

GUÍA DEL ESTUDIANTE



PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE Y ESCUELA PÚBLICA EN MÉXICO 1940-1994

.....
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PLAN 1994

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Primera edición, México 1994.

© Derechos reservados por
Universidad Pedagógica Nacional
Carretera al Ajusco No. 24
Col. Héroes de Padierna
Delegación Tlalpan, C. P. 14200
México 22, D.F.

Impreso en México

ISBN 968-29-7663-4 (Obra C.)
968-29-7665-0

ESTE MATERIAL SE ELABORÓ CON EL APOYO DEL
FONDO PARA MODERNIZAR LA EDUCACIÓN SUPERIOR

.....

Í N D I C E

PRESENTACIÓN DE LA LÍNEA	5
PRESENTACIÓN DEL CURSO	5
ESTRUCTURA DEL CURSO	6
ESTRATEGIAS PARA EVALUAR PROCESOS Y PRODUCTOS.	7
PRIMERA UNIDAD. LAS NUEVAS CORRIENTES EDUCATIVAS EN EL MUNDO	7
Propósito	7
Actividades de estudio	7
Previas	7
De desarrollo	7
Red conceptual	8
Finales	10
SEGUNDA UNIDAD. FORMACIÓN DOCENTE, ESCUELA PÚBLICA Y DESARROLLISMO	10
Propósito	10
Red conceptual	11
Actividades de estudio	12
Previas	12
De desarrollo	12
Finales	13
TERCERA UNIDAD. REFORMA Y MODERNIZACIÓN EN EL MARCO DE LA GLOBALIZACIÓN 1970-1994	14
Propósito	14



Actividades de estudio	14
Previas	14
Red conceptual	14
De desarrollo	15
Finales	17

**CUARTA UNIDAD. PROSPECTIVA DE LA FORMACIÓN
PRÁCTICA DOCENTE HACIA EL SIGLO XXI**



PRESENTACION DE LA LÍNEA

La línea socioeducativa se integra con los cursos de “Formación Docente, Escuela Pública y Proyectos Educativos en México 1857-1949”, “Profesionalización Docente y Escuela Pública en México 1940-1994” y “Sociedad, Educación y Cultura en...”.

El propósito de la línea es que el profesor-alumno parta de un conocimiento general del entorno socio-profesional y llegue a la reflexión de las condiciones concretas en que se ha dado su formación y desarrollo ocupacional, así como su inserción en la escuela pública.

La línea socio-educativa tiene como objeto de estudio los proyectos de formación docente y educativos que el Estado y la sociedad mexicanos han instrumentado a través de procesos sociales diferenciados a lo largo de la vida nacional. El propósito básico de la misma es ubicar al profesor como sujeto histórico, social y profesional indispensable de estos proyectos, es decir, como el protagonista y corresponsable de la concreción de los mismos. En consecuencia, la línea busca generar una explicación razonada e integradora, de la configuración y desarrollo de estos proyectos y del papel que en ellos ha desempeñado el magisterio nacional, así como de los elementos-económicos, políticos, ideológicos, entre otros, que inciden en este proceso.

La explicación pretende recuperar las fluctuaciones que dan razón a la dinámica social, es decir, los puntos de ruptura y continuidad que propician el cambio y por ende, caracterizan el desarrollo de la sociedad mexicana. Este último no se concibe como algo lineal, sino cíclico, que incluye saltos, discontinuidades y conflictos al interior de la sociedad.

La línea utiliza a la historia social como herramienta metodológica para generar la explicación señalada.

El manejo metodológico de la historia social permite integrar las dinámicas de lo político económico, social, ideológico, etc., como procesos que mantienen unidad, pero también autonomía relativa, por tanto, en sí mismos pueden considerarse como objetos de estudio independientes con su propia periodización y delimitación. Ello permite que converjan como elementos auxiliares para explicar el objeto central de estudio de la línea socioeducativa: la formación y profesionalización docente en la sociedad mexicana.

I. PRESENTACIÓN

Como el destinatario de esta licenciatura es ya un maestro en servicio con una práctica docente real y, concreta ubicada socialmente en un espacio y en tiempos determinados, se considera válido que esta última permee y oriente todo el plan de estudios de la Licenciatura en Educación 1994. En consecuencia, los cursos de la línea socioeducativa intentan aportar elementos para que el maestro explique, valore y enriquezca su profesión y ejercicio docente a partir del conocimiento y reflexión en torno a los diversos modelos de formación y prácticas profesio-

nales que se han desarrollado en diferentes momentos históricos de la sociedad mexicana.

Profesionalización Docente y Escuela Pública en México es el segundo curso de los tres que integran la línea socioeducativa del plan de estudios de la mencionada licenciatura. La materia se ubica en el segundo nivel del mapa curricular. Igual que el curso que le antecede Formación Docente, Escuela Pública y Proyectos Educativos en México 1837-1940, y el que le sigue Sociedad Educación y Cultura en...* buscan contribuir al logro de un conocimiento

*Título tentativo



más preciso respecto de la problemática de la práctica docente y de los modelos de formación de maestros que el Estado mexicano ha instrumentado.

El curso se interrelaciona con el eje metodológico del mapa curricular y con los cursos de: El Maestro y su Práctica Docente, la Institución Escolar y Escuela, Comunidad y Cultura.

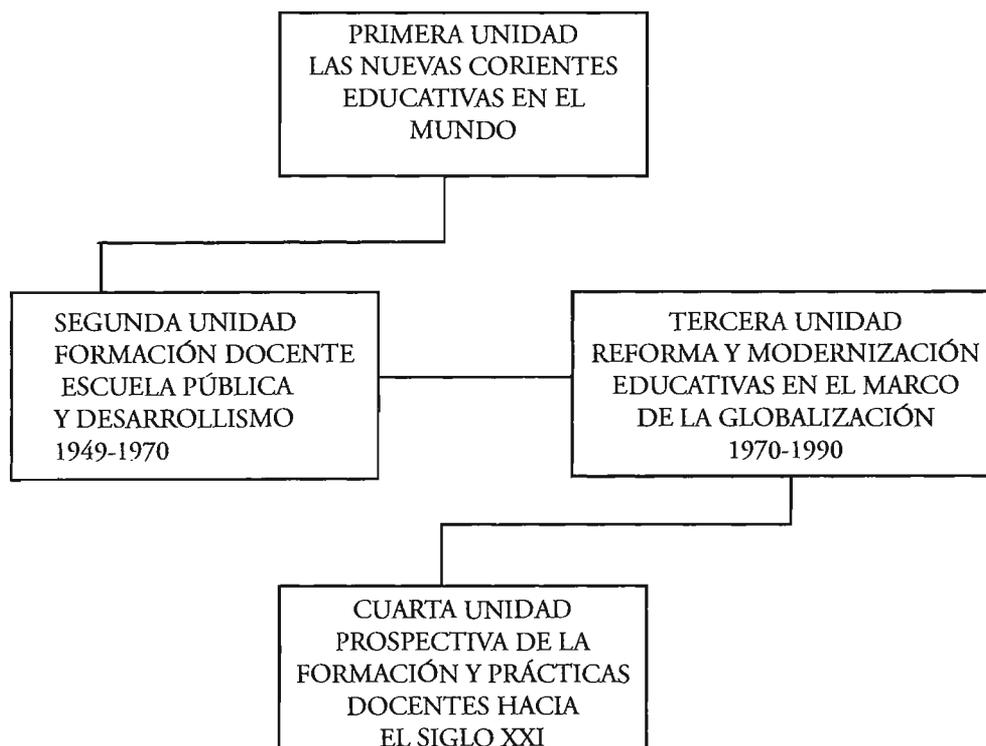
Profesionalización Docente y Escuela Pública 1940-1994. Se divide para su estudio en cuatro unidades: la primera, de carácter teórico y contextualizador intenta recuperar la discusión contemporánea en torno a la formación, profesionalización y prácticas docentes en la Escuela Pública en el mundo. La segunda unidad caracterizada por el desarrollismo, revisa el período que va de 1940-1970. La tercera significada por la modernización analiza lo sucedido en este campo en los últimos 25 años. Una cuarta uni-

dad tiene como propósito no sólo un recuento de lo que en materia de formación y profesionalización docente durante el período que contempla el curso, sino la de que el estudiante cuente con mayor conocimiento sobre este terreno a fin de reflexionar el sentido de su práctica cotidiana y la necesidad de replantear innovar su accionar docente.

En cada unidad del curso, los elementos centrales de análisis son el proceso de formación y profesionalización del magisterio, así como las prácticas que este ha ejercido y su ubicación social en cada uno de los momentos del período. Esto permitirá al profesor-alumno entender las necesidades a que respondieron, las ideas pedagógico-sociales que las han nutrido, la organización y función de las instituciones que las han avalado y el papel del Estado y la sociedad civil en este proceso.

ESTRUCTURA DEL CURSO

DIAGRAMA I



ESTRATEGIAS PARA EVALUAR PROCESOS Y PRODUCTOS

UNIDAD I. LAS NUEVAS CORRIENTES EDUCATIVAS EN EL MUNDO

Propósito

Que el profesor-alumno, analice los elementos que conforman las nuevas concepciones mundiales sobre educación, escuela pública, los proyectos de formación docente y el ejercicio profesional del maestro. (ver diagrama 2).

ACTIVIDADES DE ESTUDIO

PREVIAS:

- ¿Qué entiende por historia?
- ¿Cuál es su concepción acerca de la política?
- ¿Qué es una teoría?
- ¿Qué es educación?
- ¿Qué entiende por escuela?
- ¿Qué es la UNESCO?
- ¿Cómo conceptualiza al Estado?
- ¿En qué consiste un régimen capitalista?
- ¿Qué entiende por proyecto educativo?
- ¿Qué es el positivismo?
- ¿Qué es el liberalismo?
- ¿En qué consiste el neoliberalismo?
- ¿Qué es pedagogía?
- Enumere las actividades que realiza en el aula y fuera de ella.

DE DESARROLLO:

TEMA 1. LA NUEVA SITUACIÓN MUNDIAL, LOS ORGANISMOS INTERNACIONALES Y LA RECONCEPTUALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN.

LECTURA 1:

Le sugerimos leer con atención el texto “Conocer para transformar: el problema del futuro” de Emilio Tenti y reflexionar sobre los siguientes planteamientos:

1. ¿Qué ideas principales deduce del texto?
2. ¿Cuál es la concepción del autor con respecto a la historia, devenir histórico y la política en la historia misma?
3. Contraste las ideas que expone el autor con las propias.
4. En una ficha de trabajo explicita las conclusiones a las que haya llegado.

LECTURA 2:

Lea el texto de Bowen, “El camino a seguir: educación para el nuevo mundo moral” y desarrolle las siguientes líneas de trabajo:

- a) ¿Qué concepción tiene cada autor acerca del desarrollo y funcionamiento de la escuela?
- b) Explicita algunos propósitos que busca la educación para el desarrollo social.
- c) ¿Qué función le otorga al hombre para el reconocimiento de su problemática en general?
- d) ¿Qué importancia tiene la teoría educativa para explicar y plantear problemas de la humanidad?
- e) Elabore una síntesis de la lectura expuesta.

TEMA 2. LA REORGANIZACIÓN DEL ESTADO EN EL MUNDO, EL PROBLEMA DE LA GLOBALIZACIÓN ECONÓMICA Y LA DEFINICIÓN DEL PROYECTO EDUCATIVO.

LECTURA 1:

Lea el texto de Emilio Tenti “Peculiaridades del desarrollo Estado-Nación” y desarrolle las siguientes actividades:

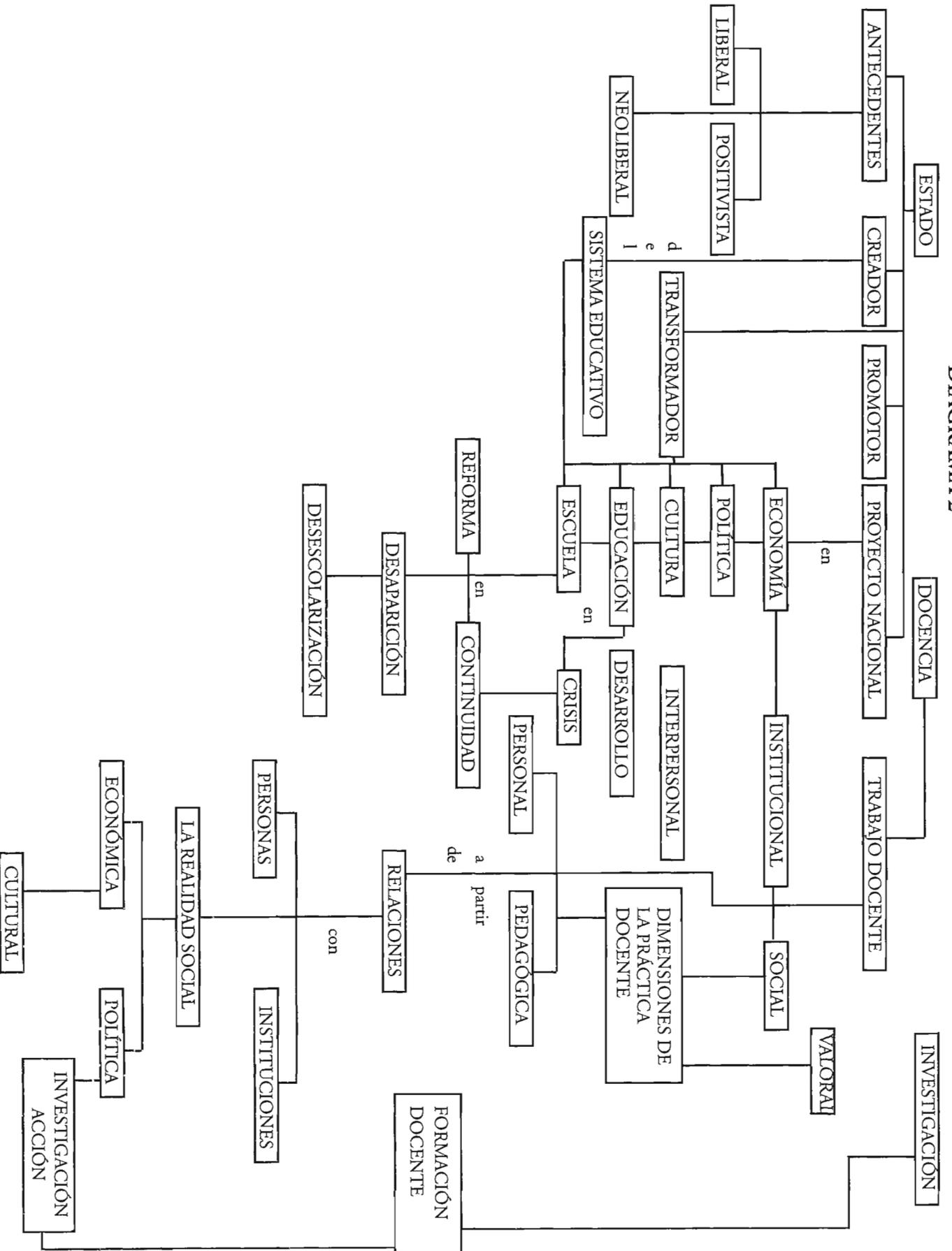
1. ¿Qué concepción tiene el autor, del Estado?
2. ¿Qué papel juega el Estado en el desarrollo social?
3. ¿Cuál es la relación Estado-régimen vigente?
4. Elabore sus propias conclusiones a partir del texto sugerido.

LECTURA 2:

Lea el texto, “La integración de México al mercado capitalista mundial” de Emilio Tenti



DIAGRAMA 2



y tome en cuenta como sugerencia las actividades siguientes:

- a) Explique cuáles son las principales transformaciones que se dan en el seno de la sociedad mexicana desde la reforma hasta el porfiriato.
- b) La importancia de las leyes de reforma y su repercusión hacia el capitalismo.
- c) Alternativas que maneja el autor como estrategias de desarrollo capitalista.
- d) Concluya sintetizando el proceso de integración nacional y la expansión del mercado desde la reforma al porfiriato.

LECTURA 3:

Es necesario que en la lectura “ideología y política educativa del liberalismo en el poder” de Tenti contemple y desarrolle los siguientes planteamientos:

1. Conceptualizar la doctrina positivista.
2. ¿Qué rol juega el Estado dentro del positivismo?
3. Elabore un cuadro explicando el punto de vista de cada pedagogo con respecto a la controversia educativa.
4. Explícite por escrito sus propios puntos de vista de cada una de las actividades realizadas.

LECTURA 4:

Lea el texto de Tenti que refiere a “Estado y sociedad a partir de los años cuarenta” y conteste lo que se le pide:

- ¿Qué actividades importantes se realizaron durante el establecimiento del sistema político mexicano?
- ¿Qué consecuencias trae consigo el desarrollo económico en el ámbito educativo y como repercute en éste?

TEMA 3. LAS TEORÍAS PEDAGÓGICAS CONTEMPORÁNEAS Y LA DISCUSIÓN SOBRE LA ESCUELA PÚBLICA.

LECTURA 1:

Fermoso Estébañez Paciano, “Crisis de la Institución Escolar”.

- Lea con detenimiento el texto y elabore un resumen acerca de la crisis que ha padecido la escuela pública a partir de su institución.
- Describa en fichas de trabajo el pensamiento pedagógico de Iván Llich en torno a la escuela.
- Para este tema, le sugerimos consultar además, la bibliografía complementaria el texto de Juan Delval “El fracaso escolar o el fracaso de la escuela” pp. 27-30.
- Acuda también a la antología complementaria con el texto “Autonomía relativa y calidad del sistema educativo”, de Álvarez García, Isaías.

LECTURA 2:

- Lea el texto de Emilio Tenti, “Elementos del paradigma pedagógico dominante”.
- Identifique y explícite por escrito las ideas principales de la lectura.
- Maneje la concepción de cada autor con respecto a la pedagogía como ciencia y de su propio punto de vista.

TEMA 4. LAS CRÍTICAS AL FUNCIONAMIENTO DEL SISTEMA EDUCATIVO.

LECTURA 1:

Álvarez García Isaías, “La difusión de las ideas y el cambio en la formación de maestros de primaria en México”.

- Lea y si es necesario vuelva a leer con la finalidad de ir clarificando lo que el autor quiere decir con respecto a la lectura.
- Extraiga las ideas centrales de la lectura.
- Indague por diferentes fuentes y/o técnicas sobre el Sistema Educativo Nacional Mexicano.
- Contraste con la lectura, la información recabada y con su punto de vista personal.
- Para mayor información si así se quiere, consulte el texto de Adriana Puiggrós, “Crisis del Sistema Educativo Moderno”, en Imagenación y crisis en la educación latinoamericana, Ed. Patria, México, 1990, pp. 50-108.



TEMA -5. TENDENCIAS SOBRE MODELOS DE FORMACIÓN DOCENTE.

LECTURA 1:

Acuda a la lectura de César Carrizales "Hacia una política de investigación educativa para docentes", para ello, desarrolle las siguientes actividades:

- Explícite por escrito el rol tradicional que ha jugado el docente a diferencia del investigador.
- Maneje la importancia que tiene vincular la docencia-investigación.
- Elabore fichas de trabajo donde queden plasmadas las ideas del texto

LECTURA 2:

Habiendo ya, referentes prácticas, teóricoprácticas de lecturas anteriores, le sugerimos también leer el texto de Cecilia Fierro y Lesvia Rosas, "Hacia la construcción de un programa de formación de maestros en ejercicio" donde indicamos para su desarrollo las siguientes sugerencias:

1. Extraiga las ideas principales.
2. Una vez que se tengan las ideas del texto, es recomendable explicitar la importancia que tiene la aplicación de la participación participativa en la formación de maestros en ejercicio.
3. Explícite brevemente lo que sostiene la teoría constructivista del aprendizaje en consonancia con la investigación participativa.
4. Conceptualice, de acuerdo a la lectura, el trabajo docente.
5. Elabore fichas de trabajo en torno a las dimensiones de la práctica docente a partir de las relaciones.
6. Se sugiere explicitar por escrito por lo menos una dimensión de la práctica docente y contrastarla con su realidad docente.
7. ¿Cómo concibe un programa para maestros en ejercicio?
8. Lea con toda atención los objetivos y metas de un proyecto, con la intención de acrecentar su marco referencial.

9. Mencione y explique las etapas de un programa de formación de maestros. Para esta actividad se sugiere consultar además de la antología básica la complementaria en la lectura "La investigación-acción en los currícula de formación docente" de Anita Barabtarlo.

FINALES:

Se sugiere rescatar los productos obtenidos a lo largo de la presente unidad. Para ello le proponemos varias opciones a desarrollar de las cuales por lo menos una debe trabajar. Si cree necesario presentar otra opción distinta está en plena libertad de hacerlo, siempre y cuando responda a los propósitos de la unidad.

1. Elaboración de una síntesis donde rescate elementos para la formación de maestros en servicio.
2. A partir de su quehacer cotidiano, contrasta las dimensiones de la práctica docente donde se integren globalmente a lo largo del escrito.
3. Problemas de la escuela pública en México
4. El papel del Estado en la educación.
5. Recuperar de cada tema, las ideas principales y explicar por escrito, alguna cuestión que guarde relación con su práctica docente.

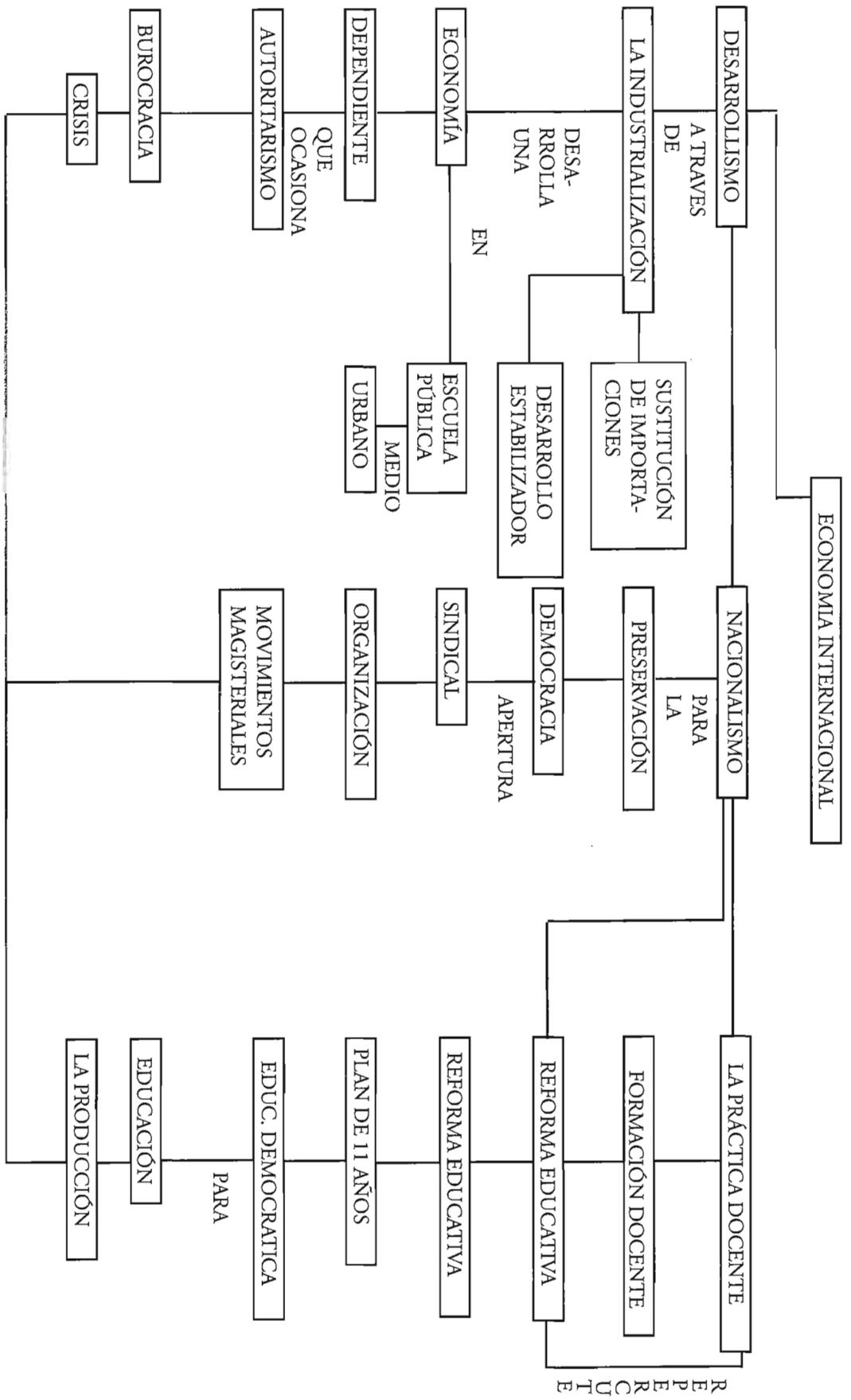
UNIDAD II. FORMACIÓN DOCENTE ESCUELA PÚBLICA Y DESARROLLISMO 1940-1970

Propósito

Que el profesor-alumno comprenda las causas que motivaron la orientación de la escuela pública mexicana, la concepción de la formación docente representativa de la época (ver diagrama 3).



DIAGRAMA 3



ACTIVIDADES DE ESTUDIO

PREVIAS

Retome los elementos teóricos contemplados en la unidad anterior y téngalos presentes para el análisis de cada uno de los temas que se analizan en la presente unidad.

Con la intención de facilitarle la comprensión de la presente unidad, le sugerimos conteste de manera individual o por equipo las siguientes cuestiones, para resolverlas puede acudir a enciclopedias, diccionarios, compañeros de trabajo o personas con experiencia en los aspectos a resolver.

¿Qué entiende por desarrollismo, industrialización y unidad nacional?

¿Qué es: plan, programa, proyecto y reforma?

¿Qué es un sindicato, quiénes lo integran, cuál es la finalidad de formar u organizar un sindicato, cuáles son los derechos y obligaciones de los miembros de un organismo sindical?

¿Qué son las prácticas sociales?

¿Cómo se define la educación formal e informal?

¿Qué es para usted el nacionalismo?

¿Cómo entiende usted una crisis social?

DE DESARROLLO

TEMA 1.- DESARROLLO, INDUSTRIALIZACIÓN SUBORDINADA Y UNIDAD NACIONAL, de la lectura del Instituto de Ciencias de la Educación.

- Si hay las condiciones, vea con sus alumnos, compañeros de estudio, trabajo o con la gente de su comunidad el video, México en la obra de Octavio Paz último capítulo o Cárdenas serie biografía del poder de Enrique Krauze. Luego invíteles a comentar ¿qué les dice cada uno de ellos respecto de cómo eran las cosas en esa época, por qué se recuerda al cardemismo como uno de los momentos más significativos del país, cuáles fueron las alianzas que estableció Cárdenas y para qué fin.

Establezca un diálogo en el que se discuta por qué eligió Cárdenas a Manuel Ávila Camacho como sucesor, comente cuál fue la nueva línea política establecida en su campaña electoral por Ávila Camacho. Señale cuáles fueron las determinantes contextuales que determinaron el viraje de la política del Estado mexicano a partir de 1940.

- Mencione las características más sobresalientes de la educación socialista.
- Analice las características internacionales y nacionales así como los eventos y realizaciones más sobresalientes del régimen Ávilacamachista.
- Describa los rasgos del Estado benefactor y su efecto en la economía mexicana así como los tres grandes problemas que enfrentó el mundo.
- Identifique las ideas filosóficas del período que se estudia y su representación en nuestro país.
- Precise en qué consistió poner en práctica una estrategia de desarrollo que conocemos como "desarrollo estabilizador".
- Identifique los elementos más significativos de las políticas educativas de la época, propósitos y su estructura escolar.

TEMA 2.- EDUCACIÓN, RECURSOS TECNOLÓGICOS Y POLÍTICAS SOBRE FORMACIÓN DOCENTE

- Analice cuidadosamente la lectura de José Teódulo Guzmán, elabore cuadros sinópticos de cada uno de los diversos proyectos educativos del período 1958-1970.
- Elabore un resumen en el que exponga las conclusiones a las que haya llegado después de revisar la lectura de Guzmán.

TEMA 3.- LA SINDICALIZACIÓN CONTROL Y EJERCICIO DEL MAGISTERIO.

Analice rigurosamente la lectura de este tema:



Enrique Avila "La fundación del SNTE, el alemanismo, la institucionalización de la antidemocracia: 1956-1960".

Formule por escrito un juicio crítico en donde señale:

- Cómo favoreció la situación internacional y nacional del gobierno de Ávila Camacho.
- La problemática de los trabajadores de la educación.
- Las acciones sustantivas del Secretario de Educación Octavio Véjar Vázquez.
- El impacto que tuvo para la clase obrera y en particular para el magisterio y su sindicato, la entrada de México en la Conflagración Mundial.
- Enuncie las características de las prácticas antidemocráticas del Estado y de los líderes afiliados al "nacionalismo revolucionario".
- En qué consistieron los conflictos gremiales de 1958-60 y sus reivindicaciones más relevantes.
- Cómo resolvió el Estado y El CEN del SNTE la confrontación con el MRM en el período que se estudia.

TEMA 4.- OTRAS INSTANCIAS EN LA FORMACIÓN

DOCENTE: BUROCRACIA, ESPACIO LABORAL Y SINDICATO

Lea cuidadosamente los artículos de la antología que corresponden a este tema "La simbiosis SEP/SNTE" de Guevara Niebla, "La definición cotidiana del trabajo de los Maestros" de Citlati Aguilar y "La Educación Sindical en la Formación de Maestros" de César Carrizales.

Elabore un resumen de cada uno de los artículos, destaque en sus conclusiones cómo, cada uno de estos espacios conforman ideológica, laboral y políticamente el ser docente.

Utilizando los mismos artículos plantee cuáles serían las acciones a emprender para mejorar estos espacios informales de formación docente.

TEMA 5.- CRISIS DEL MODELO DE DESARROLLO E INCONFORMIDAD SOCIAL.

- Analice cuidadosamente los dos artículos que la antología presenta sobre este tema: Sergio Zermeño, "Debilitamiento del modelo cultural" y "La desarticulación de los movimientos sociales en este marco".
- Precise la importancia y la trascendencia del nacionalismo como elemento de legitimidad, consenso y deterioro que el Estado desarrollista manejó.
- Identifique las diversas causas que determinaron cómo el Estado entra en crisis al agotarse el modelo desarrollista y el nacionalismo.
- Investigue en periódicos, revistas y textos, cómo fue el desarrollo y desenlace del movimiento estudiantil del 68.
- Formule un juicio en el que se exprese cuál fue el papel del magisterio en los sucesos de 1968.

ACTIVIDAD FINAL

Elabore un trabajo escrito en el que recupere el propósito de la Unidad. Al elaborar su trabajo se le sugiere considerar los siguientes indicadores:

- Planteamiento.
- Intención.
- Categorías básicas.
- Forma metodológica.
- Descriptiva
- Analítica.
- Sintética
- Desarrollo del asunto mediante la forma metodológica elegida.
- Uso de citas o apoyos bibliográficos
- Conclusiones.
- La extensión del escrito estará determinada por el tema, metodología, profundidad y finalmente la convención establecida entre asesor y profesor-estudiante.



