



# UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES  
"IZTACALA"



U.N.A.M. CAMPUS  
IZTACALA

**LA RELACION MAESTRO-ALUMNO EN LA PRIMARIA  
¿UNA INTRODUCCION A LAS RELACIONES DE PODER?  
UNA APROXIMACION DENTRO DE LA MODERNIZACION  
DE LA EDUCACION PRIMARIA**

## **TRABAJO TERMINAL**

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:  
LICENCIADO EN "PSICOLOGIA"

**P R E S E N T A N :**

VICTOR M. "ALVARADO" GARCIA

LIGIA G. VELOZ AVILA



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

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

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

"La adversidad sólo desalienta a los pueblos despreciables"

Juárez, en "La Lejanía del Tesoro". PIT II

Más que una dedicatoria, queremos recordar a todos los que nos dieron y dan algo para superar la adversidad cotidiana.

Alfonso y Gilda con los suyos,  
Berta, (con todo y Jesús) y los suyos  
a los compañeros de la vida.  
A Yossef por su amistad y la  
paciencia en el trabajo.

los hombres de mala voluntad/ no todos sino los verdaderamente temerarios/ cuando van al analista y se confiesan/ somatizan el odio y acaban vomitando /a propósito/ son ellos los que gobiernan

Mario Benedetti.

Otra Noción de Patria.

la escuela es una organización estatal, mientras que la familia es una organización que atiende al modo de vida, y el mejor modo de influir sobre ella es a través del propio alumno.

Antón Makarenko.

...pobrecitos creían que libertad era tan sólo una palabra aguda que muerte era grave o llana y que cárceles por suerte una palabra esdrújula olvidaban poner el acento en el hombre.

Mario Benedetti

Carta a mi hijo desde la cárcel.



Otro día, salgo de nuevo al trabajo, con mis dos hijos, Lúgía, mi compañera, antes de ir a la oficina se queda limpiando la casa. Otro día.

¿Por qué vamos otra vez a la escuela? Pregúnta Ilse la más pequeña de los niños.

Vaya pregunta, pienso, después de cinco-¿o seis?- años Lúgía y yo estamos por acabar la Tesis Profesional para titularnos de licenciados en Psicología y, en realidad nos seguimos haciendo una pregunta parecida ¿Para que la escuela? Difícil valorarlo en una país como el nuestro, en el que se espera que el que va a la escuela debe saber algo para trabajar, para ser disciplinado principalmente, y bueno, si esperas otras cosas como aquella relación entre conocimiento y libertad, pues la escuela ya no es esa que se vende en el mercado de trabajo.

Para que estés con tus compañeritos y aprendas muchas cosas - digo, ya de prisa porque se hace tarde.

## I N D I C E

	Pág.
PRESENTACION.....	1
INTRODUCCION.....	3
 CAPITULOS	
1. Psicología y Educación.....	33
Referencias Bibliográficas.....	46
2. Modelos de Referencia.....	47
Referencias Bibliográficas.....	59
3. La Educación Pública en México.....	60
Referencias Bibliográficas.....	105
4. La Modernización Educativa.....	108
Referencias Bibliográficas.....	149
5. La Propuesta y sus Tendencias.....	152
Referencias Bibliográficas.....	190
 CONCLUSIONES.....	 191

## PRESENTACION

Este trabajo aborda un tema esencial para nuestra sociedad: Qué tipo de relación educativa se establece en la escuela, en este caso aproximándonos al nivel primaria, o lo que es lo mismo qué relación han de aprender los niños que asisten a la escuela primaria, relación que en mayor o menor medida guiará sus relaciones sociales en otros aspectos y tiempos.

La aproximación es general y teórica, y se realiza en la forma en que esto es planteado en el currículo oficial, desde la propuesta de educación Estatal, en el marco de la modernización que desde inicios de la novena década del siglo impulsa el Estado mexicano. La aproximación tiene como elemento importante la concepción político-económico-ideológica de la relación educativa, así desarrollo humano que se promueve a través de la programación de una relación educativa.

Para el conjunto social, conocer hacia a donde se mueve la educación, básica - en este caso, es fundamental pues sus integrantes van tomando de ella, la educación, elementos que

integran a su forma de ser en el mundo, elementos que integran a la estructura psicológica que van construyendo.

Para el desarrollo de la psicología como disciplina social humana, es básico situarse en un contexto social amplio y específico, en el que su quehacer asume un rol y una responsabilidad específica más allá de su objeto de estudio y de sus intenciones manifiestas.

Para el psicólogo, ubicarse y reconocerse como un trabajador que participa, en la teoría o en la aplicación, en la concreción de unos y no otros productos específicos que cumplen una función social determinada, implica una decisión que lo involucra en su total integridad como miembro de el mundo que vive, y esto rebasa su condición de psicólogo.

En el caso que ocupa este trabajo, conocer cómo una relación educativa modelo se conforma con elementos diversos que van más allá de lo pedagógico o psicológico, y entre los que éstos últimos son más bien de orden técnico subordinados a otros elementos, es o más bien es necesario que sea tema de estudio para la psicología en su ubicación ante las órdenes de determinación social de influencia global en una sociedad, en nuestra sociedad.

## INTRODUCCION

### I

El desarrollo de todo ser humano como tal, como un ser genérico social, tiene lugar siempre en sociedad. Decir en sociedad significa en relación con su entorno "situado en una comunidad hacia las mutuas relaciones" (1).

Establecer relaciones implica entrar en contacto de una forma u otra, implica actividad. Junto con Ander-Egg (2), podemos distinguir dos planos de relación fundamentales para el ser humano: otros hombres y el resto del mundo. Si pasáramos de caso que confundir estos planos de relación cualitativamente distintos, características de algunas sociedades modernas que se significan por el grado de alienación de los individuos que las conforman.

A través de las relaciones que cada individuo establece durante su vida no sólo asimila la producción histórica de la humanidad y transforma la naturaleza, sino que también y fundamentalmente se produce como ser humano. El conjunto de relaciones que concreta un individuo concreto se traduce

social real, pues finalmente, es la actividad concreta que realiza cada ser y la circunstancia en que suceda, el sustento del desarrollo individual y social.

Sin duda toda relación social es importante, sea cual sea el plano en que se ubique. De cualquier modo resaltaremos aquí las relaciones interpersonales pues de acuerdo con Marx(3), "la ciencia real...pues erige en principio fundamental de la teoría la relación social...entre el hombre y el hombre". Efectivamente, es en contacto con otros individuos donde, desde su nacimiento, cada particular desarrolla, concreta y manifiesta su socialidad y genericidad; en su relación con otros se produce y distingue como singular y además, en ella aprende a relacionarse con el resto del mundo.

En suma, las relaciones sociales que se concretan, fundamentalmente las interpersonales, son el marco referencial esencial para aprehender la producción del ser humano y, desde luego, de la sociedad.

Saber cómo, cuándo, dónde, con quién y/o con qué fin, con qué efecto y a través de qué medio se estructuran las relaciones de tal o cual sociedad, grupo o individuo, es penetrar en su proceso de producción y desde luego, la posibilidad de participar positivamente en él.

Pero las relaciones que concretan en una sociedad determinada son hechos históricos y como tales, propios de un proceso de desarrollo de condiciones variables; corresponden a condiciones histórico-sociales precisas. Las relaciones sociales entonces, y al igual que individuos y sociedades,

son características en cada momento o época del desarrollo humano.

Efectivamente, existe una correspondencia entre condiciones sociales y relaciones sociales entre sí y con los sujetos y grupos que se relacionan. La variación en alguno de estos elementos implica la variación de todos en alguna medida. De aquí resulta que la incorporación de un individuo a determinada dinámica social de relaciones está en función de las condiciones de existencia de la sociedad de que se trate; lo que se tiene que apropiarse y reproducir, incluso lo que se ha de producir como individuo para integrarse a una sociedad depende en gran medida, de las condiciones de existencia de esa sociedad en un momento dado.

Evidentemente, para que un individuo se integre a su sociedad, a la dinámica de producción social de su sociedad, tiene que aprender a relacionarse y para ello, tiene que apropiarse de ciertos "productos, usos y lenguaje"(4) vigentes.

Desde luego cada individuo como un ser particular-singular se relaciona desde su propio yo, es decir, desde su particular y única ubicación y perspectiva social. Sin embargo, la actuación de los individuos no es a su arbitrio: aunque los hombres son productores de su propia historia, la construyen siempre a partir de una situación dada, que determina (hasta cierto punto) la dimensión de esa producción de la historia.

La situación dada proporciona rasgos característicos y delimita el campo de acción de las relaciones sociales

propias de una sociedad: ciertos medios de producción social, ciertas formas de contacto, ciertos espacios para ciertas relaciones, por citar algunos ejemplos. Las relaciones sociales en resumen, suceden a partir de una delimitación y determinación situacional específica e histórica, que por cierto tienden a superar.

La caracterización histórica de las relaciones sociales, permite referirse a estructuras de relación para cada momento histórico y cada sociedad. Como hecho histórico la estructura de relaciones vigente en un momento dado, al mismo devenir social del desarrollo permanecen sólo algunos productos del momento precedente o de los momentos precedentes.

A nivel de proceso social la selectividad histórica se concreta en la permanencia de algunos rasgos estructurales que no interfieren esencialmente en la implantación de las nuevas condiciones y que en ciertos casos ayudan incluso a la transición, lo que a nivel de grupo o individual se concreta en la permanencia de usos tradicionales y costumbres de relación compatibles o indiferentes al nuevo contexto social: el lenguaje y algunos productos se ubican en ambos niveles de permanencia e incluso los trascienden.

¶ Para el particular y las relaciones que cotidianamente establece, la selectividad histórica es más precisa. Un ser nace en un mundo ajeno e independiente de él, en el mundo de otros y se tiene que integrar a la dinámica de ese mundo. Su integración, como ya se anotó parte de su propio yo pero éste, el yo, se conforma con base a su ubicación en la



estructura social a la que pertenece; se nace en un lugar determinado perteneciendo a una familia y/o grupo social específico que vive en condiciones particulares y se dedica a ciertas actividades; familia o grupo que pertenece a cierta clase o estamento social. En suma, cada ser se integra al mundo desde un "pequeño mundo" preciso e inmediato. En este sentido las relaciones sociales de un individuo, su posibilidad de relación son definitivamente y sólo en cierta medida predeterminadas. >

Hemos dicho hasta ahora que la relación social concreta es el marco de referencia fundamental para conocer la forma en que tienen lugar la producción social, que los individuos y las relaciones que establecen se desarrollan siempre en una situación dada; que las condiciones donde se efectúa la práctica social le establecen límites y rasgos característicos; que las situaciones dadas son producto histórico resultante del avance de la producción social. Pero, ¿cómo se conforma una situación dada, en qué se concretan las condiciones dadas de existencia; a partir de qué y cómo se relacionan los individuos en cada época?.

## II

Los rasgos distintivos de una sociedad en un momento histórico vienen dados por la forma en que se estructuran sus relaciones para la producción social, por su organización colectiva. La organización social se origina en la forma en

que los hombres que la integran realizan la producción de los bienes necesarios para su existencia; cómo producen y a través de qué medios se origina en las relaciones de producción: "es pues la producción, el modo de producción, lo que expresa la naturaleza histórica de los hombres"(5).

A partir de las relaciones de producción de bienes se establece una estructura general que regula las relaciones sociales en todos los ámbitos de la producción social y esta estructuración, en este modo de producción social, es en los hechos las condiciones de existencia, la situación dada en que los hombres se relacionan y se desarrollan.

Todo modo de producción para establecerse efectivamente tiende a mantener el orden que lo caracteriza, a reproducirse y prevalece hasta que el mismo proceso de producción social crea las bases de nuevas condiciones de existencia, propicia un estadio superior de desarrollo de relaciones de producción.

Desde luego las relaciones de producción en sentido económico, no son las únicas relaciones que tienen lugar en una sociedad, aunque éstas sean "determinantes en última instancia"(6) y por supuesto no son las únicas que tienden a reproducirse y/o reproducir un modo de producción.

Se puede afirmar que los hombres que son productivamente activos...según sea el modo de producción suscriben...ciertas relaciones sociales y políticas que permiten mantener y reproducir el sistema de producción vigente(7);

tiende a reproducir la esencia de las relaciones que lo caracteriza.

Aquí hay que precisar que la historia de la humanidad muestra cómo bajo ciertas condiciones de desarrollo, los individuos y las relaciones sociales se convierten en productoras de un nuevo orden, aunque esas nuevas relaciones tiendan a prevalecer hasta que dialécticamente suceda una nueva transformación.

En un momento dado, la sociedad también se caracteriza por las relaciones que tienen lugar en ámbitos diferentes al económico; diversas a las relaciones de producción estrictamente concebidas.

Cada sociedad funciona de acuerdo a una organización particular que en todo caso tiene "un orden de determinación primaria: la instancia económica" y existen en torno a él otros órdenes de "determinación". En ese sentido Marx, citado por Daniel Janet, plantea:

en la producción social de su vida, los hombres contraen determinadas relaciones necesarias e independientes de su voluntad, relaciones de producción que corresponden a una determinada fase de desarrollo de las fuerzas productivas materiales. El conjunto de estas relaciones... forman la estructura económica de la sociedad, la base real sobre la que se levanta la superestructura jurídica y política y a la que corresponden determinadas formas de conciencia social(8).

Por lo demás cabe decir que no se puede pensar en una determinación mecánica en la relación estructura-superestructura, más bien aceptamos la posición de Gramsci en el sentido de que esa relación conforma un "bloque histórico"(9) de estructura social.

< Toda sociedad pues, desde sus relaciones de producción vigentes establece tendencialmente el tipo de relación a realizar por sus integrantes en todos su ámbitos: una forma de gobierno, una legislación que regule la coexistencia y una ideología, una forma de explicar el mundo que se vive y que se manifiesta en una forma de ser socialmente. Así, los individuos se relacionan a partir de su ubicación en la organización social concreta y bajo las determinaciones que ésta le impone y que por cierto nunca son absolutas. >

### III

Como parte de la superestructura, incorporados a las formas de conciencia social, una sociedad crea espacios de formación de sus integrantes, con el propósito de "suscitar y desarrollar...cierto número de estados físicos, intelectuales y morales, que exige de él la sociedad"(10); espacios, con el objetivo final de incorporar al individuo a la sociedad, a sus relaciones sociales. Por supuesto, tales espacios también son parte de una situación dada.

A partir de sus exigencias hacia el individuo, la sociedad no sólo crea los espacios, también produce y selecciona los contenidos de formación basados en su particular modo de producción. Selecciona entonces cómo, cuándo, dónde y qué deben apropiarse los individuos en su proceso formativo. En síntesis, los individuos se forman en una sociedad de acuerdo a un orden de relaciones establecido

independientemente de su voluntad, existen antes de su nacimiento; se forma bajo ciertas relaciones para ciertas relaciones.

En sociedades contemporáneas, acaso por su complejidad estructural y su nivel de desarrollo científico y técnico que permea la vida cotidiana, se han creado espacios específicos, planeados y programados para realizar una formación controlada: los sistemas de educación, cuyo instrumento fundamental es la escuela: espacio físico y social dedicado a la formación de los individuos desde la infancia.

En efecto, la escuela es el lugar por excelencia para realizar la práctica educativa formal, ahí todo está dispuesto para la producción de los ciudadanos que una sociedad dada requiere.

La estructuración de la escuela corresponde siempre a las características del sistema social y educativo en que se ubique, aunque no es un mero reflejo de él. Generalmente se presenta en niveles de formación que, en la medida de sus posibilidades reales, los individuos van ascendiendo desde un nivel básico -educación elemental- hasta especialidades en el conocimiento y práctica profesional -educación superior-. Los niveles educativos comúnmente se asocian a ciertas edades.

La educación escolarizada, la escuela, son un producto histórico, una forma de producción social intencionada, selectiva y controlada de acuerdo al modo de producción vigente. Podemos decir que la educación escolarizada es una práctica social en que los que en ella intervienen suscriben

cierto tipo de relaciones previamente delimitadas en un programa escolar y que tienden a integrar a su circunstancia social, de cierta forma, a los sujetos en un proceso de aprendizaje.

Lo que queremos resaltar aquí es que esta práctica básicamente ha sido en su concreción una relación interpersonal, cara a cara, de dependencia entre los sujetos involucrados, pero no necesariamente de desigualdad. Como toda relación social interpersonal corresponde a un orden establecido, pero no es un reflejo de otros órdenes de determinación social aunque sea interdependiente con todos ellos y no necesariamente está en afinidad estrecha con propósitos de orden no pedagógico hegemónicos en su circunstancia social. Desde nuestra perspectiva esta relación en la escuela tal como está organizada es esencial para la consecución de los logros y propósitos educativos concretos en formas de ser social de cada individuo. Estas relaciones son en sistemas educativos nacionales predisuestas para enseñar esa forma de ser social y generalizados a través de visiones y programas educativos oficiales.

Como una forma de "conciencia social" lo que sucede en la escuela y en torno a ella, que se concreta en el salón de clases, difunde una visión del mundo y una manera de actuar en él; propicia la forma de actuar de los individuos en otros órdenes de determinación al desarrollar actitudes y habilidades concretas y que sean transmitidas mediante una relación educativa interpersonal precisa. Visto así, la

escuela basa su práctica en la situación dada en la que ella misma está inserta, en el modo de producción social en que se ubica y en las condiciones específicas en que éste se encuentre, aunque no esté de acuerdo con ella.)

Diremos de paso que acaso por su origen, la práctica educativa en general y la escuela en particular de un orden establecido, tienden a ser reproductoras al inculcar lo dado independiente del sujeto; quizá por su función, habilitar a los individuos para enfrentar una situación, trascienda la mera reproducción. Su tendencia real queda finalmente en función de su práctica real y cotidiana, en el tipo de sujeto que en ella se forme, en las relaciones sociales que en ella se suscriben.

Aunque en términos generales es posible pensar que la función formativa de la educación escolar no varía en donde quiera que se haya establecido, su concreción real sí es diversa, de acuerdo a su historia y al modo de producción en que se ubique.

〈En los hechos, a cada sociedad le corresponde un tipo de educación y un tipo de escuela. Los contenidos y procedimientos de la acción educativa son adecuados a requerimientos sociales específicos,〉 aunque esto no quiere decir que es absolutamente determinada desde su exterior pues a decir de Gramsci, nada hace suponer que las superestructuras no sean activas (11), aunque sí se puede hablar de una codeterminación entre los diversos órdenes sociales.

✓ < Ciertamente un sistema educativo y la escuela por supuesto, como forma de conciencia social tiene "una densidad y una consistencia material...son habla y son formas"(12) que se expresan a través del quehacer educativo cotidiano del maestro y del alumno, son instrumentos ideológicos específicos que se utilizan en forma particular en cada modo de producción social; con una "autonomía relativa" buscan "...suministrar el sistema de representaciones que permitan a los agentes sociales el cumplimiento de sus actividades determinadas por la estructura y la cohesión social"(13).

El producto que deja la relación educativa escolar se concreta y expresa en la práctica de los hombres y siguiendo a Danel Janet, la ideología -como la escuela, agregaríamos- tiene "como efecto propio la construcción social controlada del sujeto humano para organizar su papel social y relanzar su posición en la estructura social de relaciones vigente"(14) y sobre este punto trataremos a lo largo de este trabajo.

#### IV

✓ < Actualmente en nuestro país y por lo menos desde 1921 con la creación de la Secretaría de Educación Pública, la escuela ha sido establecida como práctica educativa institucionalizada. Principalmente se ha masificado su utilización en el nivel básico (primaria y secundaria) siendo incluso éste obligatorio y gratuito por ley. > El sistema



educativo entonces, tiene su base principal en la relación maestro-alumno y ésta juega un papel significativo en la conformación del futuro ciudadano. La relación educativa, sin embargo, sucede en condiciones específicas que la determinan. >

El modo de producción vigente en México, al igual que el sistema educativo, tiene como antecedente histórico original la lucha armada de principios de siglo a partir de la cual se estableció una modificación en la estructura social que prevalencia; esta modificación, quizá sólo adecuación de la estructura social, obtuvo como resultado entre otros también fundamentales, la promulgación de una nueva constitución, de un nuevo instrumento legal en que se concreta la estructura social vivida entonces de manera incipiente.

Consideramos que el modo de producción social vigente en el país presenta las características esenciales del denominado capitalista, lo que en adelante veremos.

Para empezar diremos que de acuerdo con Maurice Dobb, nos basamos en este punto en la definición expresada por Marx inicialmente, entendiendo por capitalismo "un modo particular de producción"(15), que no sólo se refiere al estado de las fuerzas productivas "sino al modo de apropiación de los medios de producción y las relaciones sociales entre los hombres resultantes de sus conexiones con el proceso de producción"(16).

Enseguida presentamos en líneas generales, los aspectos esenciales de este modo de producción, podríamos decir sus invariantes.

Dos hechos resultan esenciales en el origen, desarrollo y vigencia del capitalismo: la propiedad privada y la particular diferenciación de clases sociales. Para Maurice Dobb los presupuestos históricos del capitalismo están en "la concentración de la propiedad de los medios de producción en manos de una clase que sólo constituía un pequeño sector de la sociedad y el consiguiente surgimiento de una clase desposeída"(17). A partir de esto la sociedad se organiza de otro modo.

La propiedad privada del capitalismo conduce a una integración de la sociedad con dos clases sociales básicas: los propietarios de los medios de producción y con ellos del capital, y los no propietarios de ningún medio de producción ni de capital, los privados de propiedad. Los capitalistas y los trabajadores .

Esta diferenciación de clases se dá originalmente, partiendo de su relación con los medios de producción. Tal relación propicia que una mayoría sólo tenga la fuerza de trabajo como fuente de sustento, lo que la coloca en una situación de dependencia económica ante el capitalista, pues éste es quien puede emplear su fuerza de trabajo. El trabajador así, se somete a ciertas condiciones de producción ajenas a él.

En el capitalismo las relaciones sociales de producción son inicialmente relaciones de dependencia de una clase a otra, del trabajador al patrón. Esta relación se concreta como una relación de compra-venta de fuerza de trabajo, en la que al trabajador no le queda más que poner a disposición de

un capitalista su fuerza de trabajo, someterse a ciertas condiciones de producción convirtiéndolo su trabajo en mercancía.

Así en esta relación de compra-venta, mientras el trabajador usa su única fuente de sustento, el capitalista concreta una de las formas de acumular capital. El salario es para uno, el trabajador, el único ingreso; para el otro, el capitalista, incremento de capital al disponer de una fuerza de trabajo que puede producir, si se administra correctamente, más de lo que se le paga: plusvalía.

Con estas bases, el proceso de producción es determinante; ahora los bienes que se producen son propiedad del patrón y no del productor directo. En esta situación el proceso de trabajo se degrada en cierta forma: "mientras que en general es un proceso de crear valores útiles, ahora se ha convertido específicamente en un proceso para la expansión del capital, la creación de una ganancia"(18). Se convierte en trabajo enajenado pues el trabajador tiene que comprar incluso lo que él produce.

En el capitalismo se producen mercancías, lo que razonablemente se va a vender; la satisfacción de necesidades es fuente de ganancias. Desde la fuerza de trabajo, el elemento mercancía adquiere en este contexto una gran fuerza al ser "patrón social que determina el valor de todos los productos...del mismo trabajo...que no es visto...sino como mercancía...oculta su valor...y relaciones de producción bien precisas"(19). En el capitalismo, las mercancías, el mismo sujeto de producción debe poseer valor de cambio, cumplir con

ciertos requisitos para vender su fuerza de trabajo subordinándose a un mercado.

En tales circunstancias, de separación entre capital y trabajo, las funciones sociales cambian para cada caso. Unos hacen el trabajo y otros lo administran, se separa el trabajo manual del intelectual. El trabajador produce como otros le dicen, con los medios de otros, para otros. Se establecen jerarquías sociales precisas, de acuerdo con la función social que se vive: la fábrica, la familia, la escuela, en todo espacio social.

Con todo esto la propiedad, el poseer, se convierte en la medida del valor personal y de la posición social. Se genera un nuevo sentimiento predominante: el tener fuente de poder.

En suma, las relaciones generadas en el modo de producción capitalista, basadas en las relaciones de producción, son en principio relaciones de clase. Con esta base, se presentan como relaciones de dependencia, del que tiene ante el que no tiene y que por la condición de propiedad y opciones de sustento, se convierten en relaciones de sometimiento jerarquizadas influenciadas para su inserción en una situación de mercado. Son en resumen, <relaciones de poder de unos individuos a otros, basadas en las formas de propiedad que tal o cual ubicación jerárquica en la escala social y que se puede particularizar a los diferentes espacios en que se mueve el individuo> -p. ej., un obrero puede ser el jefe de familia. <Esto propicia en el individuo un juego de roles diverso, de acuerdo al poder social que se

tenga en relación al otro y otros que participan en una relación y espacio dado.

De cualquier forma las relaciones capitalistas, sea cual sea el espacio en que sucedan, son relaciones entre seres con clara pertenencia de clase, donde entran en juego esquemáticamente dos clases antagónicas que en muchos casos se manifiestan como lucha de clases. Aún entre individuos de la misma clase, su pertenencia se manifiesta en su relación concreta: se reconocen como iguales.

Así en los hechos, las relaciones de producción impactan todos los ámbitos del quehacer social, para Cunningham, "la introducción del capital...provoca un tremendo cambio en las relaciones personales del trabajador con sus prójimos cuando es reducido a una posición de dependencia"(20). Esto se plasma en la forma en que se concreta la superestructura de este modo de producción, propiciando la reproducción del sistema de relaciones implantado, posibilitando patrones de comportamiento generales.

Ya se mencionó que la superestructura, que conforma una totalidad con la estructura económica, está compuesta, planteado esquemáticamente, por lo jurídico-político y las formas de conciencia social, lo ideológico. Nos referimos someramente al orden jurídico-político puesto que nuestro trabajo se relaciona más estrechamente con el ideológico, a una de las formas de conciencia social como lo es la educación escolar elemental de nuestro país.

Herry Braverman(21) en su libro Trabajo y Capital Monopolista, menciona condiciones básicas para que el

capitalismo se establezca y predomine en una sociedad. Una de ellas es la existencia de un trabajador, una clase, dispuesto a vender su fuerza de trabajo como única alternativa o fuente de sustento; otra condición es que el trabajador esté libre de constreñimientos legales -como servilismo o esclavitud- que le impidan concretar tal disposición. Esto último supone que no basta la existencia de condiciones puramente económicas sino también legales para la implantación como sistema social del capitalismo.

Este modo de producción social requiere entonces de cierta legislación y forma de gobierno que conviertan su particular estructura clasista en estado de derecho.

X (El orden jurídico-político es el "conjunto de aparatos institucionales y normas destinadas a reglamentar el funcionamiento de la sociedad en su conjunto"(22). En las sociedades de clase esto se asegura con la constitución del Estado "el producto y la manifestación del carácter irreconciliable de las contradicciones de clase"(23). El Estado "árbitro".

<En este modo de producción, el Estado adquiere funciones de "control y dominio" social para el desarrollo de la sociedad "tal y como está organizada". Reglamenta la coexistencia de los integrantes de la sociedad, independientemente de la clase social a la que pertenezcan y sanciona que en las relaciones concretas se respete tal reglamentación. Para la Ley y el Estado, todos son iguales en derechos y obligaciones, aunque unos tengan y otros no, unos puedan y otros no usar medios para ejercer sus derechos

y cumplir sus obligaciones ciudadanas. Asegura de una forma u otra la desigualdad real con una igualdad legal.

El otro orden de determinación "superestructural" de la producción social es el ideológico, las formas de conciencia social. La ideología dice Martha Harnecker "es como el cemento que asegura la cohesión de un edificio...cohesiona a los individuos en sus papeles, en sus funciones y en sus relaciones sociales"(24). Cohesiona instalando y generando en los individuos "la ética del sistema".

En un sistema clasista como lo es el capitalismo, cohesionar implica afirmar y unir intereses de clase, de grupos divergentes, antagónicos.

Integran individuos con clara pertenencia de clase en torno a una visión del mundo, a un patrón general del comportamiento y a una actitud hacia la realidad que se vive, que los adapte a las condiciones de existencia. Una cohesión de este tipo requiere una ideología dominante, no única necesariamente pero sí hegemónica; requiere, retomando el planteamiento de Adolfo Gilly(25), una comunidad ilusoria sobre la comunidad superior e inferior. Clase poseedora, los de arriba comunidad superior. Clase desposeída, los de abajo, comunidad inferior.

Toda ideología es un producto social que se funda originalmente en la instancia económica, aunque de ningún modo es un mero reflejo de ella; es una objetivación humana con especificidad propia y de acuerdo a Daniel Janet "autonomía relativa". De cualquier manera la forma de

producción y propagación corresponden a un sistema social específico.

La historia muestra como en cada época "las ideas dominantes han sido las de la clase dominante", expresión ideal de las relaciones materiales dominantes. En efecto, en este y otros sistemas de clase, el poder material se ha expandido hacia el poder "espiritual".

Ideológicamente en el capitalismo, al poder material le subyace una dominación en las formas de conciencia social. El producto del orden ideológico es una apropiación-actuación concreta de los individuos con relación a ciertos planteamientos generales -ideas, valores, conocimientos y formas de comportamiento- difundidos al margen de la concreta existencia de clase o quizá por su existencia precisamente, pero como algo superior a ellas.

La ideología produce, de acuerdo nuevamente con Danel Janet, "un cierto efecto de conocimiento y desconocimiento práctico"(26). Al parecer, su funcionamiento no se basa en una adecuación o formación del o los individuos, que por lo demás se presenta con matices de inintencionalidad, condicionando comportamientos, ideas, actitudes, valores, etc. específicos, sino a través de propiciar en los sujetos un sistema de codificación que permita una "lectura" de la realidad con características de clase, de la clase dominante, disimulada en forma de interés general.

En su ensayo, Danel Janet menciona tres funciones básicas de la ideología. Primera, presenta a los individuos la estructura social ocultando o señalando sólo parcialmente



la base real en que se origina, sus presupuestos esenciales y sus contradicciones internas; produce un "imaginario colectivo" que disfraza el carácter de clase de las relaciones vigentes, vistiéndolas de articulación natural y una armonía necesaria. Segunda, con ese "imaginario colectivo", disfraz estructural, legitima al sistema de relaciones que prevalece; justifica la realidad clasista haciéndola parecer como algo inferior y hasta egoísta ante el "interés general", por ejemplo el de la nación. Tercera, logrado lo "imaginario colectivo", legitimado y justificado el sistema de relaciones, la ideología cohesionaba a la sociedad al proporcionarle una convicción de pertenencia, de unidad en un interés superior al de cualquier clase o grupo. En fin, minimiza la realidad concreta en pos de una realidad ideal.

Cumpliendo sus funciones básicas, su efecto de conocimiento y desconocimiento práctico, la ideología dominante funciona como "...el cemento que asegura la cohesión del edificio". Funciona en tanto convence y adapta.

v

La existencia del capitalismo en México no es algo muy difícil de constatar, desde luego la existencia de la escuela y su predominio como medio educativo tampoco. Sin embargo tanto el capitalismo como la escuela nacionales tienen especificidades precisas, aunque sea cual sea su

manifestación concreta, la esencia del capitalismo y sus relaciones, "su naturaleza interna", no varía.

