

1
00423
23

UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES

FORMACIÓN DE CONCIENCIA SOCIAL A PARTIR DE
LA EDUCACIÓN BÁSICA
(1982-2002)

Tesis que para obtener el título de licenciado en sociología

Presenta

Adriana Elizabeth Machuca Barbosa

Apoiada por la Dirección General de Evaluación Educativa.
Programa de Becas de Tesis de Licenciatura (PROBETEL)

Asesor: Maestro Gustavo de la Vega Shiota
México, Distrito Federal

2003

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.

PAGINACIÓN

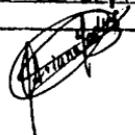
DISCONTINUA

Dedico este trabajo de tesis a mis queridos padres.

Autorizo a la Dirección General de Bibliotecas de la UNAM a difundir en formato electrónico e impreso el contenido de mi trabajo recepcional.

NOMBRE: Adriana Elizabeth Machuca Barbosa

FECHA: 3 de septiembre de 2003

FIRMA: 

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

*Agradezco la amable colaboración en la
hechura de este trabajo profesional a mis
amigos y profesores: Gustavo de la Vega
Shiota y Eduardo Román Morales, así como a
Karina Cabrera López por la pronta revisión
del original.*

ÍNDICE

Introducción	2
CAPÍTULO 1	
Formación de conciencia social a partir de la educación básica	4
CAPÍTULO 2	
Formación de conciencia social a partir de la educación básica en la historia contemporánea de México	
1. Periodo de gobierno de Miguel de la Madrid Hurtado	23
2. Periodo de gobierno de Carlos Salinas de Gortari	42
3. Periodo de gobierno de Ernesto Zedillo Ponce de León	54
CAPÍTULO 3	
Formación de conciencia social a partir de la educación básica en el primer tercio de gobierno de Vicente Fox Quesada	59
Conclusiones	90
Sugerencias	94
Bibliografía	96
Hemerografía	99
Documentos	101
Abreviaturas	103

INTRODUCCIÓN

Una de las dimensiones de la educación es la de tipo social, desde la cual se pueden observar algunos rasgos como su cultura, religión, lenguaje, identidad e interacción entre individuos y grupos de acuerdo a sus intereses de clase, es decir, desde la dinámica de la sociedad en la que necesariamente se desarrolla. Así, la sociología puede y debe dedicarse con ánimo propositivo al estudio de los múltiples problemas de la educación.

El objetivo de este estudio es conocer el tipo de formación social que se obtiene en la educación básica, (la cual, a partir de la administración de Carlos Salinas de Gortari, incluye a los grados de preescolar, primaria y secundaria), para argumentar si la política educativa del sexenio de Vicente Fox Quesada plantea la formación de una conciencia social crítica tanto en estudiantes como en profesores de educación básica. La hipótesis de trabajo anota que desde la Reforma del Estado, iniciada en la década de 1980, la orientación educativa en el nivel básico en México, promueve una formación de conciencia social ingenua, tendiente al individualismo y a la apatía social.

Con esta inquietud, procedí a abordar el pensamiento de Paulo Freire, como recurso teórico, para abundar sobre la concepción del hombre que

plantea por finalidad “ser más”, y que mediante la educación pretende alcanzar la libertad responsable del individuo y de la sociedad, formando a partir de la praxis, una conciencia crítica de su entorno.

En el segundo capítulo, contemplo los antecedentes de la reforma del Estado mexicano, y en específico el acontecer educativo de los sexenios de Miguel de la Madrid Hurtado, Carlos Salinas de Gortari y Ernesto Zedillo Ponce de León, con lo cual conformé un marco histórico que me permitió analizar la política educativa actual.

Finalmente, desarrollo un tercer capítulo en el que hago un análisis de la educación básica en el primer tercio del sexenio de Vicente Fox Quesada, y en específico, del Programa de Escuelas de Calidad, a partir del cual realizo una crítica del concepto de “calidad” en relación a la formación de conciencia social, según el presupuesto teórico de la educación problematizadora de Paulo Freire.

De este modo, logré concretar un primer acercamiento al universo de estudio de la educación desde su perspectiva social, hecho que representa una plataforma de investigación para una observación posterior de la formación de conciencia social en una escuela de educación básica que esté insertada al Programa de Escuelas de Calidad, y de ese modo cotejar las conclusiones a las que llegué en este escrito con una realidad educativa concreta.

Por último, con fines de simplificar la lectura de este trabajo, procedí a abreviar algunos nombres propios y de organizaciones que se utilizan recurrentemente en el texto, por lo que el lector podrá acudir a una lista de abreviaturas al final del documento.

CAPÍTULO 1

Formación de conciencia social a partir de la educación básica

Junto con una serie de modificaciones a nivel mundial, México comenzó en la década de 1980 una Reforma de Estado que promovió la aceptación del paradigma neoliberal como eje de las decisiones nacionales. El Estado Neoliberal se inscribe en la etapa actual del capitalismo denominada globalización, en la cual las características más visibles son el libre mercado y la limitación de los Estados Nacionales en su accionar político y económico.

De esta manera, la política educativa se ha visto orientada hacia la consecución de los objetivos del Estado Neoliberal, los cuales, retomando a Bertha Lerner son:¹ buscar que los países se inserten en el mercado mundial mediante la producción y exportación de artículos manufacturados y no con base en la explotación de productos agrícolas; promover la transición de un Estado benefactor a una sociedad benefactora; lograr que la política se descentralice, anteponer la selectividad a la universalidad de las políticas sociales, y hacer hincapié en los rubros de

¹ LERNER SIGAL, Bertha, "Globalización, neoliberalismo y política social", en CASAS, Rosalia, et.al, Las políticas sociales de México en los años noventa, p.20-26

educación básica, empleo y salud preventiva, con la intención de combatir la pobreza y de resolver los profundos problemas que aquejan a las naciones subdesarrolladas.

Así, una de las modificaciones realizada para alcanzar estos fines, en específico, en el ámbito educativo, fue igualar el grado mínimo de educación de un trabajador primermundista con uno de los países de tercer mundo, para estar a la altura de la competencia internacional. De este modo, se concretó la reforma al Artículo 3º Constitucional en el año de 1993, mediante lo cual se amplió el periodo que comprende a la educación básica, aseverando que en ella se incluirían los grados de pre-primaria, primaria y secundaria, hecho que será el presupuesto del que partirá esta tesis en el análisis de la formación de conciencia social.

En este marco, debe destacarse que la composición de la sociedad, y en específico, su práctica educativa, no están dados de por sí, sino que son resultado de la lucha de intereses entre las clases que forman a la sociedad, y en este sentido, la impartición de la enseñanza básica es un frente de lucha por la manutención de intereses filosóficos, económicos, políticos y sociales.

Mediante la educación, es posible introyectar en la sociedad una serie de valores e intereses, a modo de que ésta se conduzca según se le ha enseñado, por lo que la educación es considerada como un factor importante de poder político y económico. La educación básica es la primera etapa que da una educación formal al individuo, hecho que se torna de importancia medular, pues influye decisivamente en la comprensión que tienen las generaciones jóvenes tanto de sí mismas como

del mundo que les rodea, las cuales tarde o temprano, tendrán en sus manos la actividad del país y por tanto, podrán dar continuidad al paradigma político y económico en el que fueron educadas o proponer otro modelo.

La formación social de maestros, estudiantes y autoridades de la educación básica, no surge accidentalmente, sino que es intencional y además es un aspecto de la formación del individuo que preocupa sobremanera a la clase dominante, ya que es el andamiaje de su posible actividad política, que en el marco de una lógica de globalización, procura que sea pasiva y esté conforme con su situación de clase, a modo de que haya continuidad en el poder.

Así, la formación social que se da en la educación básica es el cimiento de la construcción de generaciones reflexivas y críticas de su realidad y por lo tanto políticamente contestatarias, o de entes pasivos y repetidores de las relaciones dadas entre las clases sociales.

De esta manera, apoyándome en el pensamiento crítico del brasileño Paulo Freire, haré una exposición del concepto "conciencia social", el cual utilizaré en lo sucesivo como presupuesto para el análisis de la formación de conciencia social en la educación básica del México contemporáneo.

Según afirma Paulo Freire, la comprensión de la historia y del hombre no es un asunto neutro, desligado de necesidades e intereses particulares, sino que, responde a visiones de clase y a ambiciones de poder y de bienes de tipo individual. De este modo, la comprensión del hombre como apolítico y ahistórico corresponde a la visión de la clase opresora.

Freire anota que la resistencia a la pedagogía progresista se manifiesta a través del discurso neoliberal, el cual habla de una nueva historia, sin clases, sin luchas, sin ideologías, sin izquierda y sin derecha, lo que nos condicionaría a “no tener que hablar de sueños y de utopías, sino a entregarnos pragmáticamente a la capacitación técnico-profesional de las clases populares. Formación para la producción.”²

Contrariamente, sólo es posible pensar que la realidad no está predeterminada, partiendo de una comprensión diferente de la historia; esta comprensión se forma desde las vivencias de cada individuo, quienes interactuando en circunstancias económicas, políticas y sociales específicas, forman un panorama histórico único y vivencial, donde el conjunto de actividades de cada hombre y mujer contribuyen a la memoria del tiempo.

De esta manera, la historia se comprende como un proceso *dándose* día con día, como un fenómeno *vivo* resultante de la permanente lucha de poder entre las clases sociales, lucha lidiada, según Freire, entre opresores y oprimidos.

Vista de este modo, la historia es comprendida como *posibilidad*; posibilidad de reflexión, de acción y de transformación de una realidad que se nos ha pretendido mostrar como dada, donde las explicaciones no sean mecanicistas sino que apuesten a la capacidad crítica de las clases populares.

Freire afirma que el ser humano no sólo es un ser finito e inserto en un permanente movimiento de búsqueda, sino que además es un ser consciente de su finitud y por tanto, interesado en mantener su cultura y sus valores

² FREIRE, Paulo, Cartas a Cristina. Reflexiones sobre mi vida y mi trabajo, p. 131

más allá de su vida, por lo que intenta formar una memoria histórica, una identidad cultural y una organización política y social que le trascienda. Para Freire, la vocación del ser humano es la de “ser más”, lo cual se logra desarrollando todas sus potencialidades en cuanto a lo físico, lo espiritual y lo intelectual, a modo de construir una plataforma libre y autocrítica para su desarrollo.

Sin embargo, los seres humanos “pueden perder su dirección y, distorsionando su vocación, deshumanizarse.”³ Para los opresores, dice Freire, la “persona humana” son sólo ellos y los otros son “objetos”, “cosas”. Ellos reconocen su derecho a vivir, mientras que ignoran el derecho a sobrevivir de los otros. Piensan que pueden reducirlo todo a su poder de compra y de ahí viene su percepción estrictamente materialista de la existencia.

El dinero es, para ellos, la medida de todas las cosas y, el lucro, su objetivo principal. ‘Ser’ para ellos es tener, incluso a pesar del no tener de los oprimidos.⁴ La clase opresora siente su “superioridad” como un derecho y no como un privilegio deshumanizante. Según ellos, a los desposeídos los mueve principalmente la envidia y son incapaces y perezosos, frente al trabajo y el estudio, por lo que se les debe tratar con generosidad.

Observan además que la humanización de los oprimidos equivale a la subversión y de ahí viene la necesidad de controlarlos constantemente, control que los vuelve objetos. “En la medida en la que para dominar, la clase opresora, se esfuerza por detener la ansiedad de la búsqueda, la

³ *Ibidem*, p. 12

⁴ FREIRE, Paulo, Pedagogía del oprimido, p. 55

inquietud, el poder de creación que caracteriza la vida, la conciencia opresora mata la vida.”⁵

De este modo, la escuela burguesa se convierte en uno de los mecanismos de dominación, dentro de la cual se enajena al individuo y se le enseña a aceptar su condición de despojado como único modo de vida y a promover su adaptación al sistema. De ahí que los opresores se vayan apropiando cada vez más de la ciencia y de la tecnología, como instrumentos para sus finalidades y como fuerza indiscutible de mantenimiento del “orden” opresor.

Por ello, la vocación de “ser más” necesita de la participación constante en el ejercicio político, a modo de rehacer las estructuras económicas, sociales e ideológicas, mediante la lucha política, y lograr que los privilegios de una minoría sean un atributo de todos. Para Freire el ser conciente de esto también forma parte de la naturaleza humana.

Así, partiendo del presupuesto de que ver a la historia como posibilidad es darle la misma connotación al ámbito educativo, Freire “se impone reexaminar el papel de la educación que, sin ser la hacedora de todo, es un factor fundamental de la reinención del mundo,”⁶ finalidad para la cual la esperanza es el elemento vital, pues sin ella no hay sueño ni cambio posible.

Desde la postura opresora, historia y educación son vistas como herramientas de repetición y de memorización del presente, y como el único modelo posible y aceptable del mañana. Para este paradigma es necesario mantener las estructuras de poder, tanto en el contenido como en su forma;

⁵ Idem

⁶ FREIRE, Paulo, Política y educación p. 16

para ella no basta introyectar en los oprimidos el discurso dominante, sino que deben enseñárseles actitudes favorables para insertarse en el modelo de producción capitalista, como por ejemplo cumplir horarios de trabajo, obedecer a las autoridades o competir entre compañeros.

Freire ha llamado “educación bancaria” a esta concepción educativa, pues en ella “el único margen de acción que se da a los educandos es el de recibir depósitos, guardarlos y archivarlos. Margen que sólo les permite ser coleccionistas o fichadores de las cosas que archivan.”⁷ La educación bancaria requiere y enseña una actitud estática y receptiva de los personajes relacionados con la educación (maestros, alumnos, directivos, personal administrativo, padres de familia, autoridades, etc), considerándolos y enseñándoles a autoconsiderarse como incapaces de proponer las características de su educación.

Según afirma Freire, la educación bancaria no enseña lo que educadores y educandos necesitan o consideran de interés en su vida cotidiana, sino que repite esquemáticamente contenidos programáticos preelaborados aparentemente de manera *objetiva*, es decir, sin intereses de clase, anulando de la práctica escolar el toque personal o regional en la enseñanza y homogeneizando así tanto guías para maestros, como exámenes, temática de los cursos, ritmos de aprendizaje, libros de texto y material didáctico.

Este paradigma educativo “cosifica”⁸ tanto a los individuos como al propio conocimiento; los vuelve “objetos” de evaluación, de programación y de impartición. En ella el educando se asemeja a una “olla vacía”, que ha de ser llenada de contenido y del que no se espera aportaciones personales,

⁷ FREIRE, Paulo, Pedagogía del oprimido, p. 72

⁸ Ibidem, p. 71

sino sólo la correcta memorización de las lecciones; de modo similar se prevee que el educador logre *meter* el conocimiento en cada alumno de forma satisfactoria.

Esta relación establece los papeles de "sujeto-narrador y objetos-oyentes", donde la 'realidad' narrada está muchas veces alejada de la experiencia cotidiana de los educandos. La palabra se vacía y se convierte en verbalismo alienante y alienado."⁹ En esta relación, el educador da el conocimiento y califica el rendimiento de cada educando, mientras que a este último le toca aprender y ser calificado, dándose así una dinámica de poder según jerarquías verticales, que van del sujeto al objeto, es decir, del educador al educando.

La *educación bancaria* ve a los hombres como seres de adaptación y de ajuste, por lo que "cuanto más se ejerciten los educandos en el archivo de los depósitos que les son hechos, tanto menos desarrollarán en sí la conciencia crítica de la que resultaría su inserción en el mundo, como transformadores de él y como sujetos del mismo."¹⁰ De aquí que Paulo Freire denomine a este tipo de educación como "domesticadora", pues limita el conocimiento a un estilo de aprendizaje y a un contenido previamente dictado, además de que enseña a obedecer sin reparar en el respeto y valía de cada sujeto y de su propia historia de vida.

Esta educación nulifica la reflexión de los sujetos implicados en la educación e ignora su relación con la práctica cotidiana, en la cual, según el pensamiento de Freire, deben surgir las expectativas de aprendizaje y donde también se concretizarán. Al educador le corresponde hacer comunicados y

⁹ *Idem*

¹⁰ *Ibidem*, p. 75

depósitos en los educandos, que estos deben recibir pacientemente, memorizar y repetir.

La "educación bancaria" anula también la creatividad en la escuela, estimulando la ingenuidad y no la criticidad, lo que satisface los intereses de los opresores, pues para ellos lo fundamental no es ni el descubrimiento del mundo ni su transformación. Su humanitarismo -que no su humanismo- radica en preservar la situación de que son beneficiarios y que les posibilita el mantenimiento de su falsa generosidad. Lo que pretenden los opresores es transformar la mentalidad de los oprimidos, más no la situación que los oprime.¹¹

Contraponiéndose a la "educación bancaria", Freire plantea la práctica de la "educación problematizadora", la cual parte del conocimiento de que el ser humano se encuentra en un proceso permanente de formación y búsqueda de sí mismo, en contextos cambiantes. Para Freire los seres humanos no están determinados, sino "programados para aprender", es decir, que se incluyen condicionamientos que implican rupturas, opciones, decisiones y riesgos, pero desde donde se puede reflexionar críticamente sobre sus propios condicionamientos.

La educación problematizadora intenta hacer evidente la relación que hay entre las experiencias de cada educando, con las problemáticas más generales del grupo y de la región. De este modo, cada educando *enseña* a sus compañeros y al educador rasgos vivenciales de la temática estudiada, a la vez que *aprende*, mediante el diálogo, a decodificar un problema y a reflexionar colectivamente en torno a él.

¹¹ Idem

Freire afirma que ningún hombre nace hecho ni se forma sólo, y que el aprendizaje se obtiene en la convivencia y en el diálogo reflexivo de la realidad, de este modo, la dinámica escolar no se basa en la competencia individual sino en el trabajo colectivo respetuoso y responsable. En la educación problematizadora “nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan en comunión y el mundo es el mediador.

Mediadores son los objetos cognoscibles que, en la práctica bancaria, pertenecen al educador, quien los describe o los deposita en los pasivos educandos. De este modo, el educador que problematiza rehace constantemente su acto cognoscente en la cognoscibilidad de los educandos. Éstos, en vez de ser dóciles receptores de depósitos, se transforman ahora en investigadores críticos en diálogo con el educador, quien a su vez es también un investigador crítico.”¹²

La relación vertical entre educador y educando, se rompe y se propone la enseñanza y el aprendizaje mutuos, de tal suerte que el educador esté aprendiendo mientras enseña y viceversa. La figura autoritaria del profesor se pierde en una convivencia entre sujetos diferentes y mutuamente interesantes. Así, se democratiza la interacción del ahora llamado educador-educando con el educando-educador; ambos tienen derechos y obligaciones para con el grupo, y la autoridad deviene del apego a la verdad y a la tolerancia que practique cada uno.