UNIDAD III. REFORMA Y MODERNIZACIÓN EDUCATIVAS EN EL MARCO DE LA GLOBALIZACIÓN 1970-1994

Propósito

Que el profesor-alumno comprenda y caracterice las cuestiones económicas, políticas y sociales que han incidido en la configuración de un nuevo modelo educativo y de los proyectos de formación docente, en el marco de la globalización mundial. (ver diagrama 4).

ACTIVIDADES DE ESTUDIO

PREVIAS:

Con base en su experiencia y conocimiento responda a las siguientes preguntas:

- ¿Cómo conceptualiza reforma y modernización?
- ¿Qué entiende por liberalismo y neoliberalismo?
- ¿A qué se le llama globalización o globalidad?
- ¿Qué entiende por federalismo mexicano?
- ¿Cómo conceptualiza educación y escuela pública?
- ¿Qué se entiende por modelo de desarrollo?
- ¿A qué se le llama modelo educativo?
- ¿Qué corrientes pedagógicas contemporáneas conoce?
- ¿Cuál es la diferencia entre: instrucción, educación y formación?
- ¿Cómo define capacitar, adiestrar, instruir, enseñar?
- ¿Qué acciones emprendió el Estado mexicano en cuanto a formación docente a partir de 1970 hasta nuestros días?
- ¿Cuáles son las instituciones formadoras de docentes que se crearon durante el período 70-94 y qué las caracteriza?
- ¿Por qué se habla hoy de profesionalizar la docencia?

—¿Cuáles son los principios que sustentan la política de formación de docentes en el marco de la reforma y la modernización?

DE DESARROLLO

TEMA 1.- REORGANIZACIÓN ECONÓMICA MUNDIAL, REFORMA, MODERNIZACIÓN Y DESARROLLO SOCIAL.

—Lea con detenimiento las lecturas de Rivera Ríos y Riordan Roett y escriba en fichas de trabajo las tesis centrales que cada autor plantea con relación a la situación mundial, así como a la cuestión de reforma y modernización.

—Hecho el ejercicio anterior:

- a) Caracterice las condiciones estructurales de la economía mundial.
- b) Señale los elementos centrales de la crisis económica mundial en la década de los 70.
- c) Precise cómo incide la crisis mundial en la economía mexicana durante la década de los 70.
- d) Exprese en que consistió la política anticrisis del Estado mexicano en la década de los 70.
- e) Puntualice cuál era la situación económica del país al iniciarse la década de los 80.
- f) Especifique qué caracteriza a las políticas anticrisis instrumentadas por el Estado mexicano en las décadas 70 y 80 y qué las diferencia.
- g) Establezca qué elementos explican la decisión del gobierno mexicano de integrarse en un bloque comercial con E.U y Canadá.

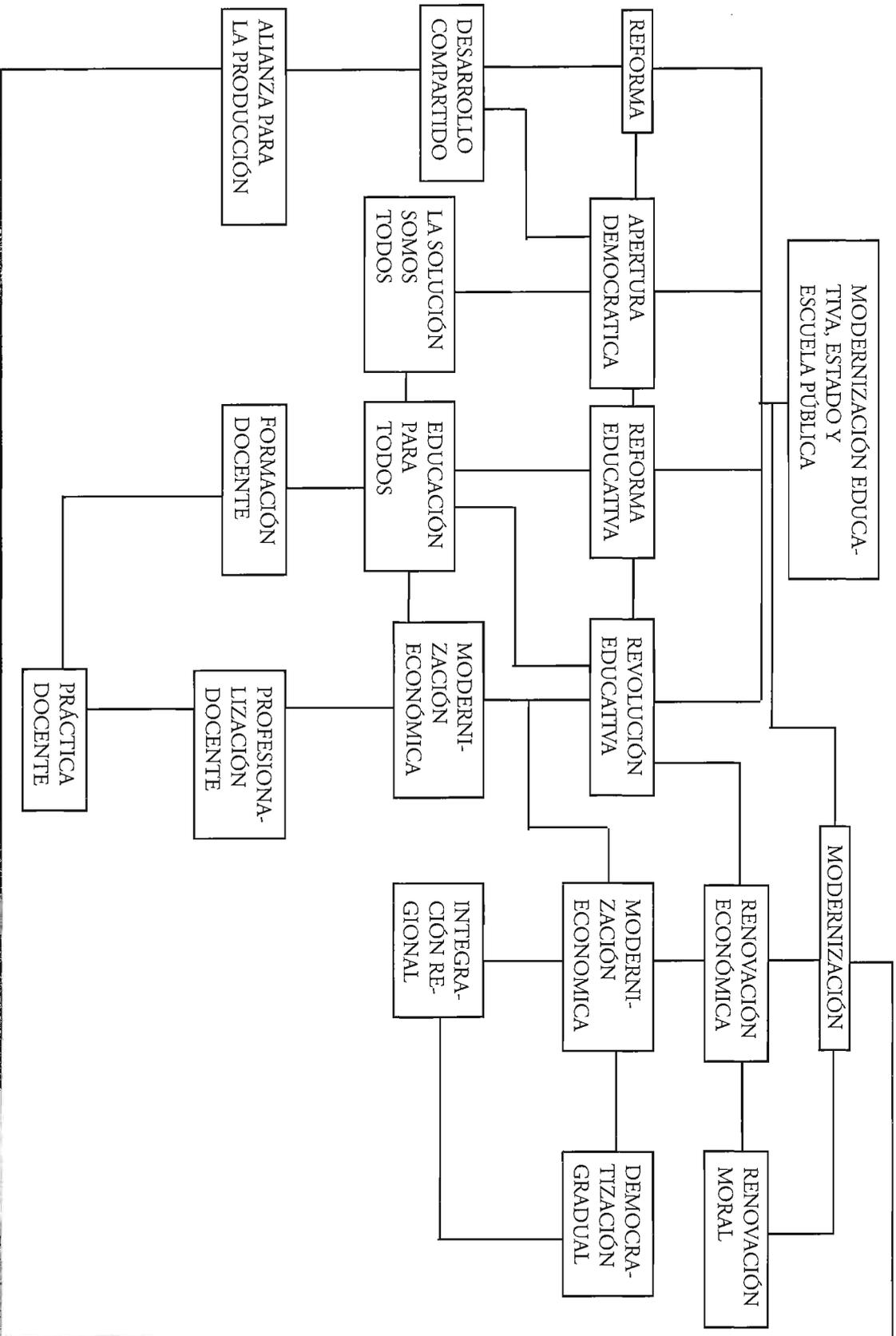
TEMA 2.- ESCUELA PÚBLICA, EDUCACIÓN DEMOCRÁTICA Y FORMACIÓN DOCENTE.

Revise con cuidado la lectura de Giroux “La educación de los maestros y la enseñanza democrática” y realice los siguientes ejercicios:

—Reflexione qué papel le es asignado al maestro frente a los cambios que se han ido



DIAGRAMA 4
RED CONCEPTUAL



- dando a lo largo de los últimos 25 años en el país.
- Realice pequeñas entrevistas con profesores de otras edades para conocer de sus experiencias docentes.
 - Busque información respecto de en qué medida la formación del maestro de los años 70 o antes, cuenta con principios democráticos.
 - Indague con sus compañeros de trabajo o de formación, como han trabajado la enseñanza democrática en el aula y qué han aprendido con ello.
 - Si cuenta con aparato de "video" con sus compañeros de trabajo o de estudio, incluso con sus alumnos, vea alguna de éstas películas: "Al maestro con cariño", "La sociedad de los poetas muertos", "Simitrio", "Rio Hondo", "Escuela por escuela" o alguna otra cercana a las anteriores.
 - Establezca un diálogo entre los asistentes acerca de la enseñanza con principios democráticos.
 - Discuta con ellos los principios de autoridad, autoritarismo y democracia.
 - Retomando alguna de las categorías anteriores, establezca la vía más aconsejable que conduzca a un proceso de enseñanza aprendizaje más fructífera.
 - Formule algunas ideas básicas que contribuyan a una formación más sólida y elevada en el terreno de lo social y moral.
- Analice, si le es posible con sus compañeros de estudio o trabajo, los rasgos que se manifiestan en la práctica docente considerando las premisas de formación que sustentan los proyectos que se formularon antes del momento de estudio y durante el periodo al que nos referimos.
 - Realice entrevistas con profesores formados con proyectos e instituciones diferentes, analice la información reunida y elabore un pequeño resumen de lo logrado.
 - Si su formación es anterior o posterior al momento que revisamos, reflexione qué movió al Estado a realizar los cambios descubiertos.

TEMA 3.- TENDENCIA MODERNIZADORAS EN LA FORMACIÓN DOCENTE.

Realice con el cuidado necesario la lectura de Rosa Vera:

- Desprenda cuáles fueron las reformas más significativas que se realizaron en la educación normal durante los años del Echeverrismo.
- Establezca sus características y señale sus diferencias con respecto de lo hecho antes de éste régimen.

TEMA 4.- MAESTROS ¿PROFESIONALES DE LA ENSEÑANZA?

Leyendo con atención el trabajo de Ramiro Reyes Medite si:

- Su formación como maestro responde a las necesidades de la sociedad nacional de la que usted forma parte:
- Intente discutir esto mismo con sus compañeros de estudio o de trabajo.
- Dialogue con compañeros de experiencias diferentes acerca de si resulta necesario pensar en un nuevo proyecto de formación de docentes en el país.
- De ser así... ¿qué sugerirá usted y/o sus compañeros como principios básicos para ese proyecto?
- ¿Cuáles pueden o deber ser, las condiciones laborales para el docente que de ese proyecto sugiera?
- ¿Qué responsabilidades debería asumir la o las organizaciones sindicales -vigentes o que surgieran- frente al posible profesor con formación diferente?
- Con sus compañeros discuta si es válido un mayor acercamiento entre instituciones formadoras de docentes, sindicato y escuela en el México de hoy, y saber cuáles serán los propósitos.



—Por separado usted y sus compañeros de estudio formulen un pequeño escrito y comparen las diferencias a las que cada uno llegó.

TEMA 5. PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE, CONDICIONES LABORALES Y ORGANIZACIÓN SINDICAL.

Analice con detenimiento el artículo de Ma Teresa Bravo:

Busque dialogar con sus compañeros de estudio y de trabajo en torno a:

- Formación y profesionalización de la docencia.
- Qué importancia puede tener para usted, sus compañeros de estudio y de trabajo y para la educación básica de hoy y de mañana, el que se *universitace** la formación de maestros en México
- Universitar la educación normal, asegura una mayor calidad de la enseñanza, aseguran algunos autores. Usted y sus compañeros ¿qué opinan?
- ¿De las conversaciones con sus compañeros y de su propia experiencia docente, que sugeriría que se hiciera en el terreno de la formación docente y en el rubro del proceso enseñanza aprendizaje?
- En fichas de trabajo, reúna lo realizado y formule sus propias ideas con respecto de lo estudiado.

TEMA 6.- FORMACIÓN DOCENTE ¿RESPONSABILIDAD DE QUIÉN?

Carlos Cantú en su artículo formula de entrada: ¿la formación de docentes es un problema social?...

- Frente a esto usted ¿qué opina?
- ¿Que dicen sus compañeros?
- Analice -siguiendo la lectura de Cantú-

*Con este termino debe entenderse formación universitaria.

este planteamiento.

- Intente profundizar el análisis con sus compañeros considerando estas preguntas:
- Si hoy día se vuelve social la cuestión de formar docentes.
- ¿No ha sido así?
- ¿De quién fué entonces?
- ¿Por qué este cambio?
- ¿Que papel jugaría -ante este vuelco- el Estado mexicano y las entidades?
- ¿A dónde cree que conduce esta probable decisión?
- Alguna relación tendrá el anterior planteamiento con la llamada política neoliberal, impulsada por el Estado en los últimos 12 años?
- Procure un resumen, recuperando lo más importante de su reflexión y la discusión que haya realizado con sus compañeros sobre el asunto.
- Establezca su propia opción y considere cuál puede ser la responsabilidad pedagógica y social de un profesor que fuese formado por un espacio diferente al hasta hoy conocido.

ACTIVIDADES FINALES

- Recupere los productos de las actividades realizadas en cada tema y de las discusiones sostenidas con sus compañeros de estudio y de trabajo a lo largo de la unidad. Esto es con el fin de:

Opción "a"

Elabore un escrito sobre alguno de los siguientes temas:

- Escuela pública, entre reforma y modernización.
- Formación docente entre nacionalismo y neoliberalismo.
- Desarrollo nacionalista y formación docente. Formación docente, práctica docente y conciencia e identidad nacional.
- Formación docente, enseñanza democrática



y formación del ser nacional.

- Reforma escolar, práctica docente y formación del educando.
- Escuela pública y planes de estudio para formar docentes en educación básica.
- Formación docente, desarrollo nacional y cultura e identidad nacional.

Opción "h"

- Desarrolle una propuesta de plan de estudios para formar maestros de educación básica o para formadores de docentes.

Opción "c"

- Formule un estudio crítico al programa de estudios vigente, del grado escolar que atiende como profesor.

Opción "d"

- A partir de su experiencia docente y de lo trabajado en la unidad elabore un estudio autobiográfico, considerando:
 - ¿Qué lo indujo a estudiar la carrera de profesor?
 - ¿Con qué plan de estudio se formó?
 - ¿Cuántos alumnos ingresaron en su generación y cuántos egresaron?
 - ¿Que problemas académicos vivió la institución en que se formó mientras usted fue alumno?
 - ¿De qué manera afectaron esos problemas, su formación profesional?
 - ¿Qué métodos de enseñanza se emplearon en su formación?
 - ¿Qué opina de los maestros que le dieron clase?
 - ¿Qué conocimientos adquiridos en su formación, le han sido útiles en su ejercicio docente?
 - ¿Qué opinión tienen los padres de familia de los alumnos a los que les ha dado clase sobre su trabajo docente?
- De acuerdo con la experiencia vivida, ¿volvería a estudiar para profesor?

BIBLIOGRAFÍA GENERAL DEL CURSO

ÁLVAREZ, Alejandro *Crisis global del capitalismo en México: 1968-1985*. México, Ed. ERA, 1987. 178 pp.

ÁLVAREZ, Mosso, Lucia y González Marín, Ma Luisa. *Industria y clase obrera en México (1950-1980)*. México, Ed UNAM-Quinto Sol, 1987, 183 pp.

AZÍS Nasiff, Alberto. *El Estado Mexicano y la C.T.M. México*, Ed. Casa -Chata. 1989, 345 pp.

BAZANT, Milada. *Debate pedagógico durante el porfiriato México*, Ed. El Caballito SEP, 1985, 157 pp.

BAZAÑES, Miguel. *El pulso de los sexenios 20 años de crisis en Mexico México*, Ed. Siglo XXI, 1990, 411 pp.

BAZANES, Miguel. *la lucha por la hegemonía en México*. México, Ed. Siglo XXI, 1981, 243 pp.

BELTRÁN, Ulises y Portillo Santiago. *Descentralización y democracia en Mexico*. México, Ed. Colegio de México, 1986, 219 pp.

CIDAC. *Educación para una economía competitiva*. México, Ed. CIDAC Diana, 1992, 211 pp.

CORDERA, Rolando y Telló, Carlos. *México: la disputa por una nación: perspectivas y opciones de desarrollo*. México, Ed. Siglo XXI, 1981, 149 pp.

DEBESSE, M. y Miaiaret, G. *La formación de los enseñantes*. España, Ed. Oikos, 1982, 334 pp.

DELVAL, Juan. *Creer y pensar*. España, Ed. Laia, 1987. 376 pp.

FERMOSO, Estébanes. Paciano. *Teoría de la educación*. México, Ed. Trillas, 1981, 506 pp.

GALLO, María, *Políticas Educativas en México como indicadores de una situación nacional*. México, Ed Casa chata, 1987, 111 pp.

GÓMEZ, Tagie, Silvia, et. al. *Modernización económica democrática política y democracia social*. México, Ed. Colegio de México. 1993, 435pp.

GONZÁLEZ, Casanova, Pablo. *La democracia en México*. México, Ed. ERA, 1982, 333 pp.

GONZÁLEZ, Casanova, Pablo. *México hacia el año 2000: desafíos y opciones*. Venezuela, Ed. Nueva Sociedad, 1989; 404 pp.

GÜEDEZ Victor. *Educación y proyecto histórico-pedagógico*. Venezuela, Edc Kapehusz, 1987, 377 pp.



GUEVARA, Niebla, Gilberto y García Canclini, Nestor. *La educación y la cultura ante el Tratado de libre Comercio*. Mexico, Ed. Nexos Nueva imagen, 1992, 398 pp.

GUERRA, Rodríguez, Diodoro. *La descentralización educativa: estrategia para el desarrollo*. México, Ed. Liega, 1987, 219 pp.

LATAPI, Pablo, et. al. *Las necesidades del sistema educativo nacional México*, Ed. FCE, 1979, 458 PP

LATAPI, Pablo. (Coord.) et. al. *Educación y escuela*. Tomo III, México, Ed. SEP Nueva Imagen, 1992 501 pp.

LERNER, Victoria, et. al. *Historia de la reforma educativa*. Mexico, Ed. Colegio de México, 1979, 195 pp.

MARTINEZ de la Rocca, Salvador *Estado, educación y hegemonía en México*. México, Ed. Linea, 1983, 214 pp.

NOVAK, Joseph D. *Teoría y práctica de la educación*. España, Ed. Alianza Universidad, 1988, 275 pp.

PADILLA Aragón, Enrique. México: *desarrollo con pobreza*. México, Ed. Siglo XXI, 1989, 173pp.

Rocha, Manuel. *Educación y desarrollo; la ideología del Estado Mexicano*. México, Ed. Linea, 1983, 262 pp.

PUIGGROS, Adriana. *Imaginación y crisis en la educación Latinoamericana*. México, Ed. Patria, 1990, 190 pp.

RIVERA Ríos, Miguel Angel. *El nuevo capitalismo mexicano: el proceso de reestructuración en los años ochenta*. México, Ed. ERA, 1992, 223 pp.

ROBLES, Martha. *Educación y sociedad en la historia de México*. México, Ed. Siglo XXI, 1985, 261. p.

SOLANA, Fernando, et al. *Historia de la educación en México*. México, Ed. SEP-FCE, 1982, 642 pp.

VILLA lerner, Lorenza. *los libros de texto gratuitos*. México, Ed. Universidad de Guadalajara, 1988, 281 pp.



**PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE
Y ESCUELA PÚBLICA EN MÉXICO 1940-1944
GUÍA DEL ESTUDIANTE**

PARTICIPARON EN SU ELABORACIÓN:

**JESÚS OROS RODRÍGUEZ
UNIDAD UPN 241 SAN LUIS POTOSÍ., S.L. P.**

**PEDRO RAMÍREZ CISNEROS
UNIDAD UPN 131 PACHUCA., HGO.**

**ÁLVARO MORALES HERNÁNDEZ
UNIDAD AJUSCO.**

COORDINACIÓN DEL PROYECTO:

XÓCHITL LETICIA MORENO FERNÁNDEZ



ANTOLOGÍA BÁSICA

PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE Y ESCUELA PÚBLICA EN MÉXICO

.....
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PLAN 1994

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Primera edición, México 1994.

© Derechos reservados por
Universidad Pedagógica Nacional
Carretera al Ajusco No. 24
Col. Héroes de Padierna
Delegación Tlalpan, C. P. 14200
México 22, D.F.

Impreso en México

ISBN 968-29-7663-4 (Obra C.)
968-29-7664-2

Í N D I C E

PRESENTACIÓN GENERAL	7
Unidad 1: Las nuevas corrientes educativas en el mundo	9
Tema 1. La nueva geopolítica mundial, los organismos internacionales y la reconceptualización de la educación.	11
Lectura 1. “Conocer para transformar: el problema del futuro” Emilio Tenti	11
Lectura 2. “El camino a seguir: educación para el nuevo mundo moral” James Bowen	14
Tema 2. La conformación de un estado mundial, la globalización económica y su proyecto educativo	18
Lectura 1. “Peculiaridades del desarrollo del Estado-Nación mexicano”. Emilio Tenti	18
Lectura 2. “La integración de México al mercado capitalista mundial”. Emilio Tenti	21
Lectura 3. “Ideología y política educativa del liberalismo en el poder”. Emilio Tenti	24
Lectura 4. “Estado y sociedad a partir de los años cuarenta”. Emilio Tenti	32
Tema 3. Teorías pedagógicas contemporáneas y la discusión sobre la escuela pública	35
Lectura 1. “Crisis de la institución escolar”. Ponciano Feroso Estébanez	35
Lectura 2. “Elementos del paradigma pedagógico dominante”. Emilio Tenti	48
Tema 4. Las críticas al funcionamiento del sistema educativo	53
Lectura 1. “La difusión de las ideas y el cambio en la formación de maestros de primaria en México”. Isaías Álvarez García.	53
Tema 5. Las tendencias sobre modelos de formación docente	55
Lectura 1. “Hacia una política de investigación educativa para docentes”. César Carrizales Retanoza	55
Lectura 2. “Hacia la construcción de un programa de formación de maestros en ejercicio”. Cecilia Fierro y Lesvia Rosas.	59



Unidad II. Formación docente, escuela pública y desarrollismo: 1940-1970	73
Presentación	75
Tema 1. Desarrollismo, industrialización subordinada y unidad nacional	76
Lectura 1. “El modelo pedagógico contemporáneo; el período de la Reforma”. Instituto de ciencias de la educación	76
Tema 2. La sistematización educativa y las concepciones sobre formación docente	91
Lectura 1. “Revisión de actividades del sistema educativo nacional durante el sexenio: 1958-1970. José Teófilo Guzmán	91
Tema 3. Sindicalización, cooptación y profesionalización del magisterio	107
Lectura 1. “La fundación del sindicato de trabajadores de la educación (SNTE), el alemanismo, la institucionalización de la antidemocracia, las grandes luchas de 1956-1960, la gran confrontación” Enrique Ávila	107
Tema 4. Otras instancias en la formación de docentes: la burocracia, el espacio laboral y el sindicato	125
Lectura 1. “La Simbiosis SEP-SNTE”. Gilberto Guevara Niebla	125
Lectura 2. “La definición cotidiana del trabajo de los maestros”. Citlali Aguilar	128
Lectura 3. “La Educación sindical en la formación de maestros”. César Carrizales	131
Tema 5. Crisis del modelo de desarrollo e inconformidad social	134
Lectura 1. “Nacionalismo e ideología dominante: el marco sociohistórico”. Sergio Zermeno	134
Lectura 2. “El México de los años sesenta: el marco intermedio del malestar; el Estado popular deviene Estado de clase”.	138
Lectura 3. “El movimiento estudiantil de 1968 y su influencia en el magisterio”. Enrique Avila	140



Unidad III. Reforma y modernización educativas en el marco de la globalización: 1970-1994	147
Tema 1. Reorganización económica mundial, reforma, modernización y desarrollo social	149
Lectura 1. "El Contexto Internacional y la integración de México a la economía mundial en los años 70". Miguel Ángel Rivera	149
Lectura 2. "Las alternativas estratégicas de México en un cambiante sistema mundial: cuatro opciones, cuatro ironías". Riordan Roetl	171
Tema 2. Escuela Pública, Educación Democrática y Formación Docente	185
Lectura 1. "La educación de los maestros y la enseñanza democrática". Henry A. Ciroux	185
Tema 3. Tendencias modernizadoras en la formación docente	211
Lectura 1. "Reformas a la educación normal durante el sexenio 1970-1976". Rosa Vera	211
Tema 4. Maestros: ¿profesionales de la enseñanza?	220
Lectura 1. "Nuevas necesidades en la formación de maestros". Ramiro Reyes	220
Tema 5. Profesionalización docente condiciones, laborales y organización sindical	227
Lectura 1. "Universitación de los estudios de normal ¿mayor calidad de la enseñanza? María Teresa Bravo	227
Tema 6. Formación docente: ¿responsabilidad de quién?	232
Lectura 1. "La formación de maestros: ¿un problema social?". Carlos Cantú	232
BIBLIOGRAFÍA GENERAL DEL CURSO	240



PRESENTACIÓN GENERAL

Las lecturas que integran la antología básica del curso "Profesionalización docente y escuela pública en México. 1940-1994"; han sido seleccionadas teniendo en cuenta que es lo mínimo necesario, para cubrir los contenidos de la materia.

La organización de las lecturas, responde a los ordenamientos temáticos de cada unidad. Se pretende con esta idea, un uso adecuado de los materiales que se ofrecen para analizar cada una de las cuestiones que el programa formula; además, se procuró que las lecturas fuesen en lo posible las más didácticas de tal manera que su manejo no resultara denso al profesor-alumno.

Cabe hacer notar, que los materiales presentados como mínimos no deben ser entendidos como los únicos para trabajar el curso. El profesor-alumno, como el asesor, pueden y deben asomarse en otras lecturas para ampliar su información y conocimiento en torno a los rubros que conforman cada unidad del programa. La medida



P R I M E R A U N I D A D

LAS NUEVAS CORRIENTES EDUCATIVAS EN EL MUNDO

.....



TEMA 1. La nueva geopolítica mundial, los organismos internacionales y la reconceptualización de la educación

7 MARZO

①

**LECTURA:
CONOCER PARA TRANSFORMAR
EL PROBLEMA DEL FUTURO***

PRESENTACIÓN

Emilio Tenti explica a manera de reflexión, la importancia que tiene la actitud que debe asumir el ser humano en su devenir histórico. Se hace alusión a la historia y la importancia que tiene la política en la historia misma.

Y qué decir a propósito de los intentos y pretensiones de ciertos enfoques disciplinarios de la llamada “ciencia prospectiva”. Esta recién llegada al campo de las ciencias humanas pretende y reclama sus derechos y sus monopolios epistemológicos (y profesionales). ¿Hasta que punto es legítimo pensar en la automatización de la reflexión acerca de los hechos sociales de esa dimensión de la duración que se proyecta sobre el porvenir? ¿Hasta qué punto ese futuro es concebible como independiente de la totalidad que punto ese futuro es concebible como independiente de la totalidad del tiempo y la duración históricas? ¿Es conveniente afirmar, como lo hacen ciertos especialistas, que nos encontramos frente al “nacimiento de una capacidad de acción prodigiosa de las sociedades sobre ellas mismas”, lo cual permite concluir que “estamos en sociedades donde la historia ha sido reemplazada por la política”?¹⁰ El desarrollo de las capacidades científicas y tecnológicas es tal que el hombre de las capacidades científicas y tecnológicas es tal que el hombre puede dominar

* Emilio Tenti. “Conocer para transformar: el problema del futuro”, en: *El arte del buen maestro*, Ed. Pax, México, 1988, pp. 25-28.

completamente, tanto la naturaleza, como la sociedad, de modo que ha logrado liberarse, tanto de las determinaciones materiales, como de las históricas. La historia pues, si acaso, puede no tener ninguna importancia para el futuro. Este será lo que los hombres (la política) decida que sea. El conocimiento histórico pues, ya no cuenta cuanto más podrá justificarse por el simple deseo “turístico”, gratuito e inocuo de satisfacer una curiosidad totalmente ineficaz. Por tanto “las leyes de la evolución de las sociedades capitalistas, las leyes del desarrollo, las tendencias de la evolución, el sentido de la historia; son todas naciones que hay que fusilar “en rase compagne”.¹¹ El acontecimiento singular (la decisión política) reencuentra aquí sus títulos de nobleza, ya no como acontecimientos pasados, sino como acontecimientos creados de provenir, o más bien, de todo el provenir.

¿Bajo cuáles parámetros propondremos reflexionar el problema de la temporalidad histórica en su dimensión de porvenir? Al respecto puede ser de utilidad recuperar las aportaciones de un clásico del pensamiento social. La tesis de Max Weber al respecto gira en torno a la afirmación de la no heterogeneidad del tiempo. Al decir de un buen comentarista de Weber, “no es posible conocer con certidumbre el futuro, por las mismas razones que determinan que no se pueda obtener una explicación necesaria cuando se procede a realizar un análisis causal del pasado. El acontecimiento complejo ha sido siempre el resultado simultáneo de elevado número de circunstancias. En los momentos cruciales de la historia, un hombre adoptó decisiones. Asimismo, mañana otros hombres adoptarán decisiones. Y estas últimas, influidas por las circunstancias, implican siempre un margen de indeterminación, en el sentido preciso de que otro hombre, en el mismo lugar, habría podido adoptar otra decisión. En cada momento hay tendencias fundamentales, pero que dejan



cierto margen de libertad de acción a los hombres. O bien hay factores múltiples que actúan en diferentes sentidos”¹² En esta concepción del devenir histórico, el futuro no aparece como totalmente determinado por el pasado. Tampoco es el resultado de un tipo particular de determinaciones, materiales, ideales, en forma excluyente. Esta posición reivindica dos postulados básicos.

a) El futuro no constituye una fatalidad histórica, un resultado, necesario e inevitable. Pero tampoco es el resultado caprichoso o azaroso de una voluntad o decisión humana. El determinismo histórico mecanicista y el voluntarismo idealista son rechazados por igual.

b) Si el futuro no está totalmente predeterminado, es posible reivindicar el justo valor de las acciones y decisiones humanas. Al decir de R. Aron, “si los hombres sólo pueden ser cómplices de un destino establecido de antemano, la política es una actividad miserable. Porque el futuro es incierto, y porque algunos hombres pueden forjarlo, la política es una de las actividades más nobles de la humanidad.”¹³

Dentro de este marco, la política educativa del Estado mexicano no puede ser concebida como un simple reflejo de un elemento cualquiera de la sociedad, ya sea “los intereses de la clase dominante”, “las exigencias de la economía”, etc., ni como causa eficiente, principio puro y estructurante de la educación mexicana. La explicación histórica —y en esto seguimos a Weber— descarta las determinaciones unilaterales del conjunto de la sociedad, o de un nivel particular, por un elemento singular, ya sea éste económico, político o ideológico. En lugar de este determinismo vulgar, se postula un tipo de explicación parcial, analítica y probabilística. La decisión política por ejemplo, la voluntad de los hombres que en determinadas

situaciones estructuradas deciden intervenir de cierta manera en el curso de la historia, son decisiones eficaces, parcialmente eficaces y creativas y no meros actos inevitables y fatales. Otros hombres, en la misma situación histórica, podrían haber tomado otras decisiones. De modo que una decisión política puede ser considerada, en un momento dado, como efecto, esto es, puede ser explicada por la relación probabilística con un conjunto de factores de diversa índole. Pero también puede ser considerada como elemento activo y aún como “causa de su causa”, esto es, interviniendo a su vez sobre aquéllos que presidieran su génesis y transformándolos a su vez en algún sentido. Sólo de esta manera es posible evitar el escollo de los determinismos simples y mecánicos (idealistas y materialistas) sin caer en el campo de la total arbitrariedad y en la imposibilidad de explicación científica de los hechos sociales del pasado y del presente.