Al referirnos al capitalismo mexicano, hemos de reconocer que se basa, a decir de Adolfo Gilly, en un entramaje social de antiguas solidaridades y lealtades, en las que es evidente la existencia de la comunidad superior, la inferior y la ilusoria, todas reales y "eternamente modernizadas" en las que hasta ahora prevalece la ilusoria (general) sobre las otras (particulares).

Tratar de caracterizar al capitalismo mexicano nos lleva de una u otra forma a referirnos: al capitalismo dependiente o periférico; a la combinación de formas tradicionales coloniales y neocoloniales de producción con neocapitalistas; a una sociedad multiforme y pluriétnica en la que no siempre es fácil reconocer al propietario del no propietario; a una compleja y diferenciada trama de relaciones en las que se mezclan mestizos, indios y criollos, lo nacional y lo extranjero, en una maraña de comunidades urbanas y rurales donde entreveran el poder del capitalista con el del caudillo y el cacique, incluso del mismo líder obrero. En fin, en nuestro país el capitalismo adquiere particularidades muy precisas, y su educación también. Conocerlas y superarlas implica desentramarlas, ponerlas en evidencia como relaciones capitalistas, en un sistema capitalista.

La escuela mexicana se mueve efectivamente en un sistema social preciso, capitalista. Según el Plan Nacional de Desarrollo 1989-1994, en el que el gobierno "cumple con su mandato Constitucional legal de dar orientación y dotar de

instrumentos básicos a los esfuerzos de Estado y la Sociedad para alcanzar los objetivos nacionales", según este documento y al referirse al Estado dice:

en ningún momento hemos perdido de vista el destino final de nuestras acciones y esfuerzos; la calidad de vida de nuestros compatriotas y especialmente, de aquellos entre nosotros que viven en intolerable estado de miseria(27).

La desigualdad capitalista real en este instrumento orientador no se deja a dudas, establece:

el crecimiento no serviría si no responde a las demandas de empleo, ingresos, alimentación, salud, vivienda, servicios y desde luego, educación de calidad". Y más adelante señala: "en la distribución de la riqueza socialmente producida mantenga un equilibrio que beneficie a los menos favorecidos, a las clases populares, a los campesinos y trabajadores, a las mujeres y los jóvenes(28).

En el orden jurídico-político el Estado juega su rol, en el mismo documento se dice "el orden jurídico establece bases para que la gestión pública propicie, en el marco de las libertades individuales, el avance social del pueblo y la superación de las causas que originan la desigualdad". Luego de "reconocer a la igualdad esencial de los mexicanos frente a la autoridad establecida en la Carta Magna", puntualiza su determinación de "atender a las demandas de los individuos y de los grupos sociales más expuestos al atropello de sus derechos esenciales e impulsar una mayor conciencia de los límites del poder".

Ideológicamente, al proponer su forma de trabajo resalta la comunidad ilusoria a la moderna, dicen: "ejercicio moderno

do la autoridad, por que sin menoscabo de la autoridad de la participación y el acuerdo, no renuncia a sus posibilidades de hacer prevalecer el interés general, mantener el estado de derecho pues su vigor recide en el orgullo de pertenecer y compartir el destino de la Nación."

✓ { En este particular contexto, "el reto de la educación es de congruencia con el desarrollo nacional. Se debe por ello, elevar la calidad de los contenidos que transmite y los métodos que utiliza; vincular sus partes entre sí y con el aparato productivo". ✓

## VI

Hasta aquí hemos ubicado el hecho educativo escolar como parte de una realidad social: 1) como una relación social originalmente interpersonal que tiene lugar bajo condiciones precisas y con características propias; 2) como parte activa de una estructura social que, hasta cierto punto lo determina; 3) como expresión particular, que no única, del orden ideológico (una forma de conciencia social); 4, como un hecho en nuestro país, al situarnos dentro de un modo de producción social vigente en México, abundando en el orden ideológico en que lo ubicamos, sus funciones y características generales.

Se señaló, en suma, que la acción educativa escolar es una relación interpersonal mediada o que se inscribe en una situación social específica; como un hecho histórico-social.

En este sentido, puntualizamos que una característica actual de esta relación es que es una relación programada, es decir que desde antes de su aparición en el salón de clases, ya se han establecido formas, condiciones y objetivos a la relación concreta, no sólo dadas por una situación social general, sino específicamente por los planes y programas educativos. >

Esto último es lo que nos interesa particularmente: la relación maestro-alumno programada, que establece lo que tendencialmente se espera que suceda y resulte del trabajo en el salón de clases, en cuanto a esquemas asimilables de relación social. En este punto es importante lo que señala Elsie Rockwell(29), en el sentido de que a nivel mundial la escuela presenta ciertas constantes, particularizadas a cada caso: el aula, el maestro frente a los alumnos, los conocimientos especialmente armados, las jerarquías, los reglamentos, etc...dentro de todo ésto, un conocimiento de la educación concreta precisa conocer la matriz institucional del hecho. Cómo se ve y cómo se espera que suceda la relación educativa en este caso y lo que esto tiene que ver con el conjunto de relaciones sociales extraescolares; en qué relaciones y para qué relaciones se pretende formar a los escolares. \

Podemos decir que en algún sentido, la programación educativa es un manifiesto de intenciones de quien o quienes deciden la dirección educativa, en este caso nacional y de carácter Estatal, y la relación maestro-alumno no es ajena a esto. \ Para J. LaCortie(30), una característica de la relación maestro-alumno es que "no es voluntaria",

básicamente en la educación básica del niño. Esta obligatoriedad se traduce, siguiendo al autor, en que en este arreglo no cuenta el interés del niño por estar presente. Por otras razones, la presencia del maestro ante ciertos alumnos también es obligada, esto es, ningún actor elige al otro(s). En fin, es una relación en la que los sujetos directamente participantes están ligados inicialmente por un plan educativo que determina en cierta medida el carácter real que asuma el vínculo pedagógico cotidiano.

En buena medida entonces, la relación educativa es predeterminada relativamente por la circunstancia social y por los lineamientos técnicos y didácticos en que se basa, así como por supuestos teóricos acerca del desarrollo humano, la producción del conocimiento, las formas de aprendizaje y la función educativa. Es decir, la relación educativa es un elemento activo en una estructura social, previamente determinado, pero con especificidad propia y autonomía relativa.

En nuestro país, los lineamientos educativos oficiales, y esto principalmente en la educación básica infantil, permean toda la actividad escolar y si bien no lo determinan totalmente, sí actúan -incluso en instituciones privadas- como un elemento que posibilita y facilita la homogeneidad en la práctica educativa.

Este trabajo es una aproximación a las características que adquiere la relación maestro-alumno en la educación primaria de nuestro país, en el marco de la actual modernización educativa que desarrolla el gobierno federal.

Esta caracterización pretende ubicar a la relación educativa programada en un esquema general de relaciones de la estructura social en "modernización", como un elemento activo, una "estructura estructurante", a partir de los documentos que marcan las líneas de la modernización, básicamente el Plan Nacional de Desarrollo 1989-1994 y el Programa de Modernización Educativa.

Nuestro objetivo central, es aproximarnos a la tendencia de la relación social maestro-alumno que proponen los documentos básicos de la modernización, ubicada como parte de un proceso histórico y respecto a su función social como elemento de transformación o reproducción de una estructura social de relaciones, partiendo de las características didácticas y técnicas que se proponen, así como los supuestos teóricos que subyacen en relación con el desarrollo humano, la adquisición de conocimientos y la función social de la educación.

La estructura básica del trabajo se conforma por cinco capítulos y las conclusiones generales. En esta introducción se plantea en general el marco de referencia, fundamental para la ubicación de cada capítulo. En el primer capítulo se plantea una aproximación, en líneas generales, acerca de la psicología y su relación con lo educativo, tomando como referencia básica de trabajo las relaciones sociales vigentes en un momento dado, y cómo el abordaje desde las características del sistema social a lo educativo y, en él, de lo "psicológico", no deviene en asunto de otra ciencia social. El capítulo dos presenta modelos educativos que

serven de referencia para ubicar las características de la modernización educativa, como modelo general y particularmente en el modelo de relación maestro-alumno que de él se deriva. El capítulo tres contiene una breve aproximación histórica de las características que, en diversos momentos político-económicos, presenta la educación pública nacional, desde la creación de la SEP y hasta los inicios de la década de los 80's, como antecedente de lo que se va a modernizar y como proceso social del que la transformación modernizadora es consecuencia y modernización. En el capítulo cuatro se presentan las características de la modernización educativa, particularmente de la educación primaria, ubicada en el contexto general de modernización del país. Ya en el capítulo cinco se resumen las características de la modernización, contrándose en los elementos que van perfilando la relación maestro-alumno que se propone programáticamente, en el contexto general del modelo. Asimismo, en este quinto capítulo se marcan las tendencias que desde nuestra aproximación sigue la modernización educativa, la escuela primaria y específicamente la relación maestro-alumno respecto a la estructura social de relaciones que impera en nuestra sociedad. Por último en las conclusiones se señala puntualmente, los aspectos básicos que se derivan del trabajo y que, necesariamente, requieren de abordajes más precisos.

16



## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- (1) DANIEL, Fernando. Ideología y Epistemología. ANUIES-U.A.M. Azcapotzalco. Ed. Edicol, México, 1977. p. 31
- (2) ANDER-EGG, E. Técnicas de Investigación Social. Ed. Humanitas. Buenos Aires, 1982. p. 19
- (3) En DANIEL, F. Op. cit. p. 36.
- (4) HELLER, Agnes. Sociología de la Vida Cotidiana. Ed. Península. Barcelona, 1979.
- (5) DANIEL, F. Op. cit. p. 40.
- (6) Ibid. p. 49.
- (7) Ibid. p. 40.
- (8) En Daniel, F. Ibid. p. 48.
- (9) TEIXIER, J. Gramsci: Teórico de las Superestructuras. Ediciones de Cultura Popular. México, 1975. p. 14
- (10) DANIEL, F. Op. cit.
- (11) En DANIEL, F. Ibid. p. 55.
- (12) Ibid. p. 50.
- (13) Ibid. p. 65.
- (14) Ibid. p. 74.
- (15) DOBB, Maurice. Estudios Sobre el Desarrollo del Capitalismo Ed. Siglo XXI. México, D.F. 1983, p. 21.
- (16) Loc. cit.
- (17) Ibid. p. 22.
- (18) BRAVERMAN, Harry. Trabajo y Capital Monopolista. Ed. Nuestro Tiempo. México, 1975. p. 70
- (19) DANIEL, F. Op. cit.
- (20) En DOBB, Maurice. Op. cit. p. 25.
- (21) BRAVERMAN, Harry. Op. cit. p. 69.
- (22) HARNECKER, Martha. CONCEPTOS ELEMANTALES DEL MATERIALISMO HISTORICO. Ed. Siglo XXI. México, 1971.

- (23) *Ibid.* p. 113.
- (24) *Ibid.* p. 96.
- (25) GILLY, Adolfo. Nuestra Calda en la Modernidad. Ed. Juan Bolfo i Climent. México, 1988. p. IV, V y VI.
- (26) DANEL, F. *Op. cit.* p. 64.
- (27) PLAN NACIONAL DE DESARROLLO. Publicado por La Jornada. México, 10. de Junio de 1989.
- (28) *Ibid.*
- (29) ROCKWEL, Elsie. Compil. Ser Maestro, Estudios Sobre Trabajo Docente. SEP-Cultura. Ed. El Caballito. CONAFE. México, D.F., 1985. p. 11.
- (30) *Ibid.* p. 94.

## CAPÍTULO I

### PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN

Aceptar que el desarrollo humano, el de la especie y el de cada individuo, tiene lugar en sociedad a través de las relaciones que establecen los hombres entre sí y con el entorno, implica aceptar que el proceso de desarrollo psicológico de los individuos tiene lugar también en la realización cotidiana de relaciones sociales. El desarrollo psicológico de un individuo se objetiva en los vínculos que él establece con su mundo: en su práctica social.

El desarrollo psicológico individual, la construcción de una forma de ser en el mundo, no es independiente, antes e, contrario, es la forma en que el mundo en que se se se organiza. De hecho un sujeto se integra inicialmente a un mundo dado independientemente de él, ajeno. Sin embargo, el desarrollo empieza a estructurarse así, en el relacionarse e integrarse a un mundo preexistente, con prácticas concretas. El individuo al nacer se encuentra en un mundo en el que se le señalan prácticamente formas de entrar en contacto con él, de relacionarse. En el proceso de relación y desarrollo el

individuo va estructurando una forma particular de estar, participar e integrarse en el mundo que vive y, al mismo tiempo, ese mundo se va volviendo su mundo y las prácticas sus prácticas.

Entender que los procesos psicológicos se desarrollan a partir de las relaciones de los individuos con el mundo y que en ellas se objetiva, no es ajeno a los discursos teóricos que dentro de la psicología se conocen. Sin dudar, podemos decir que toda aproximación teórica en psicología, de una forma u otra, toma en cuenta la importancia relativa que tienen las relaciones sociales en el desarrollo de los procesos psicológicos de un individuo; Luria(1) por ejemplo dice:

Para explicar casualmente las funciones psíquicas superiores del ser humano, hay que salirse de los límites del organismo y buscar las fuentes de los mismos no en las propiedades del espíritu o en las peculiaridades del cerebro, sino en la historia social de la humanidad, en las formas de trabajo social y en el lenguaje...

Para Piaget(2), por otra parte, la actividad mental se organiza en un doble aspecto "motor e intelectual" y en dos dimensiones "individual y social (interindividual)"; Freud(3) acepta que la psicología individual es al mismo tiempo social y puntualiza: "...la psicología colectiva considera al individuo como miembro de un pueblo, una casta, una clase social o una institución..."; Cohen(4), desde una perspectiva conductual señala: "Cada grupo define que es lo que considera conducta aceptable. Cada ambiente envía mensajes de -alto- o

-adelante- que indican al individuo si su conducta es propia o impropia". Para finalizar, Bleger(5) señala que el estudio de la conducta, que es un "retorno a los hechos mismos", debe hacerse "en función de la personalidad y del inseparable contexto social" pues finalmente "el conjunto de relaciones sociales es lo que define al ser humano en su personalidad". Los individuos, entonces, son lo que son en un contexto relacional específico y las aproximaciones teóricas tratan de describir, explicar, analizar, modificar e incluso promover formas de ser en el mundo de acuerdo con el contexto que les da significado y, con ello, también incide en el contexto. Modificar la conducta es modificar el ambiente a decir de Skinner(6).

Tanto el hombre en situación, el sujeto respondiente o el yo regulador de conflictos, son sujetos en relación. Viven en un mundo específico y su "psicología" se objetiva en las relaciones que establece en ese mundo, incluso una patología o disfunción psicológica se expresa cuando se altera la relación o la estructura de relaciones del sujeto con el mundo.

Desde luego, cada aproximación teórica y práctica define el peso específico que en su perspectiva tendrá el organismo y su maduración, el grupo familiar, la organización social, la estimulación ambiental y la auto estimulación. En fin, en su intento de comprender e influir en la psicología de los sujetos cada teoría elige un "camino" a seguir, al que le da, además, bases filosóficas y epistemológicas consecuentes. Pero de cualquier forma se habla de sujetos específicos, en

relación con un mundo específico de donde se "extrae" la psicología.

El desarrollo psicológico pues, tiene lugar en condiciones específicas, que son las condiciones en que tienen lugar las relaciones sociales que vive el sujeto, sin dejar de lado que dentro de ello el propio sujeto tiene y crea constantemente condiciones personales que "pone en juego". Esto quiere decir que el desarrollo psicológico de los individuos no sucede por simple maduración orgánica o por generación espontánea, sino que es un proceso social, desarrollado particularmente, que toma sus formas y contenidos de las formas y contenidos prácticos que el mundo en que vive le presenta y que él re-produce o reproduce de acuerdo a la propia estructura que vaya consolidando personalmente. Esto es, los "pequeños mundos" de los individuos, que conforman la estructura social global, y a la que dan vida, constituyen un entramaje de relaciones interdependiente e interfuncional en las que se tiene que "mover" el sujeto re-produciéndolas o reproduciéndolas. La interdependencia e interfuncionalidad de las relaciones entre los "pequeños mundos" produce tendencias de relaciones y comportamientos de funcionalidad global a las que cada sujeto se ve sometido y que influyen decididamente en su posibilidad o elección de re-producir las o reproducirlas.

Decimos que ante los contenidos, y las formas y el tipo de relaciones, en suma la práctica social que una sociedad específica da o presenta a los sujetos, éstos pueden re-producir o reproducir lo dado. Efectivamente, y el que lo

realicen de una forma u otra depende en gran medida de las posibilidades que esa sociedad da a los sujetos que la conforman.

Así, esquemáticamente, los sujetos en proceso de desarrollo conforman su "ser así" bajo la elección o la posibilidad de realizarlo en una de dos tendencias esenciales: reproducir o re-producir.

Las tendencias mencionadas más que conductas específicas - que finalmente lo son - se refieren a formas de entender "leer" la realidad, que se traducen en prácticas concretas en el mundo inmediato y cotidiano que se vive. Reproducir se refiere a la tendencia a repetir -con características propias si se quiere- lo ya dado, entendiéndolo como algo naturalmente dado: entendiendo el proceso social e individual de desarrollo como un destino al que los sujetos se adaptan apropiándose sus contenidos, formas y sistemas de relación básicos a los que va adecuando a diferentes contextos inmediatos. Por ejemplo la idea de que toda mujer ha de ser madre, y la que no lo asuma niega su razón de ser social, que es su razón natural.

En cambio re-producir es la tendencia de comportamiento que retoma lo dado socialmente, con las capacidades individuales, y lo re-elabora dadas las expectativas propias ante el contexto: entiende el proceso de desarrollo social e individual como un producto de la práctica social cotidiana -individual y colectiva- y por tanto superable, modificable. La realidad como producto y no destino. Es preciso reiterar que nos referimos a tendencias, lo que implica que un sujeto

no es siempre y en todo momento reproductor o re-productor de lo social, sólo que en un caso la realidad es asumida como destino y lo real como natural y en otro la realidad como situación susceptible de subversión.

La psicología se aproxima a las dimensiones individuales e individualizadas del proceso social, y a los procesos particulares con que los sujetos se implican e integran al proceso social, acercándose incluso a espacios sociales bien definidos en que todo ello se pone en juego v.gr. la familia, el trabajo, y la escuela. Pero si su aproximación es individualista, restringiéndose a los procesos y productos singulares, pierde una gran posibilidad de conocimiento en la relación significado-significante de la relación comportamiento-contexto. La restricción puede conllevar parcialidad innecesaria.

Dentro del comportamiento psicológico de cada sujeto concreto, en suma, se ponen en juego procesos particulares a través del contacto y vínculo con el mundo externo, que le da a aquel "repertorios" o posibilidades de integración y participación; contenidos y significaciones; prácticas y hábitos; alternativas para ser de una forma u otra, incluso para no ser de una forma u otra.

Dentro de los espacios sociales que una sociedad crea para influir directamente en la formación de los integrantes de una sociedad, con la posibilidad de dirigirlo hacia una incorporación a la sociedad que se vive, está la escuela, que es una institución en la que se concreta la función formativa asumida por una sociedad.



En nuestro país, el Estado (con las características señalada en la introducción) ha asumido el control normativo de la educación y, en gran medida, la práctica misma del hecho educativo. La escuela sigue siendo una institución utilizada ampliamente y, de hecho, la educación infantil es realizada fundamentalmente a través de ella

Pero, si la psicología se aproxima a la construcción en los sujetos de una forma de ser, y a los procesos que en ello se ponen en juego, ¿cuál es su papel en la educación, en la escuela, que son formas sociales y dirigidas de influir en el desarrollo de los sujetos, donde se propone realizar prácticas que se conformen en hábitos de comportamiento, o introyectar la subordinación del interés particular ante el general, o formar al sujeto para su vida adulta y al futuro ciudadano?

Quizá desde una perspectiva restringida, el papel de la psicología en la educación sea el de dotar de conocimientos y apoyos técnicos a otros para que la función educativa se realice más eficientemente e incidir en los casos atípicos con una ayuda especializada. Desde nuestra perspectiva, el papel de la psicología no se limita a esto.

Para nosotros, la psicología al involucrarse en la actividad educativa formal y en la escolar particularmente, debe involucrarse desde la globalidad del suceso. Esto es, para conocer los procesos en que los sujetos basan su desarrollo individual, debe conocer los caminos, las alternativas, los contenidos y formas que se le presentan a este desarrollo y valorar entonces el desarrollo del sujeto

en un mundo específico, que es complejo y amplio. En el que el comportamiento del sujeto es un comportamiento en: la escuela, la familia, el trabajo, y que, en fin, el comportamiento del sujeto adquiere un valor y significado social, en tanto vale y significa también para los otros con los que entra en contacto.

La escuela, proporciona a cada sujeto esquemas de acción y conocimiento, que suponen la exclusión de otros esquemas de acciones y conocimientos. Para J. Z. Young(7), a través del contacto con el mundo, en el cerebro de los sujetos se inscriben "programas sociales" de comportamiento, que son "determinantes mayores" en el comportamiento de los sujetos. Siguiendo por lo pronto esta visión de fundamento esencialmente orgánico-naturalista, la escuela cumple esta función de "inscribir" en el cerebro de los sujetos "programas sociales" de comportamiento, pero con característica de que son masivos y homogeneizados.

En la educación escolar pues, la psicología según nosotros lo entendemos, debe ocuparse también de estos "programas sociales", masivos y homogéneos. Esto es, involucrarse en la forma en que quien detenta la dirigencia del acto educativo, entiende que debe ser el desarrollo de los sujetos y las bases teóricas y técnicas en que apoya su visión. Colateralmente debe involucrarse en el significado que esto tiene para la sociedad el contar con sujetos formados de tal o cual forma, con tal o tales objetivos. Desde luego, esto coloca a la "psicología de la educación", por ponerle un nombre conocido, en una situación de

"transdisciplinariedad" para el estudio de los hechos, pero también creemos, le da la posibilidad de superar un papel tradicional de disciplina técnica subordinada a objetivos de otras disciplinas sociales.

En resumen consideramos que acercarse al proceso psicológico que sucede en el acto educativo, puede realizarse partiendo de las definiciones que el hecho educativo va teniendo desde la estructura y organización social en que se inscribe. En estas definiciones del hecho educativo, se va construyendo o se tiene subyacente una concepción del desarrollo de los sujetos, así como se apoya en bases teóricas de la psicología que influyen en la posibilidad de homogeneizar y masificar modelos educativos, en tanto se parte de procesos de desarrollo psicológico-social generales o generalizables.

Ya en 1974 Debesse y Mialaret(8), señalaban que es posible hacer psicología de la educación "desde el ángulo psicológico de las instituciones, de los métodos, de las estructuras de un sistema escolar". A este tipo de trabajos los autores lo ubican como psicología de los sistemas educativos. Así, es posible abordar visiones "oficiales" de lo psicológico y cómo estas visiones son aplicadas o usadas en la construcción de programas educativos masificados. Si, por ejemplo, tomamos las siguientes preguntas que hace Skinner -citado por Mialaret(9)- a propósito de la enseñanza y el aprendizaje:

-¿Qué conducta se quiere instalar?.

-¿De qué refuerzos se dispone?.

-¿Qué conductas ya existentes se utilizan para establecer un programa de aprendizaje progresivo, que conduzca, mediante aproximaciones sucesivas, a la forma final de comportamiento deseado?.

-¿Cómo hay que programar los refuerzos para mantener en el máximo de eficacia posible al comportamiento?;

y des tratamos de dar respuesta respecto a programas de educación homogéneos y masivos, tenemos que trasponer los conocimientos psicológicos en estricto y ubicarnos en una visión amplia del conjunto social que se trate y trasponer el conocimiento psicológico en estricto, incorporándolo a una construcción "transdisciplinaria".

Para Philippe Marlieu(10), la pedagogía "es el estudio de los procesos de humanización de las conductas durante la infancia y la juventud". Estos procesos son múltiples e involucran al ser total, con sus características biológicas, psicológicas y sociales, así la pedagogía tiene que recurrir a datos de las ciencias implicadas.

Respecto a la psicología Marlieu(11) señala que su participación en lo pedagógico es imprescindible "porque una parte importante de la educación consiste en asegurar la adaptación del sujeto, con sus potencialidades y según las leyes del desarrollo, a las instituciones sociales" y la psicología da cuenta de esos procesos, sus motivaciones y "las adquisiciones anteriores exigidas". Sin embargo,

siguiendo a Marlieu(12), "¿debería limitarse la psicología a esta función de definición de los instrumentos de ajuste al medio social?". Para dar respuesta se apoya en una cita de Wallon(13) según la cual es dudoso que desde el punto de vista psicológico todos los tipos de sociedad sean "igualmente justificables" ¿no tendría derecho la psicología a pronunciarse sobre ello según lo que ella sabe del hombre, de su desarrollo y de las condiciones que aseguran mejor la plenitud y la dignidad?"

Entonces -dice Marlieu- debería intervenir en los fines "para advertir a las sociedades acerca de lo que contienen de adverso al desarrollo de las personas". Y los fines no se limitan a lo psicológico, aunque en ello las grandes teorías psicológicas han investigado "lo que su problemática les permitía destacar", una problemática "que se ha formado en un contexto social e ideológico que insistía en algunos aspectos de la conducta humana". Así, en la educación, la psicología se involucra en la globalidad del hecho educativo y se incorpora en definitiva y decididamente al proceso de constitución de la sociedad global y, en el caso particular, de una educación, "pronunciándose sobre ello" inicialmente y "atendiendo a los fines".

Al abordar el hecho educativo desde la psicología, partiendo de las características determinantes de la estructura social en el proceso de formación de los seres para ésta o aquella sociedad permite, entre otras cosas relevantes, conocer la psicología que se incorpora explícita o implícitamente al discurso que las instituciones base de

esa estructura, consolidan en programas y métodos educativos, y también conocer cuáles son los sistemas de actitudes, marcos de referencia y formas de comportamiento que pretenden promoverse homogénea y masivamente a una población dada y que juegan un papel importante en el desarrollo personal de los sujetos y en la dirección que tome la propia sociedad global.

Este trabajo elige el camino de aproximarse a los fines de la educación en un momento específico y particularizando en la forma que programáticamente adquiere la relación maestro-alumno en un momento específico. Se entiende que estos fines y las características de la relación educativa a nivel de programa educativo se consolidan de una forma u otra en el hecho educativo práctico del salón de clases y que influyen, por tanto, en el desarrollo personal de una forma de ser en el mundo de los sujetos involucrados en él.

Pero los fines y características relacionales son productos históricos de un proceso que no se limita a fines u objetivos psicológicos. Al contrario, al parecer lo psicológico ha sido subordinado y utilizado en este proceso social del país para consolidar proyectos -que parecen un poco ajenos a lo psicológico- económicos, políticos, e ideológicos, que al fin y al cabo se concretan en hablas, formas y prácticas sociales específicas de los sujetos y que son elementos substanciales en su estructura psicológica, lo que conforma una manera personal de "ser así" en el mundo.

El trabajo pues, se apoya en otras disciplinas que permiten conformar una visión amplia del hecho educativo, para ubicarlo en su dimensión histórica, donde lo psicológico

es lo que es por estar contenido en el conjunto que se presenta.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- (1) LURIA, A. R., Introducción Evolucionista a la Psicología. Ed. Fontanella. Barcelona, 1980. p. 7.
- (2) PIAGET, Jean. Seis Estudios de Psicología. Ed. Seix-Barral. México D.F., 1985. p. 14.
- (3) FREUD, Sigmund. Obras Completas. T. III. Ed. Biblioteca Nueva. Madrid, 1945. p. 2536.
- (4) En BIJOU, S. y RIBES, E. Modificación de Conducta. Ed. Trillas. México D.F., 1972. p. 116.
- (5) BLEGER, José. Psicología de la Conducta. Ed. Paidós. México, 1990. p.p. 16-27.
- (6) BIJOU, S. y RIBES, E. Op. cit. p. 16
- (7) YOUNG, J. Z. Los Programas del Cerebro. Ed. Fondo de Cultura Económica. México D.F., 1986. p. 20.
- (8) DEBESSE, M. y MIALARET, G. Psicología de la Educación- I. Ed. Oikos-Tau. Barcelona, 1974. p. 18.
- (9) Ibid. p. 28.
- (10) En DEBESSE, M. y MIALARET, G. Ibid. p. 69.
- (11) Ibid. loc. cit.
- (12) Ibid. p. 70.
- (13) Ibid. loc. cit.



## CAPITULO 2

### MODELOS DE REFERENCIA

#### I

Como hecho social la educación escolarizada se inserta en un sistema social dado y se usa u otra forma correspondiente a él. En este sentido, la escuela primaria y lo que en ella sucede tiene que ver con el todo social. Por cierto, la escuela primaria presenta una particularidad social: trabaja a futuro a nivel individual y social. En lo individual para la edad adulta; en lo social al futuro ciudadano. Desde su perspectiva, trabaja con elementos potenciales a los que va a formar.

Para Alberti y Rini(1), el desarrollo de la educación elemental y la masificación de la atención escolarizada, derivan de la convergencia, principalmente en las sociedades clasistas, de dos formas de concebir el futuro de la sociedad al parecer opuestas: la que considera que para una transformación social es preciso "educar" a los hombres y reivindicar el derecho popular a la educación, y la que plantea la necesidad de formar a los hombres, tanto a por lo

menos la mayoría, para que sean productivos en la situación tal cual está.

De acuerdo a esto, es posible pensar que existen diversas formas de concebir la educación y la escuela. En las sociedades actuales, las de clase, siguiendo a los autores, es común que se considere al educando -al niño- "capital humano que se invierte en un proceso de producción futura" en el que la escuela "es un doblado social" que se realiza para convertir al sistema en más funcional para los fines de la colectividad, noción ésta que enmascara una colectividad desigual. Pero también existe un punto de vista contrario, el educando como "sujeto de pleno derecho" y la escuela como medio de transformación social. En suma, sin cambiar su función social ideal, la de "formar hombres", la escuela y la educación pueden en los hechos mantener diversas tendencias: entre la reproducción y la transformación social.

Tanto los fines educativos como sus formas y procedimientos de concreción, corresponden a determinado modelo educativo que, de una forma u otra, converge con un modelo social de desarrollo, sin que esta correspondencia sea necesariamente una afinidad total, pues pudiera ser todo lo contrario.

Durante todo este siglo, y en la última fase de él con mayor intensidad, ha tenido lugar una intensa búsqueda de nuevos modelos educativos que respondan mejor a la situación social que vive el mundo: nuestro país no ha sido la excepción.

Para José Teódulo Guzmán(2), todas las innovaciones educativas recientes pueden ubicarse tendencialmente, en dos modelos básicos: el romántico liberal y el progresista desarrollista, y en torno a ello se generan, en el futuro inmediato, las posibles reformas educativas.

El modelo romántico-liberal es básicamente individualista. Busca el logro de la felicidad, la salud física y mental, además de la libertad del individuo. Propone que el quehacer escolar, para el logro del desarrollo individual, ha de dirigirse a eliminar obstáculos, a lograr un desarrollo libre de constreñimientos.