La propuesta problematizadora reconoce la riqueza cultural y empírica de los educandos, y los exhorta a enriquecer la clase con sus

¹² Ibidem, p. 86-87

participaciones. Para ella el educando no es un objeto vacío al que haya que llenar de contenido, sino que es visto como un sujeto, capaz de proponer su educación y modificar su vida individual y colectiva según lo considere. "La educación problematizadora se hace, así, un esfuerzo permanente a través del cual los hombres van percibiendo, críticamente, cómo 'están siendo' en el mundo, 'en el que y con el que' están."¹³

De hecho, a lo largo de sus "Cartas a Cristina", Freire describe cómo su actividad profesional ha ido de la mano de sus vivencias infantiles y de juventud, siendo ésta el resultado de una formación social, política y económica que le da una identidad social, y que, tras la reflexión, ha cristalizado en su conciencia de clase. La práctica educativa no puede prescindir de esta situación y debe además hacerla evidente, entendiéndose que cada educador y educando, trabajan y estudian con presupuestos y sueños diferentes según su historia y visión.

En contraposición al monólogo de la educación bancaria, donde el profesor diserta sobre un tema, esperando que los educandos anoten o capten lo más posible de su intervención para después memorizarla, el diálogo se convierte en un elemento básico de la dicotomía enseñanza-aprendizaje, mediante el cual se busca colectivizar ideas y reflexionar sobre una temática de interés común, con el fin de formar una conciencia crítica capaz de visualizar acciones posibles frente a su realidad opresora.

En el diálogo, no hay ignorantes absolutos ni sabios absolutos, sino hombres en comunicación que quieren saber más, para lo cual se requiere de una intensa fe en el poder que tienen los hombres para hacer y rehacer su

¹³ *Ibidem*, p. 90

realidad. “Así, al basarse en el amor, la humildad y la fe en los hombres, el diálogo se transforma en una relación horizontal de *confianza* de un polo al otro, (solo posible mediante la esperanza, la cual surge) de la inconclusión de los hombres que promueve la permanente búsqueda comunitaria. La desesperanza es también una forma de silenciar, de negar el mundo, de huir de él. La deshumanización, que resulta del ‘orden injusto’, no puede ser razón para la pérdida de la esperanza, sino que por el contrario, debe ser motivo de una mayor esperanza por restaurar la humanidad negada. La esperanza no surge solo del anhelo, sino de la acción.”¹⁴

El momento de la búsqueda del contenido programático es lo que instaura el diálogo en la educación como práctica de la libertad, y lo que permite vislumbrar el “universo temático”, es decir, el conjunto de temas generadores. Para elegirlo, es necesario entablar diálogos informales con los habitantes de la región donde se desea trabajar, a modo de ubicar las necesidades y problemáticas que pueden fungir como ejes generadores.

Se debe acudir en los momentos de trabajo, de ocio, en la casa, en la iglesia, y a la calle para hablar con niños, adultos, ancianos, hombres y mujeres y lograr tener la simpatía de algunos, para que se promueva la pedagogía problematizante.

Se elegirán los “temas generadores”, que son aquellos que contienen la posibilidad de desdoblarse en otros tantos temas, que a su vez provoquen nuevas tareas que deban de ser cumplidas. Para Freire, estos “temas” se ven rodeados de las “situaciones límite”, que implican la existencia de aquellos a quienes directa o indirectamente sirven y a los que niegan. Cuando esto se

¹⁴ *Ibidem*, p. 104

percibe como una posibilidad de "ser más", se promueve el deseo de ser más críticos.

Anota Freire que para alcanzar la liberación mediante su método pedagógico, es imprescindible la superación de las "situaciones límite" en que los hombres se encuentran cosificados. La tarea del investigador de la temática es la de buscar una visión de totalidad de los temas, para luego proponerlos en dimensiones más pequeñas y ordenadas, que sean significativas para los participantes, cuyo análisis crítico les haga posible ubicar la interacción de las partes. La conciencia de este movimiento histórico interrelacionado de los temas es ya un elemento concientizador de la práctica educativa.

Freire afirma que cada tema o elemento codificado requiere una decodificación durante el diálogo, que va perfilando la mirada crítica de los educandos frente a la realidad. El alejamiento de la realidad y su posterior relación con su vida cotidiana dará al participante una visión decodificada crítica de su entorno.

De este modo, encontramos que la unidad básica de trabajo es *la palabra*, para la cual Freire sólo tiene una exigencia: la de no mentir. Dice Freire que cada individuo debe de hacer valer su derecho a expresarse y a reflexionar sobre su entorno, a modo de fundamentar más su opinión y su comprensión de las cosas. Este derecho ha sido históricamente negado a las clases oprimidas, argumentando su falta de preparación o de entendimiento de las cosas, hasta el grado de que éstas se consideren a sí mismas como gente que no tiene *nada que decir*, enseñándosele a permanecer en silencio o a renegar de sus opiniones por sentirse inferior.

Hablar es un derecho y no una concesión o privilegio que las clases dominantes otorgan en aras de ser *tolerantes* o *democráticos*, y es imperioso para Freire, dar los elementos educativos necesarios para hacer audible esa voz. Este autor anota que “en los países capitalistas periféricos el acto de leer aparece como si fuese el derecho exclusivo de algunos pocos, de aquellos que pudiesen desarrollar las funciones propias de la cabeza: los que leen y escriben las letras de la dominación, lo que deciden qué, cómo y para quién se debe ‘leer’ el mundo.”¹⁵

Esta posibilidad de expresar la palabra, requiere de una práctica educativa con libertad para desarrollarse: libertad en la elección de los temas, libertad de pensamiento, libertad de opinión y libertad de discusión. Ésta permite que cada individuo conozca su pensamiento y el de los demás, para progresar en cuanto a su criterio y comprensión de las cosas.

De aquí que “el trabajo de alfabetización, y por ende toda la tarea de educación, sólo sea auténticamente humanista en la medida en que procure la integración del individuo a su realidad nacional, y en la que le pierda el miedo a la libertad y pueda crear en el educando un proceso de reacción, de búsqueda, de independencia, y a la vez, de solidaridad.”¹⁶ Para Freire alfabetizar es sinónimo de concientizar.

La comprensión crítica de su entorno, pone a los individuos ante la posibilidad de cambio de sus circunstancias de opresión, a partir de su propia práctica transformadora. Este compromiso moral consigo mismo y con el grupo al que pertenece, atemoriza a los hombres, pues saben que

¹⁵ FREIRE, Paulo, La importancia de leer y el proceso de liberación, p. 17

¹⁶ BARREIRO, Julio, “Educación y conciencia” en FREIRE Paulo, La educación como práctica de la libertad, p. 14

encontrarán resistencia o represión entre los sectores opresores frente a la toma de conciencia y a la práctica de su libertad, o que serán ellos los nuevos opresores. Este miedo a la libertad es característico, dice Freire, de todo hombre o mujer confrontado críticamente a su compleja realidad.

El resultado de la educación problematizadora es la formación de una conciencia social crítica que da lugar a la praxis, según las características históricas en los ámbitos político, económico y social, a modo de no generar falsas expectativas y tomar malas decisiones. Las acciones a realizar no serán las ideales o las más optimistas sino sólo las posibles, según aconsejen la reflexividad y la responsabilidad como elemento ético de la acción humana.

Así, decodificando el mundo, el hombre se redescubre como sujeto instaurador de ese mundo de su experiencia. Incluso la conciencia ingenua despierta críticamente para identificarse como personaje que se ignoraba, y es invitada a asumir su papel. La conciencia del mundo y la de sí mismo crecen juntas y en razón directa.

La conciencia crítica es conciencia del mundo y juntos se constituyen dialécticamente en un mismo movimiento, en una misma historia; en otras palabras: objetivar el mundo es historizarlo, humanizarlo. Este mundo no se construye en la contemplación, sino en el trabajo y en la objetivación de donde aparece la responsabilidad histórica del sujeto. Así, el mundo se vuelve proyecto humano y el hombre se hace libre.¹⁷

Freire anota que los oprimidos no necesitan forzosamente un “contexto teórico” o un “círculo de cultura”, para tomar conciencia de su condición de

¹⁷ ERNANI, María Fiori, “presentación”, Pedagogía del oprimido, p. 14

oprimidos, pues su propia vida cotidiana se los revela. “Lo que no siempre les da su toma de conciencia es la razón de ser de su propia condición de oprimidos. Por otro lado, precisamente porque la conciencia no se transforma más que en la praxis, el contexto teórico no puede reducirse a un círculo de estudios “desinteresado”, así, el círculo de cultura debe encontrar caminos, que cada realidad local indicará y por los cuales se extenderá la acción política. (...) Sólo así, en la unidad de la práctica y la teoría, de acción y reflexión, es posible superar el carácter alienante de la cotidianidad, y pretender vivir en una sociedad libre.”¹⁸

A veces la dominación es tan profunda, que genera en las clases populares sometidas un “cansancio existencial” que está asociado a una “anestesia histórica”, en la que se pierde la idea del mañana como proyecto diferente, lo que hace necesaria una relectura histórica y crítica del mundo. Sin embargo, las clases sociales dominadas no están vacías de conciencia, sino que están manipuladas por las clases dominantes, perfiladas por ellas e introyectando sus mitos, las clases dominadas reflejan a veces una conciencia que no les es propia. De ahí su tendencia reformista.

Es una ingenuidad, dice Freire, pensar que las clases dominantes pongan en práctica o siquiera estimulen una forma de acción que ayude a las clases dominadas a asumirse como tales. Esta es un área fundamental de la dirección revolucionaria, siempre que no se caiga en la tentación pequeñoburguesa del objetivismo mecanicista. Para los mecanicistas, las clases sociales *están ahí* como objetos, para ser liberadas por ellos en cuanto sujetos de la acción revolucionaria. El proceso de liberación es

¹⁸ FREIRE, Paulo, La importancia de leer y el proceso de liberación, p.32 y 33

concebido un acto mecánico, de ahí su voluntarismo y su confianza mágica en la acción militar o política.

El planteamiento educativo de Paulo Freire, apela a la posibilidad que tienen las clases oprimidas de defender su derecho a ser más y por tanto de vivir sin hambre, sin violencia, sin prejuicios y sin abusos, por lo que propone buscar la libertad de clase desde la toma de conciencia crítica de sus círculos de cultura. De aquí que llame a su método una educación como práctica de la libertad; libertad primero como ser humano y luego como clase social.

Freire parte del presupuesto de que la lucha de clases existe, latente u oculta, pero expresándose en diferentes formas de resistencia de la ciudadanía a las clases dominantes; éstas se materializan en el lenguaje, el vestido, las tradiciones o las creencias religiosas de los oprimidos. La historia y la práctica educativa toman así una dimensión más asequible, más responsable y por tanto más humana. El ser humano realizará su vocación de "ser más", solo en la medida en la que logre reflexionar su práctica, para luego volver a ella. Esto es la praxis y es también el origen de la conciencia social crítica de los educandos.

Al contrario de la "educación bancaria" que busca enviar información a entes vacíos, la educación problematizadora busca integrar los intereses y las expectativas de cada educando a los temas de estudio, a modo de decodificar la realidad e irla comprendiendo sin fatalismos y sin idealismos.

Según Freire, el fatalismo viene de la idea de que el futuro no puede cambiar sin que antes cambie la superestructura, por lo que el minúsculo esfuerzo de una persona aparece como vano frente al sistema económico,

político y social. Por su parte, los idealistas pretenden modificar abruptamente las estructuras a partir de medidas radicales, sin antes promover un cambio en las conciencias individuales.

Para Freire, ninguno de estos dos caminos está fundado en una comprensión crítica y responsable de la historia, por lo que la dicotomía oprimidos-opresores no se superará de este modo, lográndose solamente un cambio de lugar entre los grupos portadores del poder. Recordando que la vocación del ser humano es “ser más”, estos métodos son erróneos en tanto que niegan la libertad de los otros.

La tarea de la educación problematizadora es la de desocultar las verdades que la “educación bancaria” trata de negar o de disfrazar. A “la educación crítica” le corresponde decodificar los contenidos y las formas de enseñanza, a modo de reconocer claramente la visión clasista que actúa en los ámbitos escolares en detrimento de los oprimidos, para después reelaborarla sin ocultamientos.

Seríamos idealistas si afirmáramos que la sola reflexión nos hace ya sujetos sociales. En todo caso, dice Freire, se es sólo “sujeto de esperanza” que busca la concreción de sus reflexiones. En suma, seremos verdaderamente críticos si vivimos la plenitud de la praxis.

Freire afirma que el hecho de que la práctica educativa sea también una práctica política, debería quedar bien claro a los educadores, quienes ingenuamente pretenden practicar una docencia neutral, pero que en el fondo, contribuyen a fortalecer el paradigma de la clase dominante, pues desde una escuela conciente y comprometida, educar significa luchar políticamente con una visión críticamente optimista, buscando hacer lo que

es posible hacer hoy, para que mañana se cumpla el imposible. Freire acepta que esto significa andar contra corriente, y a su vez, incita a los educadores a ser coherentes con su discurso y a luchar por un mejor presente, según las posibilidades históricas.

Freire se reconoce como un educador progresista, que busca promover la vocación humana de "ser más". Según este autor, el educador progresista debe ser una persona humilde, seria y con valores éticos, al cual no debe bastarle reconocer que la educación es un acto político, sino que debe *asumir* realmente la politicidad de su práctica educativa.

CAPÍTULO 2

Formación de conciencia social a partir de la educación básica en la historia contemporánea de México (1982-2002)

1. Formación de conciencia social en el gobierno de Miguel de la Madrid Hurtado

La formación de conciencia social obedece a la dinámica de lucha de clases de la sociedad, de tal modo que el enfoque social de la educación básica no es un elemento dado de por sí, sino que depende de las pretensiones políticas y económicas de la clase dominante. En la historia reciente del país es posible observar una orientación clasista de la educación, a partir del seguimiento de los lineamientos del paradigma neoliberal.

En el gobierno de Miguel de la Madrid Hurtado (MMH), hay un repunte del poder de la clase empresarial, tanto en lo económico como en lo político y en lo educativo, hecho que se explica considerando que a partir de la década de 1980, el Estado mexicano abandonó el modelo benefactor y adoptó un paradigma economicista de corte neoliberal, el cual promueve la libre comercialización de mercancías, servicios y hombres a nivel internacional, de acuerdo con las leyes de la oferta y la demanda.

Según algunos teóricos latinoamericanos, la dinámica mundial vivida hasta antes de la década de los setenta, se puede explicar desde la teoría del desarrollo, la cual asevera que el mundo se dividió en países desarrollados y subdesarrollados después de la expansión del capitalismo comercial e industrial, en el que se vinculó en un mismo mercado a economías que tenían diferentes grados de sistemas productivos y que ocuparon posiciones distintas en la estructura global del sistema capitalista.¹⁹

Para la teoría del desarrollo, las sociedades se dirigían hacia un cierto estadio de progreso según el modelo de las sociedades más desarrolladas, llamadas también modernas o industriales, al cual sólo se llegaría eliminando ciertos obstáculos sociales, políticos y culturales de su realidad.²⁰

Así, para los países desarrollados, esta dinámica representó un alto grado de crecimiento y diversificación de su planta productiva, de la investigación científica y tecnológica y de los índices de calidad y productividad, mientras que a los subdesarrollados les agudizó su dependencia económica y tecnológica, provocando que los préstamos internacionales fueran considerados como la alternativa conveniente para financiar los subsidios y apoyos a la planta productiva y para responder a las demandas de la sociedad.²¹

¹⁹ HENRIQUE CARDOSO, Fernando y FALETTO, Enzo, "Subdesarrollo, periferia y dependencia", en MAURO MARINI, Ruy y MILLÁN, Mária, la Teoría Social Latinoamericana (textos escogidos) Tomo II, p. 48

²⁰ DOS SANTOS, Theotonio, "La teoría del desarrollo y su crisis", en MAURO MARINI, Ruy y MILLÁN, Mária, la Teoría Social Latinoamericana (textos escogidos) Tomo II, p. 40

²¹ GUERRERO OLVERA, Miguel, La empresa pública y la política social del Estado mexicano ante su reforma: alcances y consecuencias, p.67

Sin embargo, a inicios de los años setenta, los países con alto grado de desarrollo tuvieron estancamiento y sobreproducción, generándose así la necesidad de impulsar un nuevo modelo que les representara un más eficaz sistema de obtención y manejo de materias primas y productos a escala mundial, así como la aplicación de una estrategia para optimizar recursos y producción. Este ambiente se encontró en los Estados nacionales con independencia y soberanías restringidas, lo que a su vez les permitió la existencia de áreas para la movilidad de mercancías, servicios y fuerza de trabajo.

Una característica que definió al nuevo modelo de Estado,²² fue el crecimiento de la demanda de mayores espacios para incidir en la toma de decisiones por parte de la sociedad en general, pero sobre todo por parte de los empresarios, quienes reclamaron mayor capacidad para llegar a acuerdos de inversión, comercio y producción, dentro de la configuración de nuevos escenarios en Europa, en el oriente asiático, y en sus relaciones con Estados Unidos.

Esta dinámica inauguraría el tiempo de las administraciones estatales competitivas, configurándose así un marco de comercio internacional interactuante, dando prioridad ya no a la presencia del Estado, sino a la de los particulares, creándose convenios como el Acuerdo General de Aranceles y Comercio (GATT), la Asociación latinoamericana de integración (ALADI) y el Tratado de Libre Comercio de las Américas (TLCA), "que representan la cristalización de organismos mundiales y multilaterales para establecer condiciones de comercio y competitividad,

²² ALONSO, Jorge, AZIZ Alberto, TAMAYO, Jaime, (Coord.), El nuevo Estado Mexicano: Estado y sociedad, Tomo IV, p.8

que permitan a los países instalarse de manera consistente en los nuevos términos de la economía, y por tanto, de las condiciones reales del desarrollo."²³

Así, ese nuevo modelo de Estado al que se le ha llamado neoliberal, presentó las siguientes características:²⁴

1. Buscar que los países se inserten en el mercado mundial mediante la producción y exportación de artículos manufacturados y no con base en la explotación de productos agrícolas.
2. Promover la transición de un Estado benefactor a una sociedad benefactora, procurando que los Estados abandonen sus funciones de supervisión y control sobre las cuestiones sociales y que se lo pasen a la sociedad civil. Según la ideología neoliberal esto permitirá una supervisión eficaz y racional de lo social que antes estaba en manos del Estado.
3. Lograr que la política se descentralice, o sea, que los servicios de tipo social ya no dependan del estado central, sino que las entidades federativas y municipios puedan supervisar dichas funciones.
4. Anteponer la selectividad a la universalidad de las políticas sociales, con lo que éstas se planeen para ser dirigidas a los sectores más pobres, dejando de lado las partidas que pretenden dar cobertura universal. El

²³ *Ibidem*, p.9

²⁴ LERNER SIGAL, Bertha, "Globalización, neoliberalismo y política social", en CASAS Rosalía, et al., Las políticas sociales de México en los años noventa, p.20-26

programa de Solidaridad de México en el sexenio de CSG es un ejemplo de esto.