De igual modo, según estos parámetros de pensamiento, es imposible pretender prever el futuro. El mismo Weber, jamás se animó a hacer predicciones, salvo en un caso. Sólo entrevió la fuerza casi incontenible del proceso general de racionalización y de burocratización de las sociedades industriales modernas. Y todo parecería indicar que no estuvo equivocado. El mismo concepto de causalidad probabilística puede ser extendido al futuro. Aquí los hombres realizan la prospectiva en el doble sentido del término realizar, esto es, como actividad intelectual, como proyecto simbólico, y como práctica concreta. el intelectual “prospectivo”, no será ya un observador objetivo y separado de la materia de análisis (la historia). Mediante su práctica contribuirá de alguna manera a concretar el proyecto que ha contribuido a explicar en el plano del espíritu. El conocer para transformar, la búsqueda del conocimiento eficaz, reemplaza el arte puro de conocer.



Notas de la lectura

¹⁰ CROUSSE, Bernard. *La prospective et son paradigme virtuel*. París CDC. 1976. p. 11.

¹¹ Ibid. pág.

¹² ARON. R. Op. cit. páb. 255-256.

¹³ Ibid. pág. 256.



**LECTURA:
EL CAMINO A SEGUIR: EDUCACIÓN
PARA EL NUEVO MUNDO MORAL***

PRESENTACIÓN

El autor hace una severa crítica a la escuela por su funcionamiento anacrónico. Maneja la realidad que vive la escuela, su discurso retórico y establece estrategias de ella.

Nos habla de la función del currículo desde una perspectiva crítica. Maneja algunos de los propósitos principales que busca la educación para el desarrollo social. Así mismo, establece como punto de partida, la unidad del hombre por el hombre para el reconocimiento de su problemática en general. Como fundamento teórico-metodológico, se apoya en la teoría educativa para explicar y plantear problemas de la humanidad.

EL CAMINO A SEGUIR: EDUCACIÓN PARA EL NUEVO MUNDO MORAL

En 1970 Alvin Toffler escribió en *El Shock del futuro* que «lo que hoy pasa por educación, incluso en nuestras “mejores” escuelas y colegios es un anacronismo sin esperanza... nuestras escuelas (a pesar de su retórica de preparar para el futuro) miran hacia atrás, hacia un sistema que muere, en lugar de mirar hacia adelante, hacia la nueva sociedad que emerge». ⁴³ Sus observaciones ya no se niegan; sin embargo, como tantos futurólogos, no acentuó la revolución conceptual en la educación, que aun tiene que ocurrir. Así, esta última parte del volumen, y de la triología, concluye con una valoración de la base sobre la que deberá seguir la acción futura ⁴⁴, ya que está claro que el pensamiento y la práctica educativos deben moverse más allá de

* Bowes, James, “El camino a seguir: educación para el nuevo mundo moral”, en: *Historia de la educación elemental*. México, Ed. Herder, Tomo III, pp. 684-688.

su actual y anticuada fase positivista, ponerse al día con los avances científicos en curso y desarrollar una teoría coherente para el futuro.

Ni la posición radical, ni la conservadora, pueden tener la última palabra, porque ninguna ofrece una solución a los problemas actuales; más bien su continuada existencia es un síntoma de un desorden más profundo en el mundo y que está subyacente en la educación. No nos parece factible desarrollar una alternativa radical en el proceso educativo *per se*; ciertamente, debemos continuar desarrollando estrategias de enseñanza y aprendizaje, en especial en cuanto se lleven a cabo avances electrónicos. Desde luego, el currículum continuará respondiendo a cambios en las necesidades y en los conocimientos: ciertamente, debemos continuar mejorando todos los aspectos de la administración, evaluación estudiantil y sistemas de apoyo. Sin embargo, a través de todos estos cambios, el proceso educativo debe retener su objetivo principal desde que empezó la sociedad, a saber, la humanización de cada nueva generación. El término “humanizar” se ha escogido deliberadamente con preferencia a «socializar», porque este último se puede interpretar como que significa conformidad social; de igual modo, hemos de evitar conceptos limitados con “instruir” o “enseñar”. La educación retiene, como objetivo principal, la utópica aspiración de producir personas genuinamente humanas; de hecho, la tarea actual, por difícil que sea, es encontrar un camino a seguir en educación, no en versiones “alternativas” en negativo, sino en una única y positiva concepción que ha de surgir de la unión de diversos intereses mundiales, entusiasmos y acciones dispares.

Evidentemente, la tradición intelectual no puede descartarse; estamos forzados por una gran parte de su estructura, de sus procesos y de sus logros, en una palabra, por nuestra historia, considerando que la historia no es un simple recuento del pasado y, mucho menos, el pasado mismo; la historia es la conciencia presente de la experiencia colectiva humana y es, por tanto, una parte tan grande de nuestro mundo como los objetos que percibimos. La

búsqueda de mejoras genuinas en educación debe estar entre los límites de nuestra experiencia en cuanto la llevamos a centrarse en los problemas de un mundo, que nace: hacerlo así es científico en el mejor sentido de la palabra, ya que es únicamente la experiencia la que procura los datos para la formulación de hipótesis. Si aceptamos la premisa de que la función de una verdadera educación es humanizar a cada persona, encontramos que los problemas que intentamos superar se aceleraron en el siglo XIX, cuando las condiciones que debían llevar a una vida social más completa para todos, según la tradición de las aspiraciones utópicas occidentales, se derrumbaron por la polarización de la sociedad industrial en clases antagónicas. Desde entonces, se ha creado una vasta literatura en torno al fundamental concepto marxista de "alienación".

Aquí, pues, están los inicios de la intranquilidad contemporánea. Aunque algunas simples insatisfacciones con respecto a la educación no sean más que irritaciones localizadas, sigue existiendo una preocupación más amplia respecto a las implicaciones globales, muchas de ellas expresadas aún en negativo, y para las cuales hay que encontrar soluciones. Mientras el problema puede describirse como una alineación universal, en cambio la explicación marxista debe ser evaluada de nuevo. Marx creía que la alienación procede de la separación del trabajador del producto de su trabajo; muchos estarían de acuerdo y considerarían que la sociedad es tanto mejor cuando más se distribuye la producción y más se alivian el malestar y la pobreza. En el siglo xx, sin embargo, estamos alienados porque el enfoque del holismo natural se derrumbó, y el subsiguiente avance social y educativo fue dominado por el enfoque positivista y explotador. Incluso en el mundo occidental de la abundancia hay una vaciedad de espíritu, que las personas serias están notando e intentando corregir. Nuestro deber es volver al punto de nuestra experiencia en que el holismo era el prometedor camino a seguir; habiendo empleado un siglo siguiendo el capitalismo positivista, impuesto por la clase dominante, que posee la mayor parte de la riqueza y que

proyectó el sistema dual de la escuela, reconocemos ahora que nos ha llevado a la lucha de clases, a la división social y al miedo a un catástrofe a escala global. La *Naturephilosophie* nos enseña que somos miembros «co-iguales» de la tierra, con sus limitados recursos y su única e interconectada estructura de relaciones. Cada uno de nosotros pertenece a ese sistema unitario, y nos hacemos humanos en el grado en que llevamos a cabo esta realización y estamos capacitados, mediante nuestra experiencia, a entrar, creativa y constructivamente, en los asuntos interrelacionados de la vida. La verdadera educación debe tratar de realizar el objetivo holista en cada persona, y eliminar, en la medida de lo posible, las fuentes de alienación. La vida debe ser mantenida como una continuidad entre todos y con el entorno, dándonos cuenta de que el bien máximo es buscar nuestra realización, la propia y de la los semejantes, como parte de un esfuerzo unificado y colectivo.

La concepción holista, desde luego, nos obliga también a profundos logros morales; la unidad del hombre significa el reconocimiento de los problemas del analfabetismo, la pobreza, la miseria, el subdesarrollo y la tiranía en todo el globo, que fueron las preocupaciones originales que motivaron la fundación de la UNESCO en 1946. La teoría educativa, pues, como parte de la experiencia actual colectiva de la que disponemos para solucionar problemas futuros, tiene un importante papel que desempeñar al evaluar el desarrollo de la educación en este siglo, e intentar reconciliar ramas separadas y en competición en un cuerpo coherente de conocimiento. Evidente, la función de la teoría educativa es ir más allá de lo inmediato y local, a un punto de vista más amplio y sinóptico de nuestros logros y limitaciones, con el propósito más significativo de encontrar un modelo prometedor para el futuro, para efectuar, por así decirlo, la revolución conceptual con su cambio de racionalidad de lo económico a lo cultural, que está generando nuestro tiempo.⁴⁵

Cada vez más, el pensamiento moderado está usando del concepto de paradigma para describir el marco abstracto en el que la expe-



riencia se interpreta como «realidad». Aunque el paradigma se vuelve cada vez más un espejo que distorsiona la experiencia y el sentido común, mientras los retos continúan alterando sus diversos elementos y nosotros luchamos para ver la imagen total y correctamente proporcionada, hasta que se llega al punto en donde el paradigma no puede contener por más tiempo los elementos dispares: repentinamente, elementos nuevos se incorporan y se convierten todos juntos en lo que interpretamos como nuevo modelo de relaciones, es decir, un nuevo paradigma a través de un proceso descrito por Thomas Kuhn, de modo bastante evocador, como «cambio de configuración»⁴⁶ Estamos, parece, en un momento así, y la teoría y práctica educativas de los pasados veinticinco años, aproximadamente muestran que, de hecho, ha habido en todo el mundo un reconocimiento universal de la necesidad de reconceptualización de la educación. Una vez se ha reconocido esto, la tremenda energía gastada en la búsqueda de «alternativas» para la educación puede ser entendida con más facilidad. La búsqueda mundial de alternativas en educación se presenta como evidencia del reconocimiento de las masas, aunque todavía a un nivel subliminal, de la inminencia del «cambio de configuración».

El progresismo educativo de este siglo ha dado ya un gran paso reconociendo a la naturaleza en el hombre, lo que llevó a avances humanos importantes en educación, cuando buscaba incluir la propia naturaleza en desarrollo del niño en los intereses de la realización orgánica. No se consiguió, sin embargo (y aquí es donde como doctrina está todavía limitada), darse cuenta de que la humanidad está en la naturaleza, y que cualquier intento de separación es artificial y desastroso, tanto para el medio ambiente como para la humanidad. Esta es la

razón por la que las versiones actuales del progresismo europeo, ejemplificado en el pensamiento de Montessori y Piaget y sus muchas aplicaciones, en un enfoque limitado para los que los buscan una más amplia humanización de la humanidad. Durante algún tiempo el pragmatismo unitario, con su doctrina sobre la experiencia enseñada por James y Dewey parecieron un atractivo camino y condujeron al tremendo entusiasmo del progresismo americano, que, sin embargo, ya se marchitó no precisamente por desilusión, sino por agotamiento conceptual, a principios de los años cincuenta. El trabajo futuro estriba en superar las doctrinas persistentes y destructivas del capitalismo industrial decimonónico, con su teoría de la mente sobre la naturaleza, del mundo exterior como objeto de explotación humana, con la correlación obligada de que otras personas también se convierten en objeto de explotación, y esto lo hemos visto suceder a escala global. Nuestra preocupación más profunda, por tanto, debe ser eliminar estos dualismos destructivos de mente y cuerpo, humanidad y naturaleza, sujeto y objeto, que han impedido el total, desarrollo de nuestra tradición cultural, y, al mismo tiempo, evitar la superficialidad conceptual de la actividad pragmática de resolver problemas que no incluya toda la historia noética de la humanidad como parte de la experiencia inmediata. El camino a seguir es, seguramente, completar la visión de Robert Owen del “nuevo mundo moral”, reconstruido hoy sobre la base del reconocimiento de la totalidad de la humanidad como parte de la naturaleza, y así, desarrollar una nueva teoría unitaria del conocimiento y la moral con el objetivo de, producir un mundo genuinamente humano. Este, seguramente, es el objetivo supremo que podemos asignar a la educación.



Notas de la lectura:

⁴³ TOFFLER, *Future Shock*, Pan, Londres 1971, p. 360; trad. cast.: *El shock de futuro*, Plaza Janes, Barcelona 1981.

⁴⁴ En 1977 el Instituto para la educación de la UNESCO, Hamburgo, dio el encargo a este autor de editar el número jubilar de la «*International Review of Education*» con el título de *Contemporary*

Educational theory: A Critical Assessment. Véase JAMES BOWEN (ed.), «*International Review*», número jubilar, XXV, 2 (1979), para una discusión más completa de estas cuestiones.

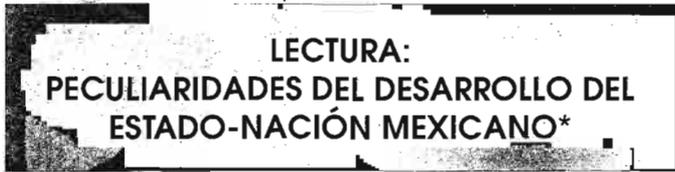
⁴⁵ Este cambio conceptual es discutido en PETER HAN (ed.) *Europe 2000* (1977), *passim*.

⁴⁶ KUHN, *The Structure of Scientific Revolutions* (1962); trad. cast.: *La estructura de las revoluciones científicas*, F.C.E., Madrid 1977.



TEMA 2. La conformación de un estado mundial, la globalización económica y su proyecto educativo

③ 7 DE MARZO



PRESENTACIÓN

Al hablar de peculiaridades del desarrollo del Estado-Nación, el autor hace una disociación de análisis general del Estado según su desarrollo.

Presenta una concepción de estado. La maneja como una estructura primordial de desarrollo. Explicita el papel que juega en la sociedad y en el caso México lo in terpone como promotor y productor del desarrollo del capitalismo.

En el análisis concreto de la génesis y desarrollo de una forma estatal cualquiera, la necesidad de un lenguaje teórico va de la mano con la ausencia de teoría establecida. Poulantzas sintetiza muy bien la situación cuando dice que tanto en el campo de la teoría marxista como en las ciencias sociales anglosajonas falta una adecuada teorización del fenómeno estatal.¹⁴

Por otra parte, no es lo mismo analizar el Estado en los países capitalistas avanzados que realizar la misma operación en los países llamados de desarrollo tardío o dependientes. La situación parece ser fundamental. En el primer caso, el Estado es la expresión y el resultado del desarrollo de la sociedad civil. El caso inglés es ejemplar. El desarrollo de la sociedad capitalista, el surgimiento de sus rasgos básicos (industrialización, urbanización, desarrollo de una estructura de clase capitalista) es el trato de un desarrollo relativamente autónomo de la

¹⁴ Tenti, Emilio. "Peculiaridades del desarrollo del Estado-Nación mexicano", en *El arte buen maestro*. México Ed. Pax, 1988. pp 33-36.

sociedad civil. La forma Estado se consolida y es una expresión de ese desarrollo. Es por eso que cierto marxismo simplista tiende a concebirlo como un mero instrumento de las clases dominantes burguesas. La expresión recoge, en cierto modo, una especie de prioridad sociológica de las clases sobre el Estado.

En América Latina el proceso fue diferente. Como bien lo expresa O'Donnell, ha sido el Estado "quien ha determinado en gran medida las principales características de nuestras sociedades".¹⁵ No puede entenderse la expansión del capitalismo en México sin el análisis de la intervención de la institución estatal. En México, el Estado no es la consecuencia del desarrollo del capitalismo, sino que es uno de sus motores más relevantes. Por otra parte, cabe preguntarse sí, a excepción del caso inglés¹⁶ el Estado no ha jugado en casi todas partes un papel activo y preponderante en el desarrollo de las sociedades modernas. Esta no sería tan "excéntrico" y excepcional.

Más allá de las disputas teóricas sobre el papel del Estado en la génesis del capitalismo moderno, es necesario destacar que es una tesis que Weber ilustra con bastante detalle.¹⁷ De ser así, el caso de los Estados latinoamericanos podría servir para ilustrar un modo de desarrollo del capitalismo que, después de todo, hecho fundamental. En el caso mexicano, por lo menos, la misma élite política, o más bien, la fracción intelectual de la élite dominante del período constitutivo del México moderno tenían conciencia y conocimiento de la modalidad particular de relación entre Estado y Sociedad. Aun cuando muchos portavoces de este grupo de intelectuales sucumbían ante los facilismos propios del idealismo y el voluntarismo y no se cansaban de argumentar de mil maneras que mediante la expansión de la educación y la cultura se lograría constituir a los ciudadanos en "libres e iguales", el sector más lúcido con-



siderable que la república liberal no sólo necesitaba de educación para realizarse sino también que eran necesarias ciertas transformaciones en la estructura de la sociedad. La tarea del Estado no era sólo educativa y cultural. Para Justo Sierra el Estado debía realizar las tareas que en otras circunstancias (en Inglaterra por ejemplo) quedaron en manos de la iniciativa de la sociedad civil. Para estos intelectuales liberales mexicanos (el adjetivo aquí no sería redundante) al Estado no sólo le correspondía poner las condiciones generales (jurídicas y regulativas) para el desarrollo del capitalismo, sino que debía él mismo asumir funciones activas como promotor y productor tanto en el campo de las relaciones económicas y sociales como en el campo que a nosotros nos interesa: el de la educación y la cultura.

El Estado actúa directamente como productor y difusor de sistemas simbólicos, esto es, representaciones del mundo que adquieren formas ideológicas cuando son movilizados para favorecer la realización de los intereses sectoriales de los estratos dominantes.¹⁸ La constitución de un mercado nacional en materia de producción y circulación de productos simbólicos (saberes, creencias, visiones del mundo, etc.), se constituirá en una tarea prioritaria y conscientemente organizada del Estado mexicano moderno. Como tendremos ocasión de demostrar, la política cultural del Estado no es una rama suelta de su política global, sino que se inserta armónicamente en todo un proyecto orgánico de intervención social tendiente a poner los cimientos y las condiciones básicas para el logro del “progreso”, esto es, del desarrollo capitalista en México.

Si a nivel general se puede decir que el Estado mexicano moderno se desarrolló de acuerdo con el patrón general de desarrollo del Estado capitalista, en un nivel más concreto es necesario relevar las especificaciones y las diferencias propias del caso. Como dice acertadamente José Revueltas “El desarrollo histórico ‘normal’

de México, desde un punto de vista puramente abtracto, ‘debió’ ceñirse al siguiente esquema...

- a) Desarrollo de las relaciones capitalistas de producción.
- b) Consumación del proceso de integración nacional y por último,
- c) “Independencia política del país, es decir, nacimiento de la nación mexicana.”¹⁹

En el caso de México y América Latina en general, no se respeta el orden de estas etapas o fases. En especial, el desarrollo de las relaciones capitalistas de producción no precede la consumación de la integración nacional, ni la constitución del Estado capitalista moderno. En efecto, cuando las naciones hispanoamericanas conquistan la independencia jurídico-política inician también su marcha hacia la inserción en un sistema capitalista mundial ya estructurado sin ser ellas mismas “capitalistas”, ni desde el punto de vista de las relaciones económicas ni desde el punto de vista de la ideología y la cultura. Como afirma Cordera Campos “muchos de los países que desde el principio estuvieron en el capitalismo no siempre fueron a la vez capitalistas. Tal es el caso de México”²⁰ Este desfase se refleja sobre todo en el campo ideológico político. Las fuerzas que ocupan este escenario, conservadores y liberales, nominalmente análogas a las existentes en los países centrales, tienen en México sus características muy particulares. En especial, el liberalismo y los liberales en México no juegan el mismo papel que jugaron en la etapa de construcción del Estado-Nación europeo. El liberalismo, dominante a partir de 1867, sufre las contradicciones propias del desarrollo capitalista “tardío y dependiente”, en especial las que se derivan de la ausencia de una fuerte y organizada burguesía nacional actuando en el marco de la “libre competencia”.

Veamos como se expresan estas contradicciones en el campo ideológico liberal.



Notas de la lectura:

¹⁴ POULANTZAS, Nicos, "Note de Recherche sur L et la Societé" En: *Revue Internationale de Sciences Sociales*, Vol. XXXII, 1980, No. 4, págs. 647-655.

¹⁵ O'DONNELL, Guillermo, 'Tormation historique comparée de l'appareil étatique dans le tiers monde et changement socio-économique". En: *Revue Internationale de Sciences Sociales*, vol. XXXII, 1980, No. 4, pág. 769.

¹⁶ El sociólogo inglés Anthony Giddens (*La estructura de clases en las sociedades avanzadas*, Alianza Editorial, Madrid, 1979) sostiene que Inglaterra, más que constituir un caso típico del desarrollo capitalista, es precisamente una

excepción a la regla, al menor en lo que al papel del Estado se refiere.

¹⁷ Ver al respecto las tesis de Randalí Collins en su artículo "Weber's Las Thory of Capitalism: a Systematization". En *American Sociological Review*, vol. 45. No. 6, december 1980, págs. 925-942.

¹⁸ Adoptamos aquí el concepto de ideología propuesto por Anthony Goddens. Para este autor, la ideología no hace referencia a un sistema particular y definido de significaciones, sino a su utilización con fines sectanos y parciales por parte de una clase para fundamentar su dominación sobre el conjunto social, (GIDDENS, A., *Central Problems in Social Theory*. Mc Millan, Londres, 1979.



4 7 DE MARZO

LECTURA:
**INTEGRACIÓN DE MÉXICO AL MERCADO
CAPITALISTA MUNDIAL***

PRESENTACIÓN

En el subtópico presentado, el autor explica cuáles son las principales transformaciones que se dan en el seno de la sociedad mexicana desde la Reforma hasta el Porfiriato. La importancia de las Leyes de Reforma y su repercusión hacia el capitalismo. La creación de estrategias para provocar inversiones extranjeras. La confirmación de una tricotomía como estrategia de desarrollo capitalista. En sí, describe el proceso de integración racional y la expansión del mercado.

Hace mención de la creación de obras de infraestructura, su importancia y su proyección al extranjero conformando una red de comunicación internacional.

Veamos ahora cuáles son las principales transformaciones que se introducen en el seno de la sociedad mexicana desde la Reforma hasta el porfiriato. Para ello es necesario recordar sintéticamente los puntos más relevantes del ideal del liberalismo, constituido en fuerza política dominante. La Nación liberal, de acuerdo con este proyecto era —ya lo dijimos— una república democrática y representativa, constituida por un conjunto de ciudadanos libres porque estaban dotados de propiedad y de instrucción. O sea que el progreso en la realización de este ideal se ha de medir en función de las modificaciones introducidas en la estructura de la propiedad agraria y en general en los avances logrados en el proceso de integración nacional. Lo que concierne a las realizaciones en el campo de la integración de una conciencia nacional será analizado por separado.

* Tenti, Emilio “La integración de México al mercado capitalista mundial”, en: *El arte del buen maestro. México*, Ed. Fax, 1988, pp. 46-50.

Con nuestro a la estancia de la propiedad, casi todos los autores conciden en afirmar que la Reforma proporcionó las bases y el marco jurídico sobre el que habría de desarrollarse el proceso de crecimiento iniciado en el porfiriato³⁹ En el momento de la Reforma, la sociedad mexicana continuaba dominada por una serie de comisiones económicas y sociales que limitaban el desarrollo de las relaciones capitalistas de producción. El gobierno liberal toma una serie de medidas destinadas a desbloquear la propiedad, con la finalidad última de favorecer la expansión de una capa de pequeños *propietarios* libres. Sin embargo, hay una gran coincidencia en afirmar que las tierras desamortizadas a la Iglesia y a las comunidades indígenas “pasaron a ser explotadas bajo el tipo de agricultura latifundista a base de propiedades con grandes extensiones de terreno, con características como las de las grandes haciendas creadas durante la época colonial”.⁴⁰ Tanto las leyes de desamortización de la propiedad de manos de la Iglesia y de las comunidades indígenas, como las leyes de colonización y de defensa de la propiedad privada, poco contribuyeron a formar la clase de los propietarios. En efecto, en opinión de Florescano y Lanzagorta, y de acuerdo con las investigaciones de J. Basant “en el campo, donde la Iglesia en lugar de muchas pequeñas propiedades rústicas tenía pocas pero extensas haciendas y latifundios, éstas pasaron a manos de un número reducido de personas con la excepción de El Bajío, donde algunos latifundios lograron fraccionarse”.⁴¹ Pareciera ser que la propiedad más afectada fue la de las comunas indígenas. Andrés Molina Enríquez, en su libro *Los grandes problemas nacionales*, citado por José Revueltas, afirma que “de pronto la circunstancia de que la forma natural de desamortización era la conversión de los derechos de los arrendatarios y denunciantes en derechos de propietarios, no les permitió ver que la propiedad comunal de los pueblos indígenas era también desamortizable; pero tan luego se dieron cuenta de ello, trataron de desamortizarla, con tanto más empeño cuanto que era más fácil de ser desamortizada que la de la Iglesia, por que de seguro

la defenderían menos los indígenas en su estado habitual de ignorancia y miseria”.⁴²

La Reforma sin embargo contribuyó a lograr la aparición de una economía de mercado en México. En palabras de Leopoldo Solís “la ley de nacionalización de los bienes eclesíasticos, promulgada por el gobierno de Juárez en el año de 1859..., permitió que con la propiedad urbana y rural se emprendieron nuevas actividades... fue, en efecto, un paso hacia la economía capitalista basada en transacciones de mercado”.⁴³

Si bien las Leyes de Reforma no tuvieron un efecto inmediato en el crecimiento económico, sí resultaron eficaces y contribuyeron decisivamente a la expansión del capitalismo en México. En realidad puede afirmarse que los grandes acontecimientos sociopolíticos de la Reforma se orientaron objetivamente a la creación y expansión del mercado interno y la conformación de un Estado Nación integrado. Según Cordera Campos y Ruiz Durán, con la Reforma se inicia una fase que ellos denominan de “Transición hacia el capitalismo dentro del capitalismo”, en el sentido de que “en este período domina la expansión del capitalismo por sobre el desarrollo capitalista; se trata entonces de un proceso de “ocupación” y “desarrollo” territorial y estructural de la Nación por parte del capitalismo”.⁴⁴

De modo que esta expansión se manifiesta en el proceso de unificación nacional, en la constitución de un mercado de trabajo interno (como efecto del despojo de tierras a la población indígena y de la introducción de formas modernizantes de explotación agrícola) y de la integración al mercado mundial por la vía “primario-exportadora”.

El proceso de integración nacional adquiere un impulso durante el régimen de Porfirio Díaz. Según Vernon, “cualesquiera que hayan sido los motivos, la era porfiriana produjo el primer gobierno mexicano con una estrategia dirigida a lograr el desarrollo económico”. ¿Cuál era esta estrategia? El mismo Vernon escribe que la misma “consistía en tomar cualquier medida que fuera necesaria para alentar grandes cantidades de inversiones extranjeras... Por

tanto, el concepto porfiriano de la economía mexicana era una tricotomía: estaban 1) el gobierno, encargado de mantener las condiciones que atraerían capital extranjero; 2) el sector privado, extranjero, que promovería el crecimiento del país por medio de la inversión y 3) el sector privado, nacional, algunas partes selectas del cual se beneficiarían con las actividades creativas de los extranjeros”.⁴⁵ Esta fórmula permitió el crecimiento de una economía de mercado que se reflejó en un proceso de expansión económica. Es en este momento histórica donde se hacen presentes los efectos de las leyes de desamortización, en especial en lo que hace a la constitución de un creciente mercado de trabajo. La ruptura de “la vieja organización comunal, productora para el autoconsumo, hizo que gran parte de los campesinos se fueran a las haciendas a trabajar como peones, y determinó que por lo menos ciertos bienes de origen agrícola y manufacturero, que antes se procuraban por sí mismos, a través de la agricultura de subsistencia y de las artesanías primitivas, les fueron proporcionados por la producción capitalista. a través del intercambio. El crecimiento de la demanda interna acentuó esta tendencia y el establecimiento de los ferrocarriles y la supresión de las aduanas interiores completaron el fenómeno”.⁴⁶

Sin embargo la expansión del mercado capitalista y el mismo proceso de integración nacional encontraron sus límites en las contradicciones propias del modelo económico y político del régimen liberal oligárquico de Díaz. Ya vimos que la subdivisión de la propiedad fue limitada. La constitución de nuevas haciendas latifundistas frenó la liberación de la mano de obra y por lo tanto la expansión del mercado de trabajo. Por otra parte, las obras de infraestructura (ferrocarriles, acondicionamiento de puertos, comunicaciones) favoreció la economía de exportación, en la cual tenían un peso relevante los capitalistas extranjeros. Las comunicaciones se extendían en aquellas regiones más pobladas del país y tocaban las zonas donde la actividad económica era más avanzada. Esto también limitó la expansión del mercado a todo el territorio



nacional. Como resultado de todo el proceso grandes masas campesinas quedaron marginadas del mercado de trabajo en tanto que permanecían encerradas al interior de formas de producción atrasadas y de autosubsistencia.

La reducción parcial de la economía de subsistencia favoreció el desarrollo de la actividad industrial, concentrada en ciertas zonas urbanas. La misma se vió favorecida por una política de proteccionismo industrial, así como también, en especial a partir de 1889, por el crecimiento de la inversión extranjera en ese sector. Ya para 1890 según Solís, “la economía mexicana muestra características que a la postre resultaron permanentes. En ese año se terminaron las líneas troncales ferroviarias más importantes, las nuevas comunicaciones reorientaron el comercio exterior, y por primera vez se enviaron tres cuartas partes de las exportaciones totales a los Estados dos. Considerando también la cuantía de la inversión norteamericana en México, el país reflejó ese año la estrecha dependencia que con esa economía ha conservado hasta nuestros días”⁴⁷

En general puede afirmarse que el desarrollo económico que se verifica durante el porfiriato es el fruto de un proceso de constitución de un mercado nacional limitado, y fue posible a partir de la expansión de ciertas actividades tradicionales, como la minería y de otras, como la agricultura comercial y la industrial, que en ese periodo adquieren un fuerte impulso. La construcción de una red nacional de transporte ferroviario, al mismo tiempo que contribuye a

la integración nacional, facilita el acceso al mercado norteamericano, el cual desde 1873 comienza a desplazar los mercados europeos.

Sin embargo toda la economía de la época debió enfrentar, cada vez con menos éxito, tanto a las crisis cíclicas, como a las exigencias derivadas del crecimiento demográfico.

En el campo, toda la política agraria del regimen de Díaz estuvo orientada a favorecer la constitución y expansión del sistema de las haciendas. El resultado fue que para 1910 más del 80 por ciento de las familias rurales de México no poseían tierras. Para esa misma fecha, los extranjeros eran propietarios de alrededor de 30 millones de hectáreas, aproximadamente una séptima parte de la superficie terrestre del país. El propio desarrollo de las contradicciones de este modelo de desarrollo fue generando las condiciones de la crisis. Ya iniciado el presente siglo, real de la mano de obra y de las tasas de utilidades, lo cual afectó la demanda interna y limitó el crecimiento del sector industrial. La incapacidad de la economía urbana para absorber la oferta de mano de obra y la presión de los campesinos por la tierra contribuyeron a provocar una situación de inestabilidad política. Si a esto se agrega la existencia en las ciudades de un sector de clase media cuyas ambiciones de ascenso social se encontraban limitadas por un régimen de extrema concentración de todos los valores sociales, se puede tener un cuadro general que se inicia en 1910.