La educación debe partir de los intereses del propio sujeto "...incluso en últimas versiones aboga por la desescolarización o abolición de la educación obligatoria y compulsiva"(3).

Psicológicamente se apoya en teorías que aceptan por principio el desarrollo humano como consecuencia de la maduración orgánica y que además entienden el desarrollo desde el interior, o sea como manifestación de lo dado naturalmente al ser. Para Guzmán, "...se aproxima a ideas freudianas y conceptos psicológicos de los seguidores de Gessell". También encuentran sustento en planteamientos que explican las diferencias individuales haciendo referencia esencialmente a factores innatos o biopsíquicos. En fin, en los postulados que sustentan la idea de que un desarrollo óptimo es aquel que permite la libre manifestación de las tendencias naturales del ser.

Epistemológicamente, se aproxima bastante al existencialismo, derivando el conocimiento de una experiencia individual e interna, "...el conocimiento y la realidad como producto de la reflexión del hombre en torno a sí mismo". El conocimiento de la realidad encuentra su máxima expresión en el autoconocimiento.

El logro de la generalización de estructuras cognitivas y emocionales se da en la medida de que se reconozca la existencia de otro yo. La expansión del yo efectivo individual, en la relación yo-tú.

Educativamente, la escuela es un medio esencial para el desarrollo individual. Guzmán resume los principios pedagógicos del modelo:

- a) Todo acto educativo debe partir del interés y las necesidades sentidas de los alumnos.
- b) La educación debe centrarse en el niño tal como es.
- c) Debe girar alrededor del trabajo libre y de la actividad que se ejerce mediante el juego.
- d) Hay que liberar al educando de la tutela personal del adulto y colocarlo bajo la tutela de su propia conciencia.

De este modelo se derivan tres formas de entender la relación sociedad-escuela: 1).-La escuela debe propiciar el desarrollo de los individuos a partir de sus propios intereses, independientemente de los patrones culturales y educativos vigentes; 2).-La escuela ha de propiciar el desarrollo integral de los individuos para que éstos incidan, en la medida de sus posibilidades, en su medio para

mejorarlo; 3).-Ha de propiciar en el educando el tipo de actitudes, conocimientos y habilidades que le permitan adaptarse a un mundo en constante cambio.

Bajo la lógica de este modelo, propone Guzmán por último, una educación democrática es aquella que hace del educando "...autor de su propio desarrollo a través de un proceso de aprendizaje libre y a partir de los intereses o necesidades vitales de cada uno". Mejorar la educación está en función del conocimiento que se tenga del proceso de desarrollo del individuo y "no como persona humana miembro de un grupo social y en relación con otros". Una educación en específico se aleja o aproxima a este modelo "en la medida que enfatiza más o menos los objetivos egocéntricos sobre los heterocéntricos", lo individual sobre lo colectivo.

El modelo progresista o desarrollista es básicamente una opción funcionalista. Su objetivo central es la formación del individuo a nivel más elevado posible; no acepta como logro de su meta el desarrollo en el individuo de una conciencia o autoconciencia de la realidad dada, sino el establecimiento y aplicación de operaciones mentales que coadyuven al mejoramiento de la realidad vivida.

Psicológicamente encuentra sustento en las teorías dinámicas del desarrollo y, en este sentido, entiende que los conceptos y las estructuras mentales son, por una parte, maduración neurofisiológica y, por otra, organización gradual de los procesos mentales más complicados cada vez. Estructuras y conceptos surgen del desarrollo orgánico en relación con el medio.

Epistemológicamente se ubica como funcional-pragmatista. Considera que el conocimiento humano "surge de la confrontación entre el intelectual inquisidor y la realidad mundana como problema". Así, el criterio de verdad no es, de manera única por lo menos, una experiencia introspectiva y tampoco "una serie de respuestas correctas o equivocadas a un estímulo externo", más bien la funcionalidad de lo actualizado y aplicado.

Educativamente, sus objetivos...

...consisten en desarrollar progresivamente, y de acuerdo con la edad de cada estudiante, la capacidad de formar conceptos, de transformarlos a nuevas situaciones de aprendizaje, en generalizarlos en formas de estructuras mentales amplias que habrán de usarse después como base para abordar subsiguientes problemas o como casos específicos de la idea originalmente dominada(4);

el desarrollo cognitivo requiere del dominio de ciertas técnicas (habilidades instrumentales) como leer, escuchar, hablar, escribir, contar, observar, etc., y de datos que proporcione el ambiente circundante, aunque su realización se dará "...en la medida en que exista interacción entre la persona y los desafíos planteados por el medio".

El modelo, se apropia del método pedagógico conocido como dialéctico que consiste en la redefinición y reorganización de las ideas fundamentales de cada cultura y de sus correlaciones con otras a través de la aplicación y confrontación de las ideas con la realidad y con sus antítesis ideológicas. Da importancia fundamental al desarrollo moral y al concepto de justicia, entendida ésta

última como "valores de la democracia", ambas cosas-moral y justicia- son internalizadas por el educado al enfrentarse, escuela de por medio, a "problemas genuinos y conflictos reales" que debe resolver y, en tal proceso, desarrollar habilidades intelectuales y afectivas correspondientes.

El educando formado debe ser capaz de: a) comprender, analizar y transformar la información adquirida por medio de la manipulación del conocimiento y de su adaptación a nuevas tareas; b) poder evaluar el conocimiento adquirido y transformado, para comprobar si el análisis y las aplicaciones que se han hecho de él han sido adecuadas a los objetivos.

La relación educación sociedad se entiende así: la educación ha de formar personas que cooperen responsablemente y desempeñen un papel activo en la sociedad. Al fin y al cabo, el mejoramiento educativo y escolar pretenden aprovecharse al máximo del talento académico -buscando la excelencia- para mantener "viva la ética liberal" y un desarrollo social funcional.

## II

Sea cual sea el modelo educativo que predomine o al que se tienda, en las sociedades actuales la educación escolarizada se concreta en una relación interpersonal entre el que se encarga directamente de la enseñanza y el que es sujeto de la misma. En efecto, a cada modelo o sistema

escolar le subyace una forma de entender el papel del que enseña y del que aprende, una concepción de relación educativa que ha de concretarse en el hecho educativo, por lo menos tendencialmente.

A cada educación escolarizada pues, le corresponde un tipo de relación maestro-alumno. La convergencia y similitud de la relación educativa con el esquema de relación vigente en el conjunto social en que se inserta este o aquel sistema escolar, tal o cual escuela, no es mecánica, depende en mucho del tipo y momento histórico de la sociedad y la escuela específica.

Pedro Fontan Jubero(5), propone cuatro distintos modelos o tipo relacionales maestro-alumno, dentro de los que puede situarse cualquier relación concreta, aunque no se identifique siempre, pero sí continuamente.

Para su propuesta, Fontan Jubero parte de criticar la escuela tradicional, cuestionando básicamente el papel del maestro, que se erige como "dominus y magister", el que sabe y el que manda. Esta doble y complementaria caracterización ofrece al maestro una "concentración del poder ilimitada" de la que a lo largo de la historia ha hecho "uso y abuso".

Se parte entonces del modelo que representa la relación maestro-alumno en la educación tradicional -modelo fáctico- que se denomina como "Modelo Carismático" que "coloca en el centro del proceso educativo al maestro". Gráficamente lo representa el autor así:

ALUMNO <----- PROFESOR



En él, la relación es esencialmente unilateral, vertical e irreversible, lo esencial es el contenido y quien lo imparte.

Otro tipo de relación es el que sucede en el "Modelo de Ajuste". En éste el contenido y el maestro han de ajustarse a la naturaleza psicológica del alumno, a sus necesidades y posibilidades. Gráficamente:

PROFESOR <----- ALUMNO

Este modelo es de la misma índole que el carismático pero con sentido inverso, ahora el proceso educativo no se centra en el profesor, en palabras de Jubero "...trata de corregir esta desvirtuación de la realidad educativa colocando en primer plano al niño como persona". Esta relación puede ser tan unilateral como la que sucede en el modelo carismático; la corriente de la escuela activa tiende a representar este modelo.

El "Modelo de Relación" es otra alternativa en educación. Este representa un intercambio bilateral y reversible de experiencias educativas. En forma gráfica:

ALUMNO <-----> PROFESOR

Relación biunívoca aunque en ella persisten las figuras de profesor y alumno como tales. Sin embargo, dice Fontan Jubero que es una "forma de organización socialmente más profunda y madura".

El cuarto y último tipo propuesto es el "Modelo Interrelacional", que sitúa en primer plano las "...interrelaciones de los miembros del grupo...". Gráficamente:

A

B

E

D

Aquí se supera el "atomismo social", al colocarse en un "plano multilíneal". Se establece y fortalece en interrelaciones dinámicas que estructuran realmente un grupo educativo. La autoridad o subordinación adquiere otra dimensión "...aquí se percibe en términos de funciones, interacciones, roles, etc." se definen en primera instancia las necesidades de comunicación y cooperación de los alumnos; de "dominus y magister", el maestro pasa a ser coordinador de la actividades del grupo básicamente.

La autogestión pedagógica tiende a ubicarse en este modelo.

Desde su establecimiento, la educación pública primaria de carácter nacional, ha sufrido cambios, algunos de ellos sustanciales. En la actualidad, imperativos del mercado de trabajo, movimientos magisteriales y avances tecnológicos han provocado que se revise la educación de la niñez. Para enfrentar el cambio, "la modernización" del país de frente al siglo XXI, el estado mexicano ha promovido una "modernización educativa". ¿Hacia dónde va? Hacia qué tipo de modelo educativo tiende la reforma y en qué tipo de relación educativa se propone sean educados los niños, deja ver en alguna medida cómo se pretende que sea el mexicano moderno.

Gran parte de la importancia de la modernización está en lo que se moderniza. En tal sentido, la educación pública en México tiene una historia, desde la cual se parte para la transformación. Lo que sigue es una breve revisión de la historia educativa del país partiendo de la creación de la Secretaría de Educación Pública y hasta el antecedente inmediato de la modernización educativa en que se ve envuelta la educación pública hacia 1989.

### III

Desde la lucha por la independencia nacional, la educación fue considerada generalmente como una alternativa única para lograr el progreso nacional, tanto en aspectos económicos como en culturales. Luego de la revolución se presenta como un elemento para concretar la justicia social, al promover la igualdad; como un elemento unificador, al crear y difundir una identidad nacional sólida y general; y como un elemento modernizador, al incorporar al país a una realidad más actual. Se trataba de formar a México al formar a los mexicanos, lo que implicaba crear una educación inexistente al momento, general, básica y nacional.

Ahora la educación nuevamente se moderniza a la par que todos los procesos sociales del país, ¿por qué?, ¿hacia dónde?, ¿acaso fracasó el anterior intento?

Hacia 1917, el camino masivo y nacional estaba por hacerse, había que "educar" para la nueva realidad a la

comunidad entera, y ante la urgencia de lo inmediato, se tenía que aprender haciendo, ambas cosas eran socialmente urgentes. Incorporados a la nueva dinámica social, los ciudadanos no requerían mantener una actividad de cambio, éste había sucedido, la educación inmersa en la realidad daba paso a la educación para vivir en una realidad "aquietada". En ambas situaciones se vivió una específica relación colectiva maestro-alumno. Estas relaciones son: la primera, la base del sistema Educativo; la segunda el producto a modernizar. En fin, son elementos básicos del proceso histórico que se pretende "modernizar".

La historia de la educación pública nacional muestra que han tenido lugar diversas formas de concretar la educación, desde luego asociadas a un proyecto social global que al parecer no ha variado. Es decir, de 1917 a la fecha el proyecto económico-político que ha prevalecido como dominante no ha variado esencialmente, sin embargo, los recursos educativos practicados han sido diversos. Aquí la relación maestro-alumno ha tenido una concreción histórica diversa según el momento económico-político que se vivía. Ahora la modernización educativa implica una "re-visión" de la relación educativa maestro-alumno, a la luz de un momento social. Por ello, conocer por lo menos elementalmente el marco de las distintas relaciones maestro-alumno que han sucedido en la escuela mexicana nos sirve: 1.- para conocer lo que se transforma y, 2.- delimitar las condiciones a tales transformaciones.

## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- (1) ALBERTI , A. y BINI, J. Lucha de Clases y Educación Clasista. Ediciones Movimiento.
- (2) GUZMAN, José. Alternativas para la Educación en México. Ed. Gernika México D.F., 1978. p.p. 7-15.
- (3) Ibid. p. 9.
- (4) Ibid. p. 14.
- (5) GLAZMAN, Raquel. Compil. La Docencia entre el Autoritarismo y la Igualdad. SEP-Cultura. Ed. El Caballito. CONAFE. México D.F., 1985. p.160.

## CAPITULO 3

### LA EDUCACION PUBLICA EN MEXICO

#### Una Breve Revisión Histórica.

Se puede decir que en 1921, con la creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP), se funda en nuestro país la educación pública como sistema educativo nacional.

En principio, la educación pública nacional tuvo objetivos centrales: propiciar la integración nacional; crear, propiciando y promoviendo una cultura nacional; integrar a la población en nuevas relaciones de producción social; integrar a la población en una nueva composición social y su dinámica. En suma, involucrar a la población en nuevas condiciones de existencia.

Desde un inicio la escuela ha sido instrumento básico en el desarrollo del trabajo educativo nacional, aunque no en todos los momentos de la misma forma. En los primeros años la educación básica se imponía como prioritaria, pues hacia 1920(1) tres cuartas partes de la población del país estaban aún marginadas de los beneficios de la educación.

Durante los años de existencia que lleva el sistema educativo nacional, han tenido lugar diversas reformas a él, incluyendo desde luego, a la primaria. Al parecer, las reformas educativas han buscado adecuar la educación a los intereses que para la nación el Estado ha identificado.

No obstante todo, las modificaciones al producto educativo "surgido de la revolución" no siempre han implicado alteraciones sustanciales respecto a la concepción educativa precedente, ni tampoco a la concepción de los sujetos involucrados directamente en el hecho educativo: maestro-alumno, ni de las relaciones que éstos han de establecer. En general, las reformas tampoco han alterado la correspondencia entre la educación y la estructura de relaciones vigente en un momento dado.

En efecto aún con algunos cambios, la educación pública del país ha mantenido tendencias conceptuales y prácticas por periodos largos, aún más largos que un periodo presidencial.

Actualmente, en que se impulsa una nueva reforma educativa que incide directamente en la educación primaria, asociada al proyecto promovido por el Estado que él mismo llama modernización del país, es preciso valorar la educación de este momento y prever el país que se programa a futuro. Aquí es donde surge nuestro interés por aproximarnos al maestro y al alumno modernizados, así como a la relación que se piensa establezcan, asuman y reproduzcan.

Sin embargo, el sistema educativo nacional y la escuela primaria son un producto histórico: sus formas, relaciones y sujetos también. Valorar su modernización requiere considerar

antecedentes mínimos. En seguida se presenta, en líneas generales, una aproximación histórica a las tendencias educativas que consideramos más relevantes en la educación del país, particularizando en lo relacionado a la primaria y a partir de la creación de la SEP; la función social que se le asigna en cada momento, la concepción general de los actores del hecho educativo, en fin, el papel de la educación.

### 1.- De la Creación de la SEP a la Escuela Socialista.

A partir de 1931 se inicia el trabajo educativo posrevolucionario en forma, a nivel nacional y de alcance masivo. Aunque en los hechos la lucha iniciada en 1910 todavía no llegaba a su fin.

Durante la década de los años 20 y parte de los 30's, el país se vió inmerso en una dinámica intensa y muy particular: la lucha armada generalizada había sido controlada, aunque no apagada totalmente, se iniciaba la recomposición estructural, política y económica, además de la reorganización del conjunto social en torno al proyecto político-económico dominante pero no hegemónico todavía. Se entraba a la lucha por el poder.

El nuevo proyecto político-económico tenía características radicales pero de tendencia burguesa. No obstante que el antiguo régimen había sido derrotado ya, en estos años los diversos grupos sociales del país estaba aún



políticamente activos; en los hechos, quedaban pendientes de resolución las reivindicaciones populares, urbanas y rurales, y los grupos que las abanderaban tendían a radicalizarse aún más(2). La lucha por la hegemonía política permanecía sin definición.

En los hechos, el panorama nacional no era únicamente de pobreza y destrucción, era evidente y fundamental la disgregación en todos los órdenes sociales. La reestructuración del país precisaba de la integración de toda la población en la tarea, a partir de las necesidades imperativas; de cómo tuviera lugar tal integración dependía incluso la definición de la lucha política y la consolidación de un proyecto social hegemónico.

En este contexto de reordenación social y lucha por la hegemonía política, nace la educación pública nacional masiva, gratuita y obligatoria, con prioridad en la educación básica. De este contexto, inicialmente surgen sus rasgos distintivos.

La educación posrevolucionaria tenía que romper con una tradición educativa urbana, elitista y dominada por el clero. Tenía que ser popular, rural y laica; no sólo era una reivindicación popular sino también una necesidad política.

El fin esencial de la educación pública en estos años se ubicaba en la integración nacional de individuos y grupos. Tal integración abarcaba diversos órdenes de la vida social e involucraba a la población en su totalidad.

El objetivo de la integración tenía en el sistema educativo un aparato fundamental y en la escuela un instrumento básico aunque no único.

La integración social por vía educativa partía, a decir de Moisés Sáenz(3), de crear y consolidar en los educados "esa comunidad de ideales, intereses y sentimientos que se llama patriotismo". Crear desde la niñez una "mentalidad nacional", que girara alrededor del interés general y pospusiera el particular. De esta integración básica se derivan otras también fundamentales. A partir de la integración de la tercera comunidad o comunidad ilusoria se establecían otras. Había que integrar a la población a una nueva dinámica de producción económica donde los "jóvenes sean unidades de repuesto" para las nuevas estructuras y la "niñez aporte su contingente de trabajo o de dirección en la estructura del conjunto social"(4). Económicamente las relaciones tendían a modificarse en la medida que se consolidaban las nuevas formas de producción y se establecían las nuevas modalidades de propiedad: la educación formaba e informaba respecto a esta situación de transición, al tiempo que promovía la participación general en el proceso.

Evidentemente, las formas de la nueva integración social implicaban una nueva manera de involucrarse en la dinámica social que rompiera con tradiciones que obstaculizaran la participación social. En este sentido la educación debía de reencausar las formas de organización propias de cada comunidad y grupo social, incorporándolas a nuevas formas de organización y participación. Una dirección clara de este

reencausamiento de la base organizativa y de participación, era desbaratar el control clerical de sustento religioso en las comunidades y sobre los individuos, y en esto la educación tenía un papel predominante introyectado en los sujetos valores alternativos.

El sujeto de la educación era colectivo y general, la comunidad entera no el individuo. La determinación del sujeto, "la unidad social en que recaería la educación"(5) respondía esquemáticamente, a tres condiciones conjugadas:

1). Los imperativos económicos, políticos y sociales que enfrentaban el país;

2). La necesidad económica y política de consolidar un proyecto hegemónico y;

3). La gran masa de población que se requería integrar al proyecto social en vías de consolidación. Narciso Bassols(6) se refería a esto así: "intentamos educar pueblos enteros, miles de pueblos indígenas y mestizos, a los que llevamos como aportaciones civilizadoras, tendencias y propósitos que recaen directamente sobre el núcleo de población en su totalidad".

En efecto, la educación quería y requería transformar el conjunto social "abarcar la colectividad toda, transformando la economía, las costumbres y las condiciones de cada núcleo de población"(7). Por lo demás, la educación con su sujeto colectivo era una reivindicación popular y aquí hay que recordar el planteamiento de que, en estos años, la reivindicación popular se usó más que para movilizar para controlar al pueblo(8), al sujeto colectivo y general.

Para Raúl Mejía y Zuñiga(9), la teoría social del desarrollo desigual de las poblaciones subyace a la concepción educativa de este período, aunque se ajuste a las necesidades del desarrollo colectivo.

A nivel individual la explicación psicológica subyacente respecto al desarrollo del ser acepta la convergencia de dos factores: la maduración orgánica y el contacto con el medio. En este sentido, el maestro rural Salvador Gutiérrez(10) manifiesta en relación a la forma de educar al niño: "...aprovechando sus propios instintos manifestados en juego ...para educar los sentidos y adiestrarle las manos y darle los conocimientos que intervengan en la realización de sus proyectos".

Sin duda, la incipiente psicología genética tiene influencia en la concepción del niño como sujeto en sí mismo y con potencial propio -un futuro adulto-, así como del desarrollo activo y gradual de las estructuras cognitivas.

Epistemológicamente su base es esencialmente pragmática y de matices funcionalistas. El conocimiento es resultado de la práctica, de la interacción con la naturaleza y adquiere valor en la medida y según la manera en que incide en las condiciones de vida, en la misma práctica en que tiene lugar; el conocer como acción determinada o de imperativos vitales y colectivos.

El objetivo educativo central era la socialización, "el enlazamiento de todos los elementos de la nacionalidad, la compenetración de los factores, la integración de todas las fuerzas...la organización de los elementos humanos y de los

valores materiales de la vida en formas eficaces de justicia y aprovechamiento colectivo"(11). Así, socializar es propiciar la cooperación responsable "repartiendo las funciones, participando de las obligaciones"(12). Entonces, la escuela socializada es cuando el maestro y los alumnos se han integrado a un grupo "compacto y homogéneo", cuando el hecho educativo es colectivamente importante.

En cuanto a métodos y procedimientos de enseñanza, ya en 1925 Moisés Sáens(13) decía "estamos absolutamente en un nivel de exploradores, es la edad de pionner". Para Engracia Loyo(14) "su programa se hizo sobre la marcha y sus objetivos variaron según las circunstancias".

Básicamente se trabajò en escuelas unitarias y con niños y adultos. Aunque los procedimientos de enseñanza variaban, era notable la influencia de los postulados de la escuela de la acción o escuela nueva, fundamentalmente de los planteamientos de Dewey, a quien Palacios(15) ubica en la corriente de los sistemas, una de las tres en que clasifica la escuela nueva y la que, según señala reduce el individualismo original de esta tendencia educativa.

Para Moisés Sáens(16), estas escuelas "epitomizan en el acierto de que enseñan haciendo". Se planteò una escuela activa y funcional, en que la escuela fuera la misma comunidad en su conjunto y los contenidos las necesidades de los ciudadanos y su alternativa de solución.

En general, se partía de la realidad vivida como problema, la educación era actuar en ella. El método objetivo y otros, se mezclaban para concretar la escuela de la acción.

Lectura, escritura y matemáticas eran contenidos instrumentales, la enseñanza fundamental se realizaba en la integración a actividades de importancia colectiva, aunque siempre en correspondencia con la edad y los intereses particulares válidos colectivamente.

Para Mejía(17), los principios generales que "normaban" el trabajo en ese tiempo eran:

- 1) La escuela es un medio donde el niño se instruye con lo que ve y hace, rodeado de personas que trabajan.
- 2) La educación que promueve deriva de las relaciones del niño y el hombre con la naturaleza y la sociedad por medio del trabajo cooperativo, práctico y de utilidad inmediata.
- 3) Las actividades que realiza sirven para explicar los hechos de los fenómenos naturales y sociales.
- 4) Proscribe los castigos y los premios para dejar al educando toda su libertad y espontaneidad.
- 5) Establece el gobierno de los alumnos a través de los comités que ellos mismos eligen.

Ahora bien, un postulado central en el trabajo, mediado sin duda por las circunstancias que prevalecían, era el que el trabajo escolar no es una simulación, ya que tiene el carácter de realidad, utilidad práctica, inmediata y positiva(18).

En este panorama educativo, el maestro estaba llamado a ser un "agente social positivo"(19) para la comunidad: promotor de los proyectos Estatales y orientador de la

actividad comunitaria. Esta tarea fue posible en gran parte porque la mayoría de los maestros fueron formados en la actividad misma y no defendían un rol tradicional, además de que eran parte del pueblo en efervescencia social, no habían sido formados en la escuela.

El maestro, como primera tarea, tenía que integrarse a la comunidad, ser parte de la "unidad social sobre la que recaería la educación" y, con ello, relacionarse "naturalmente" con los individuos a educar. Dado el alcance de los objetivos sociales de la educación, el maestro tenía que ir aprendiendo y enseñando, era agente de cambio más por su orientación y promoción de organización comunitaria, que por lo que enseñaba.

El alumno por su parte, era el sujeto de la acción comunitaria; se reivindicaban sus derechos como ser activo y decisivo en la actividad y en el desarrollo. En el caso de la niñez se revaloraba su aceptación como "sujeto de pleno derecho" con capacidad de participación en la vida escolar y comunitaria, considerando sus posibilidades como estado propio de la vida: había que hacer del "niño niño"(20). Asimismo, era el objeto del cambio y la integración de la "acción civilizadora" del Estado a través de la educación.

El educando en general, y el niño en particular era a la vez sujeto y objeto, según se habla del método o el fin de la educación. De acuerdo a los supuestos del método el educando era el centro del hecho educativo, sujeto de pleno derecho e igual al educador, al que incluso enseñaba. De acuerdo al fin, era el objeto a transformar, a civilizar, se

podía partir del interés particular, siempre que confluyera en la acción civilizadora y coadyuvara al interés general.

La relación maestro-alumno derivada de todo esto, había de ser la de miembros de un grupo en transformación. Para Moisés Sáenz(21) estas relaciones eran de "tal naturaleza naturales y fáciles, que se tiene la idea de un grupo perfectamente integrado como comunidad de ideales y de intereses y en cooperación completa para realizarlos". Se relacionaban dos sujetos en formación y transformación, en muchos casos sin "tradición educativa" a cuestas.

Así, el proyecto, incipiente proyecto educativo, se ligó estrechamente al momento socio-político. Necesidad político-económica y reivindicación popular confluyeron en un bosquejo de modelo educativo nacional, progresista, democratizador dentro de los límites del liberalismo radical y bajo la euforia propia de la reciente revolución.

La educación "colectiva y general" se insertó como catalizador de la participación ciudadana en la reestructuración social a todo nivel. El maestro y el alumno eran sujetos de formación y transformación; su relación era esencialmente una relación maestro-comunidad, colectiva. Las relaciones educativas, el quehacer educativo en su conjunto, fue un instrumento modernizador en tanto que promovió el rompimiento o debilitamiento de antiguas formas de organización y control comunitario, dentro de las formas democrático-liberales y bajo un carácter populista.



El "bosquejo educativo", tendía a irse concretando y generalizando hacia una educación federal de control Estatal, movida según los imperativos económicos y políticos.

## 2. La Educación Socialista.

Al inicio de la cuarta década el panorama del país empezaba a delinearse y se entraba en un período determinante de definición.

En general, los órdenes económico y político se delineaban y estaban en vías de consolidación, aunque la lucha por el poder político-económico y la configuración de los grupos de influencia en las directrices Estatales no estaban plenamente determinadas.

Un modelo de desarrollo capitalista industrial con inversión de capital nacional se asentaba en un orden político de conciliación de clases; un orden dependía de la consolidación del otro. Ambos sustentados en el afianzamiento de un consenso supraclasista en torno al interés nacional.

A estos años, el Estado había puesto en marcha una política de reformas sociales de carácter populista, pero aún limitadas -p. ej. la reforma agraria- respecto a la expectativa popular, y las posibilidades constitucionales. Estas reformas de cualquier modo promovían una alianza-dependencia de las masas hacia el Estado, aún indefinida, y con serios obstáculos para consolidarse, siendo relevante

aquí la alianza-dependencia de las mismas masas respecto al ciego y las características que adoptaba el Estado.

El Estado se hallaba involucrado en un proceso de centralización y autoritarismo, configurándose en un poder unipersonal que le daba tendencia conservadora. Sin embargo el conjunto social se mantenía políticamente activo. Tanto los grupos que en torno al Estado tenían poder como los que lo buscaban o lo iban perdiendo, mantenían actividad política constante, y a veces incluso violenta -piénsese en la lucha cristera por ejemplo-. En esta dinámica política las masas eran movilizadas y, curiosamente, aunque influían determinantemente en la resolución y dirección de la situación política, no eran una fuerza que luchara por el poder.

Buscando definición y estabilidad política, hacia 1929 se crea, promovido por el Estado, el Partido Nacional Revolucionario (P.N.R.). Esto respondía a una necesidad económica y política: aglutinar fuerzas en torno al proyecto "de la revolución" y "pasar del periodo del caudillismo al régimen institucional"(22).

Promovida Estatalmente la integración nacional y la organización popular, hacia 1934 con el cambio en el poder ejecutivo, se entra a una fase de definición política y económica, en la que entra en juego una alternativa conservadora ante otra de transformación y reformadora(23).

A corto plazo el Estado requería consolidar su hegemonía política y económica, además de definir y consolidar las

condiciones de conciliación de clases que hicieron viable el proyecto de nación en marcha.

Al interior del país, había que definir y afianzar la configuración de conciliación de clases y el papel del Estado en este aspecto; diluir las fuerzas opositoras del "proyecto emanado de la revolución" e institucionalizar la lucha política definitivamente; promover el capital nacional y el proceso de industrialización; consolidar la política de reformas sociales acorde al proyecto económico y la configuración del orden político.

al exterior, se tenía que definir o redefinir la relación del país, en una situación distinta a la del porfiriato, con el capital extranjero y las naciones de las que era originario -tanto de inversión como de mercado-. Para ello se precisaba definir y consolidar las condiciones internas.

Al llegar al año de 1934, la educación pública ya involucrada a un proceso intenso y masivo de integración y organización popular comunitario y nacional, a través de habilidades instrumentales y actividades productivas esencialmente. Tal integración y organización aún no se definía, como se definían las características específicas del proyecto Estatal.

El proceso educativo afectaba antiguos patrones de comportamiento y estructuras de valor de la población, las comunidades y los grupos sociales, que daban condiciones para redefinirlas e, incluso, incorporar nuevos. Esta dinámica educativa, el centralismo y la acción reformadora del Estado

aunado a las necesidades y expectativas populares radicalizaba el trabajo educativo.

En 1931 Moisés Sáenz(24) decía "la iglesia, el estado y el capitalismo, autoritarios y centralistas los tres, se han aliado para dominar y explotar. El individuo se ha sometido o se ha evadido en el disimulo y la apatía". Se entraba a un periodo definitivo de definición de la integración nacional, de precisión del proyecto nacional y de resolución de los conflictos de clase. El Estado, en concreto, tenía dos alternativas; la conservadora y la de transformación reformadora.

En este ámbito se da lugar la transición constitucional de educación laica esencialmente a educación socialista. En noviembre de 1934 se hace oficial el artículo 3º constitucional y se instituye la educación socialista. Por lo menos un año antes se había iniciado una discusión pública en torno a la tendencia educativa que debía seguir el país, y originalmente fue una idea promovida en el ámbito oficial y en terreno político.

Iniciando el periodo presidencial del General Lázaro Cárdenas, Plutarco Elías Calles "jefe máximo de la revolución" manifiesta lo que espera con el cambio de la tendencia educativa, y en clara referencia a la intromisión clerical en los asuntos educativos, diciendo "es necesario que entremos al nuevo periodo de la revolución, al que yo llamaría el periodo de la revolución psicológica o de conquista espiritual, debemos entrar en ese periodo y apoderarnos de la conciencia de la niñez y de la juventud...".

