

21

287

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES

UNIDAD ACATLAN

FALLA DE ORIGEN

LA POLITICA EDUCATIVA EN 1992: EDUCACION Y DERECHOS HUMANOS EN LA
ESCUELA PRIMARIA. UN ESTUDIO DE CASO.



TESIS QUE PARA OBTENER EL TITULO DE LICENCIADO EN CIENCIAS
POLITICAS Y ADMINISTRACION PUBLICA

PRESENTA:

ANTONIO GOMEZ NASHIKI

ASESOR:

JUAN MIGUEL RAMIREZ ZOZAYA

MEXICO D.F.

SEPTIEMBRE 1995



UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

A mis padres

A mi esposa

A Daniel

Agradecimientos

Muchas fueron las personas que me apoyaron para que este trabajo fuera posible, sin embargo, deseo mencionar de manera especial a las siguientes:

A mis padres, por el ejemplo de responsabilidad y honestidad que recibí de mi papá, y el apoyo incondicional y el buen consejo de mi mamá en todas y cada una de las distintas circunstancias.

A mis hermanos Miguel y Lourdes por ser como son.

A mi esposa, por la consistencia de su amistad y el apoyo decidido y firme en todo momento.

Y sobre todo a Daniel, por su agradable compañía.

Deseo agradecer también a mi amigo Miguel Ramírez, asesor de la tesis, por las críticas sugerencias y comentarios a este trabajo.

Agradecimientos	3
Indice	
Introducción	7-11
Capítulo I. Política educativa en el sexenio 1989-1994	12-61
1. La primera reforma educativa del sexenio	
a) La reforma de 1988-1992	
b) Los derechos humanos	
2. La segunda reforma: 1992-1994	
a) El Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica	
b) La federalización de la educación básica	
c) La carrera magisterial	
d) El papel de la sociedad en la reforma educativa	
e) Los nuevos contenidos y materiales educativos	
f) El nuevo currículum para la enseñanza primaria	
g) Las reformas constitucionales en materia educativa	
h) Saldos de la reforma:	
-La polémica de los libros de historia	
-Las actas de Villa Hermosa	
-La Ley Federal de Educación	
i) Solana y Pescador: una continuidad obligada	
j) Educación básica: ¿Una reforma educativa transexenal?	
3. El papel de la Comisión Nacional de Derechos Humanos en la reforma educativa	
4. Marco jurídico y valores de la política educativa mexicana	
a) Valores y educación para los derechos humanos en la escuela primaria	
b) La importancia del civismo y los derechos humanos	
c) Educación y los derechos humanos en la investigación educativa en México	
d) Los derechos del niño	
e) Marco jurídico a nivel internacional en materia de derechos humanos del niño	
f) Disposiciones internacionales en materia de derechos humanos de los niños	

Notas bibliográficas

Capítulo II. Consideraciones metodológicas del problema

62-72

1. La implementación de la política educativa: el caso de los derechos humanos

- a) El problema, sus niveles y estrategias
- b) Consideraciones acerca de la metodología empleada
- c) Ubicación
- d) Fuentes de información

2. Características de la escuela visitada

- a) El lugar
- b) La escuela
- c) Delegación a la que pertenece la escuela
- d) Alumnos y maestros de la escuela
- e) Las autoridades y funcionarios

Notas bibliográficas

Capítulo III. Los derechos humanos en el aula

73-109

1. El salón de clase

- a) Los conceptos de Educación y los derechos humanos
- b) El secreto escolar
- c) El prestigio de los apóstoles
- d) ¿Quién enseña, qué se enseña y cómo se enseña
- e) Hay niños que mueren de miedo
- f) La costumbre de la violencia
- g) El poder del maestro
- h) Enseñanza es destino ¿qué se aprende?
- i) No se aprende lo mínimo, sino lo que se puede
- j) ¿Quiénes van a la escuela?
- k) El contexto de la escuela: igualdad versus desigualdad
- l) La democracia desde las aulas
- m) ¿De qué sirve tener un derecho si no se conoce ni tampoco se respeta, ni ejerce?
- n) La clase de derechos humanos en el aula

2. Algunos medios disciplinarios: interacciones en el salón de clase

- a) Los medios disciplinarios
- b) Vigilancia
- c) Persuasión
- d) Castigo
- e) Violencia y maltrato físico y moral
- f) Vigilancia y respeto a los derechos en el aula

Notas bibliográficas

Capítulo IV. Escuela, currículum y derechos humanos 110-122

- a) Nuestra definición de derechos humanos
- b) El problema del currículum y los derechos humanos
- c) Currículum formal y currículum oculto
- d) Programas emergentes para la educación básica 1992. El civismo y los derechos humanos
- e) El nuevo currículum
- f) Civismo y derechos humanos en el nuevo currículum
- g) Los nuevos materiales
- h) La idea de los derechos humanos en las guías y materiales para los alumnos

Notas bibliográficas

Capítulo V. Propuestas y recomendaciones 123-133

1. Hacia una cultura de los derechos humanos

- a) Relaciones en el aula
- b) Formación de profesores
- c) Participación de padres de familia
- d) SEP

2. El ombudsman educativo

Conclusiones generales 134-135

Bibliografía 136-143

Introducción

El tema de los derechos humanos no es nuevo, data de tiempo atrás, sin embargo, la difusión, promoción e incorporación al currículum de la escuela primaria en México es una experiencia muy reciente: 1992; se logró incluir en el contexto de contenidos que se incorporaron a raíz de la reforma promovida por el entonces Secretario de Educación Pública Ernesto Zedillo.

Las pocas investigaciones en derechos humanos y educación registradas a nivel nacional privilegian, principalmente, aspectos de formación de profesores en materia de derechos humanos, y se ha dejado de lado aspectos como la convivencia en el aula, el aprendizaje de contenidos y el desarrollo de técnicas pedagógicas para promover y fomentar la importancia de los derechos humanos entre los niños.

A tres años de haberse aprobado la reforma educativa de Ernesto Zedillo no hay una investigación que dé cuenta de la evaluación y seguimiento de las acciones emprendidas, tanto administrativa como académicamente (vale decir también que, hasta el momento, no existe un análisis de los hechos en materia educativa del sexenio Salinista, lo que es, sin duda, una enorme laguna por cubrir, en este trabajo intentamos hacer una primera aproximación en el capítulo 1).

Esta investigación se inscribe en la línea de una primera aproximación a la escuela, maestros y alumnos a nivel primaria acerca de la enseñanza y aprendizaje de un contenido específico: los derechos humanos mediante un trabajo empírico.

Cuando se pensó en la idea de iniciar un trabajo como el que aquí

se presenta, coincidieron dos eventos significativos, por un lado, mi participación en la redacción y elaboración de los materiales educativos de la reforma de Ernesto Zedillo y por otro, coordiné la investigación Educación primaria y valores democráticos, que el Subsecretario de Educación Básica, en ese momento Gilberto Guevara Niebla, encomendó a la División de Estudios Educativos de la revista Nexos.

El objetivo central de la tesis consiste en dar cuenta de las formas en que la política educativa delinea las directrices para la enseñanza de los derechos humanos, cómo los maestros aprenden estos derechos y cómo los enseñan cotidianamente en el aula.

El contenido del trabajo es el siguiente:

El primer capítulo se dedica a realizar un balance de la política educativa en el sexenio de Carlos Salinas de Gortari, se analizan, entre otros aspectos, las principales líneas de acción gubernamental en materia de educación, las ideas rectoras expuestas en planes y programas, la implementación de dichas disposiciones y las propuestas educativas que cada titular de la SEP intentó llevar a cabo, con la finalidad de contextualizar el momento en que se incluyeron en la currícula de educación primaria los derechos humanos.

El segundo capítulo expone el tipo de investigación que se desarrolló para estudiar el objeto de estudio. Explica las principales características de la investigación etnográfica practicada en la escuela y, específicamente, en el aula, tomando en consideración las siguientes premisas:

El espacio de confluencia de estas dimensiones (micro y macrosociales) del objeto de estudio se encuentra en el salón de clases, pero es muy importante dejar sentado que no se considera al salón de clase como una parte, o un fragmento en pequeño de la sociedad, sino como un fenómeno bien acotado que tiene un tipo particular de interacción, con actores, formas y contenidos específicos y válidos sólo al interior de ese espacio que es aula y desde luego por el tiempo en que se observó.

La escuela mexicana ya ha sido objeto de estudios de este tipo, principalmente utilizando las técnicas de observación en el aula; entrevistas a profundidad a maestros, alumnos, funcionarios, seguimientos generacionales de determinados alumnos, entre otros, (Véanse los trabajos representativos de: Jackson, La vida en las aulas, Apple, Educación y poder, Gilaba, El mundo simbólico en la escuela, Giroux, La vida en las escuelas, por ejemplo, citados en la bibliografía).

La preocupación central de este trabajo al utilizar este tipo de metodología fue contar con la posibilidad de generar un cuerpo de conceptos que dieran cuenta, describieran, y explicaran las diversas relaciones y procesos que se establecen entre el maestro y los alumnos, para poder producir un nuevo tipo de enfoque al problema de la enseñanza y aprendizaje de los derechos humanos en la escuela primaria.

Una de las principales preocupaciones fue dar cuenta de la forma en que la política educativa delinea las directrices para la enseñanza de los derechos humanos; cómo los maestros aprenden y

enseñan estos derechos y cómo se viven cotidianamente en el aula entre los distintos actores.

Para el análisis se partió de la pregunta inicial ¿Cómo se enseñan y se fomentan los derechos humanos en la escuela primaria?

Responder a esta cuestión remitió al análisis de las actitudes cotidianas de maestros, alumnos, director, sociedad de padres y padres de los alumnos. Por otra parte, se enfocó la atención sobre la violación y no violación de los derechos de los niños, a través de la identificación de determinados comportamientos, tanto físicos como verbales presentes en el proceso educativo.

Se consideró que no bastaba con la observación simplemente de los distintos hechos, sino que era necesario obtener información de los mismos alumnos, para lo cual se instrumentaron varias entrevistas y formas de convivencia, como fiestas, reuniones de discusión, etc., siguiendo la idea --Piaget, La formación del juicio moral en el niño-- de que a través del juego y la convivencia informal entre de los niños es posible identificar varias reglas de convivencia como la cooperación, solidaridad, confianza, entre otros.

El tercer capítulo es un análisis e interpretación de las relaciones observadas en el aula, son los resultados pormenorizados de la observación y de las distintas entrevistas aplicadas a lo largo de más de seis meses de trabajo acerca de cómo se aprenden, se viven y se enseñan los contenidos de derechos humanos en el aula.

La columna vertebral del capítulo es el registro etnográfico de las situaciones en el aula, que se logró obtener a través de la observación directa de las situaciones en el salón de clases. Vale la pena decir que el registro levantado es en todos los casos textual de las situaciones vividas.

El capítulo cuatro es un análisis curricular de la materia de derechos humanos, es decir, el número de horas asignado, la distribución en comparación con otras materias, la filosofía y los principios pedagógicos que la SEP implementó.

El último capítulo se dedica a realizar recomendaciones y propuestas para enseñar y promover los derechos humanos en la escuela primaria; las propuestas están dirigidas de acuerdo a los distintos actores: alumnos, maestros y autoridades de la SEP. Se expone además, una idea para instrumentar un ombudsman educativo, es decir, un órgano administrativo encargado de vigilar que se cumplan y no se violen los derechos de los niños a nivel de educación primaria.

CAPITULO I. 1989-1994: POLITICA EDUCATIVA Y DERECHOS HUMANOS

Capítulo 1. 1989-1994: política educativa y derechos humanos

Tal vez como en ningún otro sexenio, el gobierno de Carlos Salinas de Gortari se caracterizó por el cambio; pues se sucedieron de manera vertiginosa varios movimientos en la administración pública; cambios de los que aún no se conoce su alcance en forma certera. Algunas secretarías dejaron de existir, otras se fusionaron, hubo muchos reacomodos y ceses en el gabinete. Sólo seis de los secretarios que originalmente fueron nombrados se mantuvieron en el cargo --en el caso de la SEP cuatro secretarios ocuparon dicho puesto. Se crearon varios programas y comisiones, por ejemplo el Pronasol, la CONADE el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes o la Comisión Nacional de los Derechos Humanos por nombrar algunos.

La política del sexenio se orientó, desde un principio, bajo la idea de promover una "política modernizadora" que tocara todos los ámbitos de la vida nacional, con el fin de insertar a México en el nuevo contexto internacional, la muestra más clara de esta política fue la firma del Tratado de Libre Comercio con Estados Unidos y Canadá.

La educación pública, aspecto que nos importa en este trabajo, no fue la excepción. En términos del Programa para la Modernización Educativa 1989-1994, se necesitaba para lograr la "excelencia educativa":

Reconsiderar los contenidos teóricos y prácticos que se ofrecen en el sistema educativo ... (y para ello) se debe promover el paso de contenidos informativos que suscitan aprendizajes fundamentalmente memorísticos a aquellos que aseguren también la asimilación y recreación de valores, el dominio y uso cada vez más preciso y adecuado tanto de los diversos lenguajes de la cultura contemporánea como de métodos de pensamiento y acción que han de confluír en el aprendizaje.

Así, el origen de la reforma educativa tuvo como eje y punto de partida la reformulación de contenidos educativos, pues se consideraban, por una parte, obsoletos dentro de la estrategia de la nueva política educativa, que privilegiaba elevar la calidad de la educación básica y por otra, requerían una revisión profunda, ya que no habían sido modificados en veinte años, además de que ya mostraban signos de agotamiento; un dato significativo eran los resultados que distintas evaluaciones hechas por parte de la SEP (Dirección de evaluación y revalidación de la misma secretaría) en las que se registraba la dificultad en el manejo de los contenidos organizados por área por parte de los maestros y los bajos rendimientos educativos de los niños.

Los cambios que se sucedieron en el sector educativo estuvieron marcados, significativamente, por la idea de poner al día, atacar si se quiere, lo más pronto posible, nuestros grandes problemas en materia educativa de los que, por cierto, se cuenta con una lista muy grande de fracasos y deterioros en todos los niveles, (Cfr. La catástrofe silenciosa de Gilberto Guevara Niebla, Los bajos resultados de rendimiento escolar de los exámenes de evaluación aplicados por la misma SEP; el examen de Felipe Martínez Rizo en Aguascalientes, etc.), enfatizando el esfuerzo

en los niveles básicos --primaria y secundaria--, con el fin de enfrentar los nuevos retos de la globalización.

1. La primera reforma educativa del sexenio

Al inicio del sexenio, el secretario de Educación Pública fue Manuel Bartlett, ex secretario de Gobernación en el régimen de Miguel de la Madrid, quien realizó bajo su dirección una de las consultas más amplias en materia educativa de las que se tenga memoria, que se tradujo paralelamente en un amplio diagnóstico sobre la situación educativa del país y base para la redacción del Programa de Modernización Educativa. Vale recordar que una de las conclusiones más importantes mostradas en el documento es que puso en claro una de las grandes debilidades de nuestro sistema educativo: el desfase que existe entre la escolaridad y lo que en realidad se aprende, así como los altos niveles de deserción y rezago que presenta la escuela primaria.

Año escolar	Eficiencia terminal	Deserción
1988-89	55.0	5.3
1989-90	56.1	5.7
1990-91	56.4	5.3
1991-92	58.1	4.6
1992-93	59.9	4.1
1993-94	61.1	3.6
1994-95	61.9	3.3

Fuente: IV Informe de Gobierno, 1994.

Fruto de la consulta y de la aplicación propiamente de la política educativa, lo constituye el documento: Nuevo Modelo

Pedagógico, que se entregó al Consejo Nacional Técnico de la Educación (CONALTE)(1) el 29 de agosto de 1990. Dicho modelo estaba constituido por cuatro elementos clave:

El modelo consiste en la organización dinámica de la educabilidad del individuo y la sociedad en función de sus relaciones. Para lograr tal organización, se especifican:

- . Sus fines últimos (filosofía)
- . su ordenamiento interno (teoría)
- . su orientación práctica (política) y
- . su puesta en operación (proceso educativo)" (2)

Una vez con la propuesta en sus manos, el CONALTE inició a su vez una segunda fase de consulta sobre la prueba piloto (esta experiencia consistió en la aplicación de los nuevos contenidos en alrededor de 300 escuelas del DF, con el objetivo de conocer como era recibido por alumnos y maestros el nuevo modelo).

El mecanismo utilizado para implementar el proceso fue la "metodología participativa" como se le denominó a la participación de 921 mil trabajadores de la educación:

Se emprendió la consulta para integrar la opinión y las sugerencias de los consejos técnicos por escuela, zona, sector y entidad, en cédulas de trabajo y en un total de 84 mil 324 reuniones locales y cinco reuniones nacionales". (3)

A simple vista parecía que la reforma había logrado ciertos consensos claves para iniciarla, sin embargo, esto no logró trascender, debido principalmente a las siguientes razones que, a final de cuentas, la hicieron fracasar y dieron por terminado el nuevo modelo educativo y consecuentemente la reforma:

1. La consulta acerca de la reforma se realizó con base en cédulas de trabajo que se entregaron a los maestros, lo cual

limitó la participación de las opiniones, así como la participación de otros sectores de la sociedad.

2. La "metodología participativa" intentó darle a la reforma un sustento y un aval, es decir, se invitaron a varias instituciones educativas prestigiadas a dar sus opiniones, sin embargo, nunca se dieron a conocer cuáles habían sido sus aportaciones o críticas, así como tampoco cuál fue la metodología para procesar las distintas aportaciones. Entre las principales ideas que se conocen por su consistencia y rigurosidad, están las del Centro de Estudios Educativos y el Departamenteo de Estudios Educativos del CINVESTAV-IPN.

3. El modelo presentado siempre se mantuvo en una línea propósitiva o más bien, con una intención de protegerse contra toda crítica futura, pues decía: "... todos los elementos del programa para la modernización son simples elementos para el diálogo" (4). Esta actitud marcada insistentemente en el documento daba la impresión de ser un borrador y no un documento final, base de una reforma educativa nacional.

4. El movimiento magisterial de 1989 que dio como resultado entre otras cosas la caída de Carlos Jongitud, dirigente de Vanguardia Revolucionaria, así como la intensa actividad de los disidentes, a través de la Coordinadora Nacional de trabajadores de la Educación (CNTE) a nivel nacional, sensibilizó notablemente al gremio ante cualquier tipo de acción por parte del gobierno.

5. Las relaciones del Secretario de Educación con la dirigencia del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE),

nunca fueron buenas: uno de los puntos que dio inicio a esta situación y que mantuvo permanentemente en conflicto a las dos partes fue que la dirigencia acusó al secretario de engañarlos, pues mientras la SEP negociaba con el SNTE la reforma ya estaba en marcha con la famosa prueba operativa en varias escuelas. Otro de los aspectos más citados por los profesores fue la formación académica del secretario: "no es un maestro"; "no conoce el gremio"; es un policía" se decía.

6. La reforma educativa planteada nunca tocó la estructura política-administrativa de la secretaría, puesto que no se realizó ninguna propuesta para modificar la relación con los estados.

7. Nunca se modificó la distribución de las facultades de decisión entre los distintos niveles de autoridad del sistema educativo, todo se mantuvo bajo el esquema centralista en la toma de decisiones, tal y como Vasconcelos lo concibió originalmente.

8. No se planteó una estrategia de descentralización acorde para el sistema educativo nacional.

9. La reforma no contó con una estrategia informativa adecuada, lo que se tradujo en una confusión para gran parte de los sectores de la sociedad, inclusive de los mismos maestros que participaron en la primera etapa de la reforma.

10. La receptividad negativa de la reforma por parte de los maestros fue inmediata: "nunca nos toman en cuenta", declararon varios de los mentores durante la experiencia de la prueba

FALTA PAGINA No.

19

individuales y sociales, sin embargo, no hablaba de derechos humanos expresamente. En realidad, y esto es una tendencia a lo largo de todo el planteamiento de la reforma, se dejaba muy abierto el manejo de los contenidos por parte del profesor, pues las orientaciones en este sentido eran que el profesor realizará los distintos enlaces entre los criterios de direccionalidad y los principios rectores, lo que trajo consigo una serie de impresiones y confusiones entre el magisterio.

Desafortunadamente, aún no existe una evaluación completa de los aciertos y desaciertos de esta experiencia educativa, la salida intempestuosa de Bartlett truncó el camino de la reforma, varias de las acciones implementadas nunca probaron su utilidad, ni tampoco justificaron su existencia, ya que quedaron a la mitad del camino, lo que dificulta un análisis más riguroso al respecto.

2. La segunda reforma educativa del sexenio 1992-1994

Ernesto Zedillo, exsecretario de la desaparecida Secretaría de Programación y Presupuesto relevó en el cargo a Manuel Bartlett el 7 de enero de 1992. Durante su corta estancia en la SEP, Zedillo modificó de manera radical varios aspectos considerados intocables en la dependencia, principalmente en lo que se refiere a las relaciones con el SNTE.

Los primeros pasos de la reforma de Zedillo consistieron en romper de manera total con la anterior propuesta educativa, y crear una nueva estrategia que contemplaba dos ámbitos de acción, el primero estaba enfocado en el regreso de las asignaturas y la

implementación de nuevos contenidos educativos (en la línea del PME), y por otra parte, estaba la federalización de la educación primaria y secundaria.

Esta reforma se desligó de la anterior administración y sólo recuperó uno de los insumos que le dieron forma: que fue el de la consulta nacional propuesta por el presidente de la república en los inicios del sexenio.

a) El Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB)

En un tiempo relativamente corto --de enero a mayo del 1992-- se creó un mecanismo muy complejo y de grandes alcances que actuaba en distintos frentes de la vida educativa nacional. Se puede identificar al ANMEB como el eje de esta reforma. Si bien la estrategia de Bartlett fracasó de inmediato y siempre se mantuvo en fricción con el SNTE, la nueva propuesta hizo exactamente lo contrario, y bajo la modalidad de un "nuevo pacto" entre los distintos actores educativos --atribuyéndole al magisterio un lugar clave--, creó el nuevo consenso para poder llevarla a cabo.

No se puede decir que esta administración estuvo exenta de conflictos graves, como por ejemplo: la descalificación de los libros de historia de México y la impugnación de los mismos, o la confrontación con el SNTE al alargar el calendario escolar a 200 días, o las modificaciones al artículo 3º de las que el sindicato siempre dijo estar marginado. Sin embargo, esos conflictos lograron manejarse y se pudo negociar ampliamente.