Notas de la lectura

³⁹ SOLÍS, Leopoldo. *La realidad económica mexicana. Retrovisión y perspectivas*. México, Siglo XXI, 1970. pág. 30.

⁴⁰ Ibid. pág. 33.

⁴¹ GONZALEZ L., FLORESCANO, E. y otros. *La economía mexicana en la época de Juárez*. México, Sep-Setentas 236, 1976, pág. 102.

⁴² Citado por José Revueltas, op. cit. pág. 119

⁴³ SOLÍS, Leopoldo, Op. Cit. pág. 34

⁴⁴ CORDERA CAMPOS, R., y RUIZ DURAN C. Op. cit. pág. 11.

⁴⁵ VERNON, Raymundo. *El Dilema del Desarrollo Económico de México. Papeles representados por los sectores públicos y privados*. México, Editorial Diana, 1966, pág. 57.

⁴⁶ SOLÍS Leopoldo. Op. cit. pág. 48.

⁴⁷ Ibid. pág. 66.



14 MARZO.

LECTURA: IDEOLOGÍA Y POLÍTICA EDUCATIVA DEL LIBERALISMO EN EL PODER*

PRESENTACIÓN

La doctrina positivista surge al triunfo del liberalismo, y resalta sus principios fundamentales. En este periodo positivo, el Estado se le asigna un papel específico. "El educador de una doctrina positiva". Participan grandes pedagogos como Justo Sierra, Joaquín Baranda, Adolfo Cisneros Cámara, entre otros, en la controversia educativa con sus principios doctrinarios que les caracteriza.

Se crea la Ley Orgánica de Instrucción Pública en 1867 con la finalidad de atender necesidades educativas que padece la sociedad mexicana del momento.

El positivismo puede ser definido como la corriente de pensamiento que da nueva forma al liberalismo, una vez que éste triunfa políticamente sobre su adversario conservador y se convierte en políticamente dominante.

Ya vimos cómo en términos políticos el positivismo enfatiza la necesidad del orden por sobre los derechos y las libertades. El orden era la precondition del progreso material. La libertad no era ya un punto de llegada sino el resultado del orden más el progreso material. Este tipo de consignas son propias de un grupo que considera que ha logrado establecer su hegemonía política. Por ello, junto con la desaparición del enemigo (los conservadores y su proyecto nacional) también hay que hacer desaparecer las armas de la lucha. Las consignas combativas deben dejar su lugar al orden constructivo.

De la ideología liberal como negación se pasa a la afirmación. El neutralismo cultural del Estado se transformará en "positivismo cultural".

* Tenti, Emilio. "Ideología y política educativa del liberalismo en el

poder", en: *El arte del buen maestro*. México. Ed. Pax.

El papel del Estado se reforzará mediante una serie de argumentaciones que tienden a legitimar la constitución de un centro de poder unificador y homogeneizador. El proceso limitado de integración nacional que se desenvolvía en el frente económico mediante la constitución de un mercado, el desarrollo de las comunicaciones, y de la economía nacional planteaba al grupo en el poder una serie de desafíos que debían ser resueltos en el plano de su política cultural. Gabino Barreda, el primer ideólogo del liberalismo en el poder, luego del triunfo de Juárez y la restauración de la República expresa este nuevo tipo de exigencias. El Estado deberá jugar en este terreno un papel cada vez más activo y positivo. Ya no le corresponderá simplemente velar por el respeto a la libertad de enseñar y aprender, sino que él mismo deberá constituirse en educador, esto es en inculcador de una doctrina positiva. De este modo a partir del Estado se realizaría una reforma moral e intelectual en las conciencias individuales. Barreda percibía que no sólo se gobierna con las leyes, que las conductas obedecen no sólo a dictados externos, o a la amenaza de castigos. Se percataba muy bien que "los prejuicios o errores adquiridos", instalados en lo más profundo de las conciencias determinan las prácticas, es decir, "formaron la base real, aunque muchas veces ignorada o disimulada, de todos nuestros actos, o por lo menos de gran número de ellos". Era necesario que el Estado se instalara en las conciencias, removiendo los hábitos tradicionales y reemplazándolos por un "fondo común de verdades" que por ser científicas podían ser aceptadas por todo el mundo. El Estado tenía pues una responsabilidad activa en este proceso. Era necesario constituir ese fondo común de verdades en sentido común que todo mexicano debía compartir para constituir una nacionalidad. Desde este momento, el principio de la libertad de enseñanza adquiere una nueva significación. La libertad de enseñanza se concilia con la obligatoriedad de aprender. Dice Gabino Barreda, "la circunstancia de que muchas personas del partido liberal creen todavía de buena fe que la obligación decretada por la ley



de adquirir la instrucción primaria es inconciliable con los principios que profesan... los hacen combatirla”⁵⁸. El principio de realidad se impone sobre el principio de libertad. Una educación positiva se constituye en un ingrediente para conservar el poder, se inscribe desde este momento en una lógica de poder. La burguesía dominante, junto con su consolidación como clase, adquiere cada vez más clara conciencia de la necesidad de imponer su dirección cultural sobre el conjunto de la sociedad. Para ello se ve impelida a universalizar su propia concepción del mundo, constituyéndola en “fondo común de verdades”, como decía Barreda o en “religión de la Patria” como decía Sierra.

Al extender su hegemonía sobre el conjunto de la sociedad, el positivismo contribuía a la tarea de unificación e integración nacionales. Esta última no podía ser sólo física o material. Se requería de la integración moral y cultural que acompañara y favoreciera el proceso general de desarrollo del Estado- Nación. Reducir las múltiples diversidades que fragmentaban el alma nacional mexicana, frenar las fuerzas centrífugas y anárquicas que dominaban el contexto del país, requería de un poder fuerte y centralizado.

Sin embargo, esta necesidad de unificación no era una necesidad percibida por todo el bloque en el poder. Por una parte estaban aquéllos cuyos intereses se fincaban en el mantenimiento del *statu quo*.

Por otro lado, el proceso de centralización encontraba en su avance los obstáculos propios que le oponían las situaciones regionales y locales, generalmente interesadas en mantener sus esferas autónomas de poder e influencia. Sin embargo, el desarrollo de ciertas condiciones objetivas ligadas al proceso de conformación de un mercado nacional harán que la idea de un sistema nacional de educación tome un carácter de necesidad ineludible. Si los liberales en el poder avanzan lentamente hacia esta dirección no es porque su concepción del mundo fuese defectuosa, sino porque la coherencia de su discurso no iba a la par con la fuerza de la burguesía como clase.

Durante la segunda mitad del siglo pasado y la primera década del presente, toda la polémica se centra alrededor del tema de los límites de la intervención del Estado en materia educativa. Cada iniciativa legal de reglamentación del artículo tercero constitucional es materia de discusión. Cada vez se registra el enfrentamiento de los liberales que podríamos denominar “realistas”, partidarios de una acción positiva del Estado y los liberales “puros”, fieles al principio estricto y literal de la libertad de enseñanza. Las mismas posiciones se manifiestan cuando se discute la obligatoriedad de la enseñanza, la reglamentación de las profesiones, las reformas curriculares, los métodos y contenidos del aprendizaje, etc. Si en conjunto la clase dominante tendía a adjudicarle al desarrollo educativo toda una serie de virtudes, sus más lúcidos representantes eran bien conscientes de la eficacia específica de su expansión. Emilio Rabasa, por ejemplo, respecto de la educación afirmaba que “no se trata de una panacea ni social ni moral. Los vicios que achacan al mexicano, como la indolencia y la inclinación al robo, bastante conexos, están sujetos a modificarse y a desaparecer no sólo por la acción de la escuela —esta sería eficaz funcionando aisladamente—, sino por la transformación coincidente de las condiciones del trabajo nacional”.⁵⁹ Respecto de la educación indígena, el mismo Rabasa advertía que “antes de enseñarle a leer, es necesario libertar al indio de sus propios miserias y de las que le crea la clase superior que le rodea”. En estos casos era más aconsejable educar mediante la construcción de caminos y obras de infraestructura para “despertar al indio” y enfrentarlo con las necesidades y exigencias de la “vida civilizada”. “La escuela viene después por sí sola —razonaba Rabasa—, cuando la necesitan los hijos de los colonos blancos o mestizos, y sólo entonces es provechosa para los niños indios, que sin la compañía de aquéllos perderían lo más útil de la enseñanza.”⁶⁰

La Ley de educación sancionada en 1867 otorga a la educación elemental impartida por el Estado sus tres características básicas: la obligatoriedad, la gratuidad y el laicismo.



Características que serán reiteradas por la legislación posterior en 1874, 1888, 1908, etc.

La obligatoriedad se imponía porque el deseo de instruirse no está uniformemente distribuido entre las clases sociales. Como decía José Díaz Covarrubias. “Entre las clases sociales de inferior posición, por poco ilustradas, lejos de ser general y espontáneo el deseo de educar a los hijos, se necesita de alguna coacción y de la vigilancia de la sociedad misma (...) Nosotros no concebimos un derecho que consiste en elegir entre la educación y la ignorancia.”⁶³ La práctica pedagógica se define siempre por una acción de inculcación que es siempre impositiva, aun cuando para ciertas clases parezca no serlo en virtud de que experimentan un deseo de educarse que tiende a parecer natural. En cambio la acción pedagógica reviste sus más nítidos caracteres impositivos en el caso de las clases populares para quienes el deseo de educarse no es “natural”. La obligatoriedad de la enseñanza tenía un destinatario específico: aquéllos que en virtud de sus condiciones de existencia no experimentaban esta necesidad. Toda la polémica suscitada alrededor de la obligatoriedad como las argumentaciones propuestas por sus defensores están allí para recordar el origen histórico-social del deseo de aprender, contra aquéllos que pretenden erigirlo en principio fundante de toda acción pedagógica.

En el campo ideológico la idea de la intervención estatal en la Educación adquiere una consistencia particular durante la realización de los Congresos de Instrucción convocados por el Ministro Joaquín Baranda, en 1889 y 1890 respectivamente.

En esos congresos se debatieron los grandes temas de la educación de la época. En la sesión inaugural del primer Congreso, el ministro de la Justicia e Instrucción Pública, entre otras cosas, subrayó la definitiva relación que une la educación y el poder. En esa ocasión, Baranda fue categórico: “La enseñanza es el elemento principal para dominar a los pueblos”.⁶² Para el ministro la enseñanza es un ingrediente esencial de todo sistema de dominación. Por eso dice- “los conquistadores han recurrido siem-

pre a ella para arraigar y justificar sus conquistas”. El Estado no es simplemente “libre” de invertir en esta materia, sino que necesita dirigir el proceso educativo para su propia conservación. Por esta razón “el pensamiento de la escuela completamente libre, autónoma... no ha dejado ni dejará de ser una utopía mientras en la sociedad existan intereses opuestos, colectividades antagónicas que quieren rivalizar con el Estado y dominarlo, lo cual fácilmente podrían conseguir a la sombra de esa insostenible soberanía escolar “. El ministro tenía clara conciencia que grupos con intereses antagónicos generan y difunden concepciones del mundo, valores y “culturas” también antagónicas, impidiendo de esta manera la consolidación de la unidad nacional. Baranda argumentaba que “hasta las naciones que se distinguen por su respeto tradicional a la libertad de enseñanza, influyen e intervienen en ésta de una manera más o menos directa, pero siempre eficaz, para evitar que en las escuelas se enseñe la resistencia a las leyes constitucionales y se inspire odio y desprecio a la Patria y a sus hijos más esclarecidos”.⁶³ En otras palabras, lo que Baranda propone es que el Estado intervenga en todo el proceso educativo, en especial en la definición del contenido de la enseñanza. Este último debe coincidir con los valores ideológico-políticos consagrados en la Constitución Nacional. La libertad de enseñanza encontrará aquí una fuerte limitación. Ya los particulares no serían libres de inculcar los valores y saberes que consideren adecuados a sus propios intereses. Es el grupo dominante el que está en condiciones de transformar sus propios intereses en intereses generales del pueblo-nación. Baranda no hace más que reclamar el derecho del Estado Moderno por definir ese famoso “fondo común de verdades” de que hablaba Barreda y además de erigirlo como contenido legítimo de todo proceso de inculcación, tanto público como privado. El Estado capitalista moderno se define como un Estado representativo del pueblo-nación. Se basa pues en el concepto de ciudadano libre y liberado de toda dependencia de grupo o cuerpo ajeno al Estado. Una dominación de este tipo



no puede basarse en los moldes de las lealtades fragmentarias tradicionales. Es necesario reconstruir la integración, “nacionalizarla”, transfiriendo las lealtades locales y corporativas hacia un ente nacional: El Estado mexicano. Esto requiere tanto de un nuevo sistema de valores como de un nuevo sistema de inculcación. Baranda expresaba con claridad cuál era la dirección a seguir. “El Estado no se suicida –decía– y suicidarse sería mostrar indiferencia respecto a la instrucción de la juventud, en la que todos los pueblos antiguos y modernos, bajo distintas formas de gobierno, han vinculado su fuerza, y su gloria y su porvenir”.⁶⁴

El congreso de Instrucción convocado por el Ministro de Justicia e Instrucción Pública en 1889 obedecía a esta racionalidad específicamente política: la construcción de la unidad nacional. La obligatoriedad de la enseñanza, sancionada en 1888 como expresión de un ideal, de un imperativo nacional, requiere de medidas tendientes a convertirla en realidad. De allí que el Poder Federal convoque a los gobierno estatales a enviar sus delegados al Congreso con el fin de intentar una unificación de criterios en torno a la cuestión educativa, que de esta manera inicia su proceso de “nacionalización”.

Junto con esta preocupación por nacionalizar y uniformar la enseñanza, con el Congreso se manifiesta la necesidad de extender el servicio educativo hacia capas cada vez más amplias de población, incluso de la población rural. Educar al pueblo se constituía en un objetivo político, por eso afirmaba Baranda que “el Ejecutivo se ha ocupado de preferencia de la instrucción primaria, que es la instrucción democrática, porque prepara el mayor número de buenos ciudadanos”.⁶⁵

La homogeneización era en ese momento el objetivo prioritario. Unificar la legislación, los reglamentos escolares, el contenido y los métodos de la enseñanza en todo el territorio de la Nación, para poner la educación al compás del desarrollo material del país. Según reza el dictamen de la Comisión encabezada por Rébsamen “si la primitiva vegetación de nuestros campos se ha cambiado en largas líneas de enhiestos postes

telegráficos; si las sinuosas huellas de nuestros carros primitivos de transporte se han transformado en cintas de brillante acero (...)”, se hacía necesario que “al antiguo caos en que vagaban las más oscuras y encontradas doctrinas pedagógicas, que a la anarquía escolar que reina todavía en nuestra Patria, suceda la unificación científica de la enseñanza y el establecimiento de un bien pensado sistema de educación popular, que descansa, como tantas veces lo hemos dicho, en la escuela primaria obligatoria y laica, escuela en la que no sólo se instruya, sino que se eduque y en las que se forme no sólo al hombre, sino al ciudadano”.⁶⁶ El tono del discurso es claro. Cada vez se imponía más la idea de adecuar el aparato educativo nacional a la nueva realidad del país. Esta última se había transformado grandemente a través del proceso de desarrollo de las comunicaciones y de la producción en general. La unificación material de ciertas áreas básicas del país y el mercado nacional en expansión impulsaban a una homogeneización consecuente de los procesos de inculcación. Se trataba de constituir un sistema de educación verdaderamente nacional. La prioridad a la función homogeneizadora de la educación se explica en este contexto. Todo el desarrollo del Estado-Nación mexicano se veía limitado, entre otras cosas, por la permanencia de los poderes que se derivaban de la diversidad, regional, étnica, cultural, etc. Esto aparece claro cuando el Dr. Luis E. Ruíz afirma que pese a las diferencias “no es menos cierto que así como el hombre tiene propiedades fundamentales (sentir, pensar y querer), que le son propias y no varían, ya esté en el Ecuador o cerca del Polo, en las mayores alturas o al nivel del mar, así el arte que poderosamente perfecciona al hombre, mejorando la sociedad que forma, debe tener también requisitos uniformes, lo mismo que se trate del habitante de Chihuahua que del de Chiapas, del que habita la mesa central que del que vive en Veracruz. En consecuencia, es una suprema necesidad la uniformidad fundamental de la enseñanza primaria en toda la República, en medio de las variedades pedagógicas que exigen imperiosamente cada localidad”.⁶⁷



Esta “necesidad imperiosa” es la que legitima la extensión del poder central sobre los poderes locales en materia legislativa. En el mismo Congreso de Instrucción se levantan voces de protesta contra esta tendencia centralizadora. Las mismas se expresa por boca de Francisco G. Cosmes para quien “La uniformidad de la enseñanza en toda la República suprime de hecho un instrumento indiscutible de progreso tanto para los individuos como para las sociedades, y este es el espíritu de emulación.”⁶⁸ Por otra parte, alega Cosmes que uniformar la enseñanza supone desconocer las soberanías de los Estados para legislar y determinar autónomamente sus propios asuntos educativos.

La cuestión de la necesidad de la unificación educativa nacional es aprobada por la mayoría de los participantes en el Congreso de Instrucción. Sin embargo, cuando se discute en forma específica el papel que le cabe al Estado Central para el logro de ese objetivo las opiniones están lejos de ser unánimes. En ese momento se impusieron las posiciones liberales clásicas. La Mayoría de la Comisión que dictaminó sobre esta materia manifiesta su adhesión al “ideal de sociedad que presenta el Derecho Público moderno, consistente en una asociación en que el Estado se limite a conservar el justo equilibrio entre las demás instituciones sociales, sin mezclarse en su dirección”.⁶⁹

Pese a esta posición que finalmente es la que se impone, el diputado Adolfo Cisneros Cámara expone orgánicamente toda una serie de argumentos que fundamentan la legitimidad del monopolio educativo estatal. Sus consideraciones merecen ser expuestas con cierto detalle en la medida que retoman las preocupaciones expresadas por el ministro Baranda. Su primera preocupación consiste en señalar las inconsecuencias y contradicciones del grupo dominante en el Congreso. Este, en efecto, por una parte consagra y enfatiza el principio de la uniformidad de la enseñanza en todo el territorio nacional, pero por la otra se priva del medio más idóneo para tal fin: la intervención rectora del Estado. Cisneros exigía que se aclarara si el Congreso “aspira a que todos los niños reciban

una enseñanza laica o se propone, inconsecuentemente con los principios de uniforme y obligatoria que ha asignado a la instrucción primaria, que México permanezca en un pernicioso *statu quo*, tolerando que una parte de la niñez reciba una enseñanza enteramente laica y la otra una enseñanza religiosa en su totalidad, y enemiga en absoluto de las libérrimas instituciones que nos rigen”⁷⁰. Para Cisneros, conceder el carácter laico sólo a un sector del sistema escolar, el que dependiente del poder público, significa renuncia prácticamente a la idea de la uniformización. Como veremos más adelante, la cuestión se complica si se tiene en cuenta que no todos los congresistas otorgaban un mismo contenido a la noción de la laicidad de la educación pública. “Para que la instrucción primaria sea uniforme en sus bases - argüía Cisneros se necesita que sea obligatoria para todos, gratuita para todos y laica para todos”. Esto no puede ser de otra manera puesto que “si en estas escuelas /las oficiales/ se imparte a los niños una enseñanza desprovista de carácter religioso y conforme a nuestras libres instituciones y en otra se les inculca odio profundo a las mismas y a los hombres más preeminentes de nuestra historia patria, acostumbrándolos a mirar la religión como el tamiz por donde deben pasar a detener todas las ideas y todos los sentimientos; ¿dónde está la tan deseada uniformidad?”. La persistencia de dos procesos paralelos y contradictorios de socialización a la larga se convertiría en factor de división nacional y de lucha entre los mexicanos agrupados en dos bandos, los que profesan el “culto a la libertad y a la patria” y los partidarios del “despotismo” y leales a Roma. Para superar esta división que impedía ser laica para todos. Hacer esto, no es contradictorio con el credo liberal -dice Cisneros nunca ha consistido en admitir libertades y derechos absolutos, ilimitados en su ejercicio; semejante cosa haría imposible la existencia de la sociedad”.⁷¹ En síntesis Cisneros propone que si se considera pues que todos los niños deben recibir enseñanza laica, habrá de convenir en que esto no se conseguirá sino obligándolos a concurrir a las escuelas oficiales, o a las re-



vestidas de carácter laico y sujetas a inspección oficial”.⁷² Pese a la coherencia de la argumentación de Cisneros, su laicismo y su autuclericalismo encuentra eco en las condiciones objetivas de la época. En efecto, sería difícil afirmar que la institución eclesiástica, mediante su acción educativa constituyese una amenaza a la realización de los intereses de los grupos políticos y económicamente dominantes durante el porfiriato. Es muy probable que allí donde Cisneros veía antagonismo y lucha existiese más bien conflictos menores que se resolvían sin necesidad de excluir a uno de los adversarios en pugna.

Justo Sierra expresa en su discurso el concepto dominante sobre la cuestión de los límites de la intervención del Estado. De ninguna manera comulga con las tesis de Cisneros. Adoptarlas significaría “imprimir un carácter sectario a la instrucción pública”. De hacerlo “veríamos levantarse delante de nosotros el sentimiento religioso, católico o protestante, es decir, a la mayoría de la Nación, que opondría a nuestras miras un número inexpugnable”.⁷³ Su concepción permanece anclada en la idea de la obligatoriedad de una educación universal, laica pero no “sectaria”. La “religión de la Patria” como contenido del laicismo no se opone de ninguna manera a la doctrina cristiana, más bien, en concepto de Sierra, está por encima de todo valor doctrinario particular. Se trata de una especie de “creencia colectiva” que concierne a la dimensión social del hombre. La religión o las religiones tradicionales, mantienen su derecho a la existencia fundamentalmente por dos razones: primero porque los valores que expresan no son antagónicos con los principios de la “religión laica”, y segundo porque ambos tienen ámbitos distintos de vigencia. La religión se reduce al ámbito privado, mientras el laicismo tiene una existencia social, supraindividual. Por último, la cultura que inculca el Estado es una cultura neutral, no es ni atea ni religiosa. Lo que Sierra quería demostrar es que si la cultura religiosa permanecía en el ámbito de la vida privada del hombre no tenía por qué entrar en contradicciones con una moral laica y patriótica, respetuosa de los principios constitucionales y

las leyes de la República. “La escuela laica –dice Sierra– es un soberano organismo de paz, continuadora, coadyuvadora y reforzadora de la familia (...) La patria une, no divide; el Estado es un poder conciliador”. Las doctrinas y creencias nada tienen que hacer en la escuela. “¿Los dogmas suelen dividir?”, se pregunta Sierra, “pues los detenemos, no en el corazón de los niños, sino en el dintel de la escuela”.⁷⁴

En el informe de clausura del primer Congreso de Instrucción, Sierra resume su concepto de lo laico. El mismo es un sinónimo de neutral nunca de antirreligioso o sectario”.⁷⁵

Con respecto a la intervención del Estado Sierra pretende situarse en un punto intermedio, tratando de articular las tesis intervencionistas de Cisneros con la posición liberal clásica. En su concepto la educación concierne a una dimensión individual y se desenvuelve en la intimidad inviolable y sagrada de la vida privada. Por lo tanto toda intervención externa sería improcedente. Sin embargo el derecho que tiene el padre de educar a su hijo tiene sus limitaciones, la primera es para Sierra “el derecho del niño”. En efecto, así como la ley sanciona la obligatoriedad de la educación del niño, el padre no tiene derecho a la no educación del hijo. Por otra parte, otra fuente de limitaciones es lo que Sierra denomina “suprema necesidad social” El interés del todo social legitima la obligatoriedad de la educación del niño y al mismo tiempo todos los medios utilizados para hacerla efectiva. “Pero del cumplimiento de la ley nadie está excluido –sigue Sierra– y debe forzosamente llegar un momento en que el Estado, que sabe que en punto a educación el derecho del padre está condicionado por el derecho del niño, multiplicado por una suprema necesidad social, exija que la acción escolar o doméstica se exterioricen en la forma que por tratarse de un interés general sólo el Estado puede determinar.”⁷⁶ De este modo Sierra elude el problema de la intervención del Estado en los contenidos de las acciones de inculcación privadas para orientar la acción del poder público hacia una tarea de vigilancia del cumplimiento del principio de la obligatoriedad de la enseñanza.



Así pues, aunque las tesis de Sierra no tienen la contundencia de las posiciones expresadas por Cisneros, es evidente que indican un progreso de la idea misma del Estado educador supremo. Si en Sierra la acción educativa del Estado es de orden subsidiario (ya que el deber educativo primario corresponde a los padres y el poder público educa en la medida en que los primeros no lo hacen “por omisión, negligencia o imposibilidad”), en Baranda, como vimos era una cuestión propia de su misma naturaleza en tanto que sistema de dominación.

En cuanto a la necesidad política de disolver el poder educativo del clero, Sierra afirmaba compartir esta finalidad, pero difería con los que él denomina “liberales intransigentes” en cuanto a los medios para alcanzarla. Mientras que estos exigían la aplicación de la coerción del Estado para compartir el poder cultural de la Iglesia, Sierra creía en las bondades de la libertad. “El medio legítimo de llegar a nuestra independencia moral y absoluta del pasado –afirmaba– es la instrucción libre, creadora de estímulo, propicia a todas las manifestaciones del pensamiento, fórmula suprema del espíritu analítico de nuestro siglo. La libertad produce por sí sola sus resultados, no hay que temerles nunca; jamás cuando se ha practicado sin doblez ha dañado al progreso humano, del que es madre fecunda”⁷⁷. Es esta confianza en la libertad y en el poder propio del “espíritu” modernista que lo identifica a Justo Sierra con el liberalismo clásico. En materia educativa, todo el impulso que significó su pensamiento y su práctica estuvo enmarcado por los límites del concepto de libertad de enseñanza sancionado por el artículo tercero de la constitución de 1857.

El Congreso de Instrucción pese a su gran relevancia como instancia de discusión de los grandes temas que hacen a la educación de la época no resuelve las contradicciones que se derivan de la aceptación simultánea del principio de la homogeneización y de la libertad de enseñanza. Por otra parte se persigue abatir las diversidades espirituales que dividen al alma mexicana. Por sí otra se pretende realizar esta

unidad mediante la inculcación de un conjunto común de valores (la “religión de la Patria”) planteados como compatibles con los valores y los intereses de los representantes del pasado. frente a la positividad de la cultura tradicional se erige un concepto de cultura estatal neutral. De modo que el sistema de inculcación permanecerá escindido, dividido. La educación impartida por las instituciones tradicionales inculcará el contenido que “libremente” elijan, esto es, inculcará aquellos valores que corresponden con sus propios intereses, mientras que la educación oficial deberá inculcar una cultura aséptica que no podrá ser ni religiosa... ni atea. Esta situación era paradójica en más de un aspecto. Cisneros afirmaba, “No se podrá combatir en la escuela al fuero eclesiástico, y sin embargo, si queremos ajustarnos a la verdad, a los hechos históricos, se enseñará que sin permiso del Papa, el señor Lic. don Benito Juárez, como Ministro de Justicia, el 23 de noviembre de 1855 expidió el primer Decreto Reformista en donde suprimía el fuero eclesiástico, y al enseñar la historia, se tiene que decir que el Estado Mexicano ha obrado bien al quitar al clero el fuero y que esto era necesario hacerlo. Esto es un ataque a una doctrina religiosa”.⁷⁸ Sin embargo el precepto legal que definía la educación como laica, lo prohibiría.

En efecto, la Ley de Educación Primaria para el Distrito y Territorios Federales de 1908, sancionado durante el Ministerio de Sierra definirá a la educación oficial como laica “o lo que es lo mismo neutral respecto de todas las creencias religiosas, y se abstendrá, en consecuencia, de enseñar, defender o atacar ninguna de ellas”. El precepto indica claramente que el régimen porfirista no tenía ningún interés en polemizar con la Iglesia católica mexicana, sino por el contrario se mostraba partidario del establecimiento de relaciones de convivencia que reflejan la ausencia de intereses contradictorios entre ambos poderes.

Sierra siguió fiel a su concepción liberal hasta la última etapa porfirista. En 1910, en ocasión de su discurso de apertura del Congreso Nacional de Educación Primaria insistió en la nece-



sidad de inculcar la “religión de la Patria” y como agrega Moisés González Navarro “ésta bastaba a la escuela, aunque al hombre en lo personal no”.⁷⁹ Era obvio que para Sierra la moral personal y profunda podía ser de orden religioso, pero era necesario que cada individuo, en tanto que ciudadano poseyera un conjunto de valores y creencias comunes a todos. Esta especie de conciencia colectiva está integrada por “verdades científicas”. Es pues la ciencia, como actividad orientada hacia el descubrimiento de las leyes naturales, la que proporciona los elementos básicos de esta cultura ciudadana. Estas leyes naturales son tan verdaderas que

aunque fueran obra de un “supremo legislador”, éste “no tenía por qué deshacerlas a su antojo”. La escuela era la encargada de difundir este nuevo bagaje cultural. Cada individuo tendría además el derecho y la libertad de adherir a una moral particular, privada, que podría trascender el dominio de la ciencia, como es el caso de la moral religiosa. Esta concepción de una moral social basada en la ciencia y por lo tanto de validez universal, pero no agotaba todo el espíritu moral de las personas le permitía a Sierra afirmar que su laicismo no configuraba de ninguna manera una posición sectaria y excluyente.

Notas de la lectura

⁵⁷ ZEA, Leopoldo. *Del liberalismo a la Revolución en la Educación Mexicana*. Op. cit. pág. 79.

⁵⁸ BARREDA, Gabino. *La educación positivista en México*. Selección, estudio introductorio y preámbulo por Edmundo Escobar. México. Editorial Porrúa, S.A., 1978. pág. 53.

⁵⁹ CÓRDOVA, Arnaldo. Op. cit. pág. 72.

⁶⁰ Ibid. pág. 73.

⁶¹ DÍAZ COVARRUBIAS, José. La instrucción pública en México. Estado que guardan la instrucción primaria, secundaria y profesional en la República. Progresos realizados. Mejoras que deben introducirse. Imprenta del gobierno en Palacio. México, 1875. págs. III y IV.

⁶² Debates del Congreso Nacional de Instrucción Pública, Único período de sesiones. Imprenta de “El partido liberal”. México, 1889, págs. 6-7.

⁶³ Ibid. pág. 7.

⁶⁴ Ibid. pág. 7.

⁶⁵ Memoria presentada al Congreso el 31 de marzo de 1887, por el Ministro Joaquín Baranda. Citado por RUIZ, op. cit., pág. 264.

⁶⁶ Citado por ZEA, L. *Del liberalismo a la Revolución en la Educación Mexicana*, Op. Cit. pág. 162.

⁶⁷ RUIZ, Luis E. Op. cit. pág. 278.

⁶⁸ ZEA, Leopoldo, Op. cit. pág. 160.

⁶⁹ Debates... 1889. pág. 464.

⁷⁰ Debates... 1889, pág. 468.

⁷¹ Ibid. pág. 471.

⁷² Ibid. pág. 472.

⁷³ Debates... 1889, pág. 504.

⁷⁴ Ibid.

⁷⁵ Ibid. pág. 582.

