primeros días de su gobierno el presidente Luis Echeverría adelantó algunos planteamientos referentes a la democracia y a la necesidad de impulsar cambios en ese sentido, en los diferentes órdenes de la vida política. En diciembre de 1970, preguntó: " como se va a hablar de democracia en México, si cuando se elige la mesa directiva de un sindicato el proceso no es

democrático"... no debe haber borreguismo, ni para manifestaciones ni para elecciones, ni para ningún otro acto de esta naturaleza<sup>23</sup>.

Para llevar a cabo ésta política el gobierno de Echeverría propició un mayor acercamiento con los movimientos sociales y con los diversos sectores de la sociedad; a los primeros se les dió mayor difusión de su existencia en la prensa escrita; lo que reflejaba una mayor libertad de expresión en éste medio de comunicación.

Pero además, se permitió y hasta cierto punto alentó, la crítica a la actuación del gobierno.

En ésta misma línea de acción, como una medida para atraerse a éste sector, que había sido fuertemente golpeado por el gobierno anterior, se incrementó el número de cargos públicos ocupados por jóvenes funcionarios egresados de las instituciones de educación superior; al mismo tiempo que se adoptó una actitud tolerante ante la política educativa emprendida por Universidades estatales, que no necesariamente coincidían con la política educativa oficial, como lo fue el caso de la Universidad Autónoma de Puebla, entre otras<sup>24</sup>. Además se aumentó de manera considerable el presupuesto destinado a las universidades.

En lo que se refiere a la vida política partidaria, aun cuando en un principio el discurso gubernamental apuntaba a la realización de reformas más amplias y profundas, los planteamientos iniciales de flexibilizar el juego de los partidos e institucionalizar la actuación de las diversas corrientes de la oposición se redujeron a una ampliación de la representatividad de las minorías en el Congreso, el establecimiento de diputados de partido en los Congresos estatales y una reducción en el número de afiliados exigidos a las organizaciones políticas para otorgarles el registro<sup>25</sup>. Por lo que en

éste punto la apertura democrática se manejó más en el plano discursivo, que en una decisión real de avanzar en éste terreno.

La vida interna del partido oficial también fue alcanzada por los planteamientos democratizantes del discurso gubernamental, y al igual que los diversos aspectos que comprendió la llamada apertura democrática corrió semejante suerte en cuanto a sus alcances, por lo que también fue limitada.

Aunque las acciones en éste sentido estuvieron más en función de la lucha interna que se desarrolla al interior del partido, que por una verdadera democratización del mismo, pues sus procesos de selección de candidatos a puestos de elección popular continuó dándose de manera impositiva y antidemocrática. De ésta forma, aún cuando se destituyó al líder del mismo, Manuel Sánchez Vite, y en su lugar quedó Jesús Reyes Heróles, las prácticas cotidianas antidemocráticas continuaron<sup>26</sup>.

Pero no todo estuvo solamente en función de los designios presidenciales y de la lucha entre los sectores internos del grupo gobernante. La interrogante planteada por el presidente Luis Echeverría, en el sentido de que no debía existir borreguismo en la elección de los líderes sindicales fue tomada por los trabajadores de algunos sindicatos como una verdadera señal de apertura, para que éstos pudieran elegir democráticamente a sus directivas. Además de que por esas fechas el malestar y el descontento entre los trabajadores contra la burocracia sindical que se había caracterizado por la falta de democracia, la corrupción y la ineficiencia, coincidió con ésta "señal", y se empezó a manifestar, a través de movilizaciones<sup>27</sup>.

Esta situación propició que durante los primeros años de su gobierno se diera una intensa movilización obrera por la democratización sindical, que retomando algunos planteamientos de la Revolución mexicana, en el sentido de hacer efectivos los lineamientos de la Constitución de 1917, dieron forma, en el ámbito sindical, al nacionalismo revolucionario; cuya más clara y evidente expresión lo constituyó la movilización impulsada por los electricistas afiliados al SUTERM, encabezados por Rafael Galván y quienes conformaron todo un proyecto de construcción nacional bajo éstos lineamientos<sup>28</sup>, que se compaginaba con el nacionalismo impulsado por el gobierno en los distintos ámbitos de la vida nacional<sup>29</sup>.

De igual manera se dió una intensa movilización en el campo, impulsado por las distintas organizaciones campesinas<sup>30</sup>. Movilizaciones que durante los primeros años del régimen echeverrista fueron toleradas y hasta cierto punto alentadas por el discurso democratizante del gobierno.

Al respecto cabe mencionar que si bien el gobierno de Echeverría fue hasta cierto punto tolerante con las manifestaciones sociales, éstas fueron producto de la situación económica y social en que se encontraban los distintos sectores de la sociedad. Es decir respondieron más a sus intereses y necesidades, que a un llamado del gobierno; éste, lo que hizo fue tolerar la expresión de los distintos sectores, sólo en la medida en que éstas no rebasaran los límites impuestos por el propio Estado y que estuvieron en función tanto de su política sectorial y la coyuntura en que se desarrollaron, como de la necesidad de mantenerlos bajo cierto control, entendido éste en la medida en que no propiciaran la ruptura del frágil equilibrio

político-social, ni propiciaran el rebasamiento de éstos mismos límites.

Situación que se dió tanto en el campo, como en las ciudades. Sobre el primero basta recordar que desde la década de los sesentas, se había iniciado una caída en la productividad agrícola que llevó a éste sector a situaciones insostenibles y, en lo que se refiere a las condiciones de vida en el campo; que la concentración de la tierra, después del período postrevolucionario, había vuelto a ser extrema; que en éste sentido el sector campesino lo que hizo fue expresar una serie de manifestaciones de descontento, que se concretaron en diversas formas de lucha por la obtención de tierra a lo largo y ancho del país<sup>31</sup>; por elevar los precios de garantía de sus productos y en acciones de repudio a la política de las organizaciones oficiales y a los funcionarios municipales.<sup>32</sup>

Otra forma de manifestación del descontento, durante el gobierno de Echeverría, lo constituyó la intensificación de la lucha armada que diversos grupos, ante la cerrazón de los gobiernos anteriores, venían desarrollando desde la década pasada; tanto en el campo como en la ciudad.

Especial importancia adquirió la impulsada en el estado de Guerrero por un grupo de campesinos que cansados de agotar las instancias legales para buscar la solución a sus demandas se vieron impulsados a tomar las armas como forma de lucha<sup>33</sup>. Y la que conformaron grupos de estudiantes que habían participado en el movimiento estudiantil de 1968 y quienes consideraban que las formas de lucha institucional estaban prácticamente cerradas, después de haber sufrido la represión<sup>34</sup>.

No obstante que las movilizaciones sociales respondieron a una situación realmente existente, también se dieron casos de movilización inducida por y desde el gobierno. Sobre todo cuando respondían a necesidades de la política estatal. Uno de los ejemplos más claros lo constituye la forma en que supuestamente fue democratizado el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación. En efecto, para 1972 se tenían más de ocho años que el SNTE estaba firmemente controlado por el grupo de Sánchez Vite y Robles Martínez, quienes durante este tiempo se habían caracterizado por impulsar una política cada vez más cerrada y excluyente<sup>35</sup>.

Para entonces, el primero, por apoyar públicamente a Fidel Velázquez en su planteamiento de recurrir a medidas anticonstitucionales para contener a la insurgencia sindical, había sido destituido de la presidencia del partido en el poder<sup>36</sup>, y al interior del SNTE se había conformado un grupo alrededor del antiguo protegido de Sánchez Vite, Carlos Jonguitud Barrios<sup>37</sup>. Quien el 22 de septiembre de 1972 usando el mismo lenguaje del gobierno echeverrista impulsó la destitución del Comité Ejecutivo Nacional del SNTE; de tal forma que los representantes de la "apertura democrática", ajustaron cuentas con los "emisarios del pasado", al invadir y ocupar las instalaciones del SNTE y desconocer al Comité Ejecutivo encabezado por Carlos Olmos Sánchez.

Acción que el Movimiento Revolucionario del Magisterio interpretó como una medida por materializar la apertura en el campo magisterial y procurar una nueva careta a los dirigentes impuestos, además de tener por objetivo lograr una sujeción más directa del SNTE a la Secretaría de Gobernación y eliminar el intermediarismo de Robles Martínez<sup>38</sup>. Esto pudo evidenciarse fácilmente por la forma en que el

gobierno avaló, de manera tan inmediata a los nuevos dirigentes: El Tribunal Federal de Conciliación y Arbitraje, generalmente lento en sus laudos, reconoció al nuevo Comité Ejecutivo Nacional del SNTE a escasos días de haber sido expulsado el anterior Comité Ejecutivo, que de acuerdo a los estatutos del SNTE, debió haber cumplido su período hasta 1974<sup>39</sup>.

La acción tuvo cierto parecido a la forma en que en 1943 el gobierno de Manuel Avila Camacho promovió la unificación de los diversos sindicatos en que se agrupaban los maestros para constituir el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, como requisito para dar inicio a los trabajos que concluyeron con la reforma al artículo Tercero Constitucional a través de la cual se eliminó el carácter socialista de la educación, para dar paso, "sin el dogmatismo de las doctrinas", a la educación de la unificación nacional con el apoyo del mismo sindicato magisterial, recién unificado y al cual se integraron corrientes magisteriales que antes se oponían a cualquier posibilidad de reformar al mencionado artículo tercero constitucional.<sup>40</sup>

Lo que pretendió el gobierno con el cambio de la dirección en el SNTE fue garantizar el apoyo de la representación magisterial a los trabajos de la reforma educativa; además, por supuesto, de eliminar a quienes se oponían a los lineamientos de la política estatal, pertenecieran a la burocracia política o estuviesen fuera de ella, en la oposición.

De ésta forma el gobierno de Echeverría establecería una alianza con la nueva dirección del SNTE.

Por un lado ésta brindaría su apoyo a la política educativa del gobierno, concretamente a la reforma educativa, mientras que éste se

comprometía a satisfacer las demandas planteadas por la dirección sindical.

Para cumplir con este compromiso, entre 1974 y 1976 el gobierno implementó un esquema de aumentos, directos e indirectos, al sueldo de los maestros, mismos que se concretaron en la duplicación, triplicación y cuadruplicación de los quinquenios, además de incrementar los conceptos de ayuda para pasajes y materiales didácticos<sup>41</sup>.

En correspondencia, la dirección nacional del SNTE apoyó de lleno a la política educativa oficial, a la reforma educativa; para lo cual promovió, de acuerdo inclusive a la política exterior del gobierno echeverrista, El Primer Congreso Internacional de Educadores del Tercer Mundo, efectuó el Primer Congreso Popular Nacional de Educación; impulsó los llamados eventos deportivos y culturales del magisterio; demandó la creación de la Universidad Pedagógica Nacional, entre otras demandas que se enmarcaban en el aspecto educativo<sup>42</sup>. Eventos que además de constituir un apoyo a la política educativa oficial tuvieron como finalidad tratar de minimizar los actos organizados por la oposición magisterial para evaluar los procedimientos y la forma en que se estaba llevando a cabo la reforma educativa.

Por otro lado, para llevar a cabo su proyecto reformista, el gobierno de Luis Echeverría impulsó la creación de diversas instituciones, que comprendieron diversos órdenes de la vida nacional, además de modificar algunas leyes. Así, en el aspecto económico, para promover la exportación de los productos manufacturados en México, se creó el Instituto Mexicano de Comercio Exterior<sup>43</sup>. En éste aspecto se tenía la idea de incrementar las

exportaciones nacionales para poder financiar la compra de la tecnología y la maquinaria que aún no se producía en el país. Además de que se pretendió fomentar el turismo extranjero hacia México.

De singular importancia para éste rubro resultó la promulgación de la Ley para Promover la Inversión Mexicana y Regular la Inversión Extranjera, el 9 de marzo de 1973<sup>44</sup>, que estableció los principios básicos bajo los cuales ingresaría al país la inversión extranjera, entre los cuales destacan: "ajustarse a las leyes del país; ser complementaria del capital nacional; orientarse hacia nuevos campos de la actividad económica; aportar tecnología de avanzada; producir artículos para la exportación y financiar sus actividades con recursos del exterior"<sup>45</sup> y que en realidad, pese al nacionalismo económico propugnado por el gobierno, lejos de ser restrictiva como se pensaría, fue selectiva y otorgó mayores facilidades al capital extranjero, de acuerdo a la tesis de estimular la entrada del capital extranjero que produzca para la exportación<sup>46</sup>.

En lo que se refiere al proyecto de reformar la legislación fiscal, para darle un sentido más equitativo, el gobierno, ante la oposición de los sectores empresariales, dio marcha atrás dejando los principios habituales de: elevadas ganancias-bajos salarios<sup>47</sup>.

En cuanto a la creación de instituciones durante el gobierno de Luis Echeverría, destaca La Comisión Nacional Tripartita<sup>48</sup>, como un órgano de consulta entre los sectores de la producción y el Estado, no tanto por su funcionalidad, como por que de alguna manera reflejaba los principios en los cuales el gobierno pretendía fincar el desarrollo del país, a partir de la colaboración de los diversos sectores, de acuerdo al esquema de la economía mixta, bajo la supervisión del Estado<sup>49</sup>.

Las instituciones que si tuvieron cierta relevancia en el mejoramiento de las condiciones de vida de los trabajadores, creadas por el gobierno de Luis Echeverría, y que formaron parte de su proyecto de recobrar el consenso entre los diversos sectores de la sociedad, a partir de políticas de carácter social como la de intentar un reparto más equitativo del ingreso, aun cuando éste descansara básicamente en las finanzas del Estado, fueron: el Comité Nacional Mixto de Protección al Salario, en abril de 1974, cuyas finalidades fueron las de "defender el patrimonio de los trabajadores, luchar contra la especulación y el acaparamiento, estudiar y proponer la adopción de medidas conducentes a tal fin, o la creación de instituciones que protejan el salario o incrementen su capacidad adquisitiva", entre otras<sup>50</sup>.

El Fondo de Garantía y Fomento para el Consumo de los Trabajadores, FONACOT, se conformó en mayo de 1973 con la finalidad de otorgar crédito bancario a los trabajadores para que estos pudieran adquirir bienes de consumo duradero con ciertas facilidades<sup>51</sup>, además de establecer tiendas y centros de consumo y fomentar el ahorro de los trabajadores; el Fondo Nacional de la Vivienda para los Trabajadores, INFONAVIT, organismo que se pretendía fuese un instrumento " para asegurar el imperativo constitucional, de que el trabajador cuente con una morada digna"<sup>52</sup> y cuyo funcionamiento tuvo como base la aportación paritaria de trabajadores y patrones de un 5% sobre el monto de los salarios.

Además de que durante el gobierno de Luis Echeverría se duplicó el capital social de la Compañía Nacional de Subsistencias Populares, CONASUPO<sup>53</sup>, lo que le permitió a ésta el establecimiento de una cadena de tiendas comerciales a las que se denominó Conasuper.

Instituciones que por su misma creación se ganaron el rechazo de los sectores empresariales. Pese a lo cual, la creación de instituciones con este carácter continuó, como lo muestra la Ley Federal de Protección al Consumidor, la Procuraduría Federal de Defensa del Trabajo, El Consejo Nacional para Promover la Cultura y Recreación de los Trabajadores, la Editorial Popular de los trabajadores y el Banco Obrero, entre otras<sup>54</sup>.

Aún cuando la creación de instituciones de carácter social, por si sólo no garantiza una redistribución del ingreso, sobre todo cuando no se asegura la funcionalidad para lo que fueron creadas, su constitución de alguna manera refleja ciertas orientaciones de la política gubernamental en la materia, concretamente la de tratar de consolidar la hegemonía estatal a partir de la construcción de la imagen de un Estado neutral, con cierta orientación a la protección social.

Los diversos planos de la política exterior del gobierno de Echeverría, en un primer momento, estuvieron en función de adecuarla a los lineamientos de la política económica, de insertar a la economía nacional de manera más participativa en el ámbito de la economía internacional.

Uno de los ejes de éstos lineamientos lo constituyó, precisamente, la reorientación del aparato productivo hacia el exterior, cuya finalidad era incrementar las exportaciones de manufacturas, y fomentar el turismo.

Objetivos que trató de lograr mediante una ofensiva diplomática, que se materializó en el envío al extranjero de misiones comerciales y la designación de economistas como embajadores, con la supuesta finalidad de que ellos, como especialistas de la economía, podrían

lograr acuerdos en la materia, con los países en los que representaban a la nación. De lo que se trataba era de adecuar a la política exterior a los cambios que en el plano interno se estaban dando en el país<sup>55</sup>.

Además de que se pretendió diversificar las relaciones económicas en un sentido más abierto, es decir, menos dependiente de las relaciones con los Estados Unidos, como hasta entonces se habían mantenido, lo que se buscaba era modificar ésta situación. De tal forma que se buscaron relaciones con los países del llamado Tercer Mundo y de América Latina, en particular, de los cuales se había permanecido, hasta cierto punto aislado, por lo menos en lo que se refiere a relaciones más estrechas, fuesen económicas o políticas. "...La primera línea de acción en éste sentido, estaría abocada a la diversificación de la dependencia, a la multiplicación de los mercados y fuentes de aprovisionamiento de capital y de tecnología. En ésta dirección se inscribió la creación del Instituto Mexicano de Comercio Exterior y de consultorias especializadas en las embajadas, y la ofensiva diplomática, incluyendo viajes presidenciales a los principales países industrializados..."<sup>56</sup>.

Lo que se empezó a plantear fue la necesidad de una democratización de las relaciones con el exterior. Que estuviera, además, acorde con los principios básicos del nacionalismo, que se estaba recuperando como doctrina por parte del gobierno y con un pluralismo que también se empezó a pregonar, como parte del discurso de la llamada apertura democrática. Esta actitud en política externa, abrió las puertas a la diversificación, dinamización y politización de las relaciones internacionales de México, que hasta entonces se habían concentrado en los Estados Unidos y se habían caracterizado

por una falta de iniciativa y una indefinición política con respecto a los problemas internacionales<sup>57</sup>.

Dos hechos empezaron a marcar los rasgos característicos de lo que sería la política exterior del gobierno de Luis Echeverría: el acercamiento con el gobierno de Cuba, a fines de 1971, y la visita del mismo Echeverría a Chile, en abril de 1972, que inició un acercamiento de su gobierno con el gobierno socialista de Salvador Allende. Pero más importante para reafirmar los nuevos lineamientos en política exterior, lo constituyó su comparecencia ante la Tercera Reunión de la UNCTAD, celebrada por esas mismas fechas en Santiago de Chile<sup>58</sup>. En ella Echeverría reafirmó sus posturas tercermundistas al presentar, a consideración de la Asamblea, la idea de elaborar una Carta de Deberes y Derechos Económicos de los Estados, como un instrumento que sirviese de base en la defensa de la economía de los países en desarrollo y para la construcción de un orden internacional económico más justo.

Durante su gobierno el presidente Luis Echeverría realizó doce giras internacionales en las que visitó a treinta y seis Estados; asistió a la OEA en una ocasión, a la ONU en dos y recibió la visita de más de treinta jefes de Estado. Además de que durante su administración se ampliaron las relaciones diplomáticas de México con otros países en forma impresionante, al pasar de 67 a 129 naciones<sup>59</sup>.

Aún cuando durante la gran cantidad de viajes del presidente Echeverría al extranjero se lograron múltiples acuerdos bilaterales, que tuvieron como resultado una abrumadora cantidad de convenios comerciales, financieros, de coinversión, de coordinación turística, científica, tecnológica y cultural, los resultados concretos, en realidad, fueron menores de lo que se esperaba.

En lo que se refiere a la diversificación del comercio externo, éste siguió estando concentrado en las relaciones con los Estados Unidos. A éste país se siguió destinando el 59.9 % de las exportaciones en 1975, apenas 9 puntos por debajo de lo que se le destinaba hacia en 1970. En lo que se refiere a las importaciones éstas siguieron proviniendo, en su mayoría, también de los Estados Unidos<sup>60</sup>.

Los mejores resultados de la política externa de México, durante el gobierno de Luis Echeverría, sin embargo, se pueden apreciar en la concreción de proyectos multilaterales impulsados por él, aunque su alcance fuese limitado. Algunos de ellos lo constituyen, sin duda alguna, la misma aprobación de su iniciativa de Carta de Derechos y Deberes Económicos de los Estados, la creación del Sistema Económico Latinoamericano, SELA, como un organismo para la fijación y la coordinación de políticas para defender los precios de las materias primas, para mejorar los términos del intercambio comercial y para establecer mecanismos que garanticen condiciones óptimas para la importación de bienes de capital y tecnología<sup>61</sup>.

Otro logro significativo fue la pronunciación por un mar patrimonial o zona económica exclusiva de 200 millas náuticas a partir de la línea costera.

No obstante los logros que en política externa se lograron, lo que resulta evidente es que en algunos aspectos es difícil discernir entre una línea de acción política definida por ciertos principios y lo que fue la iniciativa personal del presidente Echeverría, en lo que se llegó a calificar como un afán desmedido por sobresalir y buscar un papel destacado en la política internacional, una vez terminado su mandato presidencial. Así lo evidencian los desatinos

cometidos por el mismo, que de alguna manera también reflejan hasta donde las políticas gubernamentales dependen de la personalidad del presidente en turno.

En éste marco general es en el cual el gobierno de Echeverría propuso la realización de una amplia reforma educativa, a través de la cual se adecuara al sistema educativo nacional a los cambios que en los diversos órdenes de la vida social, económica, política, y cultural, entre otros, el propio presidente estaba impulsando con la finalidad mentada de que el país se insertara en la economía internacional con mayores elementos de éxito.

La reforma educativa, en éste sentido, fue parte sustancial e indisoluble del proceso reformador de echeverría. Por ello asumió modalidades específicas que no sólo tuvieron relación con éste, sino también con las características de la personalidad de Luis Echeverría. La forma en que se plasmó esa influencia en los contenidos temáticos, en el enfoque que se les dió, en la forma en que se presentaron, algunas veces de manera contradictoria con la práctica cotidiana de la escuela, e incluso con la lógica de la dominación estatal, es materia de los siguientes capítulos de éste trabajo.

- 1 TELLO, Carlos, La política económica en México 1970-1976, México, S.XXI, 1985, pp 15
- 2 TELLO, Carlos, Op. Cit., pp 13
- 3 TELLO, Carlos, Op. Cit., pp 16 y ss
- 4 IBID, pp 14 y ss
- 5 IBID, pp 17
- 6 IBID
- 7 IBID pp 25
- 8 LABASTIDA MARTIN DEL CAMPO, Julio, El régimen de Echeverría; perspectivas de cambio en la estrategia de desarrollo y en la estructura de poder, en Selección de Lecturas II, CCH-SUR, pp 150
- 9 PEREYRA, Carlos, México: los límites del reformismo, en CORDERA CAMPOS, Rolando, Desarrollo y crisis de la economía mexicana, Lecturas del Trimestre Económico N. 39, México, FCE, 1981, pp. 380
- 10 "Mensaje a la nación pronunciado por el presidente Luis Echeverría en su toma de protesta", citado por PEREYRA, Carlos, Op. Cit., pp 41 y 42.
- 11 LABASTIDA, Julio, algunas hipótesis sobre el modelo político mexicano y sus perspectivas, en Revista mexicana de sociología, Julio Septiembre de 1974, México, IIS, UNAM, tomado de Selección de lecturas II, Op. Cit., pp 90 y ss
- 12 LABASTIDA MARTIN DEL CAMPO J. El régimen de...Op. Cit. pp 161 y ss
- 13 CORDOVA, Arnaldo, Las reformas sociales y la tecnocratización del Estado mexicano, en Revista mexicana de ciencia política, México, FCPyS, UNAM, Oct.-Dic. de 1972, pp 75
- 14 SALDIVAR, Américo, Ideología y política del Estado mexicano: 1970-1976, México, S.XXI, pp 80 y ss
- 15 BLANCO, José, El desarrollo de la crisis en México, 1970-1976, en CORDERA CAMPOS, Rolando, coordinador, Desarrollo y Crisis de la economía mexicana, Lecturas del Trimestre Económico No. 39, México FCE, 1981, pp 298 y ss
- 16 TELLO, Carlos, Op. Cit., pp 48 y ss.
- 17 IBID, pp 54 y 55
- 18 BLANCO, José, Op. Cit., pp 322 y ss
- 19 AYALA, José, "Límites y contradicciones del intervencionismo estatal", en CORDERA CAMPOS, Rolando, 1981, Op. Cit., pp 579 y ss
- 20 IBID, pp 581
- 21 CORDERA CAMPOS, Rolando, "Los límites del reformismo: la crisis del capitalismo en México, en CORDERA CAMPOS, Rolando, Op. Cit., pp 415
- 22 RIVERA RIOS, Miguel, Acumulación del capital y crisis en México, México, JUAN PABLOS, Editor, 1986, pp 41
- 23 Citado por TELLO, Carlos, Op. Cit., pp 43
- 24 PEREYRA, Carlos, México los límites del ... Op. Cit, pp 383
- 25 IBID, pp 381
- 26 IBID, pp 382
- 27 BASURTO, Jorge, En el régimen de Echeverría: rebelión e independencia, Col. La Clase obrera en la historia de México, T. 14, México, S. XXI-IIS UNAM, 1983, pp 20 y ss
- 28 CUELLAR VAZQUEZ, Angélica, Una rebelión dependiente, la Tendencia Democrática frente al Estado mexicano, México, TERRA NOVA-PINEM, 1986, pp 13 y ss
- 29 DURAND PONTE, Victor Manuel y VAZQUEZ CUELLAR, Angélica, Clases y sujetos sociales; un enfoque crítico comparativo, México, IIS-UNAM pp 89 y ss

- 30 CANABAL CRISTIANI, Beatriz, Hoy Luchamos por la tierra, México, UAM-X, 19 pp
- 31 IBID y CUELLAR VAZQUEZ, Angélica, Una rebelión dependiente, Op. Cit., pp 60
- 32 CUELLAR VAZQUEZ, Angélica, Una rebelión dependiente, Op. Cit., pp 61
- 33 IBID y HUACUJA R., Mario y WOLDEMBERG, José, Estado y lucha política en el México actual, México, El Caballito, 1981, pp 135 y ss
- 34 HUACUJA R. Mario, Op. Cit., pp 144 y ss
- 35 PELAEZ, Gerardo, Historia del SNTE, México, Ediciones de Cultura Popular, 1986, pp 156
- 36 IBID
- 37 IBID, pp 157 y ss
- 38 IBID
- 39 IBID
- 40 MEDINA, Luis, Del cardenismo al avilacamachismo, Historia de la revolución mexicana 1940-1952, T. 18, México, COLMEX, 1978, pp. 345 y ss
- 41 PELAEZ, Gerardo, Op. Cit., pp 166
- 42 IBID, pp 167
- 43 BOLTVINIK, Julio y Enrique Hernandez Laos, "El origen de la crisis industrial; el agotamiento del modelo de sustitución de importaciones; un análisis preliminar" en CORDERA CAMPOS, Rolando, Op. Cit., pp 510
- 44 TELLO, Carlos, Op. Cit., pp 58
- 45 IBID
- 46 Pereyra, Carlos, México, los límites del ...Op. Cit., pp 385 y ss
- 47 IBID
- 48 TELLO, Carlos, Op. Cit., pp 52
- 49 BASURTO, Jorge, En el régimen de Echeverría; rebelión e independencia, Op. Cit., pp 38
- 50 IBID
- 51 IBID, pp 42
- 52 Luis Echeverría, V Informe de Gobierno, párrafo 208, citado por Basurto, Jorge, Op. Cit., pp 43
- 53 TELLO, Carlos, Op. Cit., pp 134
- 54 BASURTO, Jorge, Op. cit., pp 43
- 55 OJEDA, Mario, México, El nacimiento de una política exterior activa, México, SEP-Cultura, pp 62
- 56 LABASTIDA, L., "Nacionalismo reformista en México", en Cuadernos Políticos, No. 3, Enero-Marzo de 1975, México, ERA, pp 39
- 57 OJEDA, Mario, Op. Cit., pp 65
- 58 IBID, pp 66
- 59 IBID, pp 64
- 60 IBID, pp 74
- 61 IBID, pp 75

### CAPITULO III

#### LA REFORMA EDUCATIVA

En este capítulo se analizan las características que adoptó la Reforma educativa impulsada por el gobierno del presidente Luis Echeverría. En su primera parte se presentan los antecedentes y orígenes de ésta; posteriormente se señalan los planteamientos gubernamentales acerca del papel que se le asignó a la educación en el amplio espectro de reformas impulsadas por el gobierno: la formación y capacitación para el trabajo productivo, y la conformación de una cultura política basada en principios como la solidaridad, el diálogo, la participación y la democracia, entre otros, a partir de los cuales se pretendía orientar las responsabilidades de los jóvenes educandos para con su patria; es decir se analiza el sentido doctrinario de la reforma. En este marco también se analiza la ubicación que el propio gobierno hace de su régimen, con respecto a la revolución mexicana, de la cual se considera heredero y continuador.

Posteriormente se presentan los cambios a la normatividad en materia educativa que impulsó el gobierno de Echeverría, a través de la expedición de una Ley Federal de Educación, en 1973. Pues a partir de ésta se redefinieron los ámbitos de atribución y facultades del Estado, en particular lo referente a la elaboración y definición de los Planes y Programas de estudio de la educación básica, y la obligatoriedad de su cumplimiento a nivel nacional, tanto para las escuelas públicas como privadas.

También se profundiza en los cambios a la educación secundaria, por tratarse del nivel acerca del cual se realiza el trabajo.

Finalmente se presentan, de manera muy general, los cambios que a los distintos niveles educativos impulsó el gobierno de Luis Echeverría: medio superior, superior, creación de nuevas instituciones, entre otros.

#### Los orígenes

Los orígenes de la Reforma Educativa impulsada por el gobierno del presidente Luis Echeverría los podemos ubicar en diversos aspectos; uno de ellos se refiere al propio sistema educativo nacional, entendido éste a partir a) una normatividad existente que regula los ámbitos y competencias tanto del Estado con respecto a la educación, cómo de los sujetos que intervienen en el proceso educativo, fundamentalmente docentes y alumnos, pero también de la burocracia que interviene de manera indirecta en él; que define la organización interna de la educación, entre otros aspectos; b) los diversos niveles en que se organiza la educación, desde el básico: preescolar, primaria y secundaria, hasta la superior y de posgrado: c) que comprende a las diversas instituciones de planeación y coordinación interna entre cada nivel y de vinculación y coordinación entre ellos.

El que se refiere a las demás esferas de lo social, principalmente a la orientación de las políticas públicas del gobierno tanto con respecto a la educación, como con respecto al papel que se le asigne, ya sea de manera general o a alguno de sus niveles en particular; a la necesidad de adecuar el sistema educativo nacional a los cambios que en los diversos planos de la política económica, política y cultural se estaban desarrollando en el país; a la existencia de demanda social de ampliación de oportunidades de educación, en sus distintos niveles.

En efecto uno de los primeros planteamientos en torno a la necesidad de impulsar una reforma educativa a fondo, que involucrara a los diversos niveles e instituciones que comprende el sistema educativo nacional surgió a raíz de los resultados que tuvo el Plan Para el Mejoramiento y Expansión de la Escuela Primaria en México, impulsado por Jaime Torres Bodet en su segundo periodo como Secretario de Educación Pública, durante el gobierno de Adolfo López Mateos y que tuvo como finalidad elevar la eficiencia terminal de éste nivel educativo, a partir de combatir la deserción existente en él.

Y que desde su primera etapa de aplicación empezó a mostrar los efectos que posteriormente se agudizarían: el crecimiento de la matrícula de los destinatarios, sólo en el nivel educativo de la primaria y de sus egresados y la consecuente insuficiencia de los niveles posteriores para absorberlos<sup>1</sup>.

Situación que en marzo de 1968, cuando se presentaron los resultados obtenidos por la Comisión Nacional de Planeamiento Integral de la Educación, durante el gobierno de Gustavo Díaz Ordaz, las autoridades educativas plantearon la necesidad de llevar a cabo una reforma profunda, "integral" se decía, esto es, que abarcara todos los niveles académicos, desde el preescolar hasta el postgrado, pues se vivían ya las consecuencias de la expansión en un sólo nivel escolar<sup>2</sup>. Reforma que a decir de Fernando Solana, "no llevó a cabo el gobierno de Díaz Ordaz debido a los trágicos sucesos de 1968"<sup>3</sup>.

De tal forma que Luis Echeverría, ya como presidente de la República, se vio en la necesidad de responder en el terreno educativo a dos problemas importantes: la desarticulación que presentaba el sistema educativo nacional y la gran demanda de

educación en los niveles superiores, como consecuencia de ésta y la necesidad de adaptar el sistema educativo nacional a los requerimientos de la estructura productiva, fundamentalmente a los cambios que en éste estaba impulsando el propio gobierno.

Desde su toma de protesta como candidato a la presidencia, Luis Echeverría había manifestado su intención de llevar adelante, una gran reforma educativa al manifestar: "... Todos nuestros problemas desembocan o se relacionan con uno sólo: el de la educación. Entendemos a nuestra revolución como un proceso de constante reforma, por lo que tiene sitio especial dentro de ella la reforma educativa. Ningún avance económico, ninguna mejoría social son posibles sin la educación popular, sin que lleguen al pueblo los beneficios de la cultura en sus diversos niveles....(...) Definimos la educación como la modelación del hombre del mañana. Nuestro sistema educativo, como instrumento de progreso social, perfila la imagen de un mexicano fortalecido...(...) Si el sufragio del pueblo de México nos apoya, realizaremos una reforma educativa profunda e integral en todos los niveles, con la colaboración de maestros, alumnos y de los diversos sectores de la sociedad"<sup>4</sup>.

Ya como presidente, en su toma de posesión reiteró su propósito:

" Una auténtica reforma educativa exige revisar, profunda y permanentemente, los objetivos, los conceptos y las técnicas que guían la docencia. Desconfiemos de los cambios espectaculares y las decisiones arbitrarias. La reforma que iniciemos no será fruto de la imposición burocrática. Surgirá de cada aula y estará fundada en la veracidad y el diálogo. Es menester apoyar la función social intelectual y moral del educador, para que sea, en su conducta y en

su dedicación al trabajo, una imagen viva de los principios que enseña"<sup>5</sup>.

En las anteriores intervenciones del presidente Luis Echeverría quedó de manifiesto no sólo la voluntad de realizar la reforma educativa, sino fundamentalmente las ideas rectoras que la guiarían: en primer lugar al ubicar a la posterior reforma en el amplio marco de la ideología de la revolución mexicana, que sería revalorada durante su gobierno; al depositar en la educación la responsabilidad de contribuir a la solución de todos los problemas que enfrentaba la sociedad mexicana de principios de la década de los años setentas, principio que recogía los postulados más tradicionales del desarrollismo educativo<sup>6</sup>; y el planteamiento de que a través de la educación se moldearía el hombre del mañana. En fin, la idea general de que la educación es un instrumento del desarrollo y el progreso social.

Desde sus planteamientos iniciales, la reforma educativa del gobierno del presidente Luis Echeverría estuvo fundamentada en los planteamientos ideológicos de la revolución mexicana, según los concebía el propio presidente.

Ubicando a la educación como un proceso en el cual la ideología era esencial; entendiendo a ésta, como un modo de apreciar y valorar la realidad del país, relacionándola con las diversas realidades de los países que configuran el espectro de las naciones. En éste sentido se sostenía que la educación surge y se fundamenta en una realidad no estática, sino en constante cambio.

De acuerdo con lo cual, la reforma educativa pretendía, más que la simple información acerca del proceso histórico nacional, la comprensión de éste para despertar la conciencia nacional y

ciudadana<sup>7</sup>. Se partía de que del conocimiento y comprensión de los problemas nacionales se podrían dar las respuestas adecuadas para plantear su solución.

La idea, se decía, era cambiar la mentalidad de todos y cada uno de los mexicanos a fin de que todos mediante un diálogo nacional dieran la batalla para hacer de "nuestro pueblo una unidad armónica en libertad y en justicia social"<sup>8</sup>. Con lo cual, en el discurso se apelaba a la cooperación de todos los sectores, como la única posibilidad de enfrentar los problemas que aquejaban a la nación, en especial el referente a la educación y a partir de éste, los diversos problemas que cotidianamente enfrenta la población en su conjunto.

Para esto, el gobierno de Echeverría se asumía como la continuación real y legítima del proceso iniciado con la revolución de 1910<sup>9</sup>. Y cuya labor consistía, precisamente, en avanzar en las líneas sociales que emanaron de ésta y en el cumplimiento de los objetivos que la impulsaron<sup>10</sup>. Por ello, la educación fue definida, antes que como cualquier otra cosa, como una tarea política, porque a través de ella, se conforma un estilo de vida: "no se educa para un mundo abstracto, sino para actuar en el seno de una sociedad determinada". Sostenía el presidente Echeverría en su tercer informe de gobierno<sup>11</sup>. Para lo cual la escuela debía estar, necesariamente, vinculada a la realidad, a los procesos que la conforman.

La educación era una tarea política, además, se sostenía, porque pretendía un proceso de educación para la vida democrática. "Entendiéndose a la democracia no sólo como la participación en la preparación y realización de los procesos electorales, para que lleguen a cargos públicos quienes obtienen la mayoría de votos, o como un libre juego de ideas para que cada quien de acuerdo a su real

saber y entender tenga una imagen del mundo, sino como una forma de vida; que exige la preparación para ella a través de la educación de todos los ciudadanos. Para que tengan la posibilidad de participar en la toma de decisiones del gobierno<sup>12</sup>.

Educar para la democracia, entonces, se convirtió en uno de los fines que se encomendó a la escuela que surgiría de la reforma educativa del gobierno del presidente Echeverría. Para avanzar en este proceso de educativo, de acuerdo a los fines de la reforma, se requería de un proceso de asimilación y comprensión de un sistema de valores que a la vez que garantice la participación consciente, tenga la suficiente flexibilidad para aceptar que no es fijo, sino que también, al igual que la realidad está sujeto a cambios.

Uno de estos valores era el de la solidaridad y la cooperación de los ciudadanos en la búsqueda de soluciones a los problemas que enfrenta la sociedad mexicana. Pero además y aquí está un aspecto que va más allá de la cooperación y se enmarca en la imposición ideológica, exige el respeto a las normas y leyes que se ha dado el pueblo, así en abstracto, a través de sus órganos representativos<sup>13</sup>. Es decir, antes que nada está el acatamiento a las normas de participación institucional, la aceptación de las estructuras de dominación establecidas, cómo requisito indispensable para la participación, es decir, no se propugna por una participación, por la sólo participación, sino de una participación apegada a la normatividad. Esta, tendría que darse bajo la institucionalidad establecida.

Es obvio que todo Estado exige el acatamiento de la normatividad institucional existente, como requisito para la participación política. Para ello requiere imponer la visión de un orden deseable

en el cual la función del Estado y la participación política de los diversos sectores de la sociedad están previamente definidos y determinados por la norma institucional. En este sentido, lo que se proponía en los programas de estudio no estaba alejado de la lógica de la dominación estatal, ni de las reformas propuestas por el gobierno en los demás ámbitos de la vida institucional del país. Lo que se pretendía, era precisamente reforzar esta tesis, sobre todo en momentos en los cuales la forma autoritaria de ejercer el poder político estaba mostrando su agotamiento. Por lo que el Estado requería volver a recobrar la confianza de los diversos sectores de la sociedad, en especial de aquellos que habían optado por la vía armada, como forma para cambiar la estructura económica, política y social del país.

Por ello, se le estaba asignando a la educación el papel de resocializar a la niñez bajo un nuevo modelo de dominación, más tolerante. De ahí la insistencia tan marcada en la participación bajo normas establecidas. De ahí también la insistencia en los orígenes revolucionarios del Estado. Lo que se pretendía era refuncionalizar la dominación estatal bajo nuevas características que dejaran atrás el autoritarismo y que propiciaran el surgimiento de una nueva forma de participación política. ¿ Qué tanto estas propuestas encontrarían terreno fértil en la dinámica cotidiana de la escuela ? ¿ Qué tanto en ésta, acostumbrada y moldeada por la rutina y el autoritarismo, sería un obstáculo para que se llevaran a cabo estas propuestas ?.

Esto es algo que, como lo han demostrado Carlos Imaz y Elsie Rockell, en sus respectivos trabajos<sup>14</sup>, una cosa es la intencionalidad del Estado, al definir los contenidos temáticos del currículum y otra, muy diferente, es la forma en que se contruyen los

conocimientos en el aula, espacio en el cual intervienen diversos factores, entre ellos el currículum, pero éste es sólo uno de ellos y no necesariamente el determinante. En todo caso, lo interesante es la forma en que el Estado definió una intencionalidad con respecto a la educación y otra muy diferente es la forma en que los sujetos participantes en el proceso educativo reciben y procesan esa intencionalidad. Y otra lo es, además, la respuesta de los diversos sectores de la sociedad frente a esas propuestas de cambio y resocialización. Como lo demostraron las manifestaciones en contra de la inclusión, en los programas educativos, de información sobre sexualidad, en el área de ciencias naturales, y de las revoluciones y marxismo, en el área de ciencias sociales.

Otro factor que intervino para configurar la filosofía que adoptó la reforma educativa impulsada por Echeverría, fue la de ubicar a éste proceso como la continuación directa de la obra de la revolución mexicana. Pues el gobierno de Echeverría consideraba que la forma a partir de la cual se debieran redefinir, construir, los consensos en torno al Estado, tendrían que partir, además de la obra en materia social del Estado, en los orígenes revolucionarios de éste. De tal forma que la obra social de su gobierno se viera como la continuación lógica y natural de éste proceso.

En éste sentido la política educativa no estaba alejada de la política general emprendida por el gobierno en los distintos ámbitos de la vida nacional. Entre ambas existía una coherencia de principios ideológicos y de acciones. De acuerdo con éstos, la política educativa buscaba la acción coordinada con la acción solidaria y en la libre participación se ubicaba al proceso de cambio en el que estaba inmerso el país.

Pero también aspiraba a preservar la estabilidad política y social, al mismo tiempo que combatir los privilegios y la injusticia, además de pretender la independencia en todos los órdenes. En este aspecto recuérdense los principios que guiaron a la política económica del gobierno de Echeverría, que también pretendían la independencia económica<sup>15</sup>.

En todo este discurso está la constante de dos reclamos: el de la cooperación, el de la apelación al sentido de la responsabilidad y el del respeto a las normas institucionales, el de la necesidad de preservar el orden establecido, independientemente de que precisamente por ese respeto a las normas que regulan la vida económica, política y social se haya permitido la existencia de las desigualdades sociales, a las que tanto se llamaba a eliminar.

En lo que se refiere a la contribución de la educación en el desarrollo económico se planteaba que la educación debía tener la capacidad de formar a los técnicos y científicos que el aparato productivo requería para elevar sus niveles de eficiencia productiva, y para que dejara de depender de tecnologías extranjeras, en éste sentido se esperaba de ella, "la superación del coloniaje científico y técnico para lograr la cabal independencia económica; la configuración de una cultura que sin desvincularse del humanismo y de la ciencia universal, subraye los rasgos de la identidad y las necesidades nacionales"<sup>16</sup>.

Para lograrlo, se planteaba que era indispensable propiciar y estimular la investigación en todos los niveles y dar al proceso educativo un carácter que se tradujera en la comprensión de los problemas nacionales y regionales. Sólo así, se sostenía, se podría

lograr y defender la independencia económica y acrecentar la cultura nacional<sup>17</sup>.

Se pretendía vincular a la educación con dos ámbitos el económico y el político, en toda la extensión del término, tanto en lo que se refiere a la vida interna del país, como a la externa. En éste sentido, se planteaba recurrir a los países altamente desarrollados en el plano científico y tecnológico para aprovechar sus avances. Se sostenía que era indispensable educar a la juventud para que tuviera la capacidad y la formación necesaria para asimilar esos adelantos y transformarlos a la realidad nacional. "pues no puede haber ciencia y tecnología sin educación: la educación es consustancial al proceso educativo, pues el desarrollo integral de cualquier país necesita de la ciencia y la tecnología no sólo para resolver problemas sociales internos sino también para poder coexistir en el plano internacional sin menoscabo de sus derechos inalienables y de su autonomía"<sup>18</sup>.

Al respecto, se asumía la tesis de que alcanzar el progreso requería adecuar las estructuras económicas sociales y políticas a los cambios que imponía la época para responder al reto científico y tecnológico a nivel internacional para integrarse productivamente al concurso de las naciones de una manera eficiente.

Para Arnaldo Córdova, a pesar de que en todo momento se hacía un marcado énfasis en la necesidad de desarrollar científica y técnicamente al país se seguía cayendo en los círculos viciosos de siempre: cambiar la mentalidad del mexicano para que éste desarrolle sus capacidades. Por otro lado sostenía que el mensaje estaba dirigido al empresario mexicano, pues eran ellos quienes debían

inducir los cambios tecnológicos en sus empresas, financiando centros de investigación científica en sus empresas o fuera de ellas<sup>19</sup>.

Para él, los objetivos de la reforma educativa no podían ser más pragmáticos al enunciarse que los estudiantes necesitaban estar vinculados a la realidad social y a los centros de trabajo y que la cooperación entre las organizaciones obreras y las empresariales requería de la adecuación de los planes de estudios escolares a las demandas de fuerza de trabajo capacitada<sup>20</sup>.

Pero además de lo anterior existía un punto fundamental en los objetivos y planteamientos de la reforma educativa: el que se refiere a la creación de un nuevo espíritu en los jóvenes que estudian para orientarlos a la participación política. Con ésto, sostiene Córdova, se abandonaba la tesis de que el joven estudiaba por amor al conocimiento y a la ciencia, y se proponía que ahora tenía responsabilidades que cumplir con su pueblo y su patria. Con lo cual se pretendía resolver dos problemas: el de la orientación vocacional de los jóvenes y el de sus inquietudes políticas. Ahora tendrían la perspectiva de que estudiaban para algo provechoso para ellos y para la nación<sup>21</sup>.

Para llevar adelante su proyecto de reforma educativa el gobierno de Luis Echeverría integró, en los primeros días de su gestión, una Comisión Coordinadora de la Reforma Educativa, con el objetivo de tomar en cuenta la opinión de los diversos sectores de la sociedad respecto a los problemas que enfrentaba este sector y a las posibles formas de solucionarlos<sup>22</sup>. Misma que de inmediato inició una serie de consultas que diéron como resultado la delineación de los principios básicos que debería cumplir la reforma educativa: según la cual, debía estar fundamentada en el diálogo con todos los sectores

involucrados en el proceso educativo; había de ser integral en la medida que comprendiera a todos los niveles educativos y sus distintas formas o modalidades; que debía ser un proceso permanente y estar guiada por los principios de la apertura democrática, actualizada en cuanto al uso de las nuevas técnicas pedagógicas y abierta a todos los sectores de la sociedad<sup>23</sup>.

Como se puede apreciar los lineamientos básicos de la reforma educativa no diferían en mucho de los que se habían establecido, para efectos semejantes durante los últimos años del gobierno anterior, pero que ya no se pudieron llevar a cabo.

Las tesis fundamentales seguían siendo las de sostener que la educación debía contribuir al logro de dos objetivos: transformar a la economía, las artes y la cultura a través de la modernización de las mentalidades e instaurar un orden social más justo y equitativo mediante la igualación de oportunidades educativas<sup>24</sup>. Aunque no se señalaba como lo iba a hacer.

De acuerdo con los anteriores principios, a partir de 1971 se inició una serie de modificaciones en la estructura orgánica de la Secretaría de Educación Pública, se estableció un reglamento interno de la misma; se crearon las subsecretarías de Educación Primaria y Normal, la de Planeación y Coordinación Educativa, la de Educación Media, Técnica y Superior y la de Cultura Popular y Educación Extraescolar<sup>25</sup>. Además de que a partir de 1973 se inició un proceso de descentralización a partir de la cual el país se dividió en nueve unidades regionales y 37 subunidades en las ciudades más importantes.

Sin embargo, pese a lo amplio de las enunciaciones en torno a la reforma educativa por parte de los responsables del ramo los objetivos de la reforma, para el propio sistema educativo no quedaban

claros en la medida en que las declaraciones y discursos, la mayor de las veces sólo hacían referencia al papel e importancia de la educación para el desarrollo del país, pero poco se referían a los problemas concretos que enfrentaban los diversos niveles educativos. Para Axel Didrixon, lejos de definirse una política educativa con objetivos claros y precisos, lo que se hizo fue sujetar a la educación a una serie de medidas políticas para resolver los problemas que habían surgido a partir de la pérdida de credibilidad del Estado<sup>26</sup>. Y de la necesidad de reorientar el aparato productivo. Que se evidenciaban en la búsqueda, por parte del Estado, de reorientar y afianzar las alianzas con diversos sectores de la sociedad, principalmente con los universitarios y el magisterial, es decir a los que el gobierno anterior había golpeado de manera tan severa<sup>27</sup>.

Sería hasta finales de 1973, cuando se expidió la Ley Federal de Educación, que se empezaron a concretar las definiciones políticas de la Reforma Educativa, cuyas tesis fundamentales no variaron en mucho de la visión desarrollista que se tenía de la educación y del papel que se le asignaba en los distintos ámbitos de la vida nacional<sup>28</sup>.

La nueva Ley Federal de Educación, que se expidió en Noviembre de 1973, lo que hizo fue reafirmar las tesis sostenidas previamente por el secretario de educación pública y por el presidente, en torno al papel de la educación. Pero además y fundamentalmente reafirmó y redefinió el control del Estado sobre la definición y selección de los contenidos de la educación básica: primaria y secundaria.

La Ley Federal de Educación, en su artículo primero estableció que ésta regulaba la educación que impartiera el Estado, la Federación, los Estados y los Municipios, sus organismos

descentralizados y los particulares con reconocimiento de validez oficial de estudios.

En lo que se refiere a la definición de la educación, la Ley Federal de Educación, planteó que ésta es el "...medio fundamental para adquirir, transmitir y acrecentar la cultura; es proceso permanente que contribuye al desarrollo del individuo y a la transformación de la sociedad, y es factor determinante para la adquisición de conocimientos y para formar al hombre de manera que tenga un sentido de la solidaridad social..."<sup>29</sup>.

En su artículo 5o se reglamentó que la educación que imparte el Estado, sus organismos descentralizados y los particulares se sujetaría a los principios establecidos en el artículo tercero de la Constitución General de la República, que en este sentido tendría las siguientes finalidades: "...promover el desarrollo armónico de la personalidad; crear y fortalecer la conciencia de la nacionalidad y el sentido de la convivencia internacional; fomentar el conocimiento y el respeto a las instituciones nacionales; promover las condiciones sociales que lleven a la distribución equitativa de los bienes materiales y culturales, dentro de un régimen de libertad; hacer conciencia de la necesidad de una planeación familiar sin menoscabo de la libertad; vigorizar los hábitos intelectuales que permiten el análisis objetivo de la realidad; fomentar y alentar la actividad científica y tecnológica de manera que responda a las necesidades del desarrollo nacional independiente; infundir el conocimiento de la democracia como la forma de gobierno y convivencia que permite a todos participar en la toma de decisiones orientadas al mejoramiento de la sociedad; promover las actitudes solidarias para el logro de una sociedad más justa y enaltecer los derechos

individuales y sociales y postular la paz universal, basada en el reconocimiento de los derechos económicos y sociales de las naciones"<sup>30</sup>.

Además de establecer que el sistema educativo nacional tendría una estructura que permitiera al educando, en cualquier momento, incorporarse a la vida económica y social y que el trabajador pudiera estudiar. La educación en este sentido, se argumentaba, estaría enfocada a la formación y preparación de individuos capaces de incorporarse de manera productiva a las actividades económicas<sup>31</sup>.

Las finalidades del sistema educativo nacional enunciadas hasta aquí, de alguna u otra manera tienen un referente directo e inmediato con las líneas de la política impulsada hasta entonces por el gobierno del presidente Luis Echeverría.

Las reformas a la normatividad jurídica del sistema educativo nacional efectivamente estuvieron enfocadas a adecuar a éste a los cambios que en los diversos órdenes de la vida nacional el gobierno estaba realizando. Pues se concebía a la educación como la instancia a través de la cual se podría construir una sociedad "más justa y más libre fundada en la tolerancia y el respeto a la dignidad del hombre, organizada racionalmente, sin explotación ni servidumbre"<sup>32</sup>.

La tolerancia, como concepto y actitud, se incorporaba a la normatividad, y los contenidos temáticos frente a la intolerancia que caracterizó al gobierno anterior. Esto era uno de los cambios que pretendía impulsar el gobierno de Echeverría, a través de la educación. Por lo menos esta era la intencionalidad mentada. La dinámica de la vida cotidiana al interior del aula, entre otros factores, sería, en todo caso, la que definiría hasta dónde se lograría el cumplimiento de ésta intencionalidad.

En el capítulo II de la Ley Federal de Educación, que se refiere al propio sistema educativo, a su estructura y elementos componentes, se establece que "el educador es el promotor, coordinador y agente directo del proceso educativo. Por lo tanto, deben proporcionársele los medios que le permitan realizar eficazmente su labor y contribuyan a su constante perfeccionamiento"<sup>33</sup>. Con lo cual el gobierno respondía de manera directa a los apoyos que el SNTE le estaba brindando para la realización de la reforma educativa y a la exigencia de éste de darle mayor relevancia al papel del docente, como actor fundamental en el proceso educativo.

Aunque también, cabe precisar, que estaba reconciendo en él al sujeto de cuya formación y capacidad depende el resultado del proceso educativo. Pero, por otro lado, cabría señalar que las condiciones en las cuales continuaron desarrollando su trabajo cotidiano al interior del aula no se modificaron, como tampoco se modificaron las formas de vida interna de su organización gremial, por lo que, habría que considerar a esto como una posible limitante para que se hiciera efectiva la intencionalidad del Estado con respecto a la educación básica, de conformar una nueva cultura.

En el artículo 20 de la Ley Federal de Educación, de éste mismo II capítulo se especificaba el papel del proceso educativo con respecto a los destinatarios: "el fin primordial del proceso educativo es la formación del educando. Para que éste logre el desarrollo armónico de su personalidad, debe asegurarse su participación activa en dicho proceso, estimulando su iniciativa, su sentido de responsabilidad social y su espíritu creador"<sup>34</sup>. Al respecto cabe recordar lo mencionado líneas arriba sobre el papel que

el gobierno de Echeverría le estaba asignando a la educación en el proceso de la conformación de un espíritu participativo en los jóvenes. Esta misma tesis se plantearía posteriormente, ya como parte de las actividades que guían al proceso enseñanza aprendizaje, en los programas de estudio. Al igual que en lo que respecta a los docentes, cabe señalar que dado que la dinámica de la vida cotidiana al interior del aula no se modificó, habría que considerar que la intencionalidad del gobierno con respecto a los educandos de la educación básica, estaría condicionada a éste y otros aspectos.

Cabe resaltar esto porque el planteamiento de promover la participación de los jóvenes en la actividad social y política fue una propuesta hecha por el propio gobierno de Echeverría que se ubicaba dentro del marco de la apertura democrática.