5. Hacer hincapié en los rubros de educación básica, empleo y salud preventiva, con la intención de combatir la pobreza y de resolver los profundos problemas que aquejan a las naciones subdesarrolladas.

Es perceptible que la globalización le exige al Estado una función más limitada, que es la de actuar básicamente como regulador de la vida económica, es decir, como una instancia promotora y articuladora, más que como protagonista del quehacer económico, por lo que “es la modernización del sector público, junto con su redimensionamiento y la elevación de la eficacia de la administración pública, la estrategia que impulsa al Estado mexicano para responder a las condiciones actuales de la economía mundial; enmarcando dicha estrategia en lo que el propio Estado, a través del gobierno, ha dado por llamar reforma del Estado.”²⁵

De este modo, el Estado neoliberal ha dado prioridad a las necesidades comerciales de los empresarios, mientras que ha procurado abandonar su responsabilidad frente a los derechos sociales que históricamente debe atender, como son: la activación de la economía mediante el trabajo de las empresas públicas, la redistribución del presupuesto para fines sociales, la generación de empleos, la creación de espacios educativos, la capacitación de cuadros docentes, el subsidio de los gastos de la educación como comida, habitación, libros y becas.

Todo esto influye en la formación de conciencia social en la educación básica en tanto que perfila la educación hacia la formación utilitaria del

²⁵ GUERRERO OLVERA, Miguel, *Op.cit.*, p. 54

sujeto para beneficio del mercado, y en tanto que reduce los espacios educativos que posibiliten la reflexión personal y colectiva de la vida cotidiana y con ello la formación crítica de la conciencia social. Sobre esto, dice Incháustegui: “el papel que se le asigna al Estado es el de favorecer las ‘externalidades positivas’ que aseguren la eficiencia y calidad de la oferta privada de servicios o de la prestación privada de servicios financiados con fondos públicos, en tanto acota su responsabilidad pública en una oferta de asistencia, atención y servicios básicos para los ‘pobres’, en un retorno al universalismo residual del modelo liberal de bienestar. Esta nueva política tiene el riesgo de reforzar una estratificación dualista de la sociedad sin resolver el problema del bienestar”²⁶.

En la redefinición del papel del Estado, se observa su restricción en el terreno productivo, lo cual tiene la finalidad de racionalizar y abaratar su gestión y, por supuesto, de ampliar el área de acumulación de los empresarios, fortaleciendo su peso en la formulación y decisión de las políticas y acciones nacionales.

Con el Estado neoliberal, se fortalece la presencia de la burguesía nacional e internacional tanto en el ámbito económico, como en el educativo, por lo que podemos retomar la afirmación de Anguiano, de que “como nunca, el Estado aparece en su naturaleza de clase asumiendo abiertamente los intereses y objetivos de la burguesía asociada y transnacional y que sus políticas de concertación y combate a la crisis de la economía –la reestructuración productiva o modernización– descubren su

²⁶ INCHÁUSTEGUI, Teresa y MARTÍNEZ, Alicia, “Política social y cambios de finales de siglo: contexto y valores en la relación con los nuevos actores”, en CASAS, Rosalba, et.al, *Op.cit.*, p. 63

sentido disciplinador del trabajo para revitalizar la dominación del capital."²⁷

El régimen de libre comercio que permea este periodo de gobierno, argumenta que sus actos son dictados por las fuerzas impersonales del mercado, y que es menester adelgazar al Estado en aras del buen desempeño de los mismos, lo cual pretende desligar la intencionalidad de los grupos de poder frente a la toma de decisiones que modifican la vida de millones de personas en el planeta, y que masifican la pobreza, la desnutrición, la ignorancia y la injusticia, entre los que Freire llama los oprimidos.

Por ello, es imperioso establecer claramente la relación que guarda el proyecto político neoliberal, con los problemas sociales que vive México, y en específico, con la práctica educativa poco consciente y participativa de su entorno, y así romper con la pretendida visión neutral u objetiva de la educación nacional.

Dentro de la política educativa de este sexenio, a la educación básica le corresponde como tarea principal formar a los ejércitos de mano de obra necesarios para sostener la industrialización del capital trasnacional; además de promover la recomposición social necesaria, que permita anteponer el beneficio del capital frente a la depresión masiva del nivel de vida, y finalmente, inculcar en las generaciones jóvenes este nuevo paradigma político y económico, a modo de alcanzar la legitimación ideológica del nuevo proyecto de Estado.

²⁷ ANGUIANO, Arturo, "La reestructuración política", en DE SIERRA, Teresa, (coordinadora), Cambio estructural y modernización educativa, p. 47

De este modo, entre las acciones en materia de política educativa en el decenio de 1980, destacan tres: la descentralización de la educación básica, la formación de maestros, y las movilizaciones y conflictos sobre la reforma de la universidad pública. En cuanto a la política de descentralización, el gobierno federal se propuso descentralizar las competencias de las tres instancias de gobierno, así como reubicar en el territorio las actividades productivas, dirigir la economía de las ciudades medias, e incorporar una red de comunicaciones y transportes para integrar los mercados; para ello se implementaron tres mecanismos: promover el desarrollo estatal y municipal, desconcentrar la zona metropolitana de la ciudad de México reubicando la industria y descentralizando la administración del gobierno federal, y estimular la integración regional.²⁸

Así, desde principios de los años setenta, el gobierno federal emprendió la desconcentración y después la descentralización de la educación básica y normal, con lo que se pretendía infundir al sistema una mayor flexibilidad para mejorar la calidad de la enseñanza, mediante el establecimiento de un vínculo más estrecho entre directivos y planificadores educativos, la escuela y los destinatarios de la educación, así como una mejor comunicación entre las diversas áreas y niveles de la estructura de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Sin embargo, la descentralización educativa significaba transferir la responsabilidad de la educación básica y normal a los gobiernos locales, dado que la cuestión ya no era descentralizar sólo en términos administrativos, sino sobre todo constitucional y políticamente.

²⁸ PÉREZ ARAUJO, Humberto, La reforma educativa y el libro de texto de C. S de 6º grado de la escuela primaria. Su contenido ideológico, p. 511

La desconcentración administrativa de 1978-1988 tuvo un desarrollo desigual en el conjunto de las entidades federativas del país y en algunas quedó sin concluir. Sin embargo la desconcentración afectó varios aspectos de manera general:²⁹

- Superpuso una nueva instancia a las autoridades escalafonadas sindicalizadas.
- Interrumpió y redefinió la relación entre autoridades escalafonadas en los Estados y las autoridades centrales y tradicionales.
- Integró a nuevos actores al sistema educativo como son los gobiernos y las autoridades educativas locales.
- Acercó al personal foráneo de la Secretaría a los órganos de decisión, y las autoridades educativas escalafonarias (directores e inspectores de educación primaria) comenzaron a resolver asuntos que antes eran atendidos por las autoridades centrales.
- Los puestos a aspirar ya no eran sólo escalafonarios sino que también se crearon puestos de confianza.

Todos estos cambios provocaron la descentralización política del Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación (SNTE) y de la SEP; una descentralización estimulada por la desconcentración administrativa, pero que no violentaba la estructura centralizada del SNTE ni de la SEP. El proyecto descentralizador de MMH afectaba no sólo a los actores internos de la SEP, sino también a algunos ajenos a la educación

²⁹ ARNAUT, Alberto, La Federalización educativa en México. Historia del debate sobre la centralización y la descentralización educativa (1889-1994), p. 267

federal como los gobernadores, las secciones estatales del SNTE, los sindicatos estatales de maestros y las federaciones de trabajadores al servicio de los gobiernos de Estados y ayuntamientos.

Según el discurso, la descentralización se volvía atractiva ya que conservaba para el gobierno federal la dirección ideológica y la definición de un sistema nacional y distribuía la inmanejable carga de la gestión administrativa, además de dispersar a la fuerza del SNTE sin renunciar al control magisterial, y poner un límite al gasto federal, anotando que los requerimientos futuros deberían ser resueltos por los gobiernos locales.

Sin embargo, el Estado también promovió un cambio trascendental en el ejercicio de la educación básica, sentando las bases para el futuro debilitamiento del sindicato magisterial y para la aceptación del adelgazamiento del Estado y de su desatención como proveedor de la educación básica. En este sexenio se puede observar el inicio de una serie de cambios legales, políticos y administrativos que permitieron orientar a la educación básica hacia los requerimientos del paradigma neoliberal.

Tal como afirma Humberto Pérez Araujo, contemplo que la Reforma Educativa es un requerimiento claro del Estado y en última instancia de la burguesía, para reivindicar el cambio social dentro de las instituciones establecidas, logrando que "el Estado sustente y legitime la apropiación del poder y que fortalezca la unidad de los sectores cuya fuerza es,

precisamente, la fuerza del partido del poder, aún en la dependencia y en el centro de una crisis sin precedentes."³⁰

El gobierno federal optó por racionalizar los recursos disponibles para la educación básica, reorganizando los ya existentes, pero sin generar más, destacando la contracción del crecimiento de las oportunidades de escolarización en todos los niveles del sistema y la agudización de la discriminación social, caracterizada por la expulsión escolar precoz de una proporción muy alta de las nuevas generaciones de la población infantil, tanto urbana como rural, que sobrevive en extrema pobreza.

Hasta 1982, el gasto en educación se mantuvo en una tendencia expansiva, asociada al *boom* petrolero que condujo a que con José López Portillo los recursos reales se incrementaran, pero la tendencia se revirtió en 1983, año en el que se perdió un tercio de los recursos reales; esto se mantuvo hasta 1986, cuando se presentó una nueva caída del orden del 15%.³¹ La reducción afectó a todos los niveles escolares, pero mayormente al básico y al superior; el efecto más importante no fue la insuficiencia de la obra de construcción, sino el deterioro progresivo de las condiciones físicas de trabajo y la escasez de los recursos para la enseñanza más elemental, que se fueron convirtiendo en la realidad cotidiana de miles de escuelas.

En el rubro de los salarios, el impacto fue inmediato y radical; para 1988, los ingresos de los maestros de todos los niveles habían sufrido una reducción que oscilaba entre 40% y 50%, superior incluso a la de los salarios mínimos, lo que en el caso extremo significaba que una plaza de primaria retribuía el equivalente a 1.5 veces el mínimo legal. Frente a esto

³⁰ *Ibidem*, p. 24-25

³¹ ALONSO, AZÍZ Y TAMAYO, *Op.cit.*, p.75

la respuesta más simple fue el rechazo del oficio por parte de los maestros, optando por la incorporación a las empresas públicas y privadas, y por el subempleo.³²

Frente a la demanda de educación en lugares de difícil acceso, el retroceso fue notable y la estrategia fundamental consistió en la complementación de las escuelas primarias. En el mismo campo, el sistema de cursos comunitarios destinados a poblaciones de alta dispersión, había cancelado para 1989 el 45% de los centros que operaban en 1982 y sólo la educación indígena logró mantenerse, pues su pérdida financiera fue inferior a la medida del sistema, aunque en los últimos años su expansión se tornó más lenta.³³

De este modo, observo que la formación de conciencia social en el nivel básico, se vio afectada fuertemente por la disminución de recursos y por la contracción de la cobertura, ya que se genera una mayor polarización entre la población del país, y la marginación que resulta se traduce en beneficios para la clase dominante, dado que ésta los destina a otros rubros, y a que introyecta una percepción de marginación y de adaptación en la conciencia social de estudiantes y maestros de la educación básica, con lo cual desactiva la posibilidad de reflexión y conocimiento, y con ello, la presencia política de la sociedad en opresión.

Así, a pesar de que en el Plan Nacional de Desarrollo (PND) 1982-1988 se anote que el objetivo principal de la política educativa para el sexenio

³² PAZ RUBIO ROSAS, Lilia, Contrastación entre la política educativa del periodo de gobierno cardenista (1934-1940) y la política educativa del periodo del Lic. MMH (1982-1988), p. 59

³³ Idem

sea: "elevar la calidad de la educación en todos los niveles, racionalizar el uso de recursos y ampliar el acceso a los servicios educativos, vincular la educación, la investigación científica, la tecnología y el desarrollo experimental, con los requerimientos del desarrollo nacional; regionalizar y descentralizar la educación básica y normal; mejorar los servicios de educación física, de protección y recreación y hacer de la educación un proceso permanente y socialmente participativo"³⁴.

Existe una contradicción clara entre el propósito de mejorar la calidad de la educación y el de ampliar el acceso, con la reducción de los recursos económicos a la educación, pues tanto la calidad como la cobertura exigen apoyos económicos para gastos de infraestructura y para la preparación y actualización del personal docente y administrativo, además de becas y apoyos alimenticios.

En suma, la mejora real de la práctica educativa en el nivel básico, precisa de un presupuesto estatal alto, y lo contrario demuestra la inconsecuencia en la consecución de los planes de gobierno y la búsqueda del debilitamiento del sector educativo, en aras de que la clase dominante mantenga el poder económico y político. De hecho, el tratamiento público que hace el Estado parece de apoyo a las demandas sociales, pero en los hechos no es así; en esta lógica, entre menos recursos se destinen a la educación, menos posibilidad habrá de generar ambientes propicios para formar la conciencia social crítica de los sujetos de la educación básica.

En cuanto a la formación de una conciencia social crítica, el Estado neoliberal resulta un planteamiento económico y político contradictorio con

³⁴ Idem

la vocación humana de ser más, ya que observa al hombre de forma utilitaria en relación al mercado, minimizando sus otras esferas de desarrollo, como son la de su personalidad, su reflexividad, su identidad de clase y su creatividad, de tal modo que se cosifica tanto a los individuos como al conocimiento, volviéndolos objetos de competitividad y de evaluación educativas.

Esta falta de identificación del individuo con la forma y contenido de la educación básica, y por tanto, del conocimiento de sí mismo como ente transformador, promueve la adaptación de los hombres a temáticas útiles para el mercado, pero ajenas a los intereses de la clase dominada, de aquí que Freire llame a este tipo de educación "domesticadora", pues limita el conocimiento y la conciencia social, a un estilo de aprendizaje y a un contenido previamente dictado, además de que enseña a obedecer, sin reparar en el respeto y la valía de cada sujeto.

En consecuencia, la educación básica del sexenio de MMH tendió a minimizar la creatividad en la escuela, estimulando la ingenuidad de la conciencia social de los sujetos de la educación y no la criticidad, lo cual satisfizo los intereses de la clase burguesa, pues para ella lo fundamental no es el descubrimiento del mundo ni su transformación, sino la manipulación de la mentalidad de los oprimidos, pero sin que cambie la situación que los oprime.

Es importante recordar que el conocimiento de sí mismo y del mundo es un derecho que cada individuo debe hacer valer, lo cual ha sido históricamente negado a las clases oprimidas, argumentando su falta de preparación para opinar. Hablar es un derecho, dice Friere, y no una

concesión o privilegio que la clase dominante otorga, y es imperioso dar los elementos educativos necesarios para hacer valer esa voz.

La labor de los educadores críticos es entonces, generar el ambiente de respeto y diálogo escolares necesarios para promover entre los alumnos el conocimiento reflexivo de sí mismos, es decir, promover una educación problematizadora, que considere en la formación escolar básica, las inquietudes de la clase oprimida, a modo de formar al hombre no sólo para el mercado, sino para "ser más" colectivamente.

Con las medidas gubernamentales tomadas en el sexenio de MMH, no sólo se le dio un amplio repunte a la burguesía nacional e internacional, sino que se ha mermado la capacidad de resistencia popular de los grupos organizados, como los sindicatos y las empresas públicas. Así, encuentro que en este episodio de la historia, los grandes sacrificados de la recuperación económica fueron los asalariados y la sociedad civil; el nuevo Estado neoliberal atentó contra las posesiones públicas para ponerlas en manos de la iniciativa privada con el pretexto de eficientarlas y disoció las políticas públicas del bienestar de las clases medias y bajas de la sociedad.

Todo esto puede explicarse por la escalada de poder económico y político que alcanzó la clase empresarial durante este sexenio. A la llegada de MMH, México atravesaba por una profunda crisis a raíz de la caída del precio del petróleo, lo que llevó consigo a una franca recesión; 1982 fue el año de más alta inflación, donde el saneamiento de las finanzas del país, agudizó los problemas de estructura interna y alcanzó también un nivel máximo en el déficit presupuestal financiero.

En esta situación, fueron tres los aspectos principales de la política económica del gobierno de MMH: su política pública en la gestión de la crisis de la deuda externa, la intervención estatal para reestructurar las grandes empresas privadas, y la regulación gubernamental en la reorganización de la relación mercado interno-mercado externo.

De este modo, a pesar de la dificultad para seguir pagando la deuda externa, luego de la crisis de los precios petroleros y la interrupción de créditos internacionales en 1981-1982, la decisión del Estado fue la de no declarar moratoria, por lo que se necesitaría de fondos que permitieran atender la deuda. Para cumplir este objetivo, en los primeros días del sexenio de MMH, se puso en marcha el Programa Inmediato de Reordenación Económica (PIRE), cuyos rasgos generales eran la austeridad y la severidad extremas.

Es importante destacar que la austeridad en el gasto público y el continuo deterioro del poder adquisitivo del salario, provocaron un freno importante para el desarrollo educativo, porque se detuvo el avance de la cobertura y porque se redujeron los recursos para este rubro, afectando el salario de los maestros y el equipamiento de las escuelas, lo cual influyó en la formación de la conciencia social, en tanto que limitó las posibilidades de estudio y de reflexión y antepuso las preocupaciones primarias de manutención a las necesidades escolares.

Otra decisión que tomó el Gobierno frente al pago de la deuda externa y que indujo al cambio estructural, fue la referida al sector externo. El enfoque neoliberal de los mercados exigía cambios radicales en la regulación de las importaciones, típico del proteccionismo, lo cual significó que se redujera el nivel de los aranceles a las importaciones y con ello se diera una enorme

apertura de la economía, justificada por el gobierno como un instrumento de reducción de la inflación interna.

Es evidente que la apertura puso en jaque a una gran masa de productores nacionales que había surgido del proteccionismo, contribuyendo de manera definitiva a desestructurar el viejo modelo. Es así como se promovió el regreso de capitales al país y el ingreso de capitales extranjeros, con el objetivo de financiar el desequilibrio comercial que acompañaba a la reforma, sin tener que realizar ajustes significativos en el tipo de cambio ni restringir la recién otorgada libertad de importar.