Podemos identificar tres grandes apartados en el ANMEB, mismos que corresponden a graves problemas y deterioros ancestrales del sistema educativo:

1. Reorganización del sistema educativo
2. Reformulación de los contenidos y materiales educativos y
3. Revaloración social de la función magisterial.

Cabe mencionar que los puntos enlistados guardan una relación muy cercana con el Programa de Modernización Educativa, ya que enlistaba a manera de retos la calidad apoyada en los siguientes pilares: 1) reformulación de contenidos y de métodos de enseñanza-aprendizaje 2) Reorganización interna del sistema educativo. La descentralización y 3) La formación y actualización de los maestros.

b) La federalización de la educación básica

Varias administraciones se pasaron gran parte de su gestión anunciando la necesaria pero casi imposible descentralización de la SEP; más bien, lo que año con año venía sucediendo era una recentralización dirigida y forzada por el sindicato, en detrimento de las funciones y atribuciones de la misma SEP. Este es uno de los mejores ejemplos de la influencia y del poderío que ha logrado conquistar el SNTE a lo largo de los años, actuando en muchas ocasiones como grupo de presión en abierto enfrentamiento a las decisiones que adoptaba la SEP.

Para reorganizar el sistema educativo se puso en marcha la federalización de la educación básica, que no es otra cosa que

una invocación al esquema educativo original, propuesto por la Constitución de 1917:

El Acuerdo Nacional propuso llevar a cabo no una descentralización, sino una federalización educativa, porque de este modo se fortalecen tanto las facultades conferidas a la autoridad federal para garantizar una educación nacional, como la participación de los gobiernos estatales en la planeación y operación de los servicios. (**)

La puesta en práctica de la federalización fue acompañada por un enorme esfuerzo de transferencias hacia los gobiernos de los estados. Para nadie era un secreto que la SEP era una de las secretarías más grandes en cuanto a personal y recursos administrados, el famoso "elefante burocrático" se consideraba inamovible por la magnitud de la operación administrativa a implementar y por los conflictos que entre los actores educativos se pudieran generar. Modificar el modelo centralista, herencia de Vasconcelos, parecía una tarea casi imposible.

Algunas cifras nos dan una idea de la concentración y de las magnitudes de la transferencia:

La SEP transfirió a los 31 estados, en 1993, un monto aproximado de 24 mil millones de nuevos pesos, sin considerar los programas especiales, entre los que sobresalen la carrera magisterial, el Programa Emergente de Actualización del Magisterio y la homologación salarial gradual de los maestros estatales y federales.

En lo que respecta a los inmuebles, se transfirieron alrededor de 100 mil a las distintas entidades federativas.

Alrededor de 22 millones de bienes muebles se transfirieron, lo que equivale al inventario de más de seis secretarías de estado en su conjunto.

El proceso de homologación salarial se aplicó en forma gradual en 26 entidades federativas, cabe destacar que en tres entidades no existía sistema educativo estatal (Baja California Sur, Oaxaca y Quintana Roo). En las dos restantes, la política salarial no presentaba variaciones respecto de la federal (Tabasco y Yucatán).

Se transfirieron alrededor de 513,974 plazas docentes, 116,054 puestos administrativos y 3,954,000 horas salario, lo que en total representa alrededor de 6,700 mil trabajadores de la educación (5).

Se realizaron 120 reuniones informativas y de concertación con las autoridades educativas estatales y los representantes sindicales.

Inmediatamente después de la firma del Acuerdo, en 25 estados se crearon organismos descentralizados estatales, cuyo objetivo era la operación de los servicios que el Gobierno Federal, sólo en 5 estados optaron por el esquema de transferencia directa. Cabe destacar que para nueve entidades: Aguascalientes, Hidalgo, Michoacán, Morelos, Querétaro, Oaxaca, Quintana Roo, Tabasco y Tamaulipas, la federalización es una experiencia inédita, pues la totalidad de la atención educativa la venía dirigiendo y administrando la Federación.

La federalización llevó consigo una implicación directa en materia jurídica, como la legislación federal y estatal en materia educativa, que comprenden los artículos 3º y 31 constitucionales y la Ley Federal de Educación, los convenios de coordinación educativa con los estados y la reglamentación sobre la prestación de servicios de terceros institucionales, como el ISSSTE y el FOVISSSTE. (6).

Para lograr la homologación en cuanto a la situación de los docentes en la república se llegó al acuerdo de "empatar y homogenizar a todos los trabajadores de la educación, ya fueran estatales o transferidos, y otorgarles los sueldos y prestaciones del sistema más alto..." (7).

Ante las nuevas condiciones que los estados enfrentarían y que, desde luego, no son las mismas, el gobierno federal implementó una compensación para los estados de Chiapas, Guerrero, Hidalgo y Oaxaca, es decir, los estados con el mayor rezago y deserción educativa, además, de otros problemas como el mejoramiento y creación de escuelas bajo el programa de Solidaridad y de otros apoyos directos por parte del gobierno federal.

Una modificación sustancial fue el cambio en el calendario escolar que comprende 200 días efectivos de labor docente.

Otra parte importante dentro de la estrategia de la federalización fue la creación de la Subsecretaría de Educación Básica, cuyo primer titular fue Gilberto Guevara Niebla, y la Subsecretaría de Servicios Educativos del DF, a cargo de José

Angel Pescador Osuna. Ambas subsecretarías dividieron de facto la enorme carga administrativa que concentraba la SEP para ocuparse de los asuntos más relacionados con la educación.

c) La carrera magisterial

Otra de las bases que promovió el ANMEB fue el de la mejora en las condiciones de los docentes, a través de un sistema de servicio civil de carrera, que modificó sustancialmente el antiguo sistema de escalafón que no era otra cosa que avanzar a costa del tiempo en el sector, independientemente de la preparación y el esfuerzo del profesor. Cuatro fueron los objetivos que perseguía este mecanismo:

1. Elevar la calidad de la educación reconociendo y estimulando el desempeño de los mejores maestros;
2. Reforzar la actualización profesional del magisterio;
3. Promover el arraigo profesional y laboral en zonas marginadas y
4. Propiciar una más amplia participación del maestro en la escuela, con los padres de familia y la comunidad.

De esta forma, por un lado el status del profesor se fortalecía y con ello una gran parte del consenso que estuvo ausente en la reforma anterior se vería reforzado. El manejo de las relaciones bajo la administración de Zedillo se trataron con mucha habilidad y una muestra es el papel y la importancia en todos los documentos de la reforma que se le dio al docente, este manejo no fue gratuito y permitió sacar adelante esta experiencia educativa.

En realidad, no podemos decir que las relaciones entre el SNTE y el secretario fueran del todo buenas --recordemos la actuación

del sindicato durante la polémica de los libros de historia-- , pero si que se encauzaron en un marco que permitió la transformación radical de la SEP.

Las líneas que se establecieron de manera permanente para cumplir dicho propósito fueron las siguientes: a) formación del maestro; b) actualización; c) empeño por mantener el salario profesional magisterial; d) la profesionalización ascendente mediante la carrera magisterial y e) el aprecio social por la labor que desempeña.

Hasta ahora, las primeras reacciones en contra de la carrera magisterial se han enfocado básicamente a la crítica de las diferentes formas de evaluar y asignar puntos por parte de la SEP, pues, la secretaría asigna un mayor puntaje a sus cursos, en tanto que los grados académicos de otras instituciones o universidades no tienen el mismo peso.

Otro argumento en contra es la forma de ubicación en el escalafón; en un principio el programa de la Carrera magisterial restringió el acceso, de 850,000 maestros que se inscribieron casi 700,000 fueron aceptados, sin embargo el 80% de ellos fue ubicado en el rango más bajo del escalafón, y en estricto sentido el aumento recibido al ingresar al programa fue de 25 nuevos pesos.

d) El papel de la sociedad en la reforma educativa

A diferencia de todas las reformas emprendidas después de la vasconcelista, la de Zedillo se distingue por el papel que le atribuyó a la sociedad en los asuntos educativos. Como se

recordará, por muchos años la Ley Federal de Educación prohibía la participación de los padres de familia en el proceso educativo, lo cual favoreció al magisterio para desarrollar todo tipo de prácticas ocultas tras los muros de la escuela, de las que la sociedad no sabía. En realidad, el mundo educativo funciona en secreto y con consecuencias negativas para el proceso educativo, hechos que veremos con más detalle en capítulos posteriores.

La nueva participación de la sociedad tenía como objetivos los siguientes:

. Fortalecer y apoyar la comunicación entre la comunidad escolar, las autoridades gubernamentales, la representación del SNTE y de la sociedad, para lograr una mejor vinculación de acciones y funciones, en beneficio del educando, en apoyo del maestro y de la escuelas

Estimular y promover diversas actividades extraescolares, en los órdenes cultural, cívico, deportivo, productivo y de bienestar social que complementen y respalden la formación educativa que imparte el maestro.

Impulsar y fortalecer la participación de la sociedad en el mejoramiento físico y material de la escuela.

Fomentar el interés de la comunidad hacia los problemas educativos a fin de auxiliar en la solución de los mismos.

Promover canales y medios de información acerca del quehacer educativo.

Revalorar socialmente la función educativa, proponiendo estímulos y reconocimientos de carácter social a alumnos, maestros, directivos, exalumnos, padres de familia y otros miembros de la comunidad.

Establecer acciones de participación, coordinación y difusión necesarias para la protección civil y emergencia escolar

Conocer el calendario escolar, programas, metas y avances educativos, con el propósito de coadyuvar con el maestro a su mayor realización.

Apoyar los requerimientos de maestros y directivos de la escuela y contribuir a reducir las condiciones sociales adversas, que influyen en la eficiencia terminal de la educación.

Fomentar la organización y participación social para contribuir al mejoramiento de la calidad educativa y su cobertura.

Opinar en asuntos de carácter pedagógico, así como proponer y sistematizar los elementos y aportaciones de contenidos regionales, para ser considerados en los planes y programas de estudio.

Gestionar y promover la obtención de fondos para el fomento y de la participación social y apoyo extrapresupuestales complementarios prioritarios del sistema educativo, sin menoscabo de la responsabilidad que en este orden le corresponde a las autoridades educativas.

Realizar la autoevaluación del programa de participación social e informar de sus resultados a las autoridades y a la comunidad educativa. (8).

Pese a las diversas disposiciones enlistadas, todavía quedan muchas reservas al respecto, y esto se debe a poderosas razones gremiales, basadas en la idea de proteger y mantener todo los asuntos educativos bajo control del SNTE.

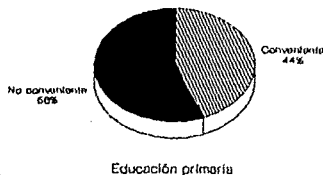
Es prematuro hacer un juicio cabal del papel que han jugado estos consejos, sin embargo, la intención de romper la barrera establecida entre la escuela y los padres es un esfuerzo que habría que valorarse en su justa dimensión, en su intento de modificar las relaciones sociedad-escuela.

Es difícil que los padres intervengan como se pretende en las diversas tareas escolares, por lo regular, la participación de los padres se restringe a asistir a las juntas mensuales o cuando los maestros los mandan llamar. Incluso los maestros rechazan abiertamente la presencia de los padres en asuntos escolares. En

la encuesta nacional que realizó Nexos a los docentes del país en 1991 (9) se puede ver claramente esta situación Gráfica no. 1

Gráfica 1

Opinión de Directores acerca de que los padres intervengan en asuntos escolares



Fuente: Nexos, no. 169, marzo 1992.

56% de los directores no consideran conveniente que los padres de familia intervengan en asuntos escolares.

Actualmente la figura de los consejos existe, sin embargo, de sus avances y acciones no se han dado a conocer resultados concretos, el SNTE sostiene su actitud de mantener cerrados los espacios educativos. Un buen ejemplo de esta situación son las enormes dificultades para realizar todo tipo de investigación educativa en nuestras escuelas, debido precisamente a factores de tipo político-gremialista, estas dificultades las expondremos con más detalle en el capítulo que se refiere a los lugares de información consultados para realizar la investigación de campo.

e) Los nuevos contenidos y materiales educativos

Esta reforma no se limitó al ámbito administrativo, sino que también incluyó la reformulación de los contenidos educativos que tenían veinte años sin ninguna reforma o cambio importante. Los planes y programas de estudio de primaria y secundaria se

modificaron en un 100%, hecho insólito en tan poco tiempo. La primera parte del paquete de materiales fue para la actualización del magisterio. La idea central de esta acción era resolver uno de los aspectos más cuestionados de reformas anteriores: hacer que los docentes aceptaran y entendieran los nuevos contenidos educativos, para ello se realizaron tres etapas que, en el marco del programa de actualización del magisterio, se impartieron de la siguiente forma:

Primera etapa del 19 al 30 de julio de 1993, que fue un curso para directores y supervisores de educación primaria y tres cursos para profesores de ese mismo nivel y un curso para supervisores, directores y subdirectores de educación secundaria.

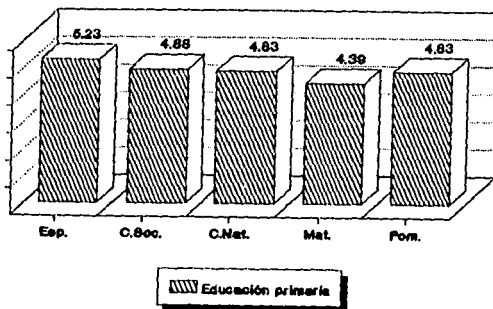
La segunda etapa, obligatoria, se efectuó del 16 al 27 de agosto de 1993 e incluyó a todos los maestros y directivos, teniendo como objetivo el conocimiento de los nuevos planes y programas de estudio y la planificación del trabajo escolar para el año lectivo 93-94.

La tercera etapa, cuyo inicio se ubica en el mes de septiembre, corresponde a la actualización permanente del magisterio (10)

Otro giro significativo fue el cambio de áreas (Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Español, Matemáticas), por asignaturas, la explicación para tal medida fue, por una parte, que la estructuración por áreas no presentaba una adecuada integración de las distintas disciplinas que las conformaban y en algunas áreas los contenidos resultaban artificiales y a veces

extralógicos. Por otra, muchos de los contenidos se encontraban diluidos en las áreas y se enseñaban de manera superficial. No era extraño encontrar alumnos del mismo nivel educativo que egresaran con formaciones diferentes, producto del privilegio y del peso que los profesores les daban a ciertos contenidos. Una crítica constante a este tipo de organización curricular hecha por especialistas e investigadores desde hacia varios años era que la mencionada interdisciplinariedad se asocio de manera errónea a la idea de integración, es decir, que todos los contenidos, por ejemplo Historia de México, Historia Universal, Civismo y Geografía se enmarcaran bajo el rubro de Ciencias Sociales, lo que implicaba que cada alumno, en los primeros años de su vida, manejara una diversidad de conceptos, pero a su vez, implicaba también que los maestros manejaran todos estos contenidos de manera clara y, sobre todo, que los supieran equilibrar para no darle mayor peso a un contenido de otro; se dejaba al profesor en plena libertad para enseñar lo que quisiera, lo cual no siempre resultó conveniente. Tal vez, el más claro ejemplo de esta situación es que en consistencia los niños mexicanos en veinte años no estudiaron Historia de México o Historia Universal, de ahí la propuesta y el énfasis de enseñar nuevamente, como materia independiente la historia de nuestro país. Un dato ilustrativo es la encuesta de Nexos (11) sobre el rendimiento educativo de los niños de sexto año de primaria, cuyos resultados son contundentes:

**Resultados del examen nacional
realizado por Nexos en 1991**



Fuente: Nexos, no. 162, Junio de 1991.

Cabe mencionar que la propuesta de Bartlett no era muy diferente en un principio a la de organización por áreas, en cambio, la reforma de Zedillo fue un rompimiento total, teniendo como ideas centrales: el cambio en el aula, en las relaciones maestro-alumno, padre-maestro, autoridades-maestros, en los métodos didácticos, en los libros de texto, en los contenidos, y planes y programas de estudio, pero fundamentalmente, que se enseñara lo esencial en los niveles básicos:

La sociedad demanda que cada niño mexicano domine con su educación básica los tres lenguajes del pensamiento: el de palabra, el de los números y el de la historia. Queremos que domine su idioma, que sepa leer y escribir correctamente el castellano; que conozca y sepa usar las matemáticas, puerta indispensable para las ciencias y reconozca, en su historia, la vida social y cultural de la humanidad y de su nación. (12).

El énfasis como se puede ver estaba centrado en la enseñanza del español y las matemáticas. Dos distinciones y puntos de

referencia que podemos acotar al respecto son los siguientes: primero, se suprime la terminología de método lingüístico estructural, es decir, el análisis del lenguaje apoyado en conceptos como: núcleo del predicado, objeto directo, enunciado, gramema, lexema, etc. Como se recordará, la polémica y la confusión que se desató entre los padres y los maestros cuando este método se instrumentó fue enorme, y básicamente el origen de las controversias era la difícil comprensión de dichos conceptos. El segundo aspecto fue que en matemáticas se suprimió la teoría de conjuntos. No sólo las asignaturas "regresaron" -- como muchas personas comentaron-- a la enseñanza de antes, sino que además se incrementaron las horas y los créditos curriculares:

Además, se fortaleciera la enseñanza de la lengua española y las matemáticas, aumentando a cinco horas semanales la impartición de ambas materias, en vez de las tres horas hasta hace poco previstas. (13)

f) El nuevo currículum para la enseñanza primaria

La educación cívica aparece desde el tercer año y se le atribuye gran importancia para la formación de los niños. Vale la pena mencionar que, por primera vez en la historia educativa de nuestro país, se incluye formalmente la enseñanza y el fomento de los derechos humanos y de los derechos de los niños, al interior de la materia de civismo.

En el paquete de materiales que les fueron entregados a los docentes como las guías didácticas al inicio del ciclo escolar 1992-1993 ya se incluían materiales como el ABC de los Derechos

Humanos, trípticos de los derechos de los niños, de los derechos humanos, etc. Posteriormente, a los niños también les fueron entregados algunos trípticos de estos mismos materiales para utilizarlos en la clase de civismo.

Además, la guía de civismo marcaba orientaciones claras para la enseñanza del civismo y los derechos humanos y de los niños:

Desarrollar en el educando las actitudes, el comportamiento y las apreciaciones valorativas que lleguen a hacer de él, con el tiempo, un ciudadano consciente de sí mismo, libre, crítico, cooperativo y tolerante, claramente identificado con los valores peculiares de la nación mexicana y abierto, con respeto y curiosidad, a los valores de otras culturas, conocedor de sus derechos y de los derechos de los demás y responsable en el cumplimiento de sus obligaciones. (15)

Es importante mencionar que las guías para el maestro fueron elaboradas por especialistas del sector educativo y asesores externos, como por ejemplo del Departamento de Investigaciones Educativas del IPN, Centro de Estudios Educativos, Centro de Investigaciones y Servicios Educativos de la UNAM, entre otros, lo que le dio un enfoque diferente a los materiales educativos.

g) Las reformas constitucionales en materia educativa

Con la promulgación de la nueva Ley Federal de Educación se fija un calendario escolar mínimo de 200 días laborales, la autoridad educativa mantiene la rectoría nacional de la enseñanza; se regula el derecho de todos los mexicanos a recibir educación y se trazan programas compensatorios para las regiones y sectores educativos con mayor atraso.

Las reformas al artículo 3º establecen la obligatoriedad de la

secundaria, la enseñanza laica queda sólo como obligación de las escuelas públicas y se dotó de mecanismos de apelación y protección jurídica para los particulares que ofrecen educación.

La primera reforma al artículo 3º constitucional. Diciembre de 1991

Con la idea precisa de modernizar las relaciones entre el Estado y las iglesias, y saldar cuentas con una herencia de incomprensiones y conflictos que se remontaba al siglo XIX y que entorpecía el desarrollo del país, el presidente Salinas decidió proponer una reforma constitucional.

Era, en estricto sentido, la búsqueda de la actualización entre estas dos entidades y que no se tradujera en un regreso a situaciones ya superadas.

En los primeros días de diciembre de 1991, el Poder Ejecutivo presentó ante la Cámara de Diputados una iniciativa que incluía reformas a los artículos 30., 50., 24, 27 y 130 de la Constitución. El objetivo que se quería alcanzar con estos cambios, según boletín emitido por la fracción de diputados del Partido Revolucionario Institucional (PRI), era modificar la relación Estado-Iglesias reafirmando el principio de la libertad de creencias, otorgándoles personalidad jurídica y estableciendo su separación del Estado.

En materia de educación, la reforma incluía un cambio en el artículo 30. con el cual:

Se modificó la fracción I para pasar a ser fracciones I y III.

La antigua fracción I decía:

"I. Garantizada por el artículo 24 la libertad de creencias, el criterio que orientará a dicha educación se mantendrá por completo ajeno a cualquier doctrina religiosa y, basado en los resultados del progreso científico, luchará contra la ignorancia y sus efectos, las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios. Además: a) Será democrático... b) Será nacional... y c) Contribuirá a la mejor convivencia humana.

Se recorren en su orden las fracciones II y III para pasar a ser III y IV.

Las fracciones II y III son las siguientes:

"II. Los particulares podrán impartir educación en todos sus tipos y grados. Pero por lo que concierne a la educación primaria, secundaria y normal y a la de cualquier tipo o grado destinada a obreros y campesinos deberán obtener previamente, en cada caso, la autorización expresa del poder público. Dicha autorización podrá ser negada o revocada, sin que contra tales resoluciones proceda juicio o recurso alguno;

"III. Los planteles particulares dedicados a la educación en los tipos y grados que especifica la fracción anterior, deberán ajustarse, sin excepción a los dispuestos en los párrafos inicial, I y II del presente artículo, además deberán cumplir los planes y programas oficiales"

Se deroga la fracción IV que a la letra decía:

"IV. Las corporaciones religiosas, los ministros de los cultos,

las sociedades por acciones, que exclusiva o predominantemente, realicen actividades educativas, y las asociaciones o sociedades ligadas con la propaganda de cualquier credo religioso, no intervendrán en forma alguna en planteles en que se imparta educación primaria, secundaria y normal, y la destinada a obreros o a campesinos.

La intención de la reformas las podemos identificar de la siguiente manera:

1. Eliminar restricciones a las escuelas particulares que en su mayoría en nuestro país son propiedad o sostenidas por la Iglesia Católica.
2. Solucionar problemas, en la jerga jurídica, de interpretación técnica jurídica que se prestaba a confusiones.

La propuesta de reformas fue discutida y aprobada en una larga sesión del pleno de la Cámara de Diputados que duró 25 horas.