.."(25).

La educación socialista en México presenta, por lo menos en su concepción oficial y en la intensidad del trabajo magisterial, dos momentos, mismos que coinciden con dos sexenios presidenciales (1934 - 1940 y 1940 - 1946) y con un momento histórico que de acuerdo con algunos analistas históricos como Jesús Sotelo Inclán(26), Arnaldo Córdoba y Cosío Villegas(27) señalan que este momento histórico puede entenderse como una ruptura de una revolución popular en ascenso para dar paso a un proyecto burgués o como una consolidación de un proyecto burgués de inicio y es con esta última posición con la que más coinciden los autores; por tal razón abordaremos este período en dos apartados.

#### a) La Educación Socialista 1934-1940.

El artículo 3º constitucional reformado en noviembre de 1934 establecía:

La educación que imparta el Estado será socialista y además de excluir toda doctrina religiosa combatirá el fanatismo y los prejuicios, para lo cual la escuela organizará sus enseñanzas y actividades en forma que permita crear en la juventud un concepto racional y exacto del universo y de la vida social(28).

El precepto señalaba además que la educación quedaba "a cargo de personas que en concepto del estado tengan suficiente preparación profesional, conveniente moralidad e ideología acorde..."(29).

No obstante que existía confusión respecto al "socialismo" que se iba a poner en marcha en el terreno educativo, ya en el proyecto de reforma del artículo 3º constitucional, promovido por el P.N.R., se proponía el tipo de socialismo: se promovía el socialismo propio de la revolución mexicana, fiel a sus principios que se caracterizaban "por una intervención cada vez más acentuada del Estado y por una dirección Estatal en nuestra economía, que tiende a la socialización"(30). Se establecía pues, una educación Estatal federal en oposición a una educación regional y de alta influencia del clero; una educación acorde a la necesidad de hegemonía Estatal del gobierno.

De la educación laica se pasaba a la socialista. De la educación activa comunitaria y socializante de modelo norteamericano se pasaba a la escuela activa del trabajo y para trabajadores de modelo soviético. Para algunos, se daba una ruptura en el trabajo educativo, de una política de educación se pasaba a una educación política; para otros era "sólo un paso adelante"(31).

En términos globales el objetivo de la educación era "sociológico" pues involucraba aspectos generales de la vida en sociedad, en una sociedad en definición "eran aplicables a las relaciones de la vida natural". Su finalidad era trastocar los sustentos de la antigua forma de preparación ciudadana definitivamente, consolidando al mismo tiempo los sustentos de una nueva concepción social del país y de configuración social y de gobierno. De acuerdo con la revista Maestro Rural en esos años se buscaba "preparar una

generación que realice mayores progresos en la organización económica de la sociedad", esto se centraba en "hacer de cada alumno un buen trabajador", con disposición a vivir de su propio esfuerzo y a colaborar socialmente "dentro de su clase, y provisto de las nociones y técnicas indispensables para su desarrollo integral humano". La educación reconocía la organización clasista en que se ubicaba, pretendiendo consolidar la participación activa de los miembros de la sociedad, a partir de su reconocimiento como miembro de tal o cual grupo social para lograr un progreso nacional acorde a los principios de la revolución mexicana(32).

En particular, la educación de la niñez "debía ser emancipadora, única, obligatoria, gratuita, científica o racionalista, técnica, de trabajo, socialmente útil, desfanatizadora e integral, y se consagraría específicamente a la acción educativa de la niñez proletaria"(33), había que educar a la clase trabajadora.

Para Rafael Ramírez(34) la educación primaria cumplía con una triple función, a saber: 1o) transmitir a las tiernas generaciones la herencia espiritual de la raza; 2o) aceptar el trabajo de integración, socializando acertada y completamente a los niños con el grupo maduro de la comunidad; y 3o) estimular los diversos intereses sociales para asegurar la continuidad del progreso. Esta triple función de la educación primaria socialista se generaba en un gobierno que algún maestro rural definió como "mitad capitalista y mitad socialista"(35), y del que el propio Lázaro Cárdenas, ya presidente del país, decía "no hay en

México un gobierno comunista; nuestra constitución es democrática y liberal con algunos rasgos moderados de socialismo"(36).

La educación socialista mantenía muchas de las características de su antecesora la escuela rural, quizá exacerbadas. El sujeto a educar se concebía como un individuo con naturaleza propia, aunque se conservaba a la comunidad como unidad social sobre la que recae la educación. Al individuo, al igual que la escuela rural, se le reconocía como un integrante de una comunidad y, como agregado esencial, con pertenencia de clase.

El desarrollo humano individual resultaba de la maduración orgánica y la relación del ser con su entorno: del organismo en interacción. En este terreno, la actividad del ser (con ciertos sujetos y bajo ciertas situaciones) era determinante para el tipo de desarrollo que se lograra.

Aquí la acción era fuente de conocimiento y objeto del mismo. La actividad colectiva y socialmente útil era el sustento del conocimiento escolar. Epistemológicamente el elemento esencial era la práctica social y socializada.

La finalidad propiamente educativa, tendía a formar hábitos, capacidades y a obtener saber de acuerdo con las actividades y enseñanzas que permitan crear un concepto racional del mundo.

El alumno se inscribía en la realidad del momento, regida por condiciones políticas y económicas precisas. Decía Ignacio García Téllez(37) "los nuevos planteles se preocupan porque el niño aprenda desde la escuela que debe ser activo,



productor, apto, adiestrado y honesto luchador capaz de asumir plenamente la responsabilidad económica, única y social de un nuevo orden de cosas". El fin entonces, era educar para nuevas formas de relación y producción social, a un sujeto productivo con clara pertenencia de clase, integrado por un interés nacional supraclásista. Se proponía una "escuela de trabajo".

En este contexto el maestro conserva esencialmente las características que lo distinguen en los anteriores años: organizador comunitario, miembro del grupo educativo, promotor social y orientador académico, pero agregaba además otras fundamentales para el momento: se indentificaba plenamente con el gobierno en turno, su política, sus proyectos, sus estrategias, sus reformas, en fin se adhería al carácter popular del trabajo político: se convertía en su agente social.

De acuerdo con Adolfo Gilly(38), en este período triunfó la alternativa reformista de Cárdenas sobre la conservadora de Calles y para el lado victorioso "la educación socialista era la ideología más avanzada y los maestros cardenistas sus organizadores, sus hombres de letras e ideólogos: sus intelectuales orgánicos"(39).

Así pues, el maestro debía ser "aquel que no habla de la propiedad privada intangible, sino del ejido creado por la revolución; que no reconoce la nobleza de castas territoriales sino legítimos derechos del trabajador"(40). En síntesis era un orientador y agente social "convencido de su credo de redención".



En efecto, el magisterio de la escuela socialista en realidad creía en ella y buscaba la educación proletaria. A decir de Rafael Ramírez(41) había que proletarizar la escuela "tanto en sus teorías como en sus prácticas, a fin de que el proletariado encuentre en ellas los ideales de su propia rehabilitación".

Para la escuela socialista, el alumno era un sujeto socialmente ubicado en sus necesidades, posibilidades y pertenencias de clase. Para el maestro, en general, el alumno era un igual en tanto miembro de una misma clase y potencial compañero hacia el progreso.

Para desarrollarse, el sujeto a educar tenía que ser activo y para ello debía ser orientado (incluso políticamente) hacia actividades organizativas y productivas, a partir de su ubicación y situación social y con base en las necesidades colectivas.

Las relaciones educativas eran en esencia relaciones comunitarias. De cualquier forma, en este período el establecimiento de la relación maestro-alumno no fue fácil, en la medida que el concepto de educación socialista se manejó, por parte de grupos y organizaciones más bien conservadoras, como una alteración de los valores tradicionales del pueblo mexicano, entre los que resaltaban los morales y religiosos.

Al margen de las importantes limitantes que se instrumentaron contra el trabajo magisterial, la relación maestro-alumno se manifestaba tendencialmente como una relación restauradora de los derechos de los individuos,

incluso de las comunidades o grupos. Se concretaban básicamente como relaciones de clase, aunque el maestro conservaba su papel de "magister".

En cuanto a método de trabajo, la irregularidad se fue corrigiendo por lo menos teóricamente. La escuela rural transitaba de un trabajo por asignaturas a uno por áreas de conocimiento y mantenía una flexibilidad bastante amplia para su aplicación.

En la escuela socialista mantuvo el método activo de enseñanza, aunque más bien semejante al de la escuela soviética. Se aplicó en general el método globalizador, para algunos autores igual al método soviético de complejos, donde los estudios y actividades "sean agrupados en temas que coordinen inteligente y oportunamente"(42). El trabajo consideraba, entre otras, las siguientes técnicas (43):

- Se reconocerá el valor educativo del trabajo productivo y socialmente útil, y del principio de la acción en general como tema central y fundamento de toda enseñanza.

- Se reconocerá la íntima relación de la escuela con el medio físico y social que la circunda.

- Se reconocerá la superioridad del trabajo colectivo y por equipos sobre el individual.

- En el proceso educativo deberá atenderse fundamentalmente a las características psicológicas del educando.

- Se preferirán los métodos de globalización.

En suma, había que preparar al alumno poniéndolo en contacto con la vida. Así, la escuela no tenía límites

físicos "la técnica de la enseñanza sacará del medio la exposición de los problemas de estudio, de las condiciones ambientales, el mejor método de la enseñanza experimental desprendido del conocimiento de la vida"(44). El problema educativo era el problema social, el contenido educativo era el contenido de las relaciones sociales. La escuela era el vínculo directo con el sistema social.

#### b) La Educación Socialista 1940-1946

Durante el periodo presidencial del General Lázaro Cárdenas, se puso en práctica una política reformadora que consolidó o, por lo menos, sentó bases fundamentales de organización socio-políticas nacionales, que en sus rasgos esenciales han permanecido largo tiempo.

No obstante de haber sido un periodo con un crecimiento económico poco significativo(45), en cuestión de afianzamiento de una política de Estado con base en la conciliación de clases, resultó bastante productivo.

Según Adolfo Gilly(46) los pilares sociales de la política cardenista fueron: incrementos salariales, organización obrera y campesina, reparto agrario ejidal, protección social del Estado y educación socialista. En efecto, se promovió un acercamiento (pacto cardenista) entre la mano de obra y el Estado protector, pero también se promovió un importante apoyo infraestructural, político y económico al desarrollo industrial con capital nacional(47).

Siguiendo a Gilly, un importante componente político que fortaleció la política cardenista, fue la movilización de masas que "configuraron el cuerpo social del cardenismo".

Al fin y al cabo, se dió protección a los trabajadores incorporándolos a una política de crecimiento del capital con mediación Estatal.

Asimismo se dió paso, a través de apoyos estructurales precisos e inversión Estatal en empresas de riesgo, crédito y proveedoras de insumos para la producción, a una participación directiva del Estado en cuestiones económicas. Además, se possibilitó una redefinición de la participación del capital extranjero en la economía nacional, dando a la vez, rasgos característicos a la política exterior del gobierno.

De cualquier forma, durante los dos últimos años de este período, y luego de la expropiación petrolera, la intensidad de la actividad política de masas y de reformas sociales decae notoriamente. La sucesión presidencial da visos ya de un acercamiento al conservadurismo, al decidir por la oposición más moderada con el General Manuel Avila Camacho(48).

Hacia 1938, también se redefine la conformación del Partido Nacional Revolucionario pasando de una configuración "geográfica" a una "funcional o por sectores" que le da una base popular, no de masas, que a la postre daría una legitimación precisa a la política del partido(49). Incluso se modifica su denominación, pasando a ser el Partido de la

Revolución Mexicana: PRM. También se propició la organización de la oposición, institucionalizándose la lucha política.

En fin, con Cárdenas se impulsó la participación activa de la mano de obra, organizándola a nivel nacional -se crean por ejemplo la C.T.M. y la C.N.C.-, en la política. Al respecto dice Vicent Padgett citado por Hansen(50) "Cárdenas logró la proeza de iniciar una lucha de clases, al mismo tiempo que la subordinaba al tema dominante del nacionalismo mexicano".

La educación socialista del período cardenista, se desarrolló como agente catalizador de la participación popular en la política del Estado, de la incorporación de masas a un proyecto político y económico y en la construcción y redefinición de formas de relación social a todo nivel. Educó en el trabajo productivo para el trabajo, distinguiendo al trabajador del patrón, al pobre del rico, precisando la pertenencia de clase. Hay quien dijo que con Cárdenas se pasó de una política educativa a una educación política(51).

El período 40-46 de la educación socialista se distinguió fundamentalmente por realizar "precisiones" en la política educativa. En general, el trabajo educativo no cambió notablemente(52); los principios de colectividad, acción y trabajo como base de la educación no variaron, los maestros se mantuvieron con una mística comunitaria, pero ésta ya no correspondía al interés del Estado en ese momento.

Ya en el plan sexenal del futuro presidente de la república, presentado en 1938, se establecía respecto a la política educativa:

precisar la orientación ideológica y pedagógica del artículo 3o. constitucional y adoptar las medidas necesarias para que todas las actividades educativas oficiales, en todos los grados de la enseñanza, así como los privados en los grados de primaria, secundaria y normal, se ajusten a la doctrina establecida en aquel precepto(53).

Planteaba además, incrementar la calidad, la productividad y extensión del trabajo educativo.

En este momento el eje central en torno al que se planteaba realizar el trabajo educativo era la unidad nacional; ya no se intentaba "proletarizar" la educación, la proeza de Cárdenas se hacía vigente en la educación. Decía Avila Camacho (54), aún candidato a la presidencia de la república "... el pueblo no es un conjunto heterogéneo de clases, cada una enconadamente defendiendo sus intereses, sino una gran unidad histórica, enraizada en el pasado y compartiendo un porvenir común".

Lograr la precisión ideológica y pedagógica, así como concretar la unidad nacional en y a través de la educación, implicó transitar por diversos propósitos y postulados, durante esta etapa, en la política educativa. Inicialmente, y aún bajo la inercia cardenista, con Luis Sánchez Pontón como secretario de educación los propósitos fueron: incrementar los medios para liquidar el analfabetismo; crear el tipo de hombre, trabajador y técnico que exigía el desarrollo económico y ; elevar la cultura general en el campo de la cultura y el arte. Estos propósitos y el secretario de educación se mantuvieron sólo un año. En 1941, el funcionario es relevado de su cargo y los propósitos replanteados:

diversos conflictos influyeron en el cambio, de ellos resalta la división magisterial que no pudo resolver el funcionario y "su empeñamiento en sostener los principios de la educación socialista ante una política de rectificación"(55).

Los nuevos propósitos educativos fueron(56): 1) atemperar ideológicamente los planes de estudios; 2) combatir a los elementos radicales y comunista en las burocracias administrativas y sindicales; 3) buscar la unificación del magisterio; 4) incorporar de manera más activa la acción de la iniciativa privada en la enseñanza. El propósito central era crear una escuela que, basada en el nacionalismo, fuera neutral política e ideológicamente: pasar de una educación que cambiara a una que congregara.

El tránsito desideologizante se inició promovido y estableciendo una nueva ley reglamentaria (la anterior databa de 1939) del tercero constitucional. De acuerdo con el primer informe de gobierno de Avila Camacho, la nueva reglamentación buscaba dos objetivos: primero, dar acceso al campo educativo a todas las fuerzas que confluyen en mejorar la obra decente...en orden preferente a la iniciativa privada y, segundo, trazar lineamientos que establezcan una correspondencia cada día más estrecha entre la escuela y la realidad de México(57).

En la exposición de motivos del proyecto de ley orgánica, se resaltaba que la educación que imparta el Estado será socialista y que "...no es lícito pretender que a la fórmula general del artículo tercero invocada haya de agregarse calificativos"(58). Sin embargo define que el



"socialismo preconizado...es el socialismo que ha forjado la revolución mexicana...". Así, se pretende armonizar el artículo 3º constitucional con el resto de las disposiciones constitucionales, a través de la ley que se promueve "...en la que se elimina posiciones políticas ajenas a nuestra historia y nuestro régimen constitucional, y que en sí misma lleva el germen de la disolución de nuestra integridad"(59).

La nueva ley reglamentaria se publica en el diario oficial el 23 de enero de 1942, y aunque ahí se sostiene que la educación que imparta el Estado sujetándose a las normas de la constitución será socialista, para algunos como Pedro Vázquez Cisneros esta ley "no venía a reglamentar el artículo tercero constitucional vigente sino el futuro" o Isidro Castillo quien sostiene:

la ley no resultó congruente con el espíritu del referido artículo pues en realidad no tenía otros propósito que el de tratar de conciliar los intereses en pugna y preparar el camino para una reforma del precepto de la enseñanza(60).

Atemperado formalmente el "fermento ideológico", el paso siguiente era consolidar en los hechos la educación nacionalista, provocar lo que Carlos Monsiváis(61) llamó alguna vez el sentimiento de la pertenencia a algo llamado México. De 1941 al 43 presidió la Secretaría de Educación Octavio Vejar Vázquez (recio ante los elementos radicales), y a fines del 43 toma posesión del cargo Jaime Torres Bodett, quien pugna por una escuela para todos los mexicanos, amplia y activa donde "las labores de enseñanza no se postergan a fines políticos indebidos" y que su finalidad sea preparar

"eficazmente a los educados para la vida, dentro de un generoso sentido de concordia y solidaridad nacional"(62).

Hacia 1945 se promueve la modificación del artículo 3o socialista, propuesta influida por una parte de la política de unidad nacional, y por otra, por la circunstancia mundial derivada de la segunda guerra, en la que se resaltaba la lucha contra la ignorancia, por la paz y la solidaridad internacional.

Se destacan entre otros, como motivos importantes para que se realizara la reforma constitucional; la existencia de una estructura económica no socialista, la resistencia interna de los grupos conservadores que podía impedir la unidad nacional, así como el desenvolvimiento de los grupos obreros y campesinos, por una confusión en la orientación socialista a falta de un ideario preciso y las presiones internacionales hacia una reestructuración mundial con vistas a no repetir una guerra como la que estaba por concluir.

En la exposición de motivos del proyecto de reformas al precepto constitucional, presentado por el ejecutivo de la unión se dice:

acontece que la redacción del artículo que se menciona ha servido para desviar el sentido de su observancia, para deformar parcialmente su contenido y para provocar en algunos medios un descontento que procede a afrontar con resolución, eliminando en su origen las tendenciosas versiones propagadas con la intención de estorbar el proceso que ambicionamos(63).

A fines de 1946 es oficialmente reformado el tercero constitucional, que ahora establece:

La educación que imparta el Estado-Federación, estados y municipios tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, el amor a la patria y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia(64).

Quedaba atrás la educación colectiva de acción y cambio.

Concluyó un período de intensa actividad, pero dejó de estorbar el proceso que ambicionamos. En palabras del entonces maestro rural Andrés Uc Dzib(65).

...Una etapa de la educación en México, en la que la acción y la práctica de la escuela rural renovaron la enseñanza abstracta y la convirtieron en una escuela que educaba para cambiar y transformar al hombre, partiendo de lo que necesita para mejorar su existencia, la de su familia y su comunidad.

De una escuela de transformación se pasó a una de homogeneización. De una educación realizada por sujetos esencialmente activos e involucrados en el cambio de su realidad, se pasaba a otra de unificación social hacia la disminución de la actividad y la participación. El mismo Uc Dzib(66) dice respecto al cambio de la orientación educativa: "poco a poco fue desapareciendo la mística en el maestro rural; ya se vislumbra en él (el cambio) una nueva filosofía que ya no se identificaba con la realidad nacional".

### 3. Período de consolidación.

Este período de consolidación tiene como origen las directrices político-económicas del sexenio de Avila Camacho. En esta época el país se encontraba participando en la

segunda guerra mundial y a consecuencia de la misma la economía del país, como la de otros, había entrado a una dinámica distinta. Ante la escasez de productos industrializados en el mercado mundial, el gobierno mexicano determinó incrementar la capacidad industrial del país, de aquí que la industrialización haya sido el objetivo principal.

Tomando como fundamento las relaciones de participación y solidaridad que entre los ciudadanos se habían dado a raíz de la participación del país en la guerra, el gobierno mexicano encausó la "Unidad Nacional" que planteaba la unidad y cohesión de todos los ciudadanos hacia la modernización del país para alcanzar el nivel económico de los países desarrollados.

El período de consolidación que incluye los gobiernos presidenciales de Miguel Alemán, Ruiz Cortines y López Mateos, da inicio bajo distintos factores como el fin de la segunda guerra mundial, el apaciguamiento de las luchas ideológicas ocasionadas por la reforma al artículo 3o. Constitucional, el dejar atrás los gobiernos militares característicos de la posrevolución y dar caso al presidencialismo de orden civil y principalmente la puesta en marcha de la modernización e industrialización del país.

Las tendencias a seguir por estos gobiernos se habían marcado desde el sexenio de Avila Camacho; la modernización e industrialización del país, por lo que cada uno de estos encausó sus planes de trabajo a la consecución de estos fines. Se consideraba que la industrialización requería de

una amplia enseñanza tecnológica, una prudente protección arancelaria, un sistema de crédito de mayor volumen y sobre todo, la creación de una infraestructura que fuera base del desarrollo, como el transporte y los combustibles.

El programa de industrialización del país sufrió algunos cuestionamientos en su momento como el del economista Frank Tannenbaun(67), quien cuestionó la oportunidad de la industrialización del país con el argumento de que "... no valía la pena producir artículos industriales que resultasen a la postre de baja calidad y muy caros, pues se comprometía la economía mexicana, amén de que se abandonaría la tradicional vida agrícola mexicana".

Estos argumentos fueron debatidos principalmente por Manuel Germán Parra quien hacía notar que después de la revolución agraria llevada adelante por el general Cárdenas, era necesario completar el desarrollo económico del país con la revolución industrial.

Aún en la actualidad el plan de industrialización puesto en marcha por Miguel Alemán es cuestionado en relación a su oportunidad, sobre todo por los grandes desniveles de la economía nacional, a consecuencia de una industrialización "a ultranza".(68)

Aunque la industrialización del país fue a lo que se le puso mayor énfasis, las pésimas condiciones evidentes de los campesinos no pasaron desapercibidas para estos gobiernos quienes -por lo menos en su programa de trabajo-, plantearon brindar su apoyo al campo con obras de riego, sistemas de crédito y con programas educativos.

Con la industrialización del país llegaron las grandes obras hidráulicas y el aumento de carreteras y escuelas. Diremos también, serios desajustes en el desarrollo económico provocados por los excesivos créditos del extranjero, las dispendiosas obras públicas y el desnivel de la balanza de pagos. Esto dió lugar a una crisis económica que desencadenó la devaluación de la moneda mexicana.

Ante esta situación, el gobierno de Ruiz Cortines impuso una política de austeridad. Contuvo los enormes gastos gubernamentales, sin embargo mantuvo los gastos en materia educativa, en especial a los subsidios a las universidades y para el mejoramiento a los salarios de los maestros

A consecuencia de la política de industrialización el sistema educativo es orientado hacia la producción económica. La importancia de la educación no es ahora formar intelectuales o personas cultas, sino a aquellas que técnicamente respondan a las necesidades del país. El secretario de educación pública en el gobierno de Alemán, Manuel Gual Vidal lo planteaba al mencionar " la necesidad de hacer mayor hincapié en el Homo Faber que en el Homo Sapiens"(69) y por lo mismo se entiende la importancia dada en ese tiempo a la enseñanza técnica y a la llamada " escuela productiva" y al "aprender haciendo". Asimismo Gual Vidal es uno de los pocos secretarios que manifestaron seguir una determinada filosofía pedagógica, ésta es la corriente filosófica neokantiana de Hamburgo que entonces era representada por Paul Natorp, quien inicio la pedagogía social.

La pedagogía social concibe a la educación como una función formativa de la cultura, de esta manera el educar a los alumnos consiste en ayudarles a asimilar el mundo objetivo de valores que es la cultura de su tiempo. La pedagogía social da paso a la escuela unificada, la que se basa en la idea del progreso que explica el desarrollo de la cultura.

Esta doctrina de la pedagogía social estableció en ese momento la relación entre la educación y la cultura que hasta hoy es el fundamento del sistema educativo.

Por su parte , ninguno de los gobiernos de este periodo dejó de considerar a la educación como aspecto importante para el desarrollo del país. Cada uno de ellos ofreció aumentar el número de escuelas, capacitar y aumentar el número de profesores, continuar con la alfabetización del pueblo y fomentar y desarrollar las instituciones de enseñanza agrícola e industrial.

Aunque el número de escuelas creció, al igual que el de los maestros y de instituciones educativas, no se realizaron reformas cualitativas a los métodos, programas, metodología o textos escolares; decayó la alfabetización, se dejó de lado la cuestión indigenista, la enseñanza agrícola y la escuela rural.

A pesar del aumento en los recursos económicos en materia educativa y de los esfuerzos que se realizaron, a 50 años de la revolución mexicana, no se habían alcanzado sus principales demandas: tierra para los campesinos y escuela

para todos. La población del país seguía teniendo grandes carencias educativas.

El crecimiento demográfico de las dos últimas décadas, la emigración de los campesinos a la ciudad atraídos por el auge industrial agudizaron las desigualdades sociales e hicieron destacar la importancia de la educación para desenvolverse y alcanzar mejores niveles de vida.

Bajo esta situación, para el gobierno de López Mateos, al resolver el problema educativo representaría facilitar la consecución de los anhelos legítimos de superación de cada persona y asegurar el progreso y la autonomía nacionales.

El presidente López Mateos en su discurso de toma de posesión como presidente, manifestó su interés por preparar mejor a la niñez y a la juventud a través de todos los grados de la enseñanza pública " para que sepan lo que deben hacer en su propio beneficio y en el de la colectividad y para que puedan hacerlo bien"(70)

Asimismo mencionó los tres objetivos de su gobierno en materia educativa: aumentar el rendimiento de las escuelas normales, crear otras en provincia; desarrollar la capacitación agrícola de los campesinos y acelerar la capacitación técnica de los obreros.

En congruencia con lo anterior el gobierno de López Mateos presentó el Plan Nacional para la Expansión y el Mejoramiento de la Enseñanza Primaria. Este plan tenía como objetivo, garantizar a todos los niños de México la educación gratuita y obligatoria. Este además, encerraba un mejoramiento cualitativo de los planes y programas de estudio



de la educación primaria " en cuanto a los métodos pedagógicos se desearía una revolución radical, y se ha pensado en aprovechar los auxiliares audiovisuales: radio, t.v. y cinematografía. Estos medios pueden consolidar la enseñanza impartida por los maestros"(71).

Al delinear las directrices por las que debería ir el trabajo encaminado al mejoramiento de los planes y programas de estudio el secretario de educación pública Jaime Torres Bodett, describió el tipo de mexicano que debemos preparar:

un mexicano en quien la enseñanza estimule armónicamente la diversidad del carácter, de imaginación y de creación. Un mexicano dispuesto a la prueba moral de la democracia, entendida ésta como un sistema de vida orientado constantemente al mejoramiento económico, social y cultural del pueblo. Interesado en el progreso de su país con su trabajo, su energía, su competencia técnica, su espíritu de justicia y su ayuda cotidiana y honesta a la acción de sus compatriotas..(72)

A falta de una filosofía educativa definida en México, esta descripción fue tomada como tal para realizar estos trabajos.

De los trabajos de reforma a los planes y programas de enseñanza se obtuvo lo siguiente:

- En educación preescolar. Quedaba funcionalizada en 5 "áreas" siguientes: I. Salud y mejoramiento de la salud física y mental; II. Comprensión y aprovechamiento del medio natural; III. Comprensión y mejoramiento de la vida social; IV. Adiestramiento en actividades prácticas y V. Expresión y actividades creadoras.

- Educación primaria. Debía tener unidad en los cuatro primeros años e intensificar en el quinto y sexto las actividades prácticas, quedaba dividida en cinco áreas siguientes: I. Protección de la salud y mejoramiento del vigor físico; II. Investigación del medio físico y aprovechamiento de los recursos naturales; III. Comprensión y mejoramiento de la vida social; IV. Actividades creadoras y V. Adquisición de los elementos de la cultura en cuanto a redacción, expresión y cálculo.

- Enseñanza secundaria. La reforma de los planes y programas escasamente hizo más que aligerarlos, al dejar sólo 6 asignaturas por año e intensificar las asignaturas prácticas

- La enseñanza normal. Se organizó en dos etapas: una cultural-vocacional en dos años, y otra profesional en dos años. Las materias se redujeron a tres por semestre. Se introdujeron asignaturas operativas complementarias y suplementarias y se enfatizaron las prácticas y el estudio dirigido.

En cuanto a la fundamentación pedagógica de las reformas a la educación primaria, el profesor Aguilera Dorantes menciona

no es la llamada escuela de la acción o educación progresiva la que pretende aplicar la reforma educativa. Estas tendencias en general han fracasado, tal es el caso del llamado método Montessori y de los centros de interés Decroly. Más eficaz resulta la escuela Rebsamiana con sus instituciones: la escuela Modelo y las anexas a las normales(73).

Para ejemplificar el eclecticismo psico-pedagógico de la educación mexicana, dice el mismo autor que

el programa actual auténtico de la revolución.. está inspirado en los principios, valores y fines de la revolución... (la reforma por lo tanto) está basada en los programas y objetivos del gobierno, que se identifican con los del individuo, la sociedad y la nación mexicana. Esto le da su carácter dinámico, funcional y unitario(74).

El punto de partida a las reformas de los planes y programas de enseñanza, los marcó Jaime Torres Bodett(75) en su discurso pronunciado para dar inicio a los trabajos del consejo nacional técnico y en el que mencionó:

tenemos que orientar la atención del educador hacia tres metas: que el niño conozca mejor el medio físico, económico y social en el que va a vivir, que cobre mayor confianza en el trabajo hecho por sí mismo y que adquiera un sentido más constructivo de su responsabilidad en su acción común.

Los planes y programas serían de carácter nacional. Se pronunció por un conocimiento basado en las propias experiencias que sustituyeran al memorismo y por un equilibrio entre la formación y la información. De esta manera, los programas de jardín de niños se elaboraron tomando en cuenta el desarrollo biopsíquico del niño, los intereses y las necesidades de los educados.

En la educación primaria, se abandonó la organización de los conocimientos por asignaturas. Se procuró enlazar el aprendizaje a las necesidades vitales del niño y a sus propias experiencias, por una parte y por la otra, a la vida social, y se propuso estructurar las materias en áreas que

correspondieran a los grandes objetivos de la educación nacional y a la formación de hábitos y destrezas de importancia esencial.

En las escuelas normales se inició un proceso de reforma académica que correspondió a cambios en su estructura, organización, planes y programas de estudio. El propósito de los nuevos planes era planear la formación del nuevo tipo de maestro que reclamaba la transformación histórica y socio-económica de México. Estos planes respondían a la idea de profesionalizar la carrera magisterial estableciendo 4 años de estudio divididos en dos ciclos de enseñanza perfectamente definidos con un sentido de progresión y continuidad. El nuevo plan recomendaba el abandono de los métodos puramente expositivos, que fueron sustituidos por otras metodologías en las cuales se acentúa la dinámica de trabajo de grupo ya que el conocimiento así adquirido es más firme, duradero y funcional por ser producto de una investigación, elaboración e integración realizada por los propios alumnos bajo la guía y orientación del profesor.