Aunado a lo anterior, la reforma económica promovió la intervención gubernamental para reestructurar empresas privadas y grandes corporaciones, asignándoles el papel de actor central del nuevo modelo económico. Entre las acciones desarrolladas para resolver la situación de las empresas industriales y comerciales, que se encontraban en quiebra por el impacto a la devaluación del peso y a su endeudamiento en dólares, la acción gubernamental consistió en apoyar la caída de los salarios reales que ahondaban la tendencia recesiva y en establecer una política de intereses reales pasivos con cargo a la deuda pública interna. De conjunto, esto condujo al saneamiento financiero generalizado de las empresas.³⁵

Además, la administración de MMH promovió una profunda reforma del sistema financiero nacional, decidiendo indemnizar generosamente a los exbanqueros, a modo de que se reintegraran al circuito económico del país. Esta estrategia registró un avance radical en 1990, cuando se decidió

³⁵GARRIDO N., Celso, "¿Reforma económica neoliberal en México? Nuevo pragmatismo en las relaciones entre mercado e intervención política pública." en DE SIERRA, Teresa, (Coord.), *Op.cit.*, p. 23

terminar con el régimen de banca nacional y volver al régimen de banca mixta, incluyendo la posibilidad de que el capital extranjero participe en la propiedad de instituciones financieras.

Finalmente, se promovió la reprivatización de empresas públicas, así como la liberación de áreas de inversión antes reservadas al Estado. En la administración de MMH se dio la desincorporación de las empresas y de esta nueva modalidad resultó que se formó una economía más abierta pero también más concentrada, lo que requirió de un mayor protagonismo estatal para organizar y mediar las tensiones que resultaron de su reproducción.

En este sentido, el fortalecimiento del poder económico de la clase empresarial, se perfiló como el sustento de su poder político, lo cual le permitió modificar las condiciones de vida de la población en México y por lo tanto, también la formación de conciencia social en la educación básica, resultando en ella valores de libre mercado, como son la competitividad y la calidad educativas.

El fortalecimiento de la burguesía nacional e internacional en la sociedad mexicana, ha significado a su vez el debilitamiento de la clase oprimida, restándole posibilidades a su calidad de vida, en tanto que las posesiones públicas han pasado a manos privadas y a que se han desarticulado los organismos de defensa de los intereses de la población, como son sindicatos y grupos de protesta, todo lo cual, influye en las posibilidades de toma de conciencia social crítica de la población desde la educación básica y en su consecuente praxis.

Este periodo presidencial, marca la reordenación estructural del poder entre los sectores de la sociedad mundial, pues con la reforma económico-política se

solidificó la fuerza de la pequeña clase capitalista internacional. Esta situación de clase resulta preocupante para la formación de conciencia crítica desde la educación básica, pues tal como anota Freire, desde la postura opresora, historia y educación son vistas como herramientas de repetición y de memorización del presente, de tal modo que el mañana sea entendido como algo estático, por lo que no se buscará proponer una educación problematizadora de la realidad, sino una educación de tipo bancaria, que parte del presupuesto de que el educando es un ente receptivo, incapaz de criticar su educación y de hacer propuestas en torno a ella, de tal modo que no enseñe lo que educadores y educandos requieren para su vida cotidiana, sino que se ocupe de prepararlos para las necesidades del mercado.

2. Formación de conciencia social en el gobierno de Carlos Salinas de Gortari

Con la llegada de Carlos Salinas de Gortari (CSG) a la presidencia de la República el 1 de diciembre de 1988, llegó también un grupo de economistas al poder que se caracterizaba por representar a la ideología neoliberal, la cual responde a las necesidades de legitimación y reproducción del capitalismo, en el que se supone que las sociedades se desarrollarán a partir de un nuevo intercambio de mercancías, servicios, hombres, cultura e información, y que se regirá bajo las leyes de la oferta y la demanda, en un marco de competencia internacional.

De este modo, la administración de CSG, continuó con el concepto de "Reforma del Estado" iniciado en el sexenio de MMH, y lo consolidó gracias a una serie de modificaciones de tipo constitucional, económico y político.

En el gobierno de CSG, se puede observar la continuación del poder del sector empresarial y el consecuente debilitamiento de *lo público*, particularmente en lo tocante a la desincorporación de la empresa pública, para lo cual se aplicó una política agresiva, haciendo extensivo el concepto de "estratégicas" a muchas empresas aún consideradas años atrás como prioritarias, tal fue el caso de Telmex, Mexicana de Aviación, diez plantas de industrias Conasupo, la Compañía Minera de Cananea, ingenios azucareros (35 empresas), Teléfonos de México, Astilleros Unidos de Veracruz, Altos Hornos de México, Siderurgia Lázaro Cárdenas (Las Truchas)

y las instituciones de banca múltiple, de las cuales dependiendo del caso, fueron vendidos activos o bien acciones de dichas empresas. De esta manera para 1992 se habían desincorporado 362 entidades no estratégicas y el 30 de septiembre existían sólo 221 entidades paraestatales vigentes, casi la mitad de las que se tenían al inicio del gobierno de CSG.³⁶

Bajo este contexto, es que cobran fuerza tres conceptos relacionados con la eficiencia administrativa en la toma de decisiones en política pública del gobierno de CSG, y en específico de política educativa: calidad, productividad y competitividad, que fueron aplicados a la educación básica dentro del programa de “Modernización Educativa”. Estos son conceptos de corte fundamentalmente economista e identificados expresamente con el quehacer de empresas privadas, están lejos de aquel capitalismo mediatizado por la participación directa del Estado en la economía, característico de los años de la postguerra.

Así, el proyecto de “Modernización Educativa” promovió principalmente la descentralización, mediante algunas modificaciones a la legislación educativa y al cambio en los planes y programas de estudio, según un nuevo enfoque economicista. De este modo, “la modernización se convirtió en el elemento clave del viraje del proyecto nacional.

En dicho proceso, la rectoría del Estado es el espacio donde se concreta la racionalidad del proyecto, y sólo así es posible lograr un grado suficiente de cohesión frente a la dispersión del ámbito social.”³⁷ El 18 de mayo de 1992, se

³⁶ FUENTES, Mario Luis, LUMBARES, Jorge, La Reforma del Estado mexicano en los nuevos escenarios internacionales, p.75

³⁷ DÍAZ RIVERA, Gabriel, Los caminos de la transición política: proyecto nacional y Reforma del Estado: documentos de trabajo, p.13

firmó el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal (ANMEBN), por el cual se transfirió a los 31 estados de la república cuantiosos recursos, y el 14 de julio de 1993 entró en vigor la nueva Ley General de Educación Pública que sustituyó a la de 1973 y que regula la educación que imparte el Estado, sus organismos descentralizados y los particulares con autorización.³⁸ Lo fundamental fue orientar a la educación básica hacia la calidad de la enseñanza con base en el federalismo, y reafirmar su obligatoriedad y gratuidad.

La reorganización significó la transferencia de 700 000 empleados del gobierno federal a los estados, lo cual llevó a que cada estado creara órganos descentralizados que atendieran al nuevo personal. Poco tiempo después, la federalización educativa se reforzó con la reforma del artículo 3º y la promulgación de la nueva Ley General de Educación, fortaleciendo las facultades normativas del gobierno federal en cuanto a la definición de planes, programas, libros de texto y organización de la educación básica y normal.

Una de las tres líneas estratégicas del ANMEBN, fue la “reorganización del sistema educativo” que comprendió la transferencia de la dirección de los establecimientos educativos del gobierno federal a los estados, con los que la SEP había venido prestando los servicios de educación. Además, ofreció continuar con la extensión del sistema educativo, formular planes de estudio y autorizar el uso del material para la educación básica y normal, elaborar los libros de texto de primaria y actualizarlos, concertar acciones para superar las

³⁸ DE GORTARI, Hira y ZICCARDI, Alicia, “Instituciones y clientelas de la política social: un esbozo histórico, 1867-1994”, en CASAS, Rosalía, et al, Op.cit, p.221

disparidades entre entidades federativas, establecer procedimientos de evaluación y promover el mejoramiento de los educadores.³⁹

Las nuevas normas reservaban a los gobiernos de los estados y ayuntamientos (a excepción del Distrito Federal), la facultad exclusiva de impartir educación preescolar, primaria y secundaria en sus jurisdicciones. "De ese modo, la federalización educativa quedaba con una base jurídica mucho más firme en sus dos principales frentes: en el de la descentralización, dejaba la prestación directa de los servicios de educación básica y normal como una facultad exclusiva de los estados y los municipios; y en el de la integración, el gobierno federal consolidaba sus facultades exclusivas en los aspectos normativos del sistema educativo nacional."⁴⁰

Sin embargo, la descentralización educativa representó también la desatención de los compromisos económicos con la educación por parte del Estado mexicano, y promovió la formación de una "sociedad benefactora", es decir, de una sociedad en la que las Organizaciones No Gubernamentales (ONG) y los particulares, resolvieran el aspecto de la cobertura educativa, mientras que el Estado siguiera decidiendo los contenidos y materiales de trabajo. De esta manera, la orientación ideológica siguió en manos de la clase dominante, pero el histórico compromiso social de ocuparse de los gastos educativos se desatendió.

Dados los antecedentes descentralizadores del sexenio de MMH, en el periodo de CSG fue posible enfrentar la oposición del SNTE, y con ello, dividir definitivamente a uno de los grupos sociales y políticos más fuertes del país. De este modo, la clase dominante logró una gran victoria, pues consiguió

³⁹ ARNAUT, Alberto, Op.cit. p.278

⁴⁰ Idem

dispersar la posibilidad de defender una visión de la educación diferente a la visión *utilitaria* de la educación neoliberal. Este rompimiento de acción colectiva, es un antecedente importante para la falta de formación de conciencia crítica en la educación básica, ya que diluye la posibilidad de diálogo entre los profesores, el cual es un elemento fundamental en la dicotomía enseñanza-aprendizaje, con el que se busca colectivizar ideas y reflexionar sobre una temática de interés común, para emprender acciones posibles contra la situación opresora.

De las resistencias políticas a la descentralización, se destacaron las de los actores centralizados: la burocracia central de la SEP y el Comité Nacional y comités de las secciones federales y únicas del SNTE. Entre los actores que ya estaban descentralizados sobresalieron los maestros y directivos de educación básica y normal dependientes de los gobiernos de los estados, así como las secciones estatales del SNTE y los sindicatos de maestros estatales.

Su acción fue más marcada en 18 de 31 estados, quienes se consolidaron primero como una empresa centralizadora, y que por tanto, crearon resistencia frente a la federalización educativa en su segunda etapa, que fue la de integración de subsistemas de cada Estado y su organización a un nuevo sistema de educación básica.

Algunas razones para la oposición a la descentralización fueron el temor a la contaminación ideológica, el temor a la unificación de mercados de trabajo y el rechazo a la centralización de los servicios estatales. Sobre el temor a la contaminación ideológica tenemos que cuando dependían de instancias directivas distintas, el choque de mentalidades entre maestros federales y maestros estatales era llevadero, sin embargo con la federalización, que exigía

integrarse en un solo sistema local y nacional, surgieron problemas: por un lado la política educativa del gobierno federal tendía a asumir posturas ideológicas menos radicales que las entidades federativas, mientras que los maestros estatales se habían formado en una orientación político-ideológica de izquierda o progresista.

Los maestros y directivos estatales encontraron en la descentralización rasgos centralizadores; los más visibles eran los de corto plazo, que incluían el control del diseño del método y del proceso de descentralización; de aquí se desprende la protesta de algunos estados frente a la incorporación de los sistemas educativos locales a una normatividad nacional, central y a un sistema nacional de evaluación educativa.

De esta manera, consecuentemente a los intereses de la clase burguesa en el poder durante este sexenio, la educación básica se perfiló hacia la formación de recursos humanos para el mercado internacional, de modo tal, que la formación social que se inculcó desde la educación básica fue la de tipo utilitario, es decir, la que permite al individuo adaptarse e insertarse en la dinámica del Estado neoliberal, por lo que la escuela básica promovió la obtención de habilidades y conocimientos útiles para el trabajo, pero desatendió la formación integral del individuo, la cual exigiría promover en cada persona la reflexión de su historia de vida, y el desarrollo tanto físico, como intelectual y espiritual de cada sujeto.

Así, la formación de conciencia social dentro de la educación básica en el periodo salinista, se convirtió en un mecanismo de dominación, dentro del cual se le enseñó al individuo a aceptar su condición de despojado como único modo de vida y a adaptarse al sistema neoliberal, lo cual es denominado por

Freire como una educación bancaria, la cual anota que “cuanto más se ejerciten los educandos en el archivo de los depósitos que les son hechos, tanto menos desarrollarán en sí la conciencia crítica de la que resultaría su inserción en el mundo, como transformadores de él y como sujetos del mismo.”⁴¹ Ésta requiere y enseña una actitud estática y receptiva de alumnos y maestros, y propone la repetición esquemática de contenidos ajenos a las necesidades personales y regionales de los individuos, pues se les considera como seres incapaces de proponer las temáticas y ritmos de su educación.

Freire plantea una educación que parta del conocimiento del ser humano y de la relación que existe entre las experiencias de cada educando y las problemáticas más generales del grupo y de la región, de tal modo que cada alumno muestre los rasgos vivenciales de la temática estudiada y aprenda, mediante el diálogo, a reflexionar colectivamente. Así, estos estudiantes, en vez de ser dóciles receptores de “depósitos”, se transformarán en entes críticos, pensantes de su entorno social, de tal modo que puedan proponer su educación y modificar su vida individual y colectiva, pasando de la reflexión a la praxis.

De esta manera, puedo observar que el planteamiento democrático anunciado por este gobierno federal para la educación básica es ficción, pues aunque postule que la planeación deberá hacerse desde abajo hacia arriba, es decir, desde el municipio hacia la entidad federativa, lo cierto es que el sistema de planeación está diseñado para impedir que la comunidad tenga la capacidad real de decisión y operación.

⁴¹ FREIRE, Paulo, Pedagogía del oprimido, p.72

Otra estrategia gubernamental para dar educación al sector más pobre del país, y con ello insertar a este grupo a la lógica de mercado, fue el Programa Nacional de Solidaridad (PRONASOL), el cual sirvió principalmente para controlar la inconformidad de esta población, pues en su necesidad de mejoras sociales, era el más dispuesto a organizarse en grupos contestatarios, lo cual a ojos del gobierno, era entendido como desestabilización política.

La conciencia de tal hecho le impuso al gobierno de CSG dos necesidades; por un lado la de paliar la pobreza extrema, ya que su magnitud la había transformado en un obstáculo para lograr un crecimiento económico autosostenido, conformándose en una amenaza latente a la estabilidad social; y por otro lado, ante la urgencia de construir un nuevo consenso social, el gobierno se planteó la necesidad de transformar las actitudes tradicionales de cultura política nacional, buscando construir una legitimación *moderna* que sirviera de sustento ideológico al proyecto global de modernización. De estas inquietudes surgió el PRONASOL.

El PRONASOL pretendía atender las necesidades de alimentación, educación y salud de los grupos más pobres del país, mediante con lo que CSG buscaba ganar legitimidad para la institución presidencial, el partido de gobierno y el conjunto del sistema representativo, sin embargo, el objetivo principal del programa era hacer frente al "creciente ejército urbano de pobres" no corporativizados del país, que podía ser apoyo para la oposición, focos potenciales de violencia o simplemente sectores incapaces de incorporarse productivamente al proyecto de modernización económica.

PRONASOL fue un proyecto enfocado a la construcción de infraestructura física y social; los comités de solidaridad que surgieron a lo largo del país, se

convirtieron en uno de los instrumentos de política más importantes en manos de la presidencia, pues con ellos, CSG controló a los gobernadores, buscó recobrar la credibilidad del PRI y sobre todo debilitar a la oposición. CSG planteó una política social compensatoria o complementaria de su idea de mercado, desafiando al sistema clientelar de patronazgo público fincado en las finanzas del Estado, subsidios y corrupción corporativa, e intentando revitalizar las bases sociales de apoyo del Gobierno por fuera del PRI, los sindicatos, los ejidos, los gobierno estatales y municipales y los grupos políticos tradicionales.⁴²

De esta manera, con el PRONASOL, la política del gasto gubernamental indiferenciado de la vieja política populista de masas, se cambió por una política de gasto focalizado, dirigido a sectores necesitados y dispuestos a participar en el programa. “PRONASOL aspiró a desarrollar una nueva forma de gestión de la demanda social, bajo la premisa de que los recursos son escasos y a que el gobierno no es el único actor en la solución de los problemas públicos.”⁴³

El mecanismo de PRONASOL incluyó tres áreas generales de política: programas de bienestar, programas productivos y programas de desarrollo regional, y el 70% del presupuesto de PRONASOL se utilizó en proyectos de infraestructura física y social. Solo hubo transferencias directas a un programa de becas escolares y al subsidio de alimentos básicos. “El 15% lo absorbieron los programas productivos, dirigiéndose al financiamiento de microempresas,

⁴² TORRES SILVA, Juan Rubén, Balance y perspectivas de la política social del gobierno de Ernesto Zedillo Ponce de León 1994-2000, p. 18

⁴³ Idem

y el 15% se destinó al desarrollo regional, mediante créditos blandos a trabajadores rurales y a la creación de bancos ‘populares’”.⁴⁴

Para Miguel Guerrero, la función política del PRONASOL fue la desactivación de la oposición partidista y de la sociedad, representada por ONG y grupos de activistas sociales.

Así, el PRONASOL promovió una nueva forma de cooptación, en la integración de las formas naturales de organización social ya existentes, disputando a la izquierda social su influencia y conducción de los sectores urbanos y populares, con sus propias fórmulas y métodos, y al potenciar la organización de los Comités de Solidaridad contra las organizaciones autónomas.

Con lo anterior vemos que junto con el control que la clase opresora imprimió a la clase oprimida mediante la educación básica, existió paralelamente una lucha política contra los grupos sociales y políticos organizados que demandaban beneficios de clase, lo cual también influyó en la formación de la conciencia social en este nivel educativo.