⁷⁶ Ibid. págs. 583-584.

⁷⁷ Ibid. pág. 583.

⁷⁸ Debates... 1889, pág. 464.

⁷⁹ GONZÁLEZ NAVARRO, Moisés. Capítulo sobre *Instrucción pública de la Historia Moderna de México. El porfirismo, Vida Social*, dirigida por Daniel Cosío Villegas. México-Buenos Aires Edit. Hermes, p. 536.



6 14 MARZO

**LECTURA:
ESTADO Y SOCIEDAD A PARTIR
DE LOS AÑOS CUARENTA***

PRESENTACIÓN

A partir de 1910 y hasta 1940, se sientan las bases políticas e institucionales del nuevo estado. Las reformas estructurales realizadas, constituyen una auténtica preparación de las condiciones para una expansión económica. Después de los cuarentas, y hasta nuestros días, se inicia un proceso de desarrollo económico; el cual se ha convertido en el objetivo primordial de la política de los gobiernos revolucionarios.

El fin del cardenismo es considerado como una fecha clave en todas las periodizaciones del desarrollo del Estado mexicano post-revolucionario. Independientemente de las consideraciones valorativas, resulta hasta cierto punto sorprendente constatar unanimidades en el campo de los estudios histórico-sociales. Sin embargo, la coincidencia es más formal que real. En realidad, detrás del acuerdo “cronológico” subyace el conflicto de las interpretaciones. En efecto, el post-cardenismo constituye una ruptura con el período anterior? ¿Cuál es el sentido de esta ruptura? ¿La ruptura se manifiesta con la misma amplitud en el terreno político, que el ideológico o en el económico-social? Aquí adoptaremos la tesis de la continuidad, o si se requiere, de la complementariedad entre el antes y el después de 1940.

Durante el periodo 1910-1940, según la mayoría de los analistas, se sientan las bases políticas e instituciones del nuevo Estado. “El período comprendido entre las dos guerras mundiales —escribe Solís—, fue una época de importantes cambios institucionales que constituyen condi-

ciones necesarias del proceso de crecimiento sostenido ocurrido de 1935 a la fecha.”³⁸⁸

Aunque con denominaciones diversas (“Revolución y Reforma” para Cosío Villegas, “Etapa de institucionalización”, según A. Córdova; “Revolución política y social” para J. Wilkie; “De estructuración del nuevo Estado”, según M. Huacuja y J. Woldemberg), la mayoría, de los autores coincide con Leopoldo Solís. “En este período —agrega Solís— se forma la base del actual sistema político, se acabó con el predominio de los caudillos militares y se organizó en el seno del partido oficial a obreros y campesinos; se reformó la política de gastos públicos para orientarla al fomento económico y social; se establecieron los fundamentos del sistema financiero con la fundación del Banco de México y las instituciones nacionales de crédito agrícola, industrial y de servicios públicos; se dio impulso a la Reforma Agraria y, finalmente, se nacionalizó el petróleo y se creó la Comisión Federal de Electricidad, vinculando la inversión de energía a la actividad económica interna.”³⁸⁹ Además de todo este aparato político y económico, ya vimos cómo el Estado revolucionario también estructura su aparato militar y su aparato educativo y cultural. De allí que se puede afirmar que a partir de 1940 y hasta nuestros días se observa “la aparición de una estructura consolidada, que se va desplegando”³⁹⁰ La novedad, a partir de 1940 se registra en el plano del crecimiento económico. De esta manera, las reformas estructurales realizadas hasta 1940 constituyen “una auténtica preparación de las condiciones para una expansión económica de relativamente larga duración”.³⁹¹ En este sentido el post-cardenismo más que construir una ruptura con respecto a la etapa anterior, se nutre y se explica a partir de ella.

El crecimiento económico que se inicia en los últimos años del gobierno de Cárdenas, se sostiene en un proceso sostenido de incremento de la producción industrial. Durante la etapa que Cordera Campos y Ruiz Durán denominan de “primer acumulación industrial” (1940-1954), “el crecimiento de la producción industrial descansa en la utilización de la planta que se había

* Tenti, Emilio. “Estado y sociedad a partir de los años cuarenta”, en: *El arte del buen maestro*. México, Ed. Pax. 1988. p.p. 273-278.

instalado previamente y que mantenía índices considerables de capacidad ociosa³⁹². Pese a las inversiones del sector público en proyectos industriales de gran escala, el proceso de acumulación se basó en la creación de empresas medianas y pequeñas y en la conservación de las industrias existentes, en su mayoría de tamaño regular. Por otra parte, el proceso de acumulación se benefició con un régimen salarial favorable al capital. En este período predomina la industria ligera, de consumo directo y más o menos generalizado que no plantea elevadas exigencias de orden tecnológico. A partir de 1954, el desarrollo desigual de las fuerzas productivas y la consecuente concentración del ingreso “desembocaron en la aparición de fuertes tendencias depresivas dentro del patrón de crecimiento y, de hecho, introdujeron objetivamente la necesidad de dar paso a un nuevo estilo de crecimiento”.³⁹³ A partir de ese momento se inicia un proceso de “transición hacia el desarrollo oligopólico”. La concentración del ingreso elimina del panorama nacional a un buen número de pequeñas y medianas empresas debido a las limitaciones del mercado de las industrias ligeras. “Se inicia así la era de la producción de bienes durables de consumo cuya demanda habría de descansar, sobre todo en esos años, en las reducidas capas beneficiadas por la concentración del ingreso resultante del ‘despegue’ industrializador.”³⁹⁴ A principios de los sesentas el “Desarrollo Estabilizador” permite combinar crecimiento con estabilidad. La producción se orienta a satisfacer la demanda de los sectores con altos ingresos y se ve alimentada con la creciente acción del capital extranjero.

Lo que aquí nos interesa destacar es que a partir de 1940 el desarrollo económico se ha convertido en el objetivo primordial de la política de los gobiernos revolucionarios. El desarrollo económico necesitó de un reajuste en las relaciones políticas que mantiene el Estado con las fuerzas componentes de la coalición. Según J.F. Leal, esta reacomodación consiste en favorecer de manera casi exclusiva a los sectores de la burguesía, dentro del contexto de un ambicioso propósito industrializador.³⁹⁵

Alfonso Aguilar sintetiza las principales características del periodo que no se inicia con la década de los cuarentas, de la siguiente manera:

1. Persiste un rápido crecimiento demográfico y un aumento ininterrumpido de la fuerza de trabajo y en particular de la población asalariada; la población urbana llega incluso a superar ligeramente a la rural, y el comercio y los servicios urbanos se vuelven el mayor centro de atracción de la oferta de trabajo; ligeramente a la rural, y el comercio y los servicios urbanos se vuelven el mayor centro de atracción de la oferta de trabajo;
2. Se elevan la tasa de crecimiento del producto nacional y el nivel de ingreso por habitante;³⁹⁶
3. Aumenta apreciablemente la inversión, sobre todo en el sector privado, principalmente a consecuencia del crecimiento de las ciudades, el auge de la construcción y edificación y la expansión de algunas industrias y un número aun mayor de actividades comerciales;
4. La inversión pública adquiere cada vez más un carácter complementario de la privada y tiende fundamentalmente a crear “economías externas”, a través de una infraestructura de instalaciones y servicios que el capital privado no puede o no quiere atender;
5. Se modifica sensiblemente la orientación de la inversión extranjera, la que se desplaza claramente de las actividades primarias hacia la industria, el comercio y otros servicios y llega a adquirir una fuerza incontrastable en no pocos sectores estratégicos de la economía nacional;
6. Se avanza en el aprovechamiento de los recursos naturales de mayor valor productivo, tales como el agua las tierras susceptibles de una adecuada explotación agrícola, ciertos recursos pesqueros y algunos minerales;
7. Se operan cambios en el nivel técnico de numerosas actividades, lográndose importantes avances en la genética agrícola, en el tratamiento de los suelos, en los sistemas de siembra, cultivo, recolección y conservación de los productos del campo; en los sistemas de cría y engorda de ganado, en la avicultura y la pesca, y moernizándose numerosos procesos, desde



la industria petrolera y petroquímica hasta la textil y múltiples industrias mecánicas;

8. Se altera la estructura del comercio exterior y la balanza de pagos: se diversifica la exportación de alimentos y materia primas, se acentúa la importancia de bienes de producción; aumentan las compras de contrabando de artículos de consumo, se mantiene la dependencia respecto a Estados Unidos y dos o tres países más, y crece grandemente el turismo extranjero (...) mientras a un ritmo también rápido aumentan las deudas con el exterior.”³⁹⁷

Este patrón de desarrollo necesariamente plantea una serie de determinaciones sobre el proceso de expansión cuantitativa y cualitativa del Estado Educador. En términos generales, ciertas tendencias de desarrollo de la educación contemporánea se explican a partir de esas determinaciones que provienen de la reformulación del proyecto nacional. Entre los efectos educativos podemos mencionar los siguientes:

a) El aumento de la fuerza de trabajo en el sector urbano impulsa el desarrollo de la cobertura escolar en los niveles básicos. Las actividades en el sector comercial y de servicios requieren una fuerza de trabajo con un nivel cultural general más elevado que el exigido por las actividades rurales tradicionales. De modo que en términos generales puede afirmarse que el desarrollo de la economía urbana trae aparejado

un incremento en las tasas de escolarización. Esta última crece en forma diferencial según las clases y sectores sociales implicados. La racionalidad económico-social comienza a desplazar la racionalidad política como criterio dominante de la expansión escolar.

b) La producción industrial, en especial cuando se realiza mediante la incorporación de ciertos niveles tecnológicos requiere de una fuerza de trabajo competente (en términos de habilidades y en términos generales y socialización) y diferenciada. De modo que junto con el desarrollo cuantitativo, la diversificación cualitativa de la oferta escolar entre la escuela y el mundo de trabajo. Por un lado, la educación comienza a ser percibida como un bien instrumental, o como un medio para mantener o mejorar la posición en la estructura social; por el otro, la oferta escolar tiende a responder a los requerimientos que plantea el desarrollo nacional.

c) En el nivel ideológico, el Estado Educador enfatiza la inculcación de valores que tienden más a la unificación que a la lucha. El desarrollo nacional se entiende como resultado que requiere del esfuerzo de todos los mexicanos por igual. La cultura escolar tenderá a superar los conflictos y las oposiciones de intereses y de clases. La educación para la unidad nacional se impone sobre la educación para la lucha social.

Notas de la lectura

³⁸⁸ SOLÍS Leopoldo. *La realidad económica mexicana*. Retrovisión y Perspectivas. México Siglo XXI, 1970.

³⁸⁹ Ibid, pág. 100

³⁹⁰ HUACUJA, M. y WOLDENBERG, J. *Estado y lucha política en el México actual*. Ed. El caballito. 1976, pág. 10.

³⁹¹ CORDERA CAMPOS, R. y RUIZ DURÁN, C.C. *Esquema de periodización del desarrollo capitalista en México*. Notas S/F pág. 16.

³⁹² Ibid. pág. 19.

³⁹³ Ibid. pág. 9

³⁹⁴ Ibid.

³⁹⁵ LEAL, J.F. Op. cit pág. 88.

³⁹⁶ LEAL, J.F. Op cit. pág. 88.

³⁹⁷ ALONSO AGUILAR, M. *Hacia un cambio radical*. México, Edit. Nuestro Tiempo pág. 48.



TEMA 3. Las teorías pedagógicas contemporáneas y la discusión sobre la escuela pública

7 14 de MARZO

**LECTURA:
CRISIS DE LA INSTITUCIÓN
ESCOLAR***

PRESENTACIÓN

La presente lectura, hace un planteamiento de la crisis histórica que ha sufrido la educación y la escuela pública a partir de sus institución. Se analiza cada modelo educativo partiendo de la escuela tradicional hasta el modelo vigente. El tema redonda específicamente en el desarrollo y funcionamiento de la escuela y las críticas de que ha sido objeto. Así mismo, plantea la desescolarización como una opción de desarrollo educativo.

CRISIS Y REVOLUCIÓN ESCOLARES

Hace años que en el mundo occidental se levantan autorizadas voces para alertar sobre una crisis de la educación y de la escuela.¹ No coinciden ambas crisis, pero se condicionan mutuamente. A nosotros nos interesa la crisis de la escuela y la educación sistemática en ella perseguida. La escuela tradicional fue puesta en duda por los movimientos de la escuela activa; fue una crisis honda, que hizo girar muchos grados el centro de la institución escolar, desde el maestro hacia el alumnos. Los mismos que apoyan el papel del maestro, problematizan su misión y demandan una radical variación en su papel.²

Prefieren algunos aplicar el término “revolución” a la crisis escolar, porque con ella significan cambios y replanteamientos, pero nunca la desaparición de la escuela.³

* Feroso Estébanez, Paciano “Crisis de la Institución Escolar”, en Teoría de la educación. México, Ed. Trillas 1981 pp. 435-451.

Las innovaciones tecnológicas y la democratización de la enseñanza han convulsionado la educación sistematizada. Por una parte, la enseñanza programada, los ordenadores y computadores; por otra, la educación a distancia. La tecnología educativa ha revolucionado la enseñanza y, como consecuencia, la escuela empeñada en la tarea docente. La investigación aplicada ha llegado al campo de la enseñanza, y ha planteado a sus profesionales la pregunta sobre el acierto o desacierto en la metodología y en las técnicas: tiempo empleado, número de alumnos atendibles, mejora en los sistemas. Y sobre todo, ha hecho pensar si realmente la escuela tradicional era necesaria, si han aparecido formas nuevas de aproximación y penetración de la cultura, que pueden realizarse al margen de la escuela tradicional. La tecnología es un fenómeno de la cultura contemporánea; y no ha sido la escuela el primer lugar a donde ha arribado esta forma nueva de hacer. Las máquinas han invadido la escuela: retroproyectors, proyectores, mezcla de imágenes y sonido, cassetes y radiocassetes, circuitos cerrados de televisión, reproductoras, máquinas autocorrectoras, radio y televisión...

La explosión educativa es triple: demográfica en las aulas; explosión en la amplia gama informativa: explosión en las esperanzas del hombre. Es decir, que a la escuela han llegado muchos más, con exigencias de un saber más ambicioso y cargados de ilusiones, pensando que la preparación y titulación académicas abrirán las puertas que alanzaron en la centuria pasada.⁴ No descenderemos al elocuente mundo de las estadísticas, con las cuales confirmaríamos la realidad de esta triple explosión escolar. Esto quiere decir que la organización escolar se ha confesado incapaz de hacer frente a esta avalancha y se ha producido una fuerte crisis en la enseñanza, dudando unos de las posibilidades de la vieja institución escolar y esperando otros

que pueda hacer frente a las dificultades actuales que la amenazan.

La escuela no es ya la trasmisora de acervo cultural, superviviente durante lustros en el titulado, porque la aceleración histórica modifica lo aprendido y exige nuevas soluciones a problemas nuevos. La escuela se ve desbordada por exigencias a las que no estuvo acostumbrada y, para colmo de desgracias, la explosión cuantitativa ha empeorado las cosas y ha imposibilitado la enseñanza de modo que no pueda responder a las demandas personales e individuales. La sociedad ha cambiado; es natural que cambie la escuela.

Las enseñanzas humanísticas que dominaban los planes de estudio y las facultades han sido sustituidas por las enseñanzas tecnológicas, más inmediatas y con menos sentido. Las profesiones nuevas, para universitariamente aprendidas, han sorprendido a los centros superiores, que no salían de la rutina de las carreras clásicas en una sociedad patriarcal o burguesa. Y apenas ha sonado el consenso del cambios nuevos problemas hacen envejecer las soluciones y aumentar la crisis interna de cada universidad.

¿Para qué emplear tantos años y esfuerzos, si el título superior obtenido no sirve para abrir las puertas de la sociedad, en la que entraba triunfador el nuevo titulado? ¿Son los estudios factor de promoción social y económica? ¿Es posible una situación socioeconómica tan desproporcionada, como existía hace medio siglo? He aquí algunos de los interrogantes que acongojan la escuela, la aComplejan y la hacen sentirse impotente. He aquí la crisis de la institución escolar.

La escuela contestada

Ante esta crisis de la institución escolar caben tres hipótesis. Es tal vez envejecimiento de la escuela que debe desaparecer, porque resulta inoperante, irrentable, innecesaria, entorpecedora de los procesos de personalización y socialización. La crisis es de tal índole que, no obstante la inaplazable reforma, subsista en su esencia; es decir, que continúe enseñando y socializando

La crisis de la institución escolar es sólo reflejo de otras crisis más profundas en la sociedad.

En pocas palabras, las hipótesis son tres: desaparición, reforma o continuidad de la escuela. La continuidad no es sostenible, dadas las muchas inculpaciones objetivas que se formulan contra la escuela, la cual produce una disociación entre la vida real y el mundo ficticio en el que se desenvuelve; al menos ha de reconocerse el desfase de la escuela, su anacronismo y su empecatada existencia. Así no puede continuar. Pocos serían los enamorados de la vieja faz de aula, cuyos destellos les deslumbrasen tanto, que o exclamaran convencidos: ¡renovación! Quedan, pues dos hipótesis válidas: la reforma o la desaparición; entre estos dos extremos se desenvuelven, en realidad, la mayoría de los teóricos de la educación.

No es menester oír la voz pesimista e idealista de Iván Illich) para que el clamor ensordezca al conservadurismo escolar y lo aturda con su estruendo. En primer lugar, vamos a escuchar la fuerte contestación escolar, anterior al manifiesto de desescolarización.

Fue Edmond Gillard quien en la década de los sesenta se opuso a la simple reforma escolar, yendo más allá, hasta pedir la desaparición de la misma institución educativa.⁵ La guerra a la escuela está justificada por dos razones: la imposibilidad de cumplir sus fines con la mera reforma de los burócratas de la enseñanza y la falta de autoridad en los adultos educadores, que quieren manipular pero no liberar.

La escuela crea repetidores, carentes de originalidad, cuando la vida está pidiendo a gritos personalidades creadoras:

“La escuela es, por excelencia, un taller de esterilización. Se le dan niños normales, y ella se esfuerza en hacer hombres retrasados”⁶, “la escuela tapa la boca a quien dice cosas brevemente; la hace abrir a quien babosamente repite las lecciones; la escuela no fabrica sino repetidores; es incapaz de forjar un autor”⁷.

La escuela produce aburrimiento y tiene espaldas tan anchas que, cuentas más críticas y airadas repulsas recibe, tanto más se envalentona y cre-



ce; se diría que engorda a fuerza de golpes y bofetos. Gillard evoca la escuela que le educó, la contrapone a la que él forjó con el amor, el valor, el entusiasmo y la admiración de los alumnos, y la considera melindrosa y agonizante. Faltaba en ella la vida. Gillard se contenta con una revuelta -más que reforma- pero sin llegar a pedir la abolición de la institución escolar.

J. Krishnamurti va más allá de Gillard, y es uno de los primeros en elaborar una contestación absoluta, pidiendo la desaparición de la escuela.⁸ Comenzó criticando la educación y el miedo despertado en la escuela, que impide la verdadera educación, para terminar sumándose al coro de cuantos piden la desaparición de la institución escolar. Krishnamurti está inconscientemente impelido por dos motivos: la cultura india de que procede y el ambiente de tercer mundo en que ha vivido.

Otros se han sumado a esta demanda y requisitoria ante la devaluación de la escuela.⁹ En algunos casos, el único recelo contra la abierta defensa de la abolición de la escuela estriba en el otorgamiento de títulos en los centros occidentales, los cuales acreditan los saberes, aunque de hecho no se posean. Es decir, los centros escolares además de funciones docentes, hacen funciones de control, expiden títulos y garantizan un mínimo de oficial contacto con los adultos formadores. El subsecretario de Planificación, de México, declaró a una revista española que la promoción humana debiera permitirse tanto en los centros escolares como en un sinnúmero de instituciones contestatarias que suplen a la vieja escuela, cuando ésta no sea el único medio de aprender:

“La ley actual sólo prevé la vía escolar para adquirir el saber y a continuación expide el certificado título o licencia. Pero afortunadamente la gente ha evolucionado mucho sus criterios a este respecto y seguirá evolucionando mucho más y ya no se admitirá que el sistema escolar sea la única vía para adquirir una habilidad o destreza”¹⁰

Es una manera de contestar a la escuela, sin pedir radicalmente su supresión. Se pide úni-

camente una apertura, en el sentido de que la escuela no monopolice la enseñanza y el aprendizaje, aunque en la sociedad industrial se continúe con la idea napoleónica de la escuela, como centro expedidor de títulos profesionales. Recientemente Miguel Siguán se ha declarado partidario de una reforma escolar, pero se atrevía a aventurar que las universidades seguirán siendo centros burocráticos creadores de titulados. Suecia y Canadá están experimentando una desescolarización parcial, como consecuencia de estas teorías contestatarias de la escuela.

La postura del subsecretario de México puede reducirse a la llamada escuela paralela, ensayada ya en Valladolid y otras ciudades universitarias en 1975, a raíz de los cierres de centros universitarios y de las huelgas de contestación, que proliferaron en muchos puntos de nuestra geografía. La escuela paralela puede ser contestataria o natural. La primera participa del desasosiego creciente en torno a los centros escolares, básicamente universitarios; la segunda es la concentración del derecho siempre defendido de la familia, la sociedad y otras instituciones a educar. La escuela paralela es una contestación tenue, solapada, porque se sigue conservando la palabra “escuela”.

Los historiadores de la educación citan en el año 1597 como el primero en que se creó la primera escuela pública popular;¹¹ las Cortes de Navarra crean la escuela obligatoria en 1795; Locke defendió en pleno siglo XVII el preceptor particular como remedio de la ignorancia y repudió la escuela, tal y como fue la frecuentada por él, convencido de que acarrea más perjuicios que beneficios. La Inglaterra, heredera de esta teoría, ha prodigado el profesor particular para el educando, en lugar de acudir a la escuela pública.

Se habla actualmente también de la “escuela sin paredes”, que es sucedánea de la institución escolar tradicional, pero la única novedad añadida es la apertura; sinónima es aquella otra expresión de “escuela abierta”. *La enseñanza a distancia* no es, en su origen, una contestación a la escuela, sino un remedio o paliación de la desco-



larización de quienes desearían concurrir a ella, pero se ven imposibilitados de hacerlo por él trabajo, la falta de recursos económicos, la distancia, la edad... Sin embargo, las expresiones anglosajonas apuntan a una cierta contestación a la escuela; en Estados Unidos se habla de la “*Universidad sin muros*”, y en Inglaterra, de la “*Universidad Abierta*” (Open University).

H. Wilso, laborista inglés, siendo Primer Ministro de Gobierno, anunció en Glasgow (1963) su propósito de fundar una “Universidad del Aire”, para aprovechar a los alumnos bien dotados que no podían acceder a los estudios superiores, por falta de plazas; el anuncio produjo oposición entre los conservadores e izquierdistas, pero el tesón del Gobierno superó los obstáculos y comenzó a funcionar en enero de 1971, con el nombre de “Open University” (Universidad abierta) ¹²

De todos estos ensayos, ninguno está concebido para dar el golpe de gracia a la escuela, ni para desacreditarla, sino para remédialos males de la buena desescolarización soñada. La relación con el problema de la desescolarización es positivo; admiten la existencia y necesidad de la escuela, aunque buscan soluciones para quienes no pueden asistir a ella, o lo hacen en condiciones precarias, o gravan poderosamente las obligaciones escolares, dado el ingente número masivo de afluencia de alumnos. La escuela continúa admitida y considerada como la mejor de las instituciones existentes para educar; todo lo demás son paliativos, soluciones, sucedáneos; nunca sustitución.

Entre los 21 puntos para la nueva estrategia de la educación de la Unesco (1972) puede deducirse la tendencia compartida por los países miembros hacia una apertura de la escuela, a fin de ensanchar sus horizontes, respire aire más puro y real, y potenciar la institución docente. En ellos laten los principios de la educación permanente, de la educación de adultos, de la favorable acogida prodigada a instituciones paralelas que exoneran a la escuela de tareas abrumadoras, del aprovechamiento de la tecnología moderna para ampliar la base de posibles alumnos...; pero jamás se vislumbra el más mínimo resquicio

para la desescolarización y repulsa de la escuela, que continúa siendo imprescindible en nuestra sociedad. Es doctrina común entre los estudios de las ciencias de la educación que la escuela debe ser transformada, que hay otros medios de educar diferentes a los de las aulas; pero se parte siempre de que entre las formas e instrumentos de que dispone la sociedad en materia educativa, ocupa a escuela el primer lugar o una situación digna.¹³

No obstante, la Unesco, por boca de la Comisión Internacional sobre el desarrollo de la educación, prevé que en los próximos veinte años la escuela no sólo se transformará, sino que correrá peligro. Sociólogos de la educación hay que se suman a esta prospectiva escolar y creen que la sociedad postindustrial no necesitará de la escuela, al menos tal y como la concebimos hoy. Parece ser que las razones para sospechar este declive escolar no es la defectuosidad de la propia institución -aunque se citan defectos corregibles-, sino la evolución misma de la sociedad, estructurada de modo tan distinto al actual, que muchas de las instituciones sociales vigentes corren el riesgo de desaparecer. Entre ellas estaría la escuela. ¿Qué habrá de real en esta previsión? ¿De qué forma puede ser sustituida la escuela? ¿Cómo se producirá entonces el proceso educativo? ¿Será el educando el maestro y agente de su desarrollo cultural? ¿El autoaprendizaje habrá sustituido al heteroaprendizaje? ¿Se ideará otras instituciones sustitutivas más eficaces en el entorno sociocultural de entonces?

Estos interrogantes serán respondidos por la evolución real de la humanidad, pero no por teorías ideales previsoras. Mientras todas las naciones aceptan el reto y el desafío de aumentar la escolaridad obligatoria y gratuita de los ciudadanos e invierten sumas abrumadoras de dinero en la escolarización, si bien con el espíritu abierto a posibilidades futuras, más adecuadas para los sucesivos cambios imaginables. Se consiente en el principio de la Unesco:

“Lo importante no es saber qué camino ha seguido el individuo, sino lo que ha aprendido y adquirido” .



Iván Illich y su medio

Iván Illich nació 1926 en Viena según unos, o en Yugoslavia según otros; semita en su ascendencia materna, hizo sus estudios secundarios en Viena y Florencia, tras los cuales cursó filosofía y teología en la Universidad Gregoriana de Roma, y se doctoró en Salzburgo. Sacerdote católico, ejerció su ministerio pastoral en el barrio oeste de Manhattan de Nueva York, pasando a ser vicerrector de la Universidad Católica de Ponce (Puerto Rico) de 1956-1960. En 1960 fundó el CIDOC (Centro Intercultural de Documentación) en Cuernavaca (México), y preparó misioneros católicos angloparlantes para Hispanoamérica. La falta de intelección entre Illich y el Vaticano, sobre todo en lo relativo a la desburocratización de la Iglesia, terminó con un proceso de secularización en 1969, después de haber dado orientación secular al CIDOC. Escritor fácil de llegar un tanto demagógicamente a sus lectores, ha publicado un número elevado de artículos en diversas revistas: norteamericanas, francesas, italianas, hispanoamericanas..¹⁴

Iván Illich reconoce que su amistad con E. Reimer, que data de 1958 en Puerto Rico, fue de suma trascendencia para la evolución de su pensamiento desecolarizador.¹⁵ Y más decisivo aún fue la fundación del CIDOC en 1961, cuyo precedente había sido un centro intercultural creado en Nueva York; el CIDOC acaba de ser disuelto este mismo año.

Sin hacer juicios del valor sobre una serie de circunstancias que rodean la vida de I. Illich, sí queremos resaltar *las bases sociológicas de su contestación escolar*. En primer lugar, su espíritu revolucionario se manifestó en la contestación a la institución eclesiástica establecida en Hispanoamérica, donde la clase dirigente de la Iglesia pertenecía o esta envuelta en la clase política y social más elevada, constituyendo así un entorpecimiento para el progreso social, en lugar de un acicate en el establecimiento de unas relaciones sociales, más justas. Frente a la clase dirigente eclesiástica establecida presenta una comunidad primitiva carismática, que es la garantía teológica de la destrucción de las ins-

tituciones. La receta que curará todos los males es la supresión del clero oficial, lo que creara una comunidad fraternal inundada de espíritu.¹⁶

En segundo lugar, y como consecuencia de estos principios teológicos—políticos, Illich *descarta a todas las instituciones manipuladoras*:

“Mientras que nuestra sociedad contemporánea es transportada en un movimiento en que todas las instituciones tienden a convertirse en tina sola burocracia postindustria, nos garía falta orientarnos hacia un porvenir que llamaría a gusto “convivencial, en el que la intensidad de la acción aventajaría a la de la producción. Todo debe comenzar por una renovación del estilo de las instituciones y, en primer término, por una renovación de la educación”¹⁷

Las instituciones suscitan en Illich la sospecha de que ahogan la valía del hombre, cercano por los inventos sociopolíticos de los gobiernos democráticos que no renuncian a desarticular ese cerco manipulador y alienante de la sociedad. Y por si las instituciones fuesen poco lastre para el desarrollo del hombre, hemos de añadir la burocratización, carcoma de las propias instituciones, que atenazan al hombre. De esta manera el hombre llega a sentirse incapacitado para pensar. Las instituciones manipuladoras han de dar paso a las abiertas, donde se respire el aire fresco liberador. La consecuencia final es clara: invertir las instituciones;¹⁸ desenmascararlas.¹⁹

La última base de su contestación es la *tecnología destructora de lo humano* en medio del maquinismo, y de una sociedad de consumo, en la cual hay pequeños manipuladores —el comerciante e industrial moderno— y grandes manipuladores: las grandes factorías de automóviles, las autopistas... La escuela es también una de estas grandes instituciones manipuladoras; la más dañina, comparable al asilo y a la cárcel. Y como estos artilugios son desenmascarados en Europa, ha de evitarse su infiltración, a gran escala, en Hispanoamérica, conjunto de no ciones apetecidas por los grandes países



industriales para la extensión de sus mercados. Hay que vender, porque se fabrica; no lo contrario: servir al hombre en sus necesidades. Fruto de esta política industrial y del mercado es la publicidad, asfixiante y cohibidora de todo pensamiento original.

El *tercer mundo hispanoamericano* está muy sensibilizado ante todas estas manipulaciones de las que ha sido objeto, y son el terreno virgen, abonado para sembrar las semillas de la inversión social, de la revolución y de los valores auténticamente humanos. De ahí su simpatía por los movimientos liberadores de P. Freire. Manifestaciones sociopolíticas de esta sensibilización son Cuba, Chile con Allende, Perú con Alvarado, Colombia con Camilo Torres...

Iván illich: la desescolarización

La institución escolar. Las propias palabras de Illich nos ahorrarán introducciones y comentarios:

“Definiré «escuelas» como el proceso que especifica edad y se relaciona con maestros y exige asistencia a tiempo completo a un *curriculum obligatorio*”.²⁰

“Por escuela no entiendo toda educación formal y organizada: empleo aquí la voz escuela y enseñanza para definir una manera de ocuparse de los niños, y sobre todo un *rito de paso*, que aceptamos como normal.”²¹

“La escuela es el lugar en que se reúnen seres humanos de una edad dada alrededor de profesores; están sometidos a una presencia obligatoria y a la necesidad de seguir ciertos programas”²².