La segunda reforma constitucional. Diciembre de 1992.

La propuesta hecha por el presidente Salinas en la presentación pública del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica de incluir la educación secundaria dentro del concepto de educación básica y obligatoria, dio pauta para la propuesta para reformar el artículo 3º y el 31 de la Constitución.

La nueva propuesta de reforma se dio en el marco inmediato posterior de una polémica nacional: los libros de historia, sin

embargo, contra lo que pudiera esperarse el debate fue mínimo y el consenso logrado por esta disposición fue muy amplio: ¿Quién estaba en contra de la idea de ofrecer más educación?

Tal vez el único argumento en contra fue que el Estado no se encontraba en condiciones para garantizar la educación secundaria de manera gratuita.

El texto finalmente quedó así:

Artículo 3º

"Todo individuo tiene derecho a recibir educación. El Estado -- Federación, Estados y Municipios-- impartirá educación preescolar, primaria y secundaria. La educación primaria y la secundaria son obligatorias".

"III. Para dar pleno cumplimiento a lo dispuesto en el segundo párrafo y en la fracción II, el Ejecutivo Federal determinará los planes y programas de estudio de la educación primaria, secundaria y normal para toda la República. Para tales efectos, el Ejecutivo Federal considerará la opinión de los gobiernos de las entidades federativas y de los diversos sectores sociales involucrados en la educación, en los términos en que la ley señale"

"V. Además de impartir la educación preescolar, primaria y secundaria, señaladas en el primer párrafo, el Estado promoverá y atenderá todos los tipos y modalidades educativos --incluyendo la educación superior-- necesarios para el desarrollo de la Nación, apoyará la investigación científica y tecnológica y

alentará el fortalecimiento y difusión de nuestra cultura".

Obviamente el artículo 31 necesitaba modificarse, con el fin de garantizar la obligación de los padres de familia de enviar a sus hijos a estudiar en planteles públicos o privados la primaria y la secundaria: mientras ejerzan la patria potestad o mientras sus hijos sean menores de edad.

El texto de artículo 31 quedó de la siguiente manera:

"Son obligaciones de los mexicanos: I. Hacer que sus hijos o pupilos concurren a las escuelas públicas o privadas, para obtener la educación primaria y secundaria, y reciban la militar en los términos que establezca la ley".

La misma reforma aseguró la plena vigencia de la ley para el otorgamiento de validez oficial a los estudios que se realizarán en escuelas particulares y para eso se eliminó la "discrecionalidad" para retirar la validez de estudios que se le atribuía al Estado (antigua fracción V).

La educación preescolar por su parte, aunque no se determinó como obligatoria en la constitución, el artículo 3º establece que el Estado sí tiene obligación de ofrecerlo a la población.

h) Saldos de la reforma

Cuatro fueron los momentos más difíciles de esta reforma educativa:

La reforma no estuvo exenta de problemas que amenazaron la misma posición del secretario como titular de la dependencia, exponemos

a continuación los momentos más difíciles:

La polémica de los libros de historia

En el verano de 1992 se presentaron los nuevos libros de historia para ser utilizados en el ciclo lectivo de 1992-1993, para 4º, 5º y 6º, de los textos se habló hasta el cansancio, sin embargo, es importante decir que no todas las críticas correspondían a una lectura crítica, y en muchos casos a una simple lectura de los materiales. Dos fueron las líneas críticas más recurrentes: primero la "supresión" de pasajes y personajes de nuestra historia y segundo, la autoría de los libros a cargo del grupo Nexos.

Ciertamente, se eliminaron personajes como el pípila, o los niños héroes y situaciones en que la historia narrativa pisaba las fronteras del cuento. La polémica se centró en aspectos de un nacionalismo mal entendido y en la delación de los autores y de sus afinidades políticas, dejando de lado la conveniencia de los materiales como propuesta pedagógica. Los nuevos libros modificaron la exposición de la historia, elaborando síntesis de las principales etapas de la historia, además se incluyeron hechos nunca antes registrados como los acontecimientos de 1968 y la masacre de los estudiantes en la Plaza de las Tres Culturas, por ejemplo.

Otro punto de gran polémica fue el haber incluido hechos recientes, de la administración salinista, lo que se identificó como un abierto "adoctrinamiento" de los escolares por parte del régimen.

Esta polémica involucró a todos los sectores de la vida nacional: académicos, maestros, investigadores, políticos, fuerzas armadas, periodistas, clero, organizaciones campesinas, etc., que se sentían aludidas y en muchos casos desprestigiadas, tal vez el caso del ejército sea el más representativo de esta situación por su mención en los textos en relación a los acontecimientos de 1968.

El magisterio rechazó los nuevos textos por "retrógados y antipedagógicos", además argumentó que no había participado directamente en la elaboración de los materiales, cosa que no fue cierta, pues dentro de las distintas comisiones que se formaron tanto para la discusión como en la redacción de los textos se contó con la representación de los maestros, específicamente de la Fundación SNTE para la cultura del maestro, en ese tiempo dirigida por Olac Fuentes Molinar, quien posteriormente ocupó la Subsecretaría de Educación Básica, a la renuncia de Gilberto Guevara Niebla.

Las actas de Villa Hermosa Tabasco

En septiembre de 1992, aún con las secuelas de la polémica de los libros de historia, se sucedió otro escándalo educativo, ahora se trataba de la filtración a la prensa de las actas de una reunión privada en el seno de la ANUIES en Villa Hermosa Tabasco, que dio como resultado una fuerte protesta del sector universitario pues, según los documentos, el secretario de educación había cuestionado la viabilidad de las universidades públicas.

La Ley Federal de Educación

En 1993, al proponer una nueva Ley Federal de Educación, de nueva cuenta el secretario tuvo una fuerte polémica con el SNTE, pues el sindicato denunció que la iniciativa se había hecho unilateralmente, lo que se tradujo en una movilización de los diputados del SNTE en la Cámara, hasta lograr las suficientes objeciones y entablar negociaciones para depurar la nueva Ley Federal de Educación.

A un año y medio de la firma del ANMEB, Elba Esther Gordillo secretaria del SNTE hizo una valoración de conjunto de las acciones de Zedillo en el siguiente tono:

En el fondo persisten las divergencias con la SEP y la lucha del sindicato por mejorar sus condiciones de trabajo continua. No estamos de acuerdo en la conducción del modelo educativo. (17)

Meses después vino la respuesta política del gobierno federal durante la ceremonia del día del maestro. Después de varias semanas de intensas pláticas, la comisión SEP-SNTE instalada para negociar el incremento salarial no había llegado a ningún acuerdo, y se esperaba que el presidente lo hiciera durante el acto oficial, tal y como había ocurrido en años anteriores, lo cual no sucedió. Inmediatamente después, como lo consigna la prensa de ese día, Elba Esther Gordillo amenazó con irse a la huelga. Finalmente la negociación atorada se resolvió con un incremento del 7% directo al salario y de 2.9 a las prestaciones.

Fernando Solana y José Angel Pescador: la continuidad obligada

Con la salida de Zedillo de la SEP, Solana quedó al frente de la dependencia. Desde un principio, manifestó que su línea de trabajo no era diferente a las disposiciones implementadas, en realidad ¿qué podía realizar de nuevo a menos de un año de terminar el sexenio? Las primeras reacciones del cambio de mando en la SEP estuvieron plagadas de un nerviosismo que ya se ha vuelto tradición en nuestra administración pública: cada cambio de secretario conlleva, de facto, una serie de despidos y nuevas disposiciones que en ocasiones llegan a ser contradictorias. Al tomar posesión del cargo, entre otras cosas Solana señaló que le daba gusto regresar a la SEP para ver la obra que años atrás había iniciado, por ejemplo la descentralización. En realidad, cuando él ocupó la secretaría en 1976 su intento de descentralizar el aparato administrativo se vio seriamente cuestionado y no logró una consolidación plena.

Su gestión duró sólo seis meses, de diciembre de 1993 a mayo 11 de 1994, dejó la SEP para postularse como candidato a Senador por el DF en las elecciones de 1994, su lugar sería ocupado por José Angel Pescador.

Pescador ocupó la secretaría con un tiempo mínimo (del 11 de mayo de 1994 a 31 de noviembre del mismo año), es decir, sólo ocho meses y también sin posibilidades de realizar grandes acciones académicas y administrativas.

El paso de Solana y Pescador por la SEP no tuvo gran repercusión

en el contexto de la política educativa del sexenio, más bien su actitud se centró en el control, seguimiento y ejecución puntual de las decisiones tomadas durante la gestión de Zedillo.

Educación básica: ¿una reforma transexenal?

A diferencia de otras administraciones, la de Carlos Salinas se ha caracterizado por el mayor número de cambios de los titulares de las distintas dependencias de la administración pública, producto de la facultad discrecional del presidente para remover libremente a los colaboradores (Art. 89 frac. II de la Constitución). A tal grado a llegado esta situación que es más fácil contar a los que conservaron la titularidad que los que fueron sustituidos, veámos: Pedro Aspe (SHCP), Jaime Serra Puche (SECOFI), Antonio Riviello (Fuerzas Armadas), María Elena Vázquez (SECOGEF), Jesús Kumate (SSA) y Víctor Cervera Pacheco (SRA).

Como se sabe, la entrada de un nuevo presidente y su "séquito" se ha traducido en la falta de continuidad de las acciones, planes, proyectos y reformas emprendidas por la administración saliente y, en ocasiones, en franca contradicción; el caso de la nacionalización de la banca decretada por López Portillo y la desnacionalización de la misma llevada a cabo por De la Madrid, son ejemplos representativos de estos vaivenes.

Para el sector educativo se abre una oportunidad en términos de una posible continuidad y seguimiento en las acciones realizadas. Por primera vez en la historia del país parece que las disposiciones emprendidas pueden tener un carácter transexenal, hay razones para suponerlo: a pesar de que en la SEP se

registraron varios cambios en la titularidad de la dependencia: Manuel Bartlett (1988-1992), Ernesto Zedillo (1992-1993), Fernando Solana (1993-1994) y José Angel Pescador (1994), y se instrumentaron dos reformas que corrieron por caminos totalmente diferentes: la de Bartlett y la de Zedillo, ésta última cobra especial importancia por dos aspectos, primero porque el relevo en la dirección de la SEP --una vez que Zedillo salió--, no se dio marcha atrás a ninguna de las disposiciones del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), al contrario, Solana y Pescador en su toma de posesión respectivamente, declararon que le iban a dar continuidad al ANMEB y a vigilar sus acciones, aunque habría que considerar que no contaron con el tiempo suficiente para poder hacer otra cosa, y en segundo lugar, porque el presidente electo es quien propuso e instrumentó tal reforma.

Como se recordará, la reforma educativa de Zedillo no estuvo exenta de problemas y serios cuestionamientos que amenazaron la misma posición del secretario como titular de la dependencia (en un momento particularmente difícil como lo fue la elección del candidato priista), por parte de los distintos sectores de la sociedad y principalmente el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) que, a través de su actuación en la polémica de los libros de historia para la educación básica, la impugnación de la Ley Federal de Educación, y la sistemática oposición a todas las propuestas de la SEP, cobran de nuevo actualidad bajo un contexto muy especial, por un lado, la próxima elección del secretario general del sindicato y por otro, el

establecimiento de nuevas relaciones entre el antiguo secretario, ahora en su carácter de presidente electo, lo que modifica las reglas del juego político y tal vez, una nueva relación con el sindicato más grande de América Latina cuya influencia negativa en la educación ha sido decisiva.

Los destinos de la reforma educativa de Zedillo se encaminan, a primera vista, por la vía de la continuidad y del seguimiento; la política educativa más que buscar la innovación o los cambios de giro, apuntan a un detallado y estricto control, con un mayor énfasis en los distintos procesos básicos de esta reforma: federalización, renovación y actualización de los contenidos educativos, profesionalización del magisterio (carrera magisterial), entre otros aspectos.

La posibilidad que se abre ante la oportunidad de que esta reforma educativa tenga un carácter transexenal es un hecho que se presenta sólo excepcionalmente en nuestra administración pública; y de la forma en que ésta se mantenga y consolide dependerá el camino que seguirá la educación en los próximos seis años y puede que más, de lo contrario, estaremos reafirmando una tradición negativa: la falta de continuidad característica de nuestra administración pública y con ello el fracaso de otra reforma educativa más.

3. El papel de la Comisión Nacional de Derechos Humanos en la reforma educativa

La labor de difusión que la CNDH ha realizado desde su creación ha sido muy importante, el programa editorial cuenta con varios títulos, mismos que se refieren a la promoción y difusión de los derechos humanos. Sin embargo, podemos ubicar durante la presidencia de Jorge Carpizo al frente de la Comisión Nacional de Derechos Humanos (CNDH) como el periodo de mayor promoción en el programa editorial, y fue precisamente durante este lapso que los contenidos educativos se reformularon y se incluyeron los derechos humanos como parte de la enseñanza en la escuela primaria.

La participación de la CNDH fue muy intensa, aún antes de que se estableciera la propuesta formal de incorporación al currículum de la escuela primaria se habían elaborado materiales encaminados con este propósito, por ejemplo está el libro Hacia una cultura de los derechos humanos en la que se expone una operacionalización de una propuesta didáctica en materia de derechos humanos para incorporarla al tercer grado de primaria.

Al incorporar la materia de civismo al currículum formal la CNDH participó de varias formas: en la elaboración de materiales educativos para los maestros y los alumnos (ABC de los derechos humanos, Juego de la lotería de los derechos de los niños, trípticos de los derechos de los niños, carta de primeros auxilios en materia de derechos humanos, cuentos, fábulas, etc.).

La CNDH enfatizó el esfuerzo emprendido por la SEP en los siguientes términos:

En la tradición educativa mexicana, la escuela es un medio privilegiado para la formación de los niños y no sólo un espacio en el que adquieren conocimientos. La misión de los maestros ha sido crear y fomentar en sus alumnos actitudes positivas para la construcción de una comunidad fundada en el respeto y en ideales compartidos. Los maestros juegan un papel decisivo en la transmisión de valores y de actitudes sociales que los niños probablemente mantendrán en la edad adulta: la autoestima, las reglas de convivencia, las imágenes de autoridad y las diferentes maneras de relacionarse con los demás se aprenden en la familia, pero también, y de manera muy importante en la escuela, que es el medio donde los niños pasan la mayor parte de sus días.

El afianzamiento de estos principios en el corazón y en la cabeza de los niños, como hábitos de conducta y no como fundamentos de una visión general de un código muerto, es una de las responsabilidades que debe asumir el magisterio frente a los niños mexicanos (16).

4. Marco jurídico y valores de la política educativa mexicana

De acuerdo con el derecho positivo mexicano, los derechos humanos no son algo nuevo. En la Constitución por ejemplo, están claramente establecidas las garantías individuales y sociales de todos los mexicanos, que son básicamente los derechos humanos.

La Constitución precisa en el artículo 3º la definición de los fines educativos y criterios que norman la educación:

1) Desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano.

2) Fomentar en el educando, al mismo tiempo que el amor a la patria y a la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y la justicia. (Cfr. 18)

Por su parte la nueva Ley Federal de Educación apunta cinco características básicas, pilares de la política educativa nacional:

- 1) Científica
- 2) Laica
- 3) Integral
- 4) Democrática
- 5) Nacionalista

La nueva ley, aprobada en junio de 1993 por el Congreso de la Unión, incorpora en su primer capítulo los principios del artículo 3º constitucional, tales como: el derecho a la educación de todos los habitantes de la República, los criterios que deben guiarla y el respeto irrestricto al principio de autonomía universitaria. Además se hace una reformulación de las finalidades de la educación, con el fin de adicionar aspectos como el estímulo a la disciplina del ejercicio físico y el deporte; el fomento al ahorro; el aprovechamiento racional de los recursos naturales y la protección al medio ambiente; el desarrollo de actitudes responsables hacia la salud y la paternidad, así como también el respeto a los derechos humanos. En estricto sentido, se puede afirmar que el marco jurídico y los valores explícitos expuestos en la Constitución y en la Ley Federal de Educación, aún antes de reformarse, ya contenían elementos valiosos para orientar una política de derechos humanos en la enseñanza básica. Con las adiciones legales señaladas líneas arriba los derechos humanos pasan a formar parte de manera formal en el esquema de los insumos del discurso educativo y de la política en este rubro.

Valores y educación para los derechos humanos en la escuela primaria

La escuela pública es, por excelencia, la institución encargada de promover y fomentar los valores del Estado. Por tanto, la promoción de los valores que se enseñan y se fomentan cobran una gran relevancia, porque es el hilo conductor entre las intenciones estatales (la política educativa) y la materialización de esos valores (la enseñanza propiamente en las aulas)."

La impartición del civismo, por ejemplo, se consideró como el pilar para la enseñanza de las obligaciones y los derechos ciudadanos, sin embargo, en educación primaria esta materia se descartó con la implantación de las áreas en el nuevo esquema educativo (Ciencias sociales) y recientemente se volvió a incluir bajo las siguientes premisas:

Desarrollar en el educando las actitudes, el comportamiento y las apreciaciones valorativas que lleguen a hacer de él, con el tiempo, un ciudadano consciente de sí mismo, libre, crítico, cooperativo y tolerante, claramente identificado con los valores peculiares de la nación mexicana y abierto, con respeto y curiosidad, a los valores de otras culturas, conocedor de sus derechos y de los derechos de los demás y responsable en el cumplimiento de sus obligaciones. (19)

Además se le atribuyó a la enseñanza de los derechos humanos un lugar importante:

El maestro dispondrá de auxiliares adecuados para apoyar la educación cívica, pues tiene a su disposición los libros de texto de las demás asignaturas, en los cuales podrá encontrar abundante material que puede ser tratado desde el punto de vista cívico, así como algunos textos seleccionados específicamente para satisfacer esta necesidad como por ejemplo el ABC de los derechos humanos. (20)

b) La importancia del civismo y los derechos humanos

La escuela es un centro de instrucción académica, pero también es, al mismo tiempo, la segunda instancia de la vida en sociedad para el niño, es decir, el lugar donde se crea el sentimiento de relación de los individuos entre sí. Muchas de las actitudes de los adultos encuentran explicación en los primeros años y en instituciones como el jardín de niños o la primaria, pues ahí es donde se aprenden las primeras reglas de socialización y que utilizará como referencia para actuar en sus distintas etapas y procesos de la vida, tanto sociales como familiares; de aquí es donde radica la importancia de enseñar y fomentar este tipo de conductas y valores.

Tanto la confianza en sí mismo, como la autonomía personal y la capacidad para tomar iniciativas, derivan sobre todo del tipo de enclave y devenir del niño dentro de la familia; y con estas aptitudes e intereses se integra a la experiencia escolar para dilucidar sus habilidades instrumentales acerca de lo abstracto y lo concreto, tanto en las tareas del conocimiento como en las del juego grupal y reglamentario (21).

La pretensión de crear y fomentar valores de convivencia desde los primeros años no debe tomarse como un aspecto menor en la formación de los niños, sin embargo, vale la pena preguntar ¿cómo se materializan estas intenciones y qué resultados se obtienen de estas acciones? La preocupación central de este trabajo es precisamente dar cuenta de la materialización de las acciones de política educativa en una materia que promueve valores específicos como tolerancia, democracia, participación, cooperación, solidaridad, honestidad, entre otros.

En la escuela -pública o privada- se comienza a tener noción de

la vida institucional, de que no se está solo, de que existen los demás y de que hay que relacionarse necesariamente con ellos, lo que coloca al niño ante un nuevo escenario de situaciones, exigencias y compromisos. Con frecuencia pensamos que esto es un proceso natural y gradual, lo que corresponde a la clásica interpretación de sistemas y la famosa "caja negra": la escuela. Sin embargo, las relaciones que se establecen ahí no son tan sencillas de explicar y las repercusiones en que se traducen son de gran importancia; estas reglas del juego implican poner a prueba aptitudes, valores y normatividad ante diferentes personas e instancias inherentes al proceso educativo.

Otra implicación importante de la escuela es el aprendizaje de la vida social porque pone a los niños en relación con todo el patrimonio (bienes materiales y culturales) adquirido por la sociedad, y le enseña a utilizarlos, hacerlos suyos y a asumirlos como propios.

A simple vista parece que un análisis de la escuela primaria tiene límites en cuanto a su alcance, lo cual es parcialmente cierto, ya que las pautas y los patrones de socialización aprendidos en esta etapa de la vida tienen líneas de continuidad en la secundaria, preparatoria, profesional y en varias actitudes políticas: defensa y obligación de derechos ciudadanos.

Varias investigaciones educativas han cuestionado la visión idealista que se ha tenido de la escuela como factor determinante de la superación de las desigualdades sociales y económicas, así como en la formación de una personalidad democrática. (22) Pero

también estas mismas investigaciones presentan un lado no descubierto totalmente que es que el denominado "clima social y psicológico" que se da en el aula y de las diversas relaciones entre los actores que tienden a negar una serie de valores implícitos para la construcción de la sociedad participativa, democrática y respetuosa de los derechos humanos.

c) Educación y los derechos humanos en la agenda de investigación educativa en México

Los valores que se fomentan cotidianamente entre los distintos actores educativos en la escuela han sido relegados a un segundo plano en el ámbito de la investigación educativa.

Las preocupaciones centrales de investigación están en las grandes decisiones de la política educativa, los contenidos, organización del currículum o las relaciones gobierno-sindicato, entre otras. Ciertamente, el estado de la investigación al interior del aula en materia de derechos humanos y sus impactos ha sido abordada con éxito (23) pero de manera insuficiente en relación con otros temas educativos. Un ejemplo concreto de esta problemática son los resultados escasos y dispersos presentados en el 2º Congreso Nacional de Investigación Educativa realizado en 1993 en el que se concluyó lo siguiente:

Educación y derechos humanos

El análisis de los materiales recopilados nos muestra una realización escasa, por no decir precaria, de investigaciones sobre educación para los derechos humanos. La producción teórica al respecto es muy limitada, sin embargo, en el nivel empírico encontramos informes de experiencias docentes o bien de propuestas de formación o capacitación, dirigidas a diversos públicos, además de la elaboración de ciertos materiales didácticos (24).

Las discusiones que se suscitaron al interior del mismo II Congreso de Investigación Educativa mostraron también el precario avance en este campo, pues se orientaron en dos vertientes específicas: 1) A fomentar los valores y los derechos humanos en las instituciones de enseñanza públicas y privadas (cabe mencionar que no con propuestas específicas, sino más bien como una actitud voluntarista), y 2) Promover la investigación en este campo (pero sin mencionar temas, ni tampoco aspectos concretos para proponer líneas de investigación en el futuro).

d) Los derechos del niño

1º El niño debe ser protegido por encima y más allá de toda consideración de raza, nacionalidad o creencia.