En éste sentido induciría a través del mismo proceso enseñanza aprendizaje y desde los primeros niveles educativos, fue una finalidad en sí misma. Sobre todo si tomamos en consideración que uno de los objetivos de la política del presidente Echeverría estuvo enfocada a lograr la aceptación y el consenso entre este sector; al cual, durante el gobierno anterior no sólo se le negó cualquier posibilidad de participar en política, sino que se desestimuló, a través de la represión, a quienes intentaron hacerlo. Lo que se pretendía era volver a estimular la participación, bajo los cauces legales, como un intento de frenar la participación por otras vías, cómo la armada, que se estaba dando en diversas regiones del país.

En lo que se refiere a si realmente se logró o no la conformación de una cultura más participativa entre las generaciones de jóvenes que se educaron a partir de la reforma educativa con estas modalidades, es un asunto que, cómo ya se señaló, estaría sujeto a la

modificación de otros aspectos de la educación que no necesariamente se modificaron en la misma medida en que lo hicieron los planes y programas de estudio.

Acerca de los planes y programas de estudio cabe resaltar que la formulación de éstos, de acuerdo a lo establecido en el Capítulo III de la Ley Federal de Educación, referente a la distribución de la función educativa, corresponde de manera exclusiva al Poder Ejecutivo Federal, por conducto de la Secretaría de Educación Pública. Quien se encargará de: "promover, establecer, organizar, dirigir y sostener los servicios educativos; formular para toda la república los planes y programas para la educación primaria, secundaria y normal y la de cualquier tipo o grado destinada a obreros y campesinos, además de formular los procedimientos de evaluación, sugerir orientaciones sobre la aplicación de métodos educativos; otorgar, negar o revocar autorización a los particulares para impartir educación primaria, secundaria y normal y la de cualquier otro tipo o grado destinada a obreros y campesinos, vigilar que la educación que imparten los particulares se sujete a las disposiciones de la Ley y elaborar y mantener actualizados los libros de texto gratuito para la educación primaria<sup>35</sup>.

Con lo establecido en este capítulo tercero de la Ley Federal de Educación decretada por el gobierno de Luis Echeverría, el Estado se reservó para sí mismo los mecanismos que le permiten controlar de manera directa los contenidos temáticos y la interpretación de éstos que se imparten a nivel nacional, en la educación básica. No sólo por lo que se refiere a la capacidad que tiene de otorgar o negar la autorización a particulares para la impartición de la educación

primaria y secundaria, sino fundamentalmente porque a él corresponde la formulación de los planes y programas de estudio.

Es decir definir los contenidos temáticos que serán enseñados a los educandos en los primeros niveles educativos y bajo que modalidad disciplinaria se organizan éstos; elegir y seleccionar qué se enseña y qué no; sancionar un conocimiento como válido para enseñarse y con ello descalificar a ciertos conocimientos: a aquellos que no se incorporan a los planes y programas de estudio y que generalmente corresponden a la cultura de los sectores dominados, a sus formas de organización y lucha cotidiana.

Aun cuando es obvio que ningún Estado va a renunciar a ésta facultad, se hace el señalamiento porque de alguna forma expresa el control que ejerce en la educación, y porque es precisamente a través de él que puede fijar una intencionalidad con respecto a la educación. Aunque como ya se señaló, una puede ser su intencionalidad, de acuerdo a sus propias perspectivas y otra puede ser la forma en que esta intencionalidad es asimilada, adoptada o adaptada por los sujetos que la procesan y a quienes se dirige.

Otro aspecto a resaltar, de entre los diversos planteamientos de la Ley Federal de Educación es el plasmado en el artículo 44 de la misma, que se refiere a la forma en que los educandos desarrollarían su participación en el proceso enseñanza aprendizaje, y en el cual se establece que : "el proceso educativo se basará en los principios de libertad y responsabilidad que aseguren la armonía de relaciones entre educandos y educadores; desarrollará las capacidades y aptitudes de los educandos para aprender por sí mismos y promoverá el trabajo en grupo para asegurar la comunicación y el diálogo entre educandos, padres de familia e instituciones públicas y privadas<sup>36</sup>.

Al igual que en el artículo 20 se plasmó la idea de que los educandos tendrían una participación directa en su proceso educativo, pero ahora se hacía énfasis en que tendría que promover el trabajo en grupo, en equipo, como una forma de fortalecer el principio de la comunicación en las relaciones que tendría con los diversos sectores con los que se vincularía; de dejar asentado que el diálogo es necesario.

El artículo 45, refuerza lo establecido en los artículos 24 y 25 referente a los planes y programas de estudio además de señalar que éstos se formularán con miras a "que el educando desarrolle su capacidad de observación y análisis; reciba armónicamente los conocimientos teóricos y prácticos de la educación; adquiera visión de lo general y de lo particular; ejercite la reflexión crítica y se capacite para el trabajo socialmente útil"<sup>37</sup>.

Además de los puntos señalados anteriormente, la Ley Federal de Educación contiene una serie de disposiciones de carácter general y particular referentes al proceso enseñanza aprendizaje. Que posteriormente serían retomadas al momento de formularse la reforma a la educación primaria y que quedaron precisadas en los cinco criterios adoptados para ésta: "a) el carácter permanente de la educación, la cual se inicia con el nacimiento y está presente a lo largo de la vida; b) el fomento a la actitud científica que consiste en estimular la capacidad de observar, registrar, integrar, examinar y revisar; formular juicios tentativos rechazando el dogmatismo y desarrollando el sentido crítico; la conciencia histórica necesaria para explicar el presente en función de los cambios del pasado y para prevenir el futuro; la relatividad por la que todo debe verse como sujeto a revisión y reelaboración; ella es importante tanto para la

adaptación al cambio permanente como para el desarrollo de la tolerancia que garantice una convivencia pacífica y e) el acento en el aprendizaje, ya que con él y no con la simple transmisión de la información, se basa el proceso educativo<sup>38</sup>. Con ésta parte se pretendía formar a los educandos para que tuvieran capacidad de iniciativa.

Bajo los criterios anteriores se llevó a cabo la reforma a la educación primaria, que estuvo orientada en dos líneas de acción; por un lado para tratar de que un número mayor de alumnos la concluyeran y que, además éstos tuvieran una preparación indispensable para convertirse en miembros útiles a la sociedad, mediante la formación de aptitudes para el trabajo productivo<sup>39</sup>.

A la educación primaria, como parte de la educación básica, tradicionalmente se le ha asignado el papel de integrar a las nuevas generaciones los valores de la convivencia social, moderna y civilizada. Es decir, la formación de los futuros ciudadanos, preparando a los niños para la vida en sociedad bajo valores de participación democrática, solidaridad, cooperación, respeto a las instituciones y que recobrase su labor liberadora, nacionalista y popular que le confiere el artículo tercero constitucional, de acuerdo al gobierno de Echeverría.

Sin embargo, a pesar de éstos planteamientos, con los cuales difícilmente se podría estar en desacuerdo, según Gilberto Guevara Niebla, en realidad se tradujeron en todo lo contrario: apoliticismo, aceptación del autoritarismo, desinformación política, desconfianza y rechazo hacia las formas de participación democrática, que según él, son los rasgos que muestran los estudiantes de primaria y secundaria<sup>40</sup>.

Siguiendo los lineamientos generales de la política del gobierno de Luis Echeverría y los de la Reforma Educativa, para la educación primaria, y como resultado de las conclusiones a que se llegó después de la consulta realizada, se planteó la necesidad de: a) elaborar un nuevo plan de estudios y unos programas de aprendizaje más acordes tanto con la realidad social y económica del país, como con los propios intereses de la educación; b) aplicar una metodología pedagógica que se aparte del verbalismo y de la enseñanza libresca, para que el educando deje de ser un memorizador de conceptos y sea, en cambio, una persona que razone y comprenda la esencia de los mismos; c) diseñar el contenido de nuevos libros de texto que realmente faciliten la enseñanza y transmitan el pensamiento científico contemporáneo; d) revisar la formación de profesores<sup>41</sup>.

Siguiendo estos lineamientos, se elaboraron, entre otros, los siguientes objetivos para la educación primaria. Resalto estos porque de alguna manera reflejan la concepción del gobierno de Echeverría en torno al papel de la educación primaria en el proceso educativo de los niños.

1.- Encauzar el proceso natural de desarrollo del niño para lograr el desenvolvimiento integral de su personalidad.

2.- Propiciar el conocimiento del medio en que vive para que pueda, de esta forma, transformarlo de acuerdo a las necesidades de su sociedad.

3.- Favorecer su proceso de socialización permitiéndole ser factor activo de los diversos grupos a los que pertenece y llegar a serlo.

4.- Lograr por medio del desarrollo de sus capacidades mentales y de la formación de actitudes objetivas, científicas y críticas, la

comprensión e interpretación de hechos y principios, de modo que pueda registrar y utilizar informaciones de acuerdo a sus intereses vitales.

5.- fomentar su participación en las actividades de la familia, la escuela, la comunidad y la nación, despertándole así el sentido de la responsabilidad y de la cooperación.

6.- desarrollar su juicio crítico para que participe en los cambios de los grupos sociales en los que se desenvuelve , buscando que éstos respondan al bienestar de la colectividad.

7.- lograr que los niños establezcan en la comunidad escolar formas de convivencia armónicas y constructivas; procurar que se tomen decisiones compartidas, que se asuma la responsabilidad que ellas implican y que se ejerza la libertad personal en un marco de respeto hacia los demás y hacia sí mismos<sup>42</sup>.

Con base a estos, se definió una nueva estructura programática; los planes y programas de estudio se rehicieron, estableciéndose cuatro áreas fundamentales: Español, Matemáticas, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales y otras tres complementarias: Educación Artística, Educación Física y Educación Tecnológica<sup>43</sup>.

Entre los principios que guiaron la idea de ésta estructuración resaltan los siguientes: fomentar y desarrollar las formas de pensamiento, y que éstas se puedan proyectar con plenitud a través de la palabra tanto oral como escrita para darle un sentido al mundo en que vive; desarrollar la capacidad de formular con precisión los razonamientos mentales para aplicarlos a situaciones reales y concretas; comprender el principio de la interacción, diversidad, cambio y unidad, entre otros<sup>44</sup>.

En lo que se refiere a las Ciencias Sociales, esta organización programática vino a sustituir el estudio de tres materias que se enseñaban de manera independiente: historia, geografía y civismo. Esta reordenación, se sostenía, tenía como finalidad estudiar al hombre como lo que es: un ser eminentemente social, y por lo tanto en todas sus interrelaciones. Engloba por lo mismo conocimientos de las distintas disciplinas que estudian al hombre: antropología, geografía humana, economía, ciencias políticas, sociología e historia. Y pretendía, en primer instancia, hacer entender al educando el medio social, político, económico y cultural que lo rodea y sus complejas interrelaciones, y familiarizarlo con el método propio de la Ciencias Sociales, en su conjunto y con las diferencias que existen entre éstas y las ciencias naturales.

Al mismo tiempo que pretende infundir en los alumnos una capacidad crítica, que le permita apreciar los distintos elementos objetivos y los subjetivos así como las constantes y cambiantes de la sociedad y de las interpretaciones que se dan para estudiarla.

Pero además, pretende desarrollar el amor a su patria, para lo cual se planteó formar en él actitudes cívicas que estuvieran encaminadas a fortalecer el bienestar y el progreso de la nación en su conjunto, adoptando actitudes de solidaridad y servicio social y que le permitan evitar prejuicios sociales<sup>45</sup>.

A la reforma en la educación primaria siguieron una serie de cambios en los niveles educativos subsiguientes, en los directamente vinculados con ella, como la educación normal, y en diversos aspectos relacionados con estos niveles educativos, que tendieron a reforzar las líneas definidas para la política educativa por el gobierno de Luis Echeverría. En primer lugar se reelaboraron, para que

respondieran a la redefinición de los planes y programas de estudio, los contenidos de los libros de texto gratuitos, con la finalidad de que con lo enseñado en ellos se contribuyera al proceso de unidad nacional, a partir del principio de que todo mexicano tuviese un nivel básico de cultura; se impulsó la reforma en la educación normal con la finalidad de que los futuros profesores fuesen formados de acuerdo a los cambios habidos en la educación primaria.

Con estas medidas el gobierno de Luis Echeverría tendía a fortalecer las acciones en materia educativa emprendidas por su régimen. Y sobre todo mostraba una congruencia de éstas con la política reformista que estaba llevando a cabo en todos los órdenes de la vida nacional.

Fundamentalmente en lo que se refiere a la apertura democrática y a la política exterior. Pues en los libros de texto gratuito que recién se elaboraron para responder a la reforma y en las guías para el maestro se hacía un marcado énfasis, por un lado en el pluralismo, en el diálogo como forma de resolver las controversias, en la formación de una conciencia crítica, en la necesidad de una participación social para la solución de los problemas que aquejan a la comunidad y al país<sup>46</sup>.

Valores que fueron proclamados por el gobierno como puntos esenciales de la apertura democrática; por el otro, en lo que se refiere a su política exterior, los libros de texto, fundamentalmente los del área de Ciencias Sociales, presentaron como un hecho social aprobatorio a las luchas de liberación nacional a través de las cuales, en la historia de la humanidad los pueblos han buscado terminar con las situaciones de injusticia y explotación a que han sido sometidos por parte de las potencias, dejando de manera

explícita la idea de que los pueblos del tercer mundo, entre ellos México, continúen con esa lucha de liberación, tanto en el orden interno como en el externo. Contexto en el cual la revolución cubana y el gobierno de Salvador Allende eran presentadas como realizaciones y formas de gobierno positivas<sup>47</sup>.

De acuerdo con estas líneas de acción se impulsó la reforma a la educación secundaria. La cual fue concebida como una "consecuencia lógica y armónica de la reforma de la educación primaria en sus objetivos, en sus contenidos, y metodologías, de acuerdo con las características del educando<sup>48</sup>.

En éste sentido se planteó que la educación secundaria formaba, junto con la educación primaria, una educación básica integral a la cual todo mexicano debía tener acceso. Señalando que un objetivo de la política educativa del gobierno era lograr que los mexicanos tuviesen un escolaridad mínima de nueve años.

La educación secundaria, de acuerdo con lo anterior, tendría a reforzar lo enseñado en la primaria y tendría un carácter esencialmente formativo. Además de estar encargada de promover el desarrollo integral del educando, proporcionándole los fundamentos que le permitan proseguir sus estudios en el nivel inmediato superior o incorporarse a la actividad productiva.

Para llegar a los objetivos de la educación secundaria se realizaron seis seminarios regionales, en los cuales se propusieron y discutieron los cambios a la educación secundaria; mismos que culminaron con la Asamblea Nacional Plenaria Sobre Educación Media Básica, del Consejo Nacional Técnico de la Educación, realizada en Chetumal, en agosto de 1974, durante la cual se presentaron, y

fueron aprobadas, las recomendaciones para la reforma a la educación secundaria<sup>49</sup>

Resultando de éstas, aparte de lo mencionado líneas arriba, la tesis de que la educación secundaria continúa la labor iniciada en la escuela primaria en tanto que asegura la personalidad del educando al interiorizar en él los valores que nos identifican como mexicanos <sup>50</sup>. Además de prepararlo para que participe positivamente en la transformación de la sociedad<sup>51</sup>.

También para la educación secundaria se fijaron unos objetivos, entre los que destacan los siguientes:

Proseguir la labor de la educación primaria en lo que se refiere a la formación del carácter, el desenvolvimiento y fortalecimiento de la personalidad crítica y creadora, y de actitudes de solidaridad y justicia social; el estímulo del conocimiento de la realidad del país para que el educando, al valorarla, esté preparado para participar en forma consciente y constructiva en su transformación; ofrecer los fundamentos de una formación general de preingreso al trabajo, lo mismo que de acceso al nivel educativo superior; desarrollar en el educando la capacidad de aprender a aprender, para que esté en posibilidades de participar mejor en su propia educación, considerándola como un proceso permanente a lo largo de su vida<sup>52</sup>.

La reforma a la educación secundaria encontró una serie de resistencias por parte algunos sectores de la sociedad y del sector magisterial. Entre los primeros debido a la incorporación, como parte de los contenidos temáticos del área de Ciencias Sociales, de ciertos temas referidos a la lucha de clases y del marxismo, lo cual fue visto como una apología a la confrontación social y a la lucha de clases; además de ciertos contenidos referidos a educación sexual.

Entre los segundos fundamentalmente, debido a que los docentes en función no estuvieron de acuerdo con la integración de los contenidos de las asignaturas en áreas de conocimiento, que, argumentaban tendería a desaparecer la enseñanza de la historia, la geografía, el civismo y la biología.

Debido a ello, y para evitar mayores rechazos, se aprobó que para cumplir con los objetivos asignados a la educación secundaria, esta tuviera dos modalidades programáticas: una por asignatura y otra por área. Ambas, se sostenía, debían ser equivalentes en cuanto a los contenidos y las cargas programáticas, para garantizar una formación semejante, de tal forma que ampliáran y profundizaran los contenidos de la educación primaria; además de tener la flexibilidad necesaria para garantizar el libre tránsito de una a otra modalidad<sup>53</sup>. Siendo las secundarias de reciente creación y las que en un futuro se construirían las que se regirían por la estructura programática de áreas y las ya existentes, por la tradicional estructura de asignatura o materias.

De esta forma el papel asignado a la educación secundaria, por la reforma educativa de Luis Echeverría, no variaba en gran cosa del asignado a ella por los gobiernos anteriores, en cuanto a sus fines. Pues ya desde el gobierno de Manuel Avila Camacho, se le había asignado a ésta el papel de preparar al joven adolescente para el trabajo, además de continuar con su proceso de socialización iniciado por la primaria y prepararlo para el nivel educativo siguiente<sup>54</sup>.

Pero si realizó una profundización de ellos, en la medida que tendió a ampliar las horas de clase asignadas a actividades tecnológicas, disminuyendo las correspondientes a Ciencias Sociales;

con la finalidad de proporcionar al educando una mejor capacitación para el trabajo productivo<sup>55</sup>.

Hecho que provocó, desde que empezó a discutirse esta posibilidad, en 1972, un profundo rechazo de los docentes de secundarias; no tanto porque se estuviera en desacuerdo con la idea de que la educación secundaria estuviese vinculada al aparato productivo y se capacitara al joven para el trabajo, sino porque esta capacitación se hiciera a costa de reducir el tiempo dedicado a otras áreas, tan importantes como las Ciencias Sociales y porque la capacitación para el trabajo en actividades tecnológicas, ante la falta de suficientes talleres, se diera en el pizarrón y a grupos numerosos<sup>56</sup>.

Pese a la oposición de los docentes de secundarias, pero con el apoyo de la dirección nacional del SNTE, la reforma en la educación secundaria se llevó a cabo.

En cuanto a los programas de estudio, se planteó que éstos tuvieran una estructura semejante a los elaborados para la educación primaria, para que no se rompiera la continuidad entre uno y otro nivel educativo y que las actividades que guiarían el aprendizaje, de igual forma estuvieran encaminados a fortalecer, la participación grupal, con el fin de hacerlos responsables de su propio aprendizaje y de fomentar en ellos el desarrollo de la reflexión, de la libre expresión y del sentido crítico<sup>57</sup>.

Un aspecto que es de suma importancia, para efectos de este trabajo, es el relativo a los auxiliares didácticos. Ya desde la Ley Federal de Educación, en su artículo 25, se estableció que era facultad exclusiva del gobierno federal, a través de la Secretaría de Educación Pública, la formulación de los planes y programas de

educación primaria y secundaria para toda la república, además de que correspondía a la SEP la autorización de todos los materiales educativos para estos mismos niveles<sup>58</sup>.

Facultades que se reafirmaron en las Resoluciones de Chatumal, en las cuales se planteó que la educación no se concebía sin el apoyo de los auxiliares didácticos, como coadyuvantes necesarios en el proceso enseñanza aprendizaje, siempre y cuando éstos estén acordes con los planes y programas de estudio establecidos por la SEP. Siendo el libro el material didáctico más importante. Por lo que todos los libros de texto de la educación secundaria, para poder ser empleados como tales, son sujetos a revisión, por parte de la Dirección de Contenidos y Métodos Educativos para determinar si efectivamente se apegan a los contenidos temáticos de los programas de estudio.

Para lo cual se recomendó la edición de libros de texto para la educación secundaria y se entregó a las editoriales los nuevos planes y programas de estudio, para que con base a ellos se elaborasen los nuevos libros. Siendo el Consejo Nacional Técnico de la Educación el organismo institucional encargado de supervisar y aprobar, o en su caso rechazar, el material elaborado por las editoriales, los libros de texto. Para verificar que su desarrollo estuviera de acuerdo con el contenido temático de los programas de estudio, con mínimas variantes entre uno y otro, que se refieren básicamente a diferencias en la profundidad al abordar un tema y muy pocas veces a distintas posturas frente al mismo, pues el enfoque que se le daba al contenido temático estaba definido previamente por la misma SEP.

Además de que la estructura organizativa de los contenidos temáticos a partir de objetivos generales, específicos y actividades que guían al aprendizaje dejan poco espacio para modificar tanto el

contenido como el enfoque. Autorizándose el uso en las escuelas secundarias, sólo de aquellos libros que estuvieran acordes a los planes y programas elaborados por la SEP<sup>59</sup>. Y aquellos textos que no estuvieran acordes a los planes y programas de estudio de la SEP, no tendrían la más mínima posibilidad de ser empleados como material didáctico en las escuelas secundarias. Con lo cual, el Estado reafirmaba su control sobre lo que se enseña y lo que no se enseña en los niveles educativos que integran a la educación básica.

Aun cuando la educación media superior no sólo fue reformada a partir de una iniciativa aislada de la Secretaría de Educación Pública, sino que también obedeció a recomendaciones de las Asambleas Generales de la ANUIES, de 1971, 1972 y 1973<sup>60</sup>, la reforma a este nivel educativo, retomó aspectos importantes de los lineamientos filosóficos de la política educativa del gobierno de Luis Echeverría, fundamentalmente de aquellos que se refieren a la necesidad de que la educación contribuyera directamente a la formación y capacitación de los técnicos y científicos que requiere el desarrollo económico del país, de acuerdo a la política económica del mismo gobierno; es decir que esté enfocada a la capacitación para el trabajo.

De ahí que se recomendase que el ciclo del bachillerato estuviera organizado de tal forma que a la vez que se garantizara la preparación del alumno para acceder a los nivel educativo inmediato superior, se le capacitara en una carrera a nivel técnico que le permitiera incorporarse al trabajo productivo.

Para que estuviera en posibilidad de asumir actitudes de responsabilidad, de cooperación y solidaridad ante los distintos hechos sociales en los cuales participa, o para buscar soluciones a los problemas que aquejan a la sociedad<sup>61</sup>.

Por otro lado, se acordó implantar en éste ciclo educativo un sistema de cursos organizados semestralmente, con características horizontales para facilitar la movilidad de una escuela a otra, y la evaluación a partir de créditos<sup>62</sup>.

De ésta forma, en 1971, las escuelas vocacionales del IPN, cuyo ciclo educativo era de dos años fueron transformadas en Centros de Educación Científica y Tecnológica con una organización académica de seis semestres y con salidas laterales para el trabajo. Cada uno de los nuevos CECyTs, estaría dedicado a cualquiera de las tres ramas científicas: físico-matemáticas, médico-biológicas y económico-administrativas.

Por su parte la UNAM creó los Colegios de Ciencias y Humanidades, también en 1971, mismos que fueron concebidos con modernos planes y programas de estudio que además de brindar una formación académica para prepararlos a acceder al nivel inmediato superior, los capacitase en una especialidad para incorporarse al trabajo productivo<sup>63</sup>. Y de esta forma el egresado pudiera optar por continuar sus estudios, por incorporarse a la actividad productiva, con elementos para hacerlo, o por ambas a la vez.

Con el fin de tratar de resolver el problema de la creciente demanda de educación media superior, que resultó del incremento en los egresados de la educación básica, se creó, a recomendación de los directores y rectores de las instituciones de educación media superior y por decreto presidencial de septiembre de 1973, el Colegio de Bachilleres. Que también tuvo una orientación académica semejante a la establecida para los nuevos CECyTs y los CCHs, es decir que a la vez que preparan al alumno para acceder a la educación superior, lo capacitan en una especialidad para que se pueda incorporar al trabajo

**FALTA PAGINA**

**No. 121a la 122**

social. Mientras que por su parte, el gobierno se mostró dispuesto a satisfacer esta demanda, como ya se mencionó, por la vía del incremento al presupuesto destinado a ella y la construcción de nuevas instalaciones<sup>72</sup>. Lo que permitió un incremento considerable en la matrícula de los alumnos inscritos en este nivel educativo, dado que para el mismo las cuotas de inscripción tuvieron incrementos poco sustanciales<sup>73</sup>.

Debido a esto, en 1974, la UNAM puso en funcionamiento la Escuela Nacional de Estudios Profesionales de Cuautitlán y en 1975 las de Ixtacala y de Acatlán. Además de que dentro de la propia Ciudad Universitaria se construyeron las instalaciones para los institutos de Geofísica, Geología, Astronomía, Biología, y de Estudios de Biomedicina<sup>74</sup>.

Por su parte el I.P.N., además de la transformación de las escuelas vocacionales en Centros de Estudios Científicos y Tecnológicos, en 1972, puso en funcionamiento la Unidad Profesional Interdisciplinaria de Ingeniería y Ciencias Sociales y Administrativas, además de que amplió sus instalaciones de Zacatenco, las de Xocoongo, las de la ESCA, construyó la Escuela Nacional de Medicina Homeopática, el Centro Interdisciplinario de Ciencias de la Salud y las unidades profesionales de Culhuacan, Tepepan, y Tecamachalco<sup>75</sup>.

También en lo que se refiere a la educación superior, en diciembre de 1973, se creó, por decreto presidencial, la Universidad Autónoma Metropolitana como una institución orientada a la impartición de educación superior en los grado de licenciatura, maestría y doctorado, además de cursos de especialización y actualización, en sus modalidades escolar y extraescolar; procurando

que la formación de los profesionales correspondiera con las necesidades del país.

Para lo cual se construyeron tres unidades en: Azcapotzalco, Iztapalapa y Xochimilco. La UAM fue una institución novedosa en lo que se refiere a la organización académica de la misma, a partir de un sistema modular; las carreras que imparte las agrupó en cuatro divisiones: Ciencias Básicas e ingeniería, Ciencias Biológicas y de la Salud, Ciencias Sociales y Humanidades y Ciencias y Artes para el Diseño<sup>76</sup>. Además de que las carreras de una misma división inician con un tronco común general de asignaturas, de tres o cuatro trimestres, que incluyen asignaturas básicas comunes. Posteriormente el estudiante continua su carrera con materias específicas.

Además de la UAM, durante el sexenio del presidente Luis Echeverría se crearon la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, la Universidad Autónoma de Chiapas, la Universidad Agraria Antonio Narro, la Universidad Autónoma de Baja California Sur; la Escuela Nacional de Agricultura de Chapingo, se transformó en Universidad Autónoma de Chapingo, el Instituto de Ciencia y Tecnología de Aguas Calientes y el Instituto de Estudios Superiores de Tlaxcala, que posteriormente se transformaron en Universidades<sup>77</sup>.

Una institución que se constituyó como el máximo esfuerzo para fortalecer y darle coherencia a las actividades de investigación técnica y científica fue el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, creado por decreto presidencial a principios del sexenio de Luis Echeverría como un organismo asesor del gobierno federal para la planeación y ejecución de una política nacional científica y tecnológica. Desde su creación ésta institución tuvo como una de sus finalidades la formación de recursos humanos de alto nivel, tanto

para las labores de investigación y docencia, como para el desarrollo tecnológico, a partir de la dotación de becas para la realización de estudios de posgrado, tanto al interior como al exterior del país.

Además de que se ha dedicado a la formación y ejecución de programas indicativos orientados hacia el mejoramiento de la calidad de vida, al desarrollo del sector productivo y al fortalecimiento de la propia infraestructura científica y tecnológica, ha contribuido a la formación de diversos centros de investigación científica<sup>78</sup>.

Otra acción del gobierno del presidente Echeverría, en materia educativa, lo fue la promulgación de la Ley Federal de Educación para los Adultos, en 1975, que estableció que la educación general básica para adultos forma parte del sistema educativo nacional y está destinada a los mayores de 15 años que no hayan concluido o cursado la educación primaria o la secundaria.

También establece, de igual forma que para el caso de la educación general básica, que corresponde al gobierno federal, a través de la Secretaría de Educación Pública la formulación de los Planes y Programas, la autorización de los materiales didácticos respectivos y la acreditación y certificación de los conocimientos adquiridos por los alumnos de este sistema, además de evaluar los planes, programas y métodos educativos de este subsistema. Con lo cual reafirma no solo el control del Estado sobre la educación básica, sobre los contenidos educativos, sino que además establece criterios educativos para destinatarios que no necesariamente son infantes<sup>79</sup>.

Vista a distancia, la reforma educativa del gobierno de Luis Echeverría tuvo un carácter amplio, puede ser ubicada como completa, en la medida que comprendió a todos los niveles del sistema educativo nacional, desde el básico hasta el superior, en que en la misma Ley

Federal de Educación, elaborada como parte sustancial de la misma, previó la necesidad de que ésta, la educación, se viese sometida a un proceso de revisión permanente para adecuarla a los procesos de cambio que se dan en la sociedad. Además de que comprendió aspectos normativos y operativos. De ahí la modificación de la estructura orgánica de la SEP, la elaboración de una nueva Ley Federal de Educación, entre otras modificaciones.

En éste sentido es imposible negar la importancia de la misma, en su momento y en cuanto a lo que han significado para el sistema educativo nacional y cultural del país, instituciones educativas creadas como parte de esta: La UAM, Las ENEPs, el mismo CONACYT, Los CCHs, El Colegio de Bachilleres, entre otras.

Como parte de la reforma educativa se requirió de la elaboración de nuevos planes y programas de estudio, tanto en instituciones ya consolidadas, como la educación secundaria, como en instituciones de nueva creación, como los CCHs, la UAM.

¿ Cuales fueron los criterios para elaborar los planes y programas de estudio que se requirieron, en el caso específico de la educación secundaria ?. Es evidente que la reforma educativa no podía darse ajena a los amplios cambios que se estaban dando en los distintos órdenes de la sociedad mexicana, cómo producto de la dinámica propia de ésta, que tampoco podía ser ajena a los cambios que desde la esfera gubernamental se estaban impulsando, para tratar de adecuar las instituciones estatales a los cambios de la sociedad.

Aspectos fundamentales de la reforma educativa emprendida por el gobierno de Luis Echeverría fueron los que se refieren a la necesidad de que la educación respondiera a dos demandas fundamentales; adecuación a los cambios que se proponía impulsar en

el aparato productivo, para lo cual se planteó que contribuyera a la formación de personal técnico que requerirían esos cambios. Y la formación de una cultura política que respondiera a las nuevas condiciones de convivencia social, que dejara atrás aquellos aspectos vinculados con el autoritarismo y la antidemocracia, que caracterizaron a los gobiernos anteriores y que permearon a las diversas instancias de la sociedad; de ahí la insistencia en la participación del educando, tanto en las actividades de aprendizaje, como en la búsqueda de soluciones a la problemática de su comunidad y de la escuela.

Aspectos que indudablemente han estado presentes, cómo aspiración y deseo, en cada reforma a la educación. Sin embargo, dada la complejidad que adquirió la reforma educativa impulsada por el gobierno de Luis Echeverría, por la coyuntura en la cual le correspondió gobernar al país y su propia perspectiva en torno a cómo ejercer esa responsabilidad, y responder a los cambios que requería la sociedad, el asunto está en: ¿Hasta dónde la reforma educativa, además de responder a esos reclamos se vió influida por las características que adoptó el régimen de Echeverría, en las características que adoptó la reforma a la educación secundaria, se plasmó ésta en los contenidos temáticos, en el enfoque que se les dió ?. Estas son preguntas que se pretende responder a lo largo de los siguientes capítulos. Para ello, como ya se señaló, se recurre a los elementos teórico analíticos de la teoría del reproductivismo educativo, en toda su complejidad. Es claro que un estudio con estas características es limitado, por varias razones. En primer lugar porque sólo se aborda el problema de la socialización de los valores, normas y pautas culturales, desde la perspectiva de los contenidos

temáticos, del currículum, sin considerar que éstos son interpretados por los docentes, incluso por los propios alumnos, de acuerdo a sus experiencias culturales previas, a sus vivencias y perspectivas que tienen frente y ante la escuela. En segundo lugar porque las dinámicas propias de la vida cotidiana al interior del aula, las inercias institucionales, los vicios y prácticas tradicionales, no siempre favorecen los cambios propuestos. Aún así, considero importante analizar el currículum, porque, es en él en el que se muestra la intencionalidad con respecto a la educación y los cambios que se proponen.

- 1 SOLANA, Fernando, Raul Cardiel Reyes y Raúl Bolaños Martínez ( coordinadores ), Historia de la educación pública en México, T 2 México, SEP-80 N. 15, 1982, pp 407
- 2 GALLO, María, Las políticas educativas en México como indicadores de una situación nacional, 1958-1976, México, CIESAS, Cuadernos de la Casa Chata, 1987, pp 81
- 3 SOLANA, Fernando, Op. Cit., pp 408
- 4 ECHEVERRÍA, Luis, Discurso de toma de protesta como candidato del PRI a la presidencia de la República, Documentos sobre la Ley Federal de Educación Pública, SEP, México 1974, pp 19
- 5 IBID, pp 21
- 6 Al respecto puede consultarse el II capítulo del libro de PEREZ ROCHA, Manuel, Educación y Desarrollo, México, Ed. Línea, 1983, pp 39 y ss
- 7 BRAVO AHUJA, Víctor, Diario de una gestión. Secretaría de Educación Pública, México, 1976 pp 7
- 8 IBID, pp 8
- 9 BRAVO AHUJA, Víctor y José Antonio Carranza, La Obra Educativa, SEP-Setentas, México, 1976, pp 20
- 10 BRAVO AHUJA, Víctor, Diario de una gestión, Op. Cit, pp 10
- 11 IBID, pp 10-13
- 12 IBID, pp 14 y ss
- 13 IBID, pp 16
- 14 IMAZ GISPERT, Carlos, " Micro política y cambio pedagógico en la escuela primaria pública mexicana", en, Perfiles Educativos No 67 Enero Marzo de 1995, CISE UNAM, pp 59-76 y ROCKWELL, Elsie, "De bardas, caminos y veredas", en Cuadernos de Investigación Educativa DIE-CINVESTAV-IPN
- 15 BRAVO AHUJA, Víctor, Diario de una gestión OP. cit , pp 19
- 16 IBID, pp 22 y ss
- 17 IBID, pp 27
- 18 BRAVO AHUJA, Víctor, Discurso pronunciado en la fundación del Tecnológico regional de Durango el 2 de agosto de 1973. Citado por BRAVO AHUJA, Víctor, Diario de una gestión, Op. Cit., pp 30 y ss
- 19 CORDOVA, Arnaldo, "Las reformas sociales y la tecnocratización del Estado mexicano", en Revista mexicana de Ciencia Política No. 70, México, FCPyS-UNAM, Oct.-Dic., de 1972, pp 80
- 20 IBID pp 81
- 21 IBID
- 22 BRAVO AHUJA, Víctor y José A. Carranza , La Obra educativa, México SEP-SETENTAS, 1976, pp 9
- 23 LATAPI, Pablo, Análisis de un sexenio de educación en México 1970-1976, México, NUEVA IMAGEN, 1984, pp 66
- 24 IBID
- 25 SOLANA, Fernando, Op. Cit., pp 415
- 26 DIDRIXON, Axel, La planeación de la educación en México, México UAS, 1987, pp 106
- 27 IBID, pp 107
- 28 PEREZ ROCHA Manuel, Op. Cit.
- 29 Ley Federal de Educación, art. 2o., en Documentos Básicos de la Reforma Educativa, Op. Cit., pp 67
- 30 Ley Federal de Educación, Op. Cit., pp 68
- 31 IBID
- 32 SOLANA, Fernando, Op. Cit., 417

- 33 Ley Federal de Educación, art. 21 Op. Cit., pp 69
- 34 IBID, Art. 20, pp 69
- 35 IBID, Art. 24 y 25, pp 70
- 36 IBID, Art. 44, pp 73
- 37 IBID, Art. 45, pp 73
- 38 LATAPI, Pablo, Op. Cit., pp 73
- 39 CASTREJON DIEZ, Jaime, Sobre el pensamiento educativo del régimen actual, México, SEP, 1975, pp 45 y BRAVO AHUJA V., Op. Cit., pp 44
- 40 GUEVARA NIEBLA, Gilberto, "Democracia y educación", en CORDERA CAMPOS, Rolando, Raúl Trejo y J.E. Vega, Coord, El reclamo democrático, México, S XXI-ILET, 1988, pp 381
- 41 BRAVO AHUJA, V. La Obra Educativa, Op. Cit., pp 44 y 45
- 42 IBID, pp 46 y 47
- 43 LATAPI, Pablo, Op. Cit., pp 73
- 44 BRAVO AHUJA, V. La Obra Educativa, op. Cit., pp 47
- 45 IBID, pp 49 y 50
- 46 LATAPI, Pablo, Política educativa y valores nacionales, México, NUEVA IMAGEN, 1972, pp 28
- 47 IDEM, pp 58
- 48 RESOLUCIONES DE CHETUMAL, México, SEP, 1975, pp 16
- 49 BRAVO AHUJA, Victor, La Obra Educativa, Op. Cit., pp 64
- 50 IBID
- 51 RESOLUCIONES DE CHETUMAL, Op. Cit., pp 17 y BRAVO AHUJA, V. La Obra Educativa, Op. Cit., pp 65 y 66
- 52 RESOLUCIONES DE CHETUMAL, Op. Cit., pp pp 17
- 53 IBID, pp 19 y BRAVO AHUJA, Victor, Op. Cit., pp 66
- 54 PEREZ ROCHA, Manuel, Educación y desarrollo; la ideología del Estado mexicano, México, LINEA-UAZ-UAQ, 1983, pp 126
- 55 SALAZAR RAMIREZ, Othon, Política y Educación en México, México, EDICIONES MOVIMIENTO, 1974, PP 20
- 56 IBID, pp 21 y ss
- 57 RESOLUCIONES DE CHETUMAL, Op. Cit., pp 23
- 58 Ley Federal de Educación, Op. Cit., pp 70
- 59 BRAVO AHUJA, Victor, La Obra Educativa, Op. Cit., pp 69 y
- RESOLUCIONES DE CHETUMAL, Op. Cit., pp 25
- 60 LATAPI, Pablo, Análisis de un sexenio de Educación en México, Op. Cit., pp 74
- 61 BRAVO AHUJA, Victor, La Obra educativa, Op. Cit., pp 71
- 62 BRAVO AHUJA, Victor, La obra educativa, Op. Cit., pp 73
- 63 IBID, pp 84
- 64 IBID, pp 95
- 65 IBID, pp 96
- 66 IBID, pp 81
- 67 MUNGUIA ESPITIA, Jorge Estanislao, Educación técnica y formación profesional extraescolar en México, Tesis que para obtener el título de licenciado en Sociología presenta el autor, México, UNAM, FCPYS, 1982, pp 32
- 68 BRAVO AHUJA, Victor, La Obra educativa, Op. Cit., pp 32
- 69 IBID, pp 84 y 85
- 70 IBID, pp 86 y ss
- 71 IBID, pp 88
- 72 FUENTES MOLINAR, Olac, "La educación superior en México y los escenarios del desarrollo futuro", en Universidad Futura No 3, Oct. de 1989, México, UAM-A pp 11 y ss
- 73 DE LA GARZA, Enrique Et/Al, El otro movimiento estudiantil, México, Extemporaneos, 1986, pp 95

74 BRAVO AHUJA, Victor, La obra educativa, Op. Cit., pp 90  
75 IBID, pp 91  
76 IBID, pp 97 y ss  
77 IBID, pp 99  
78 IBID, pp 108 y ss  
79 IBID, pp 112 y ss

## CAPITULO IV

### LA VISION DE LA HISTORIA EN LOS PROGRAMAS DE ESTUDIO

En este capítulo se hace un análisis de la forma en que se dió el estudio de la historia de México en la educación secundaria como producto de la reforma a éste nivel durante el gobierno de Luis Echeverría, previo a este se hace un recuento analítico de la forma en que se ha dado el estudio de la historia en la educación básica, de cómo se han interpretado los contenidos temáticos correspondientes a determinados periodos históricos, dependiendo de la postura ideológico política del grupo gobernante.

Antes de pasar a analizar los contenidos históricos de los programas de estudio es necesario hacer algunas consideraciones en torno a la forma en que se organizaron en los programas de estudio correspondientes al área de Ciencias Sociales, y asignaturas que la conforman, en la educación secundaria, a partir de la reforma educativa impulsada por el gobierno de Echeverría. Sobre todo por la existencia de dos modalidades programáticas para el mismo nivel educativo: la de área y la de asignaturas. Y por el establecimiento normativo de que ambas son equivalentes en sus contenidos; es decir que los contenidos del área equivalen a los contenidos de las asignaturas y viceversa. Además de algunas consideraciones sobre los lineamientos generales sobre el estudio de la historia, tanto de la externa como de la nacional.

Primero habría que mencionar que el área de Ciencias Sociales integra los conocimientos de tres asignaturas: historia, geografía y civismo. Que el enfoque del área establece los criterios básicos a partir de los cuales se configuró la integración de los contenidos.

Siendo los de totalidad, interdependencia e interrelación, por lo que para su estudio se requería un enfoque interdisciplinario.

Con el supuesto de que los educandos tuvieran los elementos necesarios para poder apreciar los fenómenos y procesos sociales en todas y cada una de sus interrelaciones. Lo cual se lograría a partir de la integración de contenidos programáticos de las disciplinas afines en áreas de aprendizaje.

Este principio parte del supuesto de que cada uno de los individuos posee un marcado interés por la totalidad, lo cual le permite apreciar las formas en que las partes de ésta, están ligadas entre sí para constituir una síntesis<sup>1</sup>. Además de que les permitiría la construcción de una visión del mundo totalizadora, en oposición a las visiones parciales de la realidad, que sólo ven una parte del todo e impiden la apreciación del conjunto, en todas sus dimensiones.

De acuerdo con éstos criterios el área de Ciencias Sociales, al integrar los conocimientos de las tres disciplinas, pretende brindar una visión de conjunto de la realidad social, tanto del país como del mundo.

El hecho de que las resoluciones de Chetumal establecieran la equivalencia entre el área y las asignaturas que la conforman, llevó a que la primera se estructurara a partir de una síntesis de los contenidos programáticos de las asignaturas correspondientes. Lo cual provocó varios problemas: en primer lugar una excesiva carga de contenidos temáticos, en lo que se refiere al área; en segundo el que los contenidos no siempre se integraran en un nuevo cuerpo de conocimientos que explicara la realidad social y que aunque hubo casos en que sí se lograron avances importantes en este sentido, también hubo otros en los que el programa de estudio del área, en

realidad se presentara a partir de grandes bloques temáticos que responden a cada una de las asignaturas<sup>2</sup>.

Lo cual a su vez provocó que la secuencia temática de los contenidos correspondientes a cada una de las asignaturas al interior del área, cuando no se logró su integración con las demás, se rompiera. Siendo la ruptura más grave en el caso del estudio de la historia. Que fue abordada de manera integrada con la geografía o el civismo. Lográndose mayor integración con la primera<sup>3</sup>.

En éste tenemos que el programa del área de ciencias sociales, de primero de secundaria, está estructurado orgánicamente de la siguiente manera: las unidades uno y dos, y parte de la tercera, están dedicadas a un cuerpo temático que corresponde, casi en su totalidad, a los contenidos de la asignatura de civismo y parte de los contenidos de la asignatura de historia, del mismo primer grado; mientras que las unidades 4 y 5 están dedicadas al estudio de la geografía: de las ocho zonas económicas en que se ha dividido al país, que es el contenido temático correspondiente a la asignatura de geografía de casi todo el primer grado.

El tercer bloque temático se refiere al estudio de los países que integran al mundo capitalista y al mundo socialista; en éste se logra cierta integración entre la geografía y el civismo, al ubicar la localización geográfica de los países que integran cada uno de los bloques económicos. Pero rompe la secuencia de los conocimientos de la geografía nacional, además de que el estudio de los países capitalistas y socialistas se ve de una manera ahistórica<sup>4</sup>.

Situación semejante se presenta en los otros dos grados. En segundo, por ejemplo, el programa del área está dedicado, casi en su totalidad, al estudio de la historia universal, integrada al estudio

de la geografía. En éste sentido en las seis primeras unidades se aborda el estudio de las características geográficas del continente asiático, europeo, africano y americano, como marco general para el estudio de las civilizaciones que en ellos se dieron, respectivamente.

El estudio de la historia inicia con las primeras civilizaciones de la antigüedad, y continúa hasta el período que comprende al liberalismo europeo, el feudalismo y conquista de América. Para, de repente, en la séptima unidad abordarse el estudio de las ciudades, tanto de las actuales, como de las prehispánicas como antecedente de ellas; para después, en la misma unidad, abordarse el estudio de las normas de convivencia social; mientras que en la octava, se aborda el estudio de las partes integrantes de la federación y del Estado mexicano<sup>5</sup>.

Por su parte, en tercer grado se retoma el estudio de la historia, a partir de la revolución industrial y el desarrollo del capitalismo; el estudio de los bloques económicos etcétera.

Como se puede observar esta estructura organizativa de los contenidos temáticos provocó que el estudio de la historia, en el área, fuese abordada no sólo a partir de grandes saltos, en cuanto a los periodos históricos abordados, sino que además los conocimientos fuesen sumamente generales en cada uno de ellos. Lo cual implica una serie de omisiones y exclusiones. Además de que el estudio de la historia se abordó de manera desordenada.

Tenemos, por ejemplo, que como se mencionó líneas arriba, el estudio de los bloques económicos se inicia en primero de secundaria: unidades 6 y 7<sup>6</sup>, sin darse un antecedente acerca de su origen; se interrumpe en esas mismas unidades y es hasta tercero de secundaria

cuando nuevamente se aborda el estudio de las características de los países capitalistas y socialistas. Mediando entre uno y otro momento de su estudio un largo año y una serie de contenidos temáticos ajenos a éste tema.

#### Lineas Generales en la enseñanza de la historia

Los lineamientos generales del estudio de la historia en la secundaria están definidos por el objetivo general de la asignatura en éste nivel, que es el de lograr que el educando comprenda el proceso de transformación constante que ha seguido la humanidad para superar sus formas de vida, a fin de que, conociendo las constantes históricas del pasado, pueda explicarse la problemática del presente y tener conciencia plena de que su vida está ligada al mundo<sup>7</sup>. Por lo que en el área, al agruparse los contenidos de tres disciplinas, entre ellas historia, se fijaron como ordenadores del conocimiento aspectos analíticos, cronológicos, histórico-geográficos, entre otros, que permiten elaborar una descripción del mundo contemporáneo considerando sus partes específicas, para brindar una idea de continuidad, secuencia e integración<sup>8</sup>.

La historia, es concebida como el recuento de las relaciones que ha mantenido el hombre con sus semejantes; de las que se han establecido entre los grupos sociales que ha formado, entre sí y entre las instituciones; como el estudio del desarrollo de las sociedades a través del tiempo; de cómo los hombres han resuelto sus problemas y limitaciones, qué ideas han llevado a la práctica para organizarse, y cómo ha transformado su medio ambiente para aprovechar sus recursos; cómo ha aprovechado las experiencias de sus antepasados para aplicarlas en situaciones del presente.

Se sostiene que su estudio y comprensión resulta indispensable para conocer y comprender el mundo actual. Además de que se considera que el estudio de las primeras culturas, así como de los fenómenos físicos y sociales de los pueblos de la antigüedad permiten conocer las leyes de la evolución histórico social<sup>9</sup>.

En cuanto a lo que se plantea como leyes de la evolución histórica, ni en los programas de estudio, ni en los libros de texto correspondientes que se revisaron, no hay una definición precisa de éstas, que permita a los alumnos identificarlas como tales, ni cual es la forma en que se manifiestan en el desarrollo de la historia. Lo que sí se menciona es una serie de factores que contribuyen a éste desarrollo. Y aunque tampoco se presentan de una manera sistemática, ni con una jerarquización en cuanto su importancia, se puede hacer un seguimiento de éstos. Mismo que se hará tal y como se encuentran en el programa y libros: sin orden ni jeraquización. Esto con la idea de presentarlos tal y como están, para no romper con su estructura organizativa.

Se plantea que las sociedades están sujetas a un proceso de continua evolución y desarrollo a través del tiempo, hacia estadios o etapas superiores unas de las otras, es decir que el curso de la historia, de alguna u otra forma, permite a los pueblos superar sus problemas y deficiencias. Que ésta, la historia, estudia cómo los hombres han resuelto sus problemas y limitaciones, qué ideas han llevado a la práctica para organizarse en sociedad y cómo han transformado su medio ambiente para aprovechar mejor sus recursos y las experiencias de sus antepasados, para aplicarlos al presente. También se encarga de explicar las causas y consecuencias de los fenómenos sociales y los avances que el hombre ha logrado hasta el

momento actual, y de cómo ha aprovechado la cantidad de conocimientos adquiridos a lo largo de la historia para resolver los problemas y plantearse futuras acciones que lleven a la sociedad a lograr mejores niveles de convivencia y a diferentes formas de organización social, económica, cultural y política<sup>10</sup>.

Por otro lado se establece que el presente es apenas un período histórico de la humanidad en el cual el goce de los adelantos técnicos, científicos y culturales es el resultado de una serie de largos procesos de cambio a través de los cuales el hombre ha venido modificando la naturaleza, acumulando y enriqueciendo diversos saberes acerca de cómo aprovechar sus recursos, de cómo producir más y mejores satisfactores, de cómo gobernarse. Todo esto encaminado, se sostiene, a lograr el bienestar de la colectividad<sup>11</sup>.

Toda esa acumulación de saberes, de experiencias, se plantea, no hubiera sido posible si el hombre, en su constante interacción con los demás no hubiera inventado y construido las diversas formas a través de las cuales se comunica. La comunicación humana, en éste sentido, se sostiene, es uno de los aspectos que contribuyen al proceso de la evolución social. Pues es una de las formas a través de las cuales el hombre ha logrado transmitir sus experiencias y conocimientos de grupo a grupo, y lo más importante, de una generación a otra. Gracias a ella, se establece, los pueblos en su proceso histórico han recibido y transmitido diversas influencias a otros pueblos; enriqueciendo con ello las distintas formas culturales que han legado a la humanidad<sup>12</sup>.

Se sostiene que la comunicación favoreció el establecimiento de diversas formas de relación entre los distintos grupos y pueblos, en

la medida en que permitió no sólo el intercambio cultural, sino también el comercial.

Esto lleva a otro aspecto que se señala como fundamental para el desarrollo histórico: el intercambio y la interdependencia entre los distintos pueblos, como uno de los factores que permiten a éstos lograr la satisfacción de sus necesidades.

Uno de los factores que también se menciona como determinante para definir las formas de organización de las primeras agrupaciones sociales, lo fue el medio ambiente; en el cual establecieron sus asentamientos. Dado que de los recursos existentes en él dependieron las actividades económicas a que se dedicaron y las formas en que satisficieron sus necesidades mediatas e inmediatas; la visión que se formaron del universo, dado que no sólo aprovecharon los recursos naturales, sino que estuvieron sujetos a las fuerzas de la naturaleza: lluvia, truenos, etcétera.

Se menciona, por ejemplo, la importancia de los ríos Tigris y Eufrates en el desarrollo agrícola y cultural de la antigua Mesopotamia; del río Nilo, en Egipto; de la ubicación geográfica del pueblo Fenicio que le permitió desarrollar la navegación y a través de ella el comercio<sup>13</sup>; mientras que las regiones desérticas fueron habitadas por pueblos nómadas y las montañosas y las mesetas se poblaron por grupos de pastores, cazadores y recolectores<sup>14</sup>.

Pero si bien el medio ambiente fue un factor decisivo para el desarrollo de las primeras civilizaciones su importancia en cuanto a que de él dependiera éste, se ha venido modificando. Sobre todo porque el hombre, gracias a la acumulación, intercambio y enriquecimiento de experiencias y saberes ha construido diversos conocimientos técnicos y científicos que le han permitido no sólo

modificar el medio ambiente, sino inclusive dominar a las fuerzas de la naturaleza.

En éste sentido, la ciencia y la técnica se han convertido, en un factor de cambio y desarrollo de los pueblos. Pues su aplicación no sólo ha modificado las formas de la organización productiva, sino inclusive las de organización y la estructura social, cultural y política de los pueblos. Proceso que se manifestó con mayor evidencia a partir de la revolución industrial y que favoreció el advenimiento del capitalismo como modo de producción dominante<sup>15</sup>.

Esto lleva a otro aspecto que es considerado como factor del desarrollo histórico de los pueblos: el desarrollo de las fuerzas productivas. La clave del desarrollo social radica, se sostiene, en que a mayor desarrollo de la tecnología y a mayor preparación de los hombres, más avanzan las fuerzas productivas, más evoluciona una sociedad<sup>16</sup>.

Otro factor que se menciona, contribuyó al desarrollo de los pueblos y con ello de la historia, fueron las creencias religiosas que favorecieron la unificación cultural de los pueblos. Aunque en otros momentos también fueron elementos que propiciaron el dominio y el estancamiento.

El afán de dominio de unos pueblos sobre otros para obtener de éstos diversas formas de tributo, su trabajo, explotar sus recursos, extender sus creencias religiosas, poseer más y mejores tierras agrícolas o la defensa de todo ésto, propició la existencia de un permanente estado de guerra, que ha sido una constante del desarrollo histórico. La historia antigua, y la moderna, han sido una constante sucesión de conquistas militares en las que diversos pueblos se han visto sometidos. Y de luchas por obtener su liberación. Pero también

ha sido una forma a través de la cual se ha dado el intercambio y enriquecimiento cultural<sup>17</sup>.

Otro factor o aspecto que se menciona como constante en todas las sociedades y en todas las épocas de la historia es la división de la estructura social de los pueblos. La existencia de diversos sectores y clases sociales: de clases dominantes y dominadas.

Por otra parte, se menciona que los cambios sociales, la evolución de los pueblos se da de una manera paulatina. Que sin ser igual para todos requiere de amplios procesos en los que un cambio, o varios, se empiezan a gestar desde mucho antes de que se manifiesten de manera clara y abierta<sup>18</sup>. Como ejemplo de esto se menciona que las bases originarias del capitalismo se encuentran en los cambios lentos que se dieron durante el feudalismo, en el mercantilismo; que los desarrollos recientes de la ciencia y su aplicación en los procesos productivos encuentran sus orígenes en el largo proceso de investigación, de enriquecimiento de los conocimientos. Que por lo tanto la historia de México también se ha dado a partir de este proceso múltiple y diverso. En el cual el papel de la ciencia y la tecnología, como condición para el desarrollo y la educación para la conformación de éstas, son indispensables.

La enseñanza de la historia, en la historia

Antes de entrar al análisis de la enseñanza de la historia de México en la escuela secundaria y de cómo están organizados los contenidos temáticos referidos a ésta en los programas de estudio, también se hace necesario hacer un breve recuento acerca de la forma en que se ha dado su enseñanza, en la historia reciente de México y de las polémicas que ha generado.