El programa educativo del nivel básico de este sexenio presenta una visión neoliberal, que según los organismos internacionales se da como un proceso de *reestructuración* que permite reducir los costos de producción y expandir el potencial productivo del sistema, vía innovación tecnológica, pero que en realidad “no es otra cosa sino un nuevo intento por parte del capitalismo mundial para renovar las condiciones de reproducción del capital, induciendo, particularmente a los países subdesarrollados, como el caso de México, a postrarse ante la pretendida racionalidad del mercado interno y la reinserción subordinada en el internacional orientar el desarrollo ‘hacia fuera’

⁴⁴ GUERRERO OLVERA, Miguel, *Op.cit.*, p. 67

como en los buenos tiempos del liberalismo porfirista, y ceder cada vez más la soberanía e independencia de la nación, todo para que principalmente los monopolistas nacionales y extranjeros en los que ahora descansa mucho más el proceso de acumulación, reconstruyan y eleven sus tasas de ganancia, ensanchen sus campos de acción, reciban cuantiosísimos intereses, unos por la deuda externa y otros por la interna, y se repartan jugosos dividendos en una fase de crisis de la cual se benefician escandalosamente. Este modelo de desarrollo responde al nombre de ‘globalización de la economía’⁴⁵

Retomando lo que afirma Octavio Ianni, se percibe que con esta política “todo se privatiza, se moderniza o se racionaliza: desde las organizaciones de salud, educación y vivienda, hasta las relacionadas con la cultura, el esparcimiento y la creación de mundos virtuales. En rigor, mucho de lo que se sintetiza en la expresión “Reforma del Estado” tiene que ver con las exigencias de la globalización del capitalismo, con el fin de ampliar los espacios y las fronteras de la reproducción del capital.”⁴⁶

Frente a esto, el planteamiento educativo de Paulo Freire, apela a la posibilidad que tienen las clases oprimidas a defender su derecho a ser más y por tanto, a vivir sin carencias económicas y escolares. Según Freire, este derecho es la práctica de la educación problematizadora, la cual permitirá la libertad de clase, desde la toma de conciencia crítica de los grupos escolares. Para Freire, educar es sinónimo de concientizar y este a su vez es el origen de la praxis, desde la cual es posible involucramos y participar en el mundo del que formamos parte.

⁴⁵ ALONSO ASÍS y TAMAYO, *Op.cit.* p. 50

⁴⁶ IANNI, Octavio, “Nacionalismo, regionalismo y globalización”, *Revista de estudios latinoamericanos*, p. 21

Así, la tarea de la educación problematizadora es la de desocultar las verdades que la educación bancaria trata de negar o de disfrazar. De tal modo que a la educación que forma conciencias críticas, le corresponda decodificar los contenidos y las formas de enseñanza dados en la escuela básica, a modo de reconocer la visión clasista existente en ella y después elaborarla sin ocultamientos.

3. Formación de conciencia social en el gobierno de Ernesto Zedillo Ponce de León

Es claro que la elevación del bienestar social no es posible, si la estrategia económica no es congruente con ese objetivo, y precisamente la estrategia contenida en el Plan Nacional de Desarrollo (PND) 1995-2000 es en esencia, más de lo mismo: apertura económica, escasa participación del Estado en el fomento de la actividad económica general y sectorial, equilibrio fiscal a toda costa, asociado a la reducción de la participación del Estado en la promoción de desarrollo económico, y la elaboración de un plan de choque de corto plazo que comprendió escasez y encarecimiento del crédito, reducción de los salarios reales y contracción del gasto federal y de la inversión pública.

Durante el gobierno de Ernesto Zedillo Ponce de León (EZPL) existió una merma del nivel de vida de la población y la existencia de grandes bloques de población en extrema pobreza, junto con una paulatina pérdida de fuerza en la organización social y política de la clase oprimida, y con la promoción de una enseñanza básica orientada al mercado y a la formación de una actitud social apática y de adaptación a las desiguales circunstancias políticas y económicas del país.

Según anota Juan Torres, los objetivos que se plantea el Plan Nacional de Desarrollo (PND) 1995-2000 no son congruentes con las decisiones políticas y económicas que el gobierno tomó, principalmente en las ofertas tocantes al bienestar social. En los años noventa, el sistema educativo mexicano enfrentó enormes problemas: la cobertura de las necesidades educativas variaba de manera significativa entre regiones pobres y ricas; el aprovechamiento escolar

promedio era muy bajo, particularmente en matemáticas y en español; los maestros estaban mal capacitados y las escuelas estaban bajo el control corporativo y clientelar del SNTE. El acceso a la educación básica era muy desigual en el país; la demanda en educación primaria se satisfacía en la ciudad de México, en Baja California y en Nuevo León, pero las necesidades educativas en las zonas rurales e indígenas del sur y del sureste sólo se cubrían parcialmente; y de igual manera variaba el rendimiento escolar según las regiones.

De este modo, en 1997 el gobierno instauró el Programa de Educación, Salud y Alimentación (PROGRESA), que abarcó a 400 mil familias de once regiones en extrema pobreza. En general, el PROGRESA nació con el objetivo de sustituir en la memoria colectiva el término Solidaridad y de dar nombre al combate contra la pobreza.

Sin embargo, es importante mencionar que el PROGRESA llegó solamente a individuos y no a comunidades o grupos organizados, así el contenido discrecional de sus reglas de selección, operación y permanencia, facilitó la presión, el control y la manipulación de los beneficiarios y aspirantes. "Los dos últimos gobiernos mexicanos han combinado la privatización de lo público, particularmente de infraestructuras y servicios esenciales, con la negación y el desconocimiento de los derechos sociales, optando por ofrecer un asistencialismo compensatorio.

Los programas aplicados han sido por completo insuficientes e ineficientes para atender el creciente empobrecimiento, pues se han orientado más a apoyar al capital mediante obras difícilmente atribuibles al bienestar de los

Pobres, que a paliar la pobreza extrema. Así, la política social neoliberal se ha convertido en un factor esencial de la pauperización de la sociedad.⁴⁷

El PROGRESA descansaba en una combinación de incentivos y sanciones implícitas por las que pretendía mantener dos grupos de equilibrio: entre la dependencia que traen consigo las medidas asistenciales y compensatorias, y entre el fomento de iniciativas para la autosuficiencia económica buscado por el programa. “Esto explica el bajo monto del apoyo monetario, y el hecho de que se prevea revisar cada tres años la inclusión de las familias cuyas condiciones socioeconómicas sigan siendo de alta marginación y hayan cumplido con los requisitos de corresponsabilidad.”⁴⁸ A esto se suma que la viabilidad financiera del PROGRESA ha dependido en parte, de una paulatina eliminación de los subsidios alimentarios en las ciudades, sin los cuales el programa jamás hubiera llegado a atender a un número mayor al 10% de los extremadamente pobres que se beneficiaron en los primeros dos años de operación, lo cual comprensiblemente creó enormes resistencias en los principales centros urbanos del país.

Entre los mecanismos contra la pobreza, el gobierno de EZPL optó por manejar acciones como: el Programa de subsidio a la tortilla (Fidelist); el Programa de Abasto social de leche (Liconsal); y el Programa Social de Abasto (Diconsal) y la política de formación de capital humano, con lo cual, según el discurso, se pretende dotar a las poblaciones en extrema pobreza de los servicios educativos, de salud y alimentación, que les permita desarrollar actividades económicas y productivas. Cabe destacar que el PROGRESA, en realidad busca subsidiar ligeramente algunas zonas de pobreza extrema, a

⁴⁷ TORRES SILVA, *Op.cit.*, p. 64

⁴⁸ *Ibidem*, p.52

través de precarios apoyos a la salud y a la educación que se vuelven en realidad subsidios al consumo y remiendo a la desnutrición, sin pretender reanimar la actividad productiva de las comunidades en extrema pobreza ni promover la autosuficiencia, o movilizar su capacidad para volverse sujetos de su propio desarrollo.

Este programa se manejó según las características de la educación bancaria que denuncia Freire, pues pretende nulificar la participación de los ciudadanos en la hechura de una educación crítica y de un presente y un futuro dignos, sometiéndolos al criterio de la “olla vacía”, desde el cual se considera al individuo como un ente apático y dependiente del criterio de la clase dominante, enseñándole a autoconsiderarse incapaz de proponer su propia educación. Con una población así, el Estado no tiene más tarea que administrar políticamente la pobreza y la ignorancia, de modo que se mantenga el orden neoliberal y la legitimidad del Estado, a pesar de los potenciales focos de protesta de la población.

Es importante mencionar que la desesperanza es también una forma de silenciar a las clases dominadas y de hacerlas ajenas a su propia dinámica de vida, lo que es contrario a los planteamientos de la educación problematizadora, para la cual el tema de la deshumanización que resulta de la desigualdad económica y social a la que lleva el neoliberalismo, debe de abordarse críticamente desde las aulas de clases, a modo de reflexionarlo y entenderlo, para después actuar en consecuencia.

Por eso, el diálogo es el elemento principal en la formación de la conciencia social crítica, pues a partir de él se eligen los temas generadores y por tanto la discusión al interior de la clase. Es imperativo promover el conocimiento

popular de que la situación de la clase oprimida, es el resultado de la lucha de clases, la cual a partir de los años ochenta se sitúa en un marco económico y político neoliberal, que promueve el beneficio de la clase burguesa, por lo que la formación de conciencia social aprendida en la escuela, es en buena medida el sustento ideológico y utilitario de este grupo, de tal modo que se empieza a trabajar colectivamente a favor de los intereses de la clase dominada.

CAPÍTULO 3

Formación de conciencia social a partir de la educación básica en el primer tercio de gobierno de Vicente Fox Quesada

Ha quedado establecido que una de las partes integrantes de la educación básica, es la formación social de los sujetos, la cual sigue un modelo de Estado que se orienta según los intereses de la clase en el poder. Así, en la medida en la que esta clase dominante pretenda promover su propio bienestar, buscará que desde la educación básica se oculten verdades, lo que en el ideario de Freire implica que se proponga una educación donde no se decodifiquen los contenidos y las formas de enseñanza, de modo que no se pueda reconocer claramente la visión clasista que actúa en los ámbitos escolares. Esta educación generará la formación de una conciencia social ingenua y adaptativa, tendiente a la cosificación y al inmovilismo político.

Por el contrario, si lo que se persigue es la humanización de la sociedad, y por lo tanto, el logro de la reflexividad y la criticidad de los individuos, a modo de que sean protagonistas de sus experiencias y de su historia en común, la educación básica que puede promoverse es la que Freire llama "problematizadora", desde la cual, el educador y los educandos se formarán como sujetos activos de la educación.

La formación de conciencia social en el presente gobierno, tiene como antecedente la orientación neoliberal que el Estado mexicano ha venido

adoptando de manera sólida desde la llamada "Reforma del Estado", tras la serie de modificaciones constitucionales, económicas y sociales que se han llevado a cabo en los tres sexenios anteriores. Esta situación permite una plataforma privilegiada para la clase empresarial, la cual como he expuesto, ha visto crecer su influencia en diferentes esferas de la vida política y económica nacional, pero principalmente en la educación básica, desde donde pretende introyectar su paradigma de pensamiento a las generaciones jóvenes a modo de legitimarse y de reproducirse en el poder.

Así, el aumento del poder de la clase empresarial, ha significado paralelamente, el descenso del nivel de vida de la población en general, y en específico una proyección educativa de menores oportunidades de acceso escolar y de carencia de ambientes libres para la formación de la conciencia social crítica de los sujetos de la educación.

Esta plataforma de estudio resulta necesaria para comprender el desarrollo que ha tenido la formación de conciencia social en la educación básica durante el primer tercio del gobierno de Vicente Fox Quesada (VFQ), lo cual es por demás interesante, teniendo en cuenta que se trata de un gobierno que logró desplazar al PRI de la presidencia, y que se autodenominó como *del cambio*.

Sin embargo, contrariamente a las expectativas generadas por la administración de VFQ, su ejercicio mostró desde sus inicios gran desorganización interna e ineficiencia en el cargo. De hecho, durante los primeros meses de gestión, el presidente seguía sin definir un proyecto de gobierno que guiara sus acciones de manera consistente, particularmente en el ámbito de las políticas sociales, y no fue sino hasta el mes de mayo en el que

se dio a conocer un diagnóstico oficial de la situación del país y de las metas gubernamentales a alcanzar en 25 años, mediante el anuncio del Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2001-2006.

En cuanto a la educación básica, fue en el mes de febrero cuando el secretario de la SEP, Reyes Tamez Guerra, ofreció que iba a “reinventar” la educación en México, por medio de un proyecto de reforma que implicaría una “revolución educativa”, desde la cual pondría en marcha el programa de becas para el nivel superior, y el Programa de Escuelas de Calidad (PEC), que según el discurso formal, buscaría hacer una modificación sustancial en la forma de impartir educación, que diera por resultado la formación de una infraestructura humana más calificada, orientada “al análisis, al razonamiento y al autoaprendizaje, más que a la información, de manera que los estudiantes se fueran preparando para el mundo del trabajo o para su desempeño en la vida.”⁴⁹

Desde esta premisa, surgió el Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006 (PND) donde, en la sección dedicada a la educación, se retoma formalmente el término “revolución educativa”, pero sin dotarlo de contenido. El PND asevera, que la educación es un factor de progreso y fuente de oportunidades que afectan a las personas y a las sociedades en su capacidad y en su creatividad, que determina su preparación y que es el fundamento de su confianza para enfrentar el futuro⁵⁰, pero jamás da elementos que permitan justificar la utilización del término “revolución”. De hecho, el texto del PND sólo es declarativo y contiene definiciones incompletas, no propone metas ni

⁴⁹ “La SEP no puede darse el lujo de polémicas”, *La Jornada*, 29 de enero de 2001, p. 6

⁵⁰ “Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006”, *Diario Oficial de la Federación*, 30 de mayo de 2001, p. 35

prioriza las acciones a realizar; además, es un plan inviable dada la falta de recursos, los compromisos de las deudas y rescates nacionales y las incertidumbres de la economía del país.

Según la visión del doctor Pablo Latapí Sarre, tres son las vertientes que el PND hubiera podido concretar en lo que a educación respecta: la educativa, la financiera y la política. “Hubiera debido precisar, en grandes líneas, los procesos de reforma educativa que el gobierno piensa poner en marcha para alcanzar lo que se propone, avanzar también las provisiones financieras y presupuestales necesarias, y ofrecer a las fuerzas políticas una plataforma clara de sus posiciones en los asuntos en que requerirá negociar con ellas.”⁵¹

El PND anota que la educación es el instrumento más importante para aumentar la inteligencia individual y colectiva, y lograr la emancipación de las personas y las sociedades, de aquí que sea considerada como “la primera y más alta prioridad de desarrollo del país, prioridad que habrá de reflejarse en la asignación de recursos crecientes para ella y en un conjunto de acciones, iniciativas y programas que la hagan cualitativamente diferente y trasformen el sistema educativo.”⁵²

Desde esta afirmación, puedo anotar que el documento abusa del vocabulario que emplea en aras de ocultar sus intereses reales de clase y de legitimarse como un gobierno “liberador e igualitario”. Así el texto aborda como elemento fundamental de su discurso el concepto de “emancipación” tanto de las personas como de la sociedad, sin embargo, lo utiliza sin el trasfondo filosófico y político que las culturas ancestrales le daban, o que le otorga el marxismo y la Escuela de Frankfurt, o el brasileño Paulo Freire,

⁵¹ LATAPÍ SARRE, Pablo, “Lo que faltó al PND”, Proceso, 8 de julio de 2001, p. 52

⁵² “Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006”, Op.cit., p. 36

quien con el vocablo “educación liberadora” apela al proceso educativo que permite la libertad del individuo y al derecho a la educación.

Por su parte, en el PND la educación “emancipadora” se presenta de un modo contradictorio pues no sólo desvirtúa su conflictividad social, sino que niega su significado esencial: no cuestiona los mecanismos de sometimiento de las clases oprimidas, no fortalece el compromiso con la reivindicación de los derechos, y no incita a la transformación de las condiciones de trabajo de la población. En esta perspectiva, “la justicia y la solución a la pobreza de 80% de los mexicanos vendrían como resultado de que se universalicen las virtudes del éxito, y en la medida en que todos aceptemos, por fin, que los empresarios tenían el secreto de la justicia y que debemos aceptarlos como modelos ejemplares.”⁵³

Para un Estado en el que la clase empresarial ha alcanzado la legitimación y fortaleza de la que hace alarde el gobierno de VFQ, resulta posible hacer estas aseveraciones sin temor a una fuerte protesta por parte de la sociedad, la cual está mermada ideológica y económicamente, y confía en los discursos optimistas que le prometen apoyos, aunque en la práctica estos se revelen como demagogia pura. Esta actitud ingenua y pasiva de la sociedad se ha alcanzado en buena medida gracias a la institucionalización de la educación bancaria como propuesta del Estado neoliberal para el nivel básico.

Una de las contradicciones más evidentes del planteamiento gubernamental, es la relacionada a la asignación de recursos para la educación básica, la cual según el PND 2001-2006 es “la prioridad más alta de desarrollo del país”, pero no es apoyada con un presupuesto acorde a sus demandas más básicas.

⁵³ LATAPÍ SARRE, Pablo, “La emancipación en versión light”, Proceso, 5 de agosto de 2001, p. 57

Así, en el apartado “integración, coordinación y gestión del sistema educativo”, el Programa Nacional de Educación (PNE) 2001-2006, toca el tema del financiamiento, en el cual afirma que para el 2001, el gasto educativo nacional alcanzó “6.2% del PIB proveniente en 4.2% de la Federación, en 0.8% de los gobiernos estatales y municipales y en 1.2% de los particulares,” lo cual es insuficiente en relación al 8% del PIB que tienen los países afiliados a la OCDE”.⁵⁴

Esta propuesta maneja la información engañosamente, dado que según la afirmación del director de la oficina de la Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en México, Gonzalo Abad Ortiz, los países que suscribieron las conferencias internacionales de educación de Jomtien en 1990 y de Dakar en 2000, se comprometieron a elevar el presupuesto educativo a 8% del PIB, pero sin incluir el gasto privado.⁵⁵ Así, el compromiso de la SEP y del presidente de la República de alcanzar el 8% del PIB para educación debe considerar solamente la aportación de la Federación, más no la suma del financiamiento que tanto gobiernos estatales, municipales y particulares puedan aportar. Este hecho genera la ilusión de haber subido el porcentaje destinado a educación, y dispensa al Estado de su compromiso hasta por 2 puntos porcentuales.