Finalmente diremos que este período no se distinguió por grandes cambios o innovaciones importantes ni en cuestión económica ni educativa, fue más bien un tiempo de esfuerzos por consolidar lo iniciado por gobiernos anteriores.

#### 4. Los años recientes 1964-1976

Cada gobierno mexicano trae consigo sus reformas; cada uno sobrepasa al anterior en construcciones de escuelas, aumento de maestros y su salario, sin embargo es cada vez más grande el número de analfabetas, la calidad de la educación desciende y es más notoria la inequidad entre los objetivos y lineamientos de la educación con las aspiraciones de la comunidad nacional.

En esta situación aparece el movimiento estudiantil del 68 que según varias afirmaciones, es la manifestación de un conflicto de clase media (o entre sectores de la clase media); el fracaso de un modelo económico de desarrollo; la caducidad de un sistema monolítico del poder (sin diálogo, sin participación ciudadana efectiva, y sin verdadera opción); una crisis de conciencia nacional - y en esto la mayoría coincide - pero, sobre todo "... la prueba más rotunda del fracaso del sistema nacional de educación, específicamente, de su parte medular: la formación cívica del pueblo".(76)

Ante este panorama, los gobiernos de este período procedieron a plantear sus reformas educativas las cuales revisaremos en seguida.

Agustín Yañez en la S.E.P.. Su política educativa sigue las directrices emanadas por la ley. La continuidad educativa para él es el mantenimiento de la vigencia del artículo 3o. constitucional y las reformas, la actualización de dicha vigencia

De esta manera él plantea la revisión educativa como:

un ajuste de las modalidades del sistema al proceso de cambio de la sociedad contemporánea; como una adecuación de las políticas y los medios educativos para dar cumplimiento, en las condiciones de la séptima década de este siglo, al mandato constitucional de desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentar en él, a la vez, el amor a la patria y a la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia.(77)

Los objetivos planteados para la revisión educativa eran: a) enseñar a pensar y aprender, actividades estas desvirtuadas por el memorismo; b) remodelar la conciencia de solidaridad, tan endeble ahora por los constantes ejemplos de violencia y egoísmo materialista; c) abandonar los dogmatismos sobrevivientes o recientes; d) practicar el civismo y ; e) vincular la educación al desarrollo económico.

De los trabajos realizados en relación a la reforma educativa, se desprenden como principios rectores:

A) La orientación vocacional, no sólo en áreas escolares.

B) La planeación integral de la educación enfocada a los requerimientos y la expansión de los servicios bajo el predominio de la calidad sobre la cantidad.

C) La simplificación de los programas, distinguiéndose las nociones fundamentales de las puramente informativas.

D) La utilización de los medios masivos de comunicación en la enseñanza, en especial la radio, la televisión y el cine.

E) La adopción de métodos pedagógicos eficientes: aprender haciendo en la primaria y enseñar produciendo en la secundaria.

F) La unificación de la enseñanza media.

G) El enriquecimiento cultural, humanista de la enseñanza técnica y la creación de las carreras técnicas de nivel medio.

H) La reorientación general de la educación en el sentido de trabajo productivo.

I) El incremento de la acción cultural y la labor editorial.

Dentro de las reformas educativas que se llevaron a cabo sobresale, la adopción de nuevos métodos pedagógicos: "aprender haciendo" y "enseñar produciendo". Seguramente la aplicación se debió a la sugerencia de la Comisión Nacional para el Planteamiento Integral de la Educación en el sentido de que

en primaria como en secundaria se refuerze la enseñanza de las ciencias, los conceptos de economía y administración y la tecnología básica, a fin de proponer una formal integración que permita al alumno integrarse con una mejor preparación a las actividades productivas, en el caso de que tuviere que abandonar sus estudios(7B).

El grupo de trabajo de Ciencias de la Educación coordinado por el Instituto Nacional de Pedagogía (1970) dijo, que las metodologías adoptadas eran las convenientes ya que juntaban la teoría con la práctica, sin embargo pensaban que "fueron insuficientemente empleadas, debido a la falta de

guía y orientación a los maestros y a la carencia actual de recursos suficientes para su aplicación"(79).

Victor Bravo Ahuja en la S.E.P.. Esta administración planteó que la reforma educativa requería de una reforma administrativa. En consecuencia, se crearon cuatro subsecretarías en la SEP: Educación Primaria y Normal; Educación Media Técnica y Superior; Cultura Popular y Educación Preescolar y; Planeación y Coordinación Educativa. Se dió el inicio (1973) al proceso de descentralización instalando nueve unidades regionales, mismas en que se dividió el país y 37 subunidades en las ciudades más importantes.

Bajo esta administración se crea una nueva Ley Federal de Educación (14 de diciembre de 1973). Esta establece que la educación es un servicio público y cumple una función social que ejerce plenamente el Estado, que también podrá participar la iniciativa privada bajo las condiciones que señale éste, y que es un proceso permanente que contribuye al desarrollo del individuo y a la transformación de la sociedad. Además, organiza el sistema educativo nacional, distribuye la función social educativa, precisa las bases del proceso educacional y los derechos y obligaciones sobre la materia.

Las reformas educativas realizadas en este sexenio tienen su base en La Ley Federal de Educación y la Ley Nacional de Adultos; tiene como principios: la formación de una conciencia crítica; popularización del conocimiento e igualdad de oportunidades; flexibilización y actualización permanentes al sistema educativo y su objetivo es sentar las



bases de una nueva educación para construir el futuro y una sociedad más justa y más libre a través de la tolerancia y el respeto a la dignidad del hombre, organizada racionalmente, sin explotación ni servilismo, donde éste pueda alcanzar sus más altas aspiraciones.

Uno de los elementos que tuvieron repercusión de las reformas educativas, lo constituye el nuevo plan de estudios y programas de educación primaria dentro del cual sobresalen los libros de texto para el alumno y los auxiliares didácticos para el maestro.

Este nuevo curriculum de primaria dió respaldo a muchas de las necesidades más urgentes que planteaba la sociedad a la escuela en ese entonces. Se requería que el alumno que salía de las escuelas tuviera un grado de conciencia crítica de la realidad circundante y aprovechara en el futuro su talento y creatividad en servicio de su comunidad.

Finalmente diremos que en cada uno de los sexenios presidenciales el sistema educativo sufre reformas y cada uno trae consigo aumento en el número de aulas construidas y maestros titulados, pero lo cierto es que ninguno de ellos hasta ahora ha encontrado el equilibrio entre la educación y las aspiraciones de la ciudadanía.

Es necesario plantear que hace falta un programa educativo continuo, coherente y que dé unidad desde el nivel preescolar, hasta el nivel superior. Sobre todo tendría que ser un plan que influyera y modificara la estructura socioeconómica que ahora lo determina; pero sobre todo no hay

que olvidar que todo cambio o reforma educativa debe comenzar por una reforma o cambio de la política del Estado.

Los gobiernos actuales, los que se ubican dentro de los años 1982-1994, plantean una nueva alternativa para el sistema educativo: LA MODERNIZACION DE LA EDUCACION, ¿ hacia dónde nos lleva ?

#### REFERENCIA BIBLIOGRAFICAS

- (1) LOYO, Engracia. Una Casa del Pueblo y el Maestro Rural Mexicano Conafe 1985. p.9.
- (2) Ver, TAIBO, F. y Vizcaino, R. Memoria Roja. LEEGGA-JUCAR, 1984.
- (8) CORDOVA. A. La formación del Poder Político en México, Ed ERA. México, 1987.
- (9) SEP. Historia de la educación pública en México. SEP. Fondo de Cultura Económica.1981.
- (10) LOYO, E. Op. cit. p.70.
- (11) Ibid.
- (12) SEP. Op. cit. p.215.
- (13) LOYO, E. Op. cit. p. 25.
- (14) Ibid. p.12.
- (15) PALACIOS, Jesús. La Cuestión Escolar. Ed. LAIA. Barcelona,1984. p.p. 51-67.
- (16) LOYO, E. Op. cit. p. 202.
- (17) SEP. Op. cit. p. 202.
- (18) Loc. cit.
- (19) LOYO, E. Op. cit. p. 25.
- (20) Ibid. p. 70.
- (21) Ibid. P. 22.
- (22) CORDOVA, A. Op. cit. p. 38.
- (23) Ibid. p.p. 24-34.
- (24) SEP. Op. cit. p. 215.
- (25) Ibid. p. 270.
- (26) SEP. Op. cit.
- (27) Ver las obras citadas en conjunto.

- (28) SEP. Op. cit. p. 274.
- (29) Ibid. p. 275.
- (30) SEP. Op. cit. p. 271.
- (31) LOYO, E. Op. cit. p. 66.
- (32) Ibid. p.p. 55 y 61.
- (33) SEP. Op. cit. p. 276.
- (34) LOYO, E. Op. cit. P. 151.
- (35) Ibid. p. 60. La cita es de un editorial de la revista.
- (36) SEP. Op. cit. p. 304.
- (37) LOYO, E. Op. cit. p. 145.
- (38) GILLY, A. Nuestra Calda en la Modernidad. Joan Boldo I Climent Editores. México, 1988.
- (39) Ibid. p. XIV.
- (40) LOYO, E. Op. cit. p. 144.
- (41) SEP. Op. cit. p. 286.
- (42) Loc cit. p. 286.
- (43) Ibid. p. 301.
- (44) LOYO, E. Op. cit. P. 145.
- (45) Ver. HANSEN, Roger. La Política del Desarrollo mexicano. Siglo XXI Editores. México, 1974. Capítulo 2. p.p. 42 y 55.
- (46) GILLY, A. Op. cit. p. 11.
- (47) HANSEN, R. Op. cit.
- (48) SEP... Op. cit. p. 305.
- (49) Ver. CORDOVA, A. Op. cit. Capítulo 3.
- (50) HANSEN, R... Op. cit. p. 127.
- (51) SEP. Op. cit. Ver Capítulo IX.
- (52) SEP. Los Maestros y la Cultura Nacional. V Volúmenes. México, 1987.

- (53) SEP... Op. cit. p. 298.
- (54) Ibid. p. 307.
- (55) Ibid. p. 311.
- (56) Loc. cit.
- (57) Ibid. p. 312.
- (58) Ibid. p. 313.
- (59) Loc. cit.
- (60) Ibid. p. 314.
- (61) MONSIVAIS, Carlos. Lo Fugitivo Permanece. Ed. CAL y ARENA. México, 1989. P. 20.
- (62) SEP. Op. cit. p. 316.
- (63) Ibid. p. 323.
- (64) Ibid. p. 324.
- (65) SEP. Los Maestros... Op. cit. VOL. V P. 17.
- (66) Ibid. p. 38.
- (67) SEP... Op. cit. p.331.
- (68) Ibid. p. 332.
- (69) Ibid. p. 335.
- (70) Ibid. p. 360.
- (71) GUZMAN, José. Alternativas para la Educación en México. Ed. Gernica. México 1978. p. 124.
- (72) SEP... Op. cit. p. 399.
- (73) GUZMAN, J. Op. cit. p. 126.
- (74) Loc. cit.
- (75) SEP... Op. cit. p. 378.
- (76) Ibid. p. 404.
- (77) Ibid. p. 407.
- (78) GUZMAN, J. Op. cit. p. 133.
- (79) Loc. cit.

## CAPITULO 4

### LA MODERNIZACION EDUCATIVA

#### El Contexto General.

Hacia el final de la década de los ochenta, México se encuentra en un momento de redefinición estructural, como consecuencia de una situación de deterioro global del sistema social vigente. La redefinición ha sido impulsada fundamentalmente por el Estado, en lo que se ha dado en llamar, por parte del gobierno y desde el sexenio presidencial 82-88, Proyecto Modernizador.

Luego de la revolución de 1910, el país ha vivido un proceso de desarrollo con rasgos particulares característicos. Desde una visión que parte de la economía (1), se han distinguido entre 1911 y 1970 dos momentos en el proceso de desarrollo mexicano. De 1911 a 1940 tiene lugar un período de "revolución y reforma", durante el cual se establecen los bases fundamentales, políticas y económicas, de la estructura del sistema mexicano. De 1940 al inicio de

La octava década, sucede un intenso crecimiento económico. A partir de los años setenta el "milagro económico mexicano" entra en un periodo de franco deterioro, que por lo demás ya se veía venir desde la década anterior, y esta situación desemboca en una "crisis" general del sistema social al aproximarse la década de los ochenta.

En efecto, el desarrollo mexicano entre 1940 y 1970 fue un milagro pero para pocos. Ya Cosío Villegas (2) señala: "se sabe sí, y perfectamente, que el beneficio del progreso material de los últimos treinta años se ha distribuido del modo más inequitativo posible". Para Hansen(3) y Cosío Villegas, quienes coinciden en lo general, el crecimiento de México en el lapso referido rebasa el de casi todos los países de latinoamérica, pero también, puntualiza Hansen, fue el más inequitativo que el de casi todo el continente. Aún más, Hansen precisa que "la distribución de la riqueza en este periodo fue más inequitativa que la de antes de 1940".

Políticamente, este crecimiento se basó, por un lado, en un característico apoyo infraestructural, crediticio y fiscal (Hansen) que brindó el Estado al capital y, por otro lado en la estabilidad política y social que el mismo Estado mantuvo durante esos años, alterada en forma significativa en contadas ocasiones, de las que podemos destacar: hacia el final de la sexta década por importantes huelgas obreras entre las que destaca la de los ferrocarrileros, y hacia el final de la siguiente década por el movimiento estudiantil-popular de 1968.

La estabilidad política tuvo como base el "pacto cardenista"; el corporativismo como sustento de organización social asociado con su versión "perversa" Gilly(4), el pacto obrero-industrial de 1945. Durante años, el ciudadano mexicano se formó bajo la idea del nacionalismo y del Estado-protector como fuente, o más bien esperanza, de bienestar.

Luego de un constante deterioro económico y social durante los setenta, en la década de los ochenta México con su sistema social se haya dentro de una situación generalizada de estancamiento, que se ha definido como de "crisis" y que se caracteriza entre otras cosas por: baja en la tasa de crecimiento, baja constante del salario real, alta y constante inflación, fuga de capital nacional, baja productividad social, alta demanda y escasa oferta de empleo, significativa reducción en el gasto social del Estado, una importante deuda externa y su alto costo social, en fin, en un importante descenso del nivel de vida de la mayor parte de la población.

Destacando el desarrollo social y económico "México entró en años de virajes: en la economía, en la política, en las relaciones entre las clases y con el mundo"(5). El viraje en el proyecto nacional, promovido desde el Estado, no afecta únicamente la economía y tampoco es un proceso aislado, sino que se sitúa en un proceso de alcance internacional: una reestructuración mundial del capital.

De acuerdo con Gilly(6) "el capital y su Estado...están tratando de organizar su salida a la crisis a través de una reestructuración de su economía, una nueva inserción en el



mercado mundial y, en consecuencia, un nuevo modo de dominación". Para 1988, a la crisis nacional se le agrega un elemento de origen político con los sucesos de la elección presidencial efectuada ese año. Para 1989, la administración pública federal presenta su Plan Nacional de Desarrollo (PND) 1989-1994, donde se establece que la estrategia básica de desarrollo está en la modernización del país. El PND es una alternativa Estatal para responder "al compromiso del Gobierno...de enfrentar...los retos de cambio que hoy vive la nación"(7).

#### La Modernización: Una Visión Global.

Para Hansen(8) "la urbanización, la industrialización, la secularización, la educación y los medios de exposición masiva constituyen en conjunto lo que, en general, se denomina proceso de modernización". Así, la modernización implica un proceso global de cambio, en el que el aspecto político -dice Harl Deutsch citado por Hansen(9)- se da un proceso importante que denomina "movilización social" y en el que "grupos importantes de las antiguas obligaciones sociales, económicas y psicológicas se deterioran o destruyen y la gente queda en condiciones de aceptar nuevos patrones sociales y de comportamiento".

Efectivamente, el proyecto modernizador impulsado por el Estado mexicano, concibe esto, desde el PND(10), como un proceso global y colectivo. Dice el PND:

comienza por nuestro propio trabajo, con el conocimiento de la ley, con el ejercicio responsable de nuestros derechos. En la transformación de nuestros hábitos y en nuestras prácticas, con la adecuación de las organizaciones a las que pertenecemos...

Todo esto, siguiendo al PND, en el contexto del "nuevo México político".

La modernización, "iniciativa de nuestra generación para reconocer rigideces..."(11), tiene como base el establecimiento de tres acuerdos nacionales, a saber: Acuerdo para la Ampliación de la Vida Democrática, Acuerdo para la Recuperación Económica con Estabilidad de Precios y Acuerdo para el Mejoramiento del Nivel de Vida. Los acuerdos concentran los objetivos del Plan.

El PND se concibe "como un conjunto de bases generales para propiciar la concertación de la política nacional en todos sus aspectos, siempre bajo la rectoría del Estado"(12). Cada acuerdo tiene especificaciones que conforman un proyecto general.

El Acuerdo para la Ampliación de la Vida Democrática señala que "la crisis económica ha penetrado en la vida ciudadana y ha dado un mayor peso al reclamo para erradicar las desigualdades"(13), de aquí que se estimulen "nuevas formas de organización que funcionen en la nueva vida democrática. Reconociéndose la diversidad de ideologías y militancias que existen en el país"(14), se señala como aspecto central del acuerdo, la necesidad de constituir la "unidad nacional" de los mexicanos.

La "unidad nacional" se traduce en hacer prevalecer "lo nacional" por sobre grupos y clases, por sobre la desigualdad. Por tanto, se precisa que "es la política el más valioso instrumento de la modernización, a través de ella se puede determinar la voluntad popular, propósitos y estrategias encaminadas a lograr la transformación del país"(15). Para esto, para la transformación política, en el PND se establecen cuatro líneas de estrategia: 1) la preservación del Estado de Derecho; 2) el perfeccionamiento de los procesos electorales y la ampliación de la participación política; 3) la modernización del ejercicio de la autoridad mediante el fortalecimiento de la división de poderes y 4) el impulso a la concertación con organizaciones sociales en la conducción del desarrollo.

En lo económico, el Acuerdo para la Recuperación Económica con Estabilidad de precios, marca dos condiciones básicas para concretar el desarrollo: uno, alcanzar una tasa elevada y constante en el crecimiento de la producción y dos, consolidar el abatimiento de la inflación.

La modernización económica busca, finalmente, una mejoría en lo político, social y cultural, según el PND, que se manifieste en la elevación del nivel de vida de la población. Para lograr esto, se establece como prioritario "la necesidad de disponer de más y mejor infraestructura económica y social, así como una más completa atención a las demandas de los grupos de menores ingresos"(16). Aquí, en resumen, las metas son: a) alcanzar un crecimiento sostenido

cerca al 6% y b) reducir la inflación a niveles compatibles con la estabilidad cambiaria.

Son tres la "líneas de estrategia" fundamentales que se marcan para instrumentar el acuerdo económico: estabilización continua de la economía; ampliación de la disponibilidad de recursos para la inversión productiva y la modernización económica.

En el PND, el Acuerdo Nacional para el Mejoramiento Productivo del Nivel de Vida se presenta como la "dimensión social" del proyecto modernizador y constituye, básicamente, la justificación de la estrategia económica, partiendo de que elevando la productividad económica se impulsa el bienestar colectivo.

En el PND, la base económica del bienestar social se presenta en dos vertientes: la creación de actividades y empleos bien remunerados y el incremento de los salarios reales. Asimismo, se define que el complemento necesario de la base económica es la provisión Estatal de servicios, entre los que se comprenden: seguridad pública, vivienda, salud, participación institucional y ciudadana para concretar servicios, abasto, alimentación y educación. Se enfatiza también la necesidad de erradicar la pobreza extrema como acción prioritaria.

Cuatro son las "líneas de estrategia" base del acuerdo: creación abundante de empleos bien remunerados; atención a las demandas prioritarias de bienestar social; protección del medio ambiente y erradicación de la pobreza extrema.

En el apartado 3.2.2. del acuerdo se hace referencia específica a la educación. Desde la presentación del Plan se establece que "el reto de la educación es de congruencia con el desarrollo nacional. Se debe, por ello, elevar la calidad de los contenidos que transmite y los métodos que utiliza, vincular las partes entre sí y con el aparato productivo"(17). Además, se plantea la necesidad de involucrar en el trabajo a los padres de familia, a las comunidades y los sectores, para hacer de la educación un asunto "colectivo y social".

Desde luego, "el sustento filosófico" de la educación se ubica en el artículo 3o constitucional: la rectoría del Estado en la materia. El desarrollo armónico de las facultades del ser humano, el fomento del amor a la patria y la solidaridad internacional en la justicia y la independencia. Todo en torno al nacionalismo, que es la comprensión de nuestros problemas, el aprovechamiento de nuestros recursos, la defensa y el aseguramiento de nuestra independencia política y económica, "acrecentando siempre nuestra cultura".

\* En lo educativo, se establece que a pesar de los avances que a lo largo de seis décadas se tienen en materia educativa, debido a la inercia de "problemas ancestrales" y a las transformaciones contemporáneas, nacionales e internacionales, se han creado nuevas necesidades educativas. "Por ello se impulsará vigorosamente un proceso de transformación educativa, condición indispensables(sic) para la modernización del país"(18).

De acuerdo con el PND, la transformación educativa va desde contenidos y métodos, hasta las formas de participación social y organización del sistema educativo. Sus avances no sólo se ubican en el logro de objetivos globales, sino también "en el logro de objetivos relevantes" para los diversos grupos sociales, con tal de contribuir al bienestar particular, pues se reconocen disparidades de atención educativa a diferentes grupos.

Se sostiene que la modernización educativa, que ha de ser el mejoramiento global de la educación, es fundamental para la soberanía nacional; la "educación moderna debe responder a las demandas de la sociedad, contribuir a los propósitos del desarrollo nacional y propiciar una mayor participación social"(19). Los objetivos y "líneas de estrategia" que se postulan son:

- 1) Mejorar la calidad del sistema educativo en congruencia con el propósito del desarrollo nacional.
- 2) Elevar el nivel de escolaridad e la población.
- 3) Decentralizarla educación, adecuando la distribución de la función educativa a los requerimientos, su modernización y las características de los diversos sectores de la sociedad. y;
- 4) Fortalecer la participación de la sociedad en el quehacer educativo.

Lo anterior se orienta en tres criterios:

- a) Consolidar los servicios que han mostrado efectividad.
- b) Reorientar aquellos cuyo funcionamiento ya no armoniza con las condiciones actuales.
- c) Implantar modelos educativos adecuados a las necesidades de la población demandante e introducir innovaciones adaptadas al avance científico y tecnológico mundial.

El proyecto involucra a todos los niveles educativos: educación media superior y superior, para la que se establece la urgencia de ampliar la demanda y fomentar la particular importancia a la educación técnica en correspondencia con el aparato productivo; la capacitación para el trabajo, donde lo principal es la integración escuela-empresa; la educación de adultos, en la que se precisa ofrecer opciones más adecuadas a las circunstancias sociales.

No obstante la concepción global que manifiesta el PND hacia la educación, "el énfasis del esfuerzo se concentrará en la educación básica". Siguiendo al Plan, esto parte de que en este nivel se agrupa la mayor parte de la población atendida y que existen vacíos e inconsistencias de diverso origen histórico. Superar vacíos e inconsistencias y fortalecer la educación científica, tecnológica, cultural y artística, son tendencias que debe seguir la modernización educativa.

El Programa de Modernización Educativa se deriva de una consulta nacional que organizó el Estado, como parte de la estrategia del PND de propiciar mayor participación social en la educación.

Al igual que el PND, el Programa ubica su función en el 3o constitucional, pues contiene -según el documento- "un proyecto educativo que hace de la educación un factor de emancipación y ascenso social de los mexicanos y el instrumento para consolidar una nación democrática, soberana e independiente". En suma, tres orientaciones se destacan del citado artículo para la educación: nacionalista, democrática y popular.

Como en el PND, el Programa acepta los logros de sesenta años de educación: en lo cuantitativo el incremento en la atención; en lo cualitativo "los niños y jóvenes mexicanos han encontrado la inspiración de los valores históricos, culturales y morales de nuestra nacionalidad"(21). En esto, un factor esencial ha sido la participación de los maestros; así los define el documento "símbolo ejemplar de talento y dedicación"(22). Sin embargo, la transformación en otros órdenes de la vida social imponen cambios a la educación, que señala, y la educación debe adaptarse a nuevos momentos.

El documento considera que los objetivos nacionales, los de la revolución y el PND por supuesto, sólo se lograrán formando hombres con valores correspondientes, y ello se hará únicamente a través de una educación moderna.



Se parte de que un sistema educativo moderno es más "participativo, eficiente y de mejor calidad"; el Programa precisa que para conseguir una educación más moderna, nada sería efectivo sin "la decisión política de emprenderla...de subordinar al interés general los intereses particulares"(23). La decisión política parte de los "valores compartidos" por individuos, grupos y clases para generar nuevas ideas con "determinación y orden". El derecho, el consenso y el diálogo se presentan como conceptos activos y determinantes para "vencer inercias, dominar deficiencias y enfrentar un cambio posible e inaplazable".

La política de modernización y las acciones y metas que de ella se derivan, se estructuran en el programa mediante la identificación de "retos" que se deben enfrentar para modernizar la educación y estos retos son:

1) La descentralización. Este reto siguiendo al Programa, resulta del agotamiento del esquema centralizado que se adoptó a la creación de la SEP y que ahora resulta "costoso e ineficiente". Descentralizar se entiende como la articulación de cuestiones regionales con una educación integradora "éticamente orientada y al servicio de objetivos nacionales". La articulación educativa tendrá como base contenidos unificadores, de origen familiar y comunitario. Esto permitirá racionalizar recursos y concretar estrategias Estatales e incluso regionales.

2) El rezago educativo. Esto se refiere a elevar el promedio escolar de la población, ya que se señala en el Programa que 4.2 millones de mexicanos son analfabetas hacia

1989, 20.2 millones de adultos no han concluido la primaria y, aproximadamente, 16 millones más la secundaria. El rezago educativo se asocia a la pobreza y ambos son el resultado del sistema emanado de la revolución. Para enfrentar esto, se marca prioridad al trabajo en zonas marginadas de todo tipo; complementado por convertir a la primaria en un ciclo de estudios suficiente para que los futuros ciudadanos alcancen una "formación personal que permita optar, con antecedentes sólidos, por estudios ulteriores o por ingresar al trabajo con un nivel de vida digno"(24).

3) El demográfico. Este reto se origina en el crecimiento de la población y en la forma en que se da su distribución geográfica, ya que esto se traduce en desajustes entre la oferta y la demanda educativa, además de que complica la atención universal a la población demandante de los niveles básicos y su permanencia hasta concluir el nivel. Lograr la atención y permanencia universal en el nivel básico implica un incremento en la demanda a niveles superiores. Para enfrentar esta situación, se promueve el reforzamiento de la modalidad escolar, además de "impulsar opciones abiertas, aunado al fortalecimiento y racionalización de recursos humanos, actualizando métodos y técnicas de enseñanza"(25).

4) El cambio estructural. Según el Programa, de la creación de la SEP a nuestros días la estructura poblacional se ha modificado de manera importante, y esto ha resultado en un crecimiento significativo de "ciudades medias", así como la urbanización ha proporcionado asentamientos humanos de

gran magnitud, al tiempo que en el medio rural se mantiene un alto porcentaje de poblaciones pequeñas, aisladas y dispersas. En el sector agropecuario se presentan importantes flujos migratorios, que generan una redistribución periódica de la demanda y baja permanencia en el sistema. Ante esto, se plantea la exigencia de "un sistema complejo, diversificado, flexible, dinámico, apoyado en métodos, técnicas y modalidades variadas"(26).

5) La vinculación del ámbito escolar y productivo. Con la transformación económica que supone la modernización, se transformará también el mercado de trabajo y la oferta-demanda de empleo. Por tanto, se dice, es preciso educar para responder a requerimientos de formación y calificación, considerando que entre 800 mil y 1 millón 200 mil mexicanos se incorporarán año con año al mercado de trabajo, de acuerdo a lo que estima el documento. Se requiere pues, flexibilizar la educación para relacionarla mejor con las formas de producción y, correlativamente, consolidar nuevos modelos de comportamiento en las relaciones de producción propias de una economía moderna.

6) El avance científico y tecnológico. Para el Programa, el desarrollo científico y técnico ha impuesto a nuestro tiempo, por lo menos en la producción económica, un dinamismo particular. Por ello, México tendrá que establecer condiciones para incorporar avances científicos y técnicos en su proceso de desarrollo y, necesariamente, para fomentar la propia creación en estos ámbitos y con ello facilitar la

integración del país a las exigencias internacionales. En este sentido, el planteamiento es:

reforzar la eficiencia y calidad de la educación superior, (en que se involucran): Reordenamiento de sistemas de trabajo de instituciones autónomas, nuevas formas de financiamiento, creación de alternativas nuevas y vincular...la investigación al aparato productivo(27).

7) La inversión educativa. En las condiciones del país, de reordenación de una economía estancada, es asunto medular la optimización de recursos. La modernización educativa, entonces, implica también una relación de costos, que repercute en cambios organizativos, de uso tecnológico y procedimientos para elevar la productividad educativa.

Ante estos retos y tales perspectivas "la modernización educativa define el método y el sentido que tomará la...educación pública"(28). La política de modernización busca asegurar cobertura, calidad y eficiencia, aunque se acepta que "los protagonistas del hecho educativo, precisarán con su acción decidida las vías propuestas"(29). En concreto, el Programa propone un nuevo modelo educativo.

En síntesis, las orientaciones del modelo educativo que se propone son: tiende a romper usos e inercias en prácticas sociales, para rebasar un marco de racionalidad y "pasar a otro más dinámico"; a modificar la forma de relación instancia gubernamental-sociedad; a renovar el compromiso y la participación de la sociedad en las tareas educativas. En este sentido las tareas básicas que para la educación plantea el Programa son: responder a las demandas sociales,

corresponder a los propósitos de desarrollo y, por último, promover la participación social con su potencial de recursos.

Para el Programa, implantar el nuevo modelo, implica un cambio estructural y así superar tendencias propias del sistema educativo a "mantener y reforzar el status quo" y agrandarse sin transformarse. La propuesta define como características básicas del modelo, reiterando algo dicho en el PND: fortalecer el proyecto educativo de la constitución, adecuándolo a las nuevas posibilidades y circunstancias; eliminar desigualdades e inequidades geográficas y sociales, ampliar y diversificar los servicios educativos, complementándolos con alternativas no escolarizadas; mejorar la calidad educativa, integrar el proceso educativo con el desarrollo económico y, reestructurar el sistema en su organización, de acuerdo a las actuales circunstancias.