La triple función de la institución escolar es:

“Conserva el mito en el que se basa el orden de nuestra sociedad; institucionalizada sus contradicciones; oculta la discrepancia entre la realidad y el mito”²³.

Y los alumnos a ella asistentes no gozan todos de los mismos privilegios; hay “alumnos del

seguro” y hay “alumnos privados”; clara referencia a los matriculados en centros oficiales y centros de iniciativa particular; es decir, las clases sociales configuran dos tipos diferentes de escuelas, caracterizadas como escuela de pobres y de ricos. Esta diferencia de clases escolares acusa la improcedencia de la legislación escolar en la sociedad “escolarizada”.

La *fenomenología de la escuela* comienza, en Illich, analizando las funciones latentes desempeñadas por los sistemas escolares modernos:

custodia, selección, adoctrinamiento y aprendizaje.²⁴ Vuelve a repetir la noción de escuela “como el proceso que especifica edad y se relaciona con maestros y exige asistencia a tiempo completo a un *curriculum obligatorio*”²⁵. Son, pues, tres los elementos destacados: *edad, profesores y alumnos, asistencia a jornada completa*. En cuanto la edad, Illich establece tres premisas: a los niños puede enseñárseles solamente en la escuela; a los niños les corresponde estar en la escuela y los niños aprenden en la escuela. Su condenación al influjo que los profesores ejercen sobre los alumnos:

“La escuela es una institución construida el axioma de que el aprendizaje es el resultado de la enseñanza. Y la sabiduría institucional continúa aceptando este axioma, pese a las pruebas abrumadoras en sentido contrario. Todos hemos aprendido la mayor parte de lo que sabemos fuera de la escuela”.²⁶

Repasa a continuación los hechos salientes de la existencia, para concluir que todo eso lo hemos aprendido fuera de la escuela: a hablar, a pensar, a amar, a sentir, a jugar, a blasfemar, a politiquear y a trabajar. La asistencia a la escuela a jornada continua convierte al profesor en custodio, moralista y terapeuta, coronado por una tiara invisible como el Papa de Roma. La asistencia durante gran parte del día hace de la escuela útero sagrado, cárcel en la cual están recluidos los alumnos desarraigados de su ambiente ordinario del entorno social real, haciéndoles vivir en un mundo fantástico y romántico.



La escuela es el *ídolo de la religión secular*, es la iglesia universal de nuestra cultura occidental decadente, es una iglesia secularizada nimbada del halo misterioso propio de la religión. La escuela secundada el mito de la productividad y del consumo en nuestra sociedad industrializadas: “La escuela es el ritual de consagración mediante el cual los novicios son admitidos en la clase sagrada de los utilitarios progresivos del consumo.”²⁷ Los maestros son una especie de sacerdotes intermediarios entre los poderosos y los humildes; y la escuela es una lotería obligatoria, a la que juegan todos, con desigual fortuna. La escuela es la nueva religión mundial y el mercado de trabajo. Son muchos, dice Illich, los que reconocen que la escuela es la “base de todas las relaciones de dependencia, las alineaciones y las nuevas estructuras de clase”²⁸. La escuela seduce sobre todo a cuantos ocupan estratos sociales inferiores, y espera arribar a situaciones de privilegio. La escuela es una droga que ilusiona a los desheredados de la socioeconomía, talismán que cambiará su indigencia en opulencia y su ignorancia en sabiduría. Es como una vicaría por la que han de pasar todos los aspirantes a ricos y sabios; pero una vicaría secular. Esta visión de la escuela, asimilada a las instituciones religiosas predispone a Illich para lanzar contra ella los mismos anatemas dirigidos contra la Iglesia establecida. La escuela es una institución burocratizada, descompuesta, falseada e incapaz de cumplir los objetivos que se propone.²⁹

Contra la escuela. Son muchos los argumentos esgrimidos por I. Illich para repudiar la escuela. En primer término, la escuela confunde los métodos de adquisición del saber y los contenidos de la enseñanza; confunde enseñanza y aprendizaje.³⁰ No es económicamente rentable. Una escolaridad idéntica para todos es absurda en economía.³¹ El principio de igualdad de oportunidades del que alardea es una quimera, pues nunca tendrá las mismas posibilidades de situación social y económica el pobre y el rico, el extraído de ambientes infraestructurales y el ambientes cultos; más aún, reparte desigualmente sus oportunidades.³² Por otro lado, como

institución social adolece de lacras que la hacen también despreciable; crea funcionarios; es un falso servicio”;³³ la escolaridad obligatoria produce “una segregación en el seno de la sociedad, permite igualmente una especie de clasificación entre las naciones”³⁴; las relaciones del maestro alumno no garantizan el respeto a la libertad individual; la escuela es un reducto de ilusiones utópicas, de espadas a la realidad de la vida de la comunidad,³⁵ la escuela esclaviza al hombre,³⁶ la escuela es la culpable de la alocada carrera en el consumo.³⁷

Otro defecto considerable en la escuela en su afán de remediarlo todo con la enseñanza cuyo monopolio ha acaparado cuando, en realidad, la mayor parte de los conocimientos que poseemos los hemos adquirido fuera de la escuela. Es lógica, en este planteamiento, esta conclusión:

“Hay que dar una importancia igual a otros tipos de educación. Y si en la escuela no se aprende ciertamente un oficio, tampoco se beneficia uno de una educación del espíritu. La institución escolar obtiene tan mezquinos resultados, en primer lugar porque quiere alcanzar todos los objetivos a la vez y porque no reconoce más que los programas de enseñanza obligatoria, en donde se confunden todas las materias”.³⁸

Los entornos sociales por él conocidos –Estados Unidos e Hispanoamérica– vuelven una y otra vez a su pluma para compararlos y desear evitar en el último los males que aquejan al primero. La escuela, en Hispanoamérica, aumentará las insurrecciones y las rebeliones y contribuirá al desarrollo del fascismo.³⁹

La forma de beneficiarse unos pocos de ciertos niveles de enseñanza hace injusto el reparto del dinero recogido por el Estado, ya que muy bien puede suceder que el económicamente más débil costee los estudios de los más poderosos. La forma de evitar este abuso, piensa Illich que radica en la mejor información pública del reparto de créditos a la enseñanza, créditos que serán entonces controlados por la opinión pública y los representantes del pueblo.



La escuela debe desaparecer, porque aliena al hombre; ejemplo elocuente puede ser el hecho de que un hispanoamericano con estudios universitarios se encuentra más a gusto con un europeo o norteamericano que en su entorno, siendo así que su carrera ha costado, según Illich, 350 veces más que la educación de los conciudadanos de clases media.⁴⁰ Aliena, porque crea consumidores regulados:

“Hoy los jóvenes experimentan ya, a través de la escuela, una prealineación. La escuela los separa a un tiempo del mundo del trabajo y de la libertad. La escuela hace de la alienación la preparación para la vida. Separa la educación de toda realidad, de la social, política, cultural, familiar y económica.”⁴¹

La escuela, a pesar de sus bravatas, no puede modificar la conducta de los alumnos, futuros adultos pacificados para vivir contentos en el mundo prefabricado por los mayores que les antecedieron, porque están disciplinados en la lógica de la conducta burocrática, dirigidos por el profesor-terapeuta, que va vertiendo en el embudo del aula sus prejuicios y su estilo alienador.⁴²

Los profesores son fruto de la burocracia docente y sus funciones en la escuela son inútiles y deformantes, porque insertan al educando en un mundo alienante y en una sociedad hambrienta de mano de obra dócil y manejable; explotan su situación bajo el amparo de la convicción creada de que sin ellos el aprendizaje es más difícil o imposible. Son los sacerdotes de esta religión laica que es la enseñanza; y está tan burocratizados como el clero católico. Su intervención perjudica al proceso educativo; son tan rechazables como la escuela que regentan.

Desescolarización. Para comprender su demagogia desescolarizadora conviene tener presente la distinción hecha por Illich entre la *escolaridad* y la *escolarización*. La escolarización significa el hecho de escolarizarse, es decir, de inscribirse en una escuela tal y como queda ya descrita en páginas anteriores: ingreso a una edad fija, con programas prestablecidos, de jornada completa... La escolaridad, en cambio, de-

nota el tiempo pasado en la escuela, para poder optar a títulos y diplomas.

Como contrapartida, desescolarizar supone reformar la institución “abolir la obligación... de participar en una asamblea”, reconocer el derecho a la asociación y reunión, liberar a los niños de la burocratización y alineación a que son sometidos en la escuela, desenmascarar el sistema de preparar ciudadanos sumisos a las pretensiones de los productores en una sociedad de consumo.

La desescolarización es el medio más eficaz para cambiar la sociedad clasista, productora y desigual. La revolución social sólo puede conseguirse fuera de la escuela, mediante el uso de las alternativas propuestas para sustituir a la institución escolar. La desescolarización ofrecerá una auténtica igualdad de oportunidades y evitará el injusto reparto por los gobiernos de lo recaudado fiscalmente. La *desescolarización es necesaria para la revolución*; bastarían estas palabras para suponerlos:

“La escuela es el más grande y más anónimo de todos los patrones. De hecho es el mejor ejemplo de un nuevo tipo de empresa, sucesora del gremio, de la fábrica y de la sociedad anónima.”⁴³

La revolución se puede a través de la desescolarización, por que la nación-estado está armada para defenderse, mientras que la escuela es inerte y, por tanto, la liberación conseguida con su supresión es incruenta.

La desescolarización produce el hombre nuevo, que Illich califica de epimeteico,⁴⁴ un hombre nuevo, que sea el propulsor de la desalineación y el capaz de ser feliz en una sociedad liberada. No es exactamente el “hombre nuevo” marxista, pero sí coincide con los comunistas en asegurar que el hombre creado por la cultura occidental de raíz grecorromana ha de suprimirse y desaparecer para ceder el paso al hombre reflexivo, desburocratizado, ajeno a los procesos de oferta y demanda, producción y consumo. El hombre que Illich propone es enemigo de la nación-estado y de la mayoría de las instituciones sociales.



Preferible oír al mismo Illich.

“La desescolarización debe constituir hoy el punto central de todos los intentos humanos de liberación. Sólo en nosotros mismos radica la fuerza para liberarnos de la creencia en los ídolos escolares... Hasta que no neguemos en tributo de obediencia a la escuela obligatoriedad, no podremos liberarnos de la opresión del consumo progresivo que lleva en sí la destrucción... Mientras no tomemos conciencia de que la escuela es la que forma al hombre para un consumo siempre creciente —la fuente principal de la economía—, no podremos romper con la proscripción de esa economía para crear una nueva y humana”.⁴⁵

Alternativas a la escuela. Si la escuela muere y desaparece, Illich excogita alternativas o sucedáneos, que han de ser una “trama de oportunidad”, que permita alcanzar los tres objetivos de un buen sistema educacional: acceso a recursos disponibles en cualquier momento de la vida a quienes lo deseen; brindar ocasión a los deseosos de comunicar saber, para que puedan hacerlo; brindar situaciones favorables a la presentación a debate público de temas. Esta “trama de oportunidad” debe facilitar el contacto de quienes quieren aprender con las cosas y personas que pueden ayudarles; Las oportunidades de educación, en un sistema abierto, que reemplaza la escuela, son básicamente cuatro; en el fondo, al huir de las instituciones existentes y, concretamente, de la escuela, ha de confiarse a instituciones a nuevas. Desescolarización sí; pero no desinstitucionalización; invertir las instituciones, pero no erradicarlas. La financiación de los cuatro organismos por él ideadas se haría o mediante “bonos educativos” o mediante créditos ofrecidos principalmente a los padres de los necesitados. Completarían esta financiación oficinas de información, cuya misión sería establecer relaciones entre los cuatro organismos, habilitar pruebas de calificación y vigilar la monopolización. El papel del maestro se desdoblaría en el conocimiento de las materias y el conocimiento de las aptitudes, métodos y fuentes

de información. Las *competencias educativas* son tres: hacer funcionar los cuatro organismos; guiar a padres y estudiantes; ayudar en la exploración intelectual. Las dos primeras serían competencias de los *administradores educativos* y de los consejeros en pedagogía respectivamente, mientras que la tercera correspondería *al maestro en pensar*.⁴⁶

Los cuatro *organismos-alternativos* de la escuela son:

1o. *Servicios de referencia respecto a Objetivos Educativos*, que facilitarían el acceso a cosas o procesos para el aprendizaje formal; el acceso a bibliotecas, agencias de alquiler, laboratorios y salas de exposición, museos, teatros, fábricas, aeropuertos, granjas...

2o. *Lonjas de Habilidades* por las cuales podríamos confeccionar una lista de habilidades y condiciones necesarias para servir de modelos a otros que deseen aprender esas habilidades.

3o. *Servicio de búsqueda de Compañero*, que permitiría descubrir la clase de aprendizaje al que desean dedicarse, esperando hallar un compañero en esa búsqueda.

4o. *Servicios de Referencia respecto de Educadores Independientes*, que facilite la lista de profesionales, para profesionales e independientes, más las condiciones de sus servicios. Este cuarto organismo es la “trama de oportunidad” formada por los educadores profesionales.

La *revolución educacional* tendría estas *metas*: Abolición del control de las personas e instituciones sobre los valores educativos, para liberar el acceso a las cosas; liberar la coparticipación de habilidades mediante la libertad de enseñarlas o ejercitarlas, según demanda; liberar los recursos críticos y creativos de la gente permitiendo convocar y organizar reuniones; liberar al individuo de la obligación de modelar sus expectativas o según los servicios ofrecidos por cualquier profesión establecida.⁴⁷

Crítica a la contestación escolar

La *hipótesis de continuidad* en la institución escolar, sin necesidad alguna de enmienda y cambio,



contradice a la aceleración histórica en que vivimos, a la capacidad cultural creadora del hombre, a la demanda constante de respuesta a situaciones sociales nuevas, a las reiteradas crisis bélicas y sociales, al cambio en las escalas de valores, a la exigencia de mayor cultura, a las innovaciones metodológicas y tecnológicas, al progreso de las ciencias, a la evolución de papeles sociales entre ellos el del maestro, a la evolución en la relación educativa maestroalumno, a la aparición de profesiones nuevas, a la innovación en los ideales humanos, a la aparición de corrientes teóricas condicionantes del cambio... Todo esto anula la hipótesis de la continuidad. Sociológicamente se comprueba el clamor unánime de reforma escolar, incoada en países occidentales y orientales.⁴⁸

La *hipótesis de reforma* es consecuencia de la negación del estatismo. La política educativa internacional, a nivel de ONU y UNESCO, OCDE, OEA, etc., es la más aceptada. Las naciones no pugnan por ver quién suprime antes la escuela, sino por llegar a ofrecer más años de escolaridad obligatoria y gratuita. A la cabeza de una escolarización más prolongada están los países más desarrollados, ya que los sociocientistas han probado que progreso, cambio y educación son fenómenos correlacionados. Es más, como sucede en España, apenas si la reforma educativa ha sido puesta en marcha, se oyen voces revisionistas; y la legislación crea un sistema de retroalimentación.

La *hipótesis de la escuela paralela* es innegable, como es igualmente cierto que la mayoría de los conocimientos poseídos por un graduado superior no fueron adquiridos en las instituciones escolares, aunque les predispusieron para la superación. Incluso los menos cultivados y los analfabetos evolucionan en aprendizajes y educación sin haber intervenido para nada la escuela. Esto es innegable. Sin embargo, no quiere decir que ha sonado la hora de la desescolarización, sino la mejor potenciación de la escuela, enriqueciéndola con los recursos modernos de que la sociedad industrial y posindustrial dispone. Las declaraciones de la UNESCO en este sentido son tajantes: apertura

a otras instituciones, no creadas directamente para educar, como medio de lograr una educación más completa y más en consonancia con la vida. Por este método adquirimos los aprendizajes extraescolares, los conocimientos autodidácticos...

La *hipótesis de desescolarización*, la más drástica y radicalizada, está simbolizada por la doctrina de I. Illich, aunque existiesen precedentes de su contestación: Locke, Rousseau, la enseñanza particular inglesa... Limitamos nuestra crítica, pues, a la doctrina del popular reformador de Cuernavaca.

Los *supuestos sociólogos* tiene explicación psicosocial, ya que renunció a la pompa de las embajadas vaticanas (Nunciaturas) a cambio de ejercer labor pastoral en contacto con los problemas cotidianos de los hombres. ¿Estarían ya incubándose las contestaciones de Illich a la Iglesia establecida y burocratizada, conocida por él en sus años de estudiantado romano? Toda la enemiga de Illich arranca de sus contestación a las estructuras eclesíásticas, al clero-dirigente y al abuso manipulador de la religión. Su postura tampoco es enteramente nueva, pues las comunidades de base y la religión carismática ha lanzado profetas, atendibles unas veces y otras sospechosos de parcialidad, porque sus teorías está allí alimentadas por actitudes irracionales, indeseñascables por argumentaciones racionales, que es la política seguida por Illich y otros contestarios. Pienso que el diálogo con ellos es sólo posible en estos estratos y nunca en el de discurso y el razonamiento, con los cuales encubren realidades emocionales.

Más craso aún es su error, cuando extrapola su actitud crítica y contestataria a todas las instituciones sociales, a las que, en términos generales, acusa de abuso de poder, so capa de teológico origen de la autoridad, precisamente en momentos en los que la sociedad se seculariza y desacraliza. Igualmente maximalista en su extrapolación a la escuela, interpretada con esquemas teológicos y con una cosmovisión de quien está altamente preocupado por el sentido de las cosas y las instituciones. Es decir, en la contestación de I. Illich hay una amalgama re-



ligiosa, mística, política y social. Sus diatribas son paralelas a las dirigidas contra la Iglesia establecida; y su demagogia guarda parangón con su posición en la asamblea de creyentes, que fue de privilegio, ¿Es posible extender la misma actitud a lo temporal y político, que a lo religioso y eclesiástico? ¿Puede secularizarse ideológicamente el CIDOC, por el hecho de una falta de intelección con la Curia romana? ¿Es igual preparar misioneros que politiquear?

Su *interpretación de la escuela* es superficial, reduciéndola a cuatro elementos básicos: edad, relación maestro-alumno, tiempo completo y *curriculum* obligatorio. Añade otras características: rito de paso, educación formal y organizada; pero sigue siendo defectuosa su concepción. Más que estos rasgos incompletos de la institución escolar son inadmisibles sus funciones, casi míticas, totalmente alienantes, contradictorias y deformantes. La escuela es juzgada extrapolando sus teorías sobre la burocratización de la Iglesia y sobre las instituciones sociales, en general; lo cual no es correcto. La caricatura que hace del profesor-terapeuta y los símiles con la cárcel y el asilo, como privadores de libertad, no son exactos sino, antes bien, altamente exagerados. El vicio básico en su argumentación es la generalización de todos los defectos que aisladamente pueden darse en alguna escuela, para atribuirseles a todas las escuelas occidentales, con especial atención a las del tercer mundo hispanoamericano. Aquí se esconde otra falacia, en la medida que aplica a la *escuela* el entomo privativo de aquéllos jóvenes países, con estructuras políticas y socioeconómicas peculiares, que no son idénticas a las de los países europeos donde la escuela moderna fue creda.

La escuela no sustituye a ninguna confesionalidad e incluso en los centros regentados por confesiones religiosas no se limita a adoctrinar y educar en las creencias y la moral. Se tiene la impresión, al leer sus obras, que la Iglesia, en primer lugar, ha sido la causante de todos los males contemporáneos; y que en los países y épocas secularizados se busca otra víctima, que es la escuela. Son peyorativas y emocionalmen-

te malévolas sus exageraciones sobre el poder consagratorio de la escuela y el carácter sagrado de la sociedad de consumo; sobre la obligatoriedad en el juego de la lotería escolar; sobre la inculcación de que ella sea la clave de todas las relaciones de dependencia. La falacia de la generalización lo invade todo, en un alarde de congratulación demagógica con quienes, como él, descubrimos defectos en la educación sistematizada.

Sus *argumentos contra la escuela* recapitulan muchas de las descripciones caricaturescas que antes ha hecho, enseñándose en un recuento de vicios y corruptelas, como si la institución docente hubiese de cargar con los errores y extravíos de nuestra sociedad industrial de consumo. La escuela no fue precisamente inventada para esta sociedad, si bien es cierto que pronto se apercebieron los poderes públicos del poder socializador y politizador de la escuela. Illich aduce pruebas que contienen verdades parciales, sin llegar a ser casi nunca falsas totalmente; pero están tan contaminadas de exageraciones que, por querer probar demasiado, no prueban nada. La figura del maestro reducido a moralista y terapeuta es fruto de su formación primera y de la repercusión que algunas escuelas de psicoterapia norteamericana han tenido sobre la escuela, principalmente al calibrar las relaciones humanas maestro-alumno. Es falso que la relación educativa tenga las características de la relación pastoral en la Iglesia católica, y no diferencia la especificidad de varias instancias paternas que operan sobre el niño; una de las cuales es el profesor que, en su pureza entendido, no es padre, no es psicoterapeuta, ni sacerdote.

Ante la figura desgarrada de la escuela, sólo encuentra Illich una salida: la desescolarización; solución que no está probada sociológicamente, ni puede sustentarse en teorías filosóficas. Es un planteamiento político de esta institución, que ha superado situaciones de peligro, cuando Aristóteles erigió los principios de la educación pública a cargo del Estado. Los Estados totalitarios y absorbentes han desaparecido, se han sucedido y la escuela continúa subsistiendo. Tal vez, donde más se patentiza la desmensu-



rada actitud del visionario Illich es cuando justifica la desescolarización para la revolución, por que no todos los políticos piensan que sólo pueda reformarse revolucionándose. La desescolarización es la solución para cambiar la mente del mundo capitalista, que ha hecho de la escuela una empresa, dice Illich. Justamente la escuela puede ser el principio de la reconstrucción, si agudiza en los alumnos el sentido crítico y el desarrollo de la originalidad individual.

Las *alternativas a la escuela* ideadas por Illich desarmar más aún a su autor de fuerza probatoria. Si la crítica negativa es censurable, por exagerada, las soluciones positivas son muy pobres, ilusorias, utópicas y vulnerables. Ni Platón, ni las utopías modernas han llegado, en su imaginación, a inventar una nomenclatura y unos organismos supletorios de la escuela. Si ésta es inadmisibile, si ésta no ha podido subsanar los males sociales que nos aquejan, los organis-

mos propuestos por Illich son mas débiles aún, y sus "funcionarios" son los educadores de antes con otro ropaje más pomposo. Pienso que todas las funciones asignadas a estos nuevos organismos pueden ser satisfechas por la escuela reformada.

Hay una contribución positiva en Illich: la concientización que los defensores de la escuela tendrán, después de leerle; y la exigencia de despertar al mundo real presente, ofreciéndole una educación institucionalizada de acuerdo con las necesidades de la era actual. Es un revulsivo, una vacuna que crea anticuerpos capaces de inmunizar a los partidarios de la escuela, además, de inducirles a medidas de prudencia es un diálogo abierto de enmienda y planes futuros.

Esta actitud nuestra es compartida por numerosos teóricos de la educación, porque a pocos ha complacido plenamente Illich.⁴⁹

Notas de la lectura

¹ Dawson, Ch. *The crisis of western education*, Sheed and Ward, Londres, 1961; traducción castellana: *La crisis de la educación occidental*, Rialp, Madrid, 1962; Cooms, Ph. H. *La crisis mundial de la educación contemporánea*, CBE, Madrid, 1972.

² Cordoba Pinilla, P. "Identificación profesional del educador de hoy", en *Revista de Ciencias de la Educación*, 71 (1972), págs. 461-470.

³ Cirigliano-Forcade-Illich. *Juicio a la Escuela*, Humanistas, Buenos Aires, 1974.

⁴ Richmond, W. K. *La revolución de la enseñanza*, Herder, Barcelona, 1971, págs. 13-50.

⁵ *L'école con tre la vie*, Delachaux et Niestlé, París, 1964.

⁶ *Ibid.*, pág. 14.

⁷ *Ibid.*, págs. 20-21.

⁸ *De l'éducation*, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel-París.

⁹ Goodan, P. *Compulsory Mis-Education*, Penguin Books, Londres, 1971; Holts, J. *The underachieving School*, Penguin Books, Londres, 1971.

¹⁰ *La escuela en acción*, 1973.

¹¹ Pastor, L. von. *Historia de los Papas*, Gustavo Gili, Barcelona, Vol. XXIV, 1941, pág. 68.

¹² Shaw, R. "La "Op en University", en *Televisión y Educación*, 1970, págs. 23-27.

¹³ Bousquet, J. *Economía política de la educación*, Instituto de Estudios Políticos, Madrid, 1960.

¹⁴ *La sociedad desescolarizada*, Barral, Barcelona, 1972; *Une société sans école*, Seuil, París, 1971;

Libérer l'avenir, Seuil, París, 1971; *La convivencialidad*, 1974.

¹⁵ Reimer, E. *La escuela ha muerto*, Barral, Barcelona, 1974.

¹⁶ Friedmord, H. "Reformar derribando: réplica a Iván Illich", en Lüning, H. y otros. *La escuela y la represión de nuestros hijos*, Atenas, Madrid, 1974, págs. 60-73.

¹⁷ *Une société...*, pág. 111.

¹⁸ "Inverser les institutions", en *Esprit*, 1972, págs., 321-408.

¹⁹ Olcina, E. "Illich o la liberación del pensamiento", en *Razón y Fe*, núm. 901 y 1973), págs. 128-135.



⑧ 28 MAR.

LECTURA: ELEMENTOS DEL PARADIGMA PEDAGÓGICO DOMINANTE*

PRESENTACIÓN

En esta lectura se analiza el problema integral de la educación como objeto de teorización y de ciencia, con la participación de grandes pedagogos como Carrillo, Rébsamen y Laubchner que trascendieron en mucho el campo primario de la disciplina pedagógica y llegaron a incorporar al contexto mexicano el saber pedagógico producido en los países más avanzados de la época.

En general, podemos decir que lo que caracteriza a los padres de la pedagogía mexicana es que junto con las doctrinas y técnicas pedagógicas, poseían una clara conciencia de la función política que la escuela debía cumplir. La preocupación de estos pedagogos era la relacionada con el proceso de integración nacional. La lectura presenta explícita la controversia suscitada en torno a la pedagogía científica, donde intervienen varios críticos al respecto.

Progresivamente, la reflexión pedagógica abandonaría el estrecho sendero de la higiene y la educación corporal, para interesarse en el problema integral de la educación. Esta última adquiere toda su especificidad, en relación con las disciplinas auxiliares (medicina, psicología) y se convierte, ella misma en objeto de teorización y de ciencia. Los pedagogos como Carrillo, Rébsamen, Laubchner trascendieron en mucho el campo primario de la disciplina pedagógica producido en los países más avanzados de la época. La acción de estos pedagogos, no tanto por su valor individual, sino gracias a las instancias organizativas donde desarrollaban sus tareas, permitió generar y

* Emilio Tenti, "Elementos del paradigma pedagógico dominante", en *El arte del buen maestro*. México, Ed. Pax, 1988, pp. 99407.

difundir un corpus doctrinario y técnico que influyó grandemente sobre varias generaciones de maestros, constituyendo así el capital pedagógico inicial del sistema escolar mexicano.

Digamos en general que lo que caracteriza a los "padres de la pedagogía mexicana" es que, junto con las doctrinas y técnicas pedagógicas, poseían una clara conciencia de la función política que la escuela debía cumplir. Lejos de ser tecnólogos especialistas en medios, métodos y técnicos, su preocupación central, la que determinaba toda la estructura de sus aportaciones pedagógicas, era la relacionada con el proceso de integración nacional.

En 1900 se publica el Tratado Elemental de Pedagogía del Dr. Luis E. Ruiz, director general de Instrucción Primaria. La obra es significativa, en tanto que representa el estado de avance alcanzado por la pedagogía en México. Como afirma su autor en el Prólogo, dos finalidades se propuso al escribir su trabajo "una especial y de meras circunstancias, que consiste en exponer con motivo del gran Certamen Internacional de París en 1900, las doctrinas pedagógicas y los métodos de enseñanza en que se funda y apoya la Escuela Primaria Oficial, tanto del Distrito como de los Territorios Federales; y otra general, y por su propia naturaleza orgánica, encaminada a enseñar, modificar y uniformar nuestro sistema docente, merced a determinado caudal de preceptos obtenidos en el atento estudio de los maestros europeos y americanos, y en la propia observación y personal experiencia"¹¹¹

El Tratado tiene pues la pretensión de constituirse en un manual donde pueden encontrarse, "clasificados y adoptados metódicamente" los principios básicos de la teoría y la metodología de la enseñanza. Después de diferenciar los conocimientos en científicos y artísticos, o lo que es lo mismo en *teóricos y prácticos* ("los primeros dan el saber, en tanto que los segundos dotan de *poder*"), define el campo de la pedagogía como el "arte científico de enseñar". Dice el Dr. Ruiz que "*la Pedagogía es un arte*, porque está constituida por un conjunto de *reglas* (o proposiciones) que indican lo que debe hacerse

para alcanzar su objeto, esto es, preceptúan el modo de enseñar. “Ahora bien, aunque la Pedagogía así definida se ubica en el campo de los conocimientos prácticos, constituye sin embargo un arte científico, en oposición a las artes empíricas u “oficios”. En efecto, sigue Ruiz, “se califica este arte de científico para señalar su verdadero carácter, y al mismo tiempo advertir que los conocimientos pedagógicos son el realidad dobles, constituidos tanto por las reglas para enseñar, como por los principios científicos que sirven de base a dichas reglas”. En tanto que arte mayor, la pedagogía no se reduce al conocimiento práctico de un conjunto de modos de proceder ligados a situaciones determinadas, sino que incluye, además, el conocimiento de leyes o principios generales que sólo la ciencia puede proporcionar. La ventaja de este dominio teórico sobre el mero conocimiento de las reglas prácticas es claramente percibida por Ruiz. “El que sólo conociera éstas, prodría practicarlas en todos los casos para los que han sido formuladas y nada más; pero desde el momento que se les presentaran nuevos casos, sería incapaz de resolverlos acertadamente. El que posee reglas y nada más que reglas, tiene por fuerza que ser esencialmente rutinario. Por lo tanto, quien además de las reglas conoce la ley o las leyes que rigen los fenómenos de que se trata, estará en aptitud de dar cumplida solución no solo a los casos previstos ya, sino también a los que por primera vez se le presenten (...)”¹¹² Ahora bien, ¿cuáles son las ciencias sobre las que se basa el arte de enseñar? Ruiz responde que, tratándose de un fenómeno humano complejo, en principio de todo conocimiento científico está involucrado en él; sin embargo precisa que “todas las ciencias que posee la humanidad, dos principalmente sirven de inmediato apoyo a tan benéfico arte (la pedagogía): estas son la *Fisiología* y la *Psicología*, aquélla mostrando el cuerpo y ésta iluminando el espíritu”.