2º El niño tiene derecho a nacer sano, a provenir de padres sanos y a venir al mundo en las mejores condiciones higiénicas.

3º El niño tiene derecho a ser alimentado, especialmente el que está hambriento; el enfermo a ser asistido; el deficiente desde un punto de vista mental o físico, ayudado; el huérfano y abandonado, recogido; al desnudo a ser vestido decorosamente.

4º El niño debe ser el primero en recibir socorro en casos de desgracia o calamidades mayores.

5º El niño debe recibir los medios necesarios para desarrollarse normalmente, desde el opunto de vista material, moral y espiritual.

6º El niño tiene derecho a recibir una educación integral sin

tomar en cuenta su posición económica. En este sentido, el Estado tiene la obligación de proporcionarle enseñanza gratuita.

7º El niño debe disfrutar plenamente de las medidas de previsión y seguridad sociales y, cuando llegue el momento, hay que ponerlo en condiciones de ganarse la vida, protegiéndolo contra cualquier explotación.

8º El niño debe ser educado, en el entendimiento de que tiene que dedicar sus capacidades al servicio de sus semejantes.

9º El niño tiene derecho a que se le guíe por el camino del bien, para que sea feliz y útil a la sociedad y así mismo.

10º El niño tiene derechos a la vida, considerando que todas las sociedades y los pueblos, por antiguos que sean, necesitan del niño para asegurar su supervivencia para el desarrollo económico, político y cultural.

e) Marco jurídico internacional de los derechos humanos del niño

Al lado del marco jurídico general, puede hablarse de un marco jurídico específico, constituido por la Declaración de los derechos del niño, proclamada por la Asamblea General de Naciones Unidas, el día 20 de noviembre de 1958, y por un proyecto de Convención sobre los derechos del niño, proyecto que aún al finalizar este trabajo no se había aprobado por la Asamblea General de Naciones Unidas.

La redacción de la Convención sobre derechos del niño comenzó en 1979, el año internacional del niño, cuando un grupo de trabajo

de la Comisión de Derechos Humanos de las Naciones Unidas recogió una propuesta de Polonia, sobre un acuerdo de este tipo.

El menor dentro de este proyecto es titular de la mayoría de los derechos humanos establecidos en los instrumentos internacionales de carácter general, sin embargo, es importante destacar que no todos los derechos tienen un contenido idéntico tratándose de menores, pues en ciertos casos, pueden estar sujetos a condiciones o limitaciones, como la libertad de tránsito de un menor o el reconocimiento a su personalidad jurídica.

Los derechos en el proyecto pueden identificarse en los siguientes rubros:

a) De provisión: El derecho a poseer, recibir o tener acceso a ciertos bienes o servicios, ejemplo, atención sanitaria, educación, descanso y esparcimiento, atención al niño impedido y al niño privado de su ambiente familiar.

b) De protección: El derecho a ser protegido contra cualquier perjuicio (como la separación de los padres), la explotación económica o sexual, los malos tratos físicos o mentales, el alistamiento en las fuerzas armadas.

c) De participación: El derecho a ser escuchado cuando se tomen decisiones que afecten su vida y a medida que se desarrollan sus capacidades, el de tomar parte en las actividades de la sociedad, preparándose a ser un adulto responsable.

Disposiciones internacionales en materia de derechos humanos de los niños

Es impresionante la cantidad de disposiciones y toda la estructura jurídica con que se cuenta para proteger los derechos humanos de los niños, a continuación se enlistan tales disposiciones:

Considerados a nivel Universal están:

Reconocimiento a los que tiene derecho un ser humano por el hecho mismo de serlo: La declaración universal de derechos humanos (1948).

Reconocimiento de los niños como individuos que merecen respeto a sus derechos: Pacto de derechos civiles y políticos (1966).

Protección general para niños, como personas que no participan en hostilidades durante conflictos armados: Artículo 3 común a las cuatro Convenciones de Ginebra (1949) y Protocolos adicionales de las Convenciones de Ginebra (1977).

Declaración sobre los principios sociales y jurídicos relativos a la protección y bienestar de los niños con particular referencia a la adopción y la colocación en hogares de guarda en planos nacional e internacional (resolución 41/85 de la Asamblea General (1986).

Reglas mínimas de las naciones Unidas para la administración de justicias de menores (resolución 40/33 de la Asamblea General (1985).

Declaración sobre la protección de la mujer y el niño en estados de emergencia o de conflicto armado resolución 3318, XXIX, de la Asamblea General (1975).

Los Convenios de la OIT para la protección de los menores en cuestiones laborales.

Notas

Notas del capítulo 1

(1). CONALTE. Nuevo Modelo Educativo, Documento interno de trabajo , 30 de agosto de 1990.

(2). CONALTE, op. cit., pp. 10.

(3). El Nacional, 30 de agosto de 1990.

(4). Presentación del Nuevo modelo educativo, SEP, 29 de agosto de 1990.

(5). Moctezuma Barragán, E. La educación pública frente a las nuevas realidades, México, FCE, Col. Una visión de la Modernización de México), 1993. pp.153.

(9) Civismo, Guía para el maestro, cuarto grado, educación primaria, SEP, 1992. p.5.

(6). Documentos e informes internos de trabajo de la Subsecretaría de Educación Básica, 1992.

(7). Moctezuma, op. cit., pp. 153.

(8). Op. cit., pp.134.

(9). Nexos. Encuesta nacional de valores educativos, Nexos, 1991. Una parte de la encuesta está publicada en Nexos no. 159, marzo 1992.

(10). Moctezuma op. cit., pp. 174.

(11). Nexos. Encuesta al magisterio nacional, Nexos, 1992. Una parte de la encuesta se encuentra publicada en Nexos, no. 170, febrero de 1992.

(12). Salinas de Gortari, Carlos. Presentación de los libros de texto de historia de México, Los Pinos, México, 4 de agosto de 1992.

(13). Discurso de Ernesto, Zedillo, mayo 1992.

(14). Elaborado con base en los programas de Educación Básica, SEP, 1992.

(15). SEP. Guía para el maestro, Civismo, cuarto grado, 1992.

(16). Comisión Nacional de los Derechos Humanos. La enseñanza de los derechos humanos en la escuela primaria. Presentación del material para los maestros del ABC de los derechos humanos, SEP, 1992.

(17). Aguirre Alberto. Zedillo y su estilo impositivo en la SEP: se peleó con el magisterio, con los historiadores y con el ejército, en revista Proceso, no. 909, 4 de abril de 1994, pp.14.

(18). Citado en Latapi, Pablo. Marco de referencia para el estudio Educación para la paz y los derechos humanos en la primaria, Tequisquiapan, documento mecanografiado, pp.

(*) El CONALTE es la instancia encargada de supervisar los aspectos técnico-pedagógicos de cualquier reforma o disposición educativa.

(**) Moctezuma, op. cit., pp.119.

19. Educación cívica, Guía para el maestro. México, SEP, 1992

20. Op. cit., pp.6

21. González Pineda, F., y Antonio Delhumeau. Los mexicanos frente al poder, México, IMEP, 1973, pp.129.

22. Cfr. Apple, Giroux, Keddie, Willis

23. Por ejemplo veáanse los trabajos de Elsie Rockwell, La escuela, lugar de trabajo del docente; Eduardo Remedi, Supuestos en la identidad de los maestros: materiales para la discusión; entre los trabajos obligados de consulta.

24. Congreso Nacional de Investigación Educativa, Trabajos del 2º Congreso Temático de Guadalajara, noviembre 1993.

CAPITULO II. CONSIDERACIONES METODOLOGICAS DEL PROBLEMA

Capítulo II. Consideraciones metodológicas del problema

1. La implementación de la política educativa: el caso de los derechos humanos

a) El problema, sus niveles y estrategias

El objetivo central de la investigación consiste en dar cuenta de las forma en que la política educativa delinea las directrices para la enseñanza de los derechos humanos, cómo los maestros aprenden y enseñan estos derechos y cómo se viven cotidianamente en el aula entre los distintos actores.

Para el análisis se partió de la pregunta inicial ¿Cómo se enseñan y se fomentan los derechos humanos en la escuela primaria? Responder a esta cuestión remitió al análisis de las actitudes cotidianas de maestros, alumnos, director y sociedad de padres y padres de los alumnos. Por otra parte, se enfocó la atención sobre la violación y no violación de los derechos de los niños, a través de la identificación de determinados comportamientos, tanto físicos como verbales presentes en el proceso educativo.

Se consideró que no bastaba con la observación simplemente de los distintos hechos, sino que era necesario obtener información de los mismos alumnos, para lo cual se instrumentaron varias entrevistas y formas de convivencia, como fiestas, reuniones de discusión, etc., partiendo de la tesis de que a través del juego y la convivencia informal entre de los niños es posible identificar varias reglas de convivencia como la cooperación, solidaridad, confianza, entre otros.

De acuerdo a lo anterior, en el análisis se distinguen dos momentos principales:

1. El contexto de la escuela. La identificación de la zona del distrito federal donde se encuentra ubicado el plantel, la zona escolar y la dirección general a la que pertenece, así como datos demográficos de la población.

2. Se divide en dos apartados:

*) el análisis de las experiencias cotidianas en el aula. Se eligió el método etnográfico y la identificación de actitudes y acciones por parte del maestro y alumnos ante determinadas situaciones privilegiadas por el análisis,

*) la convivencia con los alumnos en actividades extraescolares: fiestas, graduación, etcétera.

b) Consideraciones acerca de la metodología empleada

El objeto de estudio a construir fue, en términos metodológicos, difícil y complejo, razón por la que se utilizó un análisis cualitativo, apoyado en un enfoque etnográfico.

El análisis cualitativo de los fenómenos sociales ha permitido conocer aspectos poco conocidos de las múltiples relaciones cotidianas, es decir, la cuestión educativa se analiza partiendo desde las relaciones cotidianas, más que desde la relación macrosocial entre escuela y sociedad.

El espacio de confluencia de estas dimensiones (micro y macrosociales) del objeto de estudio se encuentra en el salón de clases, pero es muy importante dejar sentado que no se considera

al salón de clase como una parte, o un fragmento en pequeño de la sociedad, sino como un fenómeno bien acotado que tiene un tipo particular de interacción, con actores, formas y contenidos específicos y válidos sólo al interior de ese espacio que es aula.

La escuela mexicana ya ha sido objeto de estudios de este tipo, principalmente utilizando las técnicas de observación en el aula; entrevistas a profundidad a maestros, alumnos, funcionarios, seguimientos generacionales de determinados alumnos, entre otros; (Véanse los trabajos representativos de: De la Peña, Scanlon, Cornejo, Zorrilla, Campos, Rueda, citados en la bibliografía).

La preocupación central de este trabajo al utilizar este tipo de metodología fue contar con la posibilidad de generar un cuerpo de conceptos que dieran cuenta, describieran, clasificaran y explicaran las diversas relaciones y procesos que se establecen entre el maestro y los alumnos, para poder producir un nuevo tipo de enfoque al problema de los derechos humanos en la escuela primaria.

Siguiendo los cánones de esta metodología se realizaron los siguientes pasos:

- 1) Observación directa en el salón de clases
- 2) Registro cotidiano de situaciones que se consideraron relevantes para el análisis.
- 3) Entrevistas a profundidad con distintos actores
- 4) Análisis y sistematización de los datos
- 5) Redacción del informe final

c) Ubicación

La elección de la escuela tuvo dos razones principalmente, primero porque la delegación Cuauhtémoc reúne varios elementos de interés: es una zona urbana con mucha actividad de tipo comercial, la población es de extracción popular, los planteles educativos se encuentran en el centro de un área considerada como conflictiva, debido principalmente al elevado número de centros nocturnos y cantinas; y segundo, porque de acuerdo con el Anuario estadísticos del DF la delegación Cuauhtémoc la ubican en un lugar intermedio en los distintos índices registrados como son los de población, matrimonios, divorcios, delictivos, etc. Lo que quiere decir, en otras palabras, que no se seleccionaron delegaciones críticas, para evitar en la medida de lo posible, que la investigación no partiera de prejuicios o que desviarán la objetividad del análisis.

El análisis se centra en un estudio de caso, la escuela primaria pública Francisco Giner de los Ríos, en su turno matutino, ubicada en la Colonia Obrera de la Ciudad de México.

Como se sabe, el estudio de caso se ubica en el nivel micro-social y permite identificar las distintas relaciones y penetrar en las prácticas que se generan al interior de la escuela, así como las formas particulares en que se enseñan y se viven los derechos humanos.

Si bien el estudio de caso permite llegar a nivel de especificidad del proceso, las conclusiones que se desprenden de

este análisis se enmarcan dentro de las condiciones del contexto, en este sentido, no son susceptibles de ningún tipo de generalización.

Se eligió el nivel de educación primaria primero, porque no existen trabajos representativos en este nivel y en esta materia; segundo, porque a raíz de la implementación de los nuevos contenidos no se elaboró ningún instrumento por parte de la SEP para evaluar los avances de dichos contenidos.

Se trabajó a lo largo de un año, visitando diferentes grupos y grados de la escuela, tomando como referencia uno específico de sexto año que se eligió con base a las informaciones obtenidas expresadas de maltrato por padres, maestros y alumnos del mismo plantel.

El análisis dejó fuera las repercusiones educativas, es decir, el éxito o fracaso en la adquisición de conocimientos de los alumnos.

d) Fuentes de información

La información que se utiliza en la tesis proviene principalmente de estas fuentes:

Entrevistas con:

- Funcionarios educativos: Subsecretario de Educación Básica, Directores Generales, Subdirectores.
- Actores de la escuela: Supervisores, Directores del plantel, Maestros, Padres de los niños y alumnos.
- Convivencia con alumnos y padres de familia

- Observación dentro de la escuela --en un salón de clase--, durante un año escolar.

La observación se dirigió a detectar los siguientes aspectos:

- 1) Relaciones maestro alumno:
- 2) Relaciones entre director-maestro y supervisor-maestro
- 3) Relaciones entre alumnos

2. Características de la escuela visitada

a) El lugar

La colonia Obrera junto con la Doctores y la Buenos Aires han sido consideradas como colonias difíciles dentro de la Delegación Cuauhtémoc. Esta fama nada honrosa, se la han ganado por ejemplo: por el número considerable de robos que a diario se suscitan, por los establecimientos que se dedican a la venta de refacciones automotrices y de otros aparatos de dudosa procedencia y por la considerable variedad de cabarets, cervecerías y hoteles. (1) La población de estas colonias es básicamente de extracción popular, socialmente lumpenizada y que cotidianamente enfrenta en sus calles muchos problemas de drogadicción, prostitución, pandillerismo y violencia. (2) Es, en términos concretos, una zona con alto grado de peligro para los niños.

La antigüedad de la escuela es un elemento importante pues data de 1938 y aún persisten en sus paredes imágenes de la educación socialista decretada durante la gestión de Lázaro Cárdenas. En la colonia, a través de un sondeo realizado entre los habitantes de la zona, se considera a la escuela como "regular", tanto por los maestros como por las instalaciones del plantel, es decir, que no se tiene una imagen positiva del centro escolar.

b) La escuela

La escuela a la que acudimos a realizar la investigación está en el corazón de la colonia Obrera, en las calles de Isabel la Católica y José María Roa Bárcena. Casi todos los chicos del grupo vivían a pocas cuadras de la escuela y, en la mayoría de los casos, eran vecinos muy cercanos (* Ver mapa). Se conocían bastante bien. Los que compartían la misma calle, además de ser amigos desde muy pequeños, sabían mucho de los problemas familiares y económicos de su compañero de banca.

El grupo estaba formado por treinta niños, 10 niñas y el resto varones. las edades de los niños en promedio era de 11 años.

c) Delegación a la que pertenece la escuela

DELEGACION CUAUHTEMOC

Población Económicamente Activa ocupada por sector de actividad económica según sexo, 1990.

	Masculino	Femenino	Total
Agricultura, ganadería caza y pesca	296	56	352
Minería	99	75	174
Extracción de petróleo y gas	1,105	553	1,658
Ind. manufacturera	25,720	10,708	36,428
Electricidad y agua	1,157	340	1,497
Construcción	3,925	710	4,635
Comercio	32,166	17,408	49,574
Total	142,590	91,086	233,676

Fuente: Anuario Estadístico del Distrito Federal, INEGI, 1991.

Lo que llama la atención de los datos consignados en la tabla es el elevado número de personas que se dedican al comercio, ya sea formal o informal, la catalogación, desde luego, no especifica el

tipo de comercio, como tampoco la titularidad de dichos comercios.

d) Alumnos y maestros de la escuela

La escuela en su turno matutino estaba integrada de los siguientes grupos y maestros:

	Grupos	Maestros	Número de alumnos
Primero	2	2	56
Segundo	2	2	44
Tercero	2	2	40
Cuarto	2	2	30
Quinto	2	2	33
Sexto	3	3	67
	13	13	270

El plantel estaba a cargo de una directora, dos secretarías y tres personas del personal de limpieza y mantenimiento.

La maestra

La maestra a cargo del grupo tenía 15 años de experiencia dando clase por lo regular a los niños de quinto y sexto año.

Se refería a su grupo como el de los indisciplinados:

Ni modo me tocó este grupo y que le vamos a hacer

e) Las autoridades y sus funciones

La escuela primaria tiene una organización basada en una estructura de relaciones jerárquicas, todo el personal que labora en la escuela, según sea su cargo, tiene formalmente establecidas sus responsabilidades, funciones, relaciones de autoridad, en las cuales se especifica, tanto al jefe inmediato como a los subordinados, los límites de autoridad y el tipo de

comunicación que debe establecer a nivel ascendente, horizontal o descendente.

La directora era la máxima autoridad de la escuela y asumía las responsabilidades directas e inmediatez del funcionamiento general de la institución.

El personal docente es quien tenía a su cargo el proceso de enseñanza y colaboraba con las autoridades de la escuela en la observancia de las disposiciones que se dictaban para cumplir con la tarea de formación de los alumnos del plantel.

Notas

Notas al capítulo II

1. Anuario estadístico del DF, México, INEGI, 1990.

CAPITULO III. LOS DERECHOS HUMANOS EN EL AULA

Capítulo III. Los derechos humanos en el aula

¿Puede un niño ser educado correctamente por personas que, ellas mismas, no han sido bien educadas?

Jean-Jacques Rousseau

1. El salón de clase

a) Los conceptos de Educación y los Derechos Humanos

Antes de iniciar este capítulo, es preciso definir qué es lo que vamos a entender por educación para los derechos humanos:

Por educación vamos a entender el proceso de la vida social a través del cual los individuos y los grupos sociales aprenden a desarrollar conscientemente en beneficio de la comunidad, el conjunto de sus capacidades, aptitudes, afectos y conocimientos.

Por educación en derechos humanos, entenderemos entonces: todas aquellas acciones educativas de carácter sistemático y sostenido, cuyo objetivo es iniciar un proceso que dará como resultado el compromiso de respetar y mantener la dignidad de la persona y de todos sus derechos.

b) El secreto escolar

Gran parte de la sociedad mexicana desconoce lo que pasa en el interior de las escuelas primarias.

¿Cómo fomenta la escuela seguridad en los niños? ¿Cómo se apoya la autoestima de un niño? ¿Se fomenta un espíritu democrático en la escuela? ¿Qué importancia tienen las actitudes que cotidianamente asume un maestro ante sus alumnos en la formación

de su personalidad? ¿Qué tanto predica el docente con el ejemplo? ¿Qué diferencias existen entre las reglas de convivencia que fomentan los maestros y las que practican los alumnos? ¿Y cuáles valoran más los niños? ¿Qué valores consideran los niños apropiados para poder convivir en la escuela? ¿Qué conocimientos tienen los niños acerca del civismo? ¿Cómo enseñan los maestros esta materia? ¿Qué tipo de moralidad hay en la escuela mexicana? ¿Cómo viven los niños la escuela? ¿Existe un trato democrático en la escuela? ¿Es posible una escuela sin castigos? ¿Cómo se les enseñan los derechos humanos?

Para los padres de familia es ajeno el funcionamiento y organización de la escuela; poderosas razones, por ejemplo las legales (artículo 5º de la antigua Ley Federal de Educación), han limitado severamente la participación de la sociedad en las tareas de la escuela mexicana. Lo que ocurre tras los muros escolares es secreto; el mundo de la escuela primaria se ha conservado hermético.

Las relaciones entre maestros y alumnos son poco conocidas, los padres, en realidad, no saben cómo tratan a sus hijos y qué es lo que les enseñan. A lo largo de un año escolar se pudo constatar que la comunicación entre maestra y padres de familia fue nula.

Cuatro reuniones se realizaron de este tipo, y en todas ellas la asistencia nunca fue de todos los padres, algunos nunca se presentaron y otros sólo llegaban a firmar muy rápidamente la boleta; las juntas de padres de familia nunca fueron más allá de las calificaciones de los chicos y de las quejas de la maestra.

En realidad, no se cumple el principio básico, que es el de resolver algún problema académico entre padres, maestros y alumnos, sino que se ha convertido -y esto ya es una tradición-, en un espacio para la denuncia y la exhibición de las malas notas o comportamientos de los chicos, algunos ejemplos sirven para ilustrar estos hechos:

Maestra:

Mire señora, su hija no se está quieta en clase, siempre anda en las nubes, yo ya me cansé de llamarle la atención, necesita hablar seriamente con ella. Por que si no, yo creo que va a reprobar. Es más, póngale un castigo para ver si así ya se porta mejor, bueno, eso creo yo.

Madre:

Si maestra, no se preocupe, voy a hablar con ella y le voy a decir a su papá. La voy a castigar. Gracias maestra por preocuparse por mi hija.

Maestra:

Es una niña que no para de platicar, distrae a sus compañeras. No sé cuántas veces la he cambiado de lugar y siempre sale lo mismo. Sus calificaciones cada vez bajan más.

Mestra:

A ver tú, por qué no vino tu mamá. No te voy a dar la boleta, si trabaja yo no tengo la culpa, y hasta que venga vamos a hablar, no creas que vas muy bien niño. (a)

La actitud de los padres ante la maestra por lo regular es la misma: los padres reciben pasivamente el regaño y reprenden a los chicos frente a sus compañeros y la maestra.