La enseñanza de la historia en México siempre ha sido polémica porque, como dice Josefina Vázquez de Knauth " es una de las formas en las que la sociedad transmite, intencionalmente, a las nuevas generaciones la red articulada de símbolos que constituyen la verdad básica de los ciudadanos acerca de su propio país. Símbolos que sustentan la identificación nacional "19.

Sociedad que no es homogénea en cuanto a su composición social, que está conformada por diversas clases y sectores sociales, con intereses particulares claramente definidos, que no sólo son diferentes entre sí, sino incluso, opuestos. Por lo que aquella red de símbolos y significados no son los mismos para todos los miembros de la sociedad. Lo cual no implica que no haya ciertos rasgos comunes o, homogéneos a todos y que permiten la vida en sociedad. Aunque en ésta convivencia social, en ésta serie de relaciones, se da una pugna a partir de la cual cada clase o sector social pretende presentar e imponer a la sociedad su propia red de símbolos y significaciones como los verdaderos, como los válidos para la generalidad de la población.

Siendo la educación uno de los medios a partir del cual se pretende hacerlo de manera más efectiva. Y la clase dominante, a través del Estado, la que, por lo mismo y para continuar como tal, para reproducir las relaciones que le han permitido y permiten serlo, la que cuenta con mayores posibilidades de imponer su red de símbolos y significados, la que tiene bajo su control al medio para concretar esa transmisión, esa imposición: la educación escolarizada.

Lo anterior no implica que los demás sectores y clases sociales no hayan pretendido y pretendan imponer su propia red de símbolos y significaciones a la sociedad. Todas pretenden hacerlo. Lo que ha

llevado a un conflicto permanente en torno a qué red enseñar en la escuela, que responda a la generalidad y no privilegie o se incline a favor de una clase o sector social en particular.

En México, mientras no existió un Estado fuertemente centralizado, capaz de imponer a la sociedad su dominio y de reclamar para sí la representación de la sociedad, las diversas facciones en lucha por controlar el poder estatal, cuando lo lograban lo primero que hicieron fue tratar de imponer, a través de la educación, su red de significaciones como las verdaderas y válidas para toda la sociedad. Símbolos que se fundamentaban y presentaban en una interpretación del acontecer histórico del país. Además de que en todo momento presentaron visiones distintas de la historia, dando prioridad a los personajes históricos de acuerdo a ésta, en los cuales basaban su argumentación.

De tal forma que el problema que ha enfrentado la enseñanza de la historia en México, ha sido precisamente el que se refiere a la no divulgación de diversas versiones o interpretaciones del pasado nacional. Sino a la divulgación, enseñanza, de una historia oficial, que tiende a hacer énfasis en los logros del grupo gobernante, en la identificación de éste con determinados momentos de la historia; con aquellos en los cuales se pueden enaltecer ciertos valores con los cuales pretende identificarse.

Fundamentalmente al momento de abordar los períodos de convulsión política y social y con ello al tratar de establecer los orígenes de la nacionalidad: la conquista, la independencia, la reforma, la revolución, o el período postrevolucionario.

Desde el siglo XIX las facciones en lucha por el poder político utilizaron a la historia como arma en sus disputas, sin vacilar en

forzarla para que sirviera a sus fines políticos, contaba más la versión histórica que los hechos mismos, pues insertada en la lucha político-ideológica, la historia se fragmentaba, en vez de tender a la integración.

El grupo liberal enarbolaba al indigenismo y su corolario, el antihispanismo, para exhibir a la conquista como una irrupción nefasta del hombre europeo en América que sólo había destruido la armonía del mundo prehispánico. Esta versión, exponía más adelante las bondades de la República Federal y exaltaba a Juárez, mientras que gritaba su aversión por la iglesia católica, enemiga no sólo del héroe máximo, sino de todas las buenas causas nacionales y aliada en ocasiones de la intervención extranjera<sup>20</sup>.

Por su parte el grupo conservador interpretaba a la Conquista como la llegada de la civilización a éstas tierras y se avergonzaba del antecedente indigena, denunciaba al federalismo como cómplice de los norteamericanos y aborrecía a Juárez por haber combatido la iglesia. E insistían en un grupo diferente de héroes encabezados por Cortés, seguidos por Morelos e Iturbide<sup>21</sup>.

Con estas visiones tan opuestas del pasado histórico difícilmente se podía pensar en la conformación de un consenso en torno a la historia nacional. Pues se anteponían visiones distintas, no ajenas a intereses específicos.

Ambos, sin embargo estuvieron de acuerdo en el papel tan importante que en este proceso de inculcación jugaba la educación, la enseñanza en general y la enseñanza de la historia en particular para la conformación de ese sentimiento de unidad nacional, de construcción de la homogeneidad, a través de la transmisión de ideas. Según Josefina Vázquez de Knauth, si por decreto en 1857 se hizo

obligatoria la enseñanza de la historia patria sólo en el nivel de la educación normal, una vez terminada la guerra civil, los liberales convencidos de la necesidad de implantar enseñanzas que formaran ciudadanos leales impusieron la instrucción cívica e historia patria en el nivel elemental<sup>22</sup>.

Sería Guillermo Prieto, continúa Vázquez de Knauth, quien sentaría las bases para la enseñanza de una historia que tendiera a la unidad de manera intencional, para preparar al tipo de mexicano, que según creía, el país necesitaba: "...Exaltar el sentimiento de amor a la patria, enaltecer a sus hombres eminentes por sus virtudes... porque estoy persuadido que la enseñanza de la historia debe ser intencional, es decir, conducir al educando por el camino del bien conforme con la libertad y las instituciones del país ... identificarlo con amor y entusiasmo con la madre patria para hacer de su prosperidad la religión de su espíritu..."<sup>23</sup>.

Con éste antecedente en 1891 se expidió una circular dirigida a los gobernadores, con la cual se pretendía uniformar en toda la república la enseñanza primaria, caracterizándola como elemento de fuerza, paz y progreso. Hecho, que constituía, no sólo un intento de uniformar la instrucción en todo el país, sino que tendía ya hacia la centralización de la enseñanza, como único medio, según los educadores de ese tiempo, de alcanzar la ansiada unidad nacional<sup>24</sup>.

Con la Revolución Mexicana se interrumpiría, temporalmente, éste proceso de construcción de una visión unificadora de la historia nacional. Además de que la misma Revolución, posteriormente, sería también motivo de discusión en cuanto a las distintas interpretaciones que de ella se darían y del papel específico que se

le daría a cada uno de los movimientos que impulsaron los líderes de las distintos grupos en lucha.

Pero el nuevo Estado contaría con un elemento importantísimo para continuar con éste proceso: el artículo tercero constitucional, cuya aplicación sería motivo de largos y prolongados conflictos, que le dotaba de la facultad constitucional de imprimir los cambios en la educación que considerara necesarios, y más adelante con la institución que le permitiría avanzar en éste proceso.

El Estado posrevolucionario en este sentido fue el que construyó una visión integradora de la historia nacional, de sus momentos conflictivos: conquista, independencia, reforma, revolución, en la que todos los líderes y sus planteamientos cabían, sin importar sus diferencias o pese a que inclusive en realidad hayan sido opuestos. De tal forma que de acuerdo con ella, lo mismo contribuyó Hidalgo e Iturbide al logro de la independencia, que Zapata, Carranza y Obregón al proceso revolucionario de 1910, y con ello, al de la construcción de la nación mexicana.

Desde 1921, fecha en que fue creada la Secretaría de Educación Pública se llevó a cabo un doble proceso educativo que articuló la dominación social y la lucha popular, la inculcación ideológica y el esfuerzo por conocer y transformar. Historias simultaneas y entrecruzadas que no se anulan, sino que son la expresión de ésta dualidad<sup>25</sup>.

Además de que por su parte el Estado posrevolucionario impulsaría otro proceso, también dual: el de la construcción de una visión totalizadora de la historia nacional, a lo cual contribuirían los propios historiadores y diversas circunstancias tanto de carácter nacional como internacional, y la construcción de un enramado

le daría a cada uno de los movimientos que impulsaron los líderes de las distintos grupos en lucha.

Pero el nuevo Estado contaría con un elemento importantísimo para continuar con éste proceso: el artículo tercero constitucional, cuya aplicación sería motivo de largos y prolongados conflictos, que le dotaba de la facultad constitucional de imprimir los cambios en la educación que considerara necesarios, y más adelante con la institución que le permitiría avanzar en éste proceso.

El Estado posrevolucionario en este sentido fue el que construyó una visión integradora de la historia nacional, de sus momentos conflictivos: conquista, independencia, reforma, revolución, en la que todos los líderes y sus planteamientos cabían, sin importar sus diferencias o pese a que inclusive en realidad hayan sido opuestos. De tal forma que de acuerdo con ella, lo mismo contribuyó Hidalgo e Iturbide al logro de la independencia, que Zapata, Carranza y Obregón al proceso revolucionario de 1910, y con ello, al de la construcción de la nación mexicana.

Desde 1921, fecha en que fue creada la Secretaría de Educación Pública se llevó a cabo un doble proceso educativo que articuló la dominación social y la lucha popular, la inculcación ideológica y el esfuerzo por conocer y transformar. Historias simultaneas y entrecruzadas que no se anulan, sino que son la expresión de ésta dualidad<sup>25</sup>.

Además de que por su parte el Estado posrevolucionario impulsaría otro proceso, también dual: el de la construcción de una visión totalizadora de la historia nacional, a lo cual contribuirían los propios historiadores y diversas circunstancias tanto de carácter nacional como internacional, y la construcción de un enramado

jurídico legal que le permitiera imponer, en todo el territorio nacional y con carácter de obligatorios, los planes y programas de estudio para la educación básica que elaborara la institución creada por él mismo: la Secretaría de Educación Pública. Con lo cual tendría todos los elementos necesarios para imponer una visión de la historia acorde a sus necesidades de dominación ideológica y de construcción de los consensos, que le permitiera reproducir las relaciones sociales de dominación.

El propio Plutarco Elias Calles, con motivo de la reforma al artículo tercero constitucional, en 1934, expresaría: "...La revolución no ha terminado ...es necesario que entremos en un nuevo período revolucionario, que yo llamaría el período revolucionario psicológico: debemos entrar y apoderarnos de las conciencias de la niñez, de las conciencias de la juventud, porque son y deben pertenecer a la revolución ...No podemos entregar el porvenir de la patria y el porvenir de la revolución a las manos enemigas ...porque el niño y el joven pertenecen a la comunidad, a la colectividad, y es la revolución la que tiene el deber imprescindible de las conciencias, de desterrar los prejuicios y de formar la nueva alma nacional "26.

Este proceso, integrador de una visión de la historia nacional adquiriría una forma más definida a raíz de la segunda guerra mundial, cuando el presidente Manuel Avila Camacho impulsó la llamada política de unidad nacional, que incluyó a la misma educación a partir inculcar un sentimiento de panamericanismo por medio de la lectura de biografías de héroes americanos, la enseñanza de canciones y bailes americanos, etcétera., además de la insistencia en la realización diaria de los honores a la bandera nacional. Y que

rechazaba cualquier extremismo en lo que a posturas políticas e ideológicas se refiere. Lo importante, se decía, era la nación en su conjunto; la defensa de todo lo que ésta implicaba frente a la amenaza exterior. Así, se presentó el reclamo de ajustar a la educación a las circunstancias nacionales e internacionales. La educación, en éste sentido, como medio para modelar el México del futuro recibió el peso de contribuir de forma importante al proceso de unidad nacional y de preparar a los jóvenes para acelerar el proceso de industrialización<sup>27</sup>.

En 1941, se reestructuró la Secretaría de Educación Pública con la finalidad de hacer posible la unificación de los sistemas de enseñanza; a fines de ese mismo año, con motivo del cambio de titular de la misma, se ratificó la idea de una escuela encaminada a fortalecer la unidad nacional; además de que el nuevo titular se propuso como meta atemperar ideológicamente a los planes de estudio y combatir a los elementos radicales del magisterio, para que la escuela, efectivamente contribuyera a la unificación nacional; para lo cual se le dio el membrete de escuela del amor<sup>28</sup>.

En diciembre, también de ese mismo año, se publicó en el Diario Oficial de la Federación la segunda Ley Orgánica que reglamenta al artículo Tercero Constitucional, que estableció, entre otras cosas, que el socialismo al cual se refiere el mencionado artículo es el forjado por la revolución mexicana y que la educación primaria será igual en toda la República Mexicana y en principio obligatoria para todos los habitantes del país<sup>29</sup>.

Con ésta reglamentación se afianzaron las bases para la eliminación de los antagonismos que en las clases y sectores empresariales y de la derecha continuaba provocando el precepto

constitucional de la educación socialista, además y fundamentalmente, de que se avanzaba en el plano normativo en la tarea estatal de unificar los criterios que guiarían a la educación primaria al establecer su igualdad en todo el país, con lo cual se obligaba a la eliminación y uso de textos y criterios diferentes.

En 1944, con Jaime Torres Bodet como Secretario de Educación Pública se instaló una Comisión Revisora y Coordinadora de los Planes Educativos y Textos escolares, la cual aprobó para el caso de la segunda enseñanza o secundaria, la unificación de los Planes y Programas de Estudio con el fin de que respondieran funcional y orgánicamente a las necesidades nacionales; sustituir los programas intelectualistas por programas que no resulten meros catálogos científicos; atender el trabajo en equipos para desarrollar en el adolescente el sentido de la solidaridad social<sup>30</sup>.

En mayo de 1944 se realizó una mesa redonda para discutir los problemas de la enseñanza de la historia en México, cuya resolución más importante fue que "la enseñanza de la historia de México debía tener dos fines fundamentales: la verdad en materia histórica y la creación de un sentimiento de solidaridad nacional, como factor fundamental para la integración de la patria"<sup>31</sup>. Con lo cual se sentaron las bases para que en la escuela se enseñara una visión específica de la historia nacional. Aquella sancionada por el Estado posrevolucionario, que contribuyera a su identificación como el representante de la nación, cómo la instancia alrededor de la cual se debían aglutinar los diversos sectores de la sociedad, precisamente por sus orígenes históricos, en la revolución mexicana.

Logrado el control de la interpretación histórica, con ello la construcción de una historia oficial, faltaba la instancia a partir

de la cual se diera, y legitimara su enseñanza. Esta sería la educación básica, como parte de ella la secundaria, y la normatividad que establece como obligatorios los programas elaborados por la Secretaría de Educación Pública.

Este proceso de afianzamiento del control estatal sobre los contenidos de la educación adquirió rasgos más definidos a partir del establecimiento de la obligatoriedad de cumplir con los programas oficiales de educación elaborados por la SEP y fundamentalmente con la elaboración, durante el gobierno de Adolfo López Mateos, de los libros de texto gratuitos, que aún cuando en un principio no fueron homogéneos en cuanto a la visión histórica plasmada en ellos, si se constituyeron en un importante vehículo de homogenización cultural.

Esta medida significó la culminación del proceso a partir del cual el Estado lograría contar con los elementos necesarios que le permitirían inculcar en las mentes infantiles una visión de la historia nacional homogénea, la religión de la patria para que contribuyera a la unidad nacional. Medida que no fue bien recibida por algunos sectores de la sociedad, quienes organizaron diversas manifestaciones en contra de los libros de Texto Gratuitos y de la uniformidad de la enseñanza.

A lo cual, el propio presidente Adolfo López Mateos respondió: "... que la unidad patriótica de México ha de afirmarse desde las aulas, en el caso de los libros de texto, como de los programas de estudio renovados con hondo sentido mexicanista..."<sup>32</sup>. Más adelante, en su último informe de gobierno insistió "... estos libros afirman la igualdad de derechos de todos los niños de México, afianzan la unidad nacional en sus tradiciones más puras... Nada contra el hombre y nada contra la patria..."<sup>33</sup>.

Estas tesis, se reafirmaron con la promulgación de la Ley Federal de Educación de 1973, que estableció la exclusividad del Estado para la elaboración de los planes y programas de estudio de la educación primaria, secundaria y normal, además de establecer su obligatoriedad en todo el territorio nacional. Con lo cual se reservó para sí la selección de los contenidos temáticos en materia histórica, así como su interpretación, que se pueden enseñar en éstos niveles educativos. Y con ello la trasmisión, intencional, de la red de significaciones culturales a partir de la cual los ciudadanos mexicanos se sienten parte de la nación.

#### La historia de México, en programas y libros

El estudio de la historia de México en los programas de estudio del área de Ciencias Sociales de la escuela secundaria, que resultaron de la reforma impulsada al nivel impulsada por el gobierno de Echeverría, inicia a partir de la V unidad correspondiente al segundo grado y es una síntesis de los contenidos de la historia de México de los programas correspondientes a la asignatura de historia, y en la cual se estudian las características geológicas, hidrológicas y climatológicas de América, así como su división regional y política, como marco geográfico para el estudio de las características de los pueblos precolombinos del continente: su organización económica, política, social y cultural<sup>34</sup>.

Continúa en la VI unidad del mismo grado, en la cual se plantea como objetivo general de la misma "...la ampliación del conocimiento del alumno sobre la conquista y colonización de la Nueva España..."; así como la "...comprensión de las características de la organización económica, política, social y cultural de la Nueva España..."<sup>35</sup>.

Para lo cual se proponen como contenidos temáticos los viajes de Colón, la conquista y la colonia<sup>36</sup>. Se interrumpe en esta unidad y continúa hasta la VI unidad, pero del programa correspondiente al tercer grado, en la cual se aborda el estudio de la guerra de independencia, Leyes de Reforma, porfiriato, y revolución<sup>37</sup>.

En la VII unidad, también de tercer grado, se estudian la trascendencia de los artículos 3, 27 y 123 de la Constitución de 1917 y realizaciones de los gobiernos revolucionarios, así como la importancia de las garantías individuales consagradas en la Constitución.

Con lo cual se da por cubierto el estudio de la historia de México, en tan sólo 4 unidades programáticas de los tres grados de la educación secundaria; dos de segundo y dos de tercero.

El estudio de las culturas precolombinas, que se inicia en segundo grado, se hace a partir de la influencia que tuvo el medio ambiente en las formas organizativas que adoptaron éstas para satisfacer sus necesidades y de cómo lo modificaron y transformaron de acuerdo a éstas<sup>38</sup>. En lo que se refiere al estudio de los pueblos, propiamente dicho, se hace con un reconocimiento de cuales fueron las principales manifestaciones culturales de los pueblos olmecas, teotihuacanos, toltecas, mayas y mexica<sup>39</sup>.

Una característica de la forma en que se aborda el estudio de las culturas prehispánicas, lo es el enaltecimiento que se hace de los alcances que tuvieron en los distintos planos del conocimiento y de la cultura, como si no sólo se tratara de brindar una información histórica, sino de fomentar el enorgullecimiento de los antecedentes prehispánicos de la nacionalidad mexicana, mientras que por otra parte se minimizan, o de plano ni se tocan, aspectos que pudieran

parecer desagradables para los niños, como los referentes a los sacrificios humanos.

A la cultura Olmeca se le ubica como la cultura madre; a la Teotihuacana como aquella que logra sintetizar los aportes culturales y los conocimientos científicos y técnicos adquiridos por los distintos pueblos que les antecedieron, además de que lograron conformar la primera gran ciudad de América; a los toltecas se les ubica como un pueblo guerrero que también asimiló los conocimientos adquiridos por los pueblos conquistados por ellos<sup>40</sup>.

A la cultura maya se le considera como una de las más importantes, dados los conocimientos técnico-científicos que habían alcanzado y que en algunos casos como la matemática y la astronomía superaban a los conocimientos que por esas épocas se poseían en los países europeos, además de que "...tenía como manifestaciones principales una escritura geroglífica y una cronología únicas en su género, además de una arquitectura de piedra de excepcional singularidad..."<sup>41</sup>.

Al pueblo que mayor importancia dedican y por ende mayor espacio es al mexicana, al cual se le considera como el que logró consolidar el mayor imperio de la América precolombina. Se menciona que se consideraban así mismos como descendientes de los dioses y que sometieron a casi todos los pueblos del valle de México; asimilando y sintetizando sus conocimientos, lo que les permitió realizar grandes obras de ingeniería y arquitectónicas, además de que "...los aztecas lograron importantes conocimientos en diferentes ciencias, cómo las matemáticas, la astronomía y la medicina, también edificaron un gran centro ceremonial, los hermosos palacios y las demás construcciones,

así como las calles las calzadas y acueductos fueron contempladas con sorpresa por los españoles..."<sup>42</sup>.

El estudio de cada una de las culturas precolombinas está precedido por la ubicación geográfica del espacio donde se asentaron y desarrollaron, de las características de éste y de la influencia que ejerció en las formas organizativas que adoptó cada uno de los pueblos que las constituyeron. Es en éstos casos cuando se logra mayor integración de los contenidos temáticos de las dos disciplinas.

Aún cuando en el programa no se especifican qué aspectos importantes de la conquista se van a estudiar<sup>43</sup>, los libros correspondientes si lo hacen; considerando como antecedente de ésta, a los viajes de Colón y las características de Europa durante el siglo XV<sup>44</sup>.

El estudio de la conquista reviste singular importancia pues es notable el trato diferencial que se hace al referirse a los pueblos precolombinos y de los españoles. Como ya se mencionó, para el caso de los primeros se hace enalteciendo sus logros y alcances, mientras que a los segundos se les ubica en todo momento como individuos ambiciosos, movidos por el interés y el ansia de riquezas.

Aunque, por la mención que se hace de las conquistas europeas en el continente americano, se diluye lo negativo de las características de los españoles al ubicar a la conquista en el marco de un periodo caracterizado por formas violentas de conquista y colonización<sup>45</sup>. Sin embargo, esto no borra la imagen que se deja acerca de ellos. Sobre todo porque al momento de estudiar las formas de vida y de organización social en la Nueva España quedan manifiestas las grandes diferencias en cuanto a los privilegios de que gozaron los españoles,

en todos los ámbitos, y las condiciones de vida a que se sometió a los nativos.

En el texto de González Medellín, para segundo grado, se establece que después de que Cortés fue recibido pacíficamente por Moctezuma, éste fue tomado prisionero por los españoles y se le exigió que se rindiera a Carlos V, y que además, le pagara tributos, quedando de manifiesto que Cortés traicionó la hospitalidad de Moctezuma.

Más adelante se menciona que los soldados españoles, ofendiendo a los aztecas en sus creencias religiosas asesinaron a más de 400 nobles, lo que provocó su ira, al grado de levantarse en armas contra los españoles y expulsarlos de la ciudad de Tenochtitlan<sup>46</sup>. Quienes se refugiaron en Tlaxcala para planear la conquista de la ciudad azteca. Mientras que en ésta, a la muerte de Moctezuma, los mexicas nombraron como emperador a Cuiclahuac, quien preparó a la ciudad para la defensa, "...pero con tan mala suerte que murió a consecuencia de la viruela, en una epidemia que se desató por culpa de un soldado negro del ejército de Narváez que trajo esa enfermedad..."<sup>47</sup>; volviendo a dejar como algo evidente la consecuencia maligna que para los pueblos nativos significó la llegada de los españoles, no sólo por la conquista en sí, sino además por las enfermedades que trajeron.

Pero no sólo es en el texto de los libros donde se manifiesta la parcialidad con la que se aborda el período de la conquista, también se expresa en las ilustraciones que se presentan. En el texto de González Medellín se presenta una ilustración en la que aparece Cuauhtemoc, después de haber sido derrotado, al momento de ser torturado por los españoles para que les revelara donde estaban los

tesoros de los mexicas<sup>48</sup>, con lo cual se resalta la crueldad con la cual se condujeron.

Si bien resultaría difícil no hacer mención de las crueldades con las cuales se condujeron los conquistadores, cómo parte de la enseñanza de la historia, en todo caso, tratando de ser imparciales, también se debería enseñar aquellas partes en las cuales los mexicas se condujeron como pueblo imperial que fueron. Aspecto que no se señala al momento de estudiarlos.

En cuanto a la guerra contra los aztecas se menciona que después de tres meses de sangrientas luchas, el hambre, la peste y los estragos de la guerra, más que la propia derrota militar, obligaron a Cuauhtemoc a salir de la ciudad para entregarse como prisionero a los españoles. Y que con la derrota de los mexicas se inició el proceso de la colonización de las tierras de América.

En lo que se refiere al estudio del período colonial, éste se hace a partir de la mención de las características más importantes de la economía, la cultura, la sociedad, y la organización política de la Nueva España<sup>49</sup>. En éste sentido se aborda la forma en que los españoles organizaron la vida interna de la Nueva España, a semejanza de las formas en que estaban organizados en España. Se plantea que éstos elaboraron una serie de leyes que los ubicaron en la cúspide del poder económico, político y social, mientras que a los nativos se les entregó a los encomenderos, junto con las tierras, para que se las trabajaran, a cambio de recibir la doctrina cristiana. De esta forma los nativos "...pasaron a ser un objeto de trabajo de los encomenderos..."<sup>50</sup>.

En el estudio del período colonial, se sostiene, que en un principio y respondiendo al ansia de riqueza de los conquistadores,

la actividad principal fue la extracción de metales preciosos, para cuya explotación se recurrió al trabajo de los nativos bajo el sistema de la encomienda. Señalándose que todas las tierras, que antes de la conquista pertenecieron a los soberanos aztecas, fueron consideradas como propiedad del Rey y entregadas a los conquistadores y sus descendientes, y producían básicamente para la subsistencia.

Más adelante se sostiene que los indios, al carecer de títulos de propiedad, fueron objeto de despojos, lo que contribuyó aun más al crecimiento de las haciendas y de los latifundios en propiedad de los españoles y la iglesia<sup>51</sup>.

También se menciona que en lo que se refiere a la organización política y social de la Nueva España las diferencias sociales estuvieron muy marcadas. En la cúspide se encontraban los españoles peninsulares, que ocupaban los puestos jerárquicos más elevados; le seguían los criollos y en las clases inferiores se ubicaba a los nativos, mestizos, negros y demás grupos.

Sin embargo, quizás como una manera de neutralizar la forma tan negativa en que son presentadas las formas de vida de las clases populares en la sociedad colonial de la Nueva España, y de que no quede la sensación de frustración ante la conquista, de resentimiento hacia ésta y los españoles, la presentación que se hace de la cultura y de los trabajos evangelizadores de los frailes misioneros es muy diferente; todo esto es mostrado como algo que, dentro de toda la opresión de que fueron objeto los indígenas y los esclavos negros traídos del continente africano, palió esa opresión y explotación, que salva a la vida colonial de todo lo negativo que pudo tener.

La primera es estudiada a partir de las grandes construcciones arquitectónicas, de la obra escultórica y pictórica, realizadas básicamente en las iglesias. Además de que se mencionan como importantes logros y avances la construcción de diversas instituciones educativas. Y aunque se menciona que el goce de las manifestaciones culturales fue exclusivo de las clases y sectores acomodados y de que de ellos estuvieron excluidos los sectores inferiores de la sociedad, su relevancia como herencia cultural de la colonia es resaltada<sup>52</sup>.

Mientras que en lo que se refiere a la labor de los frailes misioneros, se menciona que éstos, a partir de la puesta en práctica de un sistema de vida ejemplar basado en la penitencia, el ajetivo, la caridad, y la mendicidad, como ejemplo de humildad, se opusieron a toda forma de opresión y explotación de que eran objeto los naturales; que lucharon, enfrentándose a los encomenderos, por lograr mejoras en sus condiciones de vida y por liberarlos. Para lo cual se pone como ejemplo a Pedro de Gante, Vasco de Quiroga, Juan de Zumárraga y Bartolomé de las Casas. De quienes se dice, que su actuación estuvo "...impregnada de un espíritu generoso y noble que los llevó a estudiar las lenguas, costumbres y tradiciones indígenas.....además de que.....fundaron escuelas, escribieron libros, enseñaron oficios, redactaron catecismos y cartillas bilingües para realizar mejor el adoctrinamiento de los indígenas..."<sup>53</sup>.

De esta forma, estudiando las características generales de la vida colonial en la Nueva España, pero sin profundizar en los procesos a partir de los cuales se llevan a cabo los cambios en las sociedades; estudiando a la colonia como algo estático durante la

cual prevalecieron esas mismas condiciones, es como se cubre el estudio de éste periodo de la vida histórica de México.

Después de haber abordado el estudio de la vida colonial de la Nueva España, todavía en la misma sexta unidad de segundo grado de secundaria, se pasa a abordar el estudio del absolutismo y el mercantilismo en Europa . Para, posteriormente, en la séptima unidad del mismo grado, estudiar la "economía actual de México". Y dejar entre uno y otro momento histórico: la colonia y la economía actual de México, un gran espacio que temporalmente es impreciso. Pues lo mismo se puede tomar en cuenta que es el inicio de la colonia con lo que se concluye su estudio en la sexta unidad, como que se trata del final de éste periodo.

Lo cierto, es que para que se retome el estudio sistemático de la historia de México tiene que pasar un año. Es hasta la sexta unidad de tercer grado, cuando se aborda el estudio de la guerra de independencia de México, como si el estudio de la colonia se hubiera abordado en la unidad anterior del mismo grado. Sosteniéndose que ésta fue el resultado de una serie de factores, que contribuyeron a configurar las condiciones que permitieron el estallido de la guerra de independencia. Entre las cuales se destacan las que se refieren al ámbito externo y aquellas relativas a la vida interna de la Nueva España.

Entre las primeras destacan la difusión de las ideas liberales de la ilustración, sostenidas por Rousseau, Voltaire y Montesquieu, que sirvieron como fundamento ideológico de diversos movimientos sociales como la Revolución Francesa y la independencia de Estados Unidos, y que encontraron la aceptación entre los criollos de la Nueva España; sobre todo lo referente a que la soberanía de los pueblos reside en

la facultad de éstos para elegir a la forma de su gobierno y a sus gobernantes<sup>54</sup>. Además de que también se considera como un antecedente de la guerra de independencia a la invasión francesa a España.

En el plano interno se menciona como causas de la independencia a las condiciones de vida, miseria y explotación a que eran sometidas las clases, sectores y grupos sociales ubicados en la base de la estructura social: indígenas, mestizos y castas; a las formas tan exclusivas a partir de las cuales se integraban los grupos dirigentes de la Nueva España, que excluían, inclusive, a los criollos, la excesiva concentración del poder y la riqueza en los españoles peninsulares, la explotación de los recursos naturales y el monopolio comercial ejercidos por España<sup>55</sup>. Es decir, la explicación de los orígenes internos de la lucha de independencia se da a partir de factores de carácter económico, político, social e ideológico.

Factores que se sostiene, se conjugaron de tal manera para propiciar el estallido de la lucha de independencia.

Aún cuando en el programa correspondiente no se dan indicaciones acerca del grado de profundidad con el que se estudiará el origen y desarrollo de la lucha de independencia, en los libros de texto correspondientes si se hace un estudio, hasta cierto punto detallado, del período histórico.

Resultándose, como uno de los factores que propiciaron el inicio de la lucha, a la separación existente entre los intereses de los españoles peninsulares y los respectivos a los criollos. Separación que se hizo, más abierta y evidente, después de la invasión a España por parte de Francia y la consecuente abdicación al trono español de Fernando VII.

Momento durante el cual los criollos "...iniciaron conspiraciones para sublevarse ante el gobierno colonial e independizar a la Nueva España de su metrópoli; entre quienes destacaban Ignacio Allende, Ignacio López Rayón, Juan Aldama, Miguel Hidalgo y Doña Josefa O. de Domínguez. Que tenían planeado iniciar la insurrección en diciembre de 1810. Pero al ser descubiertos, Hidalgo adelantó el inicio de la lucha.

De ésta primera etapa de la lucha de independencia se resaltan dos elementos: la figura de Hidalgo como el líder indiscutible, que fue capaz de aglutinar en torno suyo a diversos sectores de la población, pero principalmente a los provenientes de las clases bajas y con ello, el carácter popular que tuvo la composición del ejército insurgente. De esta forma, se presenta una integración de los diversos grupos y sectores sociales, que aunque con intereses distintos, unidos en torno al objetivo común de independizarse de España.

Esta etapa concluye, se sostiene, con la muerte de los principales líderes del movimiento insurgente: Hidalgo, Allende, Aldama y Mariano Jiménez. Pero si bien el movimiento insurgente había sido descabezado, "...sus ideas se habían extendido por todo el país y otros grupos se unirían a la lucha libertaria de México a pesar de ser perseguidos con saña y de padecer todo tipo de sacrificios..."<sup>56</sup>. De esta forma se enaltece la labor e importancia de los principales líderes de la lucha de independencia.

En la segunda etapa de la lucha de independencia, de 1811 a 1815, después de la muerte de los primeros líderes, se destaca la labor de reorganización del movimiento independentista emprendida por Morelos y López Rayón. Sobresaliendo, en todo momento, el papel del primero.

"... las cuatro campañas de Morelos mostraron su valor militar ....  
...Pero si en lo militar Morelos fue brillante, en los aspectos político y social fue sobresaliente; así lo muestran sus disposiciones emitidas desde 1811 hasta 1815, año de su muerte. El 6 de noviembre de 1813, el Congreso de Chilpancingo dirigido por Morelos, proclamó la independencia; en 1814 dió a conocer sus Sentimientos de la Nación, documento en el que ampliaba los ideales sociales y políticos de Hidalgo; ese mismo año promulgó la Constitución de Apatzingán, que ya expresaba la organización del país como República "57.

A la muerte de Morelos, se menciona, se desintegró el ejército insurgente "...sólo algunos militares patriotas prosiguieron la lucha, pero de manera aislada y con pocos recursos. Tal fue el caso de Vicente Guerrero, Nicolás Bravo y Guadalupe Victoria..."<sup>58</sup>.

Esta tercer etapa de la guerra de independencia se caracterizó por las crecientes dificultades que constantemente tuvo que enfrentar el ejército insurgente. Pero para entonces, la situación había cambiado, inclusive para los criollos y peninsulares que en un primer momento se habían opuesto a los grupos insurgentes. Lo que permitió que se diera una alianza entre estos, y los sectores populares encabezados por Guerrero, Bravo y Victoria, para luchar juntos por la independencia de México.

De ésta forma, la consumación de la independencia se explica a partir del cambio que tuvieron, obligados por el restablecimiento de la Constitución de Cádiz que planteaba la disolución de las órdenes religiosas, la libertad de imprenta, la secularización y la utilización de los tesoros de la iglesia, entre otras medidas, los criollos y peninsulares que anteriormente habían luchado en contra de

Hidalgo y Morelos, y que ahora querían independizarse de España para no adoptar la Constitución de Cádiz, que afectaba sus intereses<sup>59</sup>. De esta manera, al no lograr derrotar a Vicente Guerrero en el terreno militar, Iturbide le propone unificar sus ejércitos para lograr la independencia con base en el Plan de Iguala.

Finalmente se plantea que los resultados de la lucha de independencia fueron la "...conservación de los privilegios de la clase poderosa y de la iglesia, la contradicción con los postulados republicanos de Morelos y los programas revolucionarios de los insurgentes, y la conservación de los principales privilegios del régimen colonial..."<sup>60</sup>.

El estudio de la historia del México independiente continúa con el análisis de las dificultades que enfrentó el país para conservar su independencia. Señalándose que factores internos y externos contribuyeron a configurar las características de la vida de México en el siglo XIX.

En el plano interno se señalan las condiciones en que se encontraba la economía: fuga de capitales, estancamiento de la explotación minera, entre otros factores que obligaron a los primeros gobiernos a recurrir a los préstamos del exterior, principalmente de Inglaterra, Francia y los Estados Unidos. En el terreno político, se menciona que el país tenía que romper con la herencia organizativa que le dejaron 300 años de dominio colonial bajo un sistema monárquico. Y, fundamentalmente a las luchas que se dieron entre las diversas facciones que se formaron para contender por el ejercicio del poder en el México independiente, y por definir las características que adoptaría el país en los diversos órdenes: economía, organización política<sup>61</sup>.

Asimismo se señala que una de las primeras formas de gobierno que adoptó el país fue la monarquía encabezada por Iturbide, lo que provocó el descontento entre algunos sectores de la sociedad, quienes se levantaron en armas en contra de éste.

Una vez derrocado Iturbide se instaló un nuevo Congreso Constituyente que elaboró una Constitución proclamada en 1824. En ella se estableció que México era una República Federal y Democrática, con tres poderes: el ejecutivo, dirigido por un presidente y un vicepresidente; el legislativo, integrado por la Cámara de Diputados y el Judicial, representado por la Suprema Corte de Justicia de la Nación.

Señalándose que el establecimiento de la República y de la Constitución " ....fue un triunfo de los republicanos federalistas.... Y que de ésta forma el país adquiriría una organización política fundada en la Constitución política...."62.

Más adelante se señala que un gran paso para la construcción del México independiente fue que el país se diera un marco jurídico a partir del cual se rigiera la vida interna del mismo. Además de que significó el inicio de la lucha por el poder político bajo un sistema jurídico legal.

El programa continúa el estudio de la historia de México en el siglo XIX, planteando la necesidad de que se " aprecie las luchas de nuestro país para conservar su independencia y su soberanía"63. En este marco, en los libros correspondientes se hace un repaso al proceso de formación de las dos principales corrientes políticas: los federalistas y los centralistas, así como de la influencia que tuvieron para conformar los acontecimientos que se sucedieron a lo

largo del siglo y para definir de manera definitiva ese marco jurídico que regiría al país en los distintos órdenes .

Por otro lado se sostiene que pese a la gran inestabilidad que provocaron en sus constantes pugnas, se les debe reconocer su contribución en la constitución de los primeros partidos políticos, que sentaron las bases para la contienda por el poder, de forma institucionalizada<sup>64</sup>.

También se señala que una de las consecuencias más inmediatas de ésta lucha por el poder político que caracterizó a el siglo XIX fue la división del territorio nacional. Pues las regiones centroamericanas se separaron del país para formar la Federación de las Provincias Unidas de Centro América.

Otro rasgo característico de la vida interna de México durante sus primeros años como país independiente, que se menciona, fue constante pugna entre federalistas y centralistas por ocupar el poder político. Y por definir el rumbo que adoptaría la estructura organizativa de las distintas esferas de la vida nacional. Lo que llevó a que se generaran una serie de problemas internos, fundamentalmente al momento de aplicarse las políticas dictadas por los gobiernos liberales, que perjudicaban a los conservadores y a los intereses del clero y en el caso contrario, las medidas tomadas por los conservadores al momento de asumir el poder, que afectaban los intereses del grupo liberal.

A partir de este momento, el estudio de la historia adquiere una dinámica diferente. Ya no se trata sólo de narrar y describir los acontecimientos históricos sino también de emitir juicios en torno a ellos. Que aun cuando no son abiertamente discriminatorios contra las acciones de los conservadores y se hace un intento por mostrar la

historia nacional desde un punto de vista imparcial, si enfatizan su preferencia por las acciones emprendidas por los liberales.

De ésta forma se menciona que ante las medidas tomadas por el gobierno de Gómez Fariás encaminadas a la supresión de los centros educativos religiosos y a la desamortización de los bienes del clero, la "...reacción acudió a Santa Anna, quien regresó a ocupar la presidencia para derogar las leyes establecidas por los liberales y transformar la organización política del país estableciendo un gobierno conservador... "65.

Más adelante se sostiene que en medio de estas pugnas por el poder, el país fue presa fácil de la ambición de las potencias extranjeras. Quienes vieron la oportunidad de sacar provecho de ésta situación. Siendo una de ellas la separación de Texas del territorio nacional, alentada, estimulada y apoyada por el gobierno de los Estados Unidos.

Se señala que la historia de México durante el siglo XIX estuvo caracterizada por dos aspectos fundamentales: la búsqueda y construcción de un sistema jurídico legal que normara las acciones de los distintos grupos económicos, políticos y sociales en las diversas esferas de la vida nacional y la lucha por conservar y defender el territorio nacional. En este marco se hace el estudio de los diversos medios a que acudió uno y otro grupo por tratar de imponer sus planteamientos, así como de los efectos, en la vida nacional, que éstas medidas provocaron.

Este estudio se hace a partir de la definición de tres etapas: i) los primeros años de vida independiente de México, que comprende las primeras pugnas por el poder político y sus consecuencias; ii) la reforma, que se ubica a partir del proceso de consolidación del grupo

liberal y de sus planteamientos políticos, ideológicos y económicos y los efectos y consecuencias que estos tuvieron en la vida nacional, tanto en el aspecto interno como externo, y iii) el porfiriato.

En el primer caso se mencionan las transformaciones que para la vida nacional produjo la aplicación de las leyes de reforma en los distintos ámbitos.

En el segundo caso se hace énfasis en la defensa del territorio y la soberanía nacional, ante la guerra con los Estados Unidos, que le costó al país la pérdida de más de la mitad de su territorio, y la invasión francesa que apoyó el establecimiento del segundo imperio.

En ambos casos se hace un marcado énfasis en que fue la división existente en la sociedad mexicana la que propició y permitió que acontecieran. Pero también se señala que estimuló la creación de una conciencia nacional entre la población, que apoyó abiertamente al ejército republicano en su lucha contra los invasores<sup>66</sup>.

Más adelante se sostiene que después de la consolidación de los liberales el porfiriato se convirtió en la etapa histórica durante la cual el país alcanzó la estabilidad política necesaria para poder llevar adelante un proceso de crecimiento económico sostenido. También se menciona que ésta estabilidad se dió debido a los mecanismos que estableció el gobierno de Porfirio Díaz para lograrla: represión y privilegios, fundamentalmente. Que llevaron a la conformación de un sistema económico, político y social basado en la exclusión de la gran mayoría de la población del goce de ese crecimiento económico. "... la prosperidad económica sólo benefició a unos cuantos mexicanos y a los extranjeros que tenían sus capitales invertidos en el país. Mientras tanto, los obreros sufrían la explotación más severa en las diferentes industrias existentes;

trabajaban de 14 a 16 horas diarias, con salarios insuficientes para satisfacer sus necesidades más elementales..... En el medio rural las condiciones eran mucho más deplorables, donde los peones y jornaleros estaban sujetos a las haciendas, trabajaban de sol a sol, recibiendo su salario por medio de vales que debían cambiar por lo que compraran en las tiendas de raya..."<sup>67</sup>.

Más adelante se señala que ésta forma de estabilidad, fundada en las injusticia, a la larga creó las condiciones para que nuevamente surgiera en el país la lucha armada. Y se afirma que los fundamentos ideológicos de la revolución fueron las condiciones de vida de los obreros y campesinos, la falta de libertades políticas, la ausencia de una vida democrática en México, la invasión de la inversión extranjera y la concentración de la riqueza en unas cuantas manos<sup>68</sup>.

Posteriormente se sostiene que el primero en manifestarse contra las condiciones de vida imperantes en el porfiriato fue el Partido Liberal Mexicano, encabezado por Ricardo Flores Magón. Que aunque su programa reivindicativo no tuvo gran difusión y en consecuencia su impacto fue limitado constituye un antecedente de la lucha armada. Después se mencionan las actividades de Francisco I. Madero, quien al fracasar en su intento por llegar a la presidencia por la vía electoral, convocó al pueblo mexicano a levantarse en armas contra la dictadura.

Encontrando apoyo en el norte del país en Abraham González, Francisco Villa y Pascual Orozco, mientras que en el sur, en el estado de Morelos, se levantó en armas Emiliano Zapata. Quienes con la derrota que impusieron al ejército porfirista en Ciudad Juárez Chihuahua, Cuernavaca y Cuautla, en Morelos, obligaron a Porfirio Díaz a presentar su renuncia a la presidencia. Ocupándola de manera

interina León de la Barra, quien convocó a elecciones, de las que resultó electo Francisco I. Madero<sup>69</sup>.

Más adelante se sostiene que Madero, debido a que consideraba que el origen de los problemas que enfrentaban los diversos sectores de la sociedad se encontraba en la ausencia de democracia, y que en consecuencia no impulsó cambios en los otros órdenes de la vida social, enfrentó graves problemas, no sólo con quienes lo apoyaron, como Zapata, que al ver insatisfechas sus demandas de restitución de tierras para los pueblos campesinos, se volvió a levantar en armas, ahora contra Madero, enarbolando el Plan de Ayala, sino también con quienes se consideraron afectados con su llegada a la presidencia, como Victoriano Huerta, quien impulsó un golpe de Estado en su contra, apoyado por la embajada de los Estados Unidos.

Al asumir la presidencia Victoriano Huerta, implantó medidas dictatoriales. Lo que provocó la continuación de la lucha armada.

Venustiano Carranza lanzó el Plan de Guadalupe para derrocar al dictador. Mismo que fue secundado por levantamientos en todo el país. Hasta que Huerta fue obligado a presentar su renuncia.

En esta parte del estudio de la historia se menciona que Obregón y Carranza representaban a los sectores medios y el Constitucionalismo, en la medida en que reclamaban el respeto a la Constitución de 1857, mientras que Villa y Zapata hacían lo propio con los sectores agrarios de la sociedad: peones y campesinos.

Lo que provocó que entraran en conflicto, estallando nuevamente la lucha armada, en la cual resultaron derrotados Zapata y Villa. Con ésto se sostiene que los vencedores en esta etapa de la lucha fueron precisamente los Constitucionalistas, es decir, quienes representaban

a la legalidad. Aunque no se menciona de manera explícita, sino que lo dejan implícito.

Posteriormente se menciona que una de las primeras medidas tomadas por este sector fue la convocatoria a un Congreso Constituyente que se diera a la tarea de elaborar una nueva Constitución que retomara los planteamientos, las demandas, los anhelos y propuestas por las cuales los diversos sectores de la sociedad se incorporaron a la lucha armada. Concluyéndose que el resultado más significativo de la revolución fue la elaboración de la Constitución Política de 1917, que es la que actualmente rige al país<sup>70</sup>.

Con la promulgación de la Constitución, prácticamente termina el estudio sistemático de la historia de México. A partir del estudio de ésta se señala que la historia del país es la de la búsqueda constante de órdenes político-jurídicos que le dieran a la sociedad los marcos legales necesarios para encauzar y orientar la vida social. Reforzando a cada momento la idea de que fue la revolución de 1910 el acontecimiento que permitió al país la consecución de esta norma: la Constitución, que no sólo resultó de un movimiento armado en el cual participaron los diversos sectores de la sociedad, sino que además responde a las necesidades de ella misma<sup>71</sup>.

Posteriormente se pasa a un estudio detallado de los artículos 3ero, 27 y 123 de la Constitución. Para después hacer un recuento, hasta cierto punto detallado de las realizaciones de los gobiernos postrevolucionarios, desde el mismo Carranza hasta el de Miguel de la Madrid<sup>72</sup>. Mencionándose únicamente aquellas obras que se refieren al cumplimiento de la Constitución: reparto agrario, creación de instituciones, expedición de nuevas leyes.

Haciéndolo de tal forma que se deja la impresión de que a partir de la revolución mexicana toda la obra de los gobiernos posteriores a ésta han estado encaminadas a la búsqueda del bienestar social, a la consecución del desarrollo del país: de ésta forma se menciona la creación de la SEP, el IMSS, el ISSSTE y la creación de escuelas de todos los niveles.

Sin que se mencione en lo más mínimo aquellos sucesos de la historia de México, posteriores a la revolución mexicana, durante los cuales diversos sectores de la sociedad han resultado agredidos, incluso por el mismo gobierno: represión a los movimientos obreros durante los gobiernos de Miguel Alemán, Adolfo López Mateos; a las movilizaciones de campesinos por la reivindicación de su vieja demanda de entrega de tierras, durante el gobierno de López Mateos; represión a las movilizaciones estudiantiles en los años sesentas, durante el gobierno de Díaz Ordaz. Estos conflictos no son tocados, como si no hubieran acaecido. De ésta forma la selección de los contenidos temáticos de la historia, que se consideran válidos para enseñarse, también tuvo un marcado carácter político.

En la medida en que se privilegian ciertos contenidos, mientras que otros, si bien no se ocultan, se omiten; al privilegiar, en la enseñanza, la realización de obras, la creación de instituciones de los gobiernos posrevolucionarios, cómo si sólo eso fuera la historia, se refuerza la idea de un Estado preocupado en el bienestar de la sociedad, que siempre realiza obras de beneficio social. Y se reafirma la tesis de que todos los gobiernos han continuado con la obra de la revolución, de que ésta es un proceso permanente hasta nuestros días<sup>73</sup>.

Finalmente se hace un estudio de la estructura jurídica del gobierno mexicano y de los derechos individuales de los mexicanos, plasmados en la Constitución. En lo que se refiere al primero, se sostiene que el orden jurídico que emana de la Constitución es de carácter obligatorio para todos, pues establece sus derechos y obligaciones para con la sociedad, las formas a partir de las cuales se debe dar la participación política, los límites y alcances de ésta. Para lo cual se mencionan las diversas ramas del derecho, los aspectos de la vida que cada una de éstas regulan, así como las sanciones por su incumplimiento. En lo que respecta a los segundos se hace una mención de cada uno de ellos, tal y como están plasmados en la Constitución<sup>74</sup>.

De la forma en que se aborda el estudio de la historia de México se pueden hacer varios comentarios. En primer lugar, que se hace a partir de una visión, hasta cierto punto instrumental, en la medida en que ésta es presentada, más con la idea de formar una imagen en los estudiantes a partir de la cual se considere a los gobiernos postrevolucionarios como continuadores de las realizaciones y la obra de la misma revolución, como si la revolución fuera un proceso permanente, en tanto que su obra no ha culminado. Sino que se continúa realizando con la obra pública de cada gobierno.

Pero además, ésta visión está estrechamente ligada a la presentación de las demandas de los caudillos populares, Villa y Zapata, cómo las forjadoras del espíritu de la revolución mexicana. Cómo si la revolución no hubiera terminado, en la medida en que su obra sigue desarrollándose. Mientras que no se señala identificación con los planteamientos sostenidos por Obregón y Carranza. Aunque

respecto al segundo se señala que asumió una actitud firme y valerosa frente a la intervención norteamericana.

El enfoque que da al estudio de la etapa revolucionaria y postrevolucionaria tiene un sentido marcadamente ideológico. Más aún cuando en algunos aspectos, como lo menciona Américo Saldivar, el gobierno de Echeverría buscó reivindicar el espíritu de la revolución mexicana, pretendiendo hacer parecer a su gobierno como la continuación, no sólo de la revolución mexicana en sí, sino además y fundamentalmente, de las raíces más populares de ésta. De ahí su pretensión de intentar asemejar su gobierno al del General Lázaro Cárdenas, el presidente que más sentido popular y nacionalista le dió a su gobierno.

Su identificación con éstos planteamientos no podrían dejar de mostrarse en los contenidos programáticos y en los libros de texto. En los que el enaltecimiento de las obras de los regímenes postrevolucionarios es una constante. ¿Hasta donde la postura de Echeverría a este respecto es distinta de la que presentaron gobiernos anteriores a él, en los mismos contenidos temáticos de los programas educativos, dado que también se asumían como continuadores de la obra revolucionaria?. Es algo que resulta difícil cualificar. Pero lo que sí resulta evidente, es el marcado énfasis en que se presenta la obra realizada por el Estado posrevolucionario como tal: el reparto agrario, la creación de la SEP, las políticas de alfabetización, la creación del IMSS, del ISSSTE, y las que él mismo realizó: creación de FONACOT, INFONAVIT, CONACYT y UAM, entre otras, como gobierno pos-revolucionario

Lo que evidencia, como ya se señaló líneas arriba, el marcado carácter ideológico de la enseñanza de la historia. Y con ello del

papel tan importante que se le asigna para que contribuya a la creación de las condiciones, ideológicas y culturales necesarias que permitan la reproducción de las relaciones sociales existentes en el sistema de dominación y producción capitalista.

En la medida en que permite crear los consensos a partir de los cuales el Estado logra ejercer la dominación. En éste sentido cabe resaltar la forma en que a partir del estudio del período postrevolucionario, la construcción de obras de infraestructura y la conformación de instituciones encaminadas a la satisfacción de diversas necesidades de la población se presenta con la finalidad de crear la imagen de un Estado protector, preocupado por el bienestar de la sociedad en su conjunto, no de un sector en particular.

Al cual los individuos, por esa misma característica, no sólo deben respeto, sino obediencia, pues encarna las reivindicaciones históricas del pueblo mexicano, las aspiraciones por las cuales se ha luchado a lo largo de su historia.

El estudio de la historia, en éste sentido, se hace a partir de una concepción lineal. Todos los acontecimientos han estado encaminados a la búsqueda del bienestar común. Y también la obra de los gobiernos, sobre todo de los postrevolucionarios, se encamina hacia ese objetivo.

La comprensión del presente, como argumento para el estudio de la historia, es la justificante de una forma específica de abordarla. Forma que hace especial énfasis en las obras de los últimos gobiernos; en las características personales, si se trata de héroes históricos: Hidalgo, Morelos, Zapata, Villa, las cuales siempre rebasan aquellas de la generalidad.

La construcción de un sentimiento de pertenencia a la nación, pasa en éste sentido a través de la enseñanza de una historia, que también se considera nacional, en la cual no se abordan las especificidades de lo regional, de lo local. Esto, como ciertos acontecimientos que son considerados como negativos en la enseñanza, en realidad para la imagen del gobierno, no se enseñan, como lo podría ser la forma en que se dió término a las movilizaciones estudiantiles de 1968, la ya señalada represión contra las movilizaciones campesinas de principios de los años sesentas.

De lo que se trata, es de enseñar la continuidad histórica como un todo armónico, en el cual la cooperación, principio que se pretende, no enseñar sino inculcar a través de las actividades didácticas, es lo que según la enseñanza de la historia permitirá la superación de los problemas nacionales.

Tal y como se señala en el caso del logro de la independencia: fue la cooperación entre insurgentes y criollos, independientemente de su diferencias, lo que permitió su logro. Aún cuando continuaran existiendo profundas desigualdades sociales y múltiples problemas. Fue la desunión de los mexicanos, entre otros factores, lo que propició la pérdida de más de la mitad del territorio nacional, en la segunda mitad del siglo XIX.

Esta forma de abordar el estudio de la historia nacional contribuye a la creación y construcción del sentimiento de pertenencia a una nación en específico y de una serie de valores, de conductas, que se pretende se asuman y adopten en determinados momentos de la vida cotidiana del educando: la cooperación, la solidaridad, el seguimiento de los ejemplos de los héroes.

Forma de abordar el estudio de la historia que se interrelaciona con otras actividades de la vida cotidiana al interior de la escuela: los honores a la bandera, adquieren significado después de conocer el simbolismo, del escudo, por ejemplo. Las ceremonias de aniversario, del inicio de la lucha por la independencia, o de la revolución, tienen un referente en el estudio de la historia.

Todo esto es lo que la teoría del reproducionismo ubica como la función reproductora de la escuela. Función que evidentemente se cumple, en el caso específico de la enseñanza de la historia. Y que, como señala Durkheim, le asignan, en general, todos los Estados nacionales. Pues todos pretenden inculcar ciertos principios que ubiquen al individuo como parte de un grupo en particular, y de una sociedad, en general. Y que en el caso particular del gobierno de Echeverría, no sólo no escapó a ésta forma de enseñar la historia, sino que además adquirió grados extremos, en lo que se refiere al estudio de la etapa posrevolucionaria.