Se establece que al aplicar el modelo, se vincularán los elementos que le dan forma con: la democracia -régimen jurídico y sistema de vida-, la justicia -oportunidad de educarse para todos-, y el desarrollo -la productividad educativa como factor para elevar el bienestar social-. En general, las innovaciones propuestas afectan a la educación, siguiendo al Programa, en la calidad, la cobertura y la administración de los servicios.

En cuanto a la calidad de la educación se resalta:

1) La revisión de contenidos: se plantea la necesidad de "reconsiderar" los contenidos teóricos y prácticos que ofrecen; pasar de un aprendizaje de contenidos informativos a

uno de asimilación de métodos. Lograr el dominio del lenguaje y métodos contemporáneos, facilita al educando, su incorporación activa a los procesos de desarrollo en "convergencia con los grandes valores en nuestra vida nacional"(30).

2) La renovación de métodos de enseñanza. Los métodos de enseñanza -"componentes fundamentales del hecho educativo"(31)- han de cambiarse, dada la tendencia del medio mexicano "a acentuar el proceso de aprendizaje y no el de enseñanza"(32), lleva a considerar que el papel del maestro debe ser el de colocar al alumno "en situación de aprendizaje", y no ser "él mismo un enseñante". En suma, se propone "acudir a métodos que promuevan el aprender a aprender"(33), en los que la experiencia vivencial coadyuve al aprender a ser y el aprender a hacer, que finalmente propicien "la conformación colectiva de una atmósfera de aprendizaje".

3) Privilegiar la formación de maestros. Luego de que se destaca al maestro como elemento fundamental para la modernización educativa, se establece que, para lograr que el maestro sea efectivamente elemento fundamental, es necesario: a) conciliar el sentido de servicio con mejores condiciones de vida; b) organizar un sistema docente de formación del magisterio y; c) incorporar activamente a los maestros en la realización de la modernización educativa.

4) Articulación de niveles. Siendo la primaria "la parte fundamental" del sistema educativo, en el Programa se reconoce que es preciso articular los niveles que la preceden

y anteceden "con criterios de congruencia y aprendizaje progresivo"(34).

5) Apertura a la ciencia y tecnología. Concebido el desarrollo científico y técnico como "factor de soberanía", que repercute en la economía y la producción, en el campo educativo esto "exige": orientar y comprometer el talento de niños y jóvenes con el desarrollo del país; vincular el aprendizaje con la producción y el avance científico y técnico; "promover el rigor en el pensamiento y la sistematización en la acción"(35); generar una cultura científica y técnica, alentando la creatividad desde los primeros años de estudio.

Respecto a la cobertura educativa, se destacan dos prioridades: atender al total de la demanda y reducir el rezago educativo en educación primaria. Efectivamente, se considera fundamental el nivel primaria, entre otras cosas por: ser esencial en la formación del futuro ciudadano; ser la base de estudios futuros a corto y mediano plazo y; dar cimientos para enfrentar la vida y un trabajo remunerador. Además que, al integrar el ciclo básico, se permitirá al alumno alcanzar "la condición adulta con los valores, la formación, los conocimientos y las habilidades necesarias para la convivencia"(36).

Relacionado con la administración de los servicios, para atender y enfrentar el rezago educativo, el programa plantea:

- a) ampliar la atención en preescolar para nivelar funciones de ingreso a la primaria, "de la población más vulnerable";
- b) ofrecer modalidades abiertas a quienes hayan abandonado la

escuela y; c) incrementar la oferta, pero no necesariamente aumentando aulas y número de maestros, sino innovaciones en procedimientos y organización, dirigiéndose principalmente a opciones extra-escolares y el uso de medios de comunicación social.

Aumentar el nivel educativo y cultural significa, desde esta perspectiva, propiciar la comprensión del mundo y "una más adecuada adaptación social" sin afectar el sentido crítico, la posibilidad de mejorar el núcleo familiar y participar activamente en la democracia.

Todo lo anterior, se dice, debe tener como punto de partida el cambio estructural en la forma de administrar y organizar los servicios y aquí la estrategia fundamental es la descentralización educativa. Descentralizar es distribuir mejor la función educativa, desde lo administrativo - adoptando mecanismos a circunstancias propias de cada entidad- hasta lo técnico-pedagógico "incorporando en los programas contenidos regionales cuidando su congruencia con los contenidos nacionales"(37).

La concreción del modelo, que tiene, como se dijo, sus criterios normativos en la democracia, la justicia y el desarrollo busca articular tres componentes planteados como fundamentales para él:

- 1) El componente básico. Este componente es la primaria cuyos contenidos promoverán un conjunto sólido de aprendizajes que asegure una formación esencial, propicie una vida de calidad y dé oportunidad de desarrollar, profundizar y perfeccionar futuros conocimientos.



Universalizar la educación primaria es, a la luz de este planteamiento, un acto de justicia social, al reducir disparidades; hacerla prioritaria es convertirla en una "etapa completa" que permita, además de una vida mejor, vincularse a la producción y que deje de ser "un escalón" hacia grados superiores.

2) El componente innovador. Este lo dará la educación superior, al reorientarla hacia la solución de problemas nacionales y vincularla "activamente" con su medio. Desde luego, esto implica asumir con las instituciones de educación superior un compromiso de productividad, ya que la sociedad al apoyar la formación de sus "más altos cuadros de humanistas y científicos" espera una retribución de alta calidad.

3) El componente complementario. Este será la generalización de la educación de los adultos y la formación para el trabajo, a la que se pueda ingresar con o sin antecedentes escolares.

Para el Programa, la educación es una inversión a largo plazo, que conlleva un proceso complejo hacia la superación de inercias e intereses resistentes al cambio. Hecha la propuesta con base en las consultas, el programa resume y orienta la acción.

## LA MODERNIZACION DE LA EDUCACION BASICA

Generalidades.

En educación básica se incluye la educación inicial, la preescolar, la primaria, la secundaria y la educación especial. A la educación inicial se incorporan niños de 45 días a 3 años de edad; a preescolar de 4 y 5 años; a primaria de 6 a 14 años; a secundaria entre los 12 y 15 años y; a la especial personas entre 0 y 20 años.

Los propósitos educativos son: en educación inicial, favorecer las capacidades de los niños en todos los aspectos de su desarrollo; en preescolar, promover un desenvolvimiento integral del individuo que sustente su desempeño en niveles subsecuentes; en primaria, propiciar una formación armónica mediante un aprendizaje que posibilite su incorporación a la sociedad; en secundaria, profundizar en conocimientos de niveles precedentes con dos objetivos: preparar para niveles superiores y dar bases para vincularse a la vida productiva; en educación especial, desarrollar potencialidades de individuos que, o bien tengan problemas de aprendizaje y adaptación social, o bien capacidad sobresaliente.

#### La Primaria.

De acuerdo con el Programa de Modernización Educativa, hacia 1989 la situación de la educación primaria es, en resumen, como sigue: la atención abarca 14.6 millones de estudiantes, de éstos el 72% se ubica en escuelas federales, 22.3% en estatales y 5.7% en privadas. Se estima en 2% la demanda no atendida en ese momento y se le ubica en todo tipo de zonas marginadas.

En promedio, 45% de la matrícula no concluye el nivel en el período reglamentario y en zonas rurales las cifras rebasan el 80%. Anualmente, 500 mil niños abandonan la escuela en los primeros años y 380 mil en los últimos tres. Los programas preventivos para abatir la reprobación cubren sólo el 7.6% de la matrícula y principalmente en los dos primeros años.

En suma, se considera que el plan y los programas de estudio de la primaria están desvinculados de los otros niveles de la educación básica y al interior, es incoherente pues "muestra vacíos y traslapes". Sus objetivos son de vida y muy generales (38), por lo que no se diferencian de los otros niveles educativos, dejando de lado procesos y la adquisición de valores. En cuanto a bibliografía, a excepción de los libros de texto es realmente precaria. Se establece por último, que la educación física y artística es de cobertura mínima y se trabaja más bien en zonas urbanas.

El Programa, ante tal situación "y a pesar de los esfuerzos hechos", presenta al nivel primaria como de atención fundamental.

Las características de la modernización en la educación primaria se centran en la formación de educados "reflexivos, críticos, participativos y responsables de sus actos y decisiones"(39). Para lograr esta formación, continuando con el Programa, es preciso: la articulación del nivel con los otros que conforman la educación básica; adecuar los contenidos a las necesidades de la sociedad actual; dar prioridad a regiones y grupos sociales más desfavorecidos;

producir y distribuir más y mejores materiales didácticos, incorporando modernas tecnologías como recursos didácticos.

El proyecto considera la capacitación docente para lograr que se brinde una educación integral y además, la incorporación "de la sociedad en su conjunto", a través de la innovación de mecanismos de participación social.

La estrategia de trabajo que se plantea tiene como "columna vertebral" el llegar a ofrecer una educación "suficiente y relevante". La primaria es base esencial de la educación básica, por ser obligación constitucional y "el espacio donde se forma el futuro ciudadano"; la estrategia también contempla la implantación de "sistemas vigorosos" de supervisión y evaluación, que permitan elevar la eficiencia del nivel.

De las acciones que plantea el Programa, en el marco de las características y estrategias del nuevo modelo y como respuesta a la situación detectada, se destacan las siguientes:

- g Articular los niveles de la educación básica, teniendo en cuenta las etapas del desarrollo humano, las metodologías de trabajo y las condiciones y necesidades de la sociedad.
- g Ajustar objetivos, contenidos y criterios de los actuales programas, en tanto se elabora un nuevo plan.
- g Elaborar un nuevo plan de estudios, con sus respectivos programas y libros de texto, con apego a la fundamentación teórica.

- o Diversificar los programas para atender las diferentes características de grupos y regiones, incluyendo contenidos regionales y considerando adecuaciones metodológicas.
- o Articular pedagógicamente los niveles preescolar, primaria y secundaria, acentuando los contenidos que desarrollen el conocimiento histórico, el sentido cívico y estético, la formación científica y técnica, a través de métodos que alienten la búsqueda de soluciones.
- o Elaborar guías técnico-pedagógicas para profesores de primero a tercer grado, para apoyarlos en la comprensión del desarrollo de los escolares.
- o Impartir capacitación docente hacia una educación integral.
- o Crear mecanismos de toda índole para propiciar la participación social.

En suma, las metas perseguidas se concretan en:

- Normar, desde la aparición del Programa, la participación social en la modernización educativa.
- Establecer para 1993 un nuevo plan de estudios, que articule los diversos niveles de la educación básica con la primaria, en el que se incorporen contenidos nacionales y regionales.
- A 1994, haber sostenido la atención al 100% de la demanda en el nivel, sin descuidar la eficiencia terminal y principalmente en las zonas marginadas. También disponer de nuevos libros de texto, un

sistema integrado de bibliotecas escolares, reducir la proporción de escuelas completas y/o unitarias y por último, consolidar la educación artística y deportiva así como la promoción cultural.

Finalmente, la modernización ha de llegar al salón de clases.

Enseguida se presenta en forma resumida el programa de estudios para el 3er. grado de primaria, base de una prueba operativa, forma de concretar los lineamientos de formación, documento que particulariza las especificidades que puede tener la alternativa definitiva para la educación primaria.

## LA MODERNIZACION EN PLANES Y PROGRAMAS

### La Prueba Operativa.

Una de las principales acciones que contempla la modernización de la educación primaria es la elaboración de un nuevo plan de estudios y sus respectivos programas. De acuerdo con el documento "La Propuesta de Planes y Programas y el Trabajo de la Prueba Operativa", del 22 de septiembre de 1990, emitido por el Consejo Nacional Consultivo de Educación Normal, la Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio de la SEP y la Universidad Pedagógica Nacional, la elaboración de los nuevos planes y programas del nivel básico contempla tres fases:

- 1.- Diseño de una propuesta de planes que definan un modelo pedagógico que se concrete en una estructura curricular base.
- 2.- Prueba operativa, que permita determinar si la propuesta de planes y programas posibilita al maestro enfrentar su responsabilidad docente tratando los contenidos de acuerdo a las características de los educados.
- 3.- Definición final de los programas de estudio, de acuerdo a los resultados de la prueba operativa.

Continuando con el documento, la prueba operativa será de carácter nacional y para los tres niveles de la educación básica en la modalidad escolar. Y "lo que está a prueba a través de la práctica docente es el grado de pertinencia de los planes y programas de estudio..."(40). El calendario para la prueba abarca tres años consecutivos: para 1990-91 se aplica en el 1º y 3º de primaria y 1º de secundaria; para 1991-92, 2º y 4º de primaria y 2º de secundaria y; para 1992-93, 5º y 6º de primaria y 3º de secundaria.

La prueba contempla el aspecto de seguimiento y evaluación. Según el documento de la SEP, "Prueba Operativa de los Planes de Estudio de la Educación Básica. Estrategias para la Recolección de Información", la participación de los maestros en el proceso evaluativo se sitúa en tres acciones: distribución, recolección, organización y/o devolución de materiales; apoyo en la recolección de información y resolución de cuestionarios, pruebas o entrevistas. Por su parte, los alumnos participan

en dos acciones: distribución, recolección, organización y/o devolución de material y resolución de cuestionarios, pruebas y entrevistas.

Así pues, en el período escolar 90-91 se inició la prueba operativa, en la primaria en el 1º y 3er. grados. Aquí, a continuación, tomamos como ejemplo el programa de estudios que se probó en el tercer grado. Este programa se presenta por asignaturas y se conforma de las siguientes: Lengua Nacional, Matemáticas, La Sociedad Mexicana, Naturaleza, Ciencia y Tecnología, Expresión Artística y Educación Física. Cada asignatura se estructura y presenta con los siguientes apartados: presentación, lineamientos didácticos, objetivos de aprendizaje, contenidos de aprendizaje y lineamientos de evaluación.

En Lengua Nacional se pretende "iniciar el proceso de formalización de la comunicación en el cual la lectura se vuelve un instrumento funcional cotidiano"(41). Se establece que los contenidos del programa "confluyen" en diversas líneas de formación y se resalta la de "identidad nacional" donde el alumno valore el uso de la lengua "como vínculo de comunicación y expresión común para todos los mexicanos"(42).

Los objetivos de aprendizaje planteados son:

- Consolidar la práctica comunicativa, tanto oral como escrita.
- Iniciar el proceso de formación en la lectura funcional.
- Aplicar adecuadamente algunas grafías y signos de puntuación en la corrección de textos.



- Desarrollar la sensibilidad hacia algunas manifestaciones literarias.

En los lineamientos didácticos se señalan ciertas características del niño o educando:

- . El niño piensa las cosas en función de su uso.
- . El niño tiende naturalmente a la búsqueda del conocimiento y su aplicación.
- . El niño aún no afirma o consolida la confianza en sí mismo.

En torno a esto, se mencionan algunas sugerencias al maestro para el trabajo didáctico:

- \* Partir de la espontaneidad y expresividad, para valorar la utilidad.
- \* Ejercitar a partir de la experiencia "más próxima a la realidad del niño".
- \* Considerar la primacía de las prácticas comunicativas en el aula como soporte de la organización del pensamiento y todas las actividades escolares.
- \* Mantener una actitud que haga sentir al niño "que es el dueño y señor del lenguaje".

Los "lineamientos de evaluación" proponen el uso de escalas estimativas y listas de cotejo

que permitirán al maestro planear y desarrollar didácticas de apoyo y estimulación de las actividades lingüísticas...sin olvidar que la actitud del maestro es determinante en el ambiente de seguridad y confianza que el alumno debe percibir para ejercitar su expresión tanto oral como escrita(43).

En Matemáticas se pretende reforzar procesos de desarrollo del pensamiento y solución de problemas que impliquen el "establecimiento de relaciones que promuevan la deducción de un nivel congruente con el grado de desarrollo del educando"(44). El programa señala que esta asignatura se vincula con las líneas de formación científica, tecnológica y de comunicación.

Los objetivos de aprendizaje planteados son:

- Leer y representar en diferentes formas números hasta el 9999, estableciendo relaciones de orden.
- Aplicar la sustracción, adición y multiplicación en la solución de problemas concretos.
- Construir la noción de división "repartiendo" y aplicarla en la solución de problemas sencillos.
- Considerar la noción de fracción con la idea de repartir.
- Distinguir figuras simétricas de no simétricas.
- Medir segmentos con el metro y establecer relaciones entre metro, decímetro y centímetro.
- Obtener y trazar en forma libre, figuras mediante la técnica de papiroflexia.
- Identificar rectas paralelas y perpendiculares.
- Construir la noción de perímetro.
- Determinar la posibilidad de eventos a partir de juegos.
- Elaborar e interpretar juegos sencillos.

Los lineamientos didácticos para esta asignatura, también señalan algunas características del educando:

- . Sus intereses por el juego son todavía relevantes.
- . Necesita establecer relaciones significativas con su medio ambiente para llegar a comprender los simbolismos que debe emplear.
- . Está en posibilidad de resolver problemas que impliquen el empleo de más de una operación.
- . Maneja nociones más firmes de los grados anteriores.

Aquí se sugiere al maestro, trabajar a partir de la solución de problemas, bajo las tres etapas siguientes:

- a) Etapa objetiva: a partir de elementos que el niño pueda manejar dentro de su entorno, para establecer relaciones de orden entre agrupamientos, en los que pueda hacer descubrimientos que le permitan comprender la utilidad de los números y otras representaciones matemáticas.
- b) Etapa gráfica: después de haber trabajado la etapa objetiva, el educando puede hacer representaciones diversas, valiéndose de modelos que él mismo produzca mediante el intercambio de puntos de vista con sus compañeros. El maestro en este sentido propicia la creatividad, no impone modelos que limiten la expresión de sus alumnos.
- c) Etapa simbólicas(sic): es la etapa en la cual el alumno llega a la abstracción deseada manejando ya la nomenclatura propia del lenguaje matemático.

Se señala la importancia de la secuencia en el manejo de las etapas, así como el hecho de que no se busca que el educando aprenda matemáticas "a partir de símbolos".

Dentro de lo que se establece que puede hacer el maestro está:

- \* Propiciar que los educados mismos sean quienes propongan los problemas a resolver.
- \* Distribuir su trabajo y modificar los contenidos de acuerdo a las características propias del grupo y a las condiciones de tiempo.
- \* Intercalar contenidos de los diferentes aspectos, con el fin de evitar la segmentación del conocimiento matemático.

La evaluación debe ser de logros de formación y no con pruebas o exámenes rígidos, "la intención es más profunda", y se sugiere aplicar técnicas de observación, listas de cotejo y escalas estimativas para registrar lo relacionado con:

- Hábitos: limpieza y organización del trabajo.
- Actitudes: interés, responsabilidad, cooperación.
- Habilidades en el manejo de los contenidos.
- Conocimientos adquiridos.

La Sociedad Mexicana. En esta asignatura se busca continuar con el desarrollo de la noción espacio-temporal que el educando ha desarrollado en grados anteriores y que constituye el antecedente base para "el estudio formal de los hechos sociales y sus implicaciones en el desarrollo histórico de la sociedad"(45) que se inicia en este grado con

contenidos que orientan "la realidad económica, social y cultural del proceso histórico de México"(46), apoyando la identificación como mexicanos y la práctica de la libertad.

Colateralmente se busca que los alumnos sean capaces de organizarse en grupos para el trabajo, los deportes y los juegos; respetar las reglas establecidas y crear las propias de acuerdo a la actividad que realicen para preparar su inserción en organizaciones más amplias.

Los objetivos de aprendizaje planteados son:

- Identificar las características geográficas, socioeconómicas y culturales de la república mexicana.
- Conocer y practicar las normas esenciales que permiten la vida en sociedad.
- Identificar las características generales de la organización política de México.
- Valorar su participación en el fortalecimiento de lo nacionales(sic) mediante el desempeño en los grupos familiar y escolar.

En los lineamientos didácticos se señala otra característica del educando: su carácter espontáneo, que sumado a su realidad y sus vivencias "son los elementos con los que cuenta el niño para la realización de su trabajo, donde el desarrollo de los contenidos y valores constituyen el aporte de la escuela"(47).

Se sugiere "utilizar" la experiencia de los niños, pues la "práctica cotidiana de las normas para relacionarse...se

convertirán en hábitos de respeto y cooperación para el trabajo en la escuela"(48). Este hecho, se señala, facilitará "investigación en libros, revistas, periódicos, museos... así como en observaciones directas, que lo llevarán a ser el conductor de conocimientos y a desarrollar habilidades que permitan avanzar en su formación educativa"(49).

En lineamientos de evaluación, se establece que los conocimientos adquiridos se evaluarán a través de la realización de actividades, ejercicios y las producciones del niño; por medio de escalas estimativas y/o listas de cotejo, se evaluará la afirmación de actitudes y la creación de hábitos.

La asignatura de Naturaleza, Ciencia y Tecnología, busca que los estudiantes establezcan relaciones causales, experimenten y comparen interactuando con el grupo mediante preguntas, opiniones y reflexiones "que les encaucen a asumir una actitud positiva, facilitándose el conocimiento de su realidad"(50). Las líneas de formación que se involucran son: científica, para la conservación de la salud, ecología y tecnológica.

Los objetivos de aprendizaje que señalan son:

- Conocer los órganos y comprender las funciones de los aparatos digestivo, respiratorio y circulatorio.
- Identificar y prevenir las enfermedades de los aparatos digestivo y respiratorio.

- Describir la morfología externa de las plantas fanerógamas.
- Clasificar a los animales por su gestión.
- Reconocer el valor nutritivo de los alimentos de su región.
- Reconocer y prevenir los accidentes en el hogar.
- Reconocer ecosistemas en su comunidad.
- Diferenciar los ecosistemas de la república mexicana.
- Identificar los factores de equilibrio del ecosistema.
- Clasificar las fuerzas.
- Identificar los fenómenos magnéticos.
- Conocer la composición y descomposición de la luz.
- Conocer las propiedades del estado líquido, destacando las del agua.
- Identificar los procesos de combustión: lenta y rápida.
- Conocer los astros que integran el sistema solar y las características del sol y la luna.
- Identificar: puntos, líneas y movimientos de la tierra.
- Producir, preparar y conservar alimentos.
- Aplicar principios científicos en la solución de problemas.
- Aplicar técnicas para la impresión.

En los lineamientos didácticos se señala que "el alumno es el constructor de su propio conocimiento"(51), de esta

suerte el maestro adquiere el importante papel de propiciar situaciones de aprendizaje basadas en la interacción del niño con el objeto de conocimiento. "Las actividades a realizar deben permitir al alumno proponer sus propias hipótesis y realizar sencillos experimentos que destaquen la relación causal de fenómenos"(52).

El maestro debe propiciar la actitud crítica a través del intercambio de experiencias "aceptando el pensamiento subjetivo que pueda llevarse mediante la comprobación a la objetividad"(53). En suma, se pretende llegar a conclusiones "evidentes" en las actividades.

Los lineamientos de evaluación destacan la "observación sostenida" del maestro apoyada en instrumentos de evaluación como listas de cotejo, escalas estimativas, registros anecdóticos, etc., para "corregir desviaciones, estimular procesos y reforzar aprendizajes"(54).

La asignatura de Apreciación y Expresión Artística "considera las necesidades de expresión y comunicación del ser humano, por tanto conjuga las actividades culturales con el afecto, al (sic) desarrollo las habilidades motoras"(55); promover la cooperación, incrementar la creatividad, ampliar el juicio crítico, aprovechar la sensibilización lograda en los primeros grados para tornarla en apreciación estética, "basada en la reflexión y actitud crítica".

En cuanto a los objetivos del aprendizaje, se plantean los siguientes:

- Iniciar la adquisición de los elementos formales para las expresiones artísticas.



- Efectuar agrupaciones, desplazamientos y organización con distintos lenguajes artísticos.
- Ejecutar trazos, sonidos y movimientos.
- Reproducir modelos con distintos lenguajes artísticos.
- Realizar composiciones artísticas con distintas expresiones.
- Identificar intensidad y velocidad en las expresiones artísticas, superposición y simetría.
- Aplicar el ritmo en las distintas expresiones artísticas.
- Integrar los conocimientos adquiridos en cada expresión para la realización de eventos artísticos.

Los lineamientos didácticos establecen sugerencias respecto del trabajo con diferentes expresiones artísticas, que contemplan los contenidos del programa.

En educación musical se busca iniciar al alumno en la lecto-escritura musical y en su aplicación en la práctica vocal e instrumental.

En la danza, se pretende aprovechar "las cualidades y posibilidades de movimiento, combinadas con el ritmo musical y la creatividad"(56), para llegar a "una danza de la zona occidental del país".

La expresión teatral busca el desenvolvimiento de la capacidad comunicativa, al incorporar al alumno en el trabajo de desarrollar teatralmente un tema.

En artes plásticas se apoya en las características de los objetos de la naturaleza para conducir al alumno, desde el dibujo simple y la calca, hasta la construcción de figuras y el modelado.

Los lineamientos de evaluación, considerando la existencia de diferencias individuales "la oportunidad de acercamiento al arte que han tenido, el nivel socio-cultural al que pertenecen y la confluencia del medio circundante"(57), propone como criterios de evaluación:

- El proceso de ejecución de las actividades y no el producto final.
- Evitar la comparación del trabajo creativo de un niño como superior al de otro.
- Observar y registrar el avance que cada niño consigue.

La asignatura de Educación Física se plantea con el propósito "fundamental de aportar contenidos indispensables que favorezcan el desarrollo integral del educando a través de una estimulación adecuada y oportuna"(58). Y este propósito dentro de los objetivos de la modernización educativa.

Esta asignatura busca, a partir de la actividad física, "el desarrollo motriz y social del educando". La atención se enfoca a la "estimulación física y perceptiva que permite captar, interiorizar y responder a comunicarse con su entorno (sic)"(59). Ante esto se dirige, en lo social, a la formación de hábitos, actitudes y valores "indispensables para la conformación de personalidad del educando"(60). Base del

trabajo son los juegos pre-deportivos, donde se hace énfasis "en el respecto a las normas de convivencia que les permiten integrarse socialmente"(61).

Se señala que trabajar el esquema corporal fortalece las orientaciones espacio-tiempo y la independencia motora, buscando cada vez mayor dificultad en las actividades físicas. También que el trabajo de la expresión gestual y simbólica -dinámica- permite al educando expresar sus ideas con mayor iniciativa y creatividad. La realización de manifestaciones físico recreativas y tradiciones -cantos, juegos y convivencias- se harán "poniendo énfasis en el desarrollo de actitudes y valores que permitan la identidad regional y nacional"(62).

Como objetivos de aprendizaje se proponen:

- La integración del educando a su grupo familiar y escolar, conociendo las actitudes y valores determinados en su sociedad, manifestándolos a través de la cooperación, solidaridad, respeto y compañerismo.
- Fomentar el conocimiento de hábitos y actitudes que fortalezcan la salud.
- La participación en la conservación de la naturaleza, así como el conocimiento de los elementos que la configuran.
- El conocimiento e integración de su esquema corporal para incrementar su confianza y seguridad en sí mismo.

- El conocimiento y desarrollo de las potencialidades físicas para ser utilizadas en su entorno y lograr un mejor desenvolvimiento físico y mental.
- El fortalecimiento y práctica de las diversas manifestaciones físico-tradicionales que lo identifiquen con su cultura nacional y regional.
- El reconocimiento del movimiento como una forma de expresión y lenguaje que permite la transmisión de ideas y conocimiento.

Los lineamientos didácticos "sugieren" que el maestro haga uso de su experiencia pedagógica "adecuando" los contenidos a las necesidades del educando y su medio.

Aunque se señala la importancia de cubrir todos los contenidos y objetivos de aprendizaje, también se señala que hay que hacerlo "dando énfasis a los que cubren en forma específica la formación motriz, vinculándola con los contenidos de formación social"(63).

Para la práctica cotidiana se sugiere:

- Construir una atmósfera de disfrute de la exploración permanente de la sensibilidad y la realidad.
- Propiciar los elementos para que se establezca una relación consciente entre los esquemas motrices, relacionales y emocionales, en las esferas de lo real, lo imaginario y lo simbólico.
- Provocar y fomentar las experiencias grupales que permiten significar a la cooperación y a la solidaridad como los valores efectivos y afectivos de su proceso de integración social.

- promover la comunicación mediante el juego, de las formas de expresión en los diversos lenguajes y manifestaciones culturales.
- Propiciar que el educando conforme su propio proceso creativo a partir de su experiencia y mediante la apropiación de modos de expresión oral, acústico, gráfico, plástico, corporal y gestual.
- Provocar que el pensamiento y la acción creativa trascienda en las soluciones de problemas comunales.
- Propiciar la utilización de los recursos del medio que permitan al educando la identificación y aprecio del mismo.
- Practicar en cada sesión una estimulación sistemática que fomente el hábito de la ejercitación física sana.
- Por último se sugiere implantar la rutina de "activación colectiva", que consiste en realizar una serie de ejercicios cinco minutos y que posibilite una mejor disposición para el aprendizaje. Tal actividad puede realizarse o bien al entrar a clases o al concluir el descanso de media jornada.

De acuerdo con los lineamientos, la evaluación se hará "en función de los logros del alumno, siendo el parámetro él mismo y tomando en cuenta el aspecto de la reglamentación interna de la escuela"(64). Esta reglamentación abarca uniforme, colaboración extraclases, etc., lo que servirá para "ajustar conocimientos" y detectar posibles fallas en el programa.

Hasta aquí los planteamientos para la modernización educativa, particularizándose en el nivel primaria. Tres documentos se presentan como básicos del trabajo que se quiere realizar: el Plan Nacional de Desarrollo, el Programa de Modernización Educativa y la Propuesta de Planes y Programas de Estudio, del que se tomó como ejemplo el del tercer año de primaria. Sin duda entre ellos existen conexiones, ideas o propuestas de trabajo, que definen el camino que se busca siga la educación del país, en torno al proceso de reestructuración que instrumenta el Estado. ¿Qué educación primaria proponen?, ¿cómo y qué debe apropiarse esencialmente el futuro ciudadano?, ¿qué relación se debe dar para enseñar o aprender?. A continuación se presenta una alternativa de respuesta a estas preguntas considerando, por así decirlo, tres niveles de análisis; el contexto general en que se inserta la educación primaria en este caso, los lineamientos generales para la modernización educativa y las formas en que se concretan en un programa de estudios a partir de las constantes entre los tres niveles.

En síntesis, se presentarán las características básicas que se dan al hecho educativo, en tanto relación maestro-alumno y como parte de una concepción global de la educación, resaltando su tendencia respecto a modelos educativos y de relación global, todo ello para el nivel primaria.

## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- (1) COSIO, Daniel. El Sistema Político Mexicano. Ed. Joaquín Mortiz. México, 1982. p. 51.
- (2) Ibid. p. 34.
- (3) HANSES, Roger. La Política del Desarrollo Mexicano. Ed. Siglo XXI. México, 1974. p. 15.
- (4) GILLY, Adolfo. Nuestra Caída en la Modernidad. Ed. Joan Bolddoi Ciment. México, 1988. p. 20.
- (5) Ibid. P.9.
- (6) Ibid. P. 10.
- (7) PROGRAMA NACIONAL DE DESARROLLO (PND). Publicado por La Jornada. México, D.F. 10. de junio de 1989. p.I.
- (8) HANSEN, R. Op. cit. P. 130.
- (9) Ibid. loc. cit.
- (10) Op. cit. P. I.
- (11) Loc. cit.
- (12) Ibid.
- (13) Ibid. p. X.
- (14) Loc. cit.
- (15) Ibid. p.X.
- (16) Ibid. p. XIII.
- (17) Ibid. p. III.
- (18) Ibid. p. XXIV.
- (19) Ibid. p. XXV.
- (20) PODER EJECUTIVO FEDERAL. 1989. PROGRAMA PARA LA MODERNIZACION EDUCATIVA 1989-1994.
- (21) Ibid. Capitulo 1. p. 4.
- (22) Loc. cit.