En los maestros, por lo general, los padres han depositado, a veces de manera inconsciente, no sólo la educación formal del niño, sino también, importantes aspectos para la formación de su personalidad:

Un enorme número de niños, en las ciudades de los cinco continentes, se someten día tras día a la experiencia común de encierro en un salón de clases, al bombardeo de información y juicios valorativos esquematizados por quienes detentan --o quieren detentar-- el poder simbólico y moral.(1)

Muchos de los chicos entrevistados en esta escuela coincidieron en que la maestra:

- Se pasa de lanza, nos quema ¿no?
- Exagera para que nuestros papás nos peguen
- Lo más cabrón es que lo dice a gritos, y pus la verdad te chotean los otros después
- Yo creí que mi mamá me iba a defender y cuál que se voltea y que me dice: vamos a hablar en la casa con tu papá. Con mi papá me llevo' más o menos pero cuando me acusan hasta con el cable de la plancha me pega. (b)

c) El prestigio de los apóstoles

El estereotipo de una persona que orienta por el buen camino, que educa óptimamente y que forma personas para una sociedad mejor es el maestro. Los primeros contactos con la vida pública de un niño se dan en la escuela y las actitudes y valores ahí aprendidos juegan un papel decisivo y sirven de referente inmediato para su posterior relación con los demás individuos de la sociedad:

La escuela es un agente de la autoridad social y ...la maestra(o) personifica esta autoridad debido a su status de madre substituta ... las maestras ejercen una gran influencia sobre la manera en que los niños piensan sobre sí mismos.(2)

La pregunta obligada que resulta de esta reflexión es: ¿Cuáles son los valores del maestro susceptibles de ejercer una determinada influencia sobre los alumnos? y ¿Cuáles son los valores de los alumnos que son susceptibles de verse influidos por parte del maestro?

El comportamiento de los niños ante la maestra o maestro es muy variado y tiene una importancia fundamental el que un grupo sea atendido por un hombre o una mujer, porque los valores en juego por parte de los niños se modifica radicalmente; en la escuela visitada sólo había tres maestros y el común denominador de sus grupos era el maltrato hacia los varones, en tanto que las niñas se expresaban o procuraban hacerlo de manera cariñosa y, lógicamente, recibían un trato más cordial.

La percepción que tienen muchos niños de lo que debería ser su relación con la maestra esta orientada, básicamente, a hacer lo posible para caerle bien al profesor o quedar bien, y muchas de las explicaciones que los chicos dan de su rendimiento académico ante sus padres está fundamentado en que no son del agrado del profesor:

Alumnos:

--A mí me trae ganas, le caigo mal, en cambio a sus consentidas, aunque no hagan nada, siempre les pone diez.

--Desde que entre en su grupo me quiere reprobar, no me deja en paz, todo me pregunta y si le contesto mal me hace burla.

--A ese niño no lo reprueba ni le dice nada, su mamá le trae diario el desayuno al maestro y por eso no le dice nada.

--Si te fijas, a la hija de la maestra de quinto nunca le piden la tarea y yo he visto que a veces no la hace.(c)

Existe una diferencia muy marcada entre los primeros tres grados y los tres últimos con respecto a esta situación. En los primeros grados, los niños besan y abrazan a sus maestros, les llevan cosas, les dan cartas con algún pensamiento afectuoso, los obedecen ciegamente, en tanto que en los últimos grados las

relaciones son difíciles y se modifican algunas actitudes, por ejemplo, para estos años es muy raro aquel niño que le lleva algo al profesor, y si lo hace queda ante sus compañeros como un "barbero".

Muchos escolares entrevistados mostraban una clara tendencia a identificar que de poco servía hacer bien la tarea, llegar puntual y participar en clase si no tenían la suerte de caerle bien a la maestra. En otras palabras, la confianza en el esfuerzo académico que emprenda el chico se ve seriamente afectado y lo que es peor, la idea de estudiar y ser buen alumno queda en segundo término, algunas declaraciones son elocuentes al respecto:

Alumnos:

--Mira, si le caiste bien a la maestra ya pasaste año, sino, de seguro que te truena.

--Esas viejas son unas barberas, le traen agua, le traen café y hasta le lavan la taza y la ventaja de esto es que a ellas nunca les pregunta, que casualidad de que siempre son las mejores.(d)

¿Quién enseña, qué se enseña y cómo se enseña?

De un maestro depende que el niño aprenda a leer, escribir, expresarse correctamente, reglas de convivencia con sus compañeros y hacia sus mayores pero también, un maestro puede producir un efecto contrario en los niños, es decir, que los alumnos además de no aprender los conocimientos básicos, lleguen a aborrecer la escuela o las materias por falta de motivación o de didáctica.

Una sugerente explicación acerca de la fobia que los alumnos presentan ante determinadas materias se encuentra en la forma en que fueron enseñadas las mismas. Un maestro que no sabe matemáticas y que enseña por consiguiente mal, condena automáticamente a muchos niños a seguir el mismo camino ¿Quién puede darse cuenta a tiempo de esto si no hay un mecanismo que evalúe y supervise el trabajo del docente en el salón de clases?

Sirvan algunos ejemplos para ilustrar esta situación:

El niño no resuelve tres ejercicios de la tarea y le pide a la maestra ayuda:

Alumnos: Maestra yo no entendí los tres últimos ejercicios
 Maestra: Es que éstos son para inteligentes (e)

Se pide resolver una división, el grupo está dividido en dos "bandos": niños y niñas, la operación se resolvió así y la maestra la dio por buena:

Niños

$$\begin{array}{r}
 203 \\
 2510 \overline{)508753} \\
 \underline{508753} \\
 006753 \\
 \underline{0223}
 \end{array}$$

Niñas

$$\begin{array}{r}
 2510 \overline{)508753}
 \end{array}$$

Mal resuelto

No resolvió nada

Otro ejemplo:

Muchos padres confían ciegamente en las actitudes y en la palabra del profesor, por el simple hecho de serlo, basta recordar algunas situaciones en el salón de clase:

--Si le hace algo maestra péguele, yo le digo que le tiene que obedecer, tiene mi permiso para darle.

--Corríjalo, para que aprenda a respetar a sus mayores.

--Lo que diga la maestra está bien hecho y tú te callas, no te da vergüenza que me digan esto de tí. (f)

El maestro sigue al pie de la letra las indicaciones de los padres y no duda en maltratar y menospreciar a los niños, reiteradas ocasiones se presentaron estas actitudes:

Maestra:

Son unos flojos. Y tu M. eres un rebelde

Alumno

¿Yo maestra?

Mientras esté aquí el señor observando lo que pasa en el salón no se preocupen, después les voy a sacar el chicotito (lá' regla con les pegabá). (g)

Frases cotidianas que ilustran la autoridad que, en ocasiones, los padres le otorgan al profesor. Sin embargo y en oposición a lo anterior se presenta la otra cara de la moneda, es decir, que los padres desconfían y están directamente en rebeldía y oposición a la palabra del maestro, aconsejando a sus hijos para poner en duda todo lo enseñado. Ambas situaciones son claras evidencias del desencuentro de los maestros y los padres de familia:

... desde la escuela como desde las familias se ha favorecido un tipo de contacto privado, esporádico, centrado en charlas particulares... los contactos entre padres y docentes tienen el fin de buscar las culpas adultas que provocan las reacciones de los adolescentes, la desorganización familiar o la falta de autoridad de la escuela para hacer un buen seguimiento de los jóvenes. (3)

Muchos de los maestros de la escuela citada tenían fuertes deficiencias académicas y pedagógicas que eran evidentes a la hora de explicar algún tema. Ninguno de los profesores visitados tenía una guía para el desarrollo de la clase, a diario improvisaban, ningún plan de trabajo se establecía semanal o mensual y cada maestro enseña o medio enseña lo que cree. La

enseñanza es azarosa y no hay control de esta situación, los padres no conocen lo que deberían aprender sus hijos grado a grado, las autoridades educativas de la escuela aunque saben que es lo que deben aprender no tienen control de lo que pasa en los salones, así, el destino de un escolar queda en las manos y en la suerte de que le toque un buen profesor, pero siempre queda la duda en el aire: ¿y si esto no sucede durante los seis años?

e) Hay niños que mueren de miedo

La institución escolar, desde sus orígenes, se fundó bajo la idea de una poderosa figura: el maestro. La autoridad de un individuo basada en el saber y este principio se ha conservado a través de los años vigente, sin embargo, la autoridad mencionada, en ocasiones, se ha entendido de una manera equivocada y ha derivado en autoritarismo por parte de quien enseña. Así, el mundo de la primaria se rige por la palabra del maestro que es, a final de cuentas, la única válida. Conocemos muy poco a los maestros y su mundo, y es por esta razón que la libertad que tienen en la escuela no tiene límites, inclusive tienen la libertad de violar sistemáticamente las disposiciones oficiales sin que nadie tenga un control de esto, por ejemplo, en la Circular 001/1992-1993 de la SEP se indica que:

Por ningún motivo se aplicarán castigos o sanciones corporales a los alumnos.

Pese a ello, las sanciones corporales son práctica cotidiana en nuestras escuelas; la violencia --no sólo la corporal-- hacia los escolares es un grave problema nacional que tiene una influencia negativa y decisiva en el rendimiento escolar.

Algunas situaciones representativas de esta situación es la siguiente:

El primer niño era muy tímido frente a la maestra, le tenía miedo y terror a la maestra, cuando ella lo llamaba le temblaban las manos, le sudaban, tartamudeaba, su temor se reflejaba en la poca participación, en no querer leer o pasar al pizarrón. La petición que constantemente le hacía su mamá era la de abandonar la escuela. Con frecuencia --me contó la mamá-- se hacía el enfermo, el lastimado y demás cosas para no ir a la escuela. (g)

f) La costumbre de la violencia

En nuestras escuelas hay una gran cantidad de violencia y muchos alumnos asisten a la escuela con miedo. El miedo que un alumno puede experimentar es muy variado: al maestro, al director, a algunos compañeros, a los exámenes, a participar en clase, e inclusive asistir a la escuela, como el caso de un niño de trece años que se suicidó por no querer asistir más a la escuela. (4)

Entre los diversos factores que producen la fobia de algunos chicos contra la escuela, maestros o compañeros radica, precisamente, en la violencia que se ejerce en su persona, porque la humillación y el maltrato cotidiano genera, por lo general, odio del alumno por la impotencia de revertir la acción en contra de quien lo violenta y dos, produce un temor paralizante que impide la participación o desenvolvimiento del chico, con la consecuente frustración y desinterés por la escuela.

Se ha llegado incluso a decir que los alumnos de primaria y secundaria son, virtualmente, rehenes del maestro y de sus mismos compañeros ¿quién puede defender a un niño cuando un maestro lo golpea brutalmente como el caso del profesor en Baja California que lesionó gravemente a un niño a consecuencia de los jalones de

orejas que le propinaba?, sin embargo, no todos los casos alcanzan difusión masiva y el maltrato queda en los muros del aula ante testigos que casi siempre callan por temor.

Por desgracia, me tocó presenciar varias escenas donde la violencia corporal estuvo presente y ocupó un lugar central:

Maestra: Oye niño, qué te pasa ¿estas loco?, ven acá. Te voy a castigar para que no te vuelvas a pelear (la maestra lo jala de las patillas, le pega en la cabeza con el borrador y lo avienta contra la banca?, diciéndole: mañana me traes a tu papá, sino no entras a la escuela.

Entre niños: Se ponen a jugar luchas en el momento en que la maestra sale a la dirección el resultado es que uno de los niños es descalabrado y con una cortada en el cuello producto de los jaloneos. (h)

Los juegos de los niños son de mucho contacto físico, aun cuando se dicen ser amigos, en realidad, se golpean como si no lo fueran y esto produce un alto grado de agresividad contenida y latente entre los niños.

Otra constante es el abuso de los niños grandes sobre los pequeños, lo que da origen a comportamientos verdaderamente nefastos como la integración de pandillas que en el salón o durante el recreo se roban, pegan y maltratan a los demás alumnos.

Sin pensar o admitir que la escuela es la única responsable de la tarea de que un niño pierda sus miedos debería, cuando menos, garantizar que en las aulas se promoviera una convivencia respetuosa entre sus miembros.

La escuela primaria, y esto es un fenómeno mundial, presenta graves problemas de violencia: maestros contra alumnos; alumnos

contra maestros; alumnos contra alumnos. Relaciones peligrosas que cuestionan directamente la idea de una escuela moderna que, desafortunadamente, mantiene un autoritarismo férreo e incluso, acompañado de hechos delictivos. Algunos ejemplos sirven para darnos una idea:

Alumnos versus alumnos:

Shinjo, Japón:

... un profesor encontró al muchacho de 13 años muerto en un guardarropa, donde había sido metido enrollado en un colchón de gimnasio. Días después, tres de sus condiscípulos fueron arrestados y otros tres fueron puestos bajo custodia. (5)

Ronda, Málaga:

David G.C., que apuñaló a su maestro de primaria ... o A cuando mató a patadas a un compañero del colegio, de sólo 6 años de edad durante el recreo. (6)

México, D.F.:

Luego de 15 días de prolongada agonía, un menor de edad falleció a consecuencia de los golpes que le propinaron tres de sus compañeritos de escuela. (7)

Alumnos versus maestros

Estados Unidos

... diariamente, en los colegios norteamericanos, 260 profesores son atacados por sus alumnos, lo que da una media de 40 asaltos infantiles contra sus maestros por hora. (8)

Por otra parte, en distintos medios de comunicación, se está privilegiando todo tipo de actitudes y conductas violentas dirigidos, expresamente, a un público infantil, lo que se traduce en que las conductas y actitudes violentas estén latentes en todos lados:

Un niño puede identificarse con su padre e imitarle; muchas investigaciones indican que la identificación con el padre y con sus valores es importante en el aprendizaje de los tipos de conducta agresiva. (9)

Un ejemplo muy ilustrativo de esta situación es la preferencia de los niños, en particular de los primeros cuatro grados, por la lucha libre y por el gran conocimiento que tienen de esta actividad. Los niños no sólo platican de los luchadores sino que, virtualmente encarnan y viven el mundo del pancrasio, en ocasiones con resultados dramáticos, como varios accidentes que nos tocó presenciar. Así, las luchas son, con mucho, una de las principales atracciones del mundo infantil de la escuela, deporte que es ciento por ciento violento. La disyuntiva ante esta situación es muy clara: ¿ante una atmósfera cargada de violencia qué papel debe adoptar la escuela?, ¿qué convivencia debe privilegiar?

El riesgo que corren nuestras escuelas está en que la violencia llegue a convertirse en algo cotidiano, y lo que es peor aún, en una forma aceptada de convivir.

Bajo estas consideraciones adquiere una nueva dimensión la educación para los derechos humanos en la educación formal, porque se trata antes que nada de educar(se) en los derechos humanos, es decir educarse en el valor en tanto valor, no en cuanto lo que sean o se diga que ellos sean. Por esta razón, no es necesario esperar la oportunidad para que haya algún curso para enseñar este tipo de valores pues es necesario entender que los Derechos Humanos trasciende el ámbito de la educación formal, así la educación debe ser práctica enmarcada en la práctica, y desde luego la metodología para su enseñanza debe ser eminentemente formativa y vivencial más que informativa o

académica.

g) El poder del maestro

Parece contradictorio que una poderosa agencia de socialización, como lo es la escuela, se cierre y no permita descubrirse ante la sociedad civil a la que se debe y que sólo tengan acceso a ella los maestros; la idea de conservar el feudo apoyada en un corporativismo dañino se fortalece día a día. La primaria funciona en secreto ante los ojos de todos con el rechazo siempre atento de los maestros. En el mundo de preescolar, primaria y secundaria, quien no es normalista, simplemente, no es bienvenido.

El maestro en su salón es el rey. ¿Qué alumno lo puede cuestionar?, además, la idea de que ser maestro es bueno per se, es compartida por gran parte de la sociedad, el consenso depositado en los maestros está a su favor, y así lo demuestran algunos estudios, por ejemplo, en la encuesta Los valores de los mexicanos, de un listado de 23 profesiones y con la pregunta ¿Qué le hubiera gustado ser en la vida?, la profesión de maestro ocupó el segundo lugar (10).

Otro argumento de peso es aquel que se refiere a la forma de dirigirse por parte de los maestros a los alumnos, en este punto es importante resaltar las etiquetas a las que están tan acostumbrados a poner los docentes, algunas de ellas registradas son:

Alumno de bajo rendimiento; Fracasado; Bruta; Desorganizado; Altanera; Inquieta; Lento.

A pesar de haberse erosionado la imagen social de los maestros sigue teniendo un enorme peso dentro de la jerarquía de las profesiones. La situación de un maestro que dice saber todo y cuya palabra es incuestionable por los alumnos es algo tan cotidiano que ha llegado a formar parte de los valores de la escuela mexicana.

h) Enseñanza es destino: ¿qué se aprende?

En nuestras aulas trabajan profesores que no saben escribir palabras correctamente o que tienen dificultades para resolver operaciones básicas y estas deficiencias se las transmiten a los niños en forma directa. Un ejemplo ilustrativo de estas deficiencias en el aula son los resultados de la encuesta que Nexos aplicó al magisterio en 1991, la encuesta incluía un examen de conocimientos que, en realidad, no estaba diseñado expresamente para los profesores, sino que había sido realizado como parte de una evaluación que se les aplicó a niños de sexto año en el país (11). Los resultados no dejan de sorprender, sirvan algunos ejemplos:

En Español, 1192 de los profesores encuestados (332), no supieron ordenar alfabéticamente una serie de cinco palabras; en Matemáticas 316 docentes no pudieron aplicar sus conocimientos y manejo de medidas de superficie; 235 no supieron sumar fracciones de diferente denominador en la operación de $3/4 + 1/8$, o en Ciencias Naturales --que fue la parte del examen en que los maestros obtuvieron su calificación más baja--, en que no pudieron decir correctamente 353 profesores que el organismo

humano lo coordina el sistema nervioso y por último, en Ciencias Sociales en que 119 profesores no identificaron el artículo de nuestra Constitución que rige a la educación.

La pregunta obligada ante estos resultados es ¿Qué ocurre con los niños ante un maestro que no conoce su Constitución, o que no sabe operar con fracciones?, ¿Qué enseña a escribir palabras con faltas de ortografía? etc. Lagunas que difícilmente tienen solución para los niños. Rara es la ocasión en que un alumno o un padre de familia se acerca a la escuela para comentar o corregir algo que el maestro haya enseñado mal, los padres asisten a la escuela a petición de los maestros y por lo regular (66% según datos de la encuesta de Nexos), son requeridos por motivos relacionados con deficiencias en el aprendizaje del niño (12), lo cual se traduce en que lo que el maestro enseñe y cómo lo enseñe es lo único que vale.

Los resultados de estas múltiples deficiencias cristalizan en generaciones cuya única certeza es la de reprobado en el futuro, al momento de pedirles que apliquen estos conocimientos en otras instituciones por las que cursen. Así, Las cadenas de reprobados son muy largas pero es difícil, de la forma en que trabaja el sistema, saber quién sabe y quién no sabe, porque hay alumnos que aunque no tienen los conocimientos mínimos para acceder a otros niveles educativos avanzan en su trayectoria académica, un ejemplo contundente de esto es el informe que presentó el rector Carpizo en 1986, Fortaleza y debilidad de la UNAM. El documento muestra con frialdad los bajos promedios que obtenían los aspirantes a bachillerato (3.5) --estudiantes que cursaron la

primaria y la secundaria con éxito-- , para licenciatura las cosas no eran mejores pues el promedio era de 4.8. --y de la misma forma eran estudiantes que aprobaron el bachillerato--.(13)

i) No se aprende lo mínimo, sino lo que se puede

Los alumnos de primaria aprenden lo que pueden, a veces de forma azarosa, y aprenden en función de cómo se les enseña, no solamente en el aspecto de los contenidos curriculares sino también de su personalidad como son algunos valores:

... la formación en valores es un proceso que se desarrolla en forma espontánea, no dirigida ni explícita, en el transcurso de las relaciones cotidianas... y a través del tipo de interacciones personales que se establecen entre maestros y alumnos. (14)

En el nivel básico de nuestra educación, las ideas pedagógicas que se han promovido encaminadas a establecer una nueva relación entre maestros y alumnos chocan frontalmente ante la actitud férrea de los docentes que entran en competencia con los alumnos que cuestionan su palabra. Muy rara vez un maestro en el salón de clases admite una discusión, además, los recursos de poder que emplea un maestro ante los alumnos son tan amplios (calificación, asistencia, reporte, acusación, amenaza, expulsión, etc.) que los alumnos pierden siempre de todas, todas:

... el profesor ejerce un control para garantizar en la medida de lo posible que los niños se comportan de la forma que según él se deberían comportar. Los niños experimentan la moralidad como algo, por así decirlo, impuesto desde afuera a través de la imposición de la autoridad y el poder del profesor aunque, por supuesto, pueden vivirla como una forma de imposición más o menos agresiva o coercitiva (15).

Es interesante observar que los gestos, frases o actitudes del profesor tienen una influencia directa en los chicos, y en

ocasiones, llegan a comportarse como él. Un estudio al respecto es el de Parsons, que identificó que en un aula había básicamente dos bandos: el primero, se identificaba con la maestra y con los valores que de ahí se derivaban: buenas calificaciones, buena conducta, puntualidad, participación, cumplimiento de la tarea, etc., y el segundo, se identificaba con los cabecillas y con valores contrarios a los anteriores: malas calificaciones, rebeldía, agresividad, etc. (16). La pregunta obligada a esto es ¿qué sucede cuando los niños en pleno salón de clases ven a su maestro insultar, amenazar, reprimir o a actuar de manera grosera y despota a un compañero?

Por mucho tiempo se aceptó que en los primeros años a los niños se les debe de corregir; se puede emplear la violencia, porque con el tiempo todo se olvida, sin embargo, esta práctica es muy peligrosa, por que la educación parece estar más cerca de lograr la docilidad y la obediencia, a través de doblegar la voluntad. En la escuela y con el castigo operan medidas como las humillaciones "no vienes bañado el día de hoy", "¿Este chicharrón es tu cuadero?", "Que fea letra tienes, parece pata de mosca", burlas insinuadas con amabilidad y premios cuando se portan bien. En este marco, el niño queda en un papel de responder al castigo y a realizar todas sus acciones bajo la presión de cuidarse del regaño, lo que lleva, en un futuro cercano, a desarrollar actitudes pasivas y a aceptar el regaño como algo normal y de manera sumisa.