No todo el proceso educativo que se desarrolla cotidianamente en el aula se puede reducir al aspecto meramente reproductor de la educación, junto a éste carácter, se dan otros procesos que no necesariamente tienen que ver con él.

Cómo ya se señaló en la parte última del capítulo anterior, es claro que una cosa es la intencionalidad mentada de la educación, en éste caso de la forma específica de enseñar una visión de la historia nacional, y otra muy distinta es la forma en que esa visión es interpretada, o reinterpretada por los docentes y los alumnos. Y que otra muy distinta es, a pesar de que la interpretación sea la deseada, la práctica cotidiana al interior del aula, y del sistema educativo en general, que en mucho contradice esa búsqueda permanente

de la libertad y la igualdad que se propugna y en consecuencia, otra es la enseñanza que se adquiere, en un sistema escolar, acostumbrado al autoritarismo, la verticalidad y la antidemocracia.

Por otro lado, tal y como se puede apreciar en la parte última del estudio de la historia de México, a partir de la obra de los gobiernos posrevolucionarios, es evidente que los consensos no sólo se obtienen a partir de la enseñanza de determinados contenidos, incluyendo a los que se refieren a la historia nacional, sino que también se construyen a partir de la realización de obras públicas encaminadas a la satisfacción de las necesidades de los diversos sectores de la población. Que la educación, en este sentido, forma parte de una política pública enfocada a lo social. Que por lo mismo está estrechamente vinculada con los demás aspectos que ésta comprende.

- 1 Resoluciones de Chetumal, México, SEP, 1975, pp. 182  
2 DURAND PONTE, Victor Manuel, ( coordinador ), Congruencia y  
Coherencia Pedagógica entre la educación primaria y la secundaria  
Análisis crítico, México, Dirección General de Contenidos y  
3 Metodos Educativos, SEP, mimeo, 1987, pp 23  
4 IBID, pp 24 y ss  
5 Programas para la educación media básica T 2, México, Consejo  
6 Nacional Técnico de la Educación, CONALITEG, SEP, 1981, pp.  
7 IBID, y DURAND PONTE, Op. Cit., pp. 25 y ss.  
8 Programas para la educación media Básica, Op. Cit, pp  
9 Objetivos Generales de la asignatura de Historia, en  
Resoluciones de Chetumal, SEP 1975, pp. 314  
10 IBID, pp 189 y 190  
11 COBOS, GUTIERREZ, RAMIREZ, Ciencias Sociales 1, México, Ediciones  
Pedagógicas, 1981, pp 14 y GONZALEZ MEDELLIN, ET/AL, Ciencias  
12 Sociales Básicas 1, México, Trillas, 1982, pp 13  
13 COBOS, Ciencias Sociales 1, Op. Cit., pp 14  
14 COBOS, GUTIERREZ, RAMIREZ, Ciencias Sociales 2, México,  
15 Ediciones Pedagógicas, 1981, pp 30  
16 IBID, pp 21  
17 IBID, pp 28 y ss  
18 IBID, pp 58 y ss  
19 COBOS, Ciencias Sociales 3, 1981, pp 11-25  
20 COBOS, Ciencias Sociales 1, pp 141  
21 COBOS, Ciencias Sociales 2, pp 72  
22 IBID, pp 28 y ss  
23 VAZQUEZ DE KNAUTH, Josefina, Educación y nacionalismo en México,  
24 EL Colegio de México, 1981, pp 1  
25 TESIS, que para obtener la Licenciatura en Relaciones Exteriores  
26 presenta el autor, México, COLMEX, 1986, pp 2 y ss  
27 VAZQUEZ DE KNAUTH, Josefina, Op.Cit., pp 70  
28 IBID  
29 IBID, pp 91  
30 IBID, pp 97  
31 FUENTES MOLINAR Olac, Educación y política en México, México,  
32 NUEVA IMAGEN, 1984, pp 29 y ss  
33 VAZQUEZ DE KNAUTH, Josefina, Op. Cit, pp 173  
34 IBID, pp 202  
35 IBID  
36 SOLANA, Fernando, Historia de la educación pública en México,  
37 México, SEP-80 FCE, 1982, pp 314  
38 IBID, pp 321  
39 IBID, pp 322  
40 VAZQUEZ DE KNAUTH, J. Op. Cit., pp 321  
41 IBID, pp 339  
42 Programas para la educación media básica T. 2, Op. Cit., pp 554  
43 IBID, pp 558  
44 IBID, pp 559 y ss  
45 IBID, pp 585 y ss  
46 IBID, pp 555 y ss  
47 IBID, pp 556  
48 GONZALEZ MEDELLIN, Op. Cit., pp 144 y ss  
49 IBID, pp 549 y ss  
50 IBID, pp 555 y ss  
51 Programas.... Op. Cit., pp 558

- 44 GONZALEZ MEDELLIN, Op. Cit., pp 168  
45 Programas, Op. Cit., pp 558  
46 GONZALEZ MEDELLIN, Op. Cit. 2, pp 168  
47 IBID, pp 169  
48 IBID  
49 Programas...Op. Cit. pp 558 y ss  
50 COBOS, Et/Al, Op. Cit. 2 pp 164 y ss  
51 GONZALEZ MEDELLIN, Op. Cit. 2, pp 173  
52 IBID, pp 17 y ss  
53 COBOS, Et/Al, Op. Cit. 2, pp 176  
54 COBOS, Et/Al, Op. Cit. 3, pp 181 y ss  
55 IBID, pp 183  
56 IBID, pp 184  
57 IBID, pp 185  
58 IBID, pp 186  
59 IBID  
60 IBID, pp 188  
61 IBID, pp 189  
62 IBID  
63 Programas para la educación media básica t 2, Op. Cit, pp 583  
64 COBOS, Et/Al, Op. Cit. 3, pp 190  
65 IBID, pp 192  
66 IBID, pp 204  
67 IBID, pp 210  
68 IBID, pp 212  
69 IBID, pp 213  
70 IBID, pp 214 y ss  
71 IBID, pp 217  
72 IBID, pp 127  
73 IBID, pp 138 y ss  
74 IBID, pp 140 y ss

## CAPITULO V

### HOMBRE Y SOCIEDAD

En este capítulo se hace un análisis de los contenidos temáticos que se integraron en los programas de estudio del área de ciencias sociales y asignaturas que la conforman, que se refieren a la visión de la forma en que se organiza la sociedad, según la visión del Estado; de los valores a partir de los cuales los individuos se sienten parte de un grupo en particular, y de una sociedad en general. De los valores principios y normas que conformaron el cuerpo doctrinario y filosófico del gobierno de Luis Echeverría y que como tales se incorporaron a los programas de estudio de la educación secundaria, en especial de aquellos referidos a la apertura democrática, a la política social, económica y cultural de su régimen.

El estudio de las relaciones que establece el hombre entre sus semejantes para vivir en sociedad se da en los tres programas de estudio de los tres grados; sin embargo, en algunas partes de éste es más específico; en aquellas en que se abordan los contenidos temáticos correspondientes a la asignatura de civismo. En la primera unidad del programa del área, correspondiente al primer grado, se hace un estudio de las instituciones de la sociedad en las cuales el hombre se relaciona con sus semejantes.

Los objetivos generales de ésta primera unidad establecen las pautas a seguir con respecto a la forma en que se estudian las relaciones del hombre con la sociedad " proseguir la labor de la educación primaria en relación con la formación del carácter, el

desenvolvimiento de la personalidad crítica y creadora, el fortalecimiento de las actitudes de solidaridad y justicia social; estimular el conocimiento de la realidad del país, para que el educando, al valorarla, esté en condiciones de participar en forma consciente y constructiva en su transformación; inculcar en el educando el amor y el respeto al patrimonio material y espiritual de la nación, capacitándolo para que lo aproveche en forma racional y justa; proporcionar una sólida formación moral que propicie el sentido de responsabilidad y de servicio, de respeto a otras manifestaciones culturales, a los derechos de los demás y a la dignidad humana; profundizar en el conocimiento y el seguimiento del educando en cuanto a su desarrollo integral y a su adaptación al ambiente familiar, escolar y social, para orientar sus capacidades, intereses, e inclinaciones y ayudarlo a lograr su plena realización<sup>1</sup>.

Para iniciar en el tema se establece que el hombre es un ser eminentemente social, que vive en relación con otros hombres con los cuales interactúa de diversas formas

En éste punto, cabe señalar que se concibe al hombre como un ser social, más por necesidad que por vocación propia. Pues se sostiene que la interacción del hombre, la relación que mantiene con sus semejantes tiene su origen en su incapacidad para satisfacer por sí mismo la totalidad de sus necesidades básicas, como alimentarse, vestir, recrearse y descansar<sup>2</sup>. De ésta forma se establece que "... la vida del ser humano es una serie de relaciones sociales, cada una diferente de acuerdo con el medio en el que se desenvuelve..."<sup>3</sup>.

Además se sostiene que esta serie de relaciones que ha establecido el hombre para satisfacer sus necesidades, ha llevado a una forma de

especialización del trabajo, de las actividades, a partir de la cual cada grupo social produce un producto o un servicio que sirve a los demás integrantes de la comunidad. Dándose una interminable serie de relaciones a través de las cuales intercambian sus respectivos productos o servicios con los que producen los demás.

Para que el alumno ubique y comprenda éstos procesos, se le pide que liste las relaciones sociales que se establecen de manera cotidiana en la comunidad en la que habita y de la cual forma parte<sup>4</sup>; de ésta forma podrá apreciar cómo unos individuos trabajan en fábricas para producir la ropa y el calzado; otros construyen casas y vías de comunicación, mientras que por su parte los comerciantes hacen llegar toda clase de productos a las personas que los necesitan<sup>5</sup>.

Lo anterior permite a los autores, tanto del programa curricular como de los mismos libros de texto, plantear algunos puntos en relación a la forma en que, según ellos, se integran los individuos a la comunidad, a la sociedad. Sosteniendo que un factor importante para ello lo es la cooperación y la responsabilidad en el cumplimiento de las actividades a que se dedique cada uno en la sociedad.

De tal manera que de la forma en que cada uno cumpla con su deber dependerá el grado en que se supere la comunidad en su conjunto. Invitando al alumno a participar e intervenir activamente en la elaboración y realización de proyectos que contribuyan a la limpieza y mejoras materiales tanto de su escuela como de su comunidad<sup>6</sup>.

Cabe señalar que en éste aspecto, el llamado a la cooperación con la colectividad se hace sin tomar en cuenta la ubicación de los individuos en la estructura jerárquica de la sociedad. Es el

individuo como tal, como integrante de ésta el que por igual tiene las mismas obligaciones. Dejando de lado las diferencias que como producto de una determinada forma de relación social se dan entre los miembros de la sociedad; de hecho, éstas no son tocadas por los autores.

Pero no sólo se señalan las obligaciones de los individuos para con la sociedad en el aspecto productivo y cultural. También se hace mención de que para que pueda existir la vida en sociedad es necesario el cumplimiento de una serie de normas de convivencia que garanticen el funcionamiento de la colectividad pues, se sostiene, desde que el hombre vive en comunidad ha tenido la necesidad de establecer una serie de normas de convivencia, de crear instituciones como la familia y la escuela, que le permiten organizar a la sociedad en la que se desenvuelve y adoptar medidas para relacionarse tanto con los individuos de su misma comunidad como para relacionarse con las otras comunidades. Mismas que han variado de acuerdo, tanto a las necesidades internas de cada comunidad como a las formas en que se relaciona con las demás<sup>7</sup>.

En lo que se refiere a la participación de los individuos en las actividades de la comunidad, no sólo se queda en la invitación a participar activamente y de acuerdo a las normas de convivencia que se ha dado ésta, sino que en el programa se hacen señalamientos, de manera reiterativa, acerca de la forma en que se participe.

Y es en este punto, como lo señala Pablo Latapí, donde se puede apreciar de manera clara y precisa la influencia de las propuestas de Echeverría, en el aspecto político, en los programas de estudio de la educación secundaria. Concretamente en lo que se refiere a los valores de "convivencia democrática, pluralismo, dialogo,

solidaridad social y la participación "8. Pues se le señala al alumno que "...participe activamente en la elección y desempeño de las diferentes comisiones propias de la vida en la escuela y de la comunidad..."[Además de que] "...intervenga en trabajos de equipo que fortalezcan el espíritu de colaboración y responsabilidad. Y analice, con juicio autocrítico, las ventajas de su participación en la vida de la escuela y de su comunidad..."9.

Aunque no se señala el significado del juicio autocrítico: cuáles son sus características, elementos constitutivos y cómo se logra. También cabría preguntar, si los alumnos de secundaria, sin pretender restarles capacidades, de acuerdo a su edad, maduración y conocimientos están en posibilidad de realizar un juicio autocrítico como el que se les pide.

Aquí cabe hacer algunos señalamientos: en primer lugar el insistente llamado a la participación de los alumnos en actividades que contribuyan al mejoramiento del espacio en el cual se desenvuelven de manera cotidiana, tiene un referente con la idea del presidente Echeverría de promover la participación de los jóvenes en actividades de carácter político, con los principios de la apertura democrática.

Por otro lado, este mismo llamado a la participación en actividades de carácter colectivo, así en general y de manera abstracta hecho a todos los miembros de la comunidad, sin tomar en cuenta, de hecho sin siquiera mencionar las diferencias sociales, tienen como finalidad, de acuerdo con Boules y Gintis, formar en los alumnos la imagen de una sociedad sin conflictos en la cual los problemas se derivan de la falta de cooperación y no por las desigualdades sociales. De ésta forma, sostienen, se legitiman las

desigualdades económicas y sociales, pues se hacen ver como algo natural<sup>10</sup>.

El estudio de las formas de organización social que se ha dado el hombre para vivir en sociedad, parte de el análisis de la comunidad, estableciéndose que ésta se conforma con el conjunto de personas que viven en un mismo medio, que comparten los bienes físicos y materiales del mismo; pero que además, procuran conservarlos y mejorarlos. Y en donde también, desarrollan una serie de actividades tanto de índole material y económico, como cultural y recreativo.

Se sostiene que es en la comunidad donde se concretan las relaciones sociales; donde todos sus integrantes desarrollan sus actividades específicas en beneficio de la colectividad<sup>11</sup>.

También se establece que dependiendo de la ubicación de la comunidad, ésta puede ser urbana o rural. Y está constituida, básicamente, por el espacio geográfico, que de alguna manera influye en el tipo de actividades productivas a que se dedica de manera preponderante su población, y donde ésta se encuentra y realiza sus actividades cotidianas y por su población<sup>12</sup>.

De la relación de éstos factores: medio ambiente y población se han configurado diversos elementos que constituyen otro factor de las comunidades: la cultura y la civilización. Señalándose que la cultura es el conjunto de experiencias que ha venido acumulando el hombre de generación en generación y que constituyen su forma de vida: sus costumbres, ideas científicas, políticas y religiosas, manifestaciones artísticas, entre otras expresiones<sup>13</sup>.

La población de la comunidad, se encuentra constituida por diversos grupos sociales, mismos que dependen del carácter de la comunidad de que se trate; de si ésta es urbana o rural. Así, podemos

encontrar obreros, empleados y profesionistas, en el primer caso, o campesinos y artesanos, en el segundo. Quienes, se sostiene, tienen semejante responsabilidad para con el conjunto de la comunidad.

De esta forma se deja la impresión de que sobre cualquier diferencia económica, social o política, predomina el interés general de la colectividad, situación que en términos ideales puede resultar positivo, pero que en términos reales, si como se plantea en los objetivos generales del grado se pretende que el alumno conozca y analice críticamente el entorno en el cual se desenvuelve, para que participe en él de forma consciente, esto, lo único que puede provocar es un desconocimiento de la realidad; un alejamiento de lo que es ésta y de lo que se le plantea en la escuela, en la medida en que sólo se forma una visión ideal de la sociedad; aquella que se le pretende imponer a través de la escuela.

Pareciera ser que, de acuerdo a los contenidos del programa, y de los libros de texto, no existieran grandes diferencias sociales producto de una forma específica de producción, sino que a fin de cuentas todos son miembros de una misma comunidad y por lo tanto todos tienen las mismas responsabilidades para con ella.

Pues se sostiene que cada integrante de la comunidad "... tiene una función respecto de los demás, y se da una interrelación entre todos sus miembros, ... De tal forma que la acción recíproca para resolver problemas permite renovar la solidaridad de los miembros del grupo y los prepara para acciones del futuro, ... [Además de que]... los verdaderos lazos que mantienen unido a cualquier grupo son las actitudes que tienen entre sí los individuos, y los patrones de conducta de ayuda recíproca y de cooperación para satisfacer necesidades..." 14.

Es decir, la problemática que enfrentan las sociedades, se reduce a un asunto de falta de cooperación, de voluntad. Y no de intereses específicos de clases y sectores.

También se establece que, como producto de la serie de relaciones que ha conformado el hombre con sus semejantes y como parte del mismo desarrollo de la comunidad, se han constituido diversas instituciones de carácter social, que tienen gran importancia para la integración de los individuos a la sociedad. Entre las que destacan la familia y la escuela<sup>15</sup>.

Un aspecto que resulta relevante resaltar, de la forma en que es presentado y abordado el estudio de la comunidad, es la manera en que se pretende que el alumno de la secundaria, desde el primer grado, emita juicios críticos y analíticos sobre diversos aspectos de la vida de su comunidad: concretamente sobre las aportaciones culturales del ser humano: la economía y la tecnología, los inventos para modificar el medio ambiente, sobre las instituciones: jurídicas, políticas y sociales. Además de que, como actividad del proceso enseñanza aprendizaje, represente, gráficamente, la evolución de éstas aportaciones culturales<sup>16</sup>.

Ejercicios que manifiestan claramente el grado tan extremo en que se pretendió llevar los planteamientos de que el individuo tuviera una participación activa, tanto en el proceso de construcción del conocimiento, como en la solución de la problemática de su comunidad.

Es decir, la forma en que los lineamientos de la política aperturista del gobierno de Echeverría, que fuera de la escuela se pretendía aplicar, se plasmaron en los lineamientos pedagógicos de la reforma a los planes y programas de estudio de la educación secundaria.

En este punto había que señalar que la selección de los contenidos temáticos de ninguna manera corresponde a una acción directa del presidente, a su intencionalidad, sino que en la selección mucho tienen que ver las características de la burocracia estatal, que en la mayoría de las veces asume actitudes serviles, en su afán de congraciarse con el presidente en turno. En éste caso es indudable que la teoría de la sociología de la educación resulta sumamente limitada para analizar el fenómeno. En todo caso habría que ubicar a las características que adoptó la reforma educativa, como parte de una política de gobierno y no de un sólo individuo, así sea el mismo presidente.

Otro punto en el cual es posible apreciar esa forma tan extrema de pretender aplicar unos principios políticos a la vida escolar se encuentra en lo que se refiere a la enseñanza de los valores universales. Para lo cual se señala que el alumno aprecie, pero sin señalar de manera específica cómo le hará para apreciarlos, el valor de la justicia, la libertad, la valentía, la solidaridad, la veracidad, la honradez, la belleza, el amor y la responsabilidad<sup>17</sup>. Y que además comente con juicio analítico, "...noticias periodísticas en las que se observe la aplicación de algunos de los valores universales..."<sup>18</sup>.

Por otro lado, se señala que el alumno "...practicará en forma consciente y responsable los valores universales, en sus relaciones sociales, cotidianas, tanto dentro como fuera de la escuela..."<sup>19</sup>.

En el caso de la justicia, como valor universal, cabe resaltar que tanto en el programa como en los libros de texto se le otorga especial importancia. Sosteniendo que en todas las sociedades, la búsqueda de ésta, junto con la práctica de los otros valores, es una

aspiración. Además se afirma que la práctica de los valores universales hacen más justa y equitativa a la sociedad, por lo cual se exhorta a los alumnos a practicarlos, de manera consciente<sup>20</sup>. Como si en la realidad, en la vida cotidiana de las sociedades, no existiesen intereses específicos y particulares de los distintos grupos y sectores sociales que hacen imposible el funcionamiento de la sociedad sólo a partir de la práctica y del ejercicio de valores universales.

Cuando además, es evidente que en la vida cotidiana, tanto del alumno como de la misma sociedad, lo que priva es la negación de la esencia de los valores universales; al momento que se violan los derechos de los mismos alumnos de la secundaria de llevar el cabello como mejor les parezca, cuando para agilizar cualquier trámite administrativo en las oficinas de gobierno se recurre a la "mordida", cuando el agente de tránsito para todo pide para el "refresco".

Otro aspecto interesante, en cuanto a la forma en que se plantea el estudio de los valores universales, es el que se refiere a la práctica de éstos en un ámbito más amplio, el de las relaciones internacionales. En efecto, quizás para no dejar de lado el apotegma juarista de "Entre los individuos como entre las naciones, el respeto al derecho ajeno es la paz", éste se introduce como parte de los contenidos referentes a "valores"<sup>21</sup>.

De ésta forma se pretenden dos cosas. El ejemplo de la práctica de los valores por parte de los héroes nacionales, que se sostiene es un ejemplo a seguir, aunado a la pretensión de que efectivamente su práctica se vuelva ejercicio cotidiano para los alumnos. Aunque esto en realidad sí tenga una relación directa con la política exterior

seguida por el gobierno de Echeverría, en lo que se refiere a la Carta de los Derechos y Deberes de las Naciones, promovida por él.

Y para no dejar sólo el apotegma juarista, cómo único valor referente a las relaciones internacionales, se le pide al alumno que identifique los valores universales que contiene la "Declaración de los Derechos Humanos"<sup>22</sup>. Sobra decir que ambos son estudiados de manera descontextualizada, es decir, sin el más mínimo referente ni al momento, ni a la situación histórica en que fueron creados.

Sin pretender forzar en el análisis la forma en que éstos dos contenidos fueron introducidos como parte del estudio de los valores, se puede sostener, con ciertos riesgos de esquematizar, que su inclusión respondió a la idea de dar a conocer a los alumnos algunos de los principios del discurso político que en materia de relaciones exteriores manejó el gobierno del Presidente Luis Echeverría, aunque esto se verá con más detalle en otro apartado.

Después del estudio de los valores universales, se pasa al análisis de la comunidad como tal, en la segunda unidad de primer grado del área, y que no es otra cosa que la síntesis de los respectivos contenidos de la asignatura de civismo del mismo año, en el cual se retoman algunos de los contenidos de la primera unidad.

El estudio inicia con los componentes de la comunidad: los factores físicos, el medio ambiente, la población, la cultura y la influencia recíproca del medio ambiente en las relaciones sociales y de éstas para modificar los factores físicos del medio ambiente.

Con lo cual se refuerzan algunos de los principios que desde la primera unidad se introdujeron, principalmente aquellos que se refieren a la importancia de la cooperación y la responsabilidad, entre otros valores, en la vida colectiva. Reiterando que el alumno:

" investigue y discuta en su grupo, los siguientes aspectos: las responsabilidades de cuyo cumplimiento depende el buen funcionamiento de la familia, la escuela y la comunidad... Porque en un conglomerado social todas las personas somos importantes "23.

Retornando un poco a lo anterior cabe resaltar dos cosas en el estudio de la comunidad: la tesis de que para el buen desarrollo de ésta son indispensables dos cosas; la división social del trabajo, como aspecto natural de la vida en sociedad, y principio a partir del cual se satisfacen todas las necesidades del hombre, y la necesidad de que todos los individuos cumplan con sus obligaciones dentro de la sociedad.

Con lo cual se forma en el alumno una visión de la sociedad con éstas características, sin importar que en la realidad suceda otra cosa muy diferente al plano ideal, con el que se comentan las relaciones sociales.

Después del estudio de las características generales de la comunidad, se lleva a cabo el correspondiente a los grupos que la conforman, partiendo de la familia y la escuela, a las cuales se ubican como las instancias primarias de la socialización.

Estableciendo que la familia, como grupo, es importante en la medida que ella es la responsable de la formación de los hijos para hacerlos útiles a la sociedad<sup>24</sup>; en ella se establecen las reglas que indican cual debe ser el comportamiento de cada uno de sus miembros; las normas de convivencia interna, en especial las de los hijos. Estableciendo que la vida doméstica se organiza a partir de fijar ciertas normas de comportamientos y de responsabilidades: se fijan horarios para el cumplimiento de las actividades, el quehacer, de los alimentos, de entrada y salida del hogar. Y la contribución que cada

uno de ellos debe aportar para la conservación, el sostenimiento, la seguridad y el gobierno de ella.

Además de que a los hijos se les enseñan las prácticas y formas de la vida comunitaria, se les inculcan hábitos, como la responsabilidad y el respeto, es decir lo que se ubica como las buenas costumbres<sup>25</sup>. Los valores axiológicos a partir de los cuales el individuo logrará integrarse a la vida comunitaria en un ámbito más amplio que el de la familia.

Además de que la familia es la instancia, la institución a partir de la cual se conservan los rasgos específicos de la cultura de una sociedad en particular y la que permite, en consecuencia, la transmisión de las tradiciones y la cultura<sup>26</sup>. Es decir, la preocupación fundamental de éstos contenidos programáticos es la integración del alumno a la sociedad.

La función integradora de la escuela se manifiesta en la forma en que se le inculcan al alumno ciertas maneras de concebir al mundo, acordes con los intereses de las clases dominantes, pues tienden a legitimar las relaciones de poder y las desigualdades sociales<sup>27</sup>.

Como parte del estudio de la familia, no sólo se abordan las características de ésta, sino que además se indica al alumno que "comente las modificaciones en las relaciones familiares y la adopción de nuevas costumbres..." Además de que, "redacte una composición sobre cómo se pueden mejorar las relaciones familiares..."<sup>28</sup>. Así como cuáles son los factores que pueden contribuir a la cohesión familiar, destacándose los económicos, los afectivos y los culturales; además de aquellos que pueden propiciar la desintegración familiar.

Que, aún cuando se hacen señalamientos específicos acerca de cuáles pueden ser éstos, en el contexto del estudio de las responsabilidades, de los compromisos, derechos y obligaciones de sus integrantes, queda la impresión de que los factores de mayor peso para la desintegración familiar son aquellos que se refieren al incumplimiento de las obligaciones y a la falta de cooperación .

Mientras lo que se refiere a los factores que contribuyen a la cohesión familiar se destaca: el trabajo, la buena administración de los bienes familiares, el afecto, el cariño, las buenas costumbres, es decir todo aquello que de alguna u otra forma tiene que ver la cooperación y la corresponsabilidad de todos los integrantes para el buen funcionamiento de la familia. Dejando implícita la idea, la visión de que desde la familia y la comunidad, los problemas sociales se originan a partir de la falta de cooperación de sus integrantes y no por la existencia de intereses específicos de cada uno de sus integrantes, o de grupo, en el caso de la sociedad.

Un elemento que cabe destacarse y que se ubica en el marco de la política de Echeverría, en la medida que se ubica al Estado benefactor y protector de la sociedad, es el que se refiere a la participación del Estado en la " protección social y económica de la familia "29. Para lo cual se le pide al alumno que " lea y comente el artículo 130 constitucional, en lo referente al matrimonio civil, y las garantías que éste confiere a los esposos e hijos, así como las desventajas para éstos de la unión libre y de la nula planificación familiar30.

Por otro lado, pero en ésta misma línea de análisis, se señala que el alumno, como producto de las actividades didácticas encomendadas, "...identificará las medidas de protección social adoptadas por el

Estado en beneficio de la familia...<sup>31</sup>. Enfatizándose que el Estado mexicano es un ardiente defensor de la integración familiar, para lo cual ha expedido leyes y creado instituciones encargadas de ésta importante labor social<sup>32</sup>. Se le indica que investigue acerca de los problemas, que en todos los órdenes, enfrentan las familias de escasos recursos.

Así como que liste las instituciones de servicio social que el Estado ha creado para mejorar la vida familiar y que explique cuál es la función específica de cada una de ellas, señalándose entre otras al IMSS, el ISSSTE, el INFONAVIT, la CONASUPO<sup>33</sup>.

De ésta forma se presenta la imagen de un Estado paternalista y providencial que está al pendiente de las necesidades de la sociedad, principalmente de los sectores más desfavorecidos; que ha respondido a sus necesidades de manera satisfactoria, para lo cual ha creado diversas instituciones, cuya función es precisamente la de procurar el bienestar social.

La acción del Estado, en éste sentido y siguiendo los contenidos programáticos, es materializada en las actividades que cotidianamente realizan las instituciones estatales en favor de la sociedad. Y el Estado, es presentado como la instancia a partir de la cual los diversos sectores sociales ven asegurados sus intereses. Pero es en las acciones que tienden a beneficiar a los sectores populares en las que mayor énfasis se hace al momento de presentarlas como parte de los contenidos temáticos de programa y libros, y por lo mismo las que se pretende que aprendan los educandos, de una forma más firme.

Con lo cual lo que se pretende es identificar, precisamente, los intereses de la sociedad con los del Estado. De tal forma que éste no se vea como algo ajeno a ella, sino que ésta se identifique con él.

Reconozca que de él obtiene una serie de beneficios que le procuran el bienestar familiar y social.

Cuestión que en la coyuntura en la cual gobernó el presidente Luis Echeverría Alvarez era más que prioritaria, como política estatal, ante los continuos cuestionamientos a la legitimidad del Estado, que se expresaban en la creciente conflictiva social a través de manifestaciones, huelgas, tomas de tierra por parte de diversos grupos campesinos, y que incluso había llegado a grados extremos, como así lo comprueba la existencia de diversos grupos guerrilleros, en el país<sup>34</sup>.

La otra institución de la sociedad a partir de la cual se realiza el estudio de la comunidad y a la que se dedica un amplio espacio es la escuela. A la que se ubica como la institución cuya función básica es la de integrar el individuo a la sociedad a través de la educación<sup>35</sup>. En la escuela se lleva a cabo el enlace entre el individuo y la sociedad, además de que brinda a éste los elementos necesarios para integrarse a la comunidad a la que pertenecen. En ella, se realizan las más variadas, diversas y estrechas relaciones sociales, pues al ingresar a una escuela el individuo entra en relación con otras personas distintas a la de su familia, con las cuales tiene que convivir. Dentro de la escuela, se vincula con sus maestros y compañeros, con quienes coopera no sólo para el buen funcionamiento de ésta, sino que "... en las ceremonias cívicas el maestro dirige y el alumno participa con su voz, sus cantos y bailables..." <sup>36</sup>.

Por otro lado, y para reforzar la idea del Estado paternalista y protector de la sociedad, se mencionan fragmentos del artículo 3ero Constitucional como el siguiente: "...la educación que imparta el

Estado -federación, estados y municipios- tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la patria y la conciencia de la solidaridad internacional en la independencia y la justicia..."<sup>37</sup>. Más adelante se sostiene que la familia y la escuela enseñan al ser humano a vivir en relación con los demás.

En lo que se refiere a la vida interna de la escuela, se señala que el alumno "...apreciará la importancia de fortalecer las relaciones humanas en la escuela..."<sup>38</sup>. Un elemento o factor que se considera como de suma importancia para el estrechamiento de las relaciones es el que se refiere a la comunicación. En tanto que permite a los miembros de una comunidad, en éste caso de la escuela, aunque se generaliza, expresar sus planteamientos, opiniones e inquietudes en torno a un asunto o problema.

Pero además, y fundamentalmente, porque permite el ejercicio de ciertos derechos: "...el de petición ante compañeros, maestros y autoridad, ...( además de )... aportar sus colaboraciones cuando se le solicita y obtenga conclusiones..."<sup>39</sup>. En éste sentido se sostiene que en todos los grupos "...nuestras opiniones son necesarias y se toman en cuenta si hemos sabido desarrollar nuestro pensamiento social; la escuela proporciona enseñanza sobre cómo actuar en el grupo..."<sup>40</sup>.

Aunque en momentos parezca reiterativo, pero es necesario rescatar algunas de las actividades didácticas a partir de las cuales el docente de la escuela secundaria guía el proceso enseñanza aprendizaje de los contenidos programáticos, pues de ésta forma se puede apreciar la influencia de los planteamientos político filosóficos del pensamiento del gobierno de Echeverría en la reforma

educativa, que como ya se mencionó, los que más se hacen evidentes son los que tienen mayor relación con la llamada apertura democrática, y todo lo que esto implicó en cuanto a la participación del sujeto en las actividades de la comunidad, y a la forma en que se sostiene se debe dar ésta participación.

En este sentido, se le indica al alumno, para el caso específico de su participación en la escuela, que forme equipos de trabajo, para reforzar la tesis de los beneficios colectivos que brinda la cooperación, bajo las siguientes características: fijar los objetivos del grupo, elaborar el reglamento interno del mismo, nombrar democráticamente a los dirigentes, planear las actividades y evaluar el trabajo realizado por el equipo<sup>41</sup>.

Como puede apreciarse son varios elementos que se plantean en el ejercicio, además de la participación en equipos y la cooperación; están explícitos los que se refieren a la responsabilidad, que de acuerdo con el pensamiento de Echeverría es un elemento indispensable que debe existir en todos los miembros de un grupo y en los de la sociedad en su conjunto al momento de participar en actividades de carácter colectivo, pues del grado de responsabilidad que se asuma por parte de todos los integrantes dependerán los resultados de la actividad; también explícito lo que respecta a la necesidad de que la participación esté normada bajo ciertos reglamentos, que de acuerdo con las indicaciones de la actividad didáctica, elabora el mismo grupo, o la sociedad, es decir la participación no se puede dar de manera arbitraria, sino regulada por ciertas normas.

Por otro lado, la regulación no se da, ni se establece de manera ajena al grupo, sino que emana de éste. En consecuencia, la obligación de acatarla es mayor, pues son los integrantes del grupo,

de la sociedad, los que se han dado esa normatividad. Más adelante se señala la obligatoriedad de cumplir con las normas, y las sanciones a que se hacen acreedores quienes las infrinjen.

Aspectos que si bien tienden a fomentar la participación del alumno en los asuntos internos de carácter colectivo también marcan las formas a partir de las cuáles se debe dar su participación.

Como puede apreciarse, los contenidos programáticos del área de Ciencias Sociales que se refieren a la vida del hombre en sociedad, están articulados de tal forma que tienden a garantizar ciertos aspectos a partir de los cuales se pretende el reforzamiento de la una visión de la sociedad, de lealtad al Estado como núcleo aglutinador de los intereses de la generalidad. Es obvio que algunos tienen un referente más directo con los procesos de socialización que con los que se refieren a la creación y construcción de los consensos y la hegemonía. Estos últimos son los que entrarían en la consideración de la teoría de la reproducción como parte de la cultura dominante, en la medida que en algunos aspectos presentan como algo natural la estratificación social.

Tal y como sostiene Bourdieu, los contenidos escolares tienen un referente directo con los valores culturales que se inculcan en la familia, como el respeto a las normas y la autoridad. Estos y los escolares tienen una continuidad que se manifiesta en la forma en que son asimilados e interiorizados por los diferentes sectores de la sociedad, según sea su ubicación en la estructura jerárquica de la sociedad. Pero es evidente que la forma en que se aborda el estudio de la familia e inmediatamente después el de la escuela como instancias de socialización tienen que ver con la necesidad del

Estado de reforzar su dominación; de inculcar ciertos valores y reforzar aquellos que se empezaron a interiorizar en la familia<sup>42</sup>.

Otros elementos que se mencionan en el estudio de la comunidad son los que se refieren a la cultura y a la interdependencia. En lo que se refiere a la primera, cabe mencionar que ésta es considerada como todo aquello que expresa los hechos que han sido producto de la actividad del hombre, de sus relaciones interpersonales y que se manifiestan en bienes tanto materiales, como espirituales. En éste sentido se sostiene que la cultura, como producto del devenir humano, se construye, reproduce y enriquece también a partir de la herencia, de los legados que han dejado los antepasados al hombre<sup>43</sup>.

El estudio de la cultura se hace a partir de los elementos culturales de la comunidad local, de los monumentos cívicos e históricos que existen en ella, de las obras de las personas que han vivido en ella, además del folklore, que se manifiesta en las danzas regionales, en las costumbres y leyendas. Señalando que al igual que en lo que se refiere al intercambio de bienes entre una y otra comunidad, en el aspecto cultural también se lleva a cabo un intercambio tanto entre las comunidades como entre las naciones<sup>44</sup>.

En lo que se refiere a los elementos constitutivos de la cultura, a los orígenes de ésta y sus características, se sostiene que éstas dependen de diversos factores: el medio ambiente y la historia, además de influencias externas, entre otros.

La interdependencia es un elemento que a lo largo de los programas de estudio, y para cada uno de los aspectos de la vida en sociedad, es señalada de manera constante. En el caso de la vida en la comunidad ésta es resaltada, primero a partir de la interdependencia entre los individuos para satisfacer sus necesidades, después, a

partir de la interdependencia que existe entre una y otras comunidades, también para la satisfacción de las necesidades de sus habitantes; en éste sentido se menciona que la interdependencia entre diferentes comunidades adquiere diversas dimensiones, en la medida en que comprende varios aspectos. Se resalta en tanto que muestra la necesidad de la cooperación, de la dependencia entre el desarrollo de la actividad de los individuos para la vida en sociedad. Si se rompe esa cooperación, esa interdependencia, la estabilidad social peligra.

Poniéndose como ejemplo, para mostrar la interdependencia, el intercambio de productos entre diversas comunidades, cuando no produce cada una lo que requieren sus habitantes y se ven en necesidad de establecer relaciones comerciales.

De ésta forma se da un intercambio de productos entre las diversas comunidades de una región. De forma semejante a como se establecen las relaciones entre los países que conforman la comunidad mundial<sup>45</sup>.

Pero el intercambio, la interdependencia, no sólo se da en el aspecto económico, sino que también comprende lo relacionado a la cultura, la civilización, entre otros factores. Pues se sostiene que una comunidad no puede permanecer aislada, de intentarlo carecería de los elementos que le permitirían progresar.

Otro aspecto que se resalta en el estudio de la sociedad es el que se refiere a la civilización. Que, de acuerdo a los programas emanados de la reforma echeverrista, se da hasta el segundo grado de la secundaria. Es decir casi un año después de que se diera el estudio de los elementos constitutivos de la comunidad y la interdependencia entre las comunidades.

El estudio de la civilización se hace a partir de la identificación de los elementos constitutivos de ésta, entre los

cuales se destacan: el ámbito geográfico, la sociedad, historia, actividades económicas, la estructura política, la ideología colectiva, las ideas artísticas, religiosas, científicas y morales. entre otras<sup>46</sup>. Y de la forma en que cada uno de ellos influye en la constitución de los rasgos característicos de la cultura de las comunidades y en la conformación de la civilización.

A diferencia de la explicación que se da en primer grado acerca de los diversos factores que influyen para la conformación de las características de la cultura y la civilización, en este segundo grado ya no es tanto el medio ambiente el que se considera determinante, aunque no se deja de lado, sino que además se mencionan, y se le indica al alumno que analice la influencia de los factores económicos, políticos y sociales en la conformación de la civilización y en los cambios culturales.

Además, se le pide al alumno que comente la relación entre cambio económico y cambio social, entre éste y cambio político. Por otro, lado se le solicita que analice los factores que integran a la ideología colectiva: las ideas artísticas, científicas, religiosas y los valores<sup>47</sup>.

Finalmente, para terminar con el estudio de la vida en sociedad, de las características que asumen las relaciones interpersonales que se establecen entre los individuos, en la octava unidad de segundo grado se plantea el estudio de las normas de convivencia social, la importancia de su cumplimiento, así como de las sanciones a que se exponen quienes las infringen.

Previo a esto, se introduce un pequeño apartado acerca de la vida comunitaria en las grandes ciudades, de los problemas que se generan en las grandes concentraciones humanas, como el desempleo entre

otros; así como de las ventajas que se obtienen al vivir en ellas, fundamentalmente por la existencia de la gran cantidad de servicios públicos, instituciones de educación superior, culturales, sociales, políticas e instalaciones hospitalarias de las que, se sostiene, generalmente se carece en las pequeñas poblaciones<sup>48</sup>, haciendo especial énfasis en la Ciudad de México. Señalándose el carácter histórico de ésta y la importancia de la misma como centro económico, político y cultural del país.

Para el estudio de las normas de convivencia social, se hace una distinción entre las normas morales y las jurídicas, estableciendo que las primeras forman parte de la herencia cultural, de la transmisión de creencias, cultos y prejuicios que permiten la integración del individuo a la sociedad y cuyo cumplimiento no necesariamente se hace obligatorio, ni su incumplimiento es sancionado, más allá de la posible desaprobación por parte de la sociedad; mientras que las normas jurídicas son reglamentos que ha establecido el Estado para regir la vida en sociedad y se caracterizan porque están enfocadas a normar la conducta externa de los individuos, por que su cumplimiento es obligatorio, y para esto, el Estado puede recurrir a la fuerza para obligarlo, además de ser bilaterales, es decir, al tiempo que establece obligaciones concede derechos<sup>49</sup>.

El estudio de las normas de convivencia social se hace partiendo del objetivo particular de la unidad mencionada, que establece que el alumno: "...apreciará la importancia que tiene el cumplimiento de las normas establecidas para una mejor convivencia,... [además de]...apreciar la obligación de contribuir para el sostenimiento del organismo gubernamental y los servicios públicos..."<sup>50</sup>.

A partir de lo anterior, se sostiene, el alumno valorará la necesidad de que todos los individuos respeten las normas que rigen la vida social. Para ello, se recurre al ejemplo del origen y los motivos por los cuáles los padres de familia reprenden a los hijos, los respectivos a la razón por la que los maestros llaman la atención de los alumnos, sosteniendo, en ambos casos, que es la violación a las normas de convivencia la que origina éstas reprensiones y llamados de atención.

De ésta forma se deja la impresión de que el castigo, la sanción y la reprimenda son necesarias cuando no se respeta la autoridad. Que la violación a las normas de convivencia, o su no respeto, que no necesariamente implicaría violación, también implican una sanción, un castigo. Si se quiere evitar el castigo y la sanción, se deben cumplir las normas establecidas y respetar a la autoridad, aunque ésta se equivoque.

Un ejemplo que llama la atención es el que se refiere a "...las razones por las que el patrón puede llamar la atención, descontar el salario y aún despedir al trabajador..."<sup>51</sup>. Dado que aún cuando en los ejemplos mencionados anteriormente es evidente la intención de reforzar el principio de autoridad en los alumnos, tanto en lo que respecta a la figura paterna y del maestro, y en consecuencia del gobierno.

En éste último ejemplo no sólo se trata de afianzar el principio de autoridad, sino además de reforzar la idea de la supremacía del patrón sobre los derechos de los trabajadores, pues no se mencionan, para nada, las posibles razones a partir de las cuales el trabajador se puede ver orillado, obligado, o en la necesidad de no cumplir con las normas, por ejemplo cuando éstas son contrarias a sus intereses y

derechos: bajo salario, condiciones de trabajo insalubres, entre otros. Pues, como mencionan Bowles y Gintis, de lo que se trata es de reforzar, reproduciéndola, la estructura jerárquica de dominación<sup>52</sup>.

La justificación que se da para la existencia de las normas de convivencia social es que sin éstas no habría vida social, no existiría la sociedad. De ahí que se apele al cumplimiento de éstas. En este sentido, se establece que en la medida que se deseen los bienes y servicios que se han construido a partir de la vida en sociedad, es que se tienen que respetar las normas de convivencia social, fundamentalmente las jurídicas<sup>53</sup>.

Aunque se establece que tanto las normas morales como las jurídicas tienen semejante importancia para el establecimiento de la vida social.

Entre las normas jurídicas que se mencionan como ejemplo y de su necesidad para la vida en sociedad se encuentran: los reglamentos de tránsito, mercados, construcciones, aduanales, educación, entre otras; además la de contribuir para los gastos públicos, de la federación los estados y los municipios en que residen los individuos<sup>54</sup>.

Es obvio que no se menciona su incumplimiento por parte del gobierno, ni las infracciones que diversos funcionarios y empleados públicos cometen de las normas, como por ejemplo las de tránsito, para no sancionar a quienes las incumplen y a cambio de ello solicitan la consabida "mordida", que en la vida cotidiana es tan común en los diversos ámbitos de la sociedad, tampoco de las sanciones a que se harían acreedores los mismos servidores públicos y funcionarios por ello, por cumplir mal su función, o por incumplirla.

En torno a la violación de las normas de convivencia social se menciona que ésta puede darse por dos motivos: por desconocimiento de éstas y por el deseo explícito de violarlas. Sosteniendo que en ambos casos se hace necesaria la sanción, pues el desconocimiento de las normas no justifica su violación. Haciendo un llamado al cumplimiento de las normas, como la única posibilidad de que se pueda dar la convivencia social de manera pacífica. Pues de la forma en que se comporten los individuos dependen las características de la sociedad. Considerando, además, que las acciones individuales deben estar normadas por la búsqueda del interés común<sup>55</sup>.

Por otro lado, se menciona que las actividades del gobierno encaminadas a la promoción y la difusión de la cultura tienen como finalidad contribuir a una mejor convivencia entre los miembros de las comunidades. Señalando entre éstas la organización de concursos de composición y oratoria, la celebración de festividades cívico históricas, además de la construcción de museos y bibliotecas, entre otras<sup>56</sup>.

En lo que respecta a la obligatoriedad del cumplimiento de las normas de convivencia para todos los individuos, se sostiene que éstas tienen un fundamento legal y sociológico, en la medida en que parten del articulado de la Constitución General de la República. Para lo cual se pone como ejemplo lo relativo a la obligatoriedad de pagar impuestos, asentado en la fracción IV del artículo 39 constitucional.

Sociológico, porque del pago de impuestos depende el funcionamiento de la actividad gubernamental: la introducción de servicios públicos, por ejemplo. Por lo que el alumno, se sostiene,

tendrá la convicción de que en la medida en que se paguen oportuna y honestamente los impuestos se disfrutará de mayores comodidades 57.

¿ Por qué tanta reiteración en la necesidad de que el sujeto cumpliera con las normas ?. En que el alumno interiorice éstas apelaciones al respeto a la norma. Esta reiteración tiene que ver tanto con el deseo, y la necesidad, del Estado de refuncionalizar la hegemonía estatal entre la sociedad y con la visión que tuvo el gobierno acerca del papel que le asignó a la educación, como instancia de inculcación de valores, más que de socialización. Qué en algunos casos adquirió un carácter de adoctrinamiento.

En lo que respecta al estudio de las formas de organización social cabe resaltar varios aspectos; en primer lugar los planteamientos en torno a cómo los autores, tanto de los programas como de los libros de texto, que no se alejan de los conceptos del gobierno de Echeverría, conciben la participación de los ciudadanos en la búsqueda de soluciones a los problemas que aquejan a las comunidades, en éste sentido, la participación democrática como principio, se sostiene, debe ser regulada por normas de convivencia, que se establece, surgen de la misma sociedad.

En principio habría que comentar que los puntos anteriores tienen una coincidencia plena con los planteamientos del gobierno de Luis Echeverría, específicamente con aquellos que se refieren a la llamada "apertura democrática "; por lo que se puede sostener que, al menos en éstas partes, la educación, vía la selección de contenidos y su muy particular interpretación, tiene un importante papel en la reproducción de la ideología dominante, entendida, ésta como una forma de ver las relaciones que se establecen entre los sectores de la sociedad y del mundo.

Por otro lado y un tanto derivado de lo anterior, cabe señalar que por la forma en que es abordado el estudio de la sociedad, de las relaciones que se establecen al interior de ésta, éste estudio no lleva necesariamente a un conocimiento de la sociedad realmente existente, cómo se pretende que lo logren los alumnos después de haber realizado los estudios respectivos.

Sobre todo, si tomamos en cuenta que en muchos aspectos, éste es abordado desde una perspectiva de lo formal: es el caso de la vida y función de las instituciones estatales, incluyendo a las educativas, que son estudiadas desde los objetivos para las que fueron creadas, que si bien brindan información acerca de sus finalidades, no es suficiente para conocer su funcionamiento interno, y en consecuencia, los problemas a que se enfrentan, tanto las mismas instituciones como los usuarios de ellas. Lo mismo sucede con las normas de convivencia social, que son estudiadas desde un plano formal. En éste último, había que señalar que los contenidos educativos parecen más encaminados a construir una imagen de la vida en sociedad más acorde a los intereses del Estado mismo que de la sociedad; más para reproducir las condiciones de vida existentes que para promover el cambio, como se manejó en el discurso educativo.

Aunque esta parte no necesariamente sea exclusiva del gobierno de Echeverría en particular, sino a una necesidad del Estado en general, de crear el consenso entre la sociedad.

Como puede apreciarse a lo largo de éste capítulo los contenidos temáticos referidos a la forma en que se inserta el alumno en la sociedad a la cual pertenece, en la que se socializa, están estrechamente relacionados con la necesidad del Estado de construir el consenso entre los individuos.

Pero también están referidos a la forma específica en que el gobierno de Luis Echeverría gobernó al país durante seis años.

En éste sentido con la reforma a la educación no sólo se estaba adecuando ésta a los cambios y reformas que en los distintos órdenes se estaban impulsando en el país, sino que también se le asignó el papel, en este caso extremo, de identificar a los educandos con una forma específica, la del régimen político de Echeverría: con el Estado interventor, propietario, providencialista, que precisamente adquirió grados extremos con el mismo gobierno de Echeverría.

Podemos sostener que para el caso específico de los contenidos temáticos referidos a la sociedad, a la forma en que se integran, y participan los individuos en ella y se relacionan entre sí y entre ellos y las instituciones, que se integraron a los programas de estudio del área de Ciencias Sociales de la educación secundaria que resultaron de la reforma educativa, su selección estuvo directamente en función de que la educación contribuyera a la identificación del individuo con el Estado, y con ello a la construcción de los elementos culturales e ideológicos necesarios para la reproducción del sistema de producción y dominación capitalista en México.

Y que en este sentido la educación tiene, como una de sus múltiples funciones sociales la de ser un proceso a través del cual se reproducen los valores culturales, los símbolos que identifican a los individuos como parte de un grupo social en particular, y de una sociedad en general. Además de los valores de obediencia y respeto a todo principio de autoridad: la paterna, la institucional en la escuela, al patrón, al Estado; a las normas establecidas que regulan la vida en sociedad; las normas de conducta frente a los demás y ante la vida en sociedad: responsabilidad, cooperación, solidaridad. Todos

aquellos elementos que en conjunto garantizan la reproducción de una serie, de un conjunto de relaciones específicas de producción y dominación, las del capitalismo.

Por lo que los aportes teóricos del Reproductivismo educativo contribuyen al análisis del proceso educativo y su relación con la sociedad, de su carácter reproductor. Aunque es claro que no se puede reducir a la educación a un mero instrumento al servicio de las demás esferas de lo social. En éste caso permite analizar esa parte característica de la educación. Si no fuese así, cómo, si no a través de la educación se construyen, re-construyen, re-definen los valores culturales de toda sociedad.

Pero es obvio que la educación no puede reducirse sólo a su carácter reproductivo. Que también, cómo proceso social que es, en ella se desarrollan diversas formas de relación, en las que incluso ésta misma característica se ve sujeta a la dinámica cotidiana de la escuela; a la inercia de las formas tradicionales de funcionamiento. Por lo que cualquier reforma, no necesariamente se cumple en el sentido planeado, programado, como lo señalan Carlos Imaz Gispert y Elsie Rockwell<sup>58</sup>. Además de que las enseñanzas de la escuela referidas a la construcción de una visión ideal de la sociedad y al papel del Estado en ésta, por sí solas no son suficientes para la conformación de los consensos, que éstos también se construyen a partir de las características que adopten las políticas públicas para el conjunto de los diversos sectores de la sociedad.

Es obvio que todo Estado exige el acatamiento a la normatividad institucional existente, como requisito para la participación en la búsqueda de soluciones a la problemática que enfrentan los diversos sectores de la sociedad, para la participación política. En este

sentido lo que proponía el gobierno de Luis Echeverría no estaba alejado de la lógica de la dominación estatal. Pero hasta donde éstas propuestas, que incluso en algunos casos parecen ser las de un Estado democrático, en su planteamiento de la necesidad de conformar una sociedad democrática y respetuosa del pluralismo social, en una sociedad moldeada por el autoritarismo implicaban la búsqueda de un cambio en las relaciones del Estado con los diversos sectores de la sociedad, ante el agotamiento de las formas de dominación autoritaria tradicionales, chocarían con las inercias institucionales, cuya actuación era precisamente el autoritarismo<sup>59</sup>. ¿Hasta dónde serían las resistencias institucionales y sociales las que limitarían la concreción no sólo de algunos planteamientos de la reforma educativa, sino incluso de la llamada apertura democrática y de otros cambios mentados?. Es algo que escapa a este trabajo.

- 1 Programas para la educación media básica T. 2, CONSEJO  
2 NACIONAL TECNICO DE LA EDUCACION, CONALITEG, SEP, 1981, pp. 512.  
3 COBOS, GUTIERREZ, RAMIREZ, Ciencias Sociales 1, México, Ediciones  
4 Pedagógicas, pp. 11.  
5 GONZALEZ MEDELLIN, Francisco Javier, Et/Al., Ciencias Sociales  
6 Básicas 1; el hombre en el mundo de hoy, conforme a los objetivos  
7 del programa oficial, México, TRILLAS, pp 12.  
8 IBID, y Programas para la educación... Op. Cit., pp 512  
9 COBOS, GUTIERREZ, RAMIREZ, Op. Cit. pp. 11.  
10 GONZALEZ MEDELLIN, Op. cit., pp 15.  
11 COBOS Op. Cit. pp 18.  
12 LATAPI, Pablo, " Dos puntos de vista sobre la reforma educativa " en, Revista del Consejo Nacional Técnico de la Educación, No. 18  
13 Vol. IV, marzo-abril de 1976, pp. 43.  
14 Programas para la educación...Op. Cit. pp 513  
15 BOWLES, Samuel y Herbert Gintis, La instrucción escolar en la  
16 América capitalista, México, S.XXI, 1986, pp 137 y ss.  
17 GONZALEZ MEDELLIN, Op. Cit. pp 15 y 16.  
18 IBID, pp 29 y ss.  
19 IBID, pp 17  
20 COBOS, GUTIERREZ, Et/Al., Op. Cit. pp 34.  
21 IBID, pp 13.  
22 Programas de la educación media básica, Op. Cit., pp 514.  
23 IBID, pp 514.  
24 IBID  
25 IBID  
26 IBID, pp 515.  
27 IBID.  
28 IBID, pp 517.  
29 IBID  
30 GONZALEZ MEDELLIN; Op.Cit., pp 30  
31 GONZALEZ MEDELLIN, Op. Cit. pp 31 y COBOS, Op. Cit., pp 36  
32 COBOS Op. Cit. pp 37  
33 BOWLES, Op. cit, pp 137.  
34 Programas para la educación media básica, Op. Cit., pp 517.  
35 Programas para la educación media básica, Op. Cit., pp 518.  
36 IBID.  
37 IBID.  
38 COBOS, Op. Cit., pp 39; GONZALEZ MEDELLIN, Op. Cit., pp. 35 y ss.  
39 Al respecto vease el segundo capítulo de este trabajo.  
40 IBID., pp 39 y Programas para la ... Op. Cit., pp 518.  
41 Programas para la educación media básica, Op. Cit., pp 518  
42 COBOS, Op. Cit., pp. 39 y ss.  
43 GONZALEZ MEDELLIN, Op. Cit., pp 40 y ss  
44 Programas para la educación media básica, Op. Cit. pp 519  
45 IBID.  
46 IBID.  
47 BOURDIEU, Pierre y Jean Claude Passeron, La reproducción,  
48 Barcelona, LAIA, pp 82 y ss.  
49 GONZALEZ MEDELLIN, Op. Cit., pp 19 y ss  
50 Programas para la educación media básica 2, Op. Cit., pp 220;  
51 GONZALEZ MEDELLIN, Op. cit. pp. 42 y COBOS, Op. Cit, pp 44.  
52 GONZALEZ MEDELLIN, pp. 45.