La pedagogía no es definida como una ciencia, es decir, no es una práctica teórica orientada a producir el saber. Es un arte, pero un arte científico, esto es, que requiere del auxilio del cono-

cimiento producido por las ciencias. No es un mero arte menor u oficio que requiere de su cultor un dominio práctico de un conjunto de reglas y técnicas de procedimientos. Junto con este conocimiento práctico, se requiere el conocimiento de los principios teóricos que directamente sustentan y dan sentido a la eficacia de los procedimientos.

El saber pedagógico, si bien aun no se constituye en un campo científico autónomo, comienza a adquirir las características propias de los campos simbólicos autónomos. Se trata de un comienzo, ya que aun no está definido un discurso legítima de una nueva rama del saber. Sin embargo, esto es suficiente para redefinir las posiciones al interior del campo profesional de la docencia. El proceso afecta la definición dominante del educador. Este, ya no sólo es percibido como un práctico de la enseñanza, un artesano de la pedagogía. La introducción del saber científico en la orientación del saber práctico, hace a este último dependiente del primero. En todo caso, el nuevo maestro dotado de ambos tipos de saberes se impondrá sobre el viejo maestro que enseña en base a la experiencia.

La pedagogía tiene un auge notorio en esta etapa. El mismo se refleja en la aparición de Tratado Elementares de Pedagogía, la creación de círculos de estudio, la proliferación de cátedras de pedagogía, la fragmentación y especialización de la disciplina y la instrucción sistemática de los avances de la misma en los países centrales de occidente. En los primeros años de este siglo se llevan a cabo “misiones pedagógicas en el extranjero”, las cuales, como afirma Larroyo, tenían como objetivo “obtener información de primera mano acerca de la vida educativa en los países más aventajados en el mundo”.

Cabe mencionar la extraordinaria expansión de los medios de difusión y vulgarización del saber pedagógico. Basta mencionar el respecto que a fines del siglo se contaba en todo país con 30 revistas especializadas en problemas educativos, 25 de las cuales se editaban en el interior del país.

La proliferación de los medios de difusión del nuevo saber pedagógico indica la constitu-



ción de un “mercado” donde cada productor o “especialista” que tiene que confrontar sus propuestas intelectuales con los que de los otros productores.

El mismo carácter “científico” de la pedagogía es motivo de debate. La definición de la pedagogía como “arte científico”, tal como aparece en el esquema propuesto por el Dr. Ruiz, es distinta por aquéllos que, como el maestro Carlos Carrillo suscriben las tesis de Herbart. Este clásico del pensamiento pedagógico afirma que “la pedagogía es una verdadera ciencia que se apoya sobre la moral y la psicología”. Tan fuerte es esta pretensión de científicidad que, como escribe Carrillo, “los discípulos de Herbart (...) sostienen que sólo la pedagogía tal como su maestro la concibe, constituye una ciencia, designándola con el nombre de Pedagogía científica y reservado el de Pedagogía vulgar para las doctrinas que no se conforman con la suya”.¹¹³

El problema de la científicidad de un saber determinado no es únicamente materia de discusión epistemológica. En este debate intervienen otros intereses, en especial aquéllos que se derivan de las ventajas y beneficios materiales y simbólicos (posiciones y cargos en las instituciones educativas y “científicas”, y prestigio) que se adjudica a la ciencia en la sociedad moderna.

La introducción de un nuevo saber acerca de la educación no se realiza sin conflicto. De alguna manera, su instalación en el contexto social se efectúa desplazando otros saberes y otros agentes. Rébsamen es explícito al respecto. Para él la pedagogía científica es imprescindible si verdaderamente se quiere educar y no simplemente instruir. “Para satisfacer esta necesidad —escribe— no bastan, pues, tradiciones, ni imitación de ejemplos ajenos; ni máximas o reglas asiladas tomadas tan sólo de la experiencia”¹¹⁴ La condena al saber práctico (y a quienes son sus poseedores) es clara. El saber de la experiencia queda subordinado al saber teorico-científico. Por ello señala la necesidad de contar con “un conjunto sistemático de conceptos seguros, obtenidos por el estudio de la naturaleza humana y de las causas exteriores que influyen

en el desarrollo de la misma”. Quienes no conocer estas leyes y conceptos “científicos” están desautorizados para ejercer oficios docentes. Esto es precisamente el grave reproche que tenemos que hacer a los educadores empíricos, llámense padres, madres, o maestros que lejos de favorecer el desarrollo espontáneo de las facultades de sus educandos, lo están contrariando y entorpeciendo a cada momento porque ignoran las leyes fisiológicas y psicológicas y no pueden ajustarse a ellas por consiguiente.”¹¹⁵

Se va constituyendo de esta manera un nuevo campo científico, el de la pedagogía científica o bien de la “ciencia de la educación”, conformando por una siere de principios o leyes que “como los principios revelados en la Física” (...) son constantes e inmutables y se ligan armónicamente para formar el conjunto”¹¹⁶

Contra esta pretensión de científicidad de la pedagogía se alzan algunas voces discordantes. Para el maestro Julio Hernández, por ejemplo, “la pedagogía no contiene ni una sola ley natural, sencillamente porqueno es una ciencia, porque no puede llegar a serlo nunca; porque ningún arte, que es obra netamente ‘humana, podrá convertirse jamás en obra de la Naturaleza, sujeta a leyes inmutables y eternas . Aquéllos “que se atreven a lanzar en sus obras la dogmática conclusión de que la pedagogía es la ciencias de la educación” (...) piensan, acaso, ennoblecer al maestro y dolorosamente lo enfatúan; creen hacer de él un hombre de acción y lo convierten en un charlatán, disputador verbalista y vanidoso en lo que a su profesión atañe, e integrante y politiquero en lo que se refiere a sus gestiones como hombre público. El ataque va dirigido contra aquéllos “fabricantes de ciencias nuevas que, en su impotencia de laborar para intensificar las ya existentes, se contentan con fabricar rapsodias científicas, a semejanza de los compositores de música cuando coleccionan trozos de aires nacionales de todos los países. El parecido es mas gráfico al comparar sus intentos científicos. a las colchas de pobre elaboradas sin ningún arte,, con los muestrarios de los almacenes de ropa”¹¹⁷

Estas polémicas acerca de la científicidad de la pedagogía no deben ocultar el hecho funda-



mental de la constitución de un nuevo campo de saberes, Los que se quedan afuera (los “empíricos”) no están autorizados a participar en el debate. La existencia de disputas entre corrientes doctrinarias es un indicador de la vitalidad del campo de la pedagogía que la época, al mismo tiempo que expresa la lucha por el dominio de las posiciones más ventajosas dentro del campo. Se trata de una lucha por la autoridad y el reconocimiento dentro del campo. Los desenlaces de estas luchas no solo tienen manifestaciones en el plano simbólico de las ideas, sino también es en ámbito de las posiciones institucionales que estructuran el campo (cargos en la Secretaría de Instrucción Pública, dirección de las normales, etc.). En síntesis, como veremos más adelante, las luchas en el interior del campo de la pedagogía, al igual que en cualquier campo científico, nunca obedecen a motivaciones exclusivamente epistemológicas o políticas, sino que responden siempre a una dosificación variable de ambos componentes.

Con respecto al pensamiento estrictamente pedagógico, las propuestas de la época aún poseen un tono de modernidad sorprendente Rébsamen por ejemplo realiza toda una crítica al modo individual de enseñanza-aprendizaje y se inclina por el modo simultáneo, aun vigente, donde un maestro educa un grupo de iguales, esto es a un conjunto de aprendices homogéneamente situados en el modelo de distribución de la cultura. Resulta interesante transcribir un conjunto de proposiciones pedagógicas formuladas por Rébsamen, para tener al menos una idea de cuál es el punto de partida del saber pedagógico. Al mismo tiempo, será posible advertir que se trata de un discurso que podríamos denominar “contemporáneo, es decir vigente en el lenguaje de la comunidad de educadores mexicanos actuales.

Veamos, con respecto a los alumnos, Rébsamen afirmaba lo siguiente:

A) “La enseñanza debe estar en consonancia con las leyes psicológicas y fisiológicas, es decir, que debe adaptarse a la marcha natural

de la evolución psíquica y física (principio antropológico).

- B) La enseñanza debe ser completa y no debe dejar claros ni vicios, es decir, integral.
- C) Debe despertar en el alumno el interés por el estudio, alentando por todos los medios su actividad propia, su desenvolvimiento espontáneo; y para el efecto, es preciso decirle lo menos posible, obligándole a encontrar por sí mismo la mayor parte (métodos socrático o heurístico).
- D) La enseñanza debe referirse de preferencia a aquéllas cosas que desde luego tengan valor práctico para los alumnos”¹¹⁸

Resulta sorprendente encontrar en un pedagogo mexicano de fines del siglo pasado toda una serie de consignas por demás modernas y actuales. La llamada pedagogía moderna, con todas sus características, no es pues cosa reciente, como a veces algunos cultores contemporáneos tienden a presentarla. Por ejemplo, cuando se afirma que la educación es un proceso integral, que no, se reduce a reproducir habilidades, sino que tiene dimensiones intelectuales y morales, cuando se insiste que es necesario integrar la teoría con la práctica, o que hay que devolver a la relación de aprendizaje su carácter espontáneo, etc., no se está diciendo realmente algo nuevo. Esta antigüedad del discurso pedagógico actual contrasta con la realidad de las prácticas pedagógicas concretas. En otras palabras, no tenemos evidencias para sostener que las relaciones de aprendizaje reales efectivamente responden al perfil teórico apuntado. Es este desfase lo que alimenta la actualidad de las consignas pedagógicas de Rébsamen y de los pedagogos de la época.

En síntesis, podemos afirmar que el discurso pedagógico encuentra a fines de siglo una conformación acabada. El viejo concepto de instrucción es reemplazado por el concepto de educación. El maestro y la escuela y no estarán exclusivamente orientados a la formación de la dimensión intelectual del niño, sino que ampliarán el ámbito de su influencia, para abarcar toda la personalidad del individuo. Este con-



cepto se instalaba en las instancias pedagógicas escolares, por lo menos como objetivo, si no como desarrollo integral de la personalidad del hombre se logra como desarrollo integral de la personalidad del hombre se lograba en las instancias no formales y espontáneas de la pedagogía familiar, o de la experiencia. La instrucción en cambio, fue lo que primero necesitó de una pedagogía racional, quizá porque el saber que inculca es más fácilmente objetivable. Esto no quiere decir que la cultura moral no lo sea. También existen las codificaciones y los "manuales" de buena conducta. Pero estos sólo se producen para el uso de aquéllos que no tienen la posibilidad de apropiarse de este "saber" en la forma espontánea de la herencia familiar. Esto no quita que las primeras instituciones escolares, como ya vimos, se preocuparan por la instrucción, es decir por el desarrollo de habilidades y capacidades prácticas y aún más, de educar el cuerpo más que la mente o el espíritu del aprendiz.

Justo Sierra polemizó precisamente con cierta tendencia del positivismo a recluir la educación en la dimensión intelectual del hombre. Contra este unilateralismo, proclamó la necesidad de orientar el objetivo de la educación al desarrollo y elevación de la personalidad integral del sujeto.

Junto con esta ampliación del concepto de educación, también se extiende el ámbito de su acción sobre el eje de la duración de la vida del individuo. En 1892 se fundan las primeras escuelas para adultos. Unas eran suplementarias,

para aquéllos individuos que llegados a la edad adulta, no tuvieron ninguna experiencia escolar previa. Las escuelas complementarias, en cambio, estaban dirigidas a aquéllos adultos que no completaron sus estudios primarios. En ambas se incluyeron clases de enseñanza de artes y oficios. Desde su origen, la denominada enseñanza de adultos tuvo un destinatario de clase específico: las copas más desheredadas. Estas modalidades escolares se inscriben pues los albores de la educación de masas en México.

Los dos Congresos de Instrucción, realizados en 1889 y 1890 respectivamente constituyen un momento de definición de la pedagogía como disciplina que estudia la práctica educativa integral y de la educación de masas. En este evento, ya no se discuten exclusivamente los problemas de la instrucción en relación con la salud del aprendiz. La educación mexicana no solamente es abordada desde el punto de vista ideológico-político de la obligatoriedad, la gratuidad, la necesaria uniformidad, sino que es analizada en su propia especificidad pedagógica. Además, la educación rural, de adultos, de párvulos, de nivel primario superior, de artes y oficios, merecieron un tratamiento particular, lo cual constituye un claro indicador de la extensión y diversificación de la educación escolar en México de la época. Si bien, la mayoría de las resoluciones adoptadas quedaron en el papel, en ausencia de condiciones objetivas para su realización, los Congresos nos muestran el grado de madurez que alcanzó la reflexión pedagógica.

Notas de la lectura

¹¹¹ RUIZ, L.E. Op. cit. pág. 3.

¹¹² Ibid. pág. 8.

¹¹³ CARRILLO, Carlos. Artículos pedagógicos, op. cit. pág. 397.

¹¹⁴ RÉBSAMEN, Enrique, "La Pedagogía Moderna", en: *La Escuela Moderna*. Tomo 1, No. 2 octubre 31 de 1889, pág. 17.

¹¹⁵ Ibid. pág. 18.

¹¹⁶ CASTELLANOS, Abraham, *Asuntos de Metodología General*. Op.cit. pág. 83.

¹¹⁷ HERNÁNDEZ, Julio s. *La sociología Mexicana y la Educación Nacional*. Ed. Librería de la Vda.de Ch. Bouret. México, 1916, págs. 153-155.

¹¹⁸ Rébsamen, citado por LARROYO, F. Op. cit. pág. 323.



TEMA 4. *Las críticas al funcionamiento del sistema educativo*

28 de 1120

LECTURA:
LA DIFUSIÓN DE LAS IDEAS
Y EL CAMBIO EN LA FORMACIÓN DE
MAESTROS DE PRIMARIA EN MÉXICO*

PRESENTACIÓN

Un sistema educativo de alta calidad, es aquel que es capaz de asumir responsablemente las grandes exigencias planteada por la sociedad del presente, como las tareas que surgen de su propia iniciativa y coadyuvan a la realización de los proyectos educativos nacionales.

En un nivel de análisis más específico, las exigencias sociales (las “necesidades del país”), no constituyen un conjunto claro y homogéneo de demandas. Por el contrario; éstas son múltiples, diversas y, muchas veces, contradictorias y en conflicto. La aparición de nuevos actores en la escena de una sociedad hace cada vez más complejo el entramado social.

Aun cuando el logro de la homogeneidad cultural y social constituyó el primer objetivo histórico de los modernos sistemas educativos nacionales, la combinación entre el racionalismo universalista (ideológicamente domina en la configuración del sistema educativo mexicano de la segunda mitad del siglo XIX) y el evolucionismo económico (que en la misma época acompaña la conformación de un mercado nacional), no lograron reducir los particularismos.

En realidad, más que un efecto igualador y homogeneizador, lo que se logró fue la im-

sición de formas culturales dominantes que (como en el caso de la lengua nacional), en lugar de una reducción de la diversidad, produjeron una devaluación de las formas dominadas.

Los sistemas educativos modernos deben tomar en cuenta, de alguna manera, esta expansión de la diversidad, puesto que a los elementos heterogéneos tradicionales (etnias, cultura, lenguas, etc.) se agregan ahora nuevos actores sociales que el mismo sistema educativo contribuye a producir; por ejemplo, el proceso de proliferación permanente de nuevas capas y estamentos profesionales.

Cada nuevo agente social hace oír su voz, fórmula sus demandas, se organiza, exige, crea e interactúa con los demás. Es claro que no se trata de una pluralidad de iguales, ni tampoco de demandas “paralelas”, sino que hay jerarquía y una expresión de necesidades conflictivas.

Existen grupos que articulan sus intereses en forma más homogénea y saben llegar con mayor facilidad a los ámbitos de decisión.

Al sistema educativo se le exige la resolución de problemas sociales que no son percibidos como “problemas” por todos los individuos. Una determinada acción puede solucionar el problema de unos y generar dificultades en otros. De modo que no es tarea simple para el sistema educativo “responder a las necesidades del país”; frente a situaciones complejas no hay más remedio que ofrecer respuestas complejas. Así, una adecuada articulación entre educación y sociedad demandará respuestas múltiples y variadas por parte de la escuela.

Con el fin de ordenar analíticamente el problema de la diversidad, éste puede clasificarse, por lo menos, en tres grandes dimensiones: diversidad regional, social e individual. La escuela debe enfrentarse con las tres. Si en una época, como se señaló antes, el objetivo básico de la educación nacional era el logro de la homogeneidad, ahora la educación nacional es aquella que da respuestas adecuadas y pertinentes a la

* Alvarez García, Isafas. “La difusión de las ideas y el cambio en la formación de maestros de primaria en México”, en revista de CEE, Vol. v. Tercer semestre de 1975, PP. 1346.

diversificación y complejidad del ambiente. Una vez garantizados los mínimos culturales que constituyen en “lenguaje” (en un sentido amplio de reglas del juego y de elementos generadores; de una Identidad nacional) de los miembros de una sociedad, la modernidad exige la salvaguardia y el desarrollo de la diversidad.

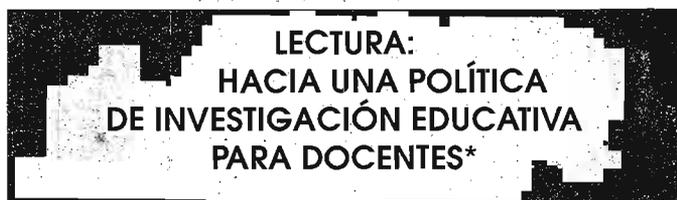
Los contenidos, métodos, procesos, estructuras y productos del sector educativo son más racionales en tanto consideran la complejidad social circundante. Por ello, resulta difícil definir la calidad del contenido inculcado, de los métodos empleados y de los productos logrados por el sector educativo. La necesidad de flexibilidad desplaza todo intento de formular parámetros y “recetas” únicas para el mejoramiento de la calidad de la enseñanza.

La validez de los procesos y estructuras educativas está, en cierta medida, socialmente determinada y concretamente limitada. Un ejemplo, entre muchos posibles, de esta validez tempo-

ral y parcialmente limitada es el de la forma que debe revestir la autoridad pedagógica en la relación maestro-alumno. Pese a todos los discursos modernos producidos para celebrar la no-directividad, la educación centrada en el alumno, etc. existen sobradas evidencias que indican cómo estos estilos de autoridad no siempre dan buenos resultados, por lo menos en el caso de estudiantes de los sectores sociales más desfavorecidos. En el origen del fracaso de muchos intentos para mejorar la calidad de la enseñanza se encuentra la insistencia en proclamar indiscriminadamente la validez de un procedimiento pedagógico particular sin tomar en cuenta sus condiciones objetivas, generalmente sociales, de validez.

Los métodos y procedimientos no deben ser valorados en sí mismos. Como todo producto social, deben ser considerados en relación con el conjunto de elementos en el que interactúan y forman un sistema.

TEMA 5. Las tendencias sobre modelos de formación docente



PRESENTACIÓN

Una política de investigación para docentes requiere articular la indagación de la experiencia de la cotidianidad de la enseñanza y el aprendizaje, con los ámbitos de formación y a éstos con las estructuras económicas y políticas en que están inmersos.

La docencia, el aprendizaje, la formación; son productos de diversos ámbitos de formación personal y escolar; de ahí que la indagación de la formación no se delimite sólo al aula y la escuela, sino se incorporen en la indagación otros ámbitos de la formación como la familia, los medios de comunicación, iglesia, etc.

Concretamente el objeto de la lectura es la reflexión que se debe hacer acerca de la importancia que tiene el proceso y desarrollo de la articulación docencia-investigación.

Si describimos las actividades que realizan los docentes y los investigadores nos vamos a encontrar con la diferencia: Las expectativas, las relaciones, la normatividad, los tiempos, los reconcimientos, son entre otras, cualidades desiguales.

El docente está inmerso en normatividades institucionales, que delimitan sus funciones, horas de entrar y salir, programas de actividades de enseñanza y aprendizaje, criterios y formas

* Carrizales Retamoza. César "Hacia una política de investigación educativa para docentes", en Uniformidad, marginalidad y silencio de la formación intelectual, Cuernavaca, México, ICE Universidad autónoma del Estado de Morelos, 1988, PP. 68-72.

de evaluación. El docente trabaja con alumnos, con expectativas, posibilidades, limitaciones y deslimitaciones.

El investigador también está incerto en normatividades institucionales que delimitan sus funciones, pero tal normatividad es distinta que la del docente, sus horarios son flexibles, no está delimitado por programas, no está frente alumnos, no evalúa aprendizajes. Su cotidianidad es otra, delimitar problemas, ensayar metodologías, construir objetos teóricos, interpretar información etc.

Estas especificidades distintas si las tomamos al pie de la letra nos llevan a concluir que el investigador debe dedicarse a investigar y el docente, que formar docentes es diferente que formar investigadores, y por lo tanto a articular lo distinto. En esta óptica es pertinente preguntarnos ¿cómo articular la investigación con la docencia?

Des-vincular el vínculo

La relación de exterioridad entre lo desigual, en este caso la investigación y la docencia, es viable desde la racionalización institucional. Se trata que los productos de la investigación se integren a la docencia, pero, ¿será posible desvincular en vínculo? Esto supone otra racionalidad, otra manera de caracterizar la docencia y la investigación, no sustantiva de la anterior, sino distinta, a veces complementaria, a veces contradictoria.

Des-vincular el vínculo implica reconceptualizar la docencia y la investigación, revalorizar y desacralizar. Por qué hablo de revalorizar la docencia y de desacralizar la investigación, porque esas son precisamente las imágenes que la racionalizaciones institucionales nos presentan: docentes hay muchos, investigadores son pocos; el docente transmite saber, el investigador produce saber; cuando me preguntan, en que

trabajas y respondo, soy profesor, el rostro de interlocutor se manifiesta indiferente, en cambio cuando digo, soy investigador, el rostro refleja reconocimiento.

Desvincular el vínculo no implica fusionar por decreto dos actividades distintas, ni que la investigación y la docencia se integren a cada profesor; de lo que se trata es de preguntarnos para qué deseamos que el profesor investigue para inmediatamente después interrogamos: ¿qué es viable que el docente investigue?, ¿qué implica investigar para la docencia? y, ¿si todos los profesores están en condiciones de investigador igual y lo mismo?

Formación intelectual

¿Para qué queremos que el profesor investigue? mi respuesta me orienta hacia la formación intelectual del docente, ya que, si lo que deseamos es docentes críticos, con pesamientos propios, capaces de producir saberes, analizar y enfrentar problemas, entonces lo que deseamos son docentes con capacidad intelectual, no consumidores y repetidores de saberes, ni transmisores eficientes de los mismos. Pues bien, ¿el que el profesor investigue garantiza su formación intelectual? Pienso que no pues también muchos investigadores son repetidores de saberes, son comprobadores de paradigmas, son temerosos de disentir de las hegemonías de su tiempo.

La formación intelectual del docente implica entre otras cualidades las siguientes:

Contra el consumo irreflexivo. Hoy sabemos que el consumo ha ampliado su dominio, que ha desbordado la esfera de lo económico, que ha invadido el campo de lo privado sin respetar la individualidad. Consumimos irreflexivamente saberes, emociones, valores, formas de pensar y de ser; pero sobre todo consumimos formas de perseguir los moldes ideales que otros –los especialistas, los técnicos, los políticos, entre otros– diseñan para nosotros, decía anteriormente⁴ que el sastre que hacía los trajes a nuestra talla es anticuado en nuestra época hoy a las personas nos forman para los trajes. El

consumo irreflexivo hace precisamente que asumamos tales modelos como propios. Desde la perspectiva de la formación intelectual se requiere transformar el consumo irreflexivo en consumo crítico, hacer de los trajes objetos de reflexión irreverente y, hacer de nuestras propias creencias un ejercicio intelectual semejante.

Contra la uniformidad despersonalizante. El consumo irreflexivo de saberes, valores y formas de razonar permite la uniformidad despersonalizante. Ciertamente que las diferencias individuales existen pero cada vez más subordinadas a los modelos ideales e impensados, llenos de orden y simplicidad. La uniformidad hace que cada vez más nos identifiquemos o sintonicemos con las hegemonías, que seducidos nos inscribamos en las ortodoxias, que nos sintamos protegidos por las racionalizaciones del poder. El estudiante, el maestro, la institución, el Estado, nadie está exento de esta tendencia, la de pensar, creer y hacer cada vez con mayor consenso.

Poner interrogantes en las evidencias, ¿Serán evidentes las evidencias?, el consumo de evidencias según Ventós es una necesidad más vital que la intelectual, necesitamos tener las cosas claras, pues ello nos proporciona tranquilidad, sobre todo tener claro el para dónde vamos aún cuando en la elección del camino nos equivoquemos, pues teniendo claro el para dónde es posible corregir el cómo. Poner interrogantes a las evidencias mayúsculas, a las que residen en la zona impensada –el modelo– es un ejercicio intelectual intraquilizante, que nos genera inseguridad y confusión; pero la formación intelectual requiere desarrollar el sentido crítico de este tipo de evidencias, no se trata de criticarnos el por qué no hemos llegado, sino el a dónde queremos llegar. Nuestras interrogantes en estado de uniformidad se enfocan en el cómo llegar, cómo vencer, cómo triunfar, para la interrogante propia del sentido crítico se orienta hacia ¿qué significa vencer, triunfar, llegar? y nos genera interrogantes paradójicas como ¿no será el mejor nuestra mejor víctima?

Indagar la zona del silencio. La lógica para juzgar los saberes cada vez se simplifica más para hacerlo se cuenta con el concepto útil y su in-



versión lo inútil; así los saberes se hipervaloran y se expulsan. Para que los saberes útiles se consuman mejor se necesitan eliminar los saberes juzgados inútiles. Así, la formación profesional, la del estudiante, la del docente y la del investigador esta constituida tanto por los saberes útiles como inútiles, la diferencia radica en que los primeros están presentes como evidencias y los segundos están en la zona del silencio institucional. Indagar la zona del silencio parece absurdo, cómo indagar lo que no está, lo que ha sido expulsado por ser útil. Sin embargo, si analizamos desmitificando útil y lo inútil, quizás nos demos cuenta que saberes expulsados merecen estar y que saberes hipostaciados son evidencias simuladoras o disimuladoras que merecen no estar. En cualquier caso, la zona del silencio es un campo para la reflexión intelectual del docente.

Para desarrollar estas cuatro cualidades de la formación intelectual ¿se requiere que el docente investigue? Pienso que sí, pero necesitamos distinguir este concepto de investigación del concepto hasta hoy hegemónico y sacralizado; así como delimitarlo a las posibilidades de la formación y la práctica del docente.

Por último haré algunas delimitaciones respecto a qué pienso que es viable que el docente investigue:

Por lo general el profesor hipervalora su experiencia, considera que a mayor experiencia mejor es su docencia: sin embargo, la experiencia es también residencia de modelos estereotipados, de larga continuidad, zona impensada que orienta comportamiento sustentados en valoraciones irreflexivas. Pensar en la experiencia, en sus valores, saberes, emociones y formas de razonar en un campo de indagación y por ende de investigación del docente.

Sabemos que la cotidianidad en que está inmersa la docencia está caracterizada por el prejuicio, espontaneísmo, ultrageneralización, economicismo o continuidad; que en ella dominan el hábito, la norma, la razón, la tradición es decir la duración. Precisamente en la cotidianidad se desarrollan y fortalecen las cualidades del pensamiento descritas, aún más en la medida en

que se vuelven impensadas; de ahí que éste sea otro campo pertinente para ser indagado por el docente.

La docencia, el aprendizaje, la formación, son productos de diversos ámbitos de formación personal y escolar; de ahí que la indagación de la formación no se delimite sólo al aula; la escuela, sino se incorporen en la indagación otros ámbitos de formación como la familia, los medios de comunicación, iglesia, etcétera.

Los ámbitos de formación docente están inmersos en estructuras económicas, políticas y culturales que integran una formación social e histórica.

Una política de investigación para docentes requiere articular la indagación de la experiencia, de la cotidianidad de la enseñanza y el aprendizaje, con los ámbitos de formación y a éstos con las estructuras económicas y políticas en que están inmersos.

Reitero no se trata de reivindicar la investigación desde sus cualidades específicas sino de elaborar una política de investigación para docentes desde la especificidad de la docencia y sobre todo desde el propósito que radica en la formación intelectual de los profesores. De lo que se trata es que el docente analice y cuestione el consumo irreflexivo, a la uniformidad despersonalizada, que ponga interrogantes a las certezas hipostaciadas, que incursione en la reflexión de lo que no está, en lo que ha sido expulsado, en los saberes calificados de inútiles, en fin; de lo que se trata es dar un punto de vista respecto a la interrogante para qué queremos que el docente investigue y, desde tal respuesta contribuir para diseñar una política de investigación educativa para docentes.

Pues bien una vez expuestas algunas ideas que pretenden responder a las interrogantes: para qué deseamos que el docente investigue; me surgen otras interrogantes ¿pueden hacerse compatibles los quehaceres individuales con la creciente burocratización con la docencia?, ¿serán tolerantes las instituciones y en particular, las instancias de poder respecto a las investigaciones que realicen los docentes.



Respecto a la interrogante ¿pueden hacerse compatibles los quehaceres intelectuales con la creciente burocratización de la docencia?, es una pregunta que nos baja la intensidad del idilio que nos genera el deseo modelizado. Efectivamente la docencia es, cada vez más controlada por las instancias administrativas, es más, a su manera, la docencia es también una distancia administrativa, generalmente las horas clase, las formas de evaluar, la planeación y organización del conocimiento y la misma enseñanza, se piensa y hacen desde criterios más administrativos que formativos. Ante esta tendencia, qué espacios institucionales les permiten desarrollar al profesor su pensamiento crítico y actividades de investigación educativa, son pocas, muy pocas las instituciones que poseen tales espacios, lo más frecuente es que el docente se le cierren, es el caso de los profesores de preescolar, primaria, secundaria y también en la educación superior que con estilos propios hacen que el docente se dedique a la docencia en la muy peculiar forma de entender la docen-

cia por las instituciones. Es posible señalar que las instituciones están constituidas en su estructura, normatividad y relaciones para que la docencia sea más transmisora, administradora, orientadora y eficiente; pero que no incursione por el pensamiento intelectual, así la formación intelectual se margina y en muchos casos se silencia.

Señalaba que otra interrogante importante de polemizar es ¿serán tolerantes las instituciones y, en particular, las instancias de poder respecto a aquellas investigaciones que expresen reflexiones críticas?, lo tolerante tiene que ver con lo legítimo y no tanto con lo deseable. Si se califica a ciertas investigaciones como legítimas y juzgará a otras como ilegítimas sea por su tema, metodología, sustentos teóricos o posiciones ideológicas; aquí hay que considerar que lo legítimo tiene que ver con el poder, quién dice lo que es legítimo y lo que no lo es. La respuesta a esta pregunta no la tengo, la tiene cada institución, sus instancias de poder, sus docentes, en algunas también sus estudiantes.

Notas de la lectura

³ Ponencia presentada en la mesa titula "LA RELACIÓN DOCENCIA-INVESTIGACIÓN", con motivo del primer aniversario del Centro Coordinador de Educación Continua para el

Magistrerío del Estado de México, 7 de Octubre de 1987.