La comunicación entre la escuela y la sociedad no es clara. Los

padres de familia participan de manera muy pobre en la vida escolar, a lo que más pueden aspirar es llegar a formar parte de la sociedad de padres de familia que, como todos sabemos, es por lo regular decorativa. No existe un mecanismo adecuado de comunicación que solucione, en el corto plazo, esta situación:

La escuela desempeña un rol de sanción e intenta juzgar la vida familiar, así como los padres intentan controlar y moralizar la vida del aula. Ambos se juntan, de diversos modos, frenando procesos de democratización y cambio. (17)

j) quiénes van a la escuela?

El rendimiento educativo, tanto de profesores como de alumnos se ha medido, tradicionalmente y casi de manera exclusiva, desde el punto de vista de las calificaciones. En el mundo escolar, las calificaciones han servido como referentes inmediatos de un "buen" o "mal" maestro. En la escuela visitada y a través de las entrevistas con padres y niños, pudimos identificar tres grandes imágenes acerca de los maestros:

1. El maestro que reprueba más alumnos de su grupo es considerado como muy exigente y difícil. Los alumnos lo consideran como "el cabrón de la escuela", "el ojete que besa a las niñas y de todas maneras los reprueba", para los padres es un maestro "como los de antes, los buenos maestros".
2. El maestro que aprueba a todos los alumnos de su grupo es considerado como muy accesible y poco exigente. En el lenguaje de los alumnos "el barco", "el trasatlántico", en el de los padres "un mal maestro que no enseña nada".
3. El maestro que siempre mantiene su cuota de reprobados es considerado como buen maestro, y cuenta con un buen prestigio dentro de la escuela. Según los alumnos "reprueba sólo a los que le caí gordos", en la concepción de los padres: "un excelente maestro que enseña bien".

Sin embargo, como todos sabemos, son muy engañosas estas imágenes, porque provienen de versiones muy maniqueas por parte de los alumnos o de algunos padres. La única certeza posible que

se tiene es que el destino de cada alumno queda sellado grado a grado, desde la edad de seis años mediante exámenes y la enseñanza en este contexto queda prácticamente nulificada e impotente para remontar las desigualdades de origen familiar o social. Tal parece que a la escuela no le importa quienes son sus alumnos.

Tampoco se conocen las condiciones en que nuestros escolares van a la escuela. No contamos con un perfil de nuestra niñez que asiste a la escuela primaria. La SEP carece de un sistema de información que le permita capturar y sistematizar, entre otras cosas, aspectos como los siguientes: ¿Cuántos alumnos de primaria de nuestro país trabajan? ¿Cuáles son las condiciones alimenticias y de higiene de los chicos? ¿Qué situación económica y familiar tienen? ¿Cómo influye el contexto social y familiar de la escuela en el rendimiento de los alumnos?

k) El contexto de la escuela: igualdad versus desigualdad

Son increíbles las diferencias que guardan las escuelas públicas de nuestro país. No es lo mismo una escuela ubicada en San Angel que en Ciudad Nezahualcoyotl, o algunas escuelas que cuentan con varios servicios como bibliotecas bien equipadas, albercas, gimnasios, áreas verdes, salas de computación, en tanto que otras no cuentan con los servicios mínimos como agua potable, luz, bancas, drenaje e inclusive aulas (18). Esto nos conduce a una interrogante de la cual no se cuenta con información disponible para contestarla: ¿cómo se educa en los diferentes estados, municipios y delegaciones de nuestro país? (19) ¿Cuáles son las

principales aptitudes y destrezas de los escolares mexicanos?
¿Qué porcentajes de los planes y programas se cumplen cabalmente?
¿Cómo se jerarquiza en el aula lo que los planes y programas plantean? ¿Qué impacto tienen los diferentes contextos en el aprendizaje? ¿Qué dificultades y deficiencias son las más graves en los alumnos?

La desigualdad, como se puede ver está desde la misma información con que se cuenta, la única certeza posible de establecer ante este cuadro es que mientras algunas escuelas se desarrollan -- pienso en algunas escuelas privadas y muy pocas públicas--, otras sobreviven. La educación en algunas partes está muy deprimida, empobrecida para poder ayudar a los estudiantes que provienen de un origen socioeconómico difícil.

La igualdad, entendida como la misma oportunidad de comenzar una carrera escolar sin discriminación alguna es, tal vez, la mejor interpretación que se le dé a este término para nuestro país:

... la igualdad de oportunidades ante la educación no sólo implica escuelas en que todos los alumnos sean "iguales", sino escuelas de eficacia equivalente cuya influencia permita limar las diferencias entre los puntos de partida de los alumnos de orígenes sociales distintos. (20)

Son muchos los factores que inciden para que nuestros alumnos tengan un bajo nivel educativo, pero ¿en dónde está el centro del problema? en la SEP que tiene en sus filas graves problemas de corrupción, los aviadores son sólo un ejemplo; en el SNTE, que impide cualquier reforma sin ser protagonista y promotor de una propia, que impide aplicar un mecanismo de control y supervisión que evalúe y supervise a los maestros; en los maestros que

sobreviven con un bajo salario pero que no justifica su maltrato y desapego al trabajo tal y como lo debe cumplir un profesional; en los padres de familia que apoyan muy poco la labor del docente y mandan a los niños con graves problemas de alimentación y de desintegración familiar; o en la desigualdad imperante, que ofrece para todos los niños las mismas oportunidades escolares pero incompatibles con las oportunidades sociales.

¿Está reprobada la escuela, los maestros, los alumnos, su familia o, la sociedad?

1) La democracia desde las aulas

¿Cómo podemos educar en la democracia si no vivimos nosotros respetando este principio? ¿Cómo crear un ambiente de cooperación si, fuera de la escuela se respira rivalidad?

Buena parte de la confianza que un individuo pueda tener en las instituciones de una nación principian en la escuela, por lo que si lo que se pretende es educar a los niños para una sociedad democrática, evidentemente, tendrá como requisito, para llevarse a cabo, educar en el marco de instituciones democráticas que permitan:

... la planificación y desarrollo de experiencias de enseñanza y aprendizaje dirigidas a promover y ejercitar la capacidad de tomar decisiones de modo reflexivo y de comprometerse en la realización de conductas responsables y afectivas, dentro de una filosofía de respeto y apoyo a los valores y procesos democráticos. (21)

Actualmente, en nuestras escuelas se enseña la democracia de forma abstracta, como una "materia" más, pero no a practicarla cotidianamente.

Muchas son las actitudes autoritarias en la forma de enseñar que aún prevalecen en nuestras primarias. Se favorecen muy poco actitudes encaminadas a fomentar una educación democrática, como por ejemplo: conocer sus derechos humanos y hacerlos valer, estimular en los niños la participación, el debate, el diálogo, el trabajo en grupo, la manera de votar una decisión, de hablar en público y presentarse ante sus compañeros, a respetar la pluralidad de ideas sobre un mismo tema o saber entablar una discusión para llegar a un acuerdo.

El binomio educación y democracia tiene sugerentes explicaciones sobre el desarrollo de un país:

Si bien no podemos decir que un "alto" nivel de educación constituye una condición suficiente para la democracia, la evidencia de que disponemos nos sugiere que ello está cerca de constituir una condición necesaria (22)

Una educación democrática tiene que plantearse, necesariamente, un cambio, encaminado a renovar la forma en que los futuros ciudadanos aprendan y reflexionen sobre su sociedad, y este proceso debe iniciarse, necesariamente, en la educación primaria.

El cambio en las relaciones personales entre los actores de la escuela parece no ser una tarea a corto plazo, pues, muchos de los problemas que enfrentan nuestras primarias tienen que ver con un fuerte valor de nuestros maestros: la disciplina.

Tal vez, en teoría no se ve tan difícil conciliar una educación democrática apoyada en la disciplina, sin embargo, las evidencias de que disponemos (la mayoría de las actitudes mostradas de los maestros en la escuela visitada) apuntan a que, no hay un trato

respetuoso entre maestros y alumnos, y la relación está mediada por el control y la opresión, bajo dos ideas básicas: sólo es posible ganar a expensas del otro y dos, la moderación de los maestros es visto como símbolo de debilidad que hay que evitar. Así, ambas partes están polarizadas y lo que es más grave aún es que nadie confía en nadie.

m) ¿De qué sirve tener un derecho si no se conoce ni tampoco se respeta, ni ejerce?

¿Sabè un niño que debe ser respetado por sus maestros? ¿Conoce un niño cuáles son sus derechos? ¿Los maestros se preocupan por enseñar estos derechos? ¿Cómo se enseñan los derechos humanos en la escuela?

Diariamente son violados los derechos los niños. Los alumnos están expuestos a cualquier capricho por parte de los profesores: lavar trastos, realizar mandados, barrer, traer el almuerzo a los profesores, por citar algunos de la escuela visitada, en casos extremos se ha sabido de actos criminales como violaciones a los niños por personal de la escuela. (23)

n) La clase de derechos huamnos en el aula

A lo largo del año de observación en el aula sólo se le dedicó una clase a los derechos humanos, y esto en el marco de Las Jornadas por la Paz y el Desarrollo de los Niños que instrumentó la SEP como disposición obligatoria. Dichas jornadas pretendieron crear un espacio para la enseñanza, promoción y fomento de los derechos de los niños, a través de eventos como cine, música y

otras actividades culturales, básicamente en las escuelas lo que se promueve es la elaboración del periódico mural y un espacio dedicado durante las horas de clase para promover actividades acerca de los derechos de los niños y de los derechos humanos.

Las actividades impartidas durante estas jornadas en la escuela visitada fue la elaboración del periódico mural, en el que se incluían los siguientes temas:

- a) Declaración Universal de Derechos Humanos
- b) Declaración de los Derechos del Niño
- c) Pequeña Historia de los Derechos del Niño

Dicho periódico mural se presentó en la entrada y a lo largo del patio pero con una poca asistencia y atención a los textos elaborados por maestros y alumnos del 5º año.

En lo que respecta a la enseñanza en nuestro grupo de esta clase "especial" como la denominó la maestra, los aspectos más relevantes fueron los siguientes:

La primera actividad se encargó un fin de semana antes de iniciar dicha semana de las jornadas, la tarea fue la siguiente:

Maestra:

Buscar la historia de las Naciones Unidas, los Derechos de los Niños y una definición de lo que son los Derechos Humanos

El lunes al presentar la tarea, todos llegaron con su monografía y un pequeño resumen. La maestra procedió a revisar sólo a algunos niños, diciendo lo siguiente:

Bueno, ahora ya saben cuál es el origen de los derechos humanos y de ustedes, el día de hoy les voy a explicar en que consisten con mayor detalle sus derechos.

Con su lotería que les entregaron (***), hagan parejas de dos y póngase a jugar, si hay alguna duda me lo dicen.

Alumnos:

¿Nos los tenemos que aprender maestra?

Maestra:

Como quieran, el chiste es que los conozcan

En cuanto a derechos humanos, la maestra sólo se limitó a decir que:

Es obligación de todos respetarse y tratarse con amabilidad, tratarse con respeto para vivir mejor. Para vivir en libertad.

Eso fue todo.

A pesar de existir el compromiso para promover los derechos de los niños y los derechos humanos los castigos, las amenazas y los reproches excesivos hacia los niños no cesó, una muestra de los castigos más comunes se expone a continuación en el grupo de observación para ambos sexos:

Mantener parados a los niños por largos periodos de tiempo y de espaldas al grupo.

Taparles la boca con tela adhesiva, "para que ya no hablen".

Pegarles en las palmas de las manos con la regla de la maestra.

Escribir en el pizarrón el nombre de los niños que no hacen la tarea, hablan mucho, no traen el uniforme, no han pagado la cuota, etcétera.

Mandarles recados a los padres denunciando la conducta de los niños.

Llevarlos a la dirección y dejarlos castigados por varias horas.

Pegarles con el gis o borrador en la cabeza.

Denominar a los alumnos despectivamente: burro, bruto, menso, etcétera.

Lo más sorprendente de estos castigos es que ni los golpes, el maltrato y la degradación cambiaron la conducta de los niños, más bien, conforme se acercaba el fin de año los castigos y los problemas iban en aumento, y cada vez era más difícil solucionar un problema al margen de la violencia corporal; el medio de control utilizado por la maestra como última medida fue la amenaza latente de:

No les voy a dar el certificado, no van a salir de esta escuela si a mi no se me da la gana.

Es difícil de creer pero a pesar de estar yo presente la maestra se atrevía a actuar de la manera mencionada líneas arriba, las apariencias se guardaron sólo durante el primer mes en que inicié la investigación, después, todo "volvió a la normalidad".

Cabe mencionar que la clase de derechos humanos de los niños fue muy especial, porque los comentarios que ahí se hicieron son, en realidad, alarmantes. A petición mía y como parte de las actividades que la maestra les encargó a los niños --dentro del marco de "Las Jornadas por la Paz y el Desarrollo"-- propuse a los niños que contestaran una pregunta ¿qué es para tí la libertad en la casa, en la escuela y en la calle? ¿Y qué son para tí los derechos humanos? Algunas de las respuestas fueron las siguientes (se respetó la ortografía original):

Niña de sexto año, con un promedio de 9

La libertad en mi casa es como tener el radio a todo volumen pedir permiso alguna parte y que me dejen opinar en platicas de la familia, salir a jugar con mis amigos y si lo puedo hacer. La libertad en mi escuela es correr en el recreo y que hagan más convivios y que no nos griten tanto ó nos peguen.

Bueno la libertad en la sociedad para mi es que podamos correr o gritar claro si la gente no se molesta ó hacer fiestas en las cuadras y que la sociedad ó la gente no se enoje por todo.

Niño de sexto año, promedio de 7

Para mi la libertad es haberme del baño donde quiera, escupir gritar y aventar las cosas salirme de mi casa cuando yo quiera, no hacer caso a nadie y poner el radio a todo volumen con rock.

Niño de sexto año, promedio de 7

La libertad para mí es en la sociedad, hacer del baño en donde sea.

En la casa, entrar y salir a la hoar que sea, sin que nadie me diga nada.

En la escuela, entrar o salir cuando quiera, hacerme del baño donde sea, no traer la tarea y que nadie me diga nada.

En cuanto a derechos humanos se refiere, las cosas no fueron, por desgracia, mejores:

Niño de sexto, promedio de 8

Los derechos huamnos son que no me grite no me pegen y que pueda yo reclamar cuando algo no me parece bien.

Niña de sexto, promedio de 9

Que los papás y los maestros no nos peguen o griten, que nos hablem mejor

todo seria mejor asi, sin peleas

Según las observaciones recabadas podemos aproximar algunos aspectos clave:

1) No hay una cultura de los derechos humanos entre los maestros, por lo consiguiente,

2) No existe un mecanismo explícito (falta de didáctica) para enseñar estos derechos y

3) Se le dedica al civismo, en relación con otras materias, el menor tiempo de la clase (tan sólo una clase, dentro del año escolar se le dedicó a los derechos de los niños).

4) No existe la menor intención, por parte de los profesores, de modificar su forma de actuar y de ser ante los niños: Las evidencias que tengo lo demuestran.

Nuestra experiencia en la escuela a este respecto fue muy desalentadora, la constante en el trato de los maestros hacia los niños fue siempre de autoridad férrea.

2. Algunos medios disciplinarios: interacciones en el salón de clase

a) Los medios disciplinarios

La disciplina, en tanto ejercicio, adquiere formas particulares según el espacio en que se ejerce, sin embargo, se vale de ciertos medios, de técnicas comunes para su ejercicio: en el espacio escolar la vigilancia, la persuasión, la sanción y la gratificación, se considera, son los medios más importantes que pueden definir la disciplina escolar. En las distintas interacciones que nos tocó ver, por lo regular siempre se actuó en nombre de observar la disciplina, corregir a los alumnos para disciplinar su conducta y sus acciones.

b) Vigilancia

La vigilancia se ha considerado como uno de los pilares de la disciplina.

En el espacio escolar se detectó que la vigilancia tiene tres funciones principales: 1) como alerta de lo que sucede, esto es, como una mirada que permite detectar los actos leves o graves que se consideran prohibidos con el fin de sancionarlos; 2) cumple un papel preventivo: evitar que se cometan actos prohibidos, que la presencia física inhiba cualquier intento y 3) cumple una función simbólica que parece buscar como efecto que los alumnos perciban que están constantemente vigilados y de esta forma que midan sus consecuencias y sus actos.

En la primaria visitada una de las tareas de los maestros es "vigilar el comportamiento de los alumnos, dentro y fuera del salón de clase". La vigilancia se centra principalmente en las entradas, salidas a la escuela y la permanencia de los alumnos en el salón, que estén sentados, pongan atención, no hagan ruido, entre otras cosas.

La vigilancia juega un papel disciplinario, detectar si los alumnos hacen en realidad lo que "deben" hacer, vigilar sus movimientos y comunicaciones.

c) Persuasión

Existen otras medidas que la maestra ponía en práctica que no eran, en sentido estricto, coercitivas pero que buscaban provocar en los alumnos la reflexión, convencer o hacer sentir la necesidad de cumplir cierta regla u orden, o bien marcar la falta mediante la llamada de atención. Este tipo de medidas van acompañadas muchas veces de explicaciones o justificaciones por las que se pide cumplimiento de una regla.

Durante la observación se pudo detectar el uso de este tipo de medidas para poder controlar al grupo e iniciar o continuar una actividad: la maestra con frecuencia se expresaba de la siguiente manera: "¡Silencio! parecen salvajes, no me dejan hablar con sus demás compañeros", "Necesitamos concentración y el grupito de allá atrás no nos deja en paz". Otra forma era tratar de llamar la atención de los alumnos aludiendo a su propio interés o beneficio: "En este grupo tengo que regañar desde que entramos hasta que salimos, y los únicos que no aprenden son ustedes, allá lo van a sufrir después".

d) El castigo

La sanción o el castigo es uno de los sustentos principales de la disciplina escolar, se la considera un medio eficaz para el control. A nivel reglamentario, como se expuso, se establecen una serie de sanciones para los casos en que no se cumplan las normas establecidas; de igual forma, en la práctica cotidiana se aplican un tipo de sanciones no precisamente reglamentarias, como los castigos de tipo moral o psicológico y los castigos físicos.

La sanción desde la perspectiva de Foucault es un medio, una técnica disciplinaria que tiene una finalidad correctiva, de "enderezamiento de conductas". (1)

Las sanciones que pretenden erradicar un tipo de conductas tienden a la diferenciación y jerarquización de los individuos. En la primaria, los castigos no son solamente una formalidad, se practican a cada instante.

El efecto de la sanción no pretende pasar por el arrepentimiento o la expiación, se espera un efecto correctivo directo, así, sancionar es ejercitar. Para que el castigo sea eficaz, éste debe representar una serie de desventajas superiores a lo que puede proporcionar el acto que se comete, debe mantener un principio de proporcionalidad entre castigo y acto cometido. El castigo asimismo lleva consigo efectos laterales, es decir, parte de su cometido está en que los demás individuos vean lo que se castiga y cómo se castiga.

A nivel formal existieron o se practicaron cuatro tipos de castigo:

- a) El reporte a la dirección;
- b) Llamar a los padres
- c) Amonestación
- d) Expulsión

En nuestra observación, el castigo por excelencia fue de dos tipos: golpear a los niños y llamar a los padres.

Los comportamientos sancionados a nivel formal, como se expuso no consideran las faltas de respeto a la autoridad y símbolos patrios, deterioro de los bienes de la escuela, alteración de documentos escolares y en general el incumplimiento de las normas establecidas.

e) Violencia y maltrato físico y moral

La observación que realizamos permitió constatar que existe un enorme maltrato hacia los niños en dos frentes: el psicológico y el físico. La violencia es algo con lo que los niños aprendieron a vivir. La materialización de la violencia es de diversas

formas: pegándoles en las manos, los pies, la cara, las orejas, en la cabeza etc.

Lo que es importante dejar muy claro aquí es que no es sólo el golpe, sino que la actitud violenta es lugar común en el aula, y por otro, la degradación de la persona, es decir su autoestima, es lo más afectado a final de cuentas en este proceso.

El daño a la autoestima es difícil imaginarlo a raíz de un simple castigo, sin embargo, cuando el castigo es cotidiano las cosas cambian. En nuestra investigación a los niños se les maltrató severamente, sin el más mínimo pudor por parte de los maestros que violan, de manera sistemática, las disposiciones oficiales e imponen su forma de disciplinar. Los casos en realidad son dramáticos, por ejemplo niños que eran castigados a diario, los motivos eran diferentes pero el grupo de los "desordenados", de los "traviosos", de los "tontos", según expresiones de la maestra del grupo en cuestión, siempre eran maltratados física y verbalmente.

Parece ser que en la escuela existe una tendencia que es la de identificar al culpable desde el inicio del año escolar y ahí acumular y atribuir todos los posibles problemas que se den cita posteriormente en el salón de clase.

Es difícil hacer una estimación del daño que causa el maltrato cotidiano en un niño; existen manifestaciones como: bajo rendimiento académico, problemas con el maestro y compañeros, faltas injustificadas a clases, entre los signos evidentes, pero

los efectos a largo plazo como el fracaso escolar al intentar ingresar a la secundaria, u otras actitudes negativas en el desarrollo de la persona es problemático saberlo con certeza.

Cabe mencionar que la violencia como categoría de análisis en la escuela primaria en nuestro país es todavía un tema "tabú", no hay investigaciones al respecto por lo consiguiente, las dimensiones del maltrato, la violencia y su caracterización es un tema virgen. Actualmente, desarrollo una investigación sobre este tema en el marco de la maestría de sociología política.

f) Vigencia y respeto a los derechos humanos en el aula

La vigencia no esta a debate, sin embargo, no se puede decir lo mismo del respeto; la maestra no actuó nunca, bajo ningún lineamiento reflexivo acerca de que su conducta. En el marco de la capacitación de los nuevos contenidos en la escuela visitada se hizo especial énfasis a la promoción y respeto a los derechos del niño, sin embargo, todo parece apuntar que se aprendió como un contenido más, sin ninguna valoración y disposición para cambiar de actitud.