- (23) Ibid. p. 6.
- (24) Ibid. p. 9.
- (25) Ibid. p. 10.
- (26) Ibid. p. 11.
- (27) Ibid. p. 13. Los paréntesis son nuestros.
- (28) Ibid. p. 16.
- (29) Loc. cit.
- (30) Op. cit. p.20
- (31) Loc. cit.
- (32) Loc. cit.
- (33) Ibid. p. 21.
- (34) Ibid. p. 22.
- (35) Ibid. p. 23.
- (36) Loc. cit.
- (37) PROGRAMA NACIONAL DE DESARROLLO. \*Ibid. P. 26.
- (38) PROGRAMA PARA LA MODERNIZACION EDUCATIVA Op. cit.  
Este aparato está basado en el capítulo 2.
- (39) Ibid. p. 40.
- (40) CONSEJO NACIONAL CONSULTIVO DE EDUCACION  
NORMAL, DIRECCION GENERAL DE EDUCACION  
NORMAL Y ACTUALIZACION DEL  
MAGISTERIO, UNIVERSIDAD PEDAGOGICA  
NACIONAL. LA PROPUESTA DE PLANES Y  
PROGRAMAS DE ESTUDIO Y EL TRABAJO  
EN LA PRUEBA OPERATIVA. Hoja 4. Docto.  
facilitado por la Escuela Federal  
"Basilio Rojas" del estado de Oaxaca en la que  
se opero la primera fase de la prueba  
operativa.
- (41) PROGRAMAS DE ESTUDIO. TERCER GRADO DE EDUCACION  
PRIMARIA. Docto. facilitado por la Escuela  
"Basilio Rojas". Hoja 1, Programa de Lengua  
Nacional.
- (42) Loc. cit.
- (43) Ibid. Hoja 1 reverso.



- (44) Ibid. Programa de Matemáticas Hoja 1.
- (45) Ibid. PROGRAMA DE ESTUDIO DE LA SOCIEDAD MEXICANA.  
Hoja 1.
- (46) Loc. cit.
- (47) Ibid. Loc.cit.
- (48) Loc. cit.
- (49) Loc. cit.
- (50) Ibid. PROGRAMA DE NATURALEZA, CIENCIA Y TECNOLOGIA.  
Hoja 1.
- (51) Ibid. Hoja 1.
- (52) Ibid. Loc. cit.
- (53) Loc. cit.
- (54) Ibid. Hoja 2 reverso.
- (55) Ibid. PROGRAMA DE APRECIACION Y EXPRESION ARTISTICA.  
Hoja 1.
- (56) Loc. cit.
- (57) Ibid. Hoja 2.
- (58) Ibid. PROGRAMA DE EDUCACION FISICA. Hoja 1.

## CAPÍTULO 3

### LA PROPUESTA Y SUS TENDENCIAS

#### I

Los diversos documentos revisados en torno a la modernización educativa delincan, aunque no siempre de manera explícita, la tendencia y características que sigue el modelo educativo que se propone, y a esto nos referiremos en dos sentidos que consideramos básicos: 1) la función que se asigna a la educación pública, particularmente la primaria, en la situación de reestructuración social global que impulsa el Estado, y; 2) la más importante en términos de nuestro objetivo, las características que se derivan para el vínculo pedagógico de la relación maestro-alumno en la educación primaria, a través de la cual se busca concretar los propósitos o fines considerados en la función de la educación.

#### 1.1

Por principio, podemos decir que de forma esquemática, el impulso a una modernización educativa deriva de dos situaciones principalmente:

A. La situación decadente del modelo educativo en funcionamiento, misma que se manifiesta principalmente por:

a) su ineficacia para concretar, por lo menos tendencialmente, las finalidades que se le habían asignado en relación a su papel de resorte para el ascenso social de quien o quiénes a él se incorporan; b) la escasa incidencia de la educación pública para el logro de un progreso económico y social global; c) el "descreimiento" de los grupos sociales que "usan" la educación pública respecto a las bondades de ésta.

B. La inadecuación del modelo, aunque fuera perfeccionado, ante la reestructuración o modernización, pues ésta implica una modificación de las relaciones de producción social vigentes, lo que incide en las características de la educación que se "necesita".

Partiendo de esto, se busca consolidar un modelo de educación congruente con la modernización en otros órdenes de la producción social, con las otras modernizaciones.

La modernización educativa involucra la modificación de contenidos, métodos y vínculos al interior del trabajo educativo y de éste con otros espacios sociales. No obstante esto, no implica necesariamente un cambio total. Al parecer no se da un alejamiento de ciertos supuestos o principios que fueron sustento del sistema educativo desde su origen. Sin

embargo se retoman algunas con particular intensidad y con, según el discurso oficial, sentido moderno.

Por ejemplo, se revaloriza con insistencia la necesidad de consolidar la unidad nacional, para preservar la soberanía e independencia que desde la perspectiva Estatal se ha tenido. También se enfatiza reiteradamente la necesidad de conservar el orden social existente como el camino correcto -emanado de la revolución-, retomando la concepción de la educación como propulsora del progreso individual y social en todos los órdenes sociales. Asimismo, se retoma la concepción que asigna a la educación el poder conseguir proósitos y corregir deficiencias del proyecto social. Desde luego se mantiene la definición de la educación pública como "nacionalista, democrática y popular".

Básicamente el modelo se orienta a modificar marcos de referencia y esquemas de relación ya inoperantes: "rebasar un marco de racionalidad" que obstruye o resiste la reestructuración social para "entrar a uno más dinámico" que propicie la participación del conjunto social en la modernización impulsada.

En resumen, se caracteriza el modelo como más participativo, eficiente y de mayor calidad, que tenga base en el diálogo del gobierno con..., consenso del gobierno con..., y los "valores compartidos" por los grupos sociales.

2.-

De las metas generales que se persiguen destacamos:

- Descentralizar la educación, básicamente en el aspecto de su administración, y aunque se pretende en lo académico incluir contenidos regionales, en primaria particularmente, el contenido acreditable lo constituye básicamente los contenidos "unificadores".
- Elevar el nivel de escolaridad de la población que se asocia con una mayor capacidad de "adaptación al medio social".
- Reforzar la "modalidad escolar" e impulsar otras modalidades alternativas de atención para contar con un modelo diversificado que permita atender a una población heterogénea.
- Formación docente, que reubique al maestro como sujeto educativo importante e integrado a la modernización.
- Vincular la educación con las formas de producción económica y, asociadamente, "consolidar los nuevos modelos de comportamiento" propios de la economía moderna.
- Mejorar la "calidad de los contenidos que se transmiten" adecuándolos a la circunstancia actual.
- Superar prácticas educativas que mantienen el "status quo" y propician una formación mecánica y verbalista.

En el nivel global, la concepción oficial o Estatal reivindica la función educativa como factor determinante para el progreso social. Desde esta perspectiva, la educación no

sólo incide en la formación para la producción de riqueza, sino que permite masificar esquemas básicos de referencia, relación y comportamiento que tienen el "poder" de solucionar, o hacer percibir eso, injusticias y desigualdades de origen no pedagógico.

El modelo modernizador se presenta conformado por tres componentes básicos, que se asocian al carácter global de la modernización y tienen que ver mucho con los propósitos educativos fundamentales del proyecto:

1.- El componente básico: La Educación Primaria. Desde luego es el que más nos interesa en el trabajo. El considerar básico este nivel educativo corresponde a dos fines principales, formar el "futuro ciudadano" o prepararlo para la edad adulta, y formar sujetos con elementos básicos para que sean capaces, al concluir el nivel, de incorporarse al trabajo productivo independientemente de que pueda o quiera continuar en el sistema educativo.

2.- El componente innovador. Este se ubica en la educación superior. Se concretará al convertir el nivel en un producto educativo estrechamente vinculado con las necesidades de la producción y los problemas del "medio"; en fin, se concretará al hacer de la educación superior algo productivo, donde se refleje positivamente la "inversión social" realizada y de la que surjan los "más altos cuadros, científicos y humanistas" que la sociedad espera.

3.- El componente complementario: la educación de adultos y la capacitación para el trabajo. En este componente se busca reducir el rezago educativo, lo que

incide en una mayor capacidad de adaptación al medio de los individuos, y también se pretende capacitar a la mano de obra actual, que es la que iniciará las nuevas formas de relación para la o en la producción.

Por otra parte, se considera que establecer el modelo educativo afecta en tres niveles al sistema educativo: la administración, la cobertura y la calidad de la educación. El último aspecto es el que más nos interesa.

A la luz de todo esto, resaltamos dos pretensiones globales de la modernización educativa que están estrechamente vinculadas entre sí y que tienen que ver mucho con la relación educativa que nos ocupa en este trabajo:

- a) Adecuar formas de comportamiento social - individual, grupal o de clase- a una dinámica de relaciones reestructurada.
- b) Asociar más los productos educativos con las necesidades del aparato productivo modernizado, tanto en niveles de capacitación como en formas de organización y participación.

Esta conceptualización de la relación educación-sociedad establece tendencias y delimita condiciones a la relación educador-educando, maestro-alumno, pero no es la relación educativa ni sus condiciones son determinantes absolutas. Con todo, ya lo dijimos, el hecho educativo se conforma con especificidad propia y autonomía relativa.

Al vínculo pedagógico concreto también le corresponde una conceptualización previa, que ciertamente tiene una relación estrecha con la concepción educativa global, pero que no es una simple y mecánica reproducción de ella.

La modernización de la educación primaria se ubica claramente en el proyecto general de modernización educativa, como un componente básico, pues en ella se dan componentes básicos para el futuro ciudadano y es el nivel con mayor atención en el país. En este sentido, resulta esencial como instrumento de unificación-homogeneización de esquemas de relación, referencia y comportamiento de los individuos en diversos espacios de participación, por lo menos en el nivel elemental y a largo plazo.

En lo particular, la modernización de la educación primaria tiene varios fines, de los cuales destacaremos a manera de resumen los que tienen que ver con la calidad educativa y, en ella, los que tiene que ver con la relación educativa de manera más o menos directa. En cuanto a contenidos, se pretende superar "traslapes y vacíos"; en relación con los niveles educativos con los que conforma en el nivel educativo básico (preescolar y secundaria), superar una desvinculación curricular, y; respecto a métodos de trabajo, trascender prácticas que tienden a mantener el "status quo" y que propician una formación mecánica y verbalista.

Estas pretensiones implican una definición más o menos precisa de la relación educativa maestro-alumno a la que se le ha caracterizado y/o señalado funciones para los sujetos



involucrados directamente, sea sugiriendo lineamientos de trabajo o bien estableciendo propósitos educativos.

De esto, lo que nos ocupa directamente es la alternativa que se da para superar esas prácticas que mantienen el status quo. Diversos aspectos se involucran en la conformación de tal alternativa y, al margen de los aspectos que incorpora la circunstancia social, destacamos fundamentalmente, como aporte pedagógico o simplemente educativo, los lineamientos pedagógicos dados en los documentos revisados, que marcan una tendencia a un método; la forma en que se concibe a los actores y su trabajo y los propósitos de aprendizaje y su evaluación. Además, se consideran las características generales de los contenidos a transmitir.

Podemos decir, en suma, que la práctica que se pretende superar es definida como pasiva, verbalista y de subordinación. De forma general se señala la pretensión de establecer una práctica en la que se aprenda a ser y hacer, de carácter funcional. Ahora se privilegian los métodos que "alientan la búsqueda de soluciones". Del programa de estudios "piloto" revisado en el capítulo 4, podemos derivar algunos principios o supuestos de trabajo que delimitan la práctica educativa de alguna manera e inciden en la tendencia de la práctica educativa, de lo anterior destacamos:

- Trabajar con experiencias "próximas" a la realidad del niño.
- Considerar las experiencias vivenciales de los educados como punto de partida para la actividad escolar.

- "Utilizar" las experiencias de los educados en otros espacios sociales para "convertir prácticas en hábitos"
- Fomentar todas las formas de comunicación como soporte del pensamiento y de la actividad escolar.
- Concebir el aprendizaje como resultado, de la interacción del alumno "con el objeto de conocimiento".
- Mediar el proceso de aprendizaje -la interacción- a través del maestro, creador de situaciones de aprendizaje.
- Considerar a la ejercitación como el elemento para consolidar el aprendizaje.
- Aceptar el "pensamiento subjetivo" que sea susceptible de transferirse a una "comprobación objetiva".
- Concluir las actividades con "conclusiones evidentes".

En el caso particular del programa revisado, en matemáticas se señalan tres etapas de aprendizaje: objetiva, gráfica y simbólica que, en ese orden, sería el tránsito didáctico del pensamiento concreto al pensamiento abstracto.

A partir de estos "principios" de trabajo se pretende pasar de una simple asimilación de contenidos informativos, a la asimilación de procesos, métodos y procedimientos "contemporáneos" y al dominio de un lenguaje igualmente actual como elemento instrumental.

Aunado a lo anterior, la educación metodológica de la práctica educativa ha de "considerar las etapas del desarrollo humano", por un lado, y las "necesidades de la sociedad actual", por otro. En relación con tales considerandos, se señalan algunas características del sujeto en formación y del que se pretende formar.

El objetivo de formación para la primaria es egresar educados "reflexivos, críticos y participativos y responsables de sus actos y decisiones". De todos modos, el educando en formación presenta características genéricas, siguiendo los documentos revisados, de las que podemos señalar las siguientes:

- El educando pasa por etapas invariables de desarrollo propias de un proceso natural y que corresponden a un avance cronológico.
- El educando en este nivel, desarrolla un pensamiento fundamentalmente instrumental y utilitario.
- El niño, "por naturaleza" busca el conocimiento y su aplicación.
- El educando requiere establecer con el medio relaciones "significativas", para desarrollar con esta base su pensamiento simbólico.
- El educando es de carácter espontáneo y tiene en el juego un interés significativo.
- El educando, en los primeros años de la primaria, todavía no desarrolla plenamente la confianza en sí mismo.

- El educando de acuerdo con su nivel socio-cultural, presenta "diferencias individuales", que se derivan de la diversidad en la cantidad y calidad de la experiencia de los sujetos con el medio que puedan ser utilizadas en el proceso educativo.

En resumen se establece que el "aporte" del educando al proceso educativo es su carácter espontáneo y sus experiencias o vivencias. Por su parte, el "aporte" de la escuela, a este mismo proceso, es la "transmisión de contenidos y el desarrollo de valores",

Al parecer, una visión naturalista del desarrollo subyace en esta perspectiva, y que no es muy diferente a la que se maneja hace mucho en la educación mexicana. El desarrollo del niño es esencialmente un proceso natural de maduración orgánica, influido por el contacto del medio, y que sucede de manera gradual e invariable en condiciones "normales". Acaso aquí se presenta la diferencia, o la modernidad en la concepción del desarrollo, respecto a lo anterior y está en revalorar la interacción, la importancia de la interacción con el medio en la forma que asuma el particular-natural en proceso de desarrollo. Es decir, el medio proporciona particularidades al ser natural, y estas particularidades se asocian con ubicación de un sujeto determinado en tal o cual nivel, no clase, sociocultural. Así, el alcance del desarrollo individual se asociará a la experiencia del sujeto con su medio, mismo que en la escuela se homogeneizará como acto de justicia social.

El aporte escolar es dado a través del maestro, desde luego asociado al propio ambiente escolar. En efecto, ahora se concibe al maestro como mediador entre lo que se transmite y desarrolla y el sujeto en formación. Esta mediación se centra en crear "situaciones de aprendizaje" y no en ser él mismo un enseñante. De cualquier forma, se pretende revalorar el papel del maestro como parte fundamental del proceso modernizador.

De las actividades que se sugieren al maestro, podemos resumir y destacar lo siguiente:

- Propiciar la participación.
- Crear condiciones para que se produzcan situaciones de aprendizaje.
- Fomentar experiencias grupales.
- Facilitar el establecimiento de esquemas de relación.
- Provocar la aplicación del pensamiento a problemas colectivos.
- Utilizar, aprovechar y/u optimizar las experiencias del educado en su medio.
- Modificar, en su caso, el orden de los contenidos a revisar, incluso omitir algunos, siempre considerando el factor tiempo, las condiciones del grupo y privilegiar los contenidos que generen el desarrollo de valores y experiencias positivas.
- Evaluar el desempeño de los educados y el logro de los objetivos de aprendizaje, teniendo en cuenta la asimilación de procesos y no los resultados en sí

mismos, pues se tienen que tomar en cuenta las posibles diferencias individuales o experienciales.

Respecto al último punto, la evaluación debe considerar que dada su ubicación social, no todos los niños estarán en igualdad de condiciones medio ambientales para llevar al máximo su proceso de desarrollo. Existe pues, recordando una idea de Bordiu(1), un proceso desigual en la conversión de "capital heredado en capital escolar" Esto es una forma de aceptar desigualdades para el aprovechamiento escolar ajenos al proceso educativo en sentido estricto, pero atribuidas a un neutral medio ambiente.

En forma más precisa, se evaluarán hábitos, actitudes, habilidades y conocimientos. En esto se pretende superar una evaluación de logros "mecánicos y verbalistas" que ha dejado de lado "el desarrollo del proceso y la adquisición de valores".

#### 4.-

Con estos métodos basados en la interacción sujeto-objeto de conocimiento; contenidos contemporáneos en los que se enfatice la transmisión de procesos y métodos con base en la adquisición de lenguajes contemporáneos también; educados en proceso natural de desarrollo optimizado por la influencia del medio; un maestro mediador, creador de situaciones de aprendizaje y validador del desarrollo individual; formas de evaluación que consideren no sólo condiciones académicas sino también sociales y logros académicos y también sociales, con

toda y una estructura escolar de administración educativa establecida, se dan los elementos para producir una relación educativa alternativa a esas prácticas tradicionales que se busca superar.

Del accionar de todos los elementos se espera formar un sujeto "reflexivo, participativo...etc." Sin embargo, dentro de todo esto, juegan un papel fundamental, al evaluar la tendencia del trabajo, los propósitos que se establecen, es decir una relación educativa da tal forma ¿para qué? De los propósitos de aprendizaje destacamos:

- Consolidar en el educando una identidad nacional, a través de la asimilación, por su parte, de un lenguaje, una visión de la historia y unas costumbres particulares.
- Desarrollar una perspectiva histórica, de base espaciotemporal, específicamente nacional que "apoye" la identidad nacional y realce el ejercicio de la libertad que de acuerdo a la visión presentada se disfruta en el país.
- Desarrollar un esquema relacional de carácter deductivo de acuerdo al desarrollo particular de cada educando.
- Desarrollar una concepción racional, objetiva del mundo, que es de por sí una inquietud "natural" del educando, para convertirla en una actitud positiva.
- Convertir la sensibilidad en apreciación estética, asociándola con el desarrollo afectivo y las formas de

comunicación, sin olvidar las experiencias de cada sujeto con su medio.

- Establecer el respeto y desarrollar la asimilación, de normas de convivencia que le permitan "integrarse socialmente".
- Desarrollar actitudes y valores que promuevan la integración social.
- Desarrollar la capacidad de reflexión y juicio crítico de los educados, en el respecto a las normas establecidas.
- Desarrollar la capacidad de organización y trabajo colectivo de los educados en el respecto a las normas establecidas.

Hasta aquí características que destacamos del modelo, en relación a la estructuración de la relación educativa, en donde se particularizó en los elementos que para ello intervienen. Enseguida veremos, desde nuestra perspectiva, cómo estas características conforman una específica forma de ver o concebir la relación maestro-alumno, funcional desde una perspectiva global y formadora-integradora en lo individual-grupal a una relación moderna de subordinación de contenido contemporáneo.

## II

La modernización educativa se impulsa bajo la aceptación de que el modelo educativo en función ya no



correspondía a las condiciones actuales de la sociedad. Este hecho, la inoperancia del modelo, se acepta desde diversas perspectivas, tanto de la sociedad civil -de conformación heterogénea- como por el propio Estado.

Se puede decir que, respecto a las expectativas generadas en torno a las finalidades y alcances de la educación nacional (lo que de ella podía obtener el sujeto "educado"), por ejemplo, que a través de ella se superarían injusticias y desigualdades de origen no pedagógico estrictamente, respecto a esto pues, el modelo educativo fracasó. Sin embargo, no podemos decir lo mismo al referirnos a los "productos" de la educación nacional, p. ej. - y continuando con la idea anterior-, el hecho de haber mantenido la idea o la esperanza, en los particulares como en la sociedad en general, de que con la mediación educativa se lograría el ascenso social, cuando incluso la formación universitaria se fue "proletarizando". En productos, entonces, podemos decir que la educación nacional funcionó.

En este sentido, aceptamos el planteamiento de Adriana Puiggrós(2) respecto a que el "fracaso" de un sistema educativo en sí mismo, no manifiesta más que su carácter histórico-social. La inmunidad y el éxito completo de un sistema educativo implicaría la suspensión del proceso histórico. La autora se manifiesta al respecto: "la continuidad de la cultura no está garantizada por la función reproductiva de la educación, que siempre termina en la decadencia, sino por su fracaso que permite el retorno de lo reprimido".

De todos modos, para la reestructuración o modernización o como se le llame, de un modelo educativo particular, sea nacional o no, nunca se cuenta sólo con una alternativa, ni aún en la rigidez más obtusa. Tampoco el modificar significa por sí mismo que ahora sí se cumplan las finalidades educativas por lo menos tendencialmente.

#### 1.-

Por lo visto, la modernización educativa nacional, en un nivel global, tiende a modernizar la idea de que la educación es el medio esencial para superar conflictos sociales derivados de la desigualdad e injusticia originadas en otros órdenes sociales, además, de que es factor fundamental para lograr el progreso general y equitativo, lo que se asocia a una soberanía e independencia nacional más firme. En fin, se moderniza la idea de que a más gente se incorpore al sistema educativo nacional habrá más desarrollo social, más justicia y más democracia. Esta postura olvida, o pretende que los ciudadanos olviden, que después de aproximadamente ochenta años de sostener eso y de tener una educación "democrática, nacionalista y popular" masiva y obligatoria en el nivel básico y con una de las universidades más poblada, nuestro país tiene un desarrollo social decepcionante, con cerca del 50 % de su población en la pobreza extrema; se omite que, entre otras cosas, el grado de eficiencia de una educación está en correlación con sus características particulares y las circunstancias social que con ella se pretende construir,

es decir, de sus especificidades técnicas y políticas. Peor que la pretensión de olvido y la omisión, es la de hacer coincidir -que en este caso es confundir o engañar- que las necesidades y alternativas del Estado particularmente en educación, son por su origen las necesidades y alternativas "viabiles" para la sociedad total.

De acuerdo con esto, y recordando los modelos educativos planteados en el capítulo 2, podríamos decir que en este nivel general la modernización educativa, por la función que se le asigna a la educación, tiende a ubicarse en una idea progresista-desarrollista y, en esto, no se aleja mucho de los planteamientos educativos tradicionales de la educación pública del país. Para Adriana Puiggròs(3), la visión educativa que asigna a este trabajo el poder de resolver conflictos sociales -promover una "sutura pedagógica"- puede considerarse "educacionista". La sutura pedagógica podría explicarse como:

el cumplimiento completo del proyecto de la reproducción de la cultura dominante... (la escuela) puede ayudar a suturar todas las fisuras de la sociedad y guiar una armónica reproducción de la cultura sin negaciones, sin conflictos, sin luchas.

Junto con Puiggròs, aceptamos que uno de los factores que ha afectado el desarrollo educativo en latinoamérica es la subordinación de lo pedagógico a lo político, y consideramos que el caso de nuestro país se ajusta claramente a esa idea. En el presente siglo, y particularmente desde la instauración de la educación pública como sistema nacional, se puede percibir que en educación nacional, sus cambios más

significativos han sido concretados en momentos de necesidades políticas muy específicas y han correspondido a ellas. En el capítulo 3 señalamos dos momentos precisos, la tendencia educativa luego de la lucha armada iniciada en 1910 y hasta iniciada la quinta década, y de ahí la década de los 70's. Una educación colectiva, participativa y de escuela sin muros, prácticamente la primera; otra, de salón de clases, logros individualistas y mantenedora del "status quo", la segunda. Estos momentos, desde una perspectiva económica se denominaron "revolución y reforma" y de "consolidación". En lo político coinciden con la efervescencia y luego la subordinación popular.

Ahora, el Estado moderniza la misma visión global del trabajo educativo. Sin embargo, ciertamente las condiciones sociales son otras y esto, en la práctica, particulariza el planteamiento. La educación debe dar respuesta a nuevos requerimientos de formación tanto en lo colectivo como en lo individual. Nuevas formas de estructurar las relaciones sociales implica nuevas formas de relación educativa. La modernización plantea con claridad la intención de Estado de apoyarse en la educación para consolidar nuevas formas de relación, propias de las nuevas formas de producción que se busca establecer.

### 2.-

Dentro de las metas que se plantean nos encontramos con que, a nuestro juicio, se pretende básicamente lo siguiente:

- Establecer el vínculo entre logros educativos y las necesidades del aparato productivo.
- Homogeneizar estructuras en la formación de nuevos esquemas de referencia y de comportamiento, en función de los requerimientos en otras modernizaciones.
- Incorporar activamente al magisterio en la concreción de los objetivos de la educación, como un sector "convencido".
- Incrementar el número de ciudadanos sujetos a la educación pública, eminentemente escolar.
- Adecuar métodos y contenidos educativos a las necesidades planteadas por el Estado.
- Involucrar a la sociedad civil en la responsabilidad de financiar la administración de la educación.

Hablando globalmente, podemos considerar que se busca establecer una educación para el aparato productivo, no sólo a nivel de capacidad técnica sino en formas de relación y participación social. Esto implica que si tal como se ve, el sustento esencialmente capitalista del orden social imperante, ahora dirigido más que nunca al neoliberalismo de libre mercado y con el Estado alejándose de su papel de "protector social" se fortalece, no estamos ante el establecimiento de nuevas formas de relación social, sino más bien una estructuración diferente del mismo tipo de relaciones para la producción social. Así, las metas se integran en un proceso de reestructuración, homogeneización y masificación de las formas ya inoperantes para el nuevo matiz del proyecto social Estatal.

Ahora bien, las metas efectivamente tienden a masificar nuevas estructuras de relación bajo el mismo orden social esencialmente, con la característica principal de estar más ligadas a las condiciones del aparato productivo o de la política económica. No obstante todo, también se marcan ciertos principios para la atención discriminada de la población sujeta al sistema educativo, de acuerdo a los objetivos que se persiguen: los componentes.

Tres son los componentes que se establecen para el modelo y ellos tienen que ver con poblaciones específicas, su función en el proyecto global de modernización y los objetivos que ésta persigue.

La población adulta y el componente complementario. La educación de adultos se valora ante la urgencia de iniciar las relaciones "modernizadas" con una población formada bajo estructuras ya inoperantes. Pensamos que aquí se persiguen tres cosas fundamentalmente:

- a) Incidir en el rezago educativo, que de acuerdo a la visión oficial, se traduce en "una mayor capacidad de adaptación al medio", en este caso a formas modernas de relación para la integración, organización y producción social, sin cambiar la ubicación social de los sujetos.
- b) Preparar a las generaciones adultas y sean capaces de apoyar la formación de las nuevas generaciones bajo las nuevas estructuras
- c) Capacitar para el trabajo, que en este momento implica incidir en formas de relación laboral,

técnicas y procedimientos de trabajo y formas de organización para la producción entre trabajadores y de éstos con los patrones y el Estado.

Con esto, es posible que la década de los noventa sea de un fuerte impulso a este tipo de educación, pues sin la rápida incorporación de esta población al proceso de reestructuración, la viabilidad del proyecto se afecta.

La juventud, la educación superior y el componente innovador. Aquí se intenta devolver la "jerarquía" a la educación especializada y para hacerlo se pretende devolver su "utilidad social". Para ello distinguimos tres estrategias fundamentales.

- Asociar la formación especializada al aparato productivo y sus requerimientos, que podría traducirse como la iniciativa privada.
- Apoyar a través de la investigación, el servicio social y la práctica profesional de la población especializada o en esa formación, la solución de la problemática que le importa al Estado enfrentar y que se ajuste al proyecto que impulsa.
- Convertir a la educación superior en el nivel máximo de la selectividad social, con argumentos escolares como la excelencia académica. Un instrumento para la formación de "los más altos cuadros" de la sociedad, una élite ilustrada.

La infancia, la primaria y el componente básico. Aquí, ya se dijo, dos hechos sirven de argumento para considerar básica la educación primaria: es donde más población se

atiende y el nivel donde se "transmiten" las bases del futuro ciudadano.

Para este componente resaltamos tres cuestiones:

- Se intenta convertir al nivel en ciclo terminal, es decir dar la posibilidad al egresado no sólo de continuar estudiando sino también de incorporarse al trabajo productivo.
- Se busca establecer formas de relación acorde a la nueva realidad fuera de la escuela, que para la niñez no serán nuevas, y que implican formas de concebir y comportarse.
- Se pretende formar con mayor énfasis la identidad nacional e integración social como sinónimo de incorporación sin conflictos.

Al parecer, se intenta dejar como figura del hecho educativo junto al educando a el contenido, que ya no sólo es informativo ni verbalista. Incluye claramente formas de convivencia y "reglas establecidas", formas de integración y participación como contenidos asimilables y evaluables. Así, si utilizáramos conceptos de la teoría de grupo operativo, diríamos que se busca entre otras cosas, establecer un tipo de "grupo interno".

Con estos componentes, se está cerca de dos ideas de Adrián Puiggrós(4): a) la tendencia a estrechar la relación entre saber y poder, que forma parte de otra que es "establecer dos vertientes dentro de cada sistema educativo, un dirigida a instruir a la gran masa y otra a instruir-educar a la élite intelectual dirigente..."; b) que la



educación cumple diversas funciones, el cumplimiento de una implica la aparición de otras, "la educación puede limar antagonismos, homogeneizar, pero sigue siendo uno de los objetivos, de una u otra manera, hacer desaparecer a los sujetos sociales disruptivos".

Todo esto delimita la relación educativa, le marca proósitos y tendencias, más sin embargo no la precisa en ningún aspecto.

### 3.-

Toda pedagogía define su sujeto(5), y desde luego los factores y prescripciones que lo convierten en algo significativo. La relación maestro-alumno, es de hecho, la práctica educativa y ella es definida por Puiggrós como sujeto pedagógico al referirse a éste como "el vínculo entre educador y educando, tomando ambos términos en un sentido amplio de todos los sujetos sociales y políticos que ocupan tales posiciones"(6). Dijimos ya, en el capítulo 2, que tal relación no es única, y con Fontan Jubero aceptamos cuatro posibles tendencias de la relación.