Además, el monto destinado a educación en 2001 no cumple ni por poco con la propuesta presidencial de elevarlo al 8% del PIB, y por el contrario, su proporción permanece casi invariable respecto del último tercio de la

⁵⁴ “ Programa Nacional de Educación 2001-2006 ”, Secretaría de Educación Pública, México, D.F., septiembre de 2001, p. 66

⁵⁵ International Conference on Education,

<http://www.ibe.unesco.org/international/ICE/46spanol/46instis.htm#footnote2/>

y “Debe AL anteponer la educación al pago de la deuda, dice la UNESCO”, La Jornada, 25 de julio de 2002, p. 39

administración anterior, al pasar de 3.97% a 4.01%; este porcentaje se ha mantenido así desde 1994, incluso a pesar de la modificación legislativa acrecentada en 4 mil millones, alcanzando una suma de 248.9 mil millones de pesos.⁵⁶

Según informa el Observatorio Ciudadano de la Educación, “del incremento que hicieron los diputados de 4 mil millones de pesos, se destinaron 825.1 millones más para salarios y plazas; 200 millones adicionales para inversión en educación superior; 180 millones para el Programa de Mejoramiento al Profesorado; 100 millones para el sistema SEP-Conacyt; y 400 millones más para la UNAM, institución que a pesar de la incertidumbre sobre su reforma académica, fue beneficiada con un incremento que las propias autoridades universitarias apreciaron como ‘razonablemente bueno’.”⁵⁷

La asignación presupuestal presenta un modesto incremento en el gasto anual por alumno de educación básica en términos corrientes, pasando de 8 mil 937 pesos en el año anterior a 9 mil 285 pesos para 2001, es decir, incrementando en 3.8% el gasto por alumno. Al programa de becas de calidad se le asignaron 400 millones y al de Evaluación de la Educación 100 millones de pesos, programa en el cual se incluía la creación del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) y el fortalecimiento del Ceneval*.⁵⁸

⁵⁶ Observatorio Ciudadano de la Educación, “Comunicado No. 47. Tres centésimas de incremento al gasto educativo”, <http://www.observatorio.org/comunicados/comun47.html>

⁵⁷ Idem

⁵⁸ Idem

*El CENEVAL o Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, A.C., es un organismo no gubernamental y autofinanciable, que tiene como finalidad evaluar a los estudiantes que egresan de la educación secundaria y solicitan el ingreso al bachillerato u otras modalidades de la educación media superior, además de evaluar a los estudiantes que

De lo anterior debe resaltarse que el volumen de recursos asignados a la educación, sin contar con los recortes, permanece prácticamente igual al destinado al final del sexenio anterior y que en lugar de emprender una reforma profunda del sistema para resolver los compromisos ya establecidos, el gobierno federal ha dado prioridad a una serie de nuevos programas cuya forma y contenido aún no se concretizan.

Es claro que la realización de la "revolución educativa" requiere de la implementación de programas de cobertura nacional y de largo plazo que necesitan de apoyos gubernamentales, tanto en la exención de pagos como en la asignación del presupuesto federal, puntos en los que precisamente no sólo se ha desatendido a la educación sino que se han convertido en vía de mayor castigo para ella.

Por si fuera poco, la insuficiente asignación de recursos públicos a la educación, se ve agravada por la serie de ajustes al presupuesto, que realizó el

solicitan ingreso a la licenciatura, y hacer el Examen General de Calidad Profesional a los egresados de los Institutos de Educación Superior.

Según afirma Alberto Minakata, desde los años 1970 el gobierno mexicano ha promovido dos movimientos en la educación superior: una estrategia de concentración entre las instituciones de educación superior, que derivó en la creación de la Coordinación Nacional de la Planeación de la Educación Superior (CONPES) y una estrategia complementaria de evaluación, que dio lugar a la CONAEVA (Comisión Nacional de Evaluación para la Educación Superior). Estos antecedentes generaron que la Asamblea General de la ANUIES de 1993, propusiera la creación del CENEVAL, como un organismo que contribuyera a la evaluación de las instituciones educativas y proporcionara parámetros para la contratación de profesionistas y egresados del nivel de licenciatura. (MINAKATA, Alberto, "Hacia una cultura de evaluación de los posgrados en educación", p.81)

El CENEVAL es expresión de una de las necesidades políticas del Estado neoliberal, dado que la dinámica comercial exige un control en la preparación para el trabajo, a modo de generar y acreditar a la mano de obra necesaria a las expectativas de los empresarios. Así, este organismo se convierte en el antecedente inmediato del INEE y en la concreción de la evaluación de la calidad educativa para el nivel básico según los criterios de libre mercado.

gobierno durante el año 2001. En el mes de mayo el ejecutivo anunció un “paquete económico de contingencia”, que incluyó, entre otras medidas, el recorte del gasto en proyectos y áreas no prioritarias; la venta de empresas todavía en manos del Estado y un “severo plan” contra la corrupción, el contrabando y la evasión fiscal.

De acuerdo con el anuncio de realizar recortes mensuales al gasto público en la misma proporción en que disminuyeran los ingresos en el año, las 17 secretarías de Estado preparaban reajustes estructurales y financieros, lo cual redujo la expectativa de crecimiento de la economía para el 2001 a un rango de entre 2.5 y 3%, inferior a la meta original de 4.5%. El segundo recorte al gasto público se dio a conocer en el mes de julio por el Secretario de Hacienda, Francisco Gil Díaz, quien anotó que debido a que los ingresos del Estado fueron inferiores por 10 mil 175 millones de pesos del total esperado, el gobierno se compensaría mediante la baja al presupuesto de las dependencias y entidades.⁵⁹

Finalmente, un tercer recorte al gasto se realizó en noviembre por 2 mil millones de pesos, e impulsando ahorros en gasto corriente por mil 45 millones de pesos, para compensar la caída de los ingresos que en el periodo enero-septiembre fue de 13 mil 220 millones de pesos. En total, el gobierno federal ha adecuado el gasto en 16 mil 820 millones de pesos en los tres ajustes realizados. Esta trayectoria económica ha conducido a un panorama poco alentador para el 2002, en el que se espera que el presupuesto tendrá un crecimiento anual en términos reales de cero.⁶⁰

⁵⁹ “Nuevo recorte al gasto público y más ahorros en el corriente: Hacienda”, *La Jornada*, 5 de noviembre de 2001, p. 30

⁶⁰ Idem

Esta situación económica provocó que la SEP se viera obligada a ajustar su demanda presupuestal para 2002, solicitando un incremento en términos reales de 9 mil millones de pesos, o sea, menos de la mitad de los 20 mil millones adicionales que tenía previsto pedir para el siguiente año. Con este anuncio se alejó la posibilidad de que en 2006 se cumpliera la meta de que México invierta en educación una cantidad equivalente al 8% del PIB.

Frente a esta situación de crisis educativa, el secretario de educación pretendía guardar la calma afirmando que el sector educativo estaba a salvo del “atorón económico”, y que para fortalecer el presupuesto recurriría a la “creatividad” y buscaría recursos adicionales con organismos financieros internacionales y con los grupos empresariales con quienes se podía echar a andar proyectos específicos.⁶¹

Esta afirmación resulta delicada en tanto que revela la intención de diversificar las fuentes de financiamiento acudiendo a organismos internacionales y a los particulares interesados en la inversión educativa, pues ello implica comprometer a la sociedad mexicana en un mayor endeudamiento público con organismos y grupos económicamente poderosos, y sujetarse a sus recomendaciones e imposiciones en los lineamientos de la política educativa nacional, lo cual, teniendo en cuenta que la actual administración sigue la corriente globalizadora, orientará más enfáticamente a la educación básica hacia la satisfacción de criterios utilitarios.

Para el año 2002, la tendencia del gasto utilizado en educación fue de “277, 038.4 millones de pesos, equivalente al 4.6% del PIB”⁶², cifra que según el

⁶¹ “La SEP no puede darse el lujo de polémicas”, *La Jornada*, 29 de enero de 2001, p. 7

⁶² “Segundo Informe de Gobierno 2001-2006, Resumen ejecutivo”, Presidencia de la República, 1 de septiembre de 2002, México, p. 2

Observatorio Ciudadano de la Educación sólo corresponde a un aumento de "0.5% en relación al año anterior, con lo que se antoja imposible que el Ejecutivo llegue a cumplir su compromiso en esta materia, aun si se añaden cifras de gasto privado, que hasta ahora no se ha explicado de dónde provienen, cuál es su exactitud y cómo es posible que cada año alcancen una proporción superior en el gasto total."⁶³

Así, la pretensión de revolucionar la educación básica, responde a la imagen de cambio con la que el gobierno foxista llegó al poder, sin embargo, lejos de ser un proyecto innovador, el anuncio de la SEP es un conjunto de propuestas entusiastas que no tienen fundamento, pues carecen de proyectos viables, claridad en los objetivos y en los métodos administrativos reales para alcanzarlos, además de que no cuentan con el presupuesto necesario para llevar a cabo los nuevos programas que piensa lanzar, y no se basa en un trabajo investigativo profundo sobre las necesidades y realidades del ámbito educativo.

Contrariamente, la verdadera preocupación de la administración de VFQ, se encontraba en la aprobación de la reforma fiscal, la del sector energético y la reforma financiera. La reforma fiscal es uno de los proyectos medulares de la administración de VFQ, la cual fue enviada en el mes de marzo de 2001 a la Cámara de Diputados bajo el nombre de "La nueva hacienda pública." El documento enfatizaba principalmente las justificaciones para eliminar la tasa cero del IVA en alimentos, medicinas, libros, colegiaturas y transportes, exentando de él a las operaciones financieras, las importaciones, las ganancias cambiarias, los partidos políticos, los sindicatos y las asociaciones

⁶³ Observatorio Ciudadano de la Educación, Comunicado No. 85. "De las promesas a los resultados", <http://www.observatorio.org/comunicados/comun85.html>

religiosas; tampoco se gravaría la enajenación de bienes como el suelo, bienes muebles usados, moneda nacional y extranjera, acciones, documentos pendientes de cobro y títulos de crédito, oro, joyería, boletos de rifa y orfebrería.

Según la presidencia, de los 125 mil millones de pesos anuales que se recaudarían con la reforma fiscal, parte de ellos se irían “al beneficio directo de los cinco millones de familias más pobres del país, las cuales recibirán 108 pesos mensuales, adicionales a lo que ya se les da a través del Progresá, Liconsa o del Fidelist”⁶⁴ Desde esta visión, los recursos se destinarían a la promoción del ahorro, las empresas y a infraestructura social como son hospitales, escuelas y carreteras.

Esta propuesta fiscal desató un vivo debate entre empresarios, partidos políticos, clero, sindicatos, grupos civiles, intelectuales, que duró meses, lo cual permitió conocer la postura de cada grupo y comparar su fuerza política. La reacción de los editores y libreros fue la de expresar su inconformidad, y desde la voz del presidente de la Cámara Nacional de la Industria Editorial, Antonio Ruano Fernández, anotaron que la recaudación por esta vía sería muy poca, y que por el contrario, la industria editorial y la difusión de la cultura se verían importantemente afectadas, provocando una “muerte cultural” del país, pues unos 15 millones de niños estarían condenados a quedarse sólo con los libros de texto y se profundizaría la falta de hábitos de lectura entre la población.⁶⁵

⁶⁴ “125 mil millones más cada año con la reforma fiscal: Sahagún”, *La Jornada*, 31 de marzo de 2001, p. 14

⁶⁵ “Causaría cierre de colegios aplicar el IVA a colegiaturas: dirigentes”, *La Jornada*, 4 de abril de 2001, p. 44

El sector intelectual inició una protesta pacífica en contra el cobro del IVA a libros y colegiaturas y a la eliminación de 50% de apoyo fiscal a las editoriales, porque contradecía la Ley de Fomento a la Lectura aprobada en junio del 2000. La primera medida tomada fue la de llevar al secretario de Hacienda un libro *para enriquecer la biblioteca del Centro Cultural de la Secretaría* que estuvo cerca de desaparecer; asimismo artistas, intelectuales y escritores decidieron exhortar a los legisladores del Congreso de la Unión, mediante una carta para evitar el graven de los libros.

Inclusive organismos conservadores como la Comisión de Educación de la Coparmex, la Confederación Nacional de Escuelas Particulares (CNEP) y la Unión Nacional de Padres de Familia (UNPF) rechazaron la propuesta de gravar las colegiaturas porque “ello provocaría el cierre de colegios y sólo lograría recaudar 6 mil 400 millones de pesos, menos de la mitad de los 14 mil millones que el gobierno federal estimaba obtener; según estas instancias, el cobro del IVA provocaría la salida del 20% del alumnado que no estaba en posibilidad de pagarlas, afectándose no a los más ricos, sino a la clase media y media baja.”⁶⁶

Frente a la oferta de devolverle los recursos a la población ‘completito y copeteado’, estas instituciones trataron de evidenciar su falsedad ejemplificando el caso de una familia que gastase \$10,000 anuales en colegiaturas, la cual con el cobro del IVA tendría que pagar \$1500, que en caso de deducir ese impuesto con la tasa más alta recibiría \$640 al año siguiente, cantidad que representa apenas el 43% del pago del impuesto”.⁶⁷

⁶⁶ *Idem*

⁶⁷ *Idem*

Sin embargo, frente a la movilización de grupos y organizaciones, la SEP se propuso defender la iniciativa fiscal, repitiendo una y otra vez que los recursos que provenientes del cobro del IVA en libros y colegiaturas, serían destinados a la reinversión en el sector educativo, y que los 500 millones de pesos recaudados podrían ser invertidos en bibliotecas públicas, con lo que los estudiantes y maestros *no tendrían la necesidad de comprar libros*. Dijo además estarse preparando para ayudar a los colegios privados en el pago de colegiaturas.

En esta misma línea, Reyes Tamez apuntó que sin los recursos que se recaudasen con la hacienda pública, sería imposible avanzar más rápido en calidad y cobertura, para estar al nivel de los países desarrollados. Además anotó que la SEP había buscado la forma de diversificar sus fuentes de financiamiento, acudiendo a organismos “financiadores de proyectos”, tales como el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo.

Esta iniciativa del gobierno muestra claramente la ascensión al poder del grupo empresarial, el cual equipara la administración pública con la privada, pretendiendo sostener “que lo que es bueno para los grandes empresarios nacionales y extranjeros, es bueno para todo el país, lo cual es congruente con la filosofía empresarial más descarada.”⁶⁸

Así mismo, la actitud presentada por el titular de la SEP resulta grave en tanto que no se muestra capaz de oponerse a una medida hacendaria que afecta de manera directa e importante al desarrollo de la educación básica y de la cultura de todo el país, y que además pretenda realizar programas asistencialistas que atenderán a un mínimo de la población y que más que

⁶⁸ SEMO, Enrique, “los empresarios y la reforma fiscal”, Proceso, 8 de abril de 2001, p. 45

resolver la problemática, ayudará a legitimar la propuesta presidencial y establecerá lazos de dependencia más profundos con los organismos “financiadores de proyectos”.

La mayor desigualdad económica que sufre la población mexicana se refleja en el desempeño del sector educativo, tanto en la insuficiencia de recursos económicos aportados por el Estado en el monto presupuestal (que en 2001 fue recortado en tres ocasiones), como en el intento de cobro del Impuesto al Valor Agregado a libros, alimentos y colegiaturas, y en la intención de formar a estudiantes útiles para el mercado y no para ser hombres concientes de su realidad, críticos y libres en sus decisiones, es decir, con una concepción integral de ser humano.

El actual gobierno maneja claramente un doble discurso, en el que por un lado establece un compromiso con la sociedad, prometiendo la mejoría de su nivel de vida, y por otro, ratifica el apoyo incondicional al enriquecimiento de la clase empresarial nacional e internacional, y al avance del neoliberalismo. Así, la política económica adoptada por el gobierno de VFQ, ha mostrado un seguimiento con relación a los planteamientos de sexenios anteriores, es decir, ha apoyado la inserción del país a la lógica de libre mercado y ha mantenido el apoyo a la clase empresarial nacional e internacional.

Los empresarios en el poder no tienen una visión de Estado ni pretenden negociar sus decisiones con las fuerzas políticas de la sociedad, sino que encajonan la política pública al beneficio del capital. Esta falta de cobertura de las necesidades reales de la población, y en específico de la educación, los ha llevado a ocultarse en la demagogia más descarada y a actuar mediante la manipulación del *éxito empresarial*.

Así, en su Primer Informe de Gobierno (PIG), el ejecutivo federal afirmaba que los objetivos rectores de la política del Estado habían sido cuatro: el de mejorar los niveles de educación y bienestar de los mexicanos; el de acrecentar la equidad y la igualdad de oportunidades; el de fortalecer la cohesión y el capital sociales; y finalmente el de impulsar la educación para el desarrollo de las capacidades personales y la iniciativa individual y colectiva. Este objetivo rector incluía elementos tales como “la creación de capital humano, la extensión de nuevas formas de acceso a la información, el estímulo para la autosuperación y la autogestión y el apoyo a iniciativas de los particulares para el mejoramiento de los individuos y las familias,”⁶⁹ lo cual, según lo expuesto anteriormente, se revela como discurso enajenante.

De este modo, uno de los problemas de la educación no es estrictamente la falta de recursos ni de buenos deseos dedicados a ella, sino la adopción de la política de mascarada que mantiene el actual gobierno federal, la cual, por un lado asevera que la educación es una prioridad de Estado, pero que en los hechos la abandona y la pauperiza a favor del bienestar de los empresarios que invierten en México.

Continuando con esta visión, el ejecutivo federal presentó en 2002 un informe de gobierno muy escueto, donde la información y el desarrollo de los puntos abordados, se sustituye por una buena cantidad de fotografías que pretenden *ilustrar* el trabajo realizado durante su segundo año de labores, lo cual sugiere una vez más, la manipulación y pobreza de la información que

⁶⁹ “Primer Informe de Gobierno de la Administración Pública Federal 2000-2006. Resumen Ejecutivo”,

<http://informe.presidencia.gob.mx>, 5 de septiembre de 2001, p. 70

aporta este gobierno, y la sustitución de los argumentos políticos por la demagogia y por los recursos publicitarios.

En este informe se afirma que en materia social y de educación, el gobierno ha implementado algunas estrategias para mejorar la calidad de vida de la población, entre las cuales se encuentran el programa “Contigo” y “Oportunidades”, los cuales “intentan mejorar las oportunidades en educación, salud, seguridad social, agua potable, vivienda y capacitación para y en el trabajo.”⁷⁰ Sin embargo, su trabajo está concentrado entre los grupos poblacionales más pobres, con lo que la ayuda se focaliza y se reduce a las aportaciones mínimas necesarias para evitar focos de protesta.

Este deterioro social se expresa también en la práctica educativa y en específico en el nivel de vida del magisterio, el cual generó un conflicto de un mes a mediados de 2001, y que se resolvió con una ríspida negociación salarial después de una reunión entre el magisterio y el Presidente de la República.

El Día del maestro, miles de docentes de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) marcharon por las calles de la ciudad de México en repudio al cobro del IVA en alimentos, medicinas y libros y por el incremento salarial acordado el día 14 de mayo de 2001, donde el SNTE aceptó un incremento de 11% directo al salario y 2% en prestaciones para cerca de un millón de maestros de preescolar, primaria y secundaria.