- 46 Programas para la educación media básica, Op. Cit., pp 543.  
47 IBID.  
48 IBID pp 567 y ss.  
49 IBID pp 567  
50 IBID.  
51 IBID, pp. 568  
52 BOWLES Y GINTIS, Op. Cit., pp 187  
53 SILVA TERESA, Et/Al, Ciencias Sociales dos, Conforme a los  
objetivos del programa oficial, México, TRILLAS, 1986. 6a. ed,  
pp 240  
54 IBID, pp 245  
55 IBID, pp 241 y ss  
56 IBID, pp 244 y ss  
57 Programas de la educación media básica 2, Op. Cit, pp 568  
58 IMAZ GISPERT, Carlos "Micropolítica y Cambio pedagógico en la  
escuela primaria mexicana", en Perfiles Educativos No. 67,  
enero-marzo de 1995, CISE-UNAM, pp 59-76. y ROCKWELL, Elsie, de  
Bardas, veredas y.. DIE/CINVESTAV/IPN.  
59 IBID

CAPITULO VI  
LA VIDA MATERIAL; LA ECONOMIA

Uno de los aspectos del estudio de la sociedad, en los que se puede apreciar con mayor claridad la influencia de los lineamientos políticos del gobierno del presidente Luis Echeverría en los planes y programas de estudio, que como producto de la reforma educativa se elaboraron durante su mandato, es el de la economía. Pues los contenidos temáticos que se seleccionaron, referentes a ésta, para incorporarlos a los programas de estudio, están fuertemente marcados por la participación e intervención del Estado en los procesos productivos.

Pero además, esta intervención es defendida y reivindicada, como parte de las obligaciones del Estado posrevolucionario; que fue uno de los principios que guiaron a la política gubernamental del sexenio 1970-19976.

El estudio de la economía está estrechamente ligado al estudio de la sociedad, sin embargo, hay apartados donde éste es más específico. Sobre todo si consideramos que se aborda a partir de tres ámbitos: la economía local, o de la comunidad, la economía nacional y la intervención del Estado en la economía, y la economía internacional, a partir de la cual se aborda tanto el estudio de las características de los países capitalistas, los socialistas, y los subdesarrollados y las relaciones comerciales entre las naciones.

Sin embargo, es preciso señalar que un rasgo característico del estudio de la economía, en la secundaria, es la falta de sistematicidad y continuidad temática, pues en el afán de integrar

los contenidos de economía en un cuerpo de conocimientos por área, éstos se abordan de manera conjunta, lo mismo con contenidos históricos, que con geografía y civismo.

Pero antes de iniciar el análisis de los contenidos temáticos de los programas de estudio, referidos a la economía, es conveniente señalar la concepción que se da, de esta disciplina; de la cual se establece que es la ciencia que estudia la producción, la circulación, distribución y consumo de la riqueza, es decir, de las formas en que los hombres satisfacen sus necesidades materiales y de las relaciones que establecen para éste fin<sup>1</sup>.

Inicia desde la primera unidad de primer grado, cuando se aborda el estudio de las características físicas de la comunidad, al considerar que de éstas dependen las actividades a que se dedica la población para satisfacer sus necesidades más inmediatas; al establecerse que los individuos, con su trabajo, producen una serie de bienes que intercambian con los demás<sup>2</sup>.

En éste sentido es que se introducen dos elementos más en el estudio de la economía: los recursos naturales con que cuentan las comunidades, en principio, la región y las naciones; además del trabajo como principal fuente de riqueza, pues con este, el hombre es capaz de satisfacer sus necesidades y transformar la naturaleza, se sostiene, para aprovechar mejor sus recursos<sup>3</sup>.

A partir de ésto se establece que dependiendo de los recursos naturales con que cuenta la comunidad van a ser las actividades económicas a que de manera preferente se dedique su población. " Así, las colectividades que viven cerca del mar desarrollan técnicas pesqueras y los grupos de agricultores crean técnicas que les

permiten cultivar la tierra de acuerdo con los recursos de su localidad, y según el medio en que viven<sup>4</sup>.

Siguiendo esta secuencia de presentación de los contenidos económicos, en la segunda unidad, también de primer grado, se establece que " los factores físicos de una comunidad constituyen el marco en el cual se desarrolla la actividad del hombre... para satisfacer sus necesidades aprovechando los recursos naturales, así como la ciencia y la tecnología; actividades económicas, que dependiendo de sus características se pueden clasificar en tres tipos: primarias, que son las que se relacionan con el cultivo de la tierra, la cría de animales, la caza, la pesca y la silvicultura; las secundarias, que se refieren a las industrias extractivas, la de transformación, las de la construcción, entre otras; y las terciarias, que se refieren al comercio, el transporte, los servicios: agua, drenaje, vigilancia, alumbrado, educación y el gobierno. Así, se establece que la población se dedica a diversas actividades económicas<sup>5</sup>, que se interrelacionan para constituir las relaciones económicas entre los distintos sectores, tanto de la comunidad como de la sociedad en su conjunto.

Dándose, un proceso de interdependencia entre los distintos sectores de la economía. Lo cual permite reforzar la idea de la responsabilidad en el cumplimiento de las actividades que corresponden a cada uno, enfatizando en la necesidad de la cooperación, como uno de los principios a partir del cual es más fácil resolver los problemas económicos<sup>6</sup>.

Pero también se sostiene que la interdependencia entre las comunidades y las naciones hace que fenómenos económicos o sociales que suceden en unas comunidades o países repercutan en otros; para lo

cual se pone como ejemplo, el encarecimiento de ciertos productos, la inflación, la devaluación de la moneda, entre otros<sup>7</sup>.

De ésta forma, se establece que el origen de los problemas económicos de un país se encuentra en los diversos factores que intervienen en el mismo proceso económico, lo que permite ubicarlo como una totalidad. Pero también se establece que dada la interdependencia económica entre las naciones, el origen de éstos no sólo se puede explicar en función de políticas internas establecidas por el gobierno, sino como consecuencia de factores externos, que por lo mismo, no toda la responsabilidad acerca de los problemas económicos recae en el gobierno.

Para sostener esta idea y a manera de ejemplo, se explica que el fenómeno de la inflación, durante el gobierno de Echeverría se dió posteriormente al incremento en el precio del petróleo establecido por los países árabes, a raíz del conflicto entre éstos y los Estados Unidos; además de explicarlo a partir del caso Watergate, en los Estados Unidos, argumentándose que su impacto en la economía internacional se dió debido a que se trata del país más poderoso del mundo<sup>8</sup>.

Posteriormente se hace un breve estudio de los límites territoriales de México; la extensión de éste en lo que se refiere al territorio, mares, océanos y espacio aéreo, según el derecho internacional; sus colindancias naturales, como los ríos y las artificiales o fronteras. A partir de éstos elementos se da el estudio de los recursos naturales con los que cuenta el país. Con este marco general se inicia el estudio de la economía nacional, propiamente dicho; los recursos humanos, es decir la población, su distribución, tanto geográfica como por edades y su evolución

reciente, así como los impactos que en la economía ha tenido el crecimiento poblacional.

Al respecto cabe señalar que durante el gobierno del presidente Echeverría se inició un programa de educación en población encaminado a crear conciencia, en la necesidad de que las familias planificaran el número de hijos.

De ahí, que no sea extraño que en el estudio de los movimientos poblacionales se señale que el crecimiento poblacional ha propiciado diversos problemas: de alimentación, habitación, salud, ocupación, educación, transporte, entre otros; además de los respectivos a las familias numerosas, es decir que en este caso si es posible apreciar la influencia directa de los postulados de la política en materia poblacional del gobierno de Echeverría, en los contenidos temáticos del programa.

Una vez visto de manera global el estudio del territorio nacional y sus límites, en la cuarta unidad de primer grado se inicia el estudio más detallado tanto de los recursos naturales con los que cuenta el país, como de los humanos.

Para ello, se parte del estudio de la división territorial del país en ocho zonas económicas: Noroeste, Pacífico sur, Norte, Noreste, Centro occidente, Centro sur, Golfo de México y Península de Yucatán y de las entidades federativas que comprende cada una de ellas. Este tipo de estudio se justifica sosteniendo que de esta forma es más sencillo abordar el estudio de las características y de los recursos con los que cuenta el país.

Cabe señalar que en los programas de estudio no se detallan de manera específica las características a estudiar de cada una de las zonas económicas, sino que se presenta el esquema del estudio de dos

de ellas, la Noroeste, en la cuarta unidad y la centro occidente, en la quinta unidad, para que a partir de éste esquema el profesor, realice el estudio de las 6 zonas restantes<sup>9</sup>.

Pero son los autores de los libros de texto correspondientes, quienes en realidad llenan este hueco. Haciéndolo, efectivamente, a partir del esquema señalado. Por lo que el estudio de las ocho zonas económicas se da de una manera monótona, pues son los mismos aspectos los que se estudia de cada una de ellas, variando únicamente, el nombre de las entidades que las integran y, en consecuencia, los datos que se presentan. Pero sin ahondar en las diferencias específicas de cada una de ellas.

Se dice que una zona económica es una área territorial determinada, que presenta semejanzas naturales y económicas, teniendo como base los siguientes factores: a) la existencia de ciudades, que son causa y efecto del desarrollo; b) una especialización de las regiones a consecuencia de la división del trabajo y c), el desarrollo de un sistema de vías de comunicación, que permite la existencia de lazos de comunicación internos, entre las actividades productivas, comunicando las ciudades y el campo y los centros de producción con los centros de consumo<sup>10</sup>.

El estudio de las ocho zonas económicas se hace partiendo del estudio del origen geológico del espacio geográfico que comprende cada una de ellas, de los principales tipos de suelo, el relieve predominante, los climas, ríos principales, asociaciones de vegetales. A partir de esto se hace una relación de los recursos naturales con los que cuenta cada una de las ocho zonas económicas, con las actividades productivas a que se dedica la población de cada una de ellas, con lo cual, se establece, se puede apreciar la

influencia del medio ambiente en las actividades humanas: agricultura, ganadería, pesca, industria, comercio, servicios y la importancia de cada una de ellas, en cada una de las zonas económicas<sup>11</sup>.

Lo anterior es relacionado con las características generales de la población de cada una de las ocho zonas económicas: la edad de ésta, la población económicamente activa y cómo ésta se distribuye en las diversas actividades que se desarrollan en las zonas correspondientes, además, de cómo se distribuye geográficamente; en el campo y en la ciudad<sup>12</sup>. De éstas últimas se hace mención en cuanto a cuales son las más importantes de cada una de las zonas económicas.

En lo que se refiere al aspecto cultural se hace mención del grado de alfabetismo de la población, de las principales instituciones de educación en cada una de las zonas y dónde están ubicadas al interior de éstas.

Asimismo se mencionan las principales vías de comunicación, tanto al interior de cada una de las zonas, como las que comunican a cada una con el resto del país; y de los medios de comunicación<sup>13</sup>.

Una vez que se han estudiado las características económicas internas del país, en lo que a recursos naturales y humanos se refiere, se hace mención de los sistemas económicos que predominan en el mundo. El sistema capitalista, el socialista y de los países en vías de desarrollo. Entre estos últimos se ubica a México.

Pero antes de pasar a analizar las características de los sistemas económicos mundiales, de acuerdo a como son abordados en los programas de estudio de la secundaria, veamos la forma en que es presentado el estudio de la economía nacional y la participación del Estado en ella.

Como introducción al estudio de la economía nacional se señalan cuáles son los factores de la producción. Estableciéndose como objetivos particulares de la séptima unidad, de segundo grado, " que el alumno comprenda cómo se realiza el proceso económico, además de valorar la importancia de los recursos naturales con los que cuenta el país y la necesidad de que tiene la sociedad de que el Estado intervenga en la economía del país<sup>14</sup>.

En el mismo objetivo de unidad se plantea que los alumnos comprendan que la participación del Estado en la economía es, más que una actitud que adopta el Estado, una necesidad política con base a los requerimientos de la sociedad. Participa en la economía porque así conviene a ésta, de acuerdo a los planteamientos del programa. Política que durante el gobierno de Echeverría tuvo uno de sus mayores auge, al intervenir en la economía, no sólo como conductor de ésta, sino también como inversionista directo en la producción de algunos productos.

En este sentido se afirma que la insistencia en que el Estado participa en las diversas esferas de la sociedad con base a las necesidades sociales tuvo que ver con la forma en que durante el gobierno de Echeverría se dió la ampliación de las facultades de Estado, además de la intervención directa de éste en la economía y la sociedad.

Los factores de la producción que se mencionan en el programa, y en los libros de texto son: los recursos naturales, el trabajo, el capital y la organización<sup>15</sup>. Previo a esto se hace un recuento de las necesidades de los individuos y de la forma en que las satisface. Haciendo una distinción entre aquellas que se satisfacen sin requerir de un producto material o de la intervención de servicios, de las que

si lo requieren. Y en este sentido de cómo es que se producen esos productos materiales y esos servicios. Estableciendo que el hombre es el único ser que se caracteriza por la producción de la gran mayoría de sus satisfactores<sup>16</sup>.

Algunos autores hacen mayor énfasis en la tesis de que es a partir de la cooperación y la responsabilidad social, como se satisfacen las necesidades de la sociedad; Cobos, establece que: " la vida material de las sociedades, es el conjunto de acciones encaminadas a obtener los bienes que se requieren para satisfacer las necesidades de los individuos y se conforma a partir del esfuerzo cooperativo de los habitantes de una comunidad.

Se sostiene que la vida material se origina en las necesidades del ser humano como ente social; requiere de la naturaleza y sus recursos y se logra con la participación del hombre y de su fuerza de trabajo; impulsa a los seres humanos a crear herramientas capaces de facilitar la tarea de convertir las materias primas en bienes de uso y cambio; obliga a los integrantes de una comunidad a la ayuda mutua; es generadora de la división social del trabajo; ha permitido la creación de sistemas de producción, circulación y consumo de los bienes y servicios. Además de que modela el modo de pensar del hombre y las formas de ejercer el poder en las asociaciones humanas<sup>17</sup>.

En este sentido se establece que constituyen al proceso de producción todas aquellas actividades encaminadas a la producción de los distintos bienes y servicios que requieren las sociedades para satisfacer sus necesidades. Distinguiendo entre lo que son los bienes de uso intermedio de los de uso final<sup>18</sup>. Se dice que los de uso intermedio son aquellos a partir de los cuales se producen los bienes

de uso final: la harina es un bien intermedio con el cual se produce el pan, que es un producto final.

A partir de aquí se introduce otro factor que tiene un papel importante dentro del proceso de producción: el intercambio de los bienes: la intermediación comercial. Sosteniendo que si bien los individuos durante y en sus actividades productivas producen bienes y servicios, se requiere el intercambio constante de éstos para que se pueda llevar a cabo la satisfacción de las necesidades.

Mencionando que es el dinero el medio, el vehículo a partir del cual todos intercambian los productos y/o servicios que producen, por otros bienes y/o servicios que consumen directamente. Y que en el mundo se llevan a cabo millones y millones tanto del proceso de producción como de los procesos de intercambio<sup>19</sup>.

Es a partir del estudio del proceso de circulación de las mercancías que se entra de lleno al estudio de las características de la economía nacional. Estableciendo que al interior del país existen dos circuitos de circulación de las mercancías: uno local o regional y otro de carácter nacional; entre ambos conforman el comercio interior del país.

Se señala, además, que en éste intervienen diversos factores: el crédito privado, el crédito público, el transporte, los particulares y el Estado, entre otros<sup>20</sup>.

En lo que se refiere al comercio local o regional, se establece que éste, como los diversos rubros de la producción, depende de alguna forma, de las características de la región.

Se sostiene que es en el comercio nacional en el cual el Estado interviene de manera directa; sobre todo en lo que se refiere a la comercialización de "los artículos de primera necesidad,

especialmente en la de los alimentos....La CONASUPO, se ha convertido en el principal agente de compraventa de muchos productos alimenticios, en especial de los granos y leguminosas primordiales como el frijol, el maíz y el trigo. El gobierno mexicano interviene también en la comercialización de la azúcar. Como propietario de la industria petroquímica, ejerce una influencia decisiva en el circuito comercial de los combustibles para automotores " 21. También se señala que la mayor parte del comercio nacional corresponde a la iniciativa privada.

Por su parte, en el objetivo 7.3.1 correspondiente a la séptima unidad del programa para segundo grado se establece que el alumno: "analizará por qué el Estado debe participar en la vida económica del país ( producción y prestación de servicios)" . Mientras que en lo que se refiere a las actividades didácticas que guían el aprendizaje correspondiente se indica que el alumno: "Participe en una discusión dirigida acerca de lo que pasaría si el Estado no regulara los precios de los principales alimentos"22.

Además de que: " investigue por equipos lo siguiente: a) acerca de la producción: principales empresas de producción de bienes que controla el Estado, obras de infraestructura que estimulan el desarrollo de la producción. Los planes nacionales que utiliza el Estado para regular y promover la producción en la agricultura, ganadería, silvicultura, pesca y minería; b) En cuanto a prestación de servicios; intervención del Estado para regular el comercio interior y exterior, las principales secretarías y empresas estatales que prestan servicios: CONASUPO, ISSSTE, IMSS, FONACOT, INDECO, INFONAVIT, SSA; además de la labor que realiza el Banco Nacional de

Comercio Exterior como promotor de exportaciones; la principal función del Banco de México y de Nacional Financiera"<sup>23</sup>.

Es claro que el o los objetivos de un estudio tan detallado de la formas en que participa el Estado en la economía, de las industrias que controla, y sobre todo de las instituciones de carácter social que administra y controla, son los de promover en los educandos la visión, la idea, la imagen, de un Estado que efectivamente se preocupa por el bienestar de la sociedad en su conjunto, pero principalmente por los sectores bajos de la sociedad.

Creando la imagen de un Estado que se ubica por encima de los intereses de los distintos grupos que conforman la sociedad. De un estado cuya preocupación es la generalidad.

También se estudia el comercio exterior de México, señalando que nuestro país mantiene un intenso comercio con otras naciones, a las que vende lo que ellas no tienen y de las que compra cosas que necesita y que no produce. Y que cuando vende, exporta. Sosteniendo que la mayor parte de las exportaciones mexicanas está constituida por materias primas ( como fibras vegetales, minerales brutos o parcialmente elaborados, petróleo, o productos agropecuarios como frutas y productos de la huerta, carne de res, mieles y azúcares, café, tabaco, entre otros ) y que el principal consumidor son los Estados Unidos de Norteamérica.

Aunque, se sostiene que algunos de los productos que exporta encuentran mercado en Canadá y en algunos países europeos. También se señala que en las últimas décadas la industria ha venido ocupando un lugar cada vez más importante en la economía nacional y en el comercio de exportación, por lo que se han hecho grandes ventas de telas, calzado y libros a diferentes países<sup>24</sup>.

En lo que se refiera a los productos que compra México del exterior, es decir que importa, se señala que el principal proveedor son los Estados Unidos, país al que se le compra la mayor parte de las máquinas, aparatos y sustancias que necesita la industria nacional que todavía no se producen en el país<sup>25</sup>.

Establecido lo anterior se entra de lleno al estudio de las características específicas de la economía nacional. Ubicando a México, por el grado de desarrollo de su economía, como un país subdesarrollado o en vías de desarrollo, pues se establece que depende en gran medida, de la agricultura, la ganadería, la producción forestal y la minería, es decir de la producción primaria, dado que aún no ha logrado el desarrollo industrial que le permita diversificar su economía.

El desarrollo de la economía nacional no sólo está dado por la dependencia de ésta de las actividades primarias, sino también por el grado de desarrollo en que éstas se ubican. Sobre todo por lo innumerables problemas que enfrenta cada una de ellas en su ámbito respectivo, que van desde la gran variedad de climas y suelos que existen en el país, hasta aquellos que se refieren a la tecnificación de las actividades y las inversiones, entre otros factores.

Sin embargo, de acuerdo a lo planteado en el programa y en los respectivos libros de texto, estos problemas pueden tener solución. Por un lado, " por la disposición siempre creciente del Estado por superar todos los problemas y su fuerte empeño en elevar el nivel cultural de todos los mexicanos aunado a una preparación cada vez más eficiente, pueblo y gobierno lograrán los mejores niveles de bienestar y progreso "<sup>26</sup>.

De la anterior cita destacan cuatro aspectos, que es necesario comentar: en primer lugar el que se refiere a que la intervención del Estado es un factor importante para superar los problemas del desarrollo económico, no porque no sea importante su participación, sino debido a la forma en que se enuncia "su disponibilidad para superar los problemas en aras de mejorar y elevar los niveles de bienestar de la población en su conjunto". No es el momento para discutir si efectivamente cumple con ésta finalidad o no. Lo que se plantea es que la imagen que se vierte al educando acerca del Estado, claramente está enfocada a identificar a éste como un cuerpo institucional, que por su esencia misma, su actividad está orientada a buscar y procurar el beneficio colectivo.

El segundo punto, estrechamente ligado al anterior, es el que se refiere a la tesis de que el Estado, en la instrumentación de sus políticas, siempre tiene la disponibilidad de elevar el bienestar de la población en su conjunto, cuando es indiscutible el hecho de que sus políticas se han orientado más al fortalecimiento de los sectores económicamente dominantes, que al bienestar de la mayoría; por lo menos así lo demuestran los topes salariales que se imponen desde las altas esferas gubernamentales.

El tercer aspecto a comentar es la tesis de la corresponsabilidad, Estado y sociedad, para resolver los problemas que enfrenta ésta. Que está estrechamente ligada a los planteamientos discursivos del gobierno de Echeverría de promover la participación de la comunidad, precisamente en la búsqueda de soluciones a los problemas de la sociedad.

Y el cuarto punto es el que se refiere al papel de la educación en el desarrollo del país. Al viejo planteamiento estatal de que sólo

con una preparación eficiente y de calidad es posible superar los problemas del subdesarrollo y de la dependencia tecnológica en que se encontraba el país. Y que llevó al gobierno de Echeverría a plantear una reestructuración total del subsistema de educación científica y tecnológica<sup>27</sup>, pero que más allá de la importancia que tuvo la creación de diversas instituciones de educación media y superior para el desarrollo educativo y cultural del país, de la que en su momento tuvo la ampliación de la cobertura educativa de la misma secundaria, las acciones en su conjunto se presentaron de forma desarticulada, entre uno y otro nivel; que la reforma a la educación básica: primaria y secundaria adquirió esa limitante de enfocarse a resaltar las características de un gobierno en específico, el de Echeverría.

El estudio de las actividades económicas se realiza a partir de una reiterada mención de las condiciones de atraso en que se encontraba cada una de las actividades a que se refiere, planteando que éstas están así, entre otras razones, por la irracional explotación de los recursos y por el atraso tecnológico en que se encontraban y aún se encuentran, algunas ramas de la producción. Lo que en cada caso permite a los autores reiterar el llamado a los jóvenes a que participen en la búsqueda de solución a éstos y otros problemas, a partir de su preparación académica y superación profesional y sobre todo en la búsqueda de tecnologías apropiadas a las condiciones nacionales para su aplicación en la producción<sup>28</sup>.

En lo que se refiere a la agricultura, llama la atención el hecho de que en el libro correspondiente a segundo grado, elaborado por Teresa Silva y otros, se hace una comparación entre la agricultura de otros períodos de la historia nacional y la que se desarrollaba en el momento de la elaboración del texto. Haciendo énfasis en que una

"... preocupación constante de los gobiernos de la Revolución por llenar el campo mexicano de presas y canales de riego para incrementar la producción agrícola, culminó en la creación, hace varios sexenios, de la Secretaría de Recursos Hidráulicos...por lo que en el norte del país hay comarcas bien regadas, cuyos rendimientos están a la altura de los mejores del mundo "29. Aunque, también se sostiene, que debido al incremento de la población y con ello de la demanda de alimentos, y a que en México se ha practicado una agricultura extensiva, el país se ha visto en la necesidad de importar alimentos para satisfacer las necesidades de la población.

Como puede apreciarse se sostiene la tesis de que ha sido a partir de la acción del Estado, y precisamente del Estado postrevolucionario, que el país ha logrado avanzar en la superación de las deficiencias y problemas, que le aquejan. Y que de igual forma, con la participación de los ciudadanos bajo su observancia directa es como se continuarán resolviendo los problemas que enfrenta en la actualidad la economía, en este caso la agricultura.

Para el caso de la ganadería, la información que se presenta es semejante. Se menciona la importancia que tiene para la economía nacional, para la alimentación de la población y como abastecedora de materias primas, los potenciales ganaderos del país. Pero se concluye, de manera semejante al caso de la agricultura, que ésta se encuentra atrasada, que se requiere pasar de una ganadería extensiva a una intensiva que garantice la producción que requiere la población<sup>30</sup>.

En lo que se refiere a la producción pesquera se plantea que ésta no ha alcanzado la importancia que debiera, entre otras razones, debido a la falta de consumo de productos marítimos entre el pueblo

mexicano, a que no lo ha incluido en su dieta; al empleo de métodos anticuados en la extracción de las especies marítimas, a la carencia de embarcaciones o flotas pesqueras de gran calado. Pero, - otra vez la providencial intervención del Estado -, considerando ésto y el enorme potencial pesquero que tiene el país, pues cuenta con grandes extensiones de mares, el Estado, se sostiene, para resolver éste problema, " desde hace 15 años ha realizado diversas actividades de variada índole para intensificar la racional explotación de ésta industria y llegar incluso a la extracción y utilización de aceites, algas, grasas, conchas y esponjas. Deberá insistirse, desde luego, mediante campañas adecuadas en la intensificación del consumo en la alimentación de nuestro pueblo "31.

Como puede apreciarse se sigue sosteniendo la tesis de que con la intervención del Estado posrevolucionario los diversos sectores de la economía superarán sus deficiencias.

En lo que se refiere a la industria, se plantea que el desarrollo industrial del país inició de manera plena durante el porfiriato; que a partir de entonces las diferentes industrias han tenido constantes adelantos. A lo cual, se sostiene, han contribuido los esfuerzos del Estado y de los particulares.

En el caso de la participación del primero, continúan, han sido las políticas de planeación, apoyos e impulsos, así como diversos estímulos fiscales, lo que ha propiciado la conformación de cada vez un mayor número de establecimientos industriales. Además de que la expedición de leyes específicas de protección al industrial y al obrero han permitido el desarrollo industrial del país<sup>32</sup>.

También se señala que aunque fue preocupación de los gobiernos postrevolucionarios poner las bases de una industrialización que le

permitiera al país desarrollarse económicamente, aumentar su capacidad para lograr la independencia económica, el crecimiento económico durante las primeras décadas del México postrevolucionario, fue lento. Que sólo hasta que el presidente Cárdenas dió los primeros pasos para consolidar la capacidad económica del Estado, al nacionalizar la industria ferrocarrilera y expropiar el petróleo, se empezó a dar un crecimiento sostenido de la economía y la industria del país. Por lo que, manejándose una conjugación en presente continuo, se sostiene que en la actualidad muchas empresas producen no sólo lo necesario para satisfacer las necesidades del mercado interno, sino incluso para la exportación<sup>33</sup>.

En éste sentido, continua el texto, las inversiones económicas que en diversos ramos y sectores ha realizado el Estado a través de sus organismos, conjuntamente con los inversionistas privados, han sido grandiosas, y gracias a la seriedad de ambos y a la seguridad que proporciona la estabilidad económica política y social del país, han recibido el apoyo y la cooperación de la banca internacional para las obras y proyectos industriales emprendidos en los últimos años<sup>34</sup>.

En lo que se refiere a la industria paraestatal se hace especial énfasis, por un lado en el apoyo que ha brindado a la demás industria, por ubicarse en ramas estratégicas, como la eléctrica y la petrolera; y por el otro, en el notable crecimiento que han tenido, fundamentalmente a raíz de su nacionalización. Es decir, a partir de que el Estado se hizo cargo de su administración: "...los progresos que la industria eléctrica de México ha realizado, sobre todo después de su nacionalización, son bastante considerables..."<sup>35</sup>. Con lo que se magnifican las capacidades administrativas de éste y el apoyo que ha brindado a la industria en manos de particulares.

Pero además, se aclara, la intervención del Estado en la economía, no se reduce al apoyo que brinda a la iniciativa privada, es decir al sector empresarial, que también comprende otros rubros de la misma. En el programa de estudio se hace un marcado énfasis en el papel del Estado para disminuir el desempleo, al que precisamente se ubica como de los problemas que enfrentan los países subdesarrollados.

Para introducir al alumno en este tema, se hace mención de que quienes realizan una actividad laboral, reciben a cambio una paga, un salario; con el cual satisfacen las necesidades de ellos y de sus familias. Haciendo notar que en México es un número menor, comparativamente con el número de habitantes, el que percibe ingresos salariales.

Conceptualizando a éste grupo como población económicamente activa. Mientras que, en oposición, al grupo de quienes no laboran y no perciben ingreso alguno se les ubica como población económicamente inactiva.

Más adelante se menciona que uno de los más graves problemas económicos que enfrenta México, como país subdesarrollado, es precisamente el del desempleo, haciendo mención de que éste es originado por diversos factores, entre los que destaca el acelerado crecimiento de la población mexicana. Señalando que ésta ha crecido más rápido que la capacidad de la economía, para crear los empleos que se requieren. Lo cual da pie, nuevamente, para enfatizar que..." actualmente el Estado a través de sus distintos órganos de gobierno, ha iniciado campañas tendientes a solucionar este problema, empleando en las distintas obras públicas que emprende a individuos sin empleo<sup>36</sup>.

También se señala que el problema del desempleo, no sólo obedece a cuestiones de cantidad de individuos sin empleo, sino que tiene que ver con la calidad de los mismos, con su capacitación para el empleo productivo, lo cual permite a los autores del programa correspondiente a segundo grado y de los libros de texto, insistir en la necesidad de la capacitación, en el papel que juega la educación para salir de este problema. Además de insistir en que es un problema que no sólo se resolverá con la intervención del Estado, sino que su solución requiere de la participación de todos, del esfuerzo conjunto de todos los sectores que integran a la nación<sup>37</sup>.

Concluyendo que en lo sucesivo, las instituciones del gobierno y la iniciativa privada deberán crear un mayor número de empleos de los que se necesitan para incorporar a la población económicamente activa a quienes acceden a la edad de laborar, además de crear las instancias de capacitación que se requieren<sup>38</sup>.

Reforzando con ello la imagen de un Estado que se preocupa por resolver los problemas que enfrentan las diferentes clases o sectores de la sociedad; de un Estado que se ubica por encima de los conflictos que entre estos pudieran existir. Pues de igual forma que brinda apoyo a los inversionistas privados, proporciona servicios y empleo a los sectores de bajos recursos. De ésta forma se mistifican las relaciones de poder y dominación existentes en la sociedad.

A partir de la tesis de que México al ser un país subdesarrollado, requiere necesariamente, de políticas gubernamentales que tiendan al desarrollo equilibrado, en todos los órdenes: económicos, entre los factores de la producción; culturales, en la erradicación del analfabetismo y la capacitación para el trabajo productivo y de acuerdo a los requerimientos de la industria y la economía

nacionales; políticos, al estimular y promover la participación de la sociedad en la búsqueda de solución a los problemas y formas de vida democráticas<sup>39</sup>. Es decir, se refuerza la tesis de que se requiere que el Estado intervenga en todas y cada una de las esferas de la vida nacional, para que evite los extremos a que conduce la satisfacción de los intereses particulares de clase o de grupo.

Pues se sostiene que el país necesita, si desea alcanzar los grados de desarrollo de los países adelantados, que su riqueza esté mejor repartida entre toda su población, evitando la concentración de capitales en un reducido número de grupos humanos y erradicar la pobreza y miseria existente entre las mayorías, la indigencia de grandes grupos de campesinos del país y las grandes concentraciones humanas de desvalidos que han formado asentamientos en los alrededores de las urbes.

Ello se logrará, cuando "...los grandes planes económicos y educacionales del Estado vayan teniendo realización... la SEP ha realizado grandes esfuerzos para obtener un mejor desarrollo de la educación ... la reforma educativa que recién se ha completado en la educación primaria, la que se está viviendo en la educación secundaria, así como los cambios y adecuaciones en los niveles de enseñanza superior, son prueba fehaciente que llegaremos a las metas de progreso fijadas... "<sup>40</sup>. Mientras que en lo que se refiere a la intervención del Estado en la economía se sostiene que: "... la regulación y el control de precios sobre los artículos de primera necesidad para la comunidad, son políticas de atención permanente por los distintos organismos del Estado. Esto dará, como consecuencia, un mayor equilibrio entre los factores de la producción y aumentos

graduales en los índices económicos de los mexicanos, elevándose notablemente con ello el ingreso por habitante...<sup>41</sup>.

Más adelante se señalan las principales instituciones a través de las cuales el Estado planea y realiza sus políticas de carácter social para " la consecución de mejores niveles de vida de los mexicanos: la Secretaría de Educación Pública, la Secretaría de Industria y Comercio, la Secretaría de Trabajo y Previsión Social, la Secretaría de Salubridad y Asistencia, la CONASUPO, el IMSS, el ISSSTE, el INFONAVIT, el FONACOT y el INDECO "<sup>42</sup>. Además de aquellas a través de las cuales ha contribuido al crecimiento económico, como las instituciones bancarias, entre otras.

Cabe resaltar que de las instituciones anotadas arriba, las tres últimas fueron creadas por el mismo gobierno de Echeverría, bajo el principio de que, tal y como se sostiene a lo largo del programa y libros correspondientes, el Estado es un órgano rector de la economía, la sociedad y la política. Que fue uno de los principios que guiaron sus políticas gubernamentales.

Al respecto cabe recordar las palabras emitidas por el presidente Luis Echeverría al momento de su toma de posesión del poder presidencial "...es falso que primero se requiera crecer económicamente, para después repartir la riqueza, quienes sostienen ésta tesis se equivocan o mienten por interés..."<sup>43</sup>.

Por otro lado, como parte de los mismos contenidos temáticos del programa, y en consecuencia de los libros de texto, se sostiene que el Estado tiene la necesidad de obtener recursos económicos para poder cumplir con sus funciones. Sosteniendo que es obligación de las personas físicas y morales contribuir con recursos para ello, obligación, que de no ser cumplida tal y como lo establece la ley,

puede ser sancionada de acuerdo a lo establecido por la misma. Y que éstas contribuciones se concretan en el pago de impuestos fiscales; que son pagos en efectivo que el Estado fija a los particulares con carácter de obligatorio, por ganancias, utilidades, uso o disfrute de bienes<sup>44</sup>.

Seguramente con la idea de inculcar en los niños la importancia que tiene el pago puntual de impuestos y de que ellos en un futuro lo hagan, se sostiene que " resulta indispensable para el futuro de nuestra patria que todos los mexicanos, dentro de una verdadera responsabilidad compartida, paguemos nuestros impuestos de una manera honesta y oportuna; así lograremos que el sector público cumpla eficientemente la impartición de servicios y la construcción de obras de toda índole<sup>45</sup>.

Debido a que el gobierno de Luis Echeverría pretendía fincar la recuperación de la legitimidad del estado a partir de elementos históricos cada momento de reitera la tesis de que "... a partir de los gobiernos revolucionarios podemos notar que el crecimiento y el desarrollo crecientes en México han requerido de presupuestos cada vez más elevados en cuantía económica. Los renglones más significativos a éste respecto han sido siempre los correspondientes a educación pública, servicios públicos, obra pública y salubridad y asistencia, además de obras de infraestructura para el fomento agrícola, cómo lo son las presas para el riego, carreteras, el apoyo a la industria a través de empresas paraestatales como la industria eléctrica, petrolera, ferrocarrilera, de vivienda<sup>46</sup>.

Otro aspecto que se refiere a la política económica del gobierno de Echeverría es el comercio exterior; al respecto cabe recordar que una de sus pretensiones fue diversificar las relaciones comerciales y

económicas, como una forma de modificar la dependencia que en ese sentido se tenía con respecto a los Estados Unidos. Por ello, no es difícil encontrar en el programa y en los libros correspondientes al segundo grado del área de Ciencias Sociales, contenidos temáticos como el siguiente: "... México, como país joven que lucha por lograr la justicia social a que tienen derecho sus clases marginadas de campesinos y obreros, necesariamente tiene que acudir a créditos externos, cuando por la grandiosidad de sus obras sobrepasa la capacidad de sus recursos. Por lo que desde la década de los sesentas, los gobiernos federales han diversificado el origen de su crédito externo, que antes provenía principalmente de los Estados Unidos, estableciéndose créditos, incluso con mayores ventajas para el país, con instituciones crediticias de países como Gran Bretaña y Holanda, entre otras<sup>47</sup>.

Finalmente el último aspecto al que se refieren los contenidos sobre economía en los programas y libros de texto del área de Ciencias sociales y asignaturas que la conforman, de la educación secundaria, son las características específicas de los sistemas económicos: el capitalismo, el socialismo y los países subdesarrollados.

Esta parte resulta interesante analizarla porque por las características que adoptó la política económica del gobierno de Echeverría: la intervención del Estado para regular la economía, principalmente, no queda claro qué sistema económico es el que impera en México.

El estudio de las características de los bloques económicos inicia en la sexta unidad del programa correspondiente al primero de secundaria. Antes de que se haya estudiado el proceso histórico a

partir del cual se llegó a las formas de producción a estudiar: capitalismo y socialismo. Es decir su estudio es totalmente ahistórico. En la cual se establece que los alumnos "...señalen los principales factores económicos que condicionan al capitalismo: iniciativa privada, libre competencia, concentración de capitales, monopolios, oligopolios, ciencia y tecnología al servicio de la industria,..." entre otros, además de "...señalen las formas de gobierno que adoptan éstos países..."<sup>48</sup>.

Con lo que se establecen las características básicas de los países capitalistas, cerrando con ello la posibilidad de distinguir diferencias entre ellos mismos. Por otro lado, la forma en que éstos contenidos son ampliados en los libros de texto, no sólo dificulta establecer esas posibles diferencias, sino que incluso hace imposible el intento, pues seguramente en el afán de precisar las particularidades del cada bloque y de que el alumno los distinga de una manera más precisa, se cae en la esquematización, en un estudio bastante esquemático. Por ejemplo, se sostiene que "...en este sistema al capitalista le interesa que el obrero trabaje más horas para obtener mayores ganancias y al obrero le conviene trabajar menos y ganar más, por lo que los intereses son opuestos, que a esto se le llama lucha de clases..."<sup>49</sup>.

Quizas con la idea de atenuar un poco la anterior conceptualización y de que su aplicación para el caso de México no sea tan tajante, se plantea que en México, "...en 1910 se inició una lucha armada entre los sectores más pobres de la población, en su mayoría campesinos, y los grandes terratenientes que además de ser pocos eran los dueños de las riquezas del país.... este rompimiento, dió como resultado un nuevo orden socioeconómico que aminoró las

diferencias entre una gran masa de la población que tenía pocos recursos y unos cuantos que poseían una gran riqueza, es decir, se procuró una mejor distribución de la riqueza<sup>50</sup>.

De esta forma, trastocando la historia, pues si nos atenemos al movimiento maderista durante esa misma revolución de 1910, seguramente encontraremos que el conflicto no fue entre sectores con posiciones económicas opuestas, sino de una lucha por el poder político entre miembros de una misma clase, es como se intenta atenuar la caracterización acerca del capitalismo, para el caso de México.

Por otro lado, se menciona que los países capitalistas son los que han logrado los más importantes adelantos y desarrollos en los diversos campos de la producción. Poniéndose como ejemplo el caso de los Estados Unidos, como país desarrollado.

Diversos son los aspectos que se destacan del sistema capitalista en relación al individuo: los hombres son libres de realizar las actividades que mejor le convengan, la riqueza material significa éxito, es válida la acumulación de dinero en cualquier empresa, hay mercado libre para la venta de mercancías y toda persona que quiera puede comprar o contratar los trabajadores necesarios.

Más adelante se sostiene que el capitalismo es un sistema lógico en la medida en que nadie invierte para perder sino para ganar; que en otras palabras la iniciativa personal es válida siempre que actúe de acuerdo al orden establecido por la sociedad<sup>51</sup>.

Una caracterización del capitalismo y del socialismo que llama la atención, es la que se refiere al uso diferencial que los autores del programa, y de los libros, le asignan a la ciencia y la tecnología en cada uno de los sistemas de producción. Para el caso del capitalismo,

se sostiene que ésta es aplicada para el servicio de la industria, mientras que en el socialismo es aprovechada para el desarrollo<sup>52</sup>. En este punto, había que señalar que la aplicación de la ciencia y la tecnología, en ambos casos es aplicada a la industria y no necesariamente, en los países socialistas, su aplicación ha sido encaminada al desarrollo, como se sostiene.

En lo que se refiere al estudio del bloque socialista se sostiene que para poder comprenderlo mejor es necesario entender las causas que lo originaron.

Estableciendo que a partir de la severa crítica que hicieron al capitalismo algunos pensadores del siglo XIX, que propusieron que la sociedad se organizara a partir de nuevas estructuras en las que no existieran ni diferencias ni lucha entre pobres y ricos, que se planeara la forma de producir, que el trabajo fuera una actividad voluntaria, que existiera la liberación de la mujer, una distribución justa de la riqueza, entre otras, se conformó un pensamiento al que se le dió el nombre de socialismo utópico, en la medida que no tomó en cuenta algunas características internas del capitalismo, cómo la existencia de la plusvalía cómo el factor que lo movía, los intereses de los capitalistas, que se negarían a dejar sus ganancias, entre otros factores, que lo hacían prácticamente imposible<sup>53</sup>.

Pero que basados en este pensamiento, en 1917 se construyó e implantó u sistema socialista en la Unión de Repúblicas Soviéticas Socialistas URSS. Y que a partir de entonces las características esenciales del socialismo son: la propiedad social de los medios de producción, es decir que las herramientas, fábricas y máquinas, pertenecen al pueblo; la planificación de la economía, es decir que

las actividades económicas y la producción se programan con bastante anticipación y que todos tienen que acatar esta planeación.

Que para poder llevar a cabo los planes, se requieren de ciertas condiciones: que todos los que puedan deben trabajar, y los que no, deben ser sostenidos por el Estado, la preparación constante de los trabajadores para elevar la productividad social, la necesaria intervención del Estado que hace posible la planificación económica, tomando en cuenta la estructura ideológica y la jurídico política emanada del pueblo, que es indispensable la eliminación de las empresas privadas, la desaparición de la libre competencia y la aplicación de la ciencia y la tecnología para el desarrollo.

Más adelante se sostiene que también son características del sistema socialista el hecho de que a su interior se da una "dictadura del proletariado", que consiste en, " que está constituida por los trabajadores, y que para que pueda existir este tipo de sistema y gobierno son indispensables la planificación de la economía, la desaparición de la libre competencia entre industriales, la desaparición de las actividades individuales la desaparición de la propiedad privada de los medios de producción y cambiar las ideas sobre la democracia<sup>54</sup>.

Es evidente que la caracterización de los dos sistemas de producción económica, no sólo es ahistórica y esquemática. Sino que además tiene una serie de imprecisiones que no sólo falsean la realidad, sino que además pueden provocar la confusión entre los alumnos.

En primer lugar habría que mencionar que la planificación de la economía no sólo es una característica del socialismo, cómo se sostiene, sino que también se da en el capitalismo.

Cuando se estudian las características de la economía mexicana uno de los aspectos que más se comentan es precisamente la planificación de las actividades económicas por parte del Estado y del gobierno. Y esto de ninguna manera hace a la economía mexicana, y mucho menos al país, socialista.

En lo que se refiere al capitalismo, cuando en el programa de estudios se refieren a las características fundamentales de este sistema de producción, no se toma en cuenta la principal, que es la propiedad privada de los medios de producción, mientras que por otro lado si se incluyen otros aspectos que no necesariamente son privativos del capitalismo, cómo la existencia de monopolios y oligopolios<sup>55</sup>.

Por otro lado, ni en el programa ni en los libros de texto, se hace mención del sistema de economía mixta que por cierto es el que priva en la mayoría de los países, sólo se hace mención de los países en vías de desarrollo, pero a éstos se les ubica como países que reciben influencia, de un sistema o de otro.

Esto puede provocar que los alumnos realmente ubiquen cuatro sistemas de producción: 1) los países capitalistas desarrollados, 2) los subdesarrollados que reciben influencia de los primeros 3) los países socialistas desarrollados y 4) los subdesarrollados, que a su vez reciben influencia de los terceros. Pero en ningún momento se hace mención del sistema de economía mixta como tal, que pudiéramos decir es una combinación de los dos grandes sistemas de producción, con características definidas y muy particulares para cada uno de los países que lo han adoptado como forma de producción económica. Que de mencionarse como tales, entonces tendríamos cinco sistemas de producción económica.

En lo que se refiere a la influencia de los países desarrollados, de uno u otro sistema de producción, en los países que se caracterizan como en vías de desarrollo, sólo se menciona que los efectos del grado de desarrollo en que se encuentran, cómo la baja productividad, el bajo ingreso, la mala alimentación, entre otros, pero en ningún momento se mencionan otros factores que también propician esta situación, como ser la dependencia tecnológica y el bajo pago a sus productos.

Por otro lado, había que señalar la mezcla de teorías para el estudio de la economía; en libros de texto como el de Cobos, tal pareciera ser que el estudio se hace a partir de postulados marxistas cuando se señala que "... la clave del desarrollo social radica en que a mayor desarrollo de la tecnología y a mayor preparación de los hombres, más avanzan las fuerzas productivas, más evoluciona una sociedad... la producción de bienes materiales requiere entonces de las llamadas relaciones de producción, para que junto a las fuerzas productivas surja la estructura económica de una sociedad..."<sup>56</sup>.

El asunto no es tanto si se recurre a una o a varias teorías analíticas para tratar de explicar los sistemas de producción económica, sino que su recurso, tal y cómo se hace, es precisamente lo que genera esa confusión al momento de abordar el estudio específico de los sistemas de producción.

Por último había que mencionar que la organización interna de los contenidos sobre economía estuvo mal planeada. Sobre todo si nos atenemos a la forma en que se inicia el estudio de ésta, desde el primer grado de la educación secundaria, antes de que se estudien los procesos históricos a partir de los cuales se conformaron uno y otro.

Sobre la forma en que las características de la política económica del gobierno de Luis Echeverría influyó tanto en la definición de los contenidos temáticos, en los programas de estudio y en los textos respectivos es algo que ya se comentó. Baste resaltar el énfasis que se hace en el papel del Estado, tanto en la conducción del proceso económico, que como ya se mencionó no sólo es una característica de los países socialistas, sino también de los capitalistas, y en el papel específico de éste en la promoción de los intereses de los sectores ubicados como desprotegidos, en la elevación de los niveles de bienestar de éstos.

Interpretación que aunque no podemos decir que es falsa, tampoco podemos sostener que sea verdadera en toda su expresión, en todo caso, como se menciona en el primer capítulo de éste trabajo, es una de las diversas políticas del Estado a partir de las cuales busca y pretende el consenso entre los diversos sectores de la sociedad.

No sólo se trato de reforzar las condiciones ideológicas que garanticen la reproducción del sistema de dominación y producción capitalista, sino además de reforzar el papel dominante de un Estado y de un régimen en particular.

El énfasis tan marcado sobre el papel del estado en la participación y la conducción de la economía y en las diversas esferas de la vida del país, sólo puede entenderse a partir de la forma en que el gobierno de Echeverría participó e intervino en la economía. Ampliando efectivamente la participación del Estado en el proceso económico en los diversos aspectos de éste. Y reivindicando su origen y carácter revolucionario.

Al igual que en el anterior capítulo: Hombre y sociedad, en éste, referido a la forma en que se lleva a cabo el estudio de la economía,

de las relaciones que establecen los hombres para producir y distribuir los bienes y satisfactores en una sociedad, es posible apreciar las diversas formas a través de las cuales la educación contribuye a la reproducción de las condiciones culturales, ideológicas, simbólicas del sistema de producción y dominación capitalista, por un lado; y por el otro, la influencia directa de las características que adoptó el régimen de Echeverría, en la selección de los contenidos temáticos que se incorporaron a los planes y programas de estudio que con motivo de la reforma a la educación secundaria se elaboraron, y, fundamentalmente el enfoque que se le dio a dichos contenidos.

Sobre la forma en que la educación contribuye a la reproducción de las relaciones de producción capitalista cabe resaltar la forma en que se presentan, y estudian los factores de la producción, entre los cuales se contemplan la fuerza de trabajo y la empresa y se señala que ambas tienen igual importancia, en el proceso productivo, que de la responsabilidad de una y otra en el cumplimiento de sus respectivas competencias depende la buena marcha de la producción y distribución de satisfactores. Haciendo un marcado énfasis en que los únicos conflictos existentes entre ellos se derivan de la falta de cooperación entre uno y otro para la producción.

Por lo que cualquier conflicto social, de clase, es reducido a un asunto de falta de cooperación, de ausencia de solidaridad. No se señala la posibilidad de conflictos de otra índole entre ambos: por la apropiación de la plusvalía, por ejemplo, por la dominación económica y política.

En lo que se refiere a la influencia de las características que adoptó el régimen de Echeverría en los contenidos temáticos que se

seleccionaron, como parte de los nuevos programas de estudio, conviene señalar dos cosas. 1) por un lado el marcado énfasis que se hizo en el papel que ha asumido el Estado posrevolucionario en la conducción de la economía, su intervención en casi todas y cada una de las actividades productivas, en la creación de infraestructura, en el apoyo y fomento no sólo a un sector de la economía, en específico, sino, a los diversos sectores, a los mismos inversionistas como tales, en la creación de empleos para la población desocupada. Con lo que se forma la imagen de un Estado posrevolucionario, por un lado preocupado por el desarrollo de la población en general, pero que además se preocupa en mayor medida por el desarrollo de la población de escasos recursos; de un Estado neutral que se ubica por encima de cualquier sector y clase social. Que correspondería a una sociedad en la cual el conflicto social, por cierto, no existe. Que por lo tanto el Estado sólo se encarga de administrar y promover el desarrollo general; que no domina, ni tiene intereses de clase, conformado por funcionarios, por burócratas.

2) por otro lado se ubica al Estado como continuador de la obra de la misma revolución mexicana; cómo la instancia que concreta los planteamientos por los cuales se incorporaron a la lucha armada miles de mexicanos, por los que lucharon Villa y Zapata. Con lo que el gobierno de Echeverría, se ubica, en consecuencia, como continuador de esa misma obra, como un gobierno revolucionario.

Al respecto, cabe resaltar la forma en que se reivindica al gobierno de Lázaro Cárdenas, como aquel a partir del cual esa continuidad de la revolución cobró mayor fuerza. Esto nos permite introducirnos en el otro aspecto que conviene comentar: la influencia directa de las características y peculiaridades del régimen

echeverrista en los contenidos programáticos. Sobre todo si consideramos que Echeverría no sólo se consideraba continuador de la obra revolucionaria en general, sino precisamente de la obra de Lázaro Cárdenas. También, por lo mismo continuador de la obra más popular de la revolución mexicana.

En este sentido, la intencionalidad evidente del enfoque que se le dió a los contenidos temáticos, fue la de formar en el educando la imagen de un Estado, no interventor, o empresario, cómo se le ha señalado, sino benefactor, preocupado por el desarrollo de los diversos sectores de la sociedad.

En lo que respecta a éste capítulo, se puede concluir que la educación, como lo plantea la teoría del reproductivismo, contribuye de manera específica a la reproducción de la cultura dominante, a la creación, producción y reproducción de una imagen de sociedad conformada por sectores sociales que, en el aspecto económico, tienen una función que cumplir, para lo cual se apela a la cooperación de ellas, a su solidaridad, en aras del funcionamiento armónico de la sociedad.

Que la educación, en éste sentido, contribuye para que los individuos acepten el rol social que la estructura jerárquica de la sociedad les ha asignado, cómo si se tratara de una asignación de carácter natural. No originada en una forma específica de organización social, en una estructura jerárquica de la sociedad, que corresponde a las relaciones sociales de producción capitalista.

Sino que su lugar y papel dentro de la sociedad están determinados por las leyes del desarrollo social, que así lo establecen.

Lo anterior, si consideráramos que la totalidad de los contenidos temáticos que se incluyeron como parte de los programas que se elaboraron con motivo de la reforma educativa, en primer lugar se cubrieron en todas y cada una de las escuelas secundaria; en segundo si también consideráramos que estos fueron asimilados por los alumnos de acuerdo a como los especificaron los programadores. Lo cual también implicaría que los docentes los asimilaban en ese sentido. Situación que nos llevaría a sostener que los sujetos del proceso educativo, docentes y alumnos actúan pasivamente, que carecen de voluntad propia. Lo cual, obviamente es falso. Los docentes enseñan los contenidos programáticos dependiendo de diversos condicionantes: su cultura personal, su formación, sus saberes, su experiencia docente, sus perspectivas y visión acerca de éste<sup>57</sup>.

Por lo tanto los contenidos programáticos, más que adoptarse como tales por parte de los docentes, son adaptados por estos, de acuerdo a lo señalado anteriormente. Por lo que la intencionalidad no siempre se cumple.

Es evidente que no todos los contenidos temáticos necesariamente tienen un referente con la reproducción social en el estricto sentido de la teoría de Bourdieu, sino que en todo proceso social, como evidentemente lo es la educación, hay elementos que propician la continuidad de ciertos elementos constitutivos de las sociedades, fundamentalmente aquellos referidos con la cultura, las costumbres, además de otros que si tienen un sentido más político. En este caso serían los contenidos que se refieren al marcado énfasis en el Estado interventor, cómo continuidad del proceso histórico que emanó de la revolución mexicana.

El proceso educativo es mucho más complejo de lo que lo sostiene la propia teoría de la reproducción. En este caso su contribución como cuerpo teórico analítico, es útil siempre y cuando se ubiquen sus limitaciones y no se caiga en el esquematismo y el reduccionismo.

Aunque, cabe aclarar que ésta contribución a la reproducción no es la única que se realiza y concreta en el proceso educativo; hay otras, que no necesariamente se pueden reducir a ese aspecto; la formación de habilidades y destrezas, de saberes, entre otras.