La alternativa modernizadora, entre otras cosas, intenta "superar" prácticas educativas estáticas y verbalistas, que mantienen un status quo. La alternativa involucra modificación de métodos, roles de los sujetos y características de éstos y contenidos a transmitir y evaluar.

Los métodos tienden a ser "activos" y aproximados a la realidad del alumno. Aquí se aceptan dos condicionantes para

el método de trabajo: las etapas del desarrollo humano, particularmente en la infancia desde luego, y las condiciones de la sociedad actual.

Respecto a las condiciones sociales, éstas vienen dadas por una visión "oficial" de ellas, donde es preciso se dice, integrar a educados en formas nuevas de participación, organización e involucramiento. Los métodos "estáticos" refuerzan prácticas estáticas, los activos dan mayor posibilidad de incorporar o modificar hábitos y costumbres. De ningún modo el método activo significa igualdad o insubordinación de los sujetos involucrados, sólo la forma de accionar. Las "condiciones" sociales son concebidas teórica y técnicamente como el medio ambiente, revistiendo la idea de una apariencia neutral, lo que quiere decir de aparente separación respecto a cualquier clase o grupo social o intereses políticos particulares(7). Lo social, histórico, político, se homogeniza en el "medio ambiente".

Del otro lado, las etapas del desarrollo humano, de claro sustento en la psicología genética, evolutiva o del desarrollo, nos llevan a otro concepto neutral y ahistórico aparentemente. En efecto, el desarrollo humano visto desde punto de origen naturalista es independiente a las condiciones sociales en que se dá; el ser humano pasa, y ha pasado, por invariables etapas en su desarrollo individual, que adquieren particularidades en la interacción con el medio ambiente, pero son independientes a él. Estas etapas marcan características al sujeto, y también limitaciones. Para la infancia, entre otras cosas, establecen características que

hacen suponer que el sujeto no sólo depende de las generaciones adultas, sino que esta dependencia es natural en su proceso de formación, ejemplo de esto es que a cierta edad el niño "no ha desarrollado totalmente la confianza en sí mismo". Esto, entre otros aspectos, sustenta o provoca una confusión entre educación y escolaridad, al hacer coincidir las etapas del desarrollo con los grados escolares.

Pero también marcan como naturales ciertas formas de conocimiento o interacción con el medio; "buscan (los niños) de manera natural un conocimiento racional y objetivo del mundo"(8), y esto implica un cierto "desconocimiento" natural del mundo. En todo caso, para Broughton y Puiggròs(9), la psicología del desarrollo en general ha servido "sin saberlo y sin pensarlo" quizá, para encubrir relaciones injustas y desiguales en la formación de los sujetos, lo que implica el encubrimiento de "funciones ideológicas de subordinación, control y privilegio"(10).

Sin duda, una concepción interaccionista permea la visión educativa o de formación del sujeto, lo que para Broughton es otra cara del convencional individualismo. También es una visión "generacional" de la educación. La infancia sujeta a la transmisión de la generación adulta, aunque se introduce una característica moderna, el adulto como "mediador" con el medio, ya no enseñando necesariamente, sino creando "situaciones de aprendizaje".

En la alternativa que se presenta, las características del educando son "naturales" y éstas son su "aporte" a la escuela o, mejor, al proceso de educación. El sujeto

desarrolla, o se le desarrolla, lo que tiene naturalmente, el alcance de este desarrollo depende del medio escolar en el que él se desenvuelve , no de su "clase social", sino su nivel socio-cultural o la calidad de sus vivencias o experiencias, su utilidad o no utilidad en relación a los propósitos buscados.

Podemos decir que en la educación hablamos de relaciones funcionales. Se reestablece así una neutral concepción en psicología: lo individual afecta al medio ambiente y el medio ambiente afecta lo individual, pero ambos son ahistóricos y apáticos. En estas relaciones funcionales, se incorpora un representante del medio ambiente: el maestro.

El maestro viene de ser "dominus y magister", pero esto se "diagnostica" como una parte de una práctica no deseada. Ahora más que enseñar, el maestro, retomando su papel fundamental, tiene como actividad principal "crear situaciones de aprendizaje", mediar entre el educando y el objeto de conocimiento. Dentro del programa planteado, el maestro fomenta, promueve, facilita, provoca, utiliza, modifica y evalúa el aprendizaje. Interviene para que el desarrollo natural sea congruente con las condiciones sociales o el medio ambiente. En la formación escolar, es garante de que el "aporte" escolar -la transmisión de contenidos y el desarrollo de valores- sea efectuado. Tal vez "el dominus y magister" sea ahora "más dominus y menos magister". Por lo demás, el maestro se ubica en una posición cada vez más conflictiva. Sin duda él es el trabajador de un patrón, situación que había sido encubierta con la idea de

servicio social o sacerdocio laico y que imprime una característica importante a su comportamiento, al mismo tiempo no es sólo representante sino miembro de una generación adulta que al parecer tiene una formación ya caduca.

La función de "dominus" está sustentada esencialmente en hechos distintos al saber, pero no ajenos a éste. El maestro es quien determina la validez del aprendizaje realizado, por un lado, por otro tiene una posición como sujeto político, dentro del sujeto pedagógico, de mayor jerarquía: el educando depende de su acción y evaluación.

En todo esto, los contenidos tienen un papel importante. Por una parte son un "instrumento" de autoridad para el maestro, por otro son parte del aporte escolar, o lo que los educados deben conocer y utilizar en su incorporación social. Respecto a lo primero, coincidimos con Puiggrós en que cada vez es más difícil sostener una asociación entre generación y saber, ya que la dinámica en la producción del conocimiento genera cambios que rebasan el marco generacional, lo que viene provocando una "crisis de autoridad", aunque no de poder, y esto es importante. Si a esto agregamos la situación de cambio que se desarrolla en el país, tenemos que el papel de "magister" del maestro se debilita. En cuanto a los contenidos como lo "asimilable", la transmisión de contenidos y el desarrollo de valores, conforman lo que define Bordieu(11) como "habbitus": estructuras estructuradas dispuestas de tal manera que en cualquier momento actúan como

estructuras estructurantes, y aquí recupera el maestro un terreno importante como "magister".

Con todo esto, podemos considerar que la relación maestro-alumno promovida en la educación pública mexicana se encuentra en transición. Del deterioro del sujeto pedagógico moderno-de la modernidad de principios de siglo- al que Puiggròs representa como educador-educando-contenidos, se pretende llegar a otros que estructure diferente, en relación a los productos de aquel, esquemas de relación y referencia. La relación educativa clásica o tradicional, de subordinación del vínculo educativo al "dominus y magister", transita hacia otra estructura. Enseguida nos aproximaremos a la tendencia que, desde nuestra perspectiva, se marca en la modernización educativa en el nivel primaria para la relación-alumno.

#### 4.-

Hasta aquí hemos dicho que la modernización busca reestructurar la educación pública dándole un sentido funcional en su relación con otros órdenes sociales, destacándose en este punto el vínculo entre educación y aparato productivo. También se dijo, que esta pretensión no deja de lado el establecimiento en los sujetos de una visión homogeneizada de la realidad, con sustento en una perspectiva ideológica supraclasista, definida como nacional.

Asimismo, mencionamos que las condiciones sociales en que se inscribe la educación escolar, en cualquier nivel, delimitan y condicionan relativamente el hecho educativo, pero no lo definen de una vez. De hecho, ningún tipo de relación educativa es determinado sólo desde la estructura social. Definitivamente una relación educativa tiene especificidad relativa pero propia, aunque aceptamos con Jules Henri(12) que los salones de clase "expresan los valores, las preocupaciones y los miedos que se encuentran en el conjunto de la cultura". Pero, de cualquier forma y recurriendo a una metáfora "hay mil formas de quemar el sol".

De los elementos que intervienen directamente en la conformación de la relación educativa, aquí nos hemos referido básicamente a sus actores: el maestro y el alumno, a los métodos de enseñanza y a los contenidos de aprendizaje, desde una visión programática.

En la modernización de la educación primaria, que se inscribe nitidamente en la estructura general de la modernización, se acepta la necesidad de superar ciertas prácticas educativas, y desde nuestra perspectiva, la práctica educativa tiene su base en la relación educativa. Así, a continuación planteamos las características de la relación maestro-alumno en la modernización, partiendo de caracterizar a los elementos involucrados en ella formando como base inmediata lo dicho en la primera parte de este capítulo.

El educando. En cuanto a su concepción general, abstracta, podemos ubicarlo dentro de las ideas "clásicas" de

la psicología del desarrollo. El educando "sufre" un proceso natural de desarrollo, en el que se distinguen etapas, mismas que se definen de acuerdo a características particulares que asume el sujeto en cada una y que se asocian a un desarrollo cronológico. Los alcances en cuanto a su funcionalidad, del desarrollo en cada etapa para un sujeto determinado, están en correspondencia con el tipo o "calidad" de interacción del sujeto con el medio ambiente en que se sitúa, formación abstracta que permite por un lado, "neutralizar" hechos sociales como la historia, la cultura, la estructura social, etc. y, por otro lado, en el medio ambiente escolar, homogeneizar la interacción educando-medio y encubrir las diferencias extraescolares.

Así, a la concepción del educando le subyace una visión interaccionista del desarrollo asociada a una fundamentación psicológica del desarrollo "natural" del ser humano y una epistemología igualmente naturalista e interaccionista. Para Broughton(13) el interaccionismo es una forma que adapta al tradicional individualismo. De todos modos, al parecer se tiene una visión del desarrollo humano y la apropiación del conocimiento "escolar" que sucede al margen de las condiciones históricas sociales, y en el que situarse en tal o cual estructura social y tal o cual ubicación particular dentro de ella, es un accidente que permite adecuar el proceso natural a las condiciones del medio, y aquí la escuela es un instrumento para ello.



Entonces, el educando se va a desarrollar dentro del mismo proceso, encuéntrese donde se encuentre, pero la escuela interviene para volverlo "más adecuado".

El maestro, desde una perspectiva tradicional, se erige como representante de las generaciones adultas y su saber, y estas generaciones son responsables de la formación de las generaciones nuevas. En este sentido, la ubicación del maestro en el hecho educativo es de autoridad por necesidad y ésta emana de dos fuentes principales: 1) El saber, o en otras palabras, la ignorancia de los otros; el ser él enseñante; 2) El poder, en tanto representa, usa y sanciona a las normatividades involucradas más que en enseñar, en el aprender. El educando queda sujeto a su saber y a su decisión. Esta posición, de la que el maestro ha usado y abusado, se pretende superar. Ahora, la idea es que el maestro más que ser un enseñante permanente y directo, sea un mediador en el proceso de conocimiento: intermediario entre el sujeto que conoce y el objeto de conocimiento. Crea situaciones de aprendizaje, o sea se encarga de que sea aprendido lo adecuado, en el momento adecuado y a través del medio más adecuado; vigilante de lo que suceda dentro de las reglas de convivencia establecidas.

Según Puiggrós(14), hacia la segunda mitad de este siglo se ha dado una incesante producción de conocimiento y desarrollo de tecnología, a tal grado de que la generación adulta ya no sabe todo. Esta situación ha colocado en tela de juicio la situación del maestro como "magister", en tanto ya no es posible sostener la asociación saber-generación

adulta. No obstante, el maestro sigue siendo un enseñante en la medida que representa el proyecto de formación en que el educando está inmerso y él es la personificación de las reglas de convivencia. Por tanto, quizá los maestros hayan disminuido su carácter de magister, incluso por la influencia que en el sentido de "formadores" han tenido, p. ej. los medios masivos de comunicación. Pero se ha sostenido su carácter de "dominus", en tanto condiciona y sanciona las "situaciones de aprendizaje" y el aprendizaje. Es la voz oficial en el hecho educativo.

De esta forma, el carácter de "dominus y magister" es afectado, conservándose más dominus que magister, aunque, en lo que llamamos "contenidos sociales" se conserva como enseñante directo, acaso más concretamente en lo que toca a formas de comportamiento y relación.

El método. Si es cierto que se busca que el maestro sea menos magister, o comparta esta característica con otros recursos didácticos como puede ser una "situación de aprendizaje", esto implica la modificación del método que volvía al maestro "magister".

Con el maestro "magister" el educando es estático, con el maestro guía, mediador, el sujeto es activo, aunque esto no significa que en relación a los contenidos a aprender el sujeto deje de ser pasivo. Entonces, se "privilegian" los métodos en que el sujeto sea dinámico dentro de las situaciones de aprendizaje "creadas", en una aproximación a la realidad. Se trata de que el educando produzca conocimientos previamente seleccionados en condiciones

previamente programadas sin depender, por lo menos a la vista, de un enseñante directo. El maestro, en un primer paso, nos facilita el proceso natural de conocimiento, luego lo evalúa y para esto ditimo considera los límites individuales dados por la calidad del medio extraescolar en que nos movemos que, desde esta perspectiva, no es la pertenencia de clase sino la interacción con el medio.

Desde aquí, entonces, el interlocutor del educando es la situación de aprendizaje y, en ella, el contenido por descubrir. Con todo esto, el sujeto pedagógico moderno mencionado por Fuiggrós educador-educando-contenidos, se desordena, así como alcanza la relación que Juberó(15) gráfica profesor<----alumno y en la que representa una subordinación antidemocrática del alumno al maestro.

Los contenidos. En esta interacción educativa, los contenidos son valorados con mayor significancia. Primero se trata de relacionarlos más estrechamente a necesidades económicas, y esto en dos sentidos: uno, el requerimiento del aparato productivo de contar con "recursos humanos" familiarizados con procedimiento y lenguajes "contemporáneos"; dos, la urgencia "contemporánea", de la gran masa de población, de incorporarse lo más pronto posible al trabajo remunerado, para solventar de alguna manera la vida diaria. Segundo, se incorporan "contenidos sociales", respecto a incorporar individualmente, "principios y normas de convivencia social necesarios para la integración social, que sean susceptibles de evaluación".

Dice Adriana Puiggrós(16), que el sujeto pedagógico de la instrucción pública, en países con sistemas educativos estatales y centralizados, no invade todas las relaciones educativas pero sí las vuelve homogéneas. Para ellas, el sujeto pedagógico moderno, dentro de los países latinoamericanos, encontró en México una funcionalidad dentro de una política particular de consenso y división social simultáneamente, exitosa por cierto, pero manifiesta. Ahora nos encontramos frente a la desaparición de aquel sujeto, pues lo tornaría innecesario un sistema educativo transnacionalizado, transubjetivo, transcultural y, sobre todo, extrahumano.

Tenemos entonces que la alternativa ante la enseñanza tradicional, mantiene supuestos que, formando parte de la relación educativa tradicional, se entienden como principios ahistóricos, valederos más allá de la circunstancia, a saber: el educando se desarrolla a través de un proceso "natural" originalmente, en el que intervienen las generaciones adultas para adecuarlo, en sus contenidos y formas, a la circunstancia en que se ubica el sujeto de desarrollo. El conocimiento es resultado de la interacción entre el sujeto y el medio ambiente. La escuela "transmite conocimiento y desarrolla valores" objetivos racionales válidos y legítimos para todos y en todo momento una forma de ser y estar en el mundo verdadera y necesaria. Los sujetos en formación deben integrarse y participar en la sociedad tal y como está, que también quiere decir hacia adonde va, por lo que no son "hacedores" de ella sino participantes en su proceso

"cuasinatural" de desarrollo. El maestro "sabe" lo que es adecuado en tanto sanciona la apropiación de contenidos y el establecimiento de valores preestablecidos e independientes a él.

Con todo esto, en la primaria moderna, el conocimiento es algo dado ya en la situación, lo que hay que apropiarse es la forma adecuada de llegar a él y los principios para su generalización y aplicación, y aquí se incluyen tanto los contenidos académicos como los "sociales".

Para Puiggrós el sujeto pedagógico de la nueva modernidad tiende a conformarse así: individuo-contenidos programados, tendiéndose a la desaparición del maestro como tal. Por lo tanto, consideramos, de acuerdo a lo visto, que en la modernización nacional vamos hacia:

contenidos

educador

educando

En donde los contenidos aparecen como un elemento mediado-mediador en la relación maestro-alumno, sin dejar de lado para esto que el avance técnico en la instrucción pública del país no corresponde todavía con las posibilidades tecnológicas mundiales y en este sentido es limitada la alternativa de desechar al maestro como tal, él sigue siendo un elemento didáctico importante en tanto representante y ejemplo de una nueva "racionalidad" Estatal.

Como esta moderna estructura vincular, la relación maestro-alumno tradicional o clásica de acuerdo con los tipos de relación de Juberó, es matizada por los contenidos y los métodos. Ahora bien, al parecer, en algunos puntos la alternativa pudiera tender hacia el modelo de ajuste, que el mismo Juberó representa alumno<---profesor, donde el actor principal es el alumno y todo se centra en sus necesidades e intereses, pero en todo momento tales intereses son circunscritos a las necesidades de la sociedad actual, así los "intereses y necesidades" son los que la educación les reconoce. En este sentido quizá nos enfrentamos con una alternativa que tiende al "ajuste" relacional pero que no olvida quien es el maestro ni lo que representa.

De esta suerte, la relación maestro-alumno, desde su concepción "teórica", acaso tienda a "deshumanizar" la subordinación del sujeto en formación. Con esto queremos decir que la relación de poder educativa se traslada, por lo menos en parte, del maestro a "las situaciones de aprendizaje", los contenidos, los métodos y procesos contemporáneos de participación e integración social, "cuasinaturales". La estructura vincular, *habbitus* o grupo interno que se introyecta en el proceso educativo ahora tendrá en el maestro no al ejemplo sino al elemento-ejemplo de la situación de aprendizaje. Será algo así como "modernizar nuestras tradiciones".

Quizá ante esto el alumno esté ignorante del nuevo matiz. El trabajo será, para la visión oficial, convencer a los adultos, y particularmente a los maestros, que esta nueva

estructura relacional en el proceso educativo supera todos los vicios del quehacer tradicional y se apega a él con tan benéfica indiferencia como cuando era a la luz del día "dominus y magister".

Ahora nos vamos a relacionar con situaciones dadas, donde los sujetos son parte de la técnica, no nos subordinaremos a personas, ahora será a las condiciones contemporáneas y las técnicas de trabajo. La relación social, hoy más que nunca debe erigirse como el fundamento de la ciencia.

Por último, hay que decir que acaso en sí mismas las características técnicas y didácticas, y ciertos supuestos teóricos, que presenta la modernización educativa no tengan tendencias sociales de por sí, pero no hay que olvidar que ya "utilizadas" forman parte de un proyecto social y educativo particular, no único. Por ello, es imposible pensar en teorías y técnicas educativas "buenas o malas por principio", ajenas a un proceso histórico-social que en los hechos libera unas y obstruye otras formas de desarrollo humano, de relación social.

## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- (1) En PUIGGROS, Adriana. Imaginación y Crisis en la Educación Latinoamericana. De. Alianza Mexicana. México D.F. p. 42.
- (2) Ibid. p. 24.
- (3) Ibid. p. p. 26-27.
- (4) Ibid. p. 30.
- (5) Ibid. p. 41.
- (6) Ibid. p. 48.
- (7) PATH IN PSYCHOLOGY. Critical theories of psychological development. Ed. by John M. Broughton. Plenum press New York and London, 1987.
- (8) Programa Nacional de Modernización Educativa. Ver Capítulo 4 de este trabajo.
- (9) PUIGGROS, Adriana. Op. cit. p. 132; BROUGHTON, J. Op. cit. p. 13.
- (10) BROUGHTON, J. Ibid. p. 14.
- (11) En PUIGGROS, Adriana. Op. cit. p. 42.
- (12) FUENTES, Olac. Compil. Crítica a la Escuela. Ed. El Caballito. México, D.F., 1985. p. 142.
- (13) BROUGHTON, J. Op. cit. p. 7.
- (14) PUIGGROS, Adriana. Op. cit. p. 131.
- (15) Ver Capítulo 2.
- (16) PUIGGROS, Adriana. Op. cit. p. 47.



## CONCLUSIONES

### I

Primero que nada es necesario precisar que las conclusiones que se plantean enseguida son tendencias que, desde nuestra argumentación, se derivan para el trabajo educativo, pues mantenemos la idea de que el trabajo educativo concreto, ante todo, tiene una especificidad propia y una autonomía relativa, que le dan en todo momento la posibilidad de "movilizarse" de formas más o menos independiente a las determinaciones y condicionantes que lo rodean.

1.- Podemos decir que la modernización que se incursa en efecto modifica o tiende a modificar el quehacer educativo, sin embargo esto no involucra una modificación esencial de la visión de la realidad que sostiene el Estado y que es base del orden social establecido. Antes bien, acaso reafirma y se torna más radical, dentro del neoliberalismo, el apoyo a un modelo capitalista de producción social y en él de la función educativa. Aunque el hecho

educativo mantiene una autonomía respecto a otros órdenes sociales, es posible percibir una subordinación política de la educación ante otros órdenes sociales, por lo menos en el nivel global de la estructura social, situación que se repite o que se ha dado en este siglo, con otras modificaciones educativas.

- 2.- La modernización educativa en general, se puede ubicar tendencialmente, en un modelo progresista-desarrollista que propone Teódulo Guzmán, en tanto:
- Considera a la educación como "palanca" del progreso.
  - Tiende a proveer una formación colectiva, de "interés general".
  - Se sostiene una visión del desarrollo humano con base en la psicología genética y de tendencia "naturalista": orgánico-maduracionista.
  - Concibe el conocimiento como resultado de la interacción sujeto-medio, y su manifestación se da en la asimilación de esquemas mentales "generalizables" en su aplicación a problemas "reales".
  - Se basa en métodos que permitan al sujeto confrontar lo aprendido con la situación real y entiende a la escuela como formadora "para la realidad", al formularse ahí problemas que pueden ser reales o aproximados a ello.

- Se concibe a la escuela o al sistema educativo como un proceso de selección social "académica".
- Busca formar personas que actúen responsablemente y participen socialmente.
- Da lugar preponderante al desarrollo de los "valores de la democracia".

3.- La modernización en la primaria es un proyecto a largo plazo, para estrechar el vínculo educación-aparato productivo, en el que el primero atiende requerimientos de formación del segundo, al formar individuos capaces de incorporarse sin mayor dificultad a formas "contemporáneas de producción", en las que se incluye no sólo la "calificación técnica" (conocer procesos y lenguajes contemporáneos), sino la "calificación social" (al aceptar relaciones de subordinación "técnica", o atribuidas a necesidades técnicas) de dependencia "despersonalizada".

4.- En general, entonces, es posible pensar que la modernización educativa, y particularmente la que se refiere a la educación primaria, es efectivamente, en el largo plazo sobre todo, un "componente básico" del proyecto modernizador global como parte estructurante del "bloque histórico" que conforman todos los órdenes de determinación social que se

observa como el "orden establecido", y que están modernizando.

En este sentido, la educación, si bien no es un componente de segundo orden, si es dependiente de lo que suceda o se espere de otras órdenes sociales. La primaria en específico se sitúa más bien asociada a la conformación de "habbitus" sociales más que técnicos, necesarios políticamente en tanto requeridos económicamente.

5.- La relación maestro-alumno efectivamente se enfrenta a una modificación "técnicamente" necesaria y políticamente "útil". De la tradicional relación maestro<---alumno señalada por Juberó, pasamos a una de aparente tendencia al modelo de ajuste que analiza el mismo autor: alumno<---maestro, donde se enfatiza la importancia del interés y las condiciones del niño para el proceso educativo. Sin embargo, tal tendencia en sus limitaciones, digamos "contextuales", se vuelve y pasa a ser una relación "atípica" de la forma clásica de relación educativa. Así, el interés del niño y sus condiciones son "subordinadas" ante su propio proceso de desarrollo y las "necesidades de la sociedad actual". No obstante, ya no se regresa a la dictadura del maestro, sino se llega a la "democracia del método". Ahora el aprendizaje del niño está en función de las situaciones de aprendizaje, elemento técnico

despersonalizado. De todas formas el aprendizaje oficial, el "acreditado" todavía está en manos del maestro, que no deja de ser un "concesionario del poder", diría Bassaglia(1).

En fin, la relación maestro-alumno no modifica su carácter de relación de poder: desigual y asimétrica, entre el maestro y el alumno que es en este sentido una relación pedagógica entre sujetos políticos en el terreno educativo, pero ahora esta relación es desviada hacia cuestiones metodológicas y de contenido; el maestro no aparece ya directamente como el magister, se tiende a un desplazamiento de su figura y es suplantado por la "técnica" educativa, ajena en apariencia a dependencias y subordinaciones. Nos acercamos a un tiempo de subordinaciones sin sujeto de poder aparente, subordinados tan sólo a condiciones contemporáneas, a la situación dada y a la técnica adecuada. Se podría decir que la alternativa tiende en efecto a ser radical, pero en el contexto nacional a formas radicales de relación en el capitalismo: despersonalizadas y extrahumanas.

6.- Con todo, existen situaciones que es necesario mencionar. Lo que señalamos de la educación, sus tendencias, son cuestiones que aunque sean así efectivamente son sólo situaciones que pueden suceder. Sin duda será fundamental el papel del

magisterio, sector de trabajadores que en años recientes ha tenido importantes manifestaciones de negar su papel de subordinación como "técnicos" educativos, intentando recobrar derechos y hacer efectivas sus capacidades como trabajadores democráticos.

Será importante saber el impacto formativo que tendrá en la conformación de una nueva relación maestro-alumno, a la caída de la idea de que los adultos saben más, ante una situación que rebasa la eficiencia de las estructuras estructurantes "antiguas". Si, ¿qué opciones manejarán los alumnos al estructurar su relación con un maestro que puede ya no saber todo o enseñar todo?

- 7.- Es importante mencionar cómo los planteamientos teóricos y técnicos en este caso de diversas ciencias sociales y particularmente de la psicología, puede ser sustento para tal o cual proyecto político. Es decir, la aplicación de conocimientos derivados del trabajo en determinada disciplina profesional, en un contexto histórico social adquiere características políticas precisas, más allá de una -cierta o supuesta- producción "neutral y científica" del conocimiento. Así, es preciso estar pendientes en el desarrollo teórico y técnico de la psicología en general, y su aplicación educativa, pues en la práctica se

coadyuva a fomentar ciertas formas de ser en el mundo y relegar ciertas otras. Esto implica una elección consciente de una forma social de ser psicólogo que, en estos tiempos, es necesario tomar.

Programáticamente se pueden tener ciertas tendencias e intenciones. Técnicamente se pueden adecuar objetivos pedagógicos a logros políticos o económicos o viceversa. De cualquier forma, el maestro y el alumno son sujetos educativos y ellos, a pesar de todo, tienen en sus manos la nueva relación social humana; componentes básicos para superar una situación: la situación dada.

## II

De las conclusiones presentadas, consideramos preciso abundar en algunos puntos relevantes para el desarrollo de la psicología.

En general los puntos que enseguida tratamos de precisar se relacionan con una sola pregunta fundamental ¿cuál es el papel de la psicología dentro de un orden social específico?. Aplicado al aspecto educativo esta pregunta bien puede plantearse así ¿qué características tiene el sujeto que la psicología está ayudando a que se forme?. La respuesta a esta pregunta debe contener lo relativo a si a la psicología le importa que la educación forme de tal o cual forma a los

sujetos, si a la psicología le importa su propio rol social, político, económico e ideológico.

A continuación pues, planteamos ciertas cuestiones que son más que conclusiones, preocupaciones o hipótesis de trabajo que derivamos del trabajo realizado.

a) A lo largo de los documentos revisados respecto a la modernización general del país y a la de la educación particularmente -incluso en lo revisado en el breve recuento histórico que se presenta-, no abunda sino más bien escasea el sustento "psicológico" del proyecto social.

Parecería suponerse que el desarrollo humano es algo tan "natural" que plantearlo es innecesario, es algo fácil de obviar. Quizá esto pueda apoyarse si resaltamos el hecho de que a lo largo del tiempo, la educación pública nacional no ha variado en esencia su concepción del desarrollo: proceso de base orgánico-maduracionista que sucede por etapas en las que se van complejizando las funciones ya dadas del ser y que de alguna manera son "activadas" por el medio.

En general lo "psicológico" aparece como apoyo técnico respecto a la forma o método que un momento dado permite ajustar el desarrollo humano a las condiciones y necesidades del medio también en ese momento. Como ejemplo, podemos referirnos a la relación que en la historia de nuestra educación pública primaria tiene un momento político económico preciso con el uso de un método de educación "activo" o "pasivo": luego de la revolución cuándo había "que educar pueblos enteros" para nuevas relaciones, había que tener una educación de aprender a ser y aprender a hacer; más



o menos consolidado un proyecto político-económico, la educación, por más de cuarenta años, se volvió pasiva, mecánica y verbalista; ahora que hay que pasar a un "marco de racionalidad más dinámico", incorporarnos a otro tipo de relaciones más "modernas" volvemos a la necesidad de aprender a ser y aprender a hacer.

Esto nos lleva a pensar que la psicología o lo psicológico no tiene intervención, o no es relevante, en la construcción de proyectos sociales: no interviene a nivel de los fines. Es una disciplina más bien instrumental, de apoyo en técnicas y procedimientos para hacer lo que en otros espacios se define que los sujetos deben hacer y conocer; no hacer y desconocer. La cuestión es si la psicología no puede rebasar esta situación.

b) Derivado del inciso anterior, está la cuestión de si a la psicología le importa lo que la aplicación de sus conocimientos producen.

Ya dijimos que para Broughton y Puiggrós, por ejemplo, la concepción del desarrollo orgánico por etapas del ser humano ha posibilitado y justificado la concreción de relaciones interpersonales de desigualdad, autoritarismo y subordinación bien precisas, y esto las que se establecen en la educación no han sido, al parecer, la excepción. ¿Esto le importa a la psicología, al psicólogo? ¿Acaso la "neutralidad" del conocimiento psicológico deviene extrahumana? ¿Le importa a la psicología que la desnutrición por pobreza afecte al desarrollo escolar al grado de hacer algo al respecto? ¿No le importa quizá la reproducción en

cadena de relaciones de subordinación, en la sociedad en que trabaja y las causas de ello?

La respuesta implica asumir una responsabilidad política, económica e ideológica precisa, de la psicología y el psicólogo. ¿Nuestra preparación "científica" nos permite hacerlo?. De cualquier forma se hace, ¿cuál es la postura?.

c) Por último, si se concreta a un momento una relación educativa sin sujeto de saber y de poder, que Puiggrós esquematiza educando-contenidos y define como extrahumana. ¿Qué consecuencias tendrá en el desarrollo concreto de los sujetos? ¿Qué psicología dará cuenta de este sujeto?

El desarrollo técnico está permeando la vida cotidiana. Se está "diluyendo" la relación con "el otro" o "los otros" mediatizada por las técnicas y los instrumentos de trabajo. ¿Cómo podrá recuperarse la relación humana directa, cara a cara, integral?. La educación juega un papel fundamental en esto, sus actores tienen la palabra ¿qué dirá la psicología?. Finalmente:

Se avanza conforme se puede  
Se puede conforme se piensa  
y se piensa conforme se vive.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- (1) BASSAGLIA, Franco. La Institución Negada. Ed. Seix-Barral. Buenos Aires, 1972. p. 133.