La movilización magisterial fue larga; al cuarto día, centenares de maestros bloquearon el acceso a la Secretaría de Gobernación, por lo que la dependencia los convocó a que regresaran a sus estados para que en cada

⁷⁰ “Segundo Informe de Gobierno 2001-2006, Resumen ejecutivo”, Op.cit.

entidad se instalaran mesas de negociación, frente a lo que los maestros decidieron mantener el plantón en el Zócalo. Varios días después la Asamblea Nacional Representativa de la CNTE anunció movilizaciones y protestas en 21 estados de la República, así como paros indefinidos e inclusive la toma de oficinas gubernamentales. Así, el 28 de mayo de 2001, la CNTE resolvió convocar a un paro nacional de 24 horas, con manifestaciones simultáneas en cada estado de la República y la capital del país, que involucraría a 300 mil profesores.

Frente a la falta de atención y de respuesta de las autoridades federales, luego de 15 días de protestas, los maestros disidentes tomaron la sede del SNTE, y al cumplir 17 días de movilizaciones en la Ciudad de México, los profesores, en su mayoría oaxaqueños y michoacanos, empezaron un largo recorrido del Zócalo a los Pinos. Aludiendo a la cercanía de fin de cursos y al perjuicio que reciben los niños, a inicios de junio el Secretario de Educación entabló comunicación por primera vez con los maestros disidentes, pero rechazó la instalación de una mesa de negociación con el gobierno federal por considerar *muy adecuada* la respuesta ya dada a los docentes.

Por su parte, 56 mil miembros de la Sección 22 del SNTE en Oaxaca realizaron un paro de 48 horas para analizar la propuesta del gobierno estatal ante su pliego petitorio. “Los docentes exigían aumento de 100%, aguinaldo de 90 días en una sola emisión y aumento de becas escolares, entre otras demandas”.⁷¹ Por su parte, los maestros de Michoacán regresaron a clases luego de tres semanas de paro laboral logrando que por primera ocasión, en este Estado se destinaran 18.5 millones de pesos para uniformes escolares, 4

⁷¹ “Inicia la sección 22 del SNTE paro de 48 horas para analizar propuesta del gobierno de Oaxaca”, *La Jornada*, 5 de junio de 2001, p. 45

días más de aguinaldo, estímulos por antigüedad y libros de texto de secundaria gratuitos.

El 8 de junio, los maestros disidentes bloquearon la entrada de la Secretaría de Gobernación, lo que provocó la presencia de la Policía Federal Preventiva. Por fin el 13 de junio de 2001, luego de 31 días de movilizaciones en la Ciudad de México, los maestros disidentes de la CNTE levantaron el plantón del Zócalo y comenzaron a regresar a sus entidades de origen.

Según Alejandro Leal, secretario general de la sección 22 de Oaxaca “nos vamos satisfechos porque conseguimos ‘desenmascarar’ al gobierno de VFQ y demostrar que es igual a los anteriores, porque no atiende los problemas del magisterio y aplica la política neoliberal. A través de nuestras movilizaciones demostramos que esta es una administración empresarial que gobierna del lado de unos cuantos, y no del pueblo. La prueba es que no nos recibió; pero si fuéramos empresarios o banqueros nos habría atendido de inmediato.”⁷²

A pesar de esta conducta gubernamental de cerrazón frente a las peticiones magisteriales y a la preferencia por el sacrificio de los cursos y no por alcanzar un acuerdo que favoreciera a la educación en general, el presidente VFQ siguió sosteniendo en su PIG que “La educación nacional representa la primera y más alta prioridad del Gobierno de la República. Su transformación será indispensable y deberá responder a las exigencias del cambio económico, político y social de la nación, sólo así se podrá acabar con la disparidad de oportunidades existentes en nuestro país,”⁷³ y que es menester alcanzar una

⁷² “Hoy levantarán profesores el plantón del DF; duró 31 días”, La Jornada, 13 de junio de 2001, p. 44

⁷³ “Primer Informe de Gobierno de la Administración Pública Federal 2000-2006. Resumen Ejecutivo”,

<http://informe.presidencia.gob.mx>, Op.cit, p.5

educación de calidad, lo cual significa “atender al desarrollo de las capacidades y las habilidades individuales –en los ámbitos intelectual, artístico, afectivo, social y deportivo– al mismo tiempo que se fomentan los valores que aseguran una convivencia solidaria y comprometida, se forma a los individuos para la ciudadanía y los capacita para la competitividad y exigencias del mundo de trabajo.”⁷⁴

De este modo, observo que los representantes gubernamentales manejan un discurso de equidad y compromiso social que en el plano de los hechos ignoran, lo cual ejemplifica la dinámica de lucha de clases de la sociedad, en la que la propuesta educativa de la clase dominante intenta descartar la formación de una conciencia social crítica, y por el contrario, promueve una educación en la que lo más importante es la adaptación al mercado de trabajo.

Desde la misma lucha de clases, pero defendiendo los intereses de la clase dominada, Freire sugiere la aplicación de una propuesta educativa que parta del concepto de que ningún hombre debe formarse individualmente y para competir, sino que su aprendizaje se da en la convivencia y el diálogo reflexivo con la realidad, a modo de reconocerse como ente participativo de su educación y de su devenir histórico. Para Freire educar es concientizar y no únicamente formar mano de obra útil para el mercado, lo cual significa reducir la formación del sujeto a su dimensión utilitaria, negándole su derecho a “ser más”.

De aquí que el trabajo de alfabetización y el de educación, “sólo sea humanista en tanto que procure la integración del individuo a su realidad

⁷⁴ “Primer Informe de Gobierno de la Administración Pública Federal 2000-2006. Resumen Ejecutivo”,

<http://informe.presidencia.gob.mx>, Op.cit. p. 57

nacional, en la medida en la que le pierda el miedo a la libertad, y en la medida en la que pueda crear en el educando un proceso de reacción, de búsqueda, de independencia, y a la vez, de solidaridad.”⁷⁵

Para la educación problematizadora, el educando no es un objeto vacío al que haya que llenar de contenido, sino que es visto como un sujeto, capaz de proponer su educación y modificar su vida individual y colectiva. Su objetivo permanente es intentar que los hombres vayan percibiendo críticamente cómo *están siendo* en el mundo *en el que están* y *con el que están*. Así, el diálogo se convierte en un elemento básico de la enseñanza, mediante el cual se busca colectivizar ideas y reflexionar sobre una temática de interés común, con la finalidad de formar una conciencia crítica capaz de visualizar acciones posibles frente a la situación opresora.

Este elemento está ausente de la propuesta formal de gobierno para el nivel básico de la educación, dado que su propuesta se rige por las recomendaciones de organismos internacionales que visualizan a la educación como mecanismo de dominación, dentro del cual se enajena al individuo, enseñándole a aceptar su condición de despojado y a adaptarse a las condiciones existentes.

La propuesta gubernamental se concretiza más aún en el PNE 2001-2006, publicado en el mes de septiembre de 2001 por la SEP, y donde se propone transformar la educación básica en un plazo de 25 años, a modo de generar un sistema abierto y dinámico que ofrezca educación de calidad a los alumnos y que les permita adquirir los conocimientos y habilidades necesarios para su desarrollo, que aprendan a ejercer con responsabilidad sus derechos y sus

⁷⁵ BARREIRO, Julio, “Educación y conciencia”, en FREIRE, Paulo, La educación como práctica de la libertad, p. 14

ESTA TESIS NO SALE
DE LA BIBLIOTECA

obligaciones y que puedan seguir superándose a lo largo de la vida.⁷⁶ Sin embargo, como he descrito anteriormente, el discurso de ofrecer una educación de calidad y de responsabilidad cívica no ha sido acompañado de acciones que apoyen política y económicamente su realización.

Otro de los lineamientos de la revolución educativa, incluía que por primera vez en su historia, la SEP fuera evaluada por un organismo que calificaría su gestión en términos de calidad y de acercamiento a los indicadores educativos internacionales. Así, el INEE se encargaría de aplicar pruebas en todos los grados de preescolar, primaria y secundaria, tanto en escuelas públicas como privadas del país, y una vez consolidado, examinará planteles de educación media superior.

Según Tamez Guerra, esta medida evaluativa sería útil en tanto que permitiría repartir recursos a las escuelas de acuerdo con su desempeño escolar, y proporcionaría información a las entidades y a las escuelas para que mejoraran su labor educativa. Sin embargo, representaría también un mecanismo de control tanto del trabajo docente, como de los contenidos de los cursos de educación básica, pues se priorizará la obtención de los conocimientos y aptitudes útiles al mercado por sobre la formación crítica de los alumnos.

Esta iniciativa se concretó el 8 de agosto de 2002, con la creación del INEE como un organismo público descentralizado del Estado, a pesar de que el Congreso de la Unión había acordado que fuera una entidad autónoma del gobierno. Según el decreto presidencial,⁷⁷ este organismo surgió de las

⁷⁶ "Programa Nacional de Educación 2001-2006", *Op.cit.*, p. 123

⁷⁷ "Decreto de la creación del Instituto Nacional de Evaluación Educativa", *Diario Oficial de la Federación*, p. 88

necesidades de capacitación magisterial y de incremento de la calidad de la educación, expresadas tanto en el PND como en el PNE 2001-2006; así, su objetivo principal es la generación de herramientas de evaluación para el nivel básico y medio superior, tanto en modalidad escolar, en escuelas públicas y privadas, urbanas y rurales, como en las modalidades no escolarizadas y mixta, incluyendo la educación para adultos, la educación especial, la indígena y la comunitaria.⁷⁸ Para cumplir con esto, el Instituto colaborará con la SEP en las evaluaciones del sistema educativo nacional que ésta tiene planteadas, y en la fijación de lineamientos generales de evaluación.

Ese mismo día se firmó el “Compromiso Social por la Calidad de la Educación”, programa que suscribieron representantes del Poder Legislativo, gobernadores, el sindicato magisterial, empresarios, rectores de universidades públicas y privadas, jefes de distintas iglesias y asociaciones de padres de familia, y que se plantea como finalidad la creación de “comunidades de aprendizaje exitosas” para el nivel básico⁷⁹.

El documento se divide en siete puntos, en los que se hace un diagnóstico de la educación existente y de las propuestas para mejorar la calidad de la educación. Así, dado que se considera que los procesos de globalización pueden marginar a millones de personas si no se fortalece la educación, la estrategia a seguir es firmar un acuerdo de trabajo conjunto que consiga el mejoramiento de la calidad y la atención a los problemas de equidad, para lo cual es necesario obtener “mejores condiciones tecnológicas que permiten

⁷⁸ *Ibidem*, p. 89

⁷⁹ Observatorio Ciudadano de la Educación, “Comunicado No. 82. Compromiso Social por la Calidad de la Educación”, <http://www.observatorio.org/comunicados/comun82.html>

responder a las necesidades de las nuevas generaciones y de la base productiva, así como a las condiciones del entorno internacional.”⁸⁰

En el “Compromiso Social por la Calidad de la Educación” se ratifica el carácter público, obligatorio, laico y gratuito de la educación y se establece un compromiso entre los firmantes para ofrecer una educación de buena calidad, donde los alumnos “aprendan a aprender, aprendan para la vida y a lo largo de la vida”⁸¹ y en el que la base del trabajo sean las “comunidades de aprendizaje”, por lo que es menester actualizar de forma permanente al magisterio e incrementar los recursos económicos destinados al Sistema Educativo Nacional.

Para lograr estos objetivos, el “Compromiso Social por la Calidad de la Educación” propone “ampliar y hacer uso óptimo del tiempo de la jornada de trabajo, enriquecer el currículo con actividades que podrían ser del gusto por la lectura, la educación física y la artística, así como el aprendizaje de un segundo idioma y de la computación.”⁸²

Frente a este planteamiento existen una serie de faltantes que impiden otorgarle demasiada credibilidad a su contenido, como la descontextualización de los problemas educativos y la omisión de sus responsables, y el pasar por alto los ámbitos de responsabilidad y compromiso de cada sector firmante para alcanzar los objetivos planteados, además de que no se concretizan programas o mecanismos para lograr las llamadas “comunidades de aprendizaje”. Según el Observatorio Ciudadano de la Educación, “quizá lo

⁸⁰ “Compromiso Social por la Calidad de la Educación”, <http://normalista.ilce.edu.mx>.

p.3

⁸¹ “Compromiso Social por la Calidad de la Educación”, *Ibidem*, p.4

⁸² “Compromiso Social por la Calidad de la Educación”, *Ibidem*, p.5

más importante es que se acepta que en el futuro la movilidad de maestros y directivos se hará con base en el mérito y se desarrollará un nuevo sistema de evaluación”.⁸³

Como es notorio, esta filosofía no propone verdaderamente una revolución educativa, ya que pretende continuar con la orientación utilitaria de la educación iniciada en los sexenios anteriores, y por el contrario, pretende profundizar los mecanismos de control de la misma, resaltando valores como la evaluación y la calidad para el trabajo según estándares internacionales, los cuales formarán la conciencia social de los sujetos de la educación básica.

Retomando a Freire, la orientación neoliberalista de la educación, cosifica tanto a individuos como al propio conocimiento, volviéndolos objetos de evaluación y de impartición de la educación. Estas son características de la educación bancaria, la cual enseña una actitud estática y receptiva, pues no parte de las necesidades personales y grupales de los sujetos, sino que impone un modelo educativo según las necesidades de la clase dominante, quien actualmente promueve la preparación para el libre mercado.

Según la educación bancaria, los hombres no piensan independientemente, y por tanto deben repetir contenidos previamente elaborados, anulando con ello el rasgo personal de la enseñanza y homogeneizando así el perfil del maestro, de los exámenes, de los cursos y de los criterios de evaluación y de la calidad educativa, objetivos que expresamente persiguen tanto el INEE como el “Compromiso Social por la Calidad de la Educación”.

⁸³ Observatorio Ciudadano de la Educación, “Comunicado No. 82. Compromiso Social por la Calidad de la Educación”, <http://www.observatorio.org/comunicados/comun82.html>

Según afirma el PNE, la SEP ha basado su plan educativo fundamentalmente en tres programas gubernamentales: el PEC, el de becas para estudiantes de educación superior y el de la creación del INEE. De los tres, el PEC es el planteamiento que incide directamente en la formación de conciencia social de la educación básica, dado que parte de una concepción de calidad que expresa un paradigma político y educativo nacional que es resultante de la lucha de clases de la sociedad.

La noción de calidad escolar que ha adoptado el presente sexenio, tiene sus antecedentes en las necesidades económicas de los mercados globales, a partir de las que se han originado organismos como la Organización Internacional para la Normatividad (ISO)⁸⁴, generándose así las normas ISO 9000, relativas a los sistemas para la gestión y aseguramiento de la calidad, las cuales actualmente regulan los servicios educativos a nivel mundial.

Las normas ISO 9000 recomiendan a cada escuela organizar su propio plan de calidad educativa, de lo cual Oria Razo da las siguientes recomendaciones:⁸⁵

- Respeto a las leyes y reglamentos que forman el marco jurídico de la educación nacional.
- Organización de un plan de calidad “con manuales de procedimientos específicos; cada maestro tiene que formular su propio plan de calidad, de su trabajo día a día, semana a semana, mes a mes y niño a niño para todo el año escolar.

⁸⁴ ORIA RAZO Vicent, “Conceptos e indicadores de la calidad de la educación”, Revista Mexicana de Pedagogía, p. 23

⁸⁵ Ibidem, p. 26

- En el proceso de calidad deben involucrarse todos en beneficio de la organización.
- Cumplir el calendario escolar y los planes y programas de estudio.
- Aplicar técnicas para la enseñanza de las asignaturas.
- Reducir la impuntualidad, faltas de asistencia y deserción escolares, manteniendo la comunicación con los padres de familia
- Hacer evaluaciones constantes para ver objetivos y metas de aprendizaje

Siguiendo este marco, el PND acepta la incorporación educativa de México a la lógica de la globalización, pues anota que la fuerza de la economía, el comercio y las comunidades globales impulsarán también la globalización de los sistemas educativos, por lo que “el gobierno pretende promover la penetración de las tecnologías y repensar los procesos y los contenidos mismos de la educación”.⁸⁶

Además, el PNE anota que la “calidad de la educación” es aquella que implica constante evaluación y que está orientada al desarrollo de las competencias cognitivas fundamentales de los alumnos, entre las que destacan las habilidades comunicativas básicas, es decir, la lectura, la escritura, la comunicación verbal y el saber escuchar. Dice que una educación básica de buena calidad debe formar en los alumnos el interés y la disposición a continuar aprendiendo a lo largo de su vida, de manera autónoma y autodirigida, y a transformar toda experiencia de vida en una ocasión para el

⁸⁶ “Programa Nacional de Educación 2001-2006”, *Op.cit.*, p. 123

aprendizaje, propiciando la capacidad de los alumnos de reconocer, plantear y resolver problemas, de predecir y generalizar resultados, y de desarrollar el pensamiento crítico, la imaginación espacial y el pensamiento deductivo.⁸⁷

Sumado a esto, el PNE afirma que una educación básica de calidad será aquella que brinde a los alumnos los elementos necesarios para conocer el mundo social y natural en el que viven, a modo de entenderlos como procesos en continuo movimiento y evolución, y que a su vez proporcione las bases para la formación de los futuros ciudadanos, en la convivencia, la democracia y la cultura de la legalidad.⁸⁸

Lo anterior lleva a comprender la necesidad gubernamental de involucrar al sistema educativo nacional en una lógica de *calidad escolar*, para lo cual se ha lanzado el PEC. Así, el PEC parte de la concepción federalista de la educación, que pretende articular a las 32 entidades federativas mediante una estructura orgánica rectora que coordine a las autoridades educativas estatales. En este planteamiento la escuela es el centro de gravedad alrededor del cual deberán girar las instituciones, las autoridades y los programas educativos del sexenio.

El documento anota que el PEC pretende que “la institución escolar construya, con la participación de todos sus integrantes, un proyecto de desarrollo educativo propio en el marco de los propósitos educativos nacionales”⁸⁹. Así, a partir de un diagnóstico de la situación de cada

⁸⁷ Idem

⁸⁸ Idem

⁸⁹ “Reglas de operación e indicadores de gestión y evaluación del Programa de Escuelas de Calidad”, <http://www.sep.gob.mx/>, p. 2

comunidad escolar, la escuela propondrá metas, estrategias y compromisos en un proyecto de desarrollo a mediano plazo, y en programas anuales de trabajo.