- 1 GONZALEZ MEDELLIN, Francisco Javier, Ciencias Sociales Básicas 1; El hombre en el mundo de hoy, conforme a los objetivos del programa oficial, México, TRILLAS, 1982, pp 14
- 2 Programas para la educación media básica t. 2, Consejo Nacional Técnico de la Educación, Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos, SEP, 1981, pp 512; COBOS, GUTIERREZ, RAMIREZ, Ciencias Sociales 1, México, Ediciones Pedagógicas, 1986, pp 17 y ss.
- 3 GONZALEZ MEDELLIN 1, Op. Cit., pp 18 y ss
- 4 IBID y COBOS 1, Op. Cit. pp 17 y ss
- 5 GONZALEZ MEDELLIN 1, Op. Cit., pp 42 y Programas ... 2, Op. Cit., pp 519
- 6 GONZALEZ MEDELLIN 1, Op. Cit., pp. 45 y ss.
- 7 IBID
- 8 IBID y Programas... 2 Op. Cit., pp 520
- 9 Programas ...2, Op. Cit., pp 524 y ss
- 10 GONZALEZ MEDELLIN, 1, Op. Cit, pp 73
- 11 Programas...2, Op. Cit., pp 525
- 12 IBID
- 13 IBID, pp 528
- 14 IBID, pp 560
- 15 IBID
- 16 SILVA, Teresa, Et/Al Ciencias Sociales dos; conforme a los objetivos del programa oficial, México, TRILLAS, 1986, pp 203
- 17 COBOS GUTIERREZ, RAMIREZ, Ciencias Sociales 2, México, EDICIONES PEDAGÓGICAS, 1986, pp 56 y ss
- 18 SILVA, Teresa, Op. Cit., pp 204 y ss
- 19 IBID, pp 205
- 20 Programas... Op. Cit., pp 561
- 21 SILVA, Teresa, 2 Op. Cit., pp 207
- 22 Programas...Op. Cit., pp 209
- 23 Programas... Op. Cit., pp 565
- 24 SILVA, Teresa, 2 Op. Cit., pp 208
- 25 IBID, pp 209
- 26 GONZALEZ MEDELLIN 2, Op. Cit., pp 196
- 27 CASTREJON DIEZ y ROMERO, Panicio, Sobre el pensamiento educativo del régimen actual, México, SEP-70, pp 108 y ss
- 28 GONZALEZ MEDELLIN, Op. Cit, pp 196
- 29 SILVA, Teresa, Et/Al, C. S. 2, Op. Cit., pp 211 y ss
- 30 IBID, pp 213
- 31 GONZALEZ MEDELLIN, C. S. 2, Op. Cit., pp 198
- 32 IBID, pp 199
- 33 SILVA, Teresa, Et/Al, C. S. 2, Op. Cit, pp 216
- 34 GONZALEZ MEDELLIN, C. S. 2, Op. Cit., pp 199 y ss
- 35 IBID
- 36 IBID, pp 202 y ss
- 37 SILVA, Teresa Et/Al, C. S. 2, Op. Cit., pp 220
- 38 GONZALEZ MEDELLIN, C. S. 2, op. Cit, pp 202
- 39 IBID, pp 203 y ss
- 40 IBID, pp 204
- 41 IBID
- 42 IBID, pp 205
- 43 Discurso pronunciado por el Presidente Luis Echeverría el 1 de Diciembre de 1970, con motivo de su toma de posesión, citado por TELLO, Carlos, La política económica en México, Op. Cit, pp 41
- 44 SILVA Teresa, C. S. 2, Op. Cit, pp 227 y ss

- 45 GONZALEZ MEDELLIN, C. S. 2, Op. Cit., pp 221 y ss  
46 IBID, pp 209  
47 IBID, pp 208 y ss  
48 Programas para la educación media básica, Op. Cit, pp 530  
49 COBOS, GUTIERREZ, RAMIREZ, Ciencias Sociales 1, México, Ediciones  
Pedagógicas, 1986, pp 140  
50 IBID  
51 IBID, pp 143  
52 Programas para la educación media básica, Op. Cit., pp 530  
53 COBOS, GUTIERREZ, RAMIREZ, Ciencias Sociales 1, Op. Cit, pp 146  
54 IBID, pp 147  
55 Programas para la educación media básica, Op. Cit., pp 530  
56 COBOS, GUTIERREZ< RAMIREZ, Ciencias Sociales 1, Op. Cit, pp 141  
57 IMAZ G. Carlos, "Micropolítica y cambio pedagógico en la escuela  
primaria pública mexicana", en Perfiles Educativos No. 67,  
Enero-marzo de 1995, CISE/UNAM, pp 66 y ss

## CAPITULO VII

### LA PARTICIPACION POLITICA

Analizar la forma en que se presenta la participación de los ciudadanos mexicanos en los asuntos políticos del país, en los programas de estudio del área de Ciencias Sociales y de las asignaturas que la conforman de la educación secundaria que con motivo de la reforma educativa impulsada durante el gobierno de Luis Echeverría se elaboraron, requiere hacer una división metodológica de la forma en que se presenta.

Fundamentalmente porque los contenidos referidos a ésta se encuentran dispersos en dos ámbitos. Uno se refiere a la forma en que la participación de los alumnos en la vida escolar y social de su comunidad es promovida a través de las actividades didácticas que guían el proceso enseñanza aprendizaje, y la otra a la enseñanza de la forma específica en que los ciudadanos mexicanos tienen la posibilidad de participar, políticamente, en los asuntos internos del país: en la elección de sus gobernantes y representantes, a la importancia de que ésta participación se dé bajo formas democráticas y a la misma importancia que tiene esta participación para el país, además de las instancias correspondientes para participar, así como las reglas establecidas que norman o rigen dicha participación.

Ambos aspectos están íntimamente relacionados, lo que permite apreciar la influencia de las características de la política impulsada por el gobierno de Luis Echeverría en la definición de los contenidos temáticos y su desarrollo en los programas de estudio, con

las características que adoptó la llamada "apertura democrática", impulsada por él.

En el primer caso, la forma en que es estimulada la participación de los alumnos en las actividades escolares y de su comunidad, sólo se hará referencia a ésta cómo tal, y poco, cuando así se requiera, a los efectos reales de este estímulo, porque es algo que escapa a los alcances de éste trabajo, y sólo se vinculará el estímulo a la participación, la insistencia en ella, con los planteamientos, tanto discursivos como reales de la apertura democrática.

En el segundo caso, se pondrá especial énfasis en tratar de vincular la forma en que los contenidos sobre participación política se refieren y relacionan con las características que adoptó la apertura democrática y con la concepción que acerca de la educación tenía el gobierno en el proceso de conformación de una cultura política bajo principios democráticos.

La invitación a que los alumnos participen de manera activa tanto en los asuntos internos de la escuela, en las actividades propias de ésta, cómo las ceremonias, y en el mismo proceso enseñanza aprendizaje, en la elaboración de propuestas para resolver los problemas de su comunidad, se da desde las primeras unidades del primer grado de la educación secundaria, tanto en los programas de área como en los de asignatura.

Cuando se hace el estudio de la vida en sociedad y se plantea desde el mismo objetivo de la primera unidad, que los contenidos del área están encaminados a fortalecer en los alumnos las actitudes de solidaridad y justicia social, además de estimular el conocimiento de la realidad social del país, para que el educando, al valorarla, esté en condiciones de participar en forma consciente y constructiva en su

transformación; profundizar en el conocimiento y seguimiento del educando en cuanto a su desarrollo integral y a su adaptación al ambiente familiar, escolar y social, para orientar sus capacidades, intereses e inclinaciones<sup>1</sup>.

Ya en lo que se refiere a las actividades didácticas que guían el proceso enseñanza-aprendizaje, se le plantean al alumno diversas formas para estimular su participación, como pretendiendo que desde este proceso se asuma como sujeto del mismo: liste, compare, aporte, plantee y analice, son sólo algunos de los verbos a través de los cuales se le pide al alumno que participe de manera activa en su propio proceso de aprendizaje.

Para inducirlo a la participación más activa, en el tercer objetivo específico, de la primera unidad de primer grado de la educación secundaria, se le pide, cómo parte de los contenidos encaminados a que advierta la importancia de la formación social para la incorporación activa y responsable de los individuos a su comunidad, que " ... Participe activamente en la elección y desempeño de las diferentes comisiones propias de la misma escuela y en la comunidad..., que analice la eficacia y el desempeño de las mismas comisiones"<sup>2</sup>.

Conviene destacar dos cosas de la cita anterior; en primer lugar la propia invitación hacia los alumnos para participar "activamente en la elección" de las comisiones propias de la escuela y la comunidad.

Cita que para no especular en cuanto a la influencia de las características de la política del gobierno de Echeverría en la definición de los contenidos y orientación de la educación, se contrastará con otras dos citas, la primera de un discurso de

Echeverría referida a la democracia, a la participación política de los individuos en la elección de sus representantes " Cómo vamos a hablar de democracia en México, si cuando se elige una mesa directiva de un sindicato el proceso no es democrático (...) no debe haber borreguismo, ni para manifestaciones, ni para elecciones, ni para ningún otro acto de esta naturaleza"<sup>3</sup>. Hasta aquí lo que se refiere a la concepción de Echeverría acerca de la forma de elegir a los representantes de una forma democrática, que es como se le señala al alumno la haga para el caso de las comisiones correspondientes a la vida escolar y de su comunidad.

La otra cita, para vincular aún más el discurso de Echeverría sobre democracia y educación con los contenidos específicos de los programas, está referida a la educación y al papel que ésta debe jugar, según él, en la sociedad, en la formación de los individuos, " La educación es una tarea política porque ineludiblemente conforma a un estilo de vida. No se educa para un mundo abstracto, sino para actuar en el seno de una colectividad determinada. Para consolidar el progreso nacional se requiere el concurso de una juventud comprometida con las necesidades y problemas de la sociedad, capaz de enjuiciar críticamente lo que acontece en el país y en el mundo, no sólo dispuesta a luchar contra la ignorancia y la injusticia, sino también a prepararse para vencerlas"<sup>4</sup>.

El otro aspecto a comentar sobre la actividad didáctica citada arriba, se refiere a la observación, al análisis que se le pide al alumno acerca de la eficacia y desempeño de las comisiones. Pues es evidente que esto tiene una relación de influencia directa del discurso que sobre la democracia tenía Echeverría, con los planteamientos de que la comunidad debiera someter a la observación,

a la crítica, a sus representantes; cómo un elemento más de la vida democrática.

Aunque cabe señalar que en realidad esto fue más un elemento discursivo, que aplicado a la realidad política. En torno a ésto caben diversos señalamientos.

En primer lugar, referido a la vida cotidiana al interior del aula, había que mencionar que éste tipo de actividades difícilmente se llevan a cabo, pues, para empezar, las horas clase se reducen a 50 minutos, los grupos son tan numerosos que, si se pudiera realizar, sólo se elegiría una comisión, cuyas actividades difícilmente se podrían seguir. Pero además, la vida interna en el aula se maneja de forma tan autoritaria, donde el único que tiene derecho a participar y ejercer la autoridad es el docente, que la concreción de éstas actividades causaría, bien una revuelta contra la autoridad, o una gran confusión entre los alumnos, al indicarles que realicen ejercicios de convivencia democrática, pero en su relación con los docentes y autoridades, en la realidad verse, sujetos al autoritarismo, al exceso de disciplina, al verticalismo.

Más adelante, en otra actividad didáctica de la misma unidad, se le indica al alumno que observe la actividad cívica de los miembros de su comunidad con respecto a: asistencia social, limpieza de calles, conservación de bienes públicos, y que los comente.

Es decir, de alguna u otra forma se le están dando indicaciones acerca de cual debe ser su comportamiento al interior del espacio donde se desenvuelve. Orientándolo precisamente a participar en la resolución de pequeños problemas de su comunidad, a los cuales se les ubica como originados por la ausencia de colaboración entre los miembros de ésta y que en consecuencia se pueden resolver en cuanto

se dé la participación, de manera solidaria se establece. Y no se les ubica, ni siquiera se menciona, la posibilidad de que éstos problemas se originen en la ausencia de inversión por parte del gobierno, local, regional o estatal para la realización de obra pública.

Si bien esto no se plantea de manera tan explícita, es evidente que ésto es así porque más adelante, en otra actividad didáctica, se le pide al alumno que intervenga en trabajos de equipo que fortalezcan el espíritu de cooperación y responsabilidad. Y que además analice con juicio autocrítico las ventajas de su participación en la vida de su escuela y comunidad<sup>5</sup>. Sin darle los elementos o las características de lo que es el juicio autocrítico, los elementos y las características que lo constituyen.

Con lo cual se refuerza la idea de que de la responsabilidad de los individuos para con su comunidad, depende el grado de mejora y superación de ésta, con base en la participación de sus miembros, y no los factores ya mencionados.

Más adelante se le pide, en ésta línea de estimular la participación, pero ya en la segunda unidad, que participe en trabajos de investigación, que contribuya en la elaboración de periódicos y compare los elementos de una comunidad, que discuta en su grupo las responsabilidades de cuyo cumplimiento depende el buen funcionamiento de la familia, la escuela y la comunidad. Y qué es lo que sucede cuando alguien deja de cumplir con su responsabilidad,<sup>6</sup> en cada una de las instancias de socialización y participación social.

Para estudiar con más detalle los efectos del incumplimiento: desintegración familiar, en el caso de la familia y social en los otros; cómo previniendo al alumno de los efectos nocivos del incumplimiento de la responsabilidad social, de su responsabilidad;

que en todos los casos se menciona como uno de los factores que propician la desintegración.

Para reforzar esta idea, en el caso específico de la familia, más adelante se le pide al alumno que investigue acerca de los factores que contribuyen a la cohesión familiar. Derivando de esto hacia el estudio de los factores que propician la desintegración social, y la influencia que en la ruptura del orden social tiene la conducta de los individuos que integran una comunidad.

Lo que lleva a los autores de los libros respectivos a plantear que los individuos, a la vez que tienen derechos como tales, tienen obligaciones que cumplir, pues se sostiene que cada integrante de la sociedad tiene una función respecto a los demás miembros y que ésta conforma una interrelación entre todos<sup>7</sup>. Que es la actividad conjunta de los miembros del grupo la que permite satisfacer las necesidades comunes del mismo; que es la acción recíproca para resolver problemas la que permite renovar la solidaridad de los miembros del grupo y los prepara para acciones futuras y que los verdaderos lazos que mantienen unidos a cualquier grupo son las actitudes que tienen entre sí los individuos, y los patrones de conducta de ayuda recíproca y de cooperación para satisfacer sus necesidades<sup>8</sup>.

Cómo parte del estudio de las instancias de socialización, también se le pide al alumno que comente en equipo su participación directa en la familia, la escuela y demás formas de organización, acerca del tiempo que participa en cada una de ellas, y de sus normas de funcionamiento.

Más adelante, todavía en la segunda unidad, se le indica al alumno que discuta en equipo la manera de aportar su colaboración en las distintas instancias. Y, derivado de las conclusiones a que llegue,

se le pide que " explique las razones en que debe basarse para escoger sus compañeros de equipo, considerando, para la formación y funcionamiento del mismo: fijar los objetivos, elaborar un reglamento, nombrar democráticamente a los dirigentes y planear las actividades. Además de autoevaluar tanto su participación individual, como el funcionamiento del equipo en sí "9.

En segundo grado de la educación secundaria los refuerzos a la idea de que de la participación responsable de los individuos en las actividades de las diversas instancias de socialización depende el buen funcionamiento de éstas y la superación de los problemas que pudieran enfrentar.

Desde el objetivo general del grado se establece, que en éste se proseguirá en la formación del alumno, mediante su participación dinámica y consciente en la solución de los problemas que confronta en sus ámbitos familiar, escolar y comunal, además de ampliar en el conocimiento de la realidad socioeconómica del país, para que al analizarla y valorarla esté en condiciones de participar en forma consciente y constructiva en la transformación de la sociedad mexicana, y continuar en el educando el desarrollo de un sistema de valores que propicie el fortalecimiento de la convivencia, basado en el sentido de responsabilidad y de servicio.

En el primer objetivo específico de la primera unidad se establece que el alumno reconocerá la necesidad de fortalecer las relaciones humanas mediante la comunicación, y para llevar a cabo el cumplimiento de éste objetivo se le indica que explique la importancia de la solidaridad en el trabajo de los equipos, a partir de comentar, también en equipo, acerca de las condiciones necesarias

para resolver un problema en equipo, resaltando la importancia de la cooperación de todos sus integrantes en la solución de un problema<sup>10</sup>.

Más adelante, se les indica a los alumnos que se organicen en equipos de trabajo para realizar un ejercicio en el que se requiere la cooperación de todos, en los cuales, uno de sus integrantes cumplirá con la función de árbitro para vigilar el cumplimiento de las normas establecidas para la realización del ejercicio. Entre los objetivos del ejercicio se destacan el de observar las actitudes y factores que favorecen u obstaculizan el trabajo del pequeño grupo; la relación que existe entre las actitudes que se manifiestan en los equipos y las que se expresan en la realidad social.

Más adelante, como parte de la misma actividad didáctica, se le indica a los alumnos que se vuelvan a integrar en equipos para realizar un ejercicio que se llama la construcción y destrucción del mundo, en el que los personajes que intervienen son personajes de la realidad: un sacerdote y un juez y de igual forma se les pide a los alumnos que observen las conductas y factores que propician o impiden la cooperación y la solución del problema planteado<sup>11</sup>.

Además de la insistencia en la participación de actividades en equipos que se le hacen a los alumnos como parte de su educación, se pueden resaltar los siguientes aspectos del anterior ejercicio planteado: el de la vigilancia de la participación social, la relación que se establece entre ejercicio y realidad social para observar los factores que facilitan o impiden la cooperación, la solidaridad y la solución de los problemas y la observancia de las normas establecidas para la realización del ejercicio, y si se sigue la relación que se establece con la realidad social, y de las normas

que rigen a ésta, cómo factor necesario para el desarrollo de la convivencia y de la misma solución de las problemáticas.

Pero más importante aún, el hecho de que es de los mismos miembros del grupo que realiza el ejercicio, de la sociedad en su conjunto, de donde surgen las normas que rigen a la actividad, las leyes que rigen a la sociedad y norman la participación de los sujetos, por lo que su obligatoriedad de cumplirlas es mayor.

Es decir, no se trata de fomentar una participación por sí misma, sino una participación que esté regulada y reglamentada por las normas existentes. El ejercicio en este sentido, no sólo tiene como finalidad fomentar la participación, cómo pareciera ser, sino que también tiene como finalidad establecer que ésta se debe dar bajo la observancia y cumplimiento de la normatividad establecida para ello. No hacerlo, conduce a la anarquía e impide la solidaridad y la solución de los problemas, destruye al mundo. Eso se refleja en el estudio de los factores que impiden la participación democrática, obstaculizan la convivencia.

Establecidas las formas para la participación y la realización del trabajo en equipos, la indicación para la mayoría de las actividades siguientes es la de participar en equipos, para la investigación de temas determinados, en asambleas para discutir la importancia de los factores de la producción, para que discuta y comente " las medidas que ha tomado el gobierno para disminuir el problema del desempleo 12", por ejemplo; para que " valore la acción gubernamental en el incremento de las actividades culturales, como medio para lograr una mejor convivencia: la convocatoria a concursos, los monumentos, museos y bibliotecas que el gobierno sostiene en las comunidades 13"; para que comente en corrillos la necesidad de que todos los

individuos valoren y respeten las normas que rigen la vida en sociedad; las causas por las que en su casa sus papás le han reprendido, las razones por las que los maestros pueden llamar la atención a un alumno, alguna violación a las normas de convivencia social, observada en la calle, las razones por las que el patrón puede llamar la atención, descontar el salario y aún despedir a un trabajador; para que investigue en equipos la necesidad fundamental de los reglamentos que regulan la vida relacionada con tránsito, mercados, construcciones, etcétera<sup>14</sup>.

En ésta parte del estudio, después de hacer en los programas una insistente invitación a participar de manera activa en la búsqueda de soluciones a los problemas que aquejan a las comunidades, a la cooperación y la solidaridad, se le hace al alumno un insistente llamado a respetar las normas que rigen y regulan la vida de las comunidades en los distintos aspectos de la vida cotidiana de la sociedad. Es decir, de acuerdo con los programas, no se trata de una participación en una sociedad en abstracto, sino de una participación en una sociedad determinada, con sus propias leyes y normas.

Por lo que la participación misma debe, siguiendo la lógica de los programas, sujetarse a esas normas ya establecidas. De hecho los ejercicios a partir de los cuales se simula la vida en sociedad, están encaminados a reproducir las condiciones en las que se presupone, se desarrolla la convivencia entre los individuos.

Para que los alumnos interioricen aquellos aspectos que se refieren de manera específica a los factores que propician o impiden el cumplimiento de la tarea que se ha formado el grupo: la solución del problema; para que ubiquen a quienes se salen de las normas, y

según el texto impiden la realización de la tarea, y con ello dificultan y limitan el desarrollo de la vida en sociedad.

Con éstas indicaciones lo que se está haciendo es interiorizar en el alumno, no sólo la necesidad de participar en la sociedad, en cada uno de los ambientes en los que se desenvuelve, sino además la idea del respeto extremo a las normas, independientemente de la pertinencia de éstas.

Cómo aquella de la unidad 8 del segundo grado en la que se le dice al alumno que investigue las razones por las que ... un patrón puede descontar el salario de un trabajador, o incluso despedirlo", ó "las causas por las que los papás reprenden a los hijos". Se trata acaso de infundir en los alumnos una visión del respeto a las normas tan extremo, que lo llevará a aceptar ya no sólo el acatamiento total de éstas, sino las injusticias que su acatamiento en algunos casos implica, cómo la mencionada en el ejemplo. En realidad se trata de que los alumnos interioricen el principio de autoridad, su respeto a éste.

Para reforzar la idea del irrestricto cumplimiento de la normatividad, se establece que el desconocimiento de ésta no excusa su incumplimiento o sus violaciones. Por lo que se plantea que es necesario conocer las leyes que norman y regulan la convivencia humana en las distintas esferas de lo social, para evitar no cumplirlas por desconocimiento.

Lo anterior permite introducir, cómo parte del estudio de la normatividad para la participación social, el principio del castigo para los violadores de ésta. Es decir, no sólo se estudian las consecuencias sociales del incumplimiento de las normas, por parte de los individuos, sino que también, con la idea de que lo interioricen

los alumnos, se estudia lo referente a los efectos para quienes las incumplen: las sanciones y el castigo. De tal forma que se conjuntan, las consecuencias sociales del incumplimiento y/o violación, cómo el desequilibrio, con las consecuencias individuales, cómo la misma sanción y el castigo.

Una vez estudiado lo anterior, se pasa a estudiar la obligatoriedad de cumplir con la normatividad, en todos sus aspectos. En éste caso, con la obligación que tienen los individuos de contribuir con el pago de impuestos. Para lo que se establece que éstos tienen un fundamento, no sólo legal, sino también sociológico<sup>15</sup>. Y de igual forma se abordan a partir de la dualidad de su cumplimiento o incumplimiento: consecuencias positivas y negativas, tanto para el individuo cómo para la sociedad.

En lo que se refiere a las primeras, se establece que gracias al pago oportuno de los impuestos es que el Estado puede contar con los recursos económicos necesarios para cumplir con su función social de procurar el bienestar de los diversos sectores sociales. Por lo que se le indica al alumno que comente en: "...corrillos las condiciones en que viven los habitantes de colonias y comunidades que carecen de servicios públicos, y los beneficios que obtendremos si los gobiernos federal, estatal y municipal disponen de los recursos económicos suficientes para mantener y extender los servicios públicos, qué sucederá si todos los habitantes dejaran de pagar los impuestos que deben cubrir, las consecuencias que tiene para la economía nacional, estatal y municipal: la falta de pago oportuno de los impuestos, la evasión total o parcial del pago de impuestos..".

Además de comentar la fuente económica que hace posible el disfrute de comodidades a través de los servicios públicos<sup>16</sup>,

actividades, que de acuerdo con las indicaciones, llevarán al alumno a que tenga la convicción de que en la medida que paguemos oportuna y honestamente nuestros impuestos disfrutaremos de mayores comodidades.

De ésta forma se establece una relación directa entre cumplimiento de la normatividad, por parte de los ciudadanos y en éste caso específico la referida al pago de impuestos y cumplimiento con las funciones estatales. Pero no se dice nada con respecto a la relación inversa. Con el incumplimiento de las funciones del Estado y los casos de corrupción en que en muchas ocasiones incurren los funcionarios estatales.

Así, después de indicarle al alumno que estudie en la Constitución Política lo referente a la obligatoriedad del pago de impuestos y que comente en equipos las consecuencias, sociales e individuales del cumplimiento o incumplimiento del pago, se inicia el estudio de la participación política, propiamente dicha, de los ciudadanos mexicanos.

El estudio de las formas a través de las cuales se da la participación política de los ciudadanos mexicanos, se realiza en la octava unidad del segundo grado.

Previo al estudio de la participación política, se le indica al alumno que, en equipos, investigue y elabore un cuadro sinóptico acerca de los orígenes de las Constituciones de 1824, 1857 y 1917. Y que indague, en éstas, lo referente a la forma de gobierno y garantías individuales<sup>17</sup>.

Lo anterior para que concluya, de acuerdo a las indicaciones que se le hacen, que la Constitución es la ley suprema de la nación y de que existen jerarquías en cuanto a las leyes que rigen la vida interna del país.

Posteriormente, teniendo como marco previo el estudio de la Constitución y de la necesidad de cumplir con lo establecido por las distintas leyes, se inicia el estudio de la participación política, indicando, en el objetivo específico del tema, que al final de las actividades el alumno comprenderá la importancia de la participación ciudadana en la elección de sus representantes. Para lo cual se le pide que participe en la elección de su jefe de grupo y demás integrantes de las comisiones; que participe en forma activa y responsable en la elección del comité directivo de la sociedad de alumnos; que argumente, el por qué dicha elección debe hacerse en forma democrática mediante el voto directo y secreto, para posteriormente indicarle que comente la función que tienen los miembros de la sociedad de alumnos.<sup>18</sup>

Además de que se le pide que discuta y distinga las diferencias entre elección, designación e imposición<sup>19</sup>. Después de este ejercicio de "elección democrática"; en la que de acuerdo a las indicaciones el alumno ha participado de manera "activa y responsable", se lleva a cabo el estudio, en la misma Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, de los requisitos que establece la ley para tener la calidad de ciudadano mexicano, y en consecuencia de los derechos que tiene, como tal, de participar en los asuntos de política interna del país. Y que discuta la importancia de participar en elecciones como elector, o como candidato a un cargo de elección popular y las características que deben reunir las personas elegidas para dichos cargos.

De ésta forma el programa de estudio da una serie de indicaciones, al docente y alumnos, acerca de la necesidad de participar, de acuerdo a lo establecido por las leyes, en la elección de los

representantes populares, dando con ello dos elementos para caracterizar la participación política de los ciudadanos. a) la principal, que sólo los ciudadanos mexicanos pueden hacerlo, y b) siempre y cuando esta participación sea de acuerdo a lo establecido por las leyes. Fuera de éstas nada.

Cómo ya se mencionó con anterioridad, actuar al margen o fuera de la ley puede ser considerado como una violación, misma que se castiga con sanciones, y aunque esto no lo dejan establecido de manera explícita, queda implícito, ante tanta insistencia de que el estudio de la participación política se dé dentro de los marcos legales establecidos en la Constitución Política, cómo fuente principal de las leyes mexicanas.

La otra característica de la participación se refiere a la concepción que se deja implícita de la política, cómo la participación en la elección de representantes populares y la vigilancia de la actuación de éstos.

Más adelante se clarifica esta postura, cuando se le indica al alumno que realice una investigación acerca de qué es un partido político y que averigüe, en relación a éstos, qué requisitos pide la Ley para que obtengan su registro oficial como tales. Para lo cual se le indica que lea y comente la Ley Electoral, en su parte relativa al registro de partidos políticos<sup>20</sup>.

Ahora bien, cómo se plasman en los libros de texto respectivos, éstos contenidos temáticos acerca de la participación política ?. Para empezar, antes de iniciar el estudio de la participación política, se asegura que " En un sistema democrático como el nuestro se considera que la soberanía, o sea la autoridad suprema, está depositada en el pueblo, pues sólo de su voluntad emanan todos los

poderes del Estado. Esto quiere decir que los funcionarios públicos actúan con autoridad legítima, porque ésta les ha sido delegada, es decir confiada por los ciudadanos<sup>21</sup>.

La caracterización del sistema político mexicano, cómo democrático, es tan tajante que deja poco que comentar. ya que se dejó de lado, o se ocultó, la falta de democracia en las distintas instancias de la sociedad y del gobierno, incluso durante el mismo gobierno de Echeverría, y en un sector al que parecía alentar su democratización, como el sindical. Ahí está cómo ejemplo la forma en que actuó frente a la movilización de los trabajadores electricistas<sup>22</sup>.

Lo evidente, es la intención, esta si explícita, de que a los alumnos les quede la idea de que el sistema político mexicano es democrático, que se rige de acuerdo a leyes elaboradas por representantes a los que el pueblo les delegó esa responsabilidad, y que ésta intención está en función de la necesidad de legitimar, desde la misma escuela, al Estado. Que la escuela contribuya a la reproducción de las condiciones ideológico políticas y culturales del sistema de producción y dominación capitalista.

Después de que se les indicó a los alumnos que investigaran lo relativo a los requisitos que pide la ley para el registro oficial de los partidos políticos, para que su intervención y participación política tenga la legalidad requerida, se les indica que realicen una investigación acerca de cuántos y cuáles son, los partidos políticos que existen en el país.

Al respecto cabe señalar la actualización de los libros de texto respectivos, que incluyen información acerca de los diversos partidos existentes, y que además elaboren un cuadro sinóptico con los

principales planteamientos y propuestas que cada uno de ellos hace a la ciudadanía, con sus orientaciones.

Finalmente, se les indica a los alumnos que realicen una discusión acerca de la importancia para el país de que todos los ciudadanos mexicanos participen en la elección de sus representantes y gobernantes, ejerciendo su derecho al voto. "Y de las consecuencias políticas negativas que tiene el hecho de que la ciudadanía se abstenga de votar, de cómo afecta al país la práctica de imponer autoridades que no gozan de la simpatía popular y de por qué es necesario que el gobierno respete plenamente el voto popular, cómo expresión de la voluntad ciudadana"<sup>23</sup>.

A pesar de que en el programa se sostiene lo anterior, y de que a partir de esas aseveraciones se pudiera pensar en un intento por equilibrar la información acerca del estudio de la participación política, el tratamiento que se le da a estos contenidos en los libros de texto, quita esta impresión y se reafirma la tesis de que los contenidos temáticos, de programa y libros están enfocados a la reproducción y consolidación del sistema de producción capitalista.

Veamos pues el tratamiento que se les da a estos contenidos temáticos en los libros de texto correspondientes, en lo que se refiere a los partidos políticos. Se parte del derecho de los ciudadanos mexicanos, que otorga el artículo 90 de la Constitución, para asociarse en partidos políticos y poder tomar parte en los asuntos políticos internos del país.

Posteriormente, se sostiene que, "Haciendo uso de ese derecho, existen en la República Mexicana un gran número de asociaciones políticas, que representan a todos los colores de la ideología. El más importante de los partidos políticos registrados, cómo

probablemente ya sabes, es el Partido Revolucionario Institucional, cuyas siglas son las del PRI, y que representa a la tradición política de la que ha salido la mayoría de los hombres que han gobernado a México. Su objetivo principal ha sido el de mantener y desarrollar las instituciones en que ha cristalizado el movimiento armado de 1917. (...) Desde su fundación el PRI ha mantenido una serie de principios progresistas, que lo han situado en el centro, entre las organizaciones, que como el PPS se ubican a la izquierda y como el PAN, que se ubica a la derecha<sup>24</sup>.

Posteriormente se hacen algunas precisiones acerca de los planteamientos del PPS y el PAN, que parecen más ataques a ellos, como organizaciones, que una ampliación de los datos. Por ejemplo, cuando se mencionan los planeamientos del PAN con respecto a la educación, se dice que " Para el PAN, lo que ordena el artículo 3o constitucional representa una limitación en la libertad que asiste a los padres de dar a sus hijos la educación que crean más conveniente. Esa es la razón de los repetidos ataques lanzados contra los libros de texto gratuito, que, en opinión de éste partido, representa un indebido intento de intervenir en la formación ideológica de los niños. El PRI, apoya la actitud del gobierno y rechaza por infundada la acusación del PAN. La verdad es que a veces se interpreta como intervención ideológica lo que no es más que la exposición clara de algunas doctrinas científicas<sup>25</sup>.

Planteamientos, que más que el desglose de unos contenidos programáticos para la educación secundaria, más que información acerca de las organizaciones partidarias existentes en el país, es un discurso político, un alegato en torno a ciertos asuntos internos

de la nación en torno a la educación que con esos mismos contenidos está recibiendo el educando.

Y precisamente en torno a los libros de texto gratuitos con los cuales los alumnos se han visto beneficiados. ¿Acaso se quiso sostener, por el tratamiento que se les da a estos contenidos, que gracias al PRI aún se dota de libros gratuitos a los alumnos de la enseñanza primaria ?.

Es claro que ningún Estado va a minar las bases y fundamentos histórico culturales en los cuales asienta su poder, y menos a través de la educación; todo lo contrario, a través de ella buscan consolidarla. Pero lo que también es claro, es que en el caso del Estado mexicano lo que se pretendía con estos contenidos educativos, no sólo era el mantenimiento de la dominación estatal, sino del fortalecimiento tanto de sus instituciones, cómo tales, cómo de la institución político partidaria de la cual han salido los gobernantes del país, cómo se señala en los libros de texto.

En éste sentido, cabría preguntarse, hasta dónde la educación es también un espacio de conflicto entre los diversos sectores de la clase gobernante. Conflicto que en este caso específico se puede palpar en la contradicción entre el continuo llamado a la participación política, al fortalecimiento de la democracia como forma de vida, a que el gobierno respete el voto, con la postura tan abierta y manifiesta a favor del partido oficial, el PRI.

Pues no son otra cosa los comentarios del libro de texto, desfavorables a los partidos de oposición<sup>26</sup>, y favorables al PRI, del cual se sostiene que es el partido más importante del país, que defiende la existencia de los libros de texto gratuitos y los

intereses de los sectores populares. Que en consecuencia es el partido con el cual se deben identificar los mismos alumnos.

Aunque también cabría sostener que una cosa es el discurso que se plantea tanto en los programas como en los libros de texto y otra muy diferente es la realidad que se vive en el aula. Donde los alumnos aprenden los contenidos temáticos de acuerdo a diversos factores: la interpretación que de ellos hacen los docentes, las mismas vivencias y experiencias del alumno. Y que en este sentido, el enfoque que el gobierno de Echeverría pretendió darle a los contenidos temáticos de los programas y libros de texto del área de Ciencias Sociales, si bien estuvo enfocado a fortalecer la dominación, que a través de ellos la educación contribuyera a la reproducción del sistema dominante, la realización y cumplimiento del sentido, no sólo depende del emisor del discurso, sino también de la disposición del receptor para recibirlo tal cual se emite, o para modificarlo.

Como se puede apreciar a lo largo de éste capítulo, la influencia de las características que adoptó el régimen de Echeverría en la selección de los contenidos temáticos que se incorporaron a los programas de estudio de la educación secundaria que con motivo de la reforma educativa se elaboraron, es evidente.

Sobre todo si consideramos los planteamientos del gobierno en torno a las características que debía adoptar la participación política de los ciudadanos mexicanos en los asuntos del país, a lo que genéricamente se denominó la apertura democrática. A través de la cual se pretendió estimular y promover la participación de los jóvenes en política; sector social duramente golpeado durante el régimen anterior al de Echeverría y al que éste pretendió atraer para sí.

Acerca de cómo la educación contribuye a la reproducción de las condiciones culturales e ideológicas para la reproducción de las relaciones de producción y dominación capitalista, es posible apreciarlo si se observa la forma tan insistente en que se le indica al alumno que participe de forma activa, consciente y constructiva, en la solución de los diversos problemas que aquejan a su comunidad, y al país; en la elección de comisiones y su directiva, de forma democrática, pero también respetando las normas que el mismo grupo se da para normar esa participación.

Además de la insistencia en las consecuencias de que la participación de los individuos, en los diversos ámbitos de la vida social, no se dé bajo los lineamientos que establecen las normas establecidas: el obtáculo de la tarea encomendada al grupo específico, la desintegración del grupo, y de la sociedad, las sanciones para los infractores. En lo que se refiere a los integrantes de la sociedad.

Por otro lado está lo respectivo a la marcada insistencia en la necesidad de respetar a la autoridad establecida: la autoridad paterna en la familia, la del docente en la escuela, la del patrón en la fábrica, la del gobierno y el Estado en un país. Lo que hace la educación de forma específica y para el caso de la participación de los ciudadanos en actividades de la vida en sociedad y no sólo en las encaminadas a la actividad política como tal, es educar políticamente a los individuos, en un sentido en el cual se refuerce la dominación estatal, la autoridad del Estado, en diversos sentidos: desde el punto de vista en que éste se preocupa por el bienestar de la sociedad en su conjunto, y desde la perspectiva de que es el garante

del buen funcionamiento de la sociedad, del cumplimiento y la observancia de las leyes.

Cabría interpretar en otro sentido el motivo de la selección de los contenidos temáticos de los programas de estudio, de una forma completamente distinta a lo que establecen los planteamientos de la teoría del reproductivismo, en cualesquiera de sus corrientes. Para tal efecto habría que ubicar la coyuntura específica en la cual gobernó el presidente Luis Echeverría al país. El agotamiento de un modelo de desarrollo y la adopción de otro caracterizado por el marcado intervencionismo estatal tanto en la conducción de la economía, como en el mismo proceso productivo, como inversionista; el también agotamiento de un estilo de ejercer el poder político de una forma tan autoritaria, que precisamente durante el gobierno de Echeverría propició el surgimiento de grupos que consideraron agotadas las vías institucionales de participación política y buscaron en la lucha armada la alternativa para la transformación social.

Coyuntura ante la cual el gobierno de Echeverría efectivamente buscó la conformación de un nuevo tipo de relaciones entre el Estado y los diversos sectores de la sociedad. Fundamentalmente a partir de propiciar en el terreno económico la reactivación de la economía; en el terreno político una verdadera apertura democrática. En este sentido se puede entender la inclusión de contenidos temáticos referidos a la participación de los individuos en las diversas instancias de participación política y social, los ejercicios a partir de los cuales el alumno se organizaba en grupos, discutía las normas internas de estos, las posibles soluciones a los problemas de la escuela y su comunidad, entre otras, como respuesta a los grupos

que habían optado por la vía armada. Y lo que se pretendía era la resocialización política de los sujetos, desde su infancia.

Pero esta interpretación también nos llevaría a otros cuestionamientos. Incluso ubicándolos en la misma coyuntura referida. Y que de alguna manera ya han sido señalados líneas arriba. Hasta donde un docente integrado a una organización sindical, desde el momento en que ingresa a laborar como tal y por esta vía a un partido político, sin considerar su opinión, sin su consentimiento incluso, es decir corporativizado, puede propiciar cambios en sentido contrario a esa dinámica. Hasta donde esta dinámica, que no sólo es referida a la organización sindical, sino también a la estructura organizativa de la misma escuela, le hace actuar también en sentido contrario a lo que plantean los contenidos temáticos y ejerce el poder que le concede la institución, de forma autoritaria.

Y en este sentido la dinámica de la reproducción social no se encuentra en la selección de determinados contenidos temáticos, sino en el seguimiento de una tradición autoritaria. A pesar de la cual algunos docentes buscan escapar a ella<sup>27</sup>. Aunque obviamente, como ya también se señaló, no necesariamente los docentes interpretan los contenidos temáticos de acuerdo a como se pretende en el enfoque que se les dá.

Para el caso específico de éste capítulo, podemos concluir que la educación es un proceso que si bien contribuye a la reproducción de las condiciones culturales e ideológicas que garantizan la reproducción de las relaciones de producción y dominación capitalista en México, su función social no puede ser reducida a ese sólo aspecto. Que como proceso social inmersa en una sociedad que tiene dinámicas propias de continuidad y cambio también se ve sujeta a

éstas. A procesos de cambio, que no necesariamente emanan de la esfera estatal, sino incluso de los propios docentes; a procesos de lucha externa, cómo los que se manifestaron durante el propio gobierno de Echeverría en contra de la inclusión de contenidos temáticos referidos, por un lado al marxismo, a las luchas de liberación social, y por el otro contra la inclusión de contenidos referidos a la educación sexual y que incluso, bajo diferentes matices se continúan manifestando más de veinte años después del gobierno Echeverrista, también contra la inclusión de contenidos informativos acerca del sida. A procesos de resistencia a los cambios, entre otros.

En todo caso el carácter reproductor de la educación es apenas uno más de los diversos aspectos y funciones que realiza, no el único, ni el más importante. Proceso que para ser tal, se conjuga con otros aspectos de la misma política estatal; la dotación de servicios, las políticas públicas enfocadas a la satisfacción y solución de las demandas y requerimientos de los diversos sectores sociales, como en algunos casos lo pretendió el gobierno de Echeverría. Al respecto vease el capítulo 2 de éste trabajo.

- 1 Programas para la Educación Media Básica, Consejo Nacional  
Técnico de la Educación, Comisión Nacional de los Libros de Texto  
2 Gratuitos, SEP, 1981, pp 512.  
3 IBID, pp. 513.  
4 Discurso pronunciado el 15 de Diciembre de 1970, citado por  
TELLO, Carlos, La política económica en México 1970-1976,  
México, S. XXI, 1985, pp 43  
5 Documentos sobre la Ley Federal de Educación, Secretaría de  
Educación Pública, México, 1974, pp 34  
6 Programas para la educación media básica, Op. Cit., pp 513.  
7 IBID, pp 517  
8 COBOS, GUTIERREZ, RAMIREZ, Ciencias Sociales 1, México, Ediciones  
Pedagógicas, 1986, pp 33  
9 IBID, pp 34  
10 Programas para la educación media básica, Op. Cit., pp 519  
11 IBID, pp 539.  
12 IBID, pp 541, 542.  
13 IBID, pp 564.  
14 IBID, pp 568.  
15 IBID, pp 567.  
16 IBID, pp 569.  
17 IBID  
18 IBID  
19 IBID, pp 570  
20 IBID  
21 IBID  
22 SILVA, Teresa y otros, Ciencias Sociales Dos, Conforme a los  
Objetivos del Programa Oficial, México, Trillas, 1986, pp 254  
AL respecto vease: CUELLAR VAZQUEZ, Angélica, Una rebelión  
dependiente, La tendencia democrática frente al Estado mexicano  
México, TERRA NOVA-PINEM, 1986  
23 Programas para la educación media básica, Op. Cit., pp 571  
24 SILVA, Teresa y otros, Ciencias Sociales Dos...Op. Cit. pp 256.  
25 IBID, pp 257  
26 IBID,  
27 IMAZ G. Carlos, "Micropolítica y cambio pedagógico en la escuela  
primaria pública mexicana", en Perfiles Educativos, No. 67,  
enero-marzo de 1995, CISE/UNAM, pp 62 y ss

## CAPITULO VIII

### LAS RELACIONES CON EL EXTERIOR, EN EL PROGRAMA Y LIBROS

Analizar la forma específica en que influyeron las características que adoptó la política exterior del gobierno del presidente Luis Echeverría en la definición de los contenidos temáticos del área de Ciencias Sociales, de los programas de estudio de la educación secundaria, que con motivo de la reforma a dicho nivel se impulsó durante su gobierno, implica volver a analizar la forma en que se conceptualiza a los diversos países que conforman el espectro mundial.

Fundamentalmente por la forma en que el presidente Echeverría pretendió construir un liderazgo en los países del llamado tercer mundo.

Pero antes había que señalar que desde el primer grado de la educación secundaria, al estudiar la comunidad como instancia de socialización, se hace mención de las relaciones que se establecen entre las naciones para resolver las necesidades y conflictos que pudieran surgir al momento de desarrollarse éstas.

Planteando que todas las naciones forman parte de una comunidad mundial y que la cooperación y la solidaridad entre ellas permite la convivencia pacífica. Y que existe una interdependencia entre las diferentes comunidades que integran a la comunidad mundial, de tal forma que los hechos políticos, económicos y sociales de otros países repercuten en cada país, en éste caso específico, en México<sup>1</sup>.

Lo interesante de éste análisis, radica en que durante el gobierno de Echeverría surgió lo que se le llamó una política exterior activa.

Impulsada precisamente, por las características que adoptó el gobierno mexicano encabezado por el presidente Luis Echeverría. Conformada y estructurada a partir de un contexto definido por dos características específicas: 1) Para 1970 era evidente el agotamiento de un modelo de crecimiento económico caracterizado por el apoyo al sector interno; el cuello de botella que significaba el sector externo de la economía para el desarrollo del país, caracterizado por el creciente déficit comercial, la reducción del superhábit turístico, en su papel de compensador del déficit comercial y el círculo vicioso del endeudamiento externo, requería de un esfuerzo prioritario del gobierno mediante políticas coordinadas en el frente interno y externo. Con la finalidad de aumentar las exportaciones, para poder financiar, sin ataduras, la compra de tecnología y maquinaria que aún no se producían en México<sup>2</sup>.

2) En el plano externo, también era evidente el agotamiento de una forma de relación internacional basada exclusivamente, en la existencia de dos potencias de carácter internacional. El surgimiento de nuevos bloques de poder que exigían ser tomados en cuenta era la manifestación más evidente de ese agotamiento.

Entre los que destacaba el del llamado tercer mundo; al interior del cual el gobierno del presidente Luis Echeverría, pretendería jugar un papel protagónico.

Ante ésta situación el gobierno diseñó una política, que además de comprender lo anteriormente mencionado, pretendía diversificar las relaciones comerciales con el exterior; se creó el Instituto Mexicano de Comercio Exterior, se procuró racionalizar las importaciones, en el sentido de reducir, o eliminar, las que no fueran indispensables y ampliar el proceso de sustitución; se procuró, al menos durante los

primeros años, controlar el endeudamiento externo y fomentar la recuperación del superávit turístico. Además de comprender la defensa de los términos del intercambio<sup>3</sup>.

En éste proceso de modificación de los términos en los que tradicionalmente se había conducido la política exterior del país, mucho tuvo que ver la política de apertura democrática, diseñada para rescatar la imagen del sistema ante los grupos opositores.

Dicha política se conjugó, en el plano externo y en el interno, en el resurgimiento y enaltecimiento del nacionalismo como elemento de construcción y consolidación de los consensos en torno al Estado nacional, como elemento necesario, además, para la estabilidad política. Y cuya manifestación más evidente fue el llamado a la construcción de una política económica con base a las características y necesidades inmediatas de la economía nacional.

Con dos ejes fundamentales: el estímulo a la creación científica ligada a la industrialización del país a través del recién creado CONACyT y el apoyo a la industria nacional. En el plano externo se diseñó una política que apoyada en el plano interno fomentara el nacionalismo, y con ello el consenso, la estabilidad y supuestamente el desarrollo económico. En el plano externo se concretó la ampliación de relaciones diplomáticas con un mayor número de países, al pasar durante el sexenio de 67 a 129<sup>4</sup>. Lo que le permitió al Estado no sólo aumentar las relaciones diplomáticas con otros países, sino además y fundamentalmente, abrir un abanico en éstas, caracterizado por la pluralidad ideológica, más democrático se puede decir, en cuanto a que no se circunscribieron, como tradicionalmente venía sucediendo en esta materia, al mantenimiento de relaciones con un sólo país: los Estados Unidos.

Las primeras manifestaciones de éste cambio, se dieron en la segunda mitad de 1971, cuando México firmó un nuevo convenio aéreo con Cuba. Que marcó el inicio de un proceso de acercamiento con el país caribeño, que culminó con la visita del propio presidente Luis Echeverría a Cuba, en 1975.

Otra manifestación del cambio en la política exterior del país, impulsado por el gobierno de Echeverría, lo fue la asistencia del presidente a la Asamblea General de las Naciones Unidas, también a fines de 1971, en la que dejó de manifiesto su decisión de reorientar la política exterior, de otorgarle mayor peso a las relaciones diplomáticas de carácter multilateral, en detrimento de las de carácter bilateral, que tradicionalmente venía sosteniendo el país con los Estados Unidos. Más adelante, en 1972, se reafirmaría esta manifestación de pluralidad al realizar una visita a Chile, e iniciar un proceso de acercamiento con el gobierno socialista de Salvador Allende<sup>5</sup>.

Cabe señalar que en el marco de la visita de Echeverría a Chile, en la tercera UNCTAD, el presidente confirmó su postura tercermundista manifestada en la ONU y su decisión de fortalecer las relaciones multilaterales, al presentar, a la consideración de la Asamblea, la idea de elaborar una Carta de Derechos y Deberes Económicos de los Estados, documento concebido como instrumento para la defensa de la economía de los países en desarrollo.

De ésta forma el gobierno del presidente Echeverría adoptaba tanto en el interior, como en el exterior, una política caracterizada por el pluralismo ideológico, que tendría su referente interno en la llamada apertura democrática.

El estrechamiento de las relaciones con Cuba y con el gobierno socialista de Salvador Allende, tendría un significado de gran importancia para la política interna del gobierno de Echeverría, en la medida en que éstas acciones serían apoyadas por la izquierda mexicana. Ya que era un signo evidente de la modificación del rumbo seguido hasta entonces por el Estado mexicano. Lo que redundó en el fortalecimiento del gobierno y de su política.

Qué tanto esto se daría durante todo el sexenio, es algo que escapa a los objetivos del presente trabajo. Además de que la política externa de Echeverría no estuvo exenta de errores y contradicciones que llevarían a la obtención de resultados contrarios a los esperados, tanto en el plano externo, como en el interno. Por lo que es seguro que el referente externo para la política interna, y viceversa, estuvo sujeto a éste y otras eventualidades y coyunturas, cómo los mismos rasgos que adoptaba la apertura democrática conforme avanzaba el sexenio y se definían posturas de los diversos grupos aliados al gobierno, cómo la misma burocracia sindical, que a la postre se convertiría en un freno a la democratización de los sindicatos<sup>6</sup>.

En lo que respecta a los referentes de la política externa de Echeverría frente a los grupos de izquierda, cabe señalar el comentario que al respecto hace Mario Ojeda: " Así como Castro advirtió a los mineros chilenos que la expropiación del cobre no había sido en su beneficio sino en el de la nación, así Allende advirtió a los estudiantes mexicanos que su deber consistía en estudiar y no en causar agitación con propósitos revolucionarios..."<sup>7</sup>.

En el interés de Echeverría, con respecto a la conformación de los lineamientos de su política externa, no sólo estuvo presente el objetivo de granjearse a la oposición de izquierda con la diversificación de las relaciones internacionales, sino que también estuvo presente la toma de conciencia de que la situación internacional había entrado en un proceso de cambios acelerados, frente a los cuales el país no podía permanecer ajeno.

Sobre todo, a raíz de los graves conflictos que enfrentaba la economía mundial; el incremento en la tasa de interés que se pagaba por concepto de la deuda externa; la conformación de la OPEP como instancia mediadora entre los países productores y consumidores de petróleo, que llevó a los primeros a establecer el precio de la venta del producto de manera autónoma, entre otros factores.

Contexto que llevaría al gobierno del presidente Echeverría a una actividad febril de diplomacia personal, al tratar de fomentar en su propio gobierno, y en el país en general, una nueva conciencia de los cambios que se estaban generando en el orden internacional, de la forma en que los problemas nacionales que estaban estrechamente ligados a los internacionales, por lo que decía, era necesario sacar al país del aislamiento y pasividad: " México no puede crecer en soledad. Nada de lo que ocurre en fuera de nuestras fronteras nos es ajeno y es imposible el aislamiento en una época de creciente interdependencia...Necesitamos multiplicar e intensificar nuestras relaciones con todos los países y no renunciar a ningún intercambio....Debemos cobrar conciencia de que nuestro destino está ligado a las transformaciones que ocurren más allá de nuestras fronteras. Abstenernos de participar en ellas sería transferir al exterior la posibilidad de determinar el futuro de la nación y

comprometer los perfiles de su identidad. Equivaldría también, a desplazar el ejercicio de la soberanía a centros de poder ajenos al país. Por ello es necesario multiplicar contactos con el exterior, hacer de la diplomacia un medio más apto para la defensa de nuestros principios e intereses...<sup>8</sup>.

Esta nueva diplomacia a la que hacía alusión el presidente Echeverría en su segundo informe de gobierno, se concretaría no sólo en la ya mencionada cercanía con los gobiernos de Cuba y Chile, sino que comprendería diversos aspectos, entre los que destacan: a) la posición de solidaridad con el tercer mundo, b) la propuesta de conformar un organismo que al igual que la OPEP, pretendiera fijar los precios de los productos elaborados por los países latinoamericanos: el CELA, c) la lucha por extender los límites de los mares territoriales, entre otros.

Ahora bien, qué tanto se reflejó esta política, que como ya se mencionó, comprendió tanto el aspecto interno como el externo, en los planes y programas de estudio de la educación secundaria, que con motivo de la reforma educativa impulsada por el gobierno de Echeverría, se elaboraron ? Esto, es un asunto que se puede percibir desde la misma conformación de los planes de estudio.

En efecto, los contenidos referentes al exterior, a la política en materia de las relaciones exteriores que impulsó el gobierno de Echeverría, están estrechamente ligadas a los contenidos referentes a los contenidos de historia. Fundamentalmente en lo que se refiere a la forma en que se concibió al mundo externo. Esto se puede apreciar en la forma en que se aborda la conformación de los países, a partir de la existencia de tres grandes bloques: el mundo capitalista, el socialista y los llamados del tercer mundo.

Como se puede apreciar, éste tratamiento tiende a romper con el esquema, claramente señalado por el mismo gobierno de Echeverría, de la insuficiencia de explicar las relaciones internacionales a partir sólo de la existencia de dos bloques de poder: el capitalista y el socialista. Por lo que se concede a los llamados países tercermundistas un papel fundamental en las relaciones internacionales. Tal y como el propio Echeverría se los otorgó en la conformación de su política exterior.

En lo que respecta a su relación con la historia, es preciso señalar que en los planes de estudio del área de ciencias sociales, y asignaturas que la conforman, cómo ya se señaló en el capítulo respectivo, se hace un recuento histórico de la forma en que se conformaron tanto los bloques capitalista y socialista, cómo el de los países tercermundistas; de sus características como tales, la ideología que les daba sustento, forma de gobierno, papel del Estado, ubicación geográfica.

Lo que de alguna manera refleja, o expresa, una idea de la, diversidad o pluralidad, con la que se construyeron las características de la política exterior del régimen de Echeverría; de apertura a las relaciones con el conjunto de los países; especialmente con los tercermundistas, y que vino a modificar la tendencia a privilegiar las relaciones con un sólo país: los Estados Unidos.

Como se señaló anteriormente, tuvo su relación al interior del país con la llamada apertura democrática, con la necesidad del gobierno de ganar, y consolidar el consenso entre los diversos sectores de la sociedad mexicana, especialmente entre los ubicados a la izquierda del espectro político.

El estudio de las características de los países que conforman el universo internacional se hizo a partir de la integración de bloques de poder: capitalista, socialista y del tercer mundo. Y aún cuando el estudio de su origen histórico se da hasta el tercer grado de secundaria, desde el primer grado se inicia el estudio de los bloques de poder, en las unidades 6, 7 y 8. En la sexta unidad se aborda el estudio de las características generales de los países capitalistas y socialistas; en la unidad 7 se hace un estudio, también general de las características de los países en vías de desarrollo; y en la octava se hace un estudio de los orígenes de las hambrunas en el mundo<sup>9</sup>.