⁴ CARRIZALES Retamoza, César. *La uniformidad despersonalizada. La tendencia hegemónica de la modernidad*, en: Memoria de la Frirnera Reunión Académica de la AMIE.



**LECTURA:
HACIA LA CONSTRUCCIÓN
DE UN PROGRAMA DE FORMACIÓN
DE MAESTROS EN EJERCICIO***

PRESENTACIÓN

La experiencia como proyecto de investigación-acción, se propone que la construcción del conocimiento sobre la práctica docente contribuye a la transformación de la misma. Asimismo destaca el papel del maestro como sujeto que conduce su proceso de aprendizaje y la orienta a partir de las necesidades que experimenta en su práctica. El proceso de aprendizaje, centra su análisis en la cotidianidad escolar cómo el lugar donde se construyen distintas formas de interacción social, de relación con el conocimiento y su realidad. Asimismo, destaca la importancia del aprendizaje grupal, el establecimiento de relaciones horizontales y la formación de grupos de trabajo en torno a intereses comunes.

La investigación en proceso que a continuación presentamos trata de una propuesta de la formación dirigida a maestros en ejercicio, ubicada dentro del campo de la educación de adultos. Nos proponemos exponer de manera sintética los avances de esta experiencia de investigación-acción, en cuanto a la forma en que entendemos el trabajo docente y el aprendizaje del adulto, el papel que la investigación puede tener en el trabajo docente, etc. También describiremos el programa de formación en sus metas, características, etapas, metodología de trabajo, etc. Por último, reseñaremos brevemente las conclusiones preliminares a las que hemos llegado hasta ahora.

* Cecilia Fierro, Lesvia Rosas. "Hacia la construcción de un programa de formación de maestros en ejercicio - en Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, México, vol. XVIII Nos., 3-4. PP. 99-118.

El propósito fundamental del proyecto de formación de maestros es contribuir a elevar la calidad de la educación básica a través de la formación de maestros.

La urgencia de elevar la calidad de la educación supone, en primer lugar, definir como se entiende "calidad de la educación" y, en segundo, saber exactamente qué papel pueden tener los maestros para lograr dicha meta.

Definimos calidad de la educación desde la perspectiva de calidad de vida, bajo el supuesto de que la educación puede jugar un papel importante en el mejoramiento global de las condiciones de vida de la persona.

Lo anterior implica una redefinición del papel de la educación, para entenderla cómo un proceso que debe ser significativo y útil para la vida personal, familiar cultural y productiva de los sujetos, en los distintos contextos en que se desarrollan.¹

La función de la educación será, por tanto, favorecer las condiciones que permitan a cada persona la adquisición de las "destrezas culturales básicas", entendidas como el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que le permitan:²

- acceder al conocimiento acumulado en las distintas esferas del saber e interpretarlo de manera crítica, para así adaptarlo a sus propias necesidades e intereses;
- ser capaz de reflexionar sobre la realidad que le rodea, analizarla críticamente y asumir compromisos personales en la transformación de dicha realidad;
- ser capaz de integrarse de manera productiva y creativa en el mundo de trabajo y de las relaciones, recibiendo a cambio el salario que le permita una vida digna personal y familiar;
- ser capaz de establecer relaciones afectivas sanas que hagan posible la formación de núcleos familiares integrados, capaces de dialogar, ayudarse mutuamente e incorporarse a la sociedad más ampliamente.

En suma, promover la formación de individuos capaces de acceder a un nivel de vida digno y



a una orientación constructiva de la propia existencia, en los distintos contextos en que se desenvuelven.

Una educación que se proponga desarrollar procesos significativos tanto en la vida personal como en la familiar, cultural y productiva, en el marco de un país que está demandando con urgencia la modernización en todos sus sectores, conlleva modificaciones profundas en la forma de entender el trabajo docente y, consecuentemente, la formación de maestros.

Está claro que la deficiente calidad del magisterio no es la resultante única de inadecuados procesos de formación y/o actualización, sino que éstos se añaden a problemas de primer orden, como el económico y el político. Ambos están en la base del grave deterioro de las condiciones de vida de los maestros y concentran actualmente las principales demandas magisteriales, como el incremento sustancial en los salarios y la democratización sindical.

De lo anterior se desprende que no se puede esperar que en la sola formación de maestros descansa el cambio necesario, y que en todo caso los esfuerzos en esta línea habrán de integrarse a un conjunto de acciones más amplias de tipo institucional.

Sin embargo, diversas investigaciones³ han demostrado que más allá de las condiciones de tipo socioeconómico y político que intervienen en el problema de la baja eficiencia del sistema educativo, el momento decisivo del éxito o fracaso escolar se define dentro del sistema escolar y, muy particularmente, en función del modo pedagógico vigente, así como del manejo y de la relación pedagógica que establece el maestro con sus alumnos. Frente a esto, la pregunta en torno a la formación de maestros para evaluar la calidad de la educación no puede seguir formulándose en términos de las características culturales y socioeconómicas que hacen a casi la mitad de la población en edad escolar “incapaz” de acceder con éxito al sistema educativo formal.

Nos preguntamos más bien cuáles son las deficiencias del modo pedagógico vigente, que lo hacen tan poco relevante, útil y accesible para

grandes sectores de la población, de tal forma que, como afirma Tedesco, “una de las experiencias de aprendizaje más significativas que realizan los alumnos sea la del fracaso escolar”;⁴ en consecuencia, también nos preguntamos cuáles son las posibilidades de un cambio de orientación que parta de los maestros.

En estrecha relación con los factores políticos referidos a las orientaciones educativas que han sostenido las políticas de formación que reciben los maestros, y normando el funcionamiento de su desempeño profesional, están los de orden laboral: las condiciones de contratación, remuneración, movilidad, cargas de trabajo, responsabilidades administrativas, etc., factores que tienden a garantizar las condiciones materiales y salariales mínimas para el desempeño digno de una profesión que, siendo continuamente exaltada en el discurso oficial y concentrado un sinnúmero de expectativas sociales, en la realidad ha sufrido un proceso creciente de deterioro en su valoración social y económica.

Por otro lado, existen otra serie de factores relacionados con el maestro como el sujeto que tiene en sus manos la práctica de la educación y un espacio —por reducido que éste sea— de autonomía y posibilidad de creación en su trabajo. En ello radica lo que constituye la parte original y única en la práctica docente de cada maestro, referida al conjunto de motivos, intereses, orientaciones y capacidades que están detrás del significado particular que da su trabajo.

De este modo, podemos sostener que si bien la formación de maestros no es la única variable que puede posibilitar un incremento en la calidad de la educación, si es un aspecto de central importancia, para lo cual hará falta promover sistemáticamente procesos que apoyen el trabajo de los maestros, no sólo dentro de la formación básica en las normales, sino también durante los años de práctica profesional.

Así, la formación del maestro se concibe como un instrumento que les permite realizar un análisis personal y grupal de su papel docente, tanto a nivel institucional como social, con el fin de aumentar su capacidad de com-



presión de las contradicciones sociales, económicas y políticas en que se enmarca su actividad docente. Esto implica que el maestro debe tener una sólida formación en todas las disciplinas que se relacionan con su función docente, y una consideración profunda acerca de las posibilidades y las actitudes necesarias para transformar su práctica.

1. FUNDAMENTOS TEÓRICOS Y METODOLÓGICOS

En términos generales, la experiencia, como proyecto de investigación-acción, se propone que la construcción del conocimiento sobre la práctica docente contribuye a la transformación de la misma. Asimismo, destaca el papel del maestro como el sujeto que conduce su proceso de aprendizaje y la orienta a partir de las necesidades que experimenta en su práctica.⁵

Todo esto constituye la dimensión protagónica en la formación docente,⁶ que considera al maestro capaz de ser agente de su propia transformación.

El proceso de aprendizaje, bajo esta concepción, centra su análisis en la cotidianidad escolar como el lugar donde se construyen distintas formas de interacción social, de relación con el conocimiento y con la realidad. Asimismo, destaca la importancia del aprendizaje grupal, el establecimiento de relaciones horizontales y la formación de grupos de trabajo en torno a intereses comunes.

La aplicación de la investigación participativa a la formación de maestros, pretende, en primer término, situarlos en el lugar que les corresponde en la construcción del conocimiento pedagógico, valorando el saber acumulado a partir de su experiencia individual y colectiva. Esta se considera susceptible de ser analizada críticamente, enriquecida y transformada por ellos mismos para la construcción de una nueva teoría y práctica de la educación. En segundo término, intenta ofrecerles una metodología de trabajo que permita que esa construcción de conocimiento no se agote en sí misma, sino que

les faculte acceder a otros niveles y tipos de conocimiento que puedan ser confrontados con las preguntas específicas que han surgido en su práctica.

En tercer lugar, permite que el proceso de formación, además de referirse a sus intereses fundamentales, tienda gradualmente a ser controlado por ellos mismos como grupo. Asimismo, tiende a la organización –entendida como la conformación orgánica, estable y crecientemente fuerte– del gremio de maestros.⁷

De esta manera, el punto de llegada del proceso participativo de los maestros es recuperar su experiencia en aquéllos que especifica su quehacer social. Esto es, la formulación y puesta en práctica de un proyecto educativo alternativo, construido por ellos mismos y que los defina frente al Estado y la sociedad.⁸

En consonancia con este enfoque, retomamos la teoría constructivista del aprendizaje. Esta sostiene que el conocimiento no se transmite sino que se construye a través de la interacción social y la integración de nuevas experiencias e información considerada como relevante a los esquemas cognitivos, mediante los cuales la persona interpreta y reconstruye su propia comprensión de la realidad. Hemos enfatizado la construcción de conceptos como un proceso que permite reorganizar los datos existentes en el sistema cognitivo para dar paso a una mayor comprensión de los fenómenos y de los aspectos implicados en ellos. En este caso, del fenómeno educativo y sus procesos.⁹

El propósito de la construcción teórica respecto de la práctica docente, es aumentar la capacidad de comprensión de complejidad de la realidad social por el maestro y, consecuentemente, el incremento en las posibilidades de diálogo con las distintas esferas implicadas en lo educativo a las que ya nos hemos referido.

Tan importante como la reelaboración conceptual es la creación de significados en otros niveles, como el afectivo o de interacción, procesos que demandan otro tipo de abordaje. Estos están detrás de cuestiones centrales en la práctica educativa, como la relación interpersonal, las opiniones, los juicios de valor, los procesos de

discriminación, la comunicación de ideologías, valores y formas de explicar la realidad social, etc. Todos estos elementos pertenecen al campo de los motivos; actitudes, intereses y valores personales.¹⁰

Desde este punto de vista, consideramos importante entablar el diálogo con los maestros no solamente en función de sus concepciones teóricas, sino de aquellos significados, efectos y aspiraciones que se reflejan diariamente en su quehacer.

Una forma de abordar desde distintos tipos de lenguaje la experiencia docente es la expresión creativa y artística,¹¹ que favorece la comunicación y el sentido lúdico en el aprendizaje. Una de sus características es por una parte permitir romper el “círculo vicioso” del verbalismo, que muchas veces es un obstáculo para entablar un diálogo que sobrepase el nivel del “deber ser” y de lo formal, para llegar a lo que realmente sucede. Por otro lado, hace posible un encuentro a nivel personal que rompa las etiquetas o prejuicios creados a partir de jerarquías, ideologías o status.

Además de la riqueza en el análisis que facilita la expresión creativa, ésta también contribuye a aumentar la capacidad de diálogo y de comunicación entre los maestros. Si se tiene en cuenta la diversidad de relaciones implicadas en el trabajo docente, cobra relevancia dedicar esfuerzos a fortalecer las posibilidades de comunicación abierta y de diálogo tanto entre maestros como entre éstos y autoridades escolares.

Esta línea de reflexión que se asume integrada a la construcción teórica, se propone ofrecer a cada maestro la posibilidad de reencuentro con sus propias capacidades y motivos; de diálogo y abierto con otros maestros y de descubrimiento de las muchas posibilidades de aprendizaje con los alumnos que da la expresión creativa.

II. LA FORMA EN QUE ENTENDEMOS EL TRABAJO DOCENTE

No es posible explicar el trabajo docente a partir de una definición que resulte válida para

todo maestro, ya que existen tantos “estilos” y “formas” de “ser maestro”, como realidades educativas y escuelas. Por eso tampoco podemos hablar de “el maestro” como una categoría aplicable a todo tipo de maestro. Existen tantos “perfiles” como maestros.

Ahora bien, si nos proponemos encontrar, más allá de las diferencias, algo que sea común a la función docente, podemos observar una característica muy importante: el trabajo de los maestros está hecho de relaciones:

- con el conocimiento, con el saber acumulado que la escuela se propone comunicar a los alumnos
- entre personas: los alumnos, otros maestros, directores, padres de familia, autoridades escolares, etc.
- con instituciones: la escuela como lugar donde se desarrolla el trabajo docente, que a su vez se integra en una estructura educativa y social más amplia
- con la realidad social, económica y cultural a través de la fuente más fidedigna, que son los niños, quienes llevan diariamente a la escuela sus experiencias, intereses y problemas
- con un conjunto de orientaciones o metas, ideologías y valores, ya que la educación, como proceso intencional de formación de personas, está siempre referida a objetivos de acuerdo con el tipo de ciudadanos y de sociedades que cada país se propone construir. Éstas abarcan desde las orientaciones más generales sobre la educación nacional postuladas en el artículo 3o. constitucional, hasta aquellas ideas, creencias y metas que forman la cosmovisión de cada maestro, la que continuamente transmite a sus alumnos, de manera consciente o inconsciente.

Precisamente esta característica del trabajo docente —estar construido por una serie de relaciones— es la que lo sitúa entre dos realidades de extrema complejidad. El mundo más particular y único que es cada niño, y el mundo de las relaciones a nivel macrosocial y político.



Todo esto hace a la docencia un quehacer social muy complejo y determinado por los distintos factores que continuamente intervienen en su desempeño. Por lo mismo, el trabajo docente es una actividad en la que se ven reflejadas con claridad las principales contradicciones que se dan en la sociedad.

Sobre esta base nos proponemos construir un modelo que favorezca en el análisis del trabajo docentes, a partir de las relaciones o aspectos que involucra; a este modelo le llamamos “Dimensiones de la práctica docente”, y se propone ser una herramienta para el análisis desde distintos ángulos:

- *Descriptivo*: es decir, que permita analizar por separado cada uno de los aspectos o dimensiones implicados en el quehacer docente, así como tener una visión del conjunto de las relaciones mínimas que abarca.
- *Explicativo*: que sugiera formas de entender las influencias e interrelaciones que condicionan el trabajo docente.
- *Introspectivo*: que permita desarrollar procesos de análisis personal, desde una perspectiva biográfica, en la que el maestro pueda reconstruir su propia trayectoria como docente desde distintos ángulos, para situarse en el momento y evaluar sus expectativas.
- *Heurístico*: esto significa que el modelo para el análisis no se propone como una herramienta acabada, sino como un material en continua revisión y reelaboración por parte de los docentes, de acuerdo con sus necesidades particulares.
- *Aplicativo*: esta última característica se refiere a la utilidad de este esquema para ir del análisis, la investigación y la planeación; a las acciones de intervención sobre el trabajo docente, en cualquiera de sus aspectos.

A. Dimensiones de la práctica docente

Este modelo ha sido el resultado de una serie de reflexiones y encuentros con maestros,¹² en los que éstos han mencionado qué aspectos de

su trabajo les han resultado más interesantes, más conflictivos o más decisivos para ser los maestros que actualmente son. En estos diálogos hemos podido descubrir cómo el trabajo del maestro abarca muchos más aspectos de los que formalmente se establecen como “actividad docente”, es decir, el trabajo en el salón de clase.

Es un esfuerzo por reflejar lo más fielmente posible aquellas áreas que los maestros han señalado importantes en su quehacer, hemos encontrado las siguientes:

1. Dimensión institucional

Esta dimensión se centra en el papel del maestro como profesional de la educación, y abarca todas las relaciones laborales y condiciones materiales en que desarrolla su trabajo, así como el conjunto de aprendizajes que ha ido adquiriendo a través de su paso por las instituciones en que se ha formado y en las escuelas en las que ha trabajado.

2. Dimensión personal

Esta dimensión se concentra en el maestro como ser humano con una historia personal, una serie de capacidades y limitaciones, un conjunto de intereses y motivaciones, y una experiencia particular a partir de su trayectoria biográfica, familiar, cultural, escolar profesional.

3. Dimensión interpersonal

Se refiere al tipo de relación que se establece entre los distintos miembros de la escuela, tanto individualmente como en grupo: alumnos, maestros, padres de familia, etc. Se propone destacar la importancia que tiene el tipo de convivencia y el clima de relaciones que se da en la escuela) como la base de un conjunto de aprendizajes sumamente importantes para maestros y alumnos.



Esta dimensión enfatiza la importancia que tiene la integración de esfuerzos de los distintos miembros que participan en la escuela para lograr metas compartidas. También destaca el papel “estratégico” que tiene el maestro, por estar en contacto con los alumnos, con los padres de familia y con las autoridades escolares, para facilitar el diálogo entre ellos.

4. Dimensión social

Se refiere al trabajo docente como una actividad que tiene una importante repercusión en la sociedad. Por lo tanto, destaca la importancia del papel que juega el maestro frente a la sociedad; el lugar y el valor que ésta le otorga; y la forma en que cada maestro concreta su función social desde la escuela. Se refiere también, a las raíces socioeconómicas y culturales del maestro como un elemento fundamental para entender la forma en que comprende la realidad histórica y social que vivimos como nación, así como la de los grupos sociales con los que trabaja.

Esto supone la revaloración del papel del maestro frente a la sociedad como alguien capaz de dialogar con ella, de compartir los intereses y problemas del grupo social con el que trabaja participando, junto con otros miembros de las comunidades, para que el proceso educativo sea en verdad útil y adaptado a la realidad en que se desarrolla.

5. Dimensión pedagógica

Abarca toda aquellas relaciones que directamente involucra el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se refiere a la forma en que cada maestro concreta el proceso educativo, a partir del modelo pedagógico propio que ha ido interiorizando a lo largo de su profesión. De aquí se desprende el método didáctico que utiliza, la forma en que organiza el trabajo de los alumnos, la forma en que los motiva, el tipo de sanciones que utiliza, los tipos de evaluación

que emplea, la manera en que enfrenta los problemas académicos de los alumnos, etcétera.

6. Dimensión valoral

Aunque esta dimensión de hecho se refiere a los aspectos personales, la destacamos por la importancia que tiene en el proceso educativo; se relaciona con el conjunto de creencias, convicciones e ideologías que conforman el código valoral de cada maestro y a partir del cual su vida profesional tiene un determinado significado.

Analizar aspectos valorales es importante, ya que cada maestro, de manera intencional o inconsciente, está continuamente comunicando su forma de ver y entender del mundo. Todo esto bajo el supuesto de que el proceso educativo nunca es “neutro” o carente de orientaciones ideológicas, y que el maestro tiene un lugar especial en la formación de ideas, actitudes y modos de interpretar la realidad en sus alumnos.

B. La relación pedagógica

Finalmente, a manera de síntesis de todas las dimensiones antes mencionadas, consideramos a la relación pedagógica, como el tipo de experiencia educativa que resulta de la forma en que se desarrollan cada una de las anteriores en la práctica de cada maestro. En otras palabras, a través de la relación pedagógica vemos personificado el modelo educativo que el maestro ha ido construyendo a partir de las distintas influencias y aspectos de su trabajo.

La relación pedagógica refleja la manera del maestro de pronunciarse frente al conjunto de contradicciones sociales que se reflejan en el aula, y las opciones personales a las que ha llegado sobre su trabajo.

III. PRINCIPALES HIPÓTESIS DEL PROGRAMA

De todo lo anterior desprendemos una serie de afirmaciones en relación con la formación de



maestros, en torno a las cuales se desarrolla nuestra propuesta:

- La formación de maestros, en tanto proceso dirigido al análisis de las distintas concepciones y prácticas del quehacer educativo, necesita apelar no sólo a los conocimientos de los maestros sino a los intereses, motivos valores y afectos que están presentes en su trabajo.
- Un programa de formación de maestros, si se concibe como un proceso encaminando a incidir en las prácticas educativas cotidianas, deberá centrarse en todas aquéllas necesidades, intereses y problemas que el maestro experimenta día a día.
- La revaloración del trabajo propio, así como el descubrimiento de un significado personal en la docencia, del que sea posible derivar satisfacción y éxito, son las bases que pueden dar profundidad y permanencia a un esfuerzo de formación de maestros. El programa se propone favorecer espacios que hagan posible este tipo de experiencia.
- El maestro es el sujeto que conduce su proceso de aprendizaje. Su práctica docente es el objeto de estudio y de transformación. De aquí que el programa se deba plantear desde un modelo pedagógico que asuma y respete su condición de adultos; establezca relaciones horizontales; valore sus aprendizajes y experiencias; favorezca el diálogo y el trabajo en equipo, y permita construir conocimientos significativos para su trabajo diario.
- El método de la investigación-acción aplicado a la docencia, es una herramienta especialmente útil para analizar el propio trabajo, así como para orientarlo hacia el mejoramiento continuo. La investigación se considera una estrategia central para promover en los maestros un aumento en su capacidad de resolver problemas, analizar situaciones, buscar información y aportar creativamente diversas soluciones.
- El trabajo en grupo es un espacio privilegiado en la construcción de conocimientos socialmente significativos y una experiencia en pequeña escala de la importancia e implica-

ciones de la organización entre maestros, en torno a un proyecto educativo compartido. Esta también un medio de contrarrestar las condiciones de aislamiento en que muchas veces se desarrolla la labor docente.

Este proceso paulatino de aprendizaje para la organización a través de la participación, prepara y apoya iniciativas, en escalas más amplias, tendientes a promover una organización más democrática en los procesos educativos.

- El gremio magisterial, si bien ha demostrado en distintas épocas su capacidad para formular y negociar demandas frente al Estado, ha carecido de un proyecto específicamente educativo, que lo defina profesionalmente frente a la sociedad y al Estado.

La construcción de un proyecto educativo por los maestros a partir de las características y necesidades educativas de los distintos sectores de la población, supone un cambio profundo en la definición de los actores sociales en torno a los cuales gira el trabajo del maestro. Esto es, orientar el centro de referencia del maestro hacia los alumnos, padres de familia y grupos sociales, como principales sujetos a los que se dirige su trabajo.

Este cambio de orientación está en la base de cualquier intento de transformación educativa desde los maestros. Preparar el terreno para una transformación de esta índole comienza por recuperar el valor de la palabra, de la experiencia del maestro en aquéllo que define su profesión. También implica un compromiso en la puesta en práctica de aquellas innovaciones que resulten de la consulta colectiva magisterial.

IV. LOS OBJETIVOS Y METAS DEL PROYECTO

Como objetivo general el proyecto se propone construir, a través de una experiencia de investigación participativa, un currículo básico para la formación de maestros en ejercicio.



A partir de todo lo anterior, creemos que un programa de formación para maestros en ejercicio puede concebirse como la creación de un espacio, un tiempo y un método de trabajo que permita apropiarse, a nivel individual y como grupo, de una experiencia orientada al logro de las siguientes metas:

1. Reflexionar sobre los valores, motivaciones, significados, intereses, conocimientos y experiencias que dan forma a su práctica docente actual, situándola en la trayectoria del pasado que la ha modelado, y da las expectativas que se ha trazado.
2. Analizar el grado de satisfacción que actualmente experimenta el maestro en su trabajo, en términos de los logros alcanzados así como de los problemas aún no resueltos, para despertar y/o reavivar un deseo de superación personal y profesional.
3. Propiciar una actitud crítica del maestro frente a su papel como docente, en función de la realidad educativa y social y de la valoración y significado social que atribuye a su trabajo.
4. Sustentar su formación en una metodología que le permita acercarse a su propia práctica con una actitud de pregunta, de búsqueda y de solución de problema, que le permita pasar del análisis crítico al ejercicio creativo. Este se manifiesta en la capacidad de ir transformando su práctica educativa aún dentro de las limitaciones que le impone el sistema.
5. Promover una experiencia de encuentro, intercambio y apoyo entre maestros, así como entre ellos y las autoridades escolares e institucionales y padres de familia, que favorezca la creación de auténticas comunidades educativas.
6. Ampliar el horizonte de conocimiento del maestro sobre las disciplinas relacionadas con la práctica educativa en sus distintos ámbitos: escolar, familiar, social y cultural, de manera que pueda confrontar y ampliar su marco teórico pedagógico.
7. Desarrollar la capacidad de valorar la propia cultura así como la de la comunidad donde

trabaja, para que ésta pueda ser enriquecida y recreada.

8. Propiciar la formación de equipos de trabajo y redes de comunicación horizontal entre maestros que les permita ir construyendo un proyecto educativo común.
9. Promover la inserción de los maestros en un proceso que eleve cada vez más su compromiso con la sociedad, asumiéndose como multiplicadores de la experiencia dentro de su escuela y como formadores de otros maestros.

V. ¿DE QUÉ MANERA TRABAJAMOS Y PORQUÉ?

La metodología de trabajo que hemos elegido intenta responder al hecho de que el maestro aprende principalmente a partir de sus experiencias, la que le han dado un criterio, un conjunto de conocimientos y una forma de resolver problemas.

Por eso nuestro punto de partido es afirmar que cada maestro sabe muchas cosas -dejando de lado lo poco o mucho que no sepa- y, lo más importante, considerar que todo lo que sabe no lo ha aprendido por casualidad, sino porque en la práctica ha comprobado que unas cosas le funcionan y otras no, conservando lo que le ha resultado útil.

Otra de las cosas que afirmamos en la metodología es que en algunos aspectos, el mejor maestro de un maestro es otro maestro, por lo cual resulta más productivo propiciar un intercambio de conocimientos y aprendizajes entre ellos, que realizar una serie de exposiciones teóricas que difícilmente son comprendidas y aplicadas por los maestros.

Cuando el conocimiento acumulado por un grupo se ha agotado, llevando a nuevas preguntas que no pueden resolverse por su propia dinámica, es el momento de acudir a nuevas fuentes de información, como pueden ser artículos; libros, materiales audiovisuales, o bien invitar a personas que han estudiado algún tema en especial.



La forma de trabajo no es, pues, la de un curso, sino la de Taller en el que el conocimiento se construye grupalmente. Una vez que un maestro ha descubierto sus propias posibilidades de aprendizaje, no volverá a pedir respuestas hechas a las preguntas que no ha resuelto. Preferirá buscar, analizar, ensayar una y otra respuesta, indagar hasta descubrir lo que busca.

Los talleres, como espacios abiertos de aprendizaje, propician diversos tipos de actividades, algunas de reflexión personal, otras de compartir en grupo, momentos de confrontación o debate, de simulación y análisis de casos, relatos de situaciones vividas en la escuela, juegos y actividades deportivas, actividades de expresión creativa y artística, en fin, un conjunto de experiencias que permiten abordar la reflexión sobre el trabajo docente, desde distintos ángulos, y niveles de profundidad.

La dinámica de Taller se realiza de manera intensiva y espaciada, de ahí que necesita complementarse con la observación y experimentación en la práctica, donde cada maestro vuelve a confrontar la validez de las nuevas ideas que ha ido elaborado. Aquí también le surgirán muchas más preguntas que luego llevará a las reuniones de intercambio.

Así, en una dinámica permanente que va de la práctica a la teoría, y de ésta nuevamente a la práctica, la investigación y la acción se conjugan para desatar un proceso de aprendizaje grupal.

VI. ETAPAS DEL PROGRAMA

A. Primera etapa: analizando nuestra práctica educativa.

Como inicio de la experiencia, este primer momento de investigación se concentra en la revisión o autoevaluación del propio trabajo docente, así como en el intercambio de experiencias con otros maestros.

La primera etapa se orienta principalmente a cuestiones motivacionales, afectivas y actitu-

dinales, ya que creemos que la única condición requerida en esta propuesta de formaciones que los maestros que se integren tengan un auténtico deseo de superación, o al menos la disposición de dejar que éste vaya surgiendo.

El objetivo de esta etapa es hacer un balance sobre el propio trabajo, de forma que pueda reconstruirse el modelo pedagógico que de hecho sustenta la práctica. Durante este proceso surgen diversas preguntas que no han sido resueltas aún, o nace el interés por profundizar en un determinado aspecto del propio trabajo.

Este conjunto de preguntas de investigación será el eje desde el cual se organice el proceso en sus distintos momentos.

B. Segunda etapa: aplicando la investigación-acción al mejoramiento de la práctica educativa

En este momento se retoman las preguntas o problemas de investigación planteados en la etapa anterior, para desarrollar un proceso de investigación en torno a éstos.

El trabajo se organiza en grupos de maestros con intereses comunes y se concentra en el análisis a profundidad de los problemas elegidos. De aquí se elaboran proyectos de investigación-acción que cada maestro integrará a su programa normal de trabajo y desarrollará durante el ciclo escolar.

El diseño de los proyectos, además de contemplar el aumento en la comprensión de ciertos fenómenos que interesan a los maestros, se propone involucrar a los alumnos y padres de familia. Para lograrlo se elaboran pequeñas unidades de investigación, en las que los alumnos van incorporándose al proceso de descubrimiento a partir de preguntas que su realidad les plantea.

De este modo, el proceso de investigación que cada maestro va siguiendo, tiene como cauce promover con los alumnos una experiencia análoga.



C. Tercera etapa: seguimiento, control y evaluación de los proyectos de investigación-acción.

Hasta aquí los maestros han venido siguiendo un proceso de investigación, a través del cual se han formulado preguntas que han intentado responder en grupo. Los alumnos que se integran al proceso por medio de las pequeñas unidades de investigación-acción, trabajan conjuntamente.

El seguimiento consiste en acompañar la puesta en marcha de los proyectos diseñados cuyos resultados se van evaluando. Para esto se realizan algunos intercambios entre maestros de distintas escuelas, en los que comparten sus avances, obstáculos y nuevas preguntas. La finalidad de esta etapa es dar el apoyo necesario a cada maestro para apropiarse del método de investigación como una herramienta de mejoramiento continuo de su trabajo.

D. Cuarta etapa: consolidación del proceso de aprendizaje

El proceso seguido hasta aquí, a la vez que genera conocimientos significativos, va tomando rumbos cada vez más específicos, ya que en este momento hay mayor claridad sobre "lo que se sabe y lo que no sabe", así como sobre las áreas que concentran mayores lagunas teóricas o metodológicas.

La etapa de consolidación se propone abrir este espacio a la diversidad de temas de interés que han surgido del acercamiento de los maestros a la realidad de sus alumnos y de las nuevas formas de realizar su trabajo que ha venido ensayando.

Este momento puede decirse que representa la fase más intensiva de aprendizaje teórico y de aplicación de distintas herramientas didácticas, que sostienen y retroalimentan el proceso de investigación en la práctica.

E. Quinta etapa: compartiendo la experiencia con otros maestros

Este momento constituye el punto de llegada del trabajo seguido hasta aquí. Una vez que

cada maestro ha llegado a asimilar una serie de habilidades y actitudes para continuar aprendiendo y se han consolidado equipos de trabajo, se está en posibilidades de compartir con otros maestros; se realiza un taller intensivo de