Notas al capítulo III

1. De la Peña Guillermo, en Scanlon, Arlene Patricia. Un enclave cultural. Poder y etnicidad de una escuela norteamericana en México, Ediciones de la Casa Chata, SEP, núm.18, 1984, pp.9.
2. Rappoport, Leon. La personalidad desde los 6 a los 12 años. El niño escolar, Paidós Psicología Educativa, España, 1986, pp.27.
3. Schmukler, Beatriz, en Taller con madres y padres, Grupo de Estudios Sociales para la Transformación, Buenos Aires, 1988, pp.13.
4. Prefirió ahorcarse que ir a la escuela, Diario de México, 2 de septiembre de 1992, pp.6.
5. Intimidación estudiantil, el lado oscuro del sistema escolar japonés, 6 de abril de 1993.
6. Ibid
7. Mataron a un compañero del plantel Mestros de América de una golpiza, en El Sol de Mediodía, 2 de junio de 1992.
8. Niños que matan niños, en revista Cambio 16, no. 112, 15 de marzo, 1993, pp.10-14.
10. Cfr. Alducín Abitia, Enrique. Los valores de los mexicanos. México, entre la tradición y la modernidad, México, Fondo Cultural Banamex, 1989, pp. 144-146.
11. Encuesta al magisterio nacional, Nexos, 1991.
12. Encuesta Nacional de Valores Educativos, Nexos, 1991.
13. Carpizo, Jorge. Fortaleza y debilidad de la UNAM, UNAM, México, 1988.
14. García Salord, Susana y Liliana Vannella. Normas y valores en el salón de clases, México, Siglo XXI, UNAM, 1992, pp.21.
15. Rogers, C., y Kutnick, P., Psicología social de la escuela primaria, Madrid, Paidós temas de educación, 1992, pp.149.
16. Cfr. Parsons, Talcott. "The school class as a social system: some of its functions in american society", Harvard Educational Review, XXIX (Fall, 1959).
17. Schmukler B., y Savigliano, M., Historia de encuentros y desencuentros, Grupo de Estudios para la transformación, Buenos Aires, 1987, pp.11.

18. Cfr. Salinas, Samuel. Aulas de emergencia, México, Oasis, (Lecturas del milenio No. 14), 1983. Testimonio interesante de la pobreza y la marginalidad que sufre una escuela y su comunidad de la colonia Xalpa en Iztapalapa. ** Existen como parte de las disposiciones oficiales un examen global de diagnóstico, que se aplica al inicio de los cursos, sin embargo, dichos exámenes los preparan los maestros de grupo con muy poca asesoría y con un procedimiento, digamos emergente, que más que evaluar y dar cuenta de la situación prevalecte, sirve para cumplir con el requisito.

19. Existen como parte de las disposiciones oficiales un examen global de diagnóstico, que se aplica al inicio de los cursos, sin embargo, dichos exámenes los preparan los maestros de grupo con muy poca asesoría y con un procedimiento, digamos emergente, que más que evaluar y dar cuenta de la situación prevalecte, sirve para cumplir con el requisito.

20. Husen, Torsten. Origen social y educación. Perspectivas de las investigaciones sobre la igualdad ante la educación, Organización de cooperación y desarrollo económicos, Instituto de Desarrollo Económico, 1972, pp.23.

21. Torres, Jurjo. El curriculum oculto, Morata, España, 1991, pp.200

22. Lipset, Seymour Martin. El hombre político. Las bases sociales de la política, Madrid, Tecnos, 1987, pp.50.

23. Para una versión y recopilación de hechos delictivos y abusos contra los niños de escuelas primarias véase mi trabajo de Los Angeles sin alas, El Nacional, Suplemento Política, 17 de septiembre de 1992

*** El juego de lotería lo proporcionó la SEP a los alumnos y ésta era una versión en dibujos animados de los derechos del niño, véase el anexo.

24. Foucault, Michel. Vigilar y castigar, México, Siglo XXI, 1978.

CAPITULO IV. ESCUELA, CURRICULUM Y DERECHOS HUMANOS

Capítulo IV. Escuela, currículum y derechos humanos

a) Nuestra definición de derechos humanos

Antes de intentar explicar la relación que se establece entre estos tres elementos exponemos nuestra definición de DH, siguiendo a la Declaración de Universal de los Derechos Humanos:

Art. 26. Toda persona tiene derecho a la educación, que debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental, que será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos. 2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión; la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos y religiosos y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz 3. Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos.

b) El problema del currículum y los derechos humanos

En la disciplina curricular se ha hecho una diferenciación entre el currículum manifiesto o explícito y el currículum oculto o implícito. El primero queda referido a la selección intencionada y manifiesta de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores que en forma deliberada se intenta transferir y diseminar con el propósito de que los alumnos lo aprendan, los

desarrollen, los internadlicen. El curriculum manifiesto encuentra expresiones concretas y observables en los planes y programas de estudio, en los textos escolares, en el sistema de evaluación, en las metodologías de enseñanza, en los materiales didácticos, etc. El curriculum manifiesto por su carácter intencionado no es neutro, pues existen al proceso de selección criterios axiológicos y epistemológicos, ideológicos y políticos.

El curriculum oculto, por su lado, queda referido a la cultura de la escuela en su cotidianeidad y en sus maneras de prescribir, consciente o inconscientemente, la interacción entre profesores y alumnos. La cultura de la escuela, en su trama de interacciones y relaciones, en su forma de distribuir poder, en su organización temporal y espacial, está implícitamente entregando mensajes que penetran en la conciencia de los alumnos es, por consiguene, una manera de formarlos. Cuando estamos nos referimos a los DH en la escuela debemos, irremediamente, considerar tanto al curriculum manifiesto como al oculto.

c) Currículum formal y curriculum oculto

Antes que nada es necesario decir que la implantación de los derechos humanos como una parte de los contenidos de la materia de civismo no está excenta de una intencionalidad de formar una conciencia específica, del desarrollo de una moralidad, todo en el marco de una incipiente reforma educativa que aún no alcanza a cristalizar y demostrar en plenitud si los propósitos formulados se cumplen o no.

En este sentido, la inclusión de los derechos humanos deben tomarse como un avance en la formación de nuestros niños, por dos aspectos básicos: primero, porque se supera la vieja polémica que aún muchos países en el mundo mantienen actualmente, que es la de incluir o no a los derechos humanos en el currículum formal de la escuela.

Como se sabe, el origen del debate está en el cuestionamiento de si una disciplina, eminentemente valorativa como ésta, se puede enseñar como una materia más. Y segundo, porque se superó la vieja idea de que con el currículum, tal y como estaba organizado, y con la enseñanza de un individuo "bien educado" y "bien escolarizado" era suficiente, y se tenía de manera implícita un individuo respetuoso y capacitado en materia de derechos humanos. Lo cual, por desgracia, no era cierto.

A pesar de ser un elemento positivo tal inclusión en el currículum, es oportuno decir también que los derechos humanos entraron por la puerta chica pues, son una parte constitutiva de la materia de civismo, lo cual lleva consigo el riesgo de cualquier implementación curricular por parte de los maestros: que no se enseñe de acuerdo a lo estipulado en el programa e incluso, que a veces no se enseñe, tal y como lo veremos con más detalle en capítulos posteriores.

Uno de los principales postulados de este trabajo es que los derechos humanos deben llegar a convertirse en una ideología educativa por sí misma, es decir que, en cuanto los derechos humanos son un factor crítico, utópico y dinamizador de una nueva

cultura, que permita a partir de prácticas concretas ampliar los espacios de vida y democracia; y otorgárseles un mayor espacio curricular y con mayor precisión para su enseñanza, lo cual no es muy claro con la actual reforma en marcha, pues la temática de los DH adquiere legitimidad cuando se le confiere poder en el currículum, cuando se le asignan recursos, cuando este tipo de aprendizajes es evaluable y cuando se les asigna un tiempo específico.

En el currículum oculto la temática de los Derechos Humanos se expresa en la cultura propia de la escuela, en las interacciones que se establecen entre profesores y alumnos y de éstos entre sí, en las metodologías de enseñanza que se alejan de los esquemas autoritarios, en el sistema organizativo de la escuela. (1)

A la luz de la inclusión de la temática de DH en relación a la experiencia que me tocó vivir a lo largo de un año en la primaria se puede hacer una primera aproximación en los siguientes términos a la relación del currículum, educación y derechos humanos: los derechos humanos deben ser resultado más que de una inclusión como materia, taller o subcontenido, como resultado de una participación reflexiva entre todos los actores de la escuela, en algo tan elemental y básico como el mantener y respetar el derechos de cada una de las partes, pues ningún documento puede establecer de facto y para siempre una convivencia respetuosa, promover valores de cooperación, solidaridad, el respeto a los derechos a los demás, entre otros aspectos.

En otras palabras, lo que estamos diciendo es que debe existir un cambio en la cultura escolar que se ha aferrado por años a

seguir la misma estructura vertical y autoritaria, de enseñanza memorística, cuyo principal juez y parte es el maestro y que, desafortunadamente, se conoce muy poco de su importante papel en la formación de los niños. Estos aspectos los veremos con más detalle en el capítulo IV.

d) Programas emergentes para la educación básica 1992. El civismo y los derechos humanos

El 18 de mayo de 1992 el secretario dio pie para la reformulación de contenidos:

... la Secretaría de Educación Pública, en ejercicio de sus facultades normativas nacionales, diseñará y coordinará programas emergentes que estarán listos para entrar en vigor en el año escolar 1992-1993. El primero es el Programa Emergente de Reformulación de Contenidos y Materiales Educativos. (2)

Asimismo, el secretario aseveró:

En la aplicación de este programa emergente y en respaldo a las labores del magisterio nacional, la SEP elaborará y distribuirá guías de trabajo, libros y materiales de apoyo para cada materia y cada grado... (3)

De esta forma, se elaboraron las guías para el maestro y los libros de historia (*). Un aspecto central en este cambio de rumbo fue el de las nuevas relaciones a establecer en el aula:

... el cambio en el aula, en la relación maestro-alumno, en la relación maestro-padre de familia, en la relación maestro-autoridad educativa, en los materiales didácticos que se utilizan, en los libros de texto, en los contenidos, en los planes, entre otros. (4)

e) El nuevo currículum

La forma en que quedó estructurado el nuevo currículum fue de la siguiente manera:

**DISTRIBUCION DEL TIEMPO DE TRABAJO
PRIMERO Y SEGUNDO GRADO
PRIMARIA**

Asignatura	Horas Anuales	%	Horas Semanales
Español	360	45	9
Matemáticas	240	30	6

Conocimiento del medio Trabajo integrado de: Ciencias Naturales			
Historia	120	15	3
Geografía			
Educación Cívica			

Educación Artística	40	5	1

Educación Física	40	5	1

Total	800	100	20

Fuente: SEP, Plan y programa de estudio.

**DISTRIBUCION DEL TIEMPO DE TRABAJO
TERCERO A SEXTO GRADO
PRIMARIA**

Asignatura	Horas Anuales	%	Horas Semanales
Español	240	30	6
Matemáticas	200	25	5
C. Naturales	120	15	3
Historia	60	7.5	1.5
Geografía	60	7.5	1.5
E. Cívica	40	5	1
E. Artística	40	5	1
E. Física	40	5	1

Total	800	100	20

Fuente: SEP, Plan y programa de estudio.

f) Civismo y derechos humanos en el nuevo curriculum

La enseñanza propiamente de los contenidos curriculares de civismo y derechos humanos se da hasta el tercer grado:

En el tercer grado, la historia, la geografía y la educación cívica permitirán al niño identificar su comunidad, el municipio y la entidad política donde vive, y comenzar a aquilatar sus particularidades físicas, culturales y sociales. (5)

En el cuarto grado:

En la educación cívica los contenidos se refieren a los derechos y garantías de los mexicanos --en particular de los niños--, a las responsabilidades cívicas y los principios de la convivencia social, y a los fundamentos de nuestra organización política. (6)

Pese a la distribución de los contenidos y el peso específico a cada una de las materias es importante resaltar los propósitos de tal cambio:

El restablecimiento de la geografía, y muy especialmente de la historia y de la educación cívica, inculcará a los niños un más acendrado orgullo por nuestra identidad nacional y sedimentará en ellos la importancia del respeto de los derechos humanos, el valor de la pluralidad política y de la participación ciudadana, y virtudes de la democracia, entendida no solo como un régimen de gobierno sino como un sistema de vida fundado en el constante mejoramiento económico social y cultural del pueblo. (7)

La cita encierra en sí misma una actitud más voluntarista que real acerca de los alcances de los nuevos programas; se pretende defender la democracia "y sus virtudes" sin especificar las líneas de desarrollo pedagógico y de situaciones reales de enseñanza, por ejemplo, ¿cómo fomentar que un niño no aprenda a ser violento cuando su maestra le pega y lo insulta? En otras palabras, los contenidos, la intencionalidad, y tal vez los buenos propósitos se quedan a nivel del discurso y nunca llegan a establecerse canales de seguimiento y comunicación entre lo que

pasa cotidianamente y lo que se declara.

Otro aspecto que nos interesa enfatizar es que la enunciación de la simple reforma constituye per se un entendimiento y una valoración de los derechos humanos. Situación muy alejada de la realidad. Cómo podemos esperar un cabal entendimiento de los derechos humanos si en la organización curricular sólo se le concede a este tipo de temática una hora a la semana; además, estamos muy lejos de saber si se cumple o no con la enseñanza de esta temática, ¿quién puede verificar esta situación? ¿los inspectores, el director? Tal y como se constató durante la investigación, existe una suerte de "libertad académica", en donde los maestros enseñan lo que quieren, a pesar de contar con indicaciones precisas sobre determinados contenidos. Una realidad evidente es que no todos los niños inscritos en el mismo grado adquieren los mismos conocimientos.

g) Los nuevos materiales. La idea de los derechos humanos en las guías y materiales para los alumnos

Las guías se concibieron como instrumentos para empatar los nuevos contenidos a poner en marcha, la introducción de las guías se puede apreciar esto con claridad:

Las guías para el maestro no reemplaza a los programas vigentes, constituyen un primer acercamiento hacia la reorganización de los programas de la educación básica y la revitalización de la formación y actualización del maestro.
(8)

Dentro de los cinco puntos considerados como "críticos, ... por amplios sectores de la sociedad, que reclaman una atención

inmediata", se refieren a la materia de civismo en los siguientes términos:

d) Encauzar la educación cívica hacia la conciencia de los derechos y los más altos valores del mundo actual, de tal forma que su influencia se haga sensible en todas las actitudes y actividades de la vida escolar y comunitaria.
(9)

De esta forma se elaboraron guías para cada grado, la innovación que presentaban era que, además de la participación de los maestros en su elaboración se contó con los investigadores más representativos de cada materia a nivel nacional, provenientes de diferentes centros de educación e investigación (CEE, DIE-CINVESTAV-IPN, CISE-UNAM), lo que se tradujo en materiales de mucha calidad académica. Además de estos materiales se proporcionaron otros materiales, entre otros estaban:

1. Guías del maestro. Primer grado
2. Guías del maestro. Segundo grado
3. Guías del maestro. Tercer grado
4. Guías del maestro. Cuarto grado
5. Guías del maestro. Quinto grado
6. Guías del maestro. Sexto grado
7. Guías del maestro. Medio Ambiente
8. Guías del maestro. La salud. Primer grado
9. Guías del maestro. La salud. Segundo grado
10. Guías del maestro. La salud. Tercer grado
11. Guías del maestro. La salud. Cuarto grado
12. Guías del maestro. La salud. Quinto grado
13. Guías del maestro. La salud. Sexto grado
14. Haceres, Quehaceres y Deshaceres con la Lengua Escrita en la Escuela Primaria
15. Juega y Aprende Matemáticas
16. Los Números y su Representación
17. Para la Vida
18. Cartilla Moral (*)
19. ABC de los Derechos Humanos
20. 4 Tripticos sobre Derechos Humanos
21. La República Mexicana. Equilibrio Ecológico
22. Programas de Primaria

Es importante mencionar que de los materiales enlistados sólo uno fue cuestionado y eliminado, la cartilla moral, sin embargo, gran

parte de estos materiales fue visto con desconfianza por un factor indirecto a los mismos materiales, que fue el debate sobre los libros de Historia para 4º, 5º y 6º año. (**)

La presentación de las Guías para el maestro y su utilización se realizó a través de un programa de actualización apoyado en tres líneas básicas de acción:

1. El conocimiento de los contenidos, métodos, estrategias y recursos educativos básicos de la enseñanza preescolar, primaria y secundaria.

2. El fortalecimiento de las funciones de los directores y supervisores como organizadores académicos y promotores del desarrollo escolar.

3. El conocimiento de las situaciones y problemas comunes del proceso de enseñanza-aprendizaje y el desarrollo del niño, así como de las relaciones de los padres de familia y la comunidad. (10)

La ejecución del programa se instrumentó en tres etapas, la primera voluntaria (19-30 julio 1993), la segunda obligatoria (16-27 agosto) y la tercera de actualización permanente a partir del mes de septiembre de ese mismo año.

Una parte de la investigación consistió en asistir a la escuela durante la etapa de actualización obligatoria, y lo que pudimos constatar entre los maestros fue que no se recibieron dichos materiales con gran entusiasmo, más bien en franco cuestionamiento, la queja más recurrente de las entrevistas realizadas fue la siguiente:

Maestro: Nos cuesta mucho entender nuevas cosas, nosotros ya tenemos un método tradicional que entendemos y dominamos, no sé por qué razón se quiere experimentar.

Maestra: La verdad creo que son buenos libros pero me da la impresión de que nadie los va a leer, todos ya saben hacer su trabajo, y ya con veinte años en el magisterio es difícil que cambie yo de ideas, por ejemplo.

Director: los maestros jóvenes creo que tienen la posibilidad de asimilar más fácilmente la nueva reforma, pero hay que esperar porque muchos ya tienen diseñados sus cursos y no creo que tengan tiempo de actualizarse.(11)

En materia de derechos humanos la situación expuesta por los maestros no sólo fue grave, sino alarmante, pues cuando se les dijo que iban a estudiar y posteriormente a enseñar qué son los derechos humanos, las preguntas no se hicieron esperar:

¿Derechos qué..., para quién?

¿Derechos de los humanos?

¿Para qué necesitan saber los niños derecho...?

Las respuestas por parte de los capacitadores tampoco fueron mejores:

Hay que explicarles a los alumnos cómo surgieron, de dónde nacen y que se los aprendan... les pueden ser útiles en el futuro, el amor a la patria, a la bandera, etc.

Como se puede ver, existieron problemas muy serios en cuanto a la identificación de los derechos humanos y su confusión con el civismo, además, en esta explicación se considera sólo el lado histórico de los derechos humanos y no su cotidianeidad y los derechos que tienen los niños.

Notas al capítulo IV

1. Delpiano Adriana y Abraham, Magendzo. Escuela formal, el currículum y los derechos humanos, en Currículum, escuela y derechos humanos. Magendzo, Abraham (Coordinador). Un aporte para educadores, Santiago de Chile, 1989, pp.17.

2. Moctezuma Barraquán, E. La educación pública frente a las nuevas realidades, México, FCE (Una visión de la modernización de México), 1992, pp.136.

3. Moctezuma, op. cit. pp.136

4. Ibidem, pp.137.

* Se abordó con mayor detalle este aspecto en el capítulo 1

5. SEP. Planes y programas de estudio para la educación primaria, ~~1992-93~~

6. Ibid.

7. Moctezuma, op. cit. pp.147-148.

8. SEP, Guía para el maestro, Educación primaria, México, SEP, 1992.

9. Ibidem

* Como se sabe, La cartilla moral escrito por Alfonso Reyes y actualizado por José Luis Martínez sobre problemas éticos y morales redactado en 1944 fue rechazado por la dirigencia del SNTE por considerarlo "un texto antipedagógico" y eliminado finalmente de la lista de los materiales comprendidos en el paquete.

** Para mayor detalle véase el capítulo 1, en donde se explica el origen y desenlace del debate.

10. Moctezuma, op. cit., pp.173.

11. Cuaderno de registro etnográfico, entrevistas realizadas durante la actualización de los nuevos contenidos y materiales.

CAPITULO V. PROPUESTAS Y RECOMENDACIONES

Capítulo V. Propuestas y recomendaciones

1. Hacia una cultura de los derechos humanos

Es necesario aclarar desde un principio que no se puede dejar la formación de valores morales a un "currículo oculto", ni al currículo formal exclusivamente, es necesario desarrollar metodologías educativas que promuevan el pensamiento crítico y reflexivo, la tolerancia y respeto a la diferencia. Algunas consideraciones sobre este aspecto se anotan a continuación:

a) Relaciones en el aula

Promover un clima de confianza y tolerancia en el aula y en la escuela, en el que el alumno no tenga temor de plantear sus valores y juicios morales. Ante todo deben respetarse sus concepciones, para que pueda clarificarlas y hacerlas plenamente conscientes. No se trata pues de "juzgar" ni de calificar los planteamientos morales del niño, ni de crearle sentimientos de culpabilidad.

Fomentar una nueva cultura escolar de valores y actitudes en el aula, es decir, que las prácticas escolares promuevan activamente los valores de la justicia, la democracia, el pluralismo y el respeto a la diferencia. En este punto es importante no sólo repensar el papel del maestro, sino de la escuela como institución de organización social; que el maestro desarrolle una actitud reflexiva acerca de su práctica pedagógica.

Promover en las relaciones que se establecen en el aula valores como la crítica y la participación por parte de los alumnos. Un clima en el que los alumnos puedan abordar y cuestionar la forma

y la sustancia del proceso de enseñanza.

Fomentar discusiones y debates en que los alumnos comprendan la pluralidad de puntos de vista existentes sobre diferentes temas, y practiquen la tolerancia hacia los distintos puntos de vista y los problemas y deficiencias de las "verdades absolutas".

Realizar un trabajo -no sólo formativo sino también informativo-permanente y sistemático que comprenda desde el jardín de niños hasta la universidad en materia de derechos humanos.

Enseñar con carácter de obligatorio los derechos humanos a los niños para que estén en condiciones de exigirlos.

b) Formación de profesores

Desarrollar una pedagogía crítica y analítica, que por medio de materiales educativos y formas de enseñanza alternativas problematice la visión de la sociedad, los procesos sociales y la construcción del conocimiento presentada en los programas oficiales.

Se requiere de la formación y capacitación permanente de los docentes en materia de derechos humanos para desarrollar capacidades y aptitudes idóneas que le permitan estar en condiciones de ofrecer un trabajo educativo eficaz y trascendente, es decir, que supere y mejore su tradicional y limitado rol de enseñante para convertirse en auténtico promotor de valores pro respeto de los derechos humanos.

Se requiere que el personal directivo y docente de la escuela se comprometa con la labor de educar siempre en respeto al alumno y a sus derechos.

Es urgente un aumento en los salarios de los profesores para que puedan dedicarse a su labor de tiempo completo. Si bien es cierto que los problemas que enfrenta la escuela actualmente no se restringen a aspectos económicos si tienen repercusiones muy grandes.

c) Participación de padres de familia

Es necesario impulsar la participación de los padres de familia en eventos sobre promoción de valores y actitudes en derechos humanos: talleres, seminarios, mesas redondas, etc., para ayudar al maestro con su labor, pues se debe buscar congruencia entre lo que se aprende en la escuela y en la casa.