Se privilegia el espacio dedicado a los países del tercer mundo, una unidad completa; sobre el dedicado al capitalismo y al socialismo en conjunto; una unidad para los dos bloques, además de que en el octavo capítulo, también se abordan cuestiones referentes a los países del tercer mundo, y a los países pobres, al señalarse los orígenes de las hambrunas y ubicarse a éstos en la escasez de mano de obra, en la deficiente tecnología con la que cuentan ambos, en la injusta distribución de la riqueza, en el mal aprovechamiento de los recursos naturales, entre otros factores<sup>10</sup>.

Es decir, en conjunto a los países en vías de desarrollo y a los países llamados pobres se les dedica el contenido de dos unidades, mientras a los bloques capitalista y socialista se les dedica una sola unidad. Lo que es indicativo de la preferencia a estos países, precisamente aquellos hacia los que el presidente Echeverría dedicaría un trato especial en la conformación de su política exterior.

México, es ubicado como país en vías de desarrollo. Por lo mismo, se sostiene en los libros de texto, se ve sujeto a problemas semejantes a los que enfrentan estos países.

Como ya se señaló, el segundo curso está dedicado íntegramente al estudio de la historia de la conformación de las sociedades en el mundo, incluyendo el estudio de la historia de México, y es hasta el tercer grado cuando se aborda el estudio más específico, de las características de los bloques económicos y de poder, incluyendo las de los países del tercer mundo.

En la segunda unidad del tercer grado se aborda el estudio de la expansión de las potencias colonialistas, señalando que entre los orígenes de esta expansión se encuentra el crecimiento de la producción industrial, la búsqueda de nuevos mercados, la consolidación de la burguesía como clase dominante, el nacionalismo entre las potencias, y de manera más específica la rivalidad entre éstas por la supremacía del poder en Europa y por conquistar nuevos mercados para sus mercancías y con ello por ejercer el control sobre la política interna de los países colonizados<sup>11</sup>.

Después de señalar cómo se dió la repartición del mundo entre las potencias, se señalan las consecuencias para los países conquistados, entre las que se destacan: el saqueo de las materias primas, la explotación de sus recursos minerales y energéticos, la dependencia económica, la explotación de mano de obra barata, los bajos niveles económicos y sociales de la población de estos países; el control político de los gobiernos, la imposición de tratados comerciales y políticos desventajosos para los países dominados, la imposición de dirigentes políticos; la alteración de las costumbres y tradiciones de los países conquistados, la imposición de técnicas agrícolas

ajenas y agresivas al medio ambiente, la imposición de ideas religiosas, la destrucción de las riquezas culturales y la imposición de patrones culturales acordes con la dominación.

Posterior al estudio de las dos guerras mundiales, se inicia con el estudio de las consecuencias de éstas. Entre las que se destaca el surgimiento de lo que se llamaron movilizaciones o guerras de liberación nacional, que después de la revolución china: empezaron a extenderse por la región asiática con el fin de defender su soberanía y desligarse de la colonización extranjera; señalándose los casos de Corea, Vietnam, en Asia<sup>12</sup>.

Después se estudian las luchas de liberación nacional llevadas a cabo por los países africanos. Es en este contexto que se mencionan los orígenes de la revolución cubana. Sosteniendo que " Después de soportar por muchos años la pobreza y la miseria como resultado de una injusta distribución de la riqueza, de la falta de libertades políticas y padeciendo una creciente intervención extranjera, el pueblo cubano se lanzó a una revolución dirigida por Fidel Castro y Ernesto Che Guevara "<sup>13</sup>.

Más adelante se señala que el movimiento revolucionario más sobresaliente de la década de los setentas es el del pueblo de Vietnam. Para concluir, que " de esta manera podemos observar cómo los pueblos buscan diferentes caminos por medio de los cuales resolver sus problemas económicos, políticos y sociales, pese a que deben realizar grandes esfuerzos y aún costosos sacrificios<sup>14</sup>.

Es importante señalar el marcado énfasis con el cual se brinda la información acerca de las revoluciones de liberación nacional y sus orígenes; sobre todo porque de alguna manera el gobierno de

Echeverría trataría de establecer un paralelismo entre éstas, y la revolución mexicana.

Es en la unidad 5 de tercer grado, cuando se aborda de manera específica el estudio de los países del tercer mundo. Desde el inicio de ésta, se empieza a notar la forma en que se les ubica, al señalarse que constituyen un tema de vital importancia para el conocimiento de las relaciones internacionales en nuestro mundo actual. En el objetivo específico de la unidad se sostiene que al final del curso el alumno valorará la influencia del tercer mundo en la política internacional<sup>15</sup>. Precisamente del grupo al cual Echeverría pretendía encabezar con la finalidad de posteriormente llegar al liderazgo de la ONU.

Una de las características que se señalan en el libro de texto, y en el programa, es el hecho de que la mayor parte de los países tercermundistas alguna vez fueron colonizados, al igual que México; circunstancia que, se sostiene, sentó las bases sociales que determinaron el actual modo de vivir de éstas naciones<sup>16</sup>. Y que el proceso de descolonización que llevaron a cabo, en las distintas partes del mundo, obedeció a diversos factores, entre la que destaca la contradicción entre colonizadores y colonizados y que éste forma parte de un proceso histórico que se nutrió de las ideas democráticas difundidas por los países industriales.

Además de constituir el fenómeno del aprendizaje de las naciones colonizadas que supieron asimilar el principio de la autodeterminación de los pueblos y que se vió fuertemente alentado por la oposición a la política rusa y estadounidense, que pugnaron por imponer sus particulares modos de pensar y organizarse socialmente<sup>17</sup>.

Después de señalar que el proceso de descolonización lo llevaron a cabo países árabes, africanos y de diversas partes del mundo, se mencionan algunos de los objetivos que persiguieron. Mismos que con pequeñas variantes serían retomados, casi en su totalidad, por la política exterior de Echeverría:

Deliberar acerca del peligro que representaba la tensión entre las grandes potencias; establecer las estrategias de defensa ante la existencia de tratados promovidos por los Estados Unidos, "que evidenciaban sus intenciones imperialistas en la región africana"; luchar contra el colonialismo y la discriminación racial, promover el desarrollo económico de la región africana, respetar la independencia nacional de cada país, Adherirse a la Carta de las Naciones Unidas y a la Declaración de los Derechos del Hombre, solicitar a la ONU la admisión de los países ahí reunidos y pronunciarse contra el armamentismo, proclamar la autodeterminación<sup>18</sup>.

Además de aprobarse postulados como el de mantener inalterable la soberanía nacional y apartarse de la influencia y participación tanto del capitalismo, como del comunismo y proponerse los principios de la no Alineación. Posteriormente se señalan las repercusiones de la Conferencia de Bandung, en el proceso de descolonización y en las luchas de liberación nacional. Haciendo énfasis en que en menos de 15 años, con la influencia de Bandung, y los acuerdos de la ONU, entre otros factores, se logró la independencia de más de 30 naciones africanas. Además de enfatizar, que este proceso ha continuado en los años siguientes, lo que ha propiciado la liberación de más pueblos.

Posteriormente, se señalan algunas de las características más importantes de los pueblos tercermundistas, además de las ya mencionadas con anterioridad. Aunque en esta parte lo que se hace es

presentar las diversas formas de conceptualizarlos: no alineados, subdesarrollados, tercermundistas, entre otras.

Entre las características que se señalan se encuentran los problemas relacionados con el atraso en los procesos de tecnificación de su industria, que redundan en un deficiente aprovechamiento de sus recursos naturales, de su agricultura; en la lentitud de sus procesos de crecimiento económico, en la dependencia de su economía de un sector, principalmente del primario.

Una vez que se han señalado las características más generales de los llamados países tercermundistas, la ubicación geográfica de éstos y las relaciones que mantienen con los bloques capitalista y socialista, se procede a señalar lo referente a su crecimiento económico. Es precisamente en esta parte del programa y de los libros de texto que se enfatizan las características de la política exterior de México. Especialmente aquella sostenida por el presidente Echeverría al plantear que: " ... El grado de dependencia se cierne sobre el tercer mundo, como una carga cada vez más difícil de eliminar..."<sup>19</sup>. En ésta parte del programa y libros, se señalan las dificultades que enfrentan los países del tercer mundo para salir de su situación de atraso. Sosteniendo que para salir de éste es necesario eliminar las condiciones de dominio extranjero, la estructura económica deformada por la misma dominación económica en que se encuentran.

Aspectos que de manera semejante fueron casi los mismos que se fijó el gobierno de Echeverría para impulsar el crecimiento económico y el desarrollo económico de México.

Más adelante, en el programa correspondiente se indica que el alumno identificará los factores que pueden acelerar el desarrollo de

los países del tercer mundo, para lo cual se le indica que comente con el grupo la influencia en el desarrollo de los países tercermundistas del progreso científico y tecnológico, la existencia de recursos naturales y humanos la labor educativa y la actitud dinámica de su juventud<sup>20</sup>. Mientras, que por su parte, en los libros de texto se señala que los países tercermundistas han puesto en práctica medidas para resolver su situación de subdesarrollo, entre las que se destacan: la defensa de sus recursos naturales, la creación de fondos de inversión y el ahorro interno para financiar la industria, la agricultura intensiva, la construcción de obras de irrigación, entre otros; además de la participación del Estado en la economía.

Comentando que en estos puntos México ha tenido cierto éxito; poniéndose como ejemplo el caso de la Reforma agraria y los planes de desarrollo, también se señala, cómo factor que puede contribuir para que los países tercermundistas salgan de su situación de atraso, la integración económica y la organización interna; que han tenido cierto resultado en países como México, de nueva cuenta, la India y Vietnam<sup>21</sup>.

Resalta el énfasis que este tipo de experiencias que ha conducido al bloque tercermundista a conformar frentes de resistencia mediante agrupaciones, tratados y convenios. Mismos que han surgido a partir de las experiencias de fracaso, en que se habían constituido las iniciativas nacionales de promover cambios semejantes. Y que se pueden dividir en dos formas de representación: 1) aquellas de carácter general, con la representación mayoritaria de todos los países; y cuyos primeros intentos se pueden ubicar en la Conferencia

de Bandung y en la de Belgrado; y 2) las organizaciones de carácter regional<sup>22</sup>.

De las cuales surgieron los principales planteamientos que guiarían la política de los países tercermundistas, como bloque: la autodeterminación de los pueblos, la ayuda a los pueblos que desean liberarse, cese a la colonización, erradicación de la discriminación racial, oposición de todo bloque militar, ayuda económica a los países del tercer mundo o no alineados.

Entre los intentos de organización regional de los países tercermundistas resaltan: el efectuado por los países africanos, en 1958, en Ankara; el de 1963, en Etiopía; la liga Árabe; la OPEP; los diversos intentos por construir un panamericanismo que promueva el apoyo mutuo entre los países de América y que data desde las luchas de independencia, con Bolívar; la Conferencia de Lima, TIAR, la ALALC, y finalmente el CELA. Además de diversas instituciones que tanto en el plano internacional como en el regional se dan a la tarea de promover el desarrollo de los países no alineados, o tercermundistas: como el Banco Interamericano de Desarrollo, la UNTACD, entre otros.

Es posible apreciar, después de este apretado recuento de los intentos de organización de los países tercermundistas, un marcado énfasis en lo que implica la cooperación como principio; la solidaridad entre los países tercermundistas, como forma de apoyo; la necesidad de la organización, general o regional, para enfrentar las agresiones de los otros dos bloques de poder. En fin se nota la marcada reiteración de que sólo a través de la organización y el apoyo mutuo los países tercermundistas podrán salir de su situación de atraso. Reiteración y énfasis que de alguna manera se relaciona

con las características de la política exterior del presidente Luis Echeverría; sólo habría que recordar sus propuestas en la materia: La Carta de los Derechos y Deberes Económicos de los Estados, la conformación misma del CELA.

Aspectos que serían retomados por los autores de los libros de Texto, al afirmar que: " La convivencia mundial está determinada por los países desarrollados, pero también es cierto que las presiones del tercer mundo son cada vez más notorias. Un elemento a favor de la participación tercermundista en los acontecimientos mundiales es su capacidad cada vez mayor para agruparse, para ofrecer frentes de resistencia, para instalar organizaciones de cooperación y su inclusión en los debates internacionales. Pues la principal arma de presión e influencia en el mundo ha sido el creciente número de países que se hacen presentes en las votaciones y determinaciones de organismos como la ONU. Allí han dejado plasmada su fuerza mayoritaria y se han hecho oír para lograr que se acrediten a su favor documentos como la Carta de los Derechos y Deberes Económicos de los Estados "23.

Finalmente, la unidad referida concluye que los medios más eficaces de influencia política radican en las corporaciones tercermundistas, las cuales han exigido de forma abierta y ante el mundo entero el respeto a sus derechos. Los reclamos más fuertes e insistentes han sido: Autodeterminación de los pueblos; no aceptación del colonialismo en todas sus formas y manifestaciones, económica, ideológica y política; regulación del comercio que mantenga precios razonables evitando la caída de los precios; la obtención de fondos internacionales para el fomento de la industria, el comercio y la agricultura en gran escala; soluciones a corto plazo para las

finanzas en razón de la deuda externa; explotación racional y en su beneficio de los recursos naturales; acceso a los avances tecnológicos, científicos y culturales<sup>24</sup>.

Al igual que en los capítulos anteriores, es posible apreciar la influencia de las características que adoptó el régimen de Echeverría en materia de política exterior, en los contenidos temáticos que se seleccionaron como válidos para incorporarse a los planes y programas de estudio de la educación secundaria, y en consecuencia como válidos para enseñarlos a los educandos del nivel.

La influencia es posible apreciarla desde diversos aspectos. Por un lado en el marcado énfasis que se hizo en que los alumnos conocieran, y comprendieran las características de los llamados países del tercer mundo, las organizaciones que éstos se dieron para tratar de modificar las relaciones que mantenían con los países desarrollados; la reiterada tesis de que la organización y la solidaridad entre ellos, era un elemento fundamental para la superación de los problemas que enfrentaban; de igual forma como éstos mismos aspectos podrían contribuir a la solución de los problemas de la comunidad, la escuela y del país, en el plano interno de la nación.

Es decir aspectos relacionados con las características de la llamada apertura democrática. Y que fueron elementos fundamentales de la política externa de Echeverría, que por lo tanto no podían, en una reforma educativa impulsada por su gobierno, dejar de señalarse, de incorporarse a los programas de estudio.

Respecto a la apertura democrática, hay que mencionar la forma en que se reitera la apertura de las relaciones diplomáticas con otros países, la extensión de éstas, el estrechamiento de las relaciones

con países socialistas, como Chile, Cuba y China. Y que le dió a la política externa un carácter más democrático, en la medida en que ya no se circunscribieron a un sólo polo de desarrollo internacional.

Además, desde luego, de lo que se refiere a las iniciativas que en ésta materia impulsó el presidente Echeverría: La Carta de los Derechos y Deberes Económicos de los Estados, la conformación del CELA, la propuesta de extender los límites del territorio marítimo de las naciones, entre otros.

Por lo que se puede sostener que también en éste caso, se pretendió que la educación contribuyera a la socialización y reproducción de la filosofía de la política exterior de México que se adoptó a partir del gobierno de Echeverría, a través de la enseñanza de las actuaciones gubernamentales en éste sentido.

Aspectos que además de diversificar las relaciones del país con el exterior, pretendieron ganarse la simpatía de diversos sectores de la sociedad, en específico de aquellos que tenían coincidencias ideológicas con los gobiernos de Chile, Cuba y China, y a partir de ésto ganar su apoyo para la política exterior de Echeverría.

Además de que la inclusión de éstos contenidos temáticos en los programas de estudio, no tendrían que ser necesariamente asimilados por los alumnos, en ese mismo sentido en que se planearon.

- 1 Programas para la Educación Media Básica, Consejo Nacional Técnico de la Educación, Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos, SEP, 1981, pp 520.
- 2 OJEDA, Mario, México: surgimiento de una política exterior activa, México, SEP-CULTURA, 1986, pp 61.
- 3 IBID, pp 62
- 4 IBID, pp 64
- 5 IBID, pp 66
- 6 Al respecto veanse los libros: CUELLAR VAZQUEZ, Angélica, Una Rebelión dependiente; la Tendencia democrática frente al Estado Mexicano, México, TERRA NOVA-PINEM Editores, 1986; SALDIVAR, Américo, Ideología y política del Estado mexicano; 1970-1976, México, Siglo XXI Ed. 1986; BASURTO, Jorge, En el régimen de Echeverría: rebelión e independencia, (col. la Clase obrera en la historia de México t. 14), México, Siglo XXI Ed. 1983, entre otros.
- 7 OJEDA, Op. Cit, pp 69
- 8 Citado por OJEDA MARIO, Op. Cit., pp 71
- 9 Programas para la educación media básica, Op. cit, pp 529 y ss
- 10 GONZALEZ MEDELLIN, F. Javier y otros, Ciencias Sociales Básicas 1 El hombre en el mundo de hoy; conforme a los objetivos del programa oficial, México, Trillas, 1982, pp 181 y ss.
- 11 COBOS GONZALEZ, Rubén y otros, Ciencias Sociales 3, México, Ediciones Pedagógicas, 1985, pp 68.
- 12 IBID, pp 89 y ss
- 13 IBID, pp 91 y ss.
- 14 IBID pp 92.
- 15 Programas para la educación media básica, Op. Cit., pp 581
- 16 COBOS, ET/AL, C.S.3, op. Cit, pp 144
- 17 IBID
- 18 IBID, pp 149
- 19 IBID, pp 163
- 20 Programas para la educación media básica, Op, Cit, pp. 582
- 21 COBOS Et Al, Op. cit. pp. 171
- 22 IBID
- 23 IBID, pp 178 y ss
- 24 IBID

## CAPITULO IX

### SOBRE LA METODOLOGIA DIDACTICA

Es imposible no hacer referencia a la metodología didáctica que se propone en los programas de estudio del área de Ciencias Sociales y asignaturas que la conforman de la educación secundaria, que con motivo de la reforma educativa impulsada por el gobierno del presidente Echeverría, se elaboraron en el nivel citado. Y no relacionarla con algunas de las características que adoptó su régimen.

Las relaciones se pueden establecer a partir de varios aspectos; la forma en que se concibe el proceso de adquisición y construcción del conocimiento por parte del alumno y en consecuencia el papel que se le asigna a éste en dicho proceso, y cómo esta concepción se manifiesta en las actividades didácticas que para guiar el proceso enseñanza aprendizaje de los contenidos temáticos se le sugieren al docente para que desarrolle el programa; el papel que se le asigna a la educación como instancia no sólo de socialización, sino además de formación política, al menos así se sostenía en el discurso educativo del régimen.

Al respecto los objetivos generales de primer grado de la educación secundaria establecen: "Proseguir la labor de la educación primaria en relación con la formación del carácter, el desenvolvimiento de la personalidad crítica y creadora, el fortalecimiento de actitudes de solidaridad y justicia social; estimular el conocimiento de la realidad del país para que el educando, al valorarla, esté en condiciones de participar en forma

consciente y constructiva en su transformación"<sup>1</sup>. Cómo se puede apreciar, la educación era concebida como el medio a través del cual se forma a los sujetos, para su participación activa en la sociedad en la cual se desenvuelve. Lo que de alguna manera indica la intencionalidad con la cual se seleccionaron los contenidos y la metodología didáctica a partir de la cual se organizaron.

Conviene transcribir parte del discurso de toma de protesta de Luis Echeverría, como candidato a la presidencia, en el cual vierte su concepción acerca del papel de la educación para el individuo, y la sociedad. "...Todos nuestros problemas desembocan o se relacionan con uno sólo: el de la educación. Entendemos a nuestra revolución como un proceso constante de reforma, por lo que tiene sitio especial dentro de ella la reforma educativa. Ningún avance económico, ninguna mejoría social son posibles sin la educación popular, sin que lleguen al pueblo los beneficios de la cultura en sus diversos niveles (...) definimos la educación como la modelación del hombre del mañana. Nuestro sistema educativo como instrumento de progreso social, perfila la imagen de un mexicano fortalecido..."<sup>2</sup>.

Ligado a lo anterior, el carácter del conocimiento que se imparte en la escuela, en cuanto a su validez, a su estatuto de verdadero; a la forma en que se construye y el papel del alumno, como investigador, en su proceso de construcción. Aspecto que también se pretende tenga un carácter dual. No sólo se trata de que el alumno participe activamente en la construcción del conocimiento, sino de "...desarrollar [su] capacidad de aprender, para que esté en posibilidad de participar en el proceso de su propia formación, considerada ésta como un proceso permanente a lo largo de su vida..."<sup>3</sup>. Por un lado se trata de desarrollar en él un espíritu de

investigación, al mismo tiempo que se pretende, a partir de él, que el alumno vea en la educación un proceso permanente, no necesariamente reducido a la estancia del sujeto en la escuela. "... Definimos la educación como la modelación del hombre del mañana. Nuestro sistema educativo, como instrumento de progreso social, perfila la imagen de un mexicano fortalecido<sup>4</sup>.

Vinculando los aspectos anteriores, la necesidad, planteada como tal en los objetivos generales de los programas del nivel, supuesta o real, de que el alumno desarrolle su capacidad de crítica frente a los acontecimientos de su entorno, la sociedad y el mundo. Que de manera constante se trata de inducir en el alumno. Como una forma de, se sostiene también en los programas, inducirlo a la "...participación en forma consciente y constructiva en su transformación..."<sup>5</sup>; en la búsqueda de soluciones a la problemática que cotidianamente enfrenta la sociedad mexicana. "...No se educa para un mundo abstracto, sino para actuar en el seno de una sociedad determinada..."<sup>6</sup>. Sostenía el presidente Luis Echeverría en tercer informe de gobierno.

Es obvio que algunos de los aspectos señalados, aparentemente no tienen alguna relación con las características del gobierno de Echeverría, al menos de forma directa, que por lo mismo pretender encontrar influencia en éstas sería tanto como forzar el cuerpo teórico analítico de la teoría del reproducciónismo educativo, por un lado; y a la misma realidad, por el otro.

Por lo que para hacer esta relación, en todo caso habría que considerar dos cosas. Por un lado que independientemente de que la metodología seguida para la organización y presentación de los contenidos temáticos, previamente seleccionados como válidos de

enseñarse e incorporados como tales a los programas de estudio, y de que las actividades didácticas para guiar el proceso enseñanza aprendizaje de esos contenidos formen parte de los diversos aspectos y de las especificidades de la organización interna de la institución escolar y de que cómo tales gocen de cierta autonomía y de una independencia relativa con respecto a las demás esferas de la sociedad, en realidad no son ajenas a los procesos por los que pasan éstas, por lo que también reciben cierta influencia de ellos.

Pero había que aclarar, cómo se hizo en el primer capítulo del trabajo, que el hecho de que reciban cierta influencia de las demás esferas de lo social, de ninguna manera significa sostener que por lo mismo se conviertan en objeto de decisiones previamente tomadas en instancias ajenas a la institución escolar, en la esfera del poder político. Ni que la institución escolar, en éste sentido, sea un instrumento para concretar las políticas públicas con respecto a la educación. Todo lo contrario. En todo caso se sostiene que ni la influencia es determinante, ni la autonomía e independencia es total. Y de que en la institución escolar se lleva a cabo una intensa lucha por ejercer no sólo esa independencia y/o esa influencia, sino que en determinados momentos se convierte en una instancia de discusión y lucha de múltiples y diversas posturas, propias de los sujetos que intervienen en ella, tanto, con relación al carácter de las políticas públicas enfocadas a la educación, cómo con relación a los diversos aspectos que comprende el proceso educativo<sup>7</sup>.

Y que, en todo caso, hay aspectos y momentos de todo aquello que tiene que ver con el proceso educativo, en los que la influencia de las diversas esferas de lo social se hacen más evidentes, incluso aparecen como determinantes de él. Cómo lo son, por ejemplo, la

definición de la orientación filosófica de la educación, que tiene que ver con el aspecto político; la definición del presupuesto asignado a la educación, que se hace con referencia a la política económica y a las prioridades de ésta, y también a la social; la prioridad que se le otorga a tal o cual nivel o sector educativo, por su relación a la política social, o económica.

O por lo contrario, los procesos de institucionalización del conocimiento científico, y a partir de ésta la validación del mismo para enseñarse en la institución escolar, la forma en que la institución selecciona y organiza los contenidos temáticos, la manera en que presentan las actividades didácticas que guían el aprendizaje de dichos contenidos, o de manera más evidente las formas en que los docentes, con base a sus experiencias personales y saberes individuales interpretan a los mismos contenidos temáticos de los programas, en ocasiones de forma opuesta a la que se pretende y enuncia en éstos.

Aspectos que obedecen más que nada a los procesos internos de la misma institución educativa, que tienen que ver con los otros propios de ella misma, cómo la evaluación de los conocimientos y la organización interna de la institución. Y que por lo tanto, en este caso, no necesariamente se pueden analizar a la luz de los fundamentos teórico analíticos del reproductivismo educativo, sin caer en reduccionismos. Dado que de alguna manera en ellos se expresa, de cierta forma, la relativa autonomía que guarda la institución escolar, con respecto a las demás esferas de la sociedad.

Por otro lado, y de manera no tan neutral ni autónoma, está la misma selección de determinada metodología para la organización y presentación de los contenidos temáticos, y con ello la de

determinadas actividades didácticas para la conducción, por parte del docente, del proceso enseñanza aprendizaje. Pues la selección de dicha metodología también expresa y manifiesta una postura tanto frente al conocimiento, cómo frente al mismo proceso educativo. Por lo mismo no se da de una forma tan autónoma, neutral o ajena a cualquier postura política, o con respecto a las demás esferas de lo social. Esta selección se da precisamente con base a una definición frente a los demás aspectos de lo social.

En éste sentido la selección de la tecnología educativa, para organizar los contenidos temáticos, las actividades didácticas y en un sentido más amplio para organizar el currículum, se dió precisamente porque en ciertos aspectos de su estructura interna coincide con los planteamientos políticos que se definieron con base al papel que se le asignó a la educación, en el amplio espectro de las reformas que en diversos aspectos de la vida social impulsó el gobierno de Echeverría.

Y porque ésta metodología de organización curricular también responde a un papel específico que se le asigna a la educación, con relación a una política económica: la de formar a la fuerza de trabajo que requiere, con base a los lineamientos de ésta. Por lo que la selección de la tecnología educativa, cómo metodología didáctica para organizar el currículum de los nuevos programas estuvo en función de su adecuación a la forma en que el gobierno de Echeverría ubicaba a la educación, de forma subordinada a los lineamientos económicos y políticos del régimen.

También está lo referente de hasta dónde se pueden separar los aspectos que se refieren al Estado en su conjunto, como proceso institucional que comprende e involucra a diversas instituciones,

entre ellas a las que tienen que ver con la educación, de lo que comprende de manera específica a las particularidades de un régimen determinado, de un período gubernamental. Cómo es el caso del que se refiere este trabajo. Pues, cómo plantea Durkheim, la educación, al ser un fenómeno eminentemente social, no escapa a la influencia del Estado, como garantía de que efectivamente contribuya a los procesos de socialización y evite las tendencias centrifugas de los intereses particulares de grupo, sector o clase social.

Entonces, donde entra la necesidad estatal, con base a la visión que se ha formado de la realidad social, de reforzar los procesos a partir de los cuales se contruye la cohesión social en torno a un Estado nacional, a través de diversos factores, principalmente y de manera intencional de la educación; y donde ésta necesidad se conjuga, compagina, mezcla, con la particular forma de gobernar de un presidente, con la forma personal de ejercer el poder presidencial. Sobre todo en el caso de México, que es al que nos referimos, donde la personalidad de quien ejerce el poder ejecutivo imprime una serie de particularidades y características específicas a su gobierno<sup>8</sup>.

En cualquier caso de lo que se trata es precisamente de distinguir la forma en que la metodología didáctica, al no ser una cuestión tan ajena a una definición política, su elección tiene una intencionalidad; que tiene que ver con diversos aspectos del proceso educativo, y es en éste aspecto, donde se pueden apreciar las particularidades que asume y adopta la influencia de ese estilo personal de gobernar, en la educación, al menos en el caso específico del gobierno de Echeverría.

Dadas las características de ésta parte del trabajo, que tiende a parecer un asunto más de la pedagogía que de la sociología y que para

ser más completo se tendrían que ver los alcances y resultados, de la aplicación de dicha metodología didáctica, es conveniente aclarar que estas partes no se abordarán. Por escapar a los límites del mismo trabajo. Por lo que sólo se tratará, como ya se mencionó, de encontrar los vínculos entre las características de dicha metodología, con las líneas políticas del gobierno de Echeverría.

Antes de entrar en esta parte se hará un breve resumen de las características de la tecnología educativa, que es la metodología didáctica a partir de la cual se organizó el currículum de la educación secundaria, que resultó de la reforma educativa impulsada por el gobierno de Echeverría.

Esta metodología parte de varios principios, entre los que resaltan; la participación del alumno en el proceso enseñanza aprendizaje, el seguimiento detallado del avance de los alumnos en su proceso de aprendizaje, a partir de la observación de la modificación de sus conductas.

Para lograr esto los contenidos temáticos de los programas se organizan a partir de objetivos, que responden precisamente a las conductas esperadas de parte de los alumnos, después de haber cursado, en un determinado tiempo, un ciclo escolar completo. Estos son los objetivos generales de grado, de cada una de las disciplinas.

Posteriormente y dependiendo de diversos factores: profundidad, grado de dificultad, entre otros, los contenidos temáticos de un curso se dividen en unidades; para las cuales se elaboran los respectivos objetivos particulares de unidad, mismos que se lograrán, de acuerdo con la tecnología educativa, después de haber logrado el cumplimiento de varios objetivos específicos, que es la conducta esperada por parte del alumno, después de haber realizado las

actividades didácticas que se le indican, para que aprenda un tema específico.

La organización, entonces se puede resumir de la siguiente manera: un objetivo general de grado, se logra después de cubrir varios objetivos particulares, de unidad; éstos se alcanzan después de lograr varios objetivos específicos, de tema; y éstos después de la realización de determinadas actividades que el alumno realiza directamente, ya sea de forma individual o grupal. De esta forma, se sostiene, se tiene una vigilancia y un control del avance de los alumnos en su proceso de aprendizaje.

Las críticas que se han hecho a dicha metodología sostienen, entre otras cosas, que se limita la libertad y creatividad del alumno y del docente en tanto que los sujeta a la realización de determinadas actividades para el logro del aprendizaje de los contenidos temáticos del programa; que hace un marcado énfasis en el logro de objetivos, en la instrucción.

Otro aspecto que conviene señalar, estrechamente ligado a la metodología didáctica, es el que se refiere a la forma en que se integraron los contenidos temáticos de diversas asignaturas, a una área específica del conocimiento; dependiendo de su pertenencia. De tal forma que, por ejemplo y para el caso específico de éste trabajo, se integraron en lo que sería la materia del área de Ciencias Sociales, los contenidos temáticos de las asignaturas de historia, civismo y geografía; en un cuerpo temático unificado, que se pretendía, diera cuenta de la totalidad social, sin las parcelaciones que implica su estudio a partir de disciplinas, que ubicara a la realidad social del país como un proceso inmerso en el contexto universal del que forma parte incuestionable<sup>9</sup>.

Lo cual propició, en primer lugar, una excesiva carga de contenidos temáticos, lo que a fin de cuentas implicó privilegiar el aspecto cognitivo sobre el formativo que, de acuerdo con los programas, es la meta óptima de la educación secundaria, y en segundo la discontinuidad entre unos temas y otros, sobre todo en los cambios de grado y en algunos casos al interior de un mismo grado.

Ahora si, entremos en materia, para lo cual volvamos a los planteamientos que se hacen en los objetivos generales del área de primer grado de la educación secundaria, que establecen: "...Proseguir la labor de la educación primaria en relación con la formación del carácter, el desenvolvimiento de la personalidad crítica y creadora, y el fortalecimiento de actitudes de solidaridad y justicia social; Desarrollar en el educando la capacidad de aprender, para que esté en posibilidad de participar mejor en el proceso de su propia formación, considerada ésta como un proceso permanente a lo largo de su vida..."<sup>10</sup>. A partir de éstos, y otros objetivos, se puede hacer un análisis y seguimiento de la forma en que la metodología didáctica también se vió influida por ciertos aspectos y características del gobierno de Echeverría.

Siguiendo con los objetivos anteriores veamos lo que se refiere al papel que se le asigna a los alumnos en el proceso de construcción del conocimiento. Tal y como lo señala el mismo objetivo, se parte del principio de que los alumnos tienen la capacidad de aprender por sí solos, de participar activamente en el proceso de construcción del conocimiento, a partir de la realización de una serie de actividades con las cuales se presupone el alumno desarrollará esa personalidad "crítica y creadora"<sup>11</sup>. Tales como las de: "listar algunas relaciones sociales que se establecen en su comunidad, enunciar algunos

fenómenos sociales que se observan en su comunidad, compare los fenómenos sociales con los naturales; además de aportar ejemplos de actividades de tipo económico, político, jurídico, geográfico, histórico, etcétera<sup>12</sup>. Lo que presupone, en primer lugar, que el alumno tenga la capacidad de identificar que es una relación y un fenómeno social, y cuales son las características de cada uno. Y aún cuando en el libro de texto correspondiente se le indican al alumno qué son las relaciones y los fenómenos sociales. Y que cuentan con el apoyo del docente, es obvio que, de acuerdo a las indicaciones de los programas, lo que se pretende es que el alumno, por sí mismo, construya su conocimiento acerca de la realidad social en la que cotidianamente se desenvuelve. Pero que además tenga la capacidad de distinguir las diferencias no sólo entre los fenómenos sociales y los naturales, sino de entre los mismos sociales; cuales pertenecen al campo de lo político, lo económico, jurídico, histórico. Además de que; "...Plantee un problema social y lo relacione con las ciencias que lo estudian..."<sup>13</sup>.

Todo lo cual, evidentemente, implica cierta capacidad de abstracción por parte de los alumnos, además del manejo de cierto tipo de conocimientos, de aquellos que tienen que ver precisamente con el objeto y campo de estudio de las ciencias sociales. Sin los cuales difícilmente un alumno de secundaria podría identificar las especificidades particulares de cada uno de los fenómenos. Sobre todo considerando que en la realidad cotidiana se presentan interrelacionados y que su separación se hace con base a un criterio metodológico para el estudio de la realidad social.

De acuerdo a los planteamientos del mismo Bravo Ahuja, en aquel entonces Secretario de Educación Pública, lo que se perseguía con la

reforma educativa impulsada por Echeverría era precisamente la formación de un sujeto activo, consciente y crítico, propositivo, capaz de insertarse en la sociedad de manera activa y de proponer soluciones a la problemática social. Finalidad con la cual difícilmente se podría estar en desacuerdo, si efectivamente se cumpliera. Llama la atención precisamente por la claridad con la que se plantea, por ser un objetivo que si bien no necesariamente tendría que ser demagógico, si resulta difícil de cumplir, con las estructuras de la institución escolar y la organización gremial de los docentes. El problema, en todo caso, sería como hacer efectivo ese planteamiento y con ello como romper las inercias institucionales.

No se trata, de acuerdo a las actividades establecidas y señaladas con anterioridad, de que el alumno reciba pasivamente una determinada cantidad de conocimientos e información, de parte de alguien: el docente, que posee y domina una serie de contenidos temáticos; sino de que el mismo alumno participe activamente en su proceso de aprendizaje, en la construcción del conocimiento, a partir de la identificación, por sí mismo y en éste caso específico, de lo que son las relaciones sociales y sus diferencias. Y de que ciencia social es la que se encarga de su estudio.

Esto es uno de los principios a partir de los cuales se pretende que el alumno desarrolle su capacidad de conocimiento de la realidad en la cual se desenvuelve; a la vez que contribuye a su propio proceso de formación.

De ésta forma se pretende desarrollar en el alumno varias cosas: su capacidad de observación, de investigación, de buscar por sí mismo respuestas a las preguntas que se le plantean, en el caso mencionado

Por el momento dejemos de lado toda posible crítica a lo que se refiere a la gran cantidad de contenidos temáticos que se pretende que el alumno investigue y analice, y centrémonos en lo que se refiere a las actividades didácticas.

Cómo puede apreciarse se plantea que el alumno desarrolle su capacidad de investigar, incorporándolo al proceso de la investigación, a la búsqueda de datos, para lo cual se le indica que investigue la mayor parte del tiempo. Es en 6 actividades didácticas, de 15, en las que se le pide al alumno que investigue, que sea él mismo quien se da a la tarea de buscar la información que se precisa para el cumplimiento del programa; que sea él, asumiendo una actitud activa frente a su propio proceso de aprendizaje, quien se dé a la tarea de indagar el tema y no que lo reciba pasivamente de parte del docente; por otro lado, en las restantes actividades se le indica que continúe realizando actividades prácticas, a través de las cuales se le involucra directamente en el proceso de aprendizaje, de construcción del conocimiento que aprehende: se le pide que señale, liste, ilustre, informe, elabore, analice, son algunas de las actividades. Además de que se le pide que discuta en equipos la información obtenida y que elabore conclusiones.

De esta última actividad que discuta, se le piden seis ejercicios, el mismo número de actividades dedicadas a la búsqueda de información. Si pudiéramos asegurar que todas las actividades indicadas se llevan a cabo, y que además el nivel de los comentarios de los alumnos sobre la información obtenida permite una reflexión, una verdadera discusión y confrontación de la información, pudiéramos creer, entonces, que efectivamente la metodología didáctica cumple con los objetivos especificados.

anteriormente, las especificidades de las relaciones sociales; además de que se supone que con ésto él mismo construye el conocimiento, que aprehende. Al respecto conviene señalar algunas de las actividades que en el programa se le indican al alumno para que cubra los contenidos temáticos del segundo grado de la secundaria, del área de ciencias sociales, y contribuya al proceso de construcción del conocimiento, de forma directa.

Dichas actividades son tomadas al azar y corresponden a los objetivos específicos: 6.3.3 "...Identificará a la sociedad novohispánica como una entidad mestiza: liste los principales grupos sociales; comente la situación social de los grupos listados; señale los elementos culturales aportados por la metrópoli; comente a través de un foro...; 6.3.4 Conocerá los principales aspectos culturales de la Nueva España; investigue por equipos...; liste las principales instituciones...; ilustre las principales manifestaciones...; indague cuales fueron los personajes más notables...; informe al grupo y comente con él...; 6.4.1 Identificará los elementos del absolutismo: averigüe las características del absolutismo; comente las causas que favorecieron su establecimiento; investigue por equipos la trascendencia del absolutismo de ...; 6.4.2 Advertirá cuales fueron los países absolutistas más importantes: comente la importancia del aglicanismo, elabore un cuadro sinóptico; comente a través de una discusión dirigida; 6.5.1 Advertirá el nuevo orden económico de tipo mercantilista: investigue las causas que propiciaron el desarrollo del mercantilismo; analice la política económica de Richelieu; indague, informe al grupo, obtenga conclusiones..."<sup>14</sup>. Todo lo anterior en cuatro objetivos específicos.

Sin embargo, quedan una serie de interrogantes. ¿ Qué tanto, en la realidad cotidiana al interior del aula el alumno efectivamente realiza todas esas actividades ?. ¿ Qué tanto verdaderamente se involucra en su proceso de aprendizaje ?. ¿ Qué tanto investiga y discute esa enormidad de información que se le pide indague ?.

En lo que respecta a ésto último, a la investigación que se supone realiza el alumno, cabe señalar que la única información acerca del proceso de la investigación es la que se le brinda en la primera unidad de primer grado; en la cual se le indican las diferencias entre investigación de campo e investigación documental: "... Obj. Específico 1.5.1 Diferenciará la investigación de campo de la documental, [para lo cual se le pide que:] investigue las condiciones que debe reunir una investigación sistemática y científica, como fuente de datos; averigüe cuáles son las principales fuentes de investigación documental; indague las características de las siguientes técnicas de investigación: ficha bibliográfica, y de trabajo; establezca semejanzas y diferencias entre las técnicas de campo y las documentales..."<sup>15</sup> Además del "...1.5.2: Aplicará la encuesta, la entrevista y/o el cuestionario en un investigación social, [objetivo que logrará a partir de:] diferencie las tres etapas de que consta todo trabajo de investigación: planteamiento del problema, recolección de datos y conclusiones; plantee problemas que afecten a su persona y a su comunidad, y seleccione uno para su estudio; fórmule una hipótesis de trabajo, de acuerdo con el problema escogido; elija de las siguientes técnicas la más adecuada para recabar la información: observación sistemática, entrevista planeada, cuestionario debidamente preparado, la encuesta; analice la información obtenida; redacte un informe sobre la investigación

realizada; presente los datos en alguna de éstas formas: monografía, gráfica, diagrama, organigrama, etcétera..."<sup>16</sup>. Todo esto, como puede apreciarse en apenas dos objetivos específicos.

Cabe resaltar la forma en que se concibe al proceso de la investigación "como fuente de datos", no como construcción de nuevos conocimientos, de discusión acerca de la pertinencia de los conocimientos establecidos, que si bien involucra a la recolección de datos, ésta es sólo una parte de éste proceso. Sobre todo, porque de acuerdo con las actividades indicadas a los alumnos, y cómo se puede observar en las mismas actividades anotadas arriba, se da una mayor importancia a la misma recolección de datos, de información, sobre el mismo análisis de éstos. ¿Es entonces que el conocimiento de la realidad en la cual participa el alumno, se desenvuelve, y se pretende que transforme, se logra a partir de la acumulación de datos, de información, de hechos acerca de ella, no siempre vinculados entre si ?.

También en la primera unidad, pero de segundo grado, se incluyen algunos contenidos referentes a la metodología de la investigación científica en las ciencias sociales; en apenas dos objetivos específicos, el 1.2.1, que establece que el alumno: "...Apreciará las ventajas que reporta una investigación documental en el campo de las ciencias sociales..."<sup>17</sup>. Para lo cual se le pide al alumno, que realice las siguientes actividades didácticas: "...Participe en equipos de investigación para: seleccionar un tema objeto de la investigación documental, indagar las fuentes que existen en su comunidad ( bibliotecas, hemerotecas, archivos, filmotecas, discotecas, museos), planear el esquema de investigación, escoger los documentos que se va a emplear, realizar la investigación; Exponga

las conclusiones a que llegó el equipo; redacte un ensayo con lo investigado en el que considere la elaboración de: un prólogo, un índice, una introducción, el desarrollo (descripción, narración), contenido de las fichas de trabajo, las conclusiones y la bibliografía; Participe en una lluvia de ideas para evaluar lo siguiente: la participación de los miembros del equipo, la planeación de la investigación, la información obtenida, la presentación del trabajo; y el 1.2.2 "...Apreciará la técnica de la observación en sus trabajos de investigación social: Indague la importancia que tiene la observación; elabore un cuadro resumen a dos columnas: en la primera anote ejemplos de fenómenos, actitudes, monumentos, que se pueden observar de forma directa y en la segunda los que se pueden observar de forma indirecta; Realice una práctica de observación en la que considere las siguientes fases: 1o. planeación: propósitos, para que se va observar; conductas u objetos que se va a observar; Guía de observación, lugar donde se va a observar; tiempo, cuándo y hasta cuando; justificación, por qué se va a investigar. 2o. Realización, mediante la guía y registro de observación. Redacte un breve ensayo con las observaciones hechas. 3er. Autoevaluación del trabajo realizado..."<sup>18</sup>.

Cómo puede observarse las actividades enfocadas al conocimiento de las técnicas y la metodología de la investigación científica aplicada a las ciencias sociales que se pretende el alumno de secundaria conozca y domine, aún cuando tienen coherencia interna y se presentan de manera completa, se reducen a apenas dos objetivos específicos; que, en términos reales se cubren, si es que así se hace, en apenas dos clases.

Durante estas es imposible que el alumno realice todas las actividades señaladas: definición del objeto de la investigación, desarrollo de la misma. Lo cual lleva a preguntarse si realmente el alumno, con esa premura y límite del tiempo, además de las limitaciones propias del nivel, cómo el excesivo número de materias que tienen que cursar (11), las inquietudes de él, logra asimilar la importancia de la investigación científica y comprender todos y cada uno de los pasos que ésta implica, cómo para que posteriormente, en sus actividades cotidianas al interior del aula, las aplique en todas y cada una de las tareas y trabajos de investigación que se le piden.

Si bien es cierto que de acuerdo con las actividades señaladas, se pretende que el alumno participe de manera directa en la búsqueda de la información temática que de forma intencional se desea que aprenda, también es cierto que en lo que se refiere a la formación y consolidación de su espíritu científico, a partir de su incorporación temprana al proceso de investigación no necesariamente, por las características de las mismas actividades que se le indican, puede suceder así. Sobre todo, si tomamos en cuenta el carácter de las actividades en las que se le involucra, que se enfocan más a la recolección de datos e información, que al análisis y la reflexión. Pero además, porque las actividades indicadas que se refieren a ésto último, difícilmente pueden ser cumplidas, dado que se pretende se realicen en el grupo, en discusiones abiertas, con la participación de todos los alumnos.

Esto, que en ocasiones resulta difícil llevarlo a la práctica en los niveles medio y superior de la educación, donde los participantes ya cuentan con mayores elementos de análisis, de reflexión, y principalmente pueden mantener la atención y concentración en el tema

a discutir, difícilmente se puede realizar con casi niños que, o están en plena adolescencia o entrando en ella, con innumerables inquietudes que atender propias de su edad, y maduración.

Donde además los sistemas y mecanismos disciplinarios son sumamente rígidos y se limita e impide la participación de los alumnos. Pues aún cuando de acuerdo con las mismas actividades didácticas se pugna por la formación integral del alumno, por que adquiera confianza en sí mismo y en las personas que lo rodean dentro del aula escolar, que se propone una disciplina apoyada en la comprensión y el diálogo, en una labor de motivación, en la práctica éstos planteamientos no son funcionales, dado que la mayoría de los docentes utilizan la represión como principal recurso disciplinario, ya sea a través de castigos o con la modificación de las calificaciones<sup>19</sup>.

Quienes en la realidad deciden son los docentes; con programas de estudio sumamente extensos y con inconsistencias en la articulación vertical y horizontal de los contenidos. Y aún cuando los docentes se muestran favorables a que los alumnos participen directamente en las actividades, de una enseñanza activa, en la práctica se recurre a los sistemas tradicionales de enseñanza: el docente imparte su clase de acuerdo a como fue formado para ello, recurriendo al dictado la mayoría de las veces, propiciando el memorismo y la pasividad del alumno.

Por lo que se puede sostener que los planteamientos en torno a que en la educación secundaria, a partir de incorporación de determinados contenidos temáticos y actividades didácticas, se dé la formación de un espíritu científico en el alumno, aún cuando coincidente con los planteamientos para tal fin, en materia de

promoción de la investigación científica del gobierno de Luis Echeverría, en realidad no pasaron de ser, como muchos aspectos de su política, como la apertura democrática y la supuesta reforma fiscal, buenas propuestas e intenciones, que en eso se quedaron. Hasta en eso la influencia es palpable.

Veamos ahora lo referente a la concepción que se maneja en los programas y libros de texto del conocimiento científico y la forma en que se pretende que el alumno acceda a él. Que de alguna manera tiene relación con lo señalado con anterioridad.

En primer lugar, habría que señalar que el conocimiento científico no es concebido, por lo menos en lo que se refiere a las ciencias sociales y en especial a la historia, como algo ya acabado, como un conocimiento al que ya no se le puede discutir su pertinencia y carácter de validez. Todo lo contrario, se plantea que el conocimiento histórico puede variar y no ser necesariamente válido para todos. Lo que lleva a pensar que se propone un relativismo, al no dejar debidamente claro el porqué de las diversas interpretaciones de la realidad social.

Por otro lado, se plantea que el acceso al conocimiento científico se da a partir del seguimiento de una serie de pasos, que son los que establece la metodología científica, de forma sistemática y rigurosa. Metodología que se pretende siga el alumno para que acceda, por sí mismo, al conocimiento de la realidad en la cual se desenvuelve. De ahí que se reitera, en las actividades didácticas, la constante necesidad de que se involucre en la recolección de datos acerca de la realidad, en su análisis, en la discusión de la información, en la elaboración de conclusiones, a partir de la información obtenida.

Al respecto había que considerar el papel tan estratégico que se le asigna al conocimiento científico, a la ciencia como tal, en el discurso educativo del régimen. Pues se ubica a ésta como la base fundamental para que el país salga de la situación de subdesarrollo, en el que se reconoce se encuentra. De ahí que el conocimiento científico sea considerado a partir de dos aspectos; el que se refiere a que el conocimiento y estudio de la realidad cotidiana sea bajo bases científicas, y el que se supone se aplica, a través de la tecnología en los procesos productivos, en el terreno económico. Entonces la insistencia en que el alumno se involucre directamente en el proceso de construcción del mismo, no sólo está enfocado a que el alumno se convierta en sujeto activo de su propio proceso de aprendizaje, sino que también esta permeado por la intencionalidad de que se forme y desarrolle en él un espíritu científico. Para que con su posterior incorporación a la labor científica, se logre "...la superación del coloniaje científico y técnico, para lograr la cabal independencia económica; la configuración de una cultura que sin desvincularse del humanismo y de la ciencia universal, subraye los rasgos de la identidad y las necesidades nacionales..."<sup>20</sup>.

Para lograrlo se planteó que era indispensable propiciar y estimular la investigación en todos los niveles y dar al proceso educativo un carácter que se tradujera en la comprensión de los problemas nacionales y los regionales. Sólo así, se sostuvo, se podría lograr y defender la independencia económica y acrecentar la cultura nacional<sup>21</sup>.

Al respecto cabe recordar que uno de los aspectos fundamentales de la política educativa del régimen lo constituyó el impulso al desarrollo científico, de manera autónoma. Impulso que cobró su mayor

expresión en la constitución del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología CONACYT. En este sentido es conveniente transcribir una de las actividades didácticas a través de las cuales se cubre los contenidos temáticos sobre las características de los países en vías de desarrollo: "...Analice las desventajas que tienen los países que carecen de tecnología propia para su desarrollo..."<sup>22</sup>.

Acerca de la insistencia en que el alumno investigue, indague, como medio de que intervenga de forma activa en su proceso de aprendizaje, de que descubra por sí mismo los hechos a aprender, conviene hacer algunos señalamientos.

En primer lugar que es tanta la información que se le indica que obtenga, a través de éstas actividades, que resulta difícil pensar que el alumno pueda procesarla de forma en que se le pide. Además hay que señalar la preeminencia que se le otorga a los datos, a la información que se le pide al alumno indague, busque. Lo que pareciera indicar que más que la reflexión acerca de los datos, el análisis de la realidad que se investiga, o del tema específico, como forma de construir un conocimiento, es la recolección de la información, la acumulación de ésta lo que en sí constituye el quehacer científico.

Además, hay que señalar que en lo que respecta al vínculo entre la escuela y la comunidad a través de la investigación, para que el alumno conozca de manera científica el entorno social que lo rodea y esté en condiciones de participar en él de forma activa y consciente, dado que los trámites administrativos que se solicitan para la realización de las mismas llevan tiempo y son poco funcionales, en realidad éstas no se llevan a cabo, por lo que el conocimiento de la

realidad de la comunidad y el supuesto vínculo con ésta, sólo se reduce a la exposición del docente<sup>23</sup>.

Los planteamientos en torno a que la riqueza educativa, cultural y recreativa de la comunidad pudieran ser ampliamente aprovechados y que, a la vez ésta pudiera verse beneficiada de las diversas acciones que se proponen como parte de las actividades didácticas, no se cumplen. La escuela secundaria no es promotora de la comunidad; las acciones de servicio social, como la forestación, el aseo, los eventos deportivos y culturales e incluso acciones de apoyo práctico a ejidos, comunidades cooperativas, son nulas. La participación de los padres de familia, tampoco es aprovechada tal y como se plantea

Por último señalemos el aspecto de las actividades didácticas referidas a la enseñanza de la democracia, "...como forma de vida...", que es el punto en el cual se puede apreciar con mayor nitidez la influencia que sobre la reforma educativa, las actividades didácticas y la metodología para la planeación curricular tuvieron las reformas emprendidas por el gobierno de Echeverría en las demás áreas de la vida social, en especial la llamada "apertura democrática.

Al respecto conviene transcribir el objetivo específico 1.1.3, correspondiente a la primera unidad de primer grado y las actividades didácticas a partir de las cuales se guía el aprendizaje y logro del mismo: "...El alumno advertirá por qué es importante la formación social para la incorporación activa y responsable de los individuos en su comunidad: participe activamente en la elección y desempeño de las diferentes comisiones propias de la vida en la escuela y en la comunidad; analice la eficacia en el desempeño de las comisiones; observe y comente la actividad cívica de los miembros de su comunidad

en relación con: asistencia social, limpieza en las calles, aseo personal, auxilio a damnificados y accidentados, conservación de bienes de servicios públicos; intervenga en trabajos de equipo que fortalezcan el espíritu de colaboración y responsabilidad. Analice con juicio autocrítico las ventajas de su participación en la vida de la escuela y de su comunidad..."24.

Como puede apreciarse las actividades que se sugieren que el alumno realice están encaminadas a propiciar su participación en actividades propias de la comunidad y de la escuela, con dos objetivos: estrechar los vínculos de la escuela con la comunidad y estimular la participación de los alumnos en la búsqueda de soluciones a la problemática de su localidad.

Veamos ahora lo que se refiere a la participación democrática. Para ello también transcribimos una actividad didáctica correspondiente al objetivo específico 2.3.3, de la segunda unidad, también de primer grado "...Forme equipos y con base en las conclusiones obtenidas en la actividad anterior: explique las razones en las que debe basarse para escoger sus compañeros para la formación y funcionamiento de los equipos. Considere los siguientes pasos para la formación y funcionamiento de su equipo: fijar los objetivos, elaborar el reglamento y nombrar democráticamente a sus líderes..."25.

Además de las actividades didácticas correspondientes al objetivo específico 8.5.1, de segundo grado "...Comprenderá la importancia de la participación ciudadana en la elección de sus representantes: participe en la elección de jefe de grupo y demás integrantes de comisiones; participe en forma activa y responsable en la elección del comité directivo de la sociedad de alumnos; argumente por qué

dicha elección debe hacerse en forma democrática mediante el voto directo y secreto; distinga entre elección designación e imposición; participe en un foro para comentar: la importancia de participar en elecciones como elector o candidato a un cargo de elección popular y las características que deben reunir las personas elegidas para dichos cargos..."<sup>26</sup>.

Podríamos seguir transcribiendo las actividades sugeridas a través de las cuales se pretende fortalecer en el alumno el espíritu de participación en los diversos ámbitos de la sociedad y de que esta participación sea bajo principios democráticos. Pero considero que con los ya anotados se puede apreciar la influencia de los planteamientos de la llamada apertura democrática impulsada por el gobierno de Luis Echeverría, en la definición, forma y contenido de las actividades didácticas sugeridas, para guiar el proceso enseñanza aprendizaje.