El PEC inició en 2001 con la incorporación de 2,261 escuelas, esperando reunir para 2002 a 10,000 planteles, destinando un presupuesto de 1,200 millones de pesos de origen federal. Según el proyecto, el Programa aportará anualmente una cantidad inicial de \$50,000 pesos a cada escuela, o \$100,000 pesos, según lo determine la SEP, que se entregarán en los primeros treinta días naturales después de iniciado el ciclo escolar.⁹⁰

De acuerdo con la convocatoria para el año 2002, de tipo nacional y de inscripción voluntaria, las escuelas debían elaborar su proyecto escolar a cinco años y un programa anual de trabajo y en caso de buscar reincorporarse al programa, las escuelas debían presentar además un informe técnico y un informe financiero que justificase los logros alcanzados con el apoyo del PEC y su impacto en la calidad educativa.

Algunos de los estándares de desempeño institucional y escolar que maneja el PEC son los siguientes:⁹¹

- La comunidad escolar cumple con las metas que ella misma se fija
- Se cumple con el calendario escolar, se fomenta la asistencia y puntualidad de la comunidad escolar
- El director ejerce liderazgo académico, administrativo y social
- El personal directivo y docente trabaja como un equipo

⁹⁰ Idem

⁹¹ Ibidem, p. 6

- Los directivos y docentes de preocupan por capacitarse y actualizarse
- Los docentes planifican sus clases
- Los docentes consiguen de sus alumnos una participación activa, crítica y creativa
- La comunidad escolar se desenvuelve en un ambiente propicio a la práctica de valores universales como la solidaridad, la tolerancia, la honestidad y la responsabilidad
- Los padres de familia están organizados y participan en tareas educativas con los docentes, son informados del progreso de sus hijos y tienen canales para expresarse.
- La comunidad externa se autoevalúa, y se busca la evaluación externa.

Como se percibe, estas recomendaciones son muy parecidas a las que contemplan las normas ISO 9000, las cuales persiguen la aprobación de los indicadores internacionales que califican una práctica educativa según la demanda del mercado internacional. En un plano descontextualizado, estas afirmaciones suenan completamente aceptables y convenientes para la formación integral de los estudiantes con conciencia crítica de su entorno, pero considerando que la práctica educativa de este sexenio se apega a la satisfacción de la economía neoliberal, encuentro que la prioridad de esta educación obedece a las necesidades de la clase empresarial, las cuales implican la formación de capital humano para el trabajo según las necesidades del mercado mundial.

Dado que la definición de calidad de la educación no es una operación neutral, sino que se convierte en un intento de elaborar toda una filosofía del hombre y de su entorno, en el PEC hay una definición de calidad que responde a los intereses de la clase empresarial, la cual ha repuntado su poder en la etapa globalizadora del capitalismo.

La intencionalidad de la SEP esbozada en el PNE, de formar estudiantes con capacidad de autoestudio, de resolución de problemas y de generalización de resultados, responde así a la dinámica comercial internacional, la cual cambia rápidamente con la tecnología y el mercado, por lo que es menester formar alumnos "adaptables" a los requerimientos del libre mercado, y por lo que el PEC y los planteamientos educativos neoliberales priorizan, como anota ÁLVAREZ-TOSTADO, "la capacidad de desarrollar actitudes innovadoras para poder adaptarse al cambio"⁹². Esto responde, una vez más, a las características de la educación bancaria en la formación de la conciencia social.

De este modo, durante el primer tercio de gobierno de VFQ, la formación de la conciencia social en el nivel básico ha apuntado hacia la formación de seres adaptables a las cambiantes exigencias del mercado, y a su vez de entes pasivos e irreflexivos de su realidad, lo cual les despoja paulatinamente de su derecho a vivir una educación que los haga concientes de su presencia histórica.

⁹² ÁLVAREZ-TOSTADO, *Op.cit.* p. 43

CONCLUSIONES

Una vez terminado este trabajo de tesis, me encuentro en la posibilidad de hacer una crítica a la impartición de educación básica en la administración de VFQ, en tanto formadora de conciencia social. Así, he observado que este gobierno no se rige por una propuesta sólida, ni por un compromiso político y moral con los millones de mexicanos que le dieron su voto, sino por la maximización del beneficio económico para las cúpulas empresariales.

Me parece que, sin hacerlo abiertamente, el actual gobierno se ha revelado como de corte empresarial, caracterizándose por dar respuestas inmediatas a los problemas políticos y de administración pública que se le van planteando, sin importar el costo social y político de las mismas, priorizando marcadamente el seguimiento del paradigma neoliberal y la persecución del bienestar económico de los grupos empresariales.

Así, dado que la política económica nacional orienta la política educativa, encontré que la categoría *conciencia social*, que en la presente tesis apela a la formación problematizadora y reflexiva de los sujetos de la educación, de tal modo que puedan conocer su situación de clase y actuar de manera libre y responsable como individuos y como miembros de una

sociedad, no se forma en la administración de VFQ, y que por el contrario, plantea un programa educativo que favorece la aceptación irreflexiva de la política económica y del rol de la educación como formadora de capital humano de calidad y de población consumidora.

En este sentido, la *actitud social* que pretende formar el gobierno de VFQ busca promover la *adaptación* de los individuos a la lógica de libre mercado, además de legitimar las medidas políticas y económicas del gobierno, las cuales dentro de la lucha de clases, privilegian al sector empresarial a costa del bienestar social de la gran mayoría de los mexicanos.

De esta manera, aunque en el PND y en el PNE se maneje que la primera prioridad nacional es la educación, y que ésta será revolucionaria y de equidad, a la luz de los hechos no podemos creer tales afirmaciones, ya que como he descrito en el capítulo 3, las acciones económicas y políticas concretas del gobierno no han apoyado el desarrollo de la educación y por el contrario, se han inclinado claramente al beneficio de la clase empresarial.

Así, más bien, el discurso del PND y del PNE pretende ocultar la relación de lucha de clases que vive la sociedad, para lo cual incluso ha utilizado términos completamente contradictorios a su ideario político, como es el término de “emancipación”.

De hecho, la administración de VFQ ha agudizado la “cosificación” del ser humano, concibiéndolo en términos de su utilidad para el mercado, y no desde su vocación de “ser más” como humano, de aquí la enorme preocupación del Estado por promover, mediante programas como el PEC,

una educación de consumo, de eficiencia en la producción, de mercados idóneos y de formación de capital humano.

El mecanismo mediante el cual el gobierno de VFQ ha logrado imponer su modelo económico empresarial por sobre el bienestar social ha sido la utilización de un doble discurso, que mantiene una apariencia de voluntad política para mejorar el nivel de vida de la población, y en específico, para cubrir las demandas educativas del país, pero que en los hechos concretos, demuestra su desprecio por el desarrollo del sector educativo.

En suma, lo anterior me deja ver que la propuesta educativa de VFQ no es progresista ni revolucionaria, sino que por el contrario es conservadora y retrógrada en tanto que cambia la lucha política por la demagogia y por la manipulación.

Una vez reconocida la lucha de clases en la sociedad y el lado del se mueve el gobierno federal, sería ingenuo esperar que el gobierno formara conciencia social crítica, y con ello sujetos pensantes y defensores de sus intereses de clase, en vez de una conciencia social irreflexiva y de aceptación de las circunstancias políticas, económicas y sociales existentes, es decir, una actitud social resultante de la "educación bancaria".

En este sentido, la responsabilidad de promover un enfoque crítico y responsable de la educación básica, recae en los profesionales preocupados por la "humanización" de la sociedad, y particularmente en los profesores de este nivel educativo, quienes hacen efectivos los lineamientos de la política educativa nacional. Por ello, siguiendo la esencia de la conciencia social crítica o problematizadora, la exigencia mayor que se presenta es la

de desocultar las verdades que la propuesta del equipo de VFQ se empeña en maquillar.

Así, en el intento de proponer una concepción de calidad educativa que recupere los elementos de formación de una "educación liberadora" y por tanto, formadora de seres humanos integrales y concientes del acontecer común, me parece necesario calificar además otros factores que no están contemplados en el PEC. Estos factores permitirán una formación de conciencia crítica en los profesores y alumnos, de tal modo que partan de sus intereses personales y de clase para desocultar los mecanismos de dominación de la clase en el poder.

SUGERENCIAS

Propongo que la educación básica sea evaluada también por indicadores que apunten a la socialización de los sujetos de la educación, (el diálogo, el trabajo en equipo dentro del aula, la participación del alumno, la formación de identidad social, la problematización de la realidad concreta, la producción de creaciones propias y la realización de trabajo creativo), los cuales, recuperarán el valor de la aplicación del criterio propio y responsable, tanto en alumnos como en maestros y en los responsables de la evaluación escolar, el cual debe iniciarse en la autocrítica y extenderse a la visión institucional.

La implementación de estos indicadores en la medición de la calidad de la educación, requerirá necesariamente de la sensibilización de los profesores, alumnos y autoridades sobre la pertinencia y beneficios de su consideración, sensibilización que se alcanzará mediante el diálogo, primero con profesores y autoridades, y posteriormente en un grupo de estudio que aborde la problemática que ellos propongan en relación a la calidad educativa.

Este procedimiento implicará conseguir el permiso de las autoridades escolares para ingresar a una escuela de educación básica y observar primeramente el desarrollo de la clase, el cumplimiento de los indicadores del PEC y de los que propongo y que denominaré "socializadores", para después

escribir un pequeño informe crítico sobre la calidad de la práctica docente, intentando que resulte de interés para el profesor del grupo.

Una vez que se hubiera repetido esto con varios grupos, y que se consiguiera el interés de un conjunto de profesores en formar a los estudiantes según una "calidad integral", vendría la propuesta de discutirlo colectivamente a modo de despertar la comprensión crítica del concepto y de su aplicación.

Todo esto, porque sólo a partir de la concepción crítica que tengan los sujetos de la educación de su problemática cotidiana, se asimilarán las relaciones de clase y la lucha constante por el poder que se disputa en la sociedad.

Es de suma importancia que la educación deje de ser vista por sus integrantes como un hecho aislado de sus vidas y de su responsabilidad, predeterminado por fuerzas invisibles que marcan el devenir de la historia. Por el contrario, es importante que maestros, alumnos y autoridades se conciban como sujetos de la educación y, por tanto, responsables de la calidad educativa que se da en sus planteles, y de los sucesos de su comunidad. Así, la conciencia crítica del estudio y discusión del PEC, llevará a los profesores a reconocerse como seres políticos y sociales responsables del acontecer histórico en el que están inmersos. Esta premisa los hará activos y propositivos y se reconocerán como entes políticos, según lo cual deberán conducirse.

BIBLIOGRAFÍA

ÁLVAREZ-TOSTADO, A. Carlos, Calidad de la educación: entre el eslogan y la utopía, Editorial Magisterio del Río de la Plata Buenos Aires, 1997.

ÁNGELES, Olivia y MORALES, Josefina, "Economía mexicana: 1991 en el cambio estructural", en Rangel José, La coyuntura neoliberal a mitad del periodo ¿autónoma o inducida?, UNAM-IIE, México, 1993.

ANGUIANO, Arturo, "La reestructuración política", en De Sierra Teresa, coordinadora, Cambio estructural y modernización educativa, UPN-UAMAzcapotzalco-Consejo Mexicano de Ciencias Sociales A.C., México, 1991.

ARNAUT, Alberto, La Federalización educativa en México. Historia del debate sobre la centralización y la descentralización educativa (1889-1994), El colegio de México, Centro de investigaciones y docencia económicas, 1998, México, 1998.

DE GORTARI, Hira y ZICCARDI, Alicia, "Instituciones y clientelas de la política social: un esbozo histórico, 1867-1994", en Casas Rosalba y Castillo Héctor, et.al, Las políticas sociales de México en los años noventa, IISUNAM-FLACSO-Plaza y Valdés editores, 1ª reimpresión, México, 1998.

DÍAZ RIVERA, Gabriel, Los caminos de la transición política: proyecto nacional y reforma del Estado: documentos de trabajo, Ed. Centro de investigación y docencia económicas CIDE, México, 1992.

FREIRE, Paulo, Cartas a Cristina. Reflexiones sobre mi vida y mi trabajo, SXXI, 1ª edición en portugués 1994, 1ª edición en español 1996, México.

-----, La educación como práctica de la libertad, S.XXI, 1ª edición 1969, 2ª edición 1982, México.

-----, La importancia de leer y el proceso de liberación, Ed. S.XXI, 1ª edición en español, México, 1984.

-----, Pedagogía del oprimido, S.XXI, 1ª edición 1970, 4ª edición 1997, México.

-----, Política y educación, Ed. S.XXI, 3ª edición en español, México, 1998.

FUENTES, Mario Luis, LUMBARES Jorge, La reforma del Estado mexicano en los nuevos escenarios internacionales, ED. Diana, México, 1995.

GARRIDO, N. Celso, "¿Reforma económica neoliberal en México? Nuevo pragmatismo en las relaciones entre mercado e intervención política pública." en De Sierra Teresa, coordinadora, Cambio estructural y modernización educativa, UPN-UAM Azcapotzalco-Consejo Mexicano de Ciencias Sociales A.C., México, 1991.

HERNÁNDEZ CHÁVEZ, Alicia, México, breve historia contemporánea, FCE, México, 2000.

HOBSBAWM, Eric, Historia del S.XX 1914-1991, Ed Grijalbo Mondadori, España 1995.

INCHÁUSTEGUI, Teresa y MARTÍNEZ, Alicia, "Política social y cambios de finales de siglo: contexto y valores en la relación con los nuevos actores", en CASAS, Rosalba y CASTILLO, Héctor, et.al, Las políticas sociales de México en los años noventa, IISUNAM-FLACSO-Plaza y Valdés editores, 1ª reimpresión, México, 1998.

LERNER SIGAL, Bertha, "Globalización, neoliberalismo y política social", en Casas Rosalba y Castillo Héctor, et. al, Las políticas sociales de México en los años noventa, IISUNAM-FLACSO-Plaza y Valdés editores, 1ª reimpresión, México, 1998.

ORIA RAZO, Vicente, "Conceptos e indicadores de la calidad de la educación", Revista Mexicana de Pedagogía, México, Vol. 9, No. 39, ene-feb 1998.

HEMEROGRAFÍA

ACOSTA, Carlos, ESPINOSA, Verónica, RIGACCI, Martino y ORTEGA, Fernando, "Los changarros, atorados, y del vocho ni sus luces", Proceso, 11 de febrero de 2001.

CHOI KIM, Joon Cheol, "Crisis económica y las nuevas estrategias de industrialización y comercio exterior en México durante el régimen de Miguel de la Madrid", Tesis (doctorado en estudios latinoamericanos), FCPyS, UNAM, México 1991.

GUERRERO OLVERA, Miguel, "La empresa pública y la política social del Estado mexicano ante su reforma: alcances y consecuencias", Tesina (licenciatura en ciencias política y administración pública), Méx. , FCPyS-UNAM, 1998.

IANNI, Octavio, "Nacionalismo, regionalismo y globalización", Revista de estudios latinoamericanos, año II, Num. 4, jul-dic 1995.

LATAPÍ SARRE, Pablo, "La emancipación en versión lighth", Proceso, 5 de agosto de 2001.

-----, "Lo que faltó al PND", Proceso, 8 de julio de 2001.

La Jornada, periodo de enero a noviembre de 2001 y julio de 2002.

MINAKATA, Alberto, "Hacia una cultura de evaluación de los posgrados en educación", Sinéctica, México, No.13, julio-diciembre 1998.

PAZ RUBIO, Rosas Lilia, "Contrastación entre la política educativa del periodo de gobierno cardenista (1934-1940) y la política educativa del periodo del Lic. MMH (1982-1988)" Tesis (maestría en sociología), FCPyS-UNAM, México, 1989.

SEMO, Enrique, "Los empresarios y la reforma fiscal", Proceso, 8 de abril de 2001.

TORRES SILVA, Juan Rubén, "Balance y perspectivas de la política social del gobierno de Ernesto Zedillo Ponce de León 1994-2000", Tesis (licenciatura en trabajo social), ENTS-UNAM, México, 2000.

DOCUMENTOS

“Compromiso Social por la Calidad de la Educación”; Secretaría de Educación Pública, <http://www.normalista.ilce.edu.mx>

“Decreto de la creación del Instituto Nacional de Evaluación Educativa”, *Diario Oficial de la Federación*, Secretaría de Gobernación, México, 8 de agosto de 2002.

International Conference on Education,
<http://www.ibe.unesco.org/international/ICE/46espanol/46instis.htm#footnote2>

Observatorio Ciudadano de la Educación, “Comunicado No. 47. Tres centésimas de incremento al gasto educativo”,
<http://www.observatorio.org/comunicados/comun47.html>

Observatorio Ciudadano de la Educación, “Comunicado No. 82. Compromiso Social por la Calidad de la Educación”,
<http://www.observatorio.org/comunicados/comun82.html>

Observatorio Ciudadano de la Educación, “Comunicado No. 85. De las promesas a los resultados”,
<http://www.observatorio.org/comunicados/comun85.html>

“Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006”, *Diario Oficial de la Federación*, 30 de mayo de 2001.

“Primer Informe de Gobierno de la Administración Pública Federal 2000-2006. Resumen ejecutivo”, <http://www.informe.presidencia.gob.mx>, 5 de septiembre de 2001.

“Programa Nacional de Educación 2001-2006”, Secretaría de Educación Pública, México, septiembre de 2001.

“Reglas de operación e indicadores de gestión y evaluación del Programa de Escuelas de Calidad”, convocatoria 2002, <http://www.sep.gob.mx>

“Segundo Informe de Gobierno de la Administración Pública Federal 2000-2006. Resumen ejecutivo”, Secretaría de Gobernación, México, 1 de septiembre de 2002

ABREVIATURAS

ALADI	Asociación Latinoamericana de Integración
ANMEBN	Acuerdo Nacional sobre la Modernización de la Educación Básica y Normal
CONACYT	Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología
CSG	Carlos Salinas de Gortari
Diconsa	Programa Social de Abasto
EZ	Ernesto Zedillo Ponce de León
Fidelist	Programa de subsidio a la tortilla
FMI	Fondo Monetario Internacional
GATT	Acuerdo General de Aranceles y Comercio
INEE	Instituto Nacional de Evaluación Educativa
ISR	Impuesto Sobre la Renta
IVA	Impuesto al Valor Agregado
Liconsa	Programa de Abasto social de leche

MMH	Miguel de la Madrid Hurtado
PEC	Programa de Escuelas de Calidad
PIB	Producto Interno Bruto
PIG	Primer Informe de Gobierno
PND	Plan Nacional de Desarrollo
PNE	Programa Nacional de Educación
Progesa	Programa de educación, salud y alimentación
PRONASOL	Programa Nacional de Solidaridad
SEP	Secretaría de Educación Pública
SNTE	Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación
Subsedes	Subunidades de Servicios Descentralizados
TLCA	tratado de Libre Comercio de las Américas
Usedes	Unidades de Servicios Descentralizados
VFQ	Vicente Fox Quesada