Que los padres de familia y miembros de la comunidad sean informados acerca de los Derechos Humanos, y que los ejerzan.

d) SEP

Incluir dentro del programa de carrera magisterial un apartado específico de derechos humanos para fortalecer la enseñanza y aprendizaje de estos contenidos.

Ante las diversas anomalías que se presentan a diario en las escuelas primarias --seguramente en otros niveles educativos también--, y de las que en muchos casos la SEP y el SNTE centralizan pero no solucionan es necesario contar con un

Ombudsman educativo encargado de recibir quejas en contra de funcionarios y autoridades educativas.

Que la SEP y el SNTE establezcan convenios de colaboración con la Academia Mexicana de Derechos Humanos, AC y La Comisión Nacional de Derechos Humanos para capacitar a maestros y padres de familia en esta materia; posteriormente los "nuevos" instructores realizar la misma labor en su comunidad o escuela.

Proponer a la SEP reuniones periódicas de carácter nacional, local o regional sobre nuevas formas de enseñar y formar los derechos humanos.

Implementar un sistema de supervisión escolar que permita eliminar la incongruencia entre los postulados y orientaciones filosófico-educativas y la acción educadora de la escuela; ya que actualmente existe un abismo entre los valores proclamados por la política educativa mexicana y los valores transmitidos a través de la práctica docente cotidiana.

El ombudsman educativo

A pesar de que la legislación educativa actual se ha modificado, la participación de los padres en los asuntos escolares está todavía en ciernes, el proceso educativos y las relaciones que se establecen en la escuela son en muchos casos aún desconocidos.

No existen mecanismos que permitan evaluar la supervisión de la tarea docente, no sólo en materia académica sino en su interacción con los alumnos. El órgano de supervisión creado y

especificado por la SEP ha sido rebasado por el crecimiento insesante del aparato educativo. El ejemplo más ilustrativo a este respecto es que tal y como lo manda la Ley Federal de Educación, el supervisor sólo tiene, dentro de sus atribuciones, la función de hacer sugerencias pertinentes para orientar el buen funcionamiento de la escuela. Lo que significa en términos reales que carece de todo poder de decisión, y como consecuencia de esta situación, los supervisores se ocupan más de aspectos administrativos que pedagógicos.

Como se sabe, al interior de la planta docente en un plantel educativo de primaria existe un delegado sindical, el cual sirve de correa de transmisión entre la escuela y el sindicato, el papel que ha jugado este personaje es muy peculiar, pues es el contrapeso de poder en el esquema jerárquico organizacional de la escuela representado por el director. Por tanto, las funciones del delegado sindical más que mejorar la tarea académica se ha restringido a proteger a los maestros de faltas administrativas: llegar tarde, no cumplir con el programa y los contenidos, etc.; lo que se traduce en que los aspectos pedagógicos queden también en un segundo plano.

Las continuas denuncias que recibe la SEP, tanto de actores de la escuela, así como de personas ajenas a la institución, por desgracia, se han convertido en tema recurrente, los abusos y maltrato en las aulas parece ser un problema que cada día se manifiesta más. (1)

La misma SEP se ha manifestado incompetente para actuar en muchos

casos en donde la violación de los derechos de los niños y de los padres se presenta. (2)

Muchos son los problemas que enfrentan padres, alumnos o maestros a diario en la escuela, entre ellos, con el director, etc.; un reclamo común es que no es posible solucionar nada en el corto plazo, pues se enfrentan a una pirámide burocrática enorme que frena las denuncias hasta neutralizar cualquier intento.

Ciertamente, en el ciclo escolar de 1993, la SEP implementó un número telefónico en el DF para recibir las denuncias o dudas de los padres y alumnos, el nuevo enlace se promovió ampliamente en los medios de difusión, sin embargo, por alguna razón no especificada este servicio ya no apareció para el siguiente ciclo.

De ésta forma, y a pesar de que la legislación ya permite la participación de los padres en el ámbito académico, no ha dejado de ser una norma enunciada que, poco o nada se cumple en el terreno de los hechos cotidianos.

Los castigos, el maltrato físico, el desprecio, la exposición al ridículo, las humillaciones en público, son parte de la cotidiana vida escolar, ¿qué hacer?

No tiene caso implementar un contenido referido a derechos humanos sino se modifican las relaciones existentes, tanto en el aula como a nivel institucional, que propicien nuevas formas de convivencia, de ejercer la autoridad y un nuevo estilo de docencia, además de adoptar una nueva forma de encarar los objetivos y contenidos de programas educativos.

La propuesta que propongo es la creación de un Ombudsman para la educación pública. La idea del ombudsman la propuse por primera vez en 1992 en un artículo periodístico (3).

La figura del ombudsman (Procurador del pueblo) que tiene su origen en el management sueco, se presenta como uno de los mecanismos novedosos que pretenden el mejoramiento de las relaciones entre los ciudadanos y alguna autoridad gubernamental.

En términos amplios un ombudsman puede describirse como un organismo autónomo, cuyo titular es designado por el Ejecutivo, el Legislativo o ambos, con la función esencial de fiscalizar la actividad administrativa, recibir reclamaciones de los administrados y gestionar su pronta resolución, de no ser posible realizar indagación e investigación profunda para hacer las recomendaciones pertinentes (aunque no de carácter obligatorio) a las autoridades respectivas, a efecto de reparar violaciones, presentar informes públicos especiales y periódicos sobre cuestiones investigadas y sugerir reformas y modificaciones a las prácticas, reglamentos, leyes administrativas para mejorar la relación quejosos-autoridad.

En México podemos reconocer las respuestas gubernamentales que buscan garantizar la eficaz relación entre administración y administrados en el Tribunal de lo Contencioso Administrativo del DF, la Secretaría General de la Contraloría, la Procuraduría General de la República, La ARDF, la Procuraduría Social del Departamento del DF, y la CNDH, siendo éstas últimas las que caracterizan más precisamente la figura del ombudsman.

La importancia de tales figuras debe comprenderse a la luz de las exigencias reales, en donde el simple reconocimiento de los vacíos administrativos como seguridad, libertad, igualdad expresadas en impunidad, abuso de poder, prepotencia, fraude, violaciones, corrupción, etc., crean problemas y hacen difícil el cumplimiento de objetivos y fines de cualquier institución que, desde luego, incluye a las distintas escuelas del país.

El crecimiento y la complejidad que registra el sistema educativo nacional ha desbordado con mucho a la misma SEP. Muchos de los problemas no se atienden y cada vez es más difícil saber que pasa en las aulas y planteles educativos, incluso el mecanismo de supervisión creado por la SEP, como es la figura de supervisor se ocupa de tareas tan diversas (pagador, representante de la dirección, secretario de la dirección general, etc.,) que las recomendaciones que emite en muchos casos pueden llegar a no cumplirse, además de otros problemas inherentes a la misma organización escolar, relación con el director, el representante sindical, etcétera.

Los diversos problemas que se presentan en las escuelas a diario necesitan de una solución más ágil; de una instancia autónoma que procure recomendaciones a un sindicato que ha invadido ilegítimamente los ámbitos de competencia que pertenecen al Estado (a la sociedad civil y a su gobierno), y la toma de decisiones sobre la educación no en función del bien de ésta sino de intereses políticos de grupos particulares.

Un ombudsman podría modificar las relaciones entre escuela y sociedad , pues intervendría directamente en asuntos internos de la escuela, hecho que ha sido particularmente difícil en nuestro país. El hermetismo y el rechazo por parte de los maestros ha que sea supervisado su trabajo; han convertido a la escuela primaria pública en un feudo, en el que el maestro es el rey.

Gran parte de la investigación educativa en nuestro país ha sido frenada por este rechazo, y lo que es más grave aún es que los investigadores normalistas y los docentes de la pedagógica no han realizado un esfuerzo sistemático y serio de un área que les es por adscripción accesible.

Las propuesta del ombudsman se enmarca en el camino de modificar la relación que prevalece de hermetismo -incluso con la reforma de la Ley Federal de Educación y la creación de los consejos escolares--.

Ante la imposibilidad de la SEP de modificar esta relación y la negativa del SNTE para acceder a un cambio, tal vez una autoridad independiente y autónoma pueda lograrlo. Por estas razones, considero conveniente crear un ombudsman en educación a nivel nacional, así como distintos regionales, para ayudar a la tarea educativa y modificar la práctica cotidiana en las aulas.

CONCLUSIONES GENERALES

Conclusiones generales

La investigación arrojó las siguientes conclusiones, vale la pena mencionar que son válidas únicamente para la escuela en que se realizó el trabajo, de ninguna manera sirven para establecer juicios sumarios a todos los maestros y a todas las escuelas del Distrito Federal.

Las conclusiones generales son las siguientes:

1. No hay un conocimiento por parte de los maestros acerca de qué son y para qué sirven los derechos humanos.
2. No existe ninguna didáctica específica por parte de la SEP para enseñar los derechos humanos en el aula, las indicaciones pedagógicas y la capacitación ofrecidas en esta materia a los profesores fue muy pobre.
3. La materia de derechos humanos en la escuela primaria se implantó sin ningún antecedente o estudio previo, lo cual contribuyó para que dicha materia no se considerara relevante dentro de la nueva propuesta educativa.
4. No se promueven valores como la tolerancia, paz, dignidad, igualdad y solidaridad por parte del maestro hacia los alumnos.
5. Prevalece una estructura autoritaria por parte del maestro en la organización del trabajo escolar, lo que deriva, en ocasiones, en la violación a los derechos de los alumnos.
6. Los alumnos no cuentan con ninguna instancia --salvo los padres de familia-- a la cual recurrir en caso de que sus derechos sean afectados.

7. Los maestros nunca demostraron una actitud positiva para aceptar los nuevos contenidos educativos. Más bien demostraron una franca actitud de rechazo.

8. Los niños, al no estar capacitados ni educados acerca de lo que son sus derechos aceptan y se acostumbran a todo tipo de violaciones hacia su persona por parte de los profesores.

9. Los padres de familia dan una enorme libertad a los maestros para sancionar a los alumnos como mejor les parezca.

10. Existe un fuerte hermetismo para que, personas ajenas al gremio educativo participen en los asuntos escolares, lo que se traduce en una limitante para que se realice investigación dentro de la escuela primaria.

11. A pesar de que se cuenta ya con una nueva Ley Educativa, que permite, entre otras cosas, a los padres de familia opinar en asuntos de carácter pedagógico, la oportunidad que tienen los padres para intervenir en estos asuntos es muy pobre, debido a que los maestros no permiten y faciliten esta participación.

Notas al capítulo V

1. El maltrato en las aulas lo abordé anteriormente en dos ensayos: Juku la escuela después de la escuela, en revista CONAFE, no. , 199 y en Angeles sin alas. Los niños mexicanos de hoy, en Suplemento Política de El Nacional, septiembre 17 de 1992.

2. En 1992 elaboré para Nexos un estudio exploratorio, basado en la consulta de fuentes periodísticas para registrar la violencia y la violación de derechos de los niños en la escuela primaria, los resultados fueron sorprendentes, pues se identificaron una gran cantidad de problemas en varios estados del país.

3. Angeles caídos, op. cit.

(a) Algunas de las funciones del director son: organizar, planear, organizar, dirigir y evaluar las actividades académicas del plantel: determinar y establecer las políticas de operación para el logro de los objetivos del plantel: vigilar el cumplimiento del plan, programas de estudio, reglamentos y disposiciones que rigen la escuela.

BIBLIOGRAFIA

Bibliografía

Aguirre, M., Alberto. Zedillo y su estilo impositivo en la SEP: se peleó con el magisterio, con los historiadores y con el ejército, en revista Proceso, no. 909, 4 de abril de 1994.

Alducín Abitia, Enrique. Los valores de los mexicanos. México, entre la tradición y la modernidad, México, Fondo Cultural Banamex, 1989.

Anderson Gary. "La validez de los estudios etnográficos; implicaciones metodológicas", en Mario Rueda Beltrán, et al., El aula universitaria. Aproximaciones metodológicas, México, CISE-UNAM, 1991.

Arias, Patricia, "La consolidación de una gran empresa en un contexto regional de industrias pequeñas; el caso de Calzado Canadá, Relaciones. Estudios de historia y sociedad, El Colegio de Michoacán, no. 3, verano, 1980.

Ball, Stephen J. La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar, Madrid, Paidós-M.E.C., 1989.

Bella, R., Madsen William, et al., Habits of the heart, University of California Press, 1985,

Bustamante, Francisco y María Luisa González. Derechos humanos en el aula. Reflexiones y experiencias didácticas para la enseñanza media, Montevideo, Servicio paz y justicia, Uruguay, 1992.

Carpizo, Jorge. Fortaleza y debilidad de la UNAM, UNAM, México, 1988.

Comisión Nacional de los Derechos Humanos. La enseñanza de los derechos humanos en la escuela primaria. Presentación del material para los maestros del ABC de los derechos humanos, SEP, 1992.

CONALTE. Nuevo Modelo Educativo, Documento interno de trabajo, 30 de agosto de 1990.

Cornejo, Alejandro, La escuela secundaria de Xoco. Tesis de licenciatura en sociología, UNAM, FCPys, 1988.

De la Peña Guillermo, en Scanlon, Arlene Patricia. Un enclave cultural. Poder y etnicidad de una escuela norteamericana en México, Ediciones de la Casa Chata, SEP, núm.18, 1984.

De la Peña, Guillermo, Herederos de promesas. Agricultura, política y ritual en los altos de Mortelos, México, Ediciones de la Casa Chata, CISINAH, 1990.

-----, El aula y la férula, Colegio de Michoacán, Zamora, 1979.

Delpiano Adriana y Abraham, Magendzo. Escuela formal, el currículum y los derechos humanos, en Currículum, escuela y derechos humanos. Magendzo, Abraham (Coordinador) . Un aporte para educadores, Santiago de Chile, 1989.

Easton D., and Dennis, J., Children in the political system: Origins of political legitimacy, McGraw-Hill, New York, 1969.

Escobar Latapí, Agustín, Con el sudor de tu frente. Mercado de trabajo y clase obrera en Guadalajara, Guadalajara, El Colegio de Jalisco, 1986.

Ezpeleta, Justa y Alfredo Furlán, Coordinadores. La gestión pedagógica en la escuela, UNESCO-OREALC, Santiago de Chile, 1992.

Fortes, J., y Lomnitz, L., La formación del científico en México, México, Siglo XXI, 1992.

Gambaro, Griselda. Conversaciones con chicos sobre la sociedad, los padres, los afectos, la cultura, Argentina, Siglo Veinte, 1983.

García Salord, Susana y Liliana Vannella. Normas y valores en el salón de clases, México, Siglo XXI, UNAM, 1992.

Gijaba, Regina. El mundo simbólico de la escuela, Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca, Instituto de Investigaciones Sociológicas, 1985.

Giroux A. La vida en las escuelas, México, Siglo XXI, 1995.

Gómez Nashiki Antonio, Angeles sin alas. Los niños mexicanos de hoy, en Suplemento Política de El Nacional, septiembre 17 de 1992.

Gómez Nashiki Antonio. Cuaderno de registro etnográfico, entrevistas realizadas durante la actualización de los nuevos contenidos y materiales.

Gómez Nashiki, Antonio. Juku la escuela después de la escuela, en revista CONAFE, no. 4, 1992.

Guevara Niebla, Gilberto Coordinador. La catástrofe silenciosa, México, FCE, 1993.

Hernández Ochoa María Teresa y Dalia Fuentes Rosado. Hacia una cultura de los derechos humanos, México, CNDH, 1991, serie folletos, no. 23.

Hess, R.D., and Easton, D., "The role of the elementary school in political socialization", School Review, 70, Autumn, 1962.

Hess, R.D., and Torney, J., The development, disarmament and human rights education. The dilemma between the status quo and curriculum overload, International Review and Education, XXIX, 1983.

Husen, Torsten. Origen social y educación. Perspectivas de las investigaciones sobre la igualdad ante la educación, Organización de cooperación y desarrollo económicos, Instituto de Desarrollo Económico, 1972.

INEGI. Anuario estadístico del DF, México, INEGI, 1990.

Jackson, P. W., La vida en las aulas", Marova, Madrid, 1975.

Krauzov, Appel, Esther. Cultura política y educación. El caso de la escuela. Tesis de licenciatura, UNAM-FCPys, 1989.

Cluegel, James, R., and Eliot, Smith, Beliefs about inequality. Americans' view of what is and what ought to be, New York, Aldine de Gruyter, 1986.

Latapí, Pablo. Marco de referencia para el estudio Educación para la paz y los derechos humanos en la primaria, Tequisquiapan, documento mecanografiado, 1983.

Lailson, Silvia, "De mercaderes a industriales", en Patricia Arias Coordinadora, Guadalajara, la gran ciudad de la pequeña industria, Zamora, El Colegio de Michoacán, 1985.

LeCompte, Margaret D., y Goetz, Judith Preissle, "Problems of reability and validity in ethnographic research", Review of educational research, vol. 52, primavera, 1982.

Lincoln, Yvonna S., y Guba, Egon., Naturalistic Inquiry, Beverly Hills, Sage Publications, 1985.

Lipset, Seymour Martin. El hombre político. Las bases sociales de la política, Madrid, Tecnos, 1987.

Lomnitz, Larissa A. de, Cómo sobreviven los marginados, México, Siglo XXI, 1975.

Magéndzo, Abraham, Curriculum, escuela y derechos humanos. Un aporte para educadores, Santiago de Chile, DITE, 1989.

-----, ¿Superando la racionalidad instrumental? Ensayos en busca de un nuevo paradigma para la educación y la discusión de los derechos humanos?, Santiago de Chile, DITE, 1991.

McClosky, Hebert and Aida Brill, Dimensions of tolerance. What americans believe about civil liberties, New York, Russell Sage Foundation, 1983.

Moctezuma Barragán, E. La educación pública frente a las nuevas realidades, México, FCE, Col. Una visión de la Modernización de México, 1993.

Nexos. Encuesta nacional de valores educativos, Nexos, 1991. Una parte de la encuesta está publicada en Nexos no. 159, marzo 1992.

Nexos. Encuesta al magisterio nacional, Nexos, 1992. Una parte de la encuesta se encuentra publicada en Nexos, no. 170, febrero de 1992.

Parsons, Talcott. "The school class as a social system: some of its functions in american society", Harvard Educational Review, XXIX (Fall, 1959).

Rappoport, Leon. La personalidad desde los 6 a los 12 años. El niño escolar, Paidós Psicología Educativa, España, 1986.

Reyés, Alfonso. La cartilla moral, versión actualizada de José Luis Martínez, SEP, 1992.

Riog Charles et Billon-Grand Françoise. La socialisation politique des enfants. Contribution à l'étude de la formation des attitudes politiques en France, Librarie Armand Colin, Paris, 1968.

Rogers, C., y Kutnick, P., Psicología social de la escuela primaria, Madrid, Paidós temas de educación, 1992.

Salinas de Gortari, Carlos. Presentación de los libros de texto de historia de México, Los Pinos, México, 4 de agosto de 1992.

Salinas, Samuel. Aulas de emergencia, México, Oasis, serie Lecturas del milenio núm. 14, 1983.

Scanlon, P. Un enclave cultural. Poder y etnicidad en el contexto de una escuela norteamericana en México, ediciones de la Casa Chata, 1984.

Schmukler, Beatriz. en Taller con madres y padres, Grupo de Estudios Sociales para la Transformación, Buenos Aires, 1988.

Schmukler B., y Savigliano, M., Historia de encuentros y desencuentros, Grupo de Estudios para la transformación, Buenos Aires, 1987.

Schwartz, Howard y Jacobs, Jerry, Sociología cualitativa, México, Trillas, 1984.

Segovia, Rafael. La politización del niño mexicano, México, El Colegio de México, 1977.

SEP. Documentos e informes internos de trabajo de la Subsecretaría de Educación Básica, 1992.

SEP. Guía para el maestro, Civismo, cuarto grado, 1992.

SEP. Civismo, Guía para el maestro, cuarto grado, educación primaria, SEP, 1992.

SEP. Planes y programas de estudio para la educación primaria, 1992-93.

SEP. Presentación del Nuevo modelo educativo, 29 de agosto de 1990.

Strauss, Anselm, L., Qualitative analysis for social scientists, Cambridge University Press, 1987.

Toharia, José, J. Valores básicos de los adolescentes españoles, Ministerio de Cultura de España (Estudios de juventud), España, 1982.

Torres, Jurio. El curriculum oculto, Morata, España, 1991.

UNESCO. Some suggestions on teaching about human rights, Paris, 1968.

Urías, Margarita, "Manuel Escandón: de las diligencias al ferrocarril, 1832-1862", en Ciro Cardoso Coordinador, Formación y desarrollo de la burguesía en México, siglo XIX, México, Siglo XXI, 1978.

Warkins, Chris y Patsy Wagner. La disciplina escolar. Propuesta de trabajo en el marco global del centro, Madrid, Paidós, 1991.

Williamson, Peter. Buenos chicos que se portan mal. Cómo estimular la autodisciplina, Madrid, Paidós, 1992.

Woods, Peter, La escuela por dentro. La etnografía de la investigación educativa, Paidós, MEC, Madrid, 1989.

Zedillo, E. Discursos de Ernesto, Zedillo como secretario de Educación Pública, mayo 1992.

Zelman, Hugo, Coordinador, Cultura y política en América Latina, Siglo XXI, Universidad de las Naciones Unidas, 1990.

Zorrilla, A., Juan Fidel, "El caso de un estudiante y su familia", en Mario Rueda Beltrán et al., El aula universitaria. Aproximaciones metodológicas, México, CISE-UNAM, 1991.

-----, "La educación en el aula", en L. Luna et al., Los estudiantes. Trabajos de historia y sociología, CESU-UNAM, 1989.

Artículos de periódico

El Nacional, 30 de agosto de 1990.

Diario de México Prefirió ahorcarse que ir a la escuela, 2 de septiembre de 1992, pp.6.

Excélsior. Intimidación estudiantil, el lado oscuro del sistema escolar japonés, 6 de abril de 1993.

El Sol de Mediodía. Mataron a un compañero del plantel Mestros de América de una golpiza, 2 de junio de 1992.

Revistas

Cambio 16. Niños que matan niños, no. 112, 15 de marzo, 1993, pp.10-14.

Revista Nexos

Revista Proceso