Ahora trataremos de comentar, mínimamente, las dificultades a que se enfrentan tanto los docentes, como los mismos alumnos para llevar a la práctica dicha metodología al interior del aula de forma cotidiana. Y con ello los principios bajo los cuales se elaboraron. Pues aún cuando la metodología didáctica hace especial énfasis en la participación de los alumnos en las actividades a través de las cuales se hace el seguimiento de los contenidos temáticos del programa correspondiente, cuando esta selección estuvo definida, entre otras cosas precisamente por esa participación de los alumnos y de que la mayoría de los docentes están de acuerdo en ésta forma de participación del alumno, que conlleva una definición de éste, y de que se pronuncian a favor de los métodos activos de enseñanza, en la práctica cotidiana al interior del aula la mayoría de los docentes

recurre al verbalismo, al dictado de apuntes, la memorización y otras técnicas de enseñanza que podemos considerar anacrónicas, que no estimulan el pensamiento reflexivo crítico y la imaginación creadora de los educandos, limitándolos también en su iniciativa, entusiasmo y capacidad de colaboración<sup>27</sup>.

Diversos son los factores que contribuyen a que esto suceda así: A pesar de que la metodología didáctica requiere de un docente creativo, innovador, activo, esto en las condiciones laborales de los docentes de la educación secundaria es prácticamente imposible; ya que todos tienen que cubrir el mismo número de horas asignadas en su nombramiento frente a grupo, lo que implica, por ejemplo que un profesor con 25 horas de nombramiento, tenga que estar frente a grupo esa cantidad de tiempo. Ello impide la preparación de clases, la planeación de las actividades de acuerdo a como se plantean, lo cual, siguiendo el mismo caso señalado arriba, de las prácticas de campo en la comunidad, le resultaría imposible hacer un seguimiento de los tramites administrativos que se piden para su realización.

Además, estuvo el asunto de la formación docente, pues estos fueron formados para que impartieran asignaturas: geografía, historia y civismo, por lo que no siempre aceptaron impartir clases del área, y siguieron, en la práctica, con su dinámica de enseñar la disciplina que correspondió a su formación. Esto se reflejó en la negativa de los docentes de las escuelas secundarias existentes a adoptar la modalidad por área, por lo que éstas continuaron con la modalidad por asignatura, pero con el plan y programas que resultaron de la reforma al nivel impulsada por el presidente Luis Echeverría. Sólo las secundarias de creación posterior a la reforma educativa adoptaron la organización curricular por área.

Además de que, como se esbozaba líneas arriba para que un docente pudiera tener más horas de nombramiento, para incrementar sus ingresos, éstas generalmente se otorgan en otras escuelas, por lo que a las dificultades hasta aquí señaladas, tenemos que agregar la necesidad de los docentes de trasladarse a su otro centro laboral, con todo lo que esto implica, no sólo en cuanto a tiempo, sino a estres, gastos, desgaste físico e intelectual y a las limitantes que ésto implica para la planeación y preparación de clases.

Al respecto cabe mencionar algunos de los principales factores que se señalan como los que limitan e impiden llevar a la práctica, en la realidad cotidiana al interior del aula, los principios esbozados en las actividades didácticas de participación: a) la carencia en las escuelas secundarias de profesores suficientes con el tiempo idóneo que les permita llevar a cabo su labor educativa de acuerdo con estos; b) la falta de personal especializado en el tratamiento específico de problemas de conducta, y tiempo para ello; c) el grupo de servicios de asistencia educativa integrado por los servicios de orientación educativa, trabajo social y prefectura no cuenta ni con elementos ni con recursos suficientes para proporcionar ayuda a los alumnos; d) el propio sistema de evaluación del rendimiento escolar, que se realiza fundamentalmente a nivel de conocimientos, tiende a propiciar el memorismo sobre la comprensión y la aplicación práctica de los conocimientos; e) la formación docente, aún después de haberse llevado a cabo la reforma educativa en el nivel de la secundaria y de integrarse los contenidos de las disciplinas en áreas, continuó siendo para que impartiera asignaturas.

Las amonestaciones verbales y escritas en primera instancia y la separación de una clase o actividad, o de todas hasta por diez días

hábiles con permanencia en la escuela, han provocado serios problemas pues además de no tener personal que los atiende en forma individualizada en el cumplimiento de diversas actividades, los alumnos, frecuentemente, pierden conciencia de lo que se les puede permitir y lo que no, ocasionando que la institución escolar viole los propios planteamientos comprendidos en sus objetivos <sup>28</sup>. y con ello que algunos planteamientos de la reforma educativa, aquellos referidos a la apertura democrática, a las reformas que en los diversos ámbitos de la sociedad impulsó el presidente Echeverría, no necesariamente se cumplieran y quedaran en el discurso educativo.

- 1 PROGRAMAS PARA LA EDUCACION MEDIA BASICA, CONSEJO NACIONAL TECNICO  
DE LA EDUCACION, SEP, 1986, pp 512. Objetivo General 1.1 y 1.2
- 2 ECHEVERRIA ALVAREZ Luis, Discurso de toma de protesta como  
candidato del PRI a la presidencia de la Republica, en Documentos  
sobre la Ley Federal de Educacion Publica, SEP, México 1974, pp 19
- 3 PROGRAMAS PARA LA EDUCACION MEDIA BASICA, CONSEJO NACIONAL TECNICO  
DE LA EDUCACION, SEP, 1986, pp 512, Objetivo General 1.8
- 4 ECHEVERRIA ALVAREZ, Luis, Discurso de Toma de protesta, op cit.
- 5 PROGRAMAS PARA LA EDUCACION MEDIA BASICA, op cit, Objetivo General  
1.2.
- 6 BRAVO AHUJA, Victor, Diario de una Gestión, SEP, 1976, pp 10
- 7 GIROUX, Henry, " Mas allá de la teoria de la reproducción y la  
resistencia", en Cuadernos politicos No. 44
- 8 COSIO VILLEGAS, Daniel, El Estilo personal de gobernar, México,  
Joaquín Mortiz, ?
- 9 Diagnóstico de los programas de educación secundaria; Dirección  
General de Contenidos y Métodos Educativos, SEP, 1986, mimeo pp 22
- 10 PROGRAMAS PARA LA EDUCACION MEDIA BASICA, CONSEJO NACIONAL TECNICO  
DE LA EDUCACION, SEP, 198? PP 512, Objetivos Generales 1.1 y 1.8
- 11 IBIDEM, Obj. Gral. 1.1
- 12 PROGRAMAS PARA LA EDUCACION MEDIA BASICA, CONSEJO NACIONAL  
TECNICO DE LA EDUCACION, SEP, 198, pp 512
- 13 IBIDEM, pp 513
- 14 IBIDEM, pp 559.
- 15 IBIDEM, pp 515
- 16 IBIDEM, pp 515
- 17 IBIDEM, pp 542
- 18 IBIDEM, pp 543
- 19 Diagnóstico de los programas de Educación Secundaria Op Cit, pp 51
- 20 BRAVO AHUJA, Victor, Diario de una gestión, IBIDEM op, cit
- 21 IBIDEM, pp 27
- 22 IBIDEM, pp 534.
- 23 Diagnóstico de los Programas de Educación Secundaria, Op/Cit p 25
- 24 PROGRAMAS PARA LA EDUCACION MEDIA BASICA, OP/CIT, pp 513
- 25 IBIDEM, pp 519
- 26 IBIDEM, pp 570
- 27 Diagnostico de los programas de...Op/Cit pp 26 y 27
- 28 IBIDEM

## CONCLUSIONES

Resulta complejo elaborar las conclusiones del presente trabajo. No sólo porque el tema lo es, sino porque caer en la perspectiva de comprobar la pertinencia de la hipótesis del mismo, o en su desaprobación, nos llevaría a asumir posturas ajenas a toda lógica, no de la investigación, sino de la misma realidad. Sobre todo por la existencia de aspectos que efectivamente, comprueban la hipótesis, si sostenemos la validez y pertinencia de la teoría de la reproducción en la educación en todos y cada uno de sus presupuestos, como elemento de análisis del proceso educativo.

Lo cual también nos llevaría a sostener que los sujetos participantes en el proceso educativo son meros objetos de una política educativa definida, planeada, elaborada y aplicada desde esferas ajenas a la institución educativa: las del poder político. Situación que desde luego no es cierta, en todas sus dimensiones. Los sujetos del proceso educativo interpretan los contenidos programáticos de diversas formas, no necesariamente coincidentes con los planteamientos de los programadores. En este sentido no necesariamente reproducen los elementos culturales de la clase dominante que se encuentran plasmados en los programas, como contenidos temáticos

Entonces, no sólo se trata de un aspecto metodológico de comprobar o disprobar una hipótesis como elemento que guía un trabajo de investigación. Sino de ver hasta dónde ésta, y la misma teoría analítica, en éste caso el reproductivismo educativo,

permiten acercarse al conocimiento de un proceso social tan complejo e importante como lo es el de la educación.

Del otro lado estaría la postura de rechazar la pertinencia de la hipótesis; en éste sentido a lo que nos llevaría es a rechazar, no la pertinencia de ciertos presupuestos de la teoría de reproductivismo, sino que la educación no juega ese papel tan importante de contribuir a la creación de los consensos, y por lo mismo que no contribuye a la reproducción del sistema de producción capitalista.

La situación no es sencilla. Tampoco se trataría de asumir que la educación cumple sin más con una función reproductora, al mismo tiempo que cumple otras funciones, no necesariamente vinculadas a ésta. En todo caso queda la pregunta acerca de cómo le haga para adoptar posturas y cumplir funciones no siempre coincidentes, sino incluso opuestas y contradictorias

Además está el asunto, como lo plantea Durkheim, de que la educación por ser una cuestión eminentemente social no escapa al control y los lineamientos que le marca el Estado. Y entonces, hasta dónde la introducción de contenidos programáticos que tienden a reforzar la cohesión social en torno a la figura estatal, a reforzar, reproduciéndola, la hegemonía y el control social del Estado sobre la sociedad, es una cuestión de Estado y hasta dónde es una de gobierno. En este caso del gobierno de Luis Echeverría.

Para una mejor presentación de las conclusiones y comprensión de las mismas se abordan por partes, de acuerdo a como se analizaron los diversos aspectos de la reforma a la educación secundaria en el desarrollo del trabajo.

a) El contexto en el cual se planeó y desarrolló la reforma educativa, en términos generales y de forma particular en la educación secundaria.

Como proceso social la educación no es ajena a los cambios en las diversas esferas de la vida social. Por lo mismo la modificación en la conducción económica y política de un país y en las relaciones del Estado con los diversos sectores de la sociedad tienden a impactarla, así como los cambios en la misma sociedad. En este caso la reforma educativa emprendida por el gobierno de Echeverría se dió en el marco de profundas transformaciones en diversos órdenes: la modificación del modelo de desarrollo económico, el incremento de la participación del Estado en la economía, como conductor e inversionista, el incremento del endeudamiento externo; la puesta en marcha de un proyecto encaminado a modificar la relación del Estado con los diversos actores de la sociedad, para dar cauce a las diversas expresiones de descontento que se estaban manifestando fuera de la vida institucional, conocida genéricamente como la apertura democrática, que se concretó en cierta tolerancia a la crítica hacia el gobierno, a la libertad de expresión y a la movilización sindical, campesina y popular; la manifestación de una serie de cambios en la sociedad, que se expresaba en el continuo crecimiento de la población urbana y de las clases medias; y una intensa movilización social, a través de la cual diversos sectores expresaban su rechazo a ciertas políticas estatales y demandaban la apertura de cauces de participación política.

En este contexto la reforma educativa fue planteada, desarrollada y concretada con diversos objetivos, entre los que destacan:

1) Adecuar la educación a los cambios que el gobierno del presidente Luis Echeverría estaba emprendiendo en diversos órdenes de la vida del país; de manera fundamental en la economía, la política, la sociedad y en las relaciones entre el Estado y los diversos sectores de la sociedad.

En lo que respecta al primer aspecto resalta la pretención de formar una fuerza de trabajo calificada a través de la escuela y la intención de estimular la investigación científica con una orientación hacia la búsqueda de tecnologías aplicadas a la producción; en este marco se amplió el número de horas destinadas a actividades tecnológicas en la escuela secundaria con la finalidad de proporcionar al educando una capacitación para el trabajo productivo, a la mayoría de las escuelas del nivel medio superior se les dió el doble carácter de propedeuticas y terminales, para que sus egresados pudieran optar por obtener el título de técnico en alguna actividad específica, y la creación del CONACyT, para estimular la investigación científica orientada a la búsqueda de nuevas tecnologías susceptibles de aplicarse en el aparato productivo. Planteamientos que en muchos casos no pasaron de ser eso, cómo en la escuela secundaria, en la cual las horas destinadas a actividades tecnológicas se desarrollaron en el salón de clases, ante la carencia de talleres, laboratorios y material requerido para ellas.

En el segundo aspecto destaca la intención de que la escuela contribuyera a formar una nueva cultura política cuyos elementos

fueran la tolerancia, el respeto al pluralismo, la solidaridad, la cooperación, la iniciativa para participar en la búsqueda de soluciones a la problemática local y nacional; a la inculcación de diversos valores y actitudes, como el amor a la patria, la justicia; la recuperación de los niveles de credibilidad que el Estado y la vida institucional estaban perdiendo a pasos agigantados, como lo demostraba la creciente conflictividad social en los sindicatos, organizaciones campesinas e incluso por la vía armada, para reencauzar esas inquietudes por la vía institucional y la normatividad establecida;

2) Responder a la demanda de escolaridad de diversos sectores de la sociedad que ubicaban a la educación como una posibilidad de ascenso y movilidad social; y

3) Resolver los problemas derivados de anteriores planeaciones educativas, en especial del Plan de Once Años emprendido por el gobierno de Adolfo López Mateos, en 1959, a partir del cual se estimuló y fortaleció la educación primaria, pero sin apoyar los niveles subsiguientes, lo que provocó, para los primeros años de la década de los años setenta, que un número cada vez mayor de egresados de la educación primaria no encontrara lugar en la secundaria. En este sentido se planteó una reforma integral que impactara a todos los niveles educativos: primaria, secundaria, bachillerato, superior y posgrado y que corrigiera los desequilibrios existentes.

En el aspecto particular de la reforma a la educación secundaria se concretó con los objetivos, como ya se empezó a señalar: a) de que respondiera a la demanda de lugares que le estaban exigiendo los egresados de la escuela primaria para que

los absorviera y retuviera; b) adecuarla a los cambios que se llevaron a cabo en la escuela primaria; c) que contribuyera a la formación de los técnicos que demandaba el nuevo modelo de desarrollo económico, es en este sentido que se incrementó el número de horas de la educación secundaria destinadas a actividades prácticas con una orientación tecnológica, para que los alumnos que no pudieran continuar sus estudios en los siguientes niveles tuvieran elementos para incorporarse al mercado laboral con elementos de éxito; d) que contribuyera a la socialización de la nueva cultura política bajo los principios de tolerancia, cooperación, solidaridad y democracia, el respeto a la diversidad, institucionalidad, normatividad y legalidad existente; y e) que a través de ella se reconociera al Estado como el proceso institucional alrededor del cual se aglutina la sociedad, en un territorio determinado, es decir, que contribuyera a la rearticulación de los consensos y la hegemonía estatal, a través de la inculcación del amor a la patria, de la identificación del Estado y sus instituciones como instancias benefactoras y protectoras de los diversos sectores sociales, en especial de los más desprotegidos.

En este sentido la educación fue vista por el gobierno de Echeverría como un medio para la formación de la fuerza de trabajo calificada que demandaba el cambio en la economía y para socializar, reproduciéndolos, los planteamientos de la apertura democrática y todo lo que está implicó en cuanto a proyecto para modificar las relaciones entre el Estado y los diversos sectores de la sociedad. A partir de la conformación de una cultura

política caracterizada por la tolerancia, la pluralidad, el respeto, la democracia.

Es obvio que en estos puntos, como en todo proceso social que involucra diversos sujetos y posturas políticas, una cosa fue la intencionalidad del Estado y otra la respuesta que dió la sociedad a ese proyecto y otra más la respuesta que dieron los sujetos directamente involucrados en el proceso de reforma educativa: docentes y alumnos.

La respuesta que dió la sociedad a los planteamientos de la reforma educativa varió dependiendo de los sectores que se sintieron agredidos por la inclusión de determinados contenidos temáticos: para los sectores más conservadores de la sociedad mexicana de la década de los años setenta la inclusión de temas referidos al marxismo y la lucha de clases, a las luchas de liberación nacional, eran contenidos que debían eliminarse; para estos mismos sectores, además de para ciertos elementos del clero, la inclusión de contenidos referentes a la educación sexual, también debían eliminarse. En el primer caso porque sostenían que alentaba la lucha de clases, que no existía en México, según decían; en el segundo porque se afirmaba que estimulaba la práctica sexual desde temprana edad. Si bien no pudieron revertir su inclusión como contenidos temáticos en los programas de estudio elaborados a raíz de la reforma a la educación básica, de alguna manera muestran que la educación también se encuentra sujeta a condicionamientos de la sociedad, más allá de la intencionalidad del Estado.

En lo que se refiere a la respuesta que dieron los sujetos involucrados en el proceso educativo, sólo señalaremos la

oposición de los maestros en activo de la escuela secundaria, que fueron formados para impartir clases a partir de una organización curricular que aglutinaba a los contenidos temáticos en asignaturas, a impartir clases bajo la modalidad por área, y que llevó a los responsables de la SEP a decidir que las escuelas secundarias existentes continuarían con igual modalidad curricular, es decir, por asignatura. Y que las escuelas de nueva creación serían las que adoptarían la modalidad curricular por área. Lo cual evidencia la capacidad de éste sujeto social para influir en su propia esfera laboral, y que la educación no es sólo un espacio en el que se concretan las políticas públicas del Estado, de forma mecánica y pasiva por parte de los sujetos que intervienen en éste proceso. Cómo sería el caso si sostenemos que la educación sólo cumple una función reproductora.

En éste mismo sentido, si los sujetos que intervienen en el proceso educativo, en éste caso los docentes, tuvieron la capacidad de oponerse a que todas las escuelas secundarias organizaran su currícula a partir de áreas, cabe preguntarse cual fue su respuesta a los contenidos temáticos de los programas que se elaboraron a partir de la reforma a la que se opusieron en lo referente a la organización curricular, si en ese caso los aceptaron de forma pasiva, si los modificaron y si fue así en que sentido.

En este sentido la finalidad de la reforma educativa no fue, no es, la reproducción del sistema capitalista en sí. Esta función la cumple al mismo tiempo que cumple otras funciones, no de forma abierta, explícita y declarada, sino de manera encubierta. Por eso nunca aparece como uno de sus objetivos. El hecho de que sus

objetivos explícitos estuvieran encaminados a estimular el desarrollo del aparato productivo y a la figura institucional del Estado, de alguna manera evidencia el carácter reproductor de la educación, en la medida que contribuye a fortalecer el proceso institucional del Estado y su figura, las relaciones sociales de producción y la estructura jerárquica de la sociedad, encubriendo las desigualdades, la explotación, presentándolas como algo natural. Y en que presenta una visión ideal de la sociedad, de la forma en que se organizan los individuos al interior de ella, para la producción y distribución de los bienes que requieren, de las relaciones entre los diversos sectores sociales, entre ellos mismos y con el Estado, del papel de éste, de los lugares que ocupan los individuos al interior de la estructura jerárquica de la sociedad, del papel y función de la normatividad existente, de los derechos y obligaciones de los individuos, entre otros aspectos.

Pero como se señaló con anterioridad los docentes no reciben de manera pasiva, automática los cambios a la educación propuestos por el gobierno, por ello mismo la intencionalidad de que ésta contribuyera al fortalecimiento del Estado, no necesariamente es recibida en ese sentido, sino que puede ser modificada. En consecuencia el carácter reproductor de la educación también está condicionado a la disponibilidad de los sujetos participantes en el proceso educativo, a la predisposición de ellos para asumir adoptar o rechazar este aspecto. Que depende de la forma en que hayan interiorizado o modificado este carácter.

Con estas salvedades conviene identificar aquellos aspectos a partir de los cuales la reforma a la educación secundaria se vió

influida por las características que adoptó el gobierno de Luis Echeverría Alvarez, además de aquellos que pueden posibilitar la reproducción de las relaciones de producción y dominación capitalista en México.

En lo que se refiere al carácter reproductor de la educación, de la forma en que ésta ayuda a la reproducción de los aspectos culturales, valores, pautas de comportamiento, normas y hábitos, que contribuyen a la creación, construcción y re-producción de la hegemonía estatal, puede apreciarse de diversas formas: en la marcada reiteración a identificar al Estado como una instancia que, " por su esencia revolucionaria ", se preocupa por el desarrollo de la población en general, y en especial de la de escasos recursos, en el carácter interventor que adopta el Estado en la conducción de la economía y en la administración de empresas al servicio de la sociedad; en su papel como dotador de los servicios de educación y salud; en su origen revolucionario, en su carácter de regulador de los precios de los productos básicos, entre muchos otros aspectos.

En este sentido la intencionalidad de la escuela, como instancia reproductora de ciertos valores, pautas de comportamiento, de una visión ideal de la sociedad, se vincula de forma estrecha con ciertos elementos de la política en materia social impulsada por el gobierno. Para que efectivamente sea interiorizada en los alumnos el papel y la función del Estado, en esa visión ideal de la sociedad que se enseña, se presentan las políticas sociales como parte de esa preocupación permanente del Estado por resolver los problemas de los sectores populares: La creación de las CONASUPER, de FONACOT, entre otras instituciones

son presentadas como referente inmediato de esa forma protectora del Estado, en esas acciones, en esa política que adquiere un sentido real se concreta el carácter benefactor, ideal si sólo ese aspecto se interioriza en los alumnos, si sólo se presentan las obras de carácter social del Estado posrevolucionario, como cuando dota de servicios públicos: drenaje infraestructura urbana e industrial, educación, a los diversos sectores de la sociedad. Ideal en tanto que solo se presenta ese aspecto a partir del cual se presenta como un proceso institucional neutro, ajeno a los conflictos de clase. Y que por lo mismo no se presentan las políticas públicas que tienden a beneficiar a los sectores económicamente dominantes, o cuando reprime a los trabajadores: maestros, ferrocarrileros, electricistas, estudiantes. Por eso esas luchas nunca aparecen en los programas de estudio, ni en los libros de texto.

Ubicado el contexto en el cual se desarrolla la reforma educativa del gobierno de Luis Echeverría, continuemos por partes;

b) El control que ejerce el Estado de lo que se enseña en los primeros niveles educativos, a través de reservarse para sí mismo la planeación curricular. En este caso se destaca la normatividad que el propio Estado se dota, por medio de la expedición de una Ley Federal de Educación.

Si bien en la Ley Federal de Educación de 1941 se estableció que los programas educativos correspondientes a la educación básica tendrían un carácter obligatorio en todo el país, en la Ley Federal de Educación promulgada por el gobierno de Echeverría se reafirmó esta tesis, al establecer, en su artículo 25, que era facultad exclusiva del gobierno federal, a través de la Secretaría

de Educación Pública, la formulación de los planes y programas de estudio de la educación primaria y secundaria para toda la república, además de señalar, que corresponde a la misma Secretaría de Educación Pública la autorización de todos los materiales educativos en esos mismos niveles. Atribuciones que para el caso específico de la escuela secundaria se reafirmaron en las Resoluciones de Chetumal, en las cuales se estableció que la elaboración de los libros de texto correspondientes a cada una de las áreas y asignaturas del nivel, cómo condición para que pudieran ser usados como material didáctico, tendrían que apegarse a los contenidos temáticos de los programas de estudio correspondientes.

Es evidente que si el Estado se reservó para sí la definición y organización de los contenidos temáticos que se incorporaron a los planes y programas de estudio de la educación básica, en esos niveles en los cuales los educandos son más influenciables, seleccionó aquellos contenidos que tienden a favorecer su imagen como proceso institucional, para que se fortalezca su hegemonía en la sociedad y se reproduzca su dominación.

La educación, fue concebida por el régimen de Echeverría como una instancia, que entre otras funciones, contribuye de forma directa a la consolidación de la figura estatal a través de la inculcación de determinados contenidos temáticos, de la inculcación de ciertos valores, de la enseñanza de una visión ideal de la forma en que se organiza la sociedad y del papel del Estado en ésta. Para lo cual se argumenta la consolidación de la nacionalidad, la necesidad de la enseñanza de una historia nacional, que en realidad es una interpretación de la historia;

aquella que conviene a los intereses del Estado, a la consolidación de su hegemonía y la construcción de los consensos en torno a él; de la forma en que se organiza la sociedad a través de instituciones, como la familia en la cual se empieza a conformar el respeto a la figura de la autoridad, el respeto a la norma, que en los niveles básicos del sistema escolar se refuerzan. Para ello, la escuela organiza y valida determinados contenidos temáticos encaminados a ese fin.

Es claro que no necesariamente los contenidos temáticos seleccionados como válidos para ser incorporados a los planes y programas de estudio, para ser enseñados, son asimilados en ese preciso sentido en el que el régimen los seleccionó; que los actores del proceso educativo los pueden interpretar y adoptar de acuerdo a diversos factores.

Así mismo también es claro que esos contenidos temáticos, no necesariamente son reductibles a meros aspectos ideológicos, también pueden ser interpretados en otro sentido. Por lo tanto si bien la escuela contribuye a la reproducción de las relaciones sociales de producción y dominación, no todo en ella es reproducciónismo.

c: La visión de la historia de México en los programas de estudio y en los libros de la educación secundaria, que se elaboraron a partir de la reforma al nivel emprendida por el presidente Luis Echeverría.

La enseñanza de la historia es una de las formas a través de las cuales la sociedad transmite, intencionalmente, a las nuevas generaciones la red articulada de símbolos que constituyen la verdad básica de los ciudadanos acerca de su propio país. Símbolos

que sustentan la identidad nacional. Sostiene Josefina Vázquez de Knauth, acerca del uso de la historia. En todo caso habría que preguntarse si es toda la sociedad, los diversos sectores que la constituyen, en su conjunto, los que transmiten esa red de símbolos o es un sólo sector o clase social la que trasmite esa red simbólica.

De acuerdo a los contenidos temáticos referidos a la historia de México, que se seleccionaron para integrarlos a los planes y programas de estudio de la escuela secundaria, resulta difícil sostener que es toda la sociedad en su conjunto.

Según la historia que se enseña en la escuela, toda la historia ha estado encaminada a un fin ineludible e inevitable: el del desarrollo. En ésta historia los héroes, las fechas son fundamentales; se honran y festejan como parte de las actividades escolares. La enseñanza de la historia, en este sentido, cobra realidad y concreción en todos esos rituales cívicos, coordinadas y guiadas por la autoridad estatal, delegada en la autoridad escolar; que fomentan la introyección en el alumno de un sentimiento nacionalista.

Aún cuando no es fácil sostener que a la enseñanza de la historia se le ha dado y dió un uso instrumental a favor de un solo sector, si se puede sostener que en el caso de los contenidos temáticos de la historia de México, que se seleccionaron para ser enseñados en la escuela secundaria, si tuvieron, entre otros, ese carácter y que la intencionalidad fue abierta y evidente, no tanto por los temas en sí, sino por la interpretación con los cuales son presentados.

De ahí que en la periodización que se hizo de la historia, a partir del término de la revolución mexicana, la formación del Estado posrevolucionario sea vista como una continuidad necesaria de la revolución, cuyas características principales, se sostuvo, son las de cumplir los planteamientos, no de amplios sectores sociales, sino de líderes como Zapata, Flores Magón, Villa, aún cuando hayan sido derrotados por los constructores del nuevo Estado y sus planteamientos en la realidad fueran más elementos del discurso que de la práctica constante del Estado posrevolucionario. Que recurrió a la satisfacción de los problemas que enfrentan los sectores populares de la sociedad mexicana, de forma dosificada, gradual, sólo cuando se requería resolver, o evitar un conflicto social, para poder sostener que ésta solución era continuidad directa de la política social surgida de la revolución.

De ahí que a partir del término de la revolución mexicana, en los programas y libros del área de ciencias sociales de la educación secundaria, el período posterior sea de realizaciones de los gobiernos posrevolucionarios; de creación de instituciones cuya finalidad es la solución de problemas sociales, como la SEP, IMSS, ISSSTE, entre otras.

En este sentido se conjuga la enseñanza e inculcación de una figura de Estado protector, con la enseñanza de las obras públicas emprendidas por los gobiernos posrevolucionarios encaminadas a la seguridad y protección social. Pero no se mencionan, de hecho ni siquiera se tocan, temas en los cuales la figura estatal, o alguna de sus instituciones, pudiera quedar en entredicho, como los sucesos de 1968, a partir de los cuales el gobierno

posrevolucionario de Gustavo Díaz Ordaz, decidió terminar con la movilización estudiantil de ese año. Y que de enseñarse pudieran aminorar la figura protectora del Estado. Sobre todo si consideramos que el presidente Luis Echeverría se consideraba a sí mismo como heredero de los aspectos más populares de la revolución mexicana, como continuador de su obra social.

La enseñanza de la historia en ciertos aspectos contribuye al fortalecimiento de la figura estatal y su proceso institucional y con ello a la reproducción de las relaciones sociales de producción, con las limitaciones señaladas líneas arriba. Aunque es preciso señalar, como se hizo en el respectivo capítulo que la enseñanza de la historia, en la práctica cotidiana al interior del aula, no necesariamente adquiere el carácter que se le pretendió dar desde el poder político.

c) la visión del sociedad:

En lo que se refiere al estudio de la sociedad, que se hace desde una perspectiva funcional, conviene destacar varias cosas; a) en primer lugar la idea de que la sociedad se integra por la incapacidad de los individuos para satisfacer por sí mismos la totalidad de sus necesidades y que ésta satisfacción sólo se logrará en la medida en que los individuos cumplan con la función asignada, por el cumplimiento de su rol social; b) por otro lado la forma en que se presentan las que, según la visión de la sociedad que se maneja, serían las funciones del individuo en la sociedad, la obligación que tiene de cumplir con sus roles, para que la sociedad en su conjunto funcione bien; c) a partir de lo anterior, la apelación a que los individuos, en sus diferentes roles sociales, practiquen de manera cotidiana la cooperación, la

solidaridad y la democracia, como fundamentos para el buen desarrollo de la sociedad. De tal forma que se deja implícita la visión de que en la sociedad no existen conflictos sociales entre las diversas clases y sectores sociales, que en todo caso cualquier problema es derivado de la ausencia de cooperación y solidaridad, cómo se señala en el caso del estudio de determinados acontecimientos históricos, como la independencia y la guerra con los Estados Unidos.

Otro aspecto es el que se refiere al papel del Estado en la sociedad, el cual es presentado como un ente que se ubica por encima de los intereses individuales, de los correspondientes a los diversos grupos y sectores sociales, y cuyas políticas públicas están enfocadas a la búsqueda del buen funcionamiento de las múltiples actividades que se realizan en la sociedad, que lo mismo promueve y apoya las inversiones de los empresarios y con ello los favorece, que de los sectores populares al crear instituciones para tal fin, médicas, educativas o de cualquier otra índole como el IMSS, el ISSSTE, FONACOT, entre otras.

En este sentido los contenidos temáticos que se incluyeron en los programas de estudio del área de ciencias sociales, referentes a la sociedad y al papel del Estado en ella, encuentran un referente en una forma específica del Estado posrevolucionario, su carácter intervencionista en casi todos los aspectos de la sociedad, que sin ser benefactor propiamente dicho, en la medida en que no procura el bienestar de todos los sectores, de acuerdo a como se presenta en los programas, deja la impresión de que efectivamente se preocupa por el bienestar general y no sólo en

tanto que asume y adopta políticas públicas para garantizar la gobernabilidad.

Esta forma de ser del Estado frente a la sociedad, adquiere rasgos más específicos precisamente durante el gobierno de Echeverría, cuando se crean el FONACOT, las tiendas CONASUPER, FOVISSSTE, entre otras. De ahí que el referente sea más inmediato.

Por otro lado conviene resaltar lo que se refiere a los contenidos temáticos en los cuales se hace énfasis en que los sujetos respeten la normatividad existente, a los castigos que se hacen acredores en caso de incumplir o violar la normatividad. Al respecto cabe recordar los ejemplos que se manejan en los programas y libros de texto, referentes al derecho de los padres de familia de reprender a los hijos cuando incumplen la normatividad interna de la familia, o del patrón, que de igual forma, se sostiene, tiene el derecho de reprender, e incluso de despedir, a los trabajadores que no cumplen con la normatividad existente.

Es evidente, en estos casos, que lo que se pretendió fue consolidar la figura de la autoridad, y con ello la autoridad estatal; combinando enseñanza de la obra pública realizada a favor de los diversos sectores, con la enseñanza en la escuela de esa forma específica del Estado. Así lo enseñado tuvo un referente en la realidad, y quienes no se vieron beneficiados de forma directa e inmediata por la obra señalada podían esperar serlo algún día.

En este sentido, respondiendo a la lógica de la dominación estatal, y a las particularidades específicas del gobierno de Echeverría, en los programas de estudio de la educación secundaria, se incluyeron contenidos temáticos que contribuyeran

al fortalecimiento de la hegemonía y la dominación estatal y con ello a la reproducción de la dominación y de las relaciones de producción capitalistas en México.

d) la intervención del estado en la economía:

Quizás es en esta parte donde se muestre de manera más clara y precisa la influencia de las características del gobierno de Luis Echeverría, en la selección de los contenidos temáticos del área de ciencias sociales de la educación secundaria, en la medida en que a través de ellos se enseña la forma y carácter interventor del Estado en la sociedad, en este caso en la economía, que como se señaló con anterioridad, precisamente durante el gobierno de Echeverría adquirió grados extremos; en este apartado se precisan de manera más clara los diversos aspectos a partir de los cuales el Estado adoptó esa forma.

El gobierno de Luis Echeverría se concibió asimismo como continuador de la obra de la revolución mexicana, de tal forma que encontró en la historia una justificación al carácter que adoptó su gobierno. El Estado interviene en la economía, se argumentó en los programas y libros de texto, para estimular la inversión productiva, construye carreteras, puentes, obras de infraestructura, para que la sociedad en general se vea beneficiada, además de que con la realización de esas obras, se sostiene en los programas, crea empleos; compra los productos de los agricultores a través de CONASUPO, y los vende a precios bajos al consumidor, para beneficiar a ambos, se endeuda con el exterior para enfrentar los gastos que le generan esta forma de ser: inversiones productivas, bienestar social, entre otros.

De tal forma que lo que se enseña a través de los contenidos temáticos referidos a la economía, es precisamente esa forma específica del Estado, con la finalidad de que sea aceptada por los futuros ciudadanos.

e) La participación política;

En lo que se refiere a la forma en que se incluyeron en los programas de estudio y libros de texto de la educación secundaria contenidos temáticos en los cuales se aborda el estudio de la forma en que se da la participación política y su relación de estos con la llamada apertura democrática impulsada por el gobierno de Echeverría, cabe señalar que la influencia de ésta no sólo se dió en la selección de contenidos temáticos, sino también en la selección de la metodología didáctica a partir de la cual se organizaron los contenidos temáticos. Esto se puede apreciar con cierta facilidad en los ejemplos a través de los cuales se le pide al alumno que realice, siempre en equipo, tareas de investigación, que busque por sí mismo la información que precisa para el estudio de un tema en específico; además de aquellas en las cuales se le solicita que participe, también en equipos, en las actividades propias de los diversos ámbitos en los cuales se desenvuelve el alumno: colonia, escuela, entre otras; y sobre todo cuando se le indica que integre equipos, que seleccione de forma democrática al presidente del mismo, que discutan y elaboren una propuesta de las normas de funcionamiento interno de esos equipos, y que observen de forma detallada las diversas posibilidades de funcionamiento del equipo, de acuerdo a la adopción de diferentes actitudes de sus integrantes al momento de realizar la tarea para la cual se integraron los mismos, que discuta las consecuencias de la falta

de cooperación de sus integrantes, de la actitud autoritaria del presidente, entre otras. Ejercicios que indudablemente pretendían la configuración de una cultura política diferente a la que existía en ese momento en el país, y que buscaba el reencauzamiento de las inquietudes políticas y de participación de los diversos sectores de la sociedad, bajo las normas institucionales existentes; en momentos en los cuales se estaban dando otras formas de manifestación de las inquietudes políticas, como la movilización social e incluso la guerrilla. Que además comprendiera la tolerancia y la pluralidad.

Como ya se señaló con anterioridad, una cosa fue la intencionalidad evidente y manifiesta y otra muy distinta la realidad cotidiana al interior del aula, donde de acuerdo a estudios de la misma SEP, lo que priva es el autoritarismo y la antidemocracia, por diversos factores, no todos imputables a los docentes y alumnos. Por completo ajenos a lo que establecen los contenidos temáticos de los programas y actividades didácticas.

g) intencionalidad y realidad social

Como de alguna manera ya se empezó a señalar, una cosa fue la intencionalidad, implícita o explícita, con la cual se seleccionaron los contenidos temáticos que se incluyeron en los programas de estudio del área de ciencias sociales de la educación secundaria y otra muy distinta es la forma en que estos mismos contenidos son asimilados por los docentes y alumnos, o, en su caso, son adaptados.

Asimilación y adaptación que depende de diversos factores; la formación de los docentes, su postura ideológica y política, sus vivencias y perspectivas con base a su actividad profesional,

entre otros; la historia personal y cultural de los alumnos, sus vivencias cotidianas.

Pero también depende de algunos factores que tienen que ver con la vida cotidiana al interior del aula. En el capítulo 9 de este trabajo se señalaron como factores que limitan la realización de las actividades didácticas encaminadas a la conformación y fortalecimiento de una cultura democrática, las condiciones de trabajo de los docentes, lo númeroso de los grupos, la organización autoritaria de la escuela, lo excesivo de los mismos contenidos temáticos de los programas de estudio, la obligación de los docentes de realizar diversas actividades de carácter burocrático: avance programático, pase de lista, informe semanal, entre otras.

Sin duda alguna también intervienen aspectos de la vida cotidiana de los docentes y los alumnos, para definir la forma en que esos contenidos temáticos son asimilados, adoptados, ó adaptados, sobre todo cuando después de apelar al cumplimiento de las leyes, de la normatividad existente, de vincular ésta apelación a su acatamiento con valores de honradez y honestidad, y al salir de la escuela el alumno se encuentra, en cualquier esquina, que el policía pide para el refresco, a cambio de permitir que conductor estacione su vehículo en sitios señalados como prohibidos, o que viole la normatividad de tránsito cuando la vida en la escuela, el barrio, la familia, no es tan democrática, como se señala en los libros.

En este sentido si la intencionalidad al seleccionar los contenidos temáticos que se incluyeron en los programas de estudio del área de ciencias sociales de la escuela secundaria fuera la de

que la escuela contribuyera a la reproducción de las relaciones sociales de producción capitalista, y de la estructura jerárquica de la sociedad, ésta intencionalidad no siempre se cumpliría tal y como fue definida por los planeadores.

Si la intencionalidad hubiera sido otra, por ejemplo la de que la escuela contribuyera a la conformación de una cultura política, más tolerante con la diversidad, más abierta y democrática, incluso esta misma intencionalidad hubiera estado sujeta a los factores señalados.

En el caso de la reforma educativa emprendida por el gobierno de Luis Echeverría a la educación secundaria, es obvio que la intencionalidad, implícita y explícita, no fue la de que la educación contribuyera de manera abierta y exclusiva a la reproducción de las relaciones de producción capitalista y a la estructura jerárquica de la sociedad. Que el carácter reproductor de la educación, desde el momento en que a través de ella se enseñan una serie de valores, normas, conductas, etcétera, muchas de ellas estrechamente vinculadas con la historia, y la cultura, la educación cumple con esa función.

Además de que todo Estado, obedeciendo a su propia lógica de proceso institucional hegemónico y dominante en ningún momento va a desarrollar acciones encaminadas a minar su hegemonía, al contrario, todas las que emprende tienen como finalidad fortalecerla; en este sentido, desde el momento en que el Estado se autodotó de la normatividad jurídico legal necesaria para ejercer el control de lo que se enseña, y cómo se enseña, en los niveles de la educación básica, es precisamente con la finalidad de que a través de esos niveles educativos se fortalezca su

hegemonía. Y el Estado mexicano (no es), no fue ajeno a esta lógica de la dominación estatal. Menos aún si se consideran los rasgos autoritarios que lo han caracterizado desde su consolidación, al término del período de la lucha armada.

Esto último, precisamente, es lo que propició que el discurso democratizante del gobierno de Echeverría entrara en contradicción con las estructuras y prácticas autoritarias que envolvían a las diversas instituciones estatales, entre ellas la escuela, e incluso a las que escapaban a su influencia.

A esta contradicción no fueron ajenos los planteamientos, también democratizantes de la reforma educativa de Echeverría. Por eso, aún cuando se pudiera estar de acuerdo con muchos de los planteamientos acerca de cual es la función de la escuela secundaria en el proceso de desarrollo del individuo, plasmados en los documentos de la reforma educativa, éstos no se pudieron llevar al cabo, por muchos y diversos factores.

Y la escuela, la educación reprodujo, y reproduce, esos rasgos autoritarios que privan en la vida cotidiana al interior del aula. A pesar de los planteamientos democratizantes. En este sentido una limitante del trabajo, fue enfocarse de manera prioritaria a los contenidos temáticos de los programas y no revisar otros aspectos de la vida interna de la escuela, que es mucho más compleja y rica en aspectos a analizar.

Sólo quedan dos aspectos que comentar, acerca de la escuela y su carácter reproductor de las relaciones sociales de producción y dominación capitalista. En un reciente trabajo de investigación, acerca de la educación y los valores políticos, el Dr. Victor Manuel Durand Ponte<sup>1</sup> mostró que los sujetos con menor escolaridad

tienen una mayor aceptación a las instituciones estatales y de la sociedad, como la familia, la iglesia, entre otras y "ciertas opiniones que reflejan un fuerte apego al Estado, al cual se le atribuye la responsabilidad por el bienestar de los ciudadanos, y por la institución presidencial". Lo cual de alguna manera muestra la influencia de los contenidos temáticos de los programas de estudio, que precisamente hacen un marcado énfasis en esos temas, en que sean interiorizados en ese sentido.

Otro aspecto es el que se refiere a la intervención y control que ejerce el Estado en la educación. Aún cuando en principio se acepta la tesis Durkheimiana de que el Estado interviene en la educación, como instancia socializadora y reproductora, para garantizar la cohesión de la sociedad, esta aceptación, no es del todo. Sobre todo si, como ya se señaló, se considera que el Estado no es neutro, como lo piensa Durkheim, sino que asume posturas clasistas.

De ahí que considero que la sociedad debe imponer límites a la influencia del Estado a través de diversas instancias, la organización de los docentes puede ser una de ellas. Pero para ello se requiere avanzar en la democratización de sus instancias de representación, como ya esta sucediendo.

<sup>1</sup> DURAND PONTE, Victor Manuel y Maria Marcia Smith Martins,  
"La educación y cultura política en México: una relación  
agotada", 1996, pp 17 y ss

BIBLIOGRAFIA GENERAL

- ALTHUSSER, Louis, La Filosofía como arma de la revolución, México, Ed. Siglo XXI CPyP No. 4, 1983
- AYALA, José, "Límites y contradicciones del intervencionismo estatal" en, CORDERA CAMPOS, Rolando, Desarrollo y crisis de la economía mexicana; 1970-1976, Lecturas del Trimestre económico No. 39, FCE.
- BASURTO, Jorge, En el régimen de Echeverría: rebelión e independencia Colección la Clase obrera en la historia de México T. 14 México, E. Siglo XXI-IIS UNAM 1983
- BAUDELLOT, Christian y Roger Establet, La escuela capitalista, México Ed. Siglo XXI, 1981
- BLANCO, José, " El desarrollo de la crisis en México 1970-1976 ", en CORDERA CAMPOS, Rolando, Desarrollo y crisis de la Economía mexicana 1970-1976, Lecturas del Trimestre económico, No. 39, Fondo de Cultura Económica.
- BOLTVINIK, Julio y Enrique Hernandez Laos, "EL origen de la crisis industrial; el modelo de sustitución de importaciones: un análisis preliminar" en CORDERA CAMPOS, Rolando, Desarrollo y crisis de la...Op. Cit
- BOURDIEU, Pierre y Jean Claude Passeron, La reproducción, España, Ed. LAIA, 1982
- , Los estudiantes y la cultura España, LAIA, 1982
- BOWLES Samuel y Herbert Gintis, La instrucción escolar en la América Capitalista, México, Ed. Siglo XXI, 1981
- BRAVO AHUJA, Victor, Diario de una gestión. Secretaria de Educación Pública, México, 1976
- , Discurso pronunciado en la fundación del Instituto Tecnológico de Durango, el 2 de Agosto de 1973,
- BRAVO AHUJA, Victor y José Antonio Carranza, La obra educativa, México, Ed. SEP-SETENTAS, 1976
- BRUNER, José Joaquín, "La cultura autoritaria y la escuela" en Cuadernos Políticos No. 46, México, Abril-junio de 1986 Ed. ERA, pp 55-73
- CANABAL CRISTIANI, Beatriz, Hoy luchamos por la tierra, México, Ed. UAM-X 1984
- CASTREJON DIEZ, Jaime, El concepto de Universidad, México, Ed. Oceano 1982

- y Panicio Romero, Sobre el pensamiento educativo del regimen actual, México, Ed. SEP-SETENTAS, 1975
- COBOS, GUTIERREZ, RAMIREZ, Ciencias Sociales 1, México, Ed. Ediciones Pedagógicas 1981
- , Ciencias Sociales 2, México, Ed. Ediciones Pedagógicas, 1981
- , Ciencias Sociales 3, México, Ed. Ediciones Pedagógicas, 1981
- CORDERA CAMPOS, Rolando, " Los límites del reformismo: la crisis del capitalismo en México ", en CORDERA CAMPOS, Rolando, Desarrollo y crisis...Op. Cit.
- CORDOVA, Arnaldo, " Las reformas sociales y la tecnocratización del Estado mexicano ", en Revista mexicana de Ciencia Política No. 70, México, Ed. FCPys-UNAM, Oct.-Dic. de 1972
- CUELLAR VAZQUEZ, Angélica, Una rebelión dependiente, La Tendencia democrática frente al Estado mexicano, México, Ed. TERRA NOVA-PIMEN, 1986
- DIDRIXON RAMIREZ, Axel, La planeación de la educación en México, México, Ed. Universidad de Sonora, 1987
- DURAND PONTE, Victor Manuel, La Ruptura de la nación, México, Ed IIS UNAM, 1987
- , (coordinador) Congruencia y Coherencia Pedagógica entre la educación primaria y la secundaria un análisis crítico, México, mimeo, Dirección General de Contenidos y Métodos Educativos, SEP, 1987
- DURAND PONTE, Victor Manuel y Angélica Cuellar Vázquez, Clases y Sujetos Sociales; un enfoque crítico comparativo, México, IIS UNAM, 1989
- DURAND, PONTE Victor Manuel y Maria Marcia Smith Martins, "La educación y Cultura Política en México: una relación agotada", Ponencia presentada en el Seminario Educación y Valores, organizado por la Fundación para la Superación del Maestro, del SNTE, 1996.
- DURKHEIM, Emile, Educación y Sociología, México, Ed. Linotipo, 1987
- "El Caracter y las funciones sociales de la educación" en IBARROLA, María de, Las dimensiones sociales de la educación, México, Ed. SEP-El Caballito, Biblioteca Pedagógica, 1985
- ECHEVERRIA ALVAREZ, Luis, Discurso de Toma de Protesta como candidato a la presidencia por el PRI, en Documentos sobre la Ley

ECHEVERRIA ALVAREZ, Luis, V informe de gobierno 1975

EZPELETA, Justa y Elsie Rockwell, " Escuela y clases subalternas ", en, Cuadernos Políticos No. 37, Julio-Septiembre de 1983. México, Ed. ERA, pp. 70-80.

FUENTES MOLINAR, Olac, Educación y Política en México, México, Ed. Nueva Imagen, 1984

-----, "La educación superior en México y los escenarios del desarrollo futuro", en Universidad Futura No. 3, México, Ed. UAM-A, Oct. 1989

GALLO, Maria, Las políticas educativas en México como indicadores de una situación nacional; 1958-1976, México, Ed. CIESAS, Cuadernos de la Casa Chata No. 155, 1987.

GARZA, Enrique de la, y otros, El otro movimiento estudiantil, México Ed. Extemporaneos, 1986

GEIGER, Roger, "Las universidades europeas; la revolución inconclusa" en LATAPI, Pablo, (coordinador) Educación y Escuela, T. I, México, Ed. Nueva Imagen, 1991

GIROUX, Henry, "Mas allá de la teoría de la correspondencia", en LEONARDO, Patricia de, La nueva sociología de la educación, México, Ed. SEP-El caballito, Biblioteca Pedagógica, 1986

-----"Las teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico, en Cuadernos Políticos No. 44, México, Ed. ERA, Jul.-Dic. 1985

GOLD, David, A. Clarence Y. H. y Erik Olin Wright, " Recientes desarrollos en la teoría marxista del Estado capitalista", en SONNAG, Heinz Rudolf y Héctor Valcillos, El Estado en el capitalismo contemporáneo, México, Ed. Siglo XXI, 1982

GONZALEZ MEDELLIN, Francisco Javier, Ciencias Sociales Básicas 1, El hombre en el mundo de hoy conforme a los objetivos del programa oficial, México, Ed. Trillas 1986

-----, Ciencias Sociales 2, ...conforme a los objetivos del programa oficial, México, Ed. Trillas, 1986

-----, Ciencias Sociales 3, ...conforme a los objetivos del programa oficial, México, Ed. Trillas, 1986

GUEVARA NIEBLA, Gilberto, "Democracia y educación", en CORDERA CAMPOS Rolando, Raúl Trejo y J. E. Vega, Coord., El reclamo democrático, México, Ed. Siglo XXI-ILET, 1988  
Oficiales, México, Ed. Ediciones Pedagógicas, 1986

GUTIERREZ, Francisco, Educación como praxis política, México, S XXI, 1988

- HUACUJA, Mario y José Woldemberg, Estado y lucha política en el México actual, México, Ed. El Caballito, 1981
- IMAZ G. Carlos, "Micropolítica y cambio pedagógico en la escuela primaria pública mexicana", en Perfiles Educativos No. 67 enero-marzo de 1995, CISE/UNAM
- LABASTIDA, L. "Nacionalismo reformista en México", en Cuadernos Políticos No. 3, México, Ed. ERA, Enero Marzo de 1975
- LABASTIDA MARTIN DEL CAMPO, Julio, " El regimen de Echeverría; perspectivas de cambio en la estrategia del desarrollo y en la estructura del poder", en Selección de Lecturas de Ciencia Política II, México, CCH SUR UNAM.
- , " Algunas hipótesis sobre el modelo político mexicano y sus perspectivas ", en Selección de Lecturas de Ciencia Política II, Op. Cit.
- LATAPI, Pablo, Análisis de un sexenio de educación en México, 1970-1976, México, Ed. Nueva Imagen, 1984
- , "Dos puntos de vista sobre la reforma educativa", en Revista del Consejo Nacional Técnico de la Educación, No. 18, Vol. IV, marzo-abril de 1976
- , Política educativa y valores nacionales, México, Ed. Nueva Imagen, 1980
- , Mitos y verdades de la educación mexicana: 1971-1972 México, CEE A.C. 1979
- LEVITAS, Maurice, Marxismo y Sociología de la Educación, México, S XXI, 1974.
- MEDINA, Luis, Del cardenismo al avilacamachismo, 1940-1952 Colección Historia de la revolución mexicana T. 18, México, Ed. El Colegio de México, 1978
- MUNGUÍA ESPITIA, Jorge Estanislao, Educación técnica y formación profesional extraescolar en México, Tesis que presenta el autor para obtener el título de Licenciado en Sociología, México, FCPys-UNAM, 1982
- OJEDA, Mario, México, el nacimiento de una política exterior activa México, Ed. SEP-Cultura, 1986
- PELAEZ, Gerardo, Historia del SNTE, México, Ed. Ediciones de Cultura Popular, 1986
- PEREZ ROCHA, Manuel, Educación y desarrollo; ideología del Estado mexicano, México, Ed. Línea-UAZ-UAQ, 1983

- PEREYRA, Carlos, " México, los límites del reformismo", en CORDERA CAMPOS, Rolando, Desarrollo y crisis de la economía mexicana, Lecturas del trimestre económico No 39, México, Ed. F.C.E.- 1981
- RIVERA, RIOS, Miguel, Acumulación del capital y crisis en México, México, Ed. Juan Pablos, 1986
- ROCKWELL, Elsie y Ruth Mercado, " De huellas, bardas y veredas; una historia cotidiana de la escuela ", en La escuela, lugar del trabajo docente: descripciones y debates, Cuadernos de Educación/DIE/CINVESTAV/IPN, México, 1986. pp 9-34
- RUIZ DEL CASTILLO, Amparo, Crisis, Educación y Poder en México, México, Ed. Plaza y Valdes, 1990
- SALDIVAR, Américo, Ideología y política del Estado mexicano: 1970-1976, México, Ed. Siglo XXI, 1986
- SILVA, Teresa y otros, Ciencias Sociales dos, conforme a los objetivos del programa oficial, México, Ed. Trillas, 1986
- , Ciencias Sociales tres, conforme a los objetivos del programa oficial, México, Ed. Trillas, 1986
- , Ciencias Sociales tres, conforme a los objetivos del programa oficial, México, Ed. Trillas, 1986
- SOLANA, Fernando, Raúl Cardiel Reyes y Raúl Bolaños Martínez, coordinadores, Historia de la Educación Pública en México, México, Ed. SEP-80, FCE 1982
- SALAZAR RAMIREZ, Othon, Política y educación en México, México, Ed. Ediciones movimiento, 1974
- TEDESCO, Juan Carlos, " Crítica al reproductivismo educativo ", en Cuadernos Políticos No. 37, Julio-Septiembre de 1983, pp 56-69, México, Ed. ERA.
- TELLO, Carlos, La política económica en México; 1970-1976, México Ed. Siglo XXI, 1985
- TIRADO, Ricardo, "Los empresarios y la política partidaria", en Estudios sociológicos, No. 15, vol. V México, Ed. COLMEX, Sept.-Oct. 1987
- VAZQUEZ DE KNAUTH, Josefina, Educación y Nacionalismo en México México, Ed. El Colegio de México, 1981
- WEBER, Max, Economía y sociedad, México, Ed. F. C. E., 1986.

DOCUMENTOS

- LEY FEDERAL DE EDUCACION SEP 1973
- PROGRAMAS PARA LA EDUCACION MEDIA BASICA, T. 2. SEP, CONSEJO NACIONAL DE EDUCACION, SEP, 1986
- RESOLUCIONES DE CHETUMAL, SEP, 1975
- DIAGNOSTICO DE LA EDUCACION SECUNDARIA, DIRECCION GENERAL ADJUNTA DE CONTENIDOS Y METODOS EDUCATIVOS, SEP, MIMEO
- BREVE ANALISIS EPISTEMOLOGICO DE LAS DISCIPLINAS QUE CONFORMAN EL CURRICULUM DE LOS NIVELES PRIMARIA Y SECUNDARIA, DIRECCION GENERAL ADJUNTA DE CONTENIDOS Y METODOS EDUCATIVOS, SUBDIRECCION DE DESARROLLO EDUCATIVO, MIMEO SEP, SDE/DC/183, 85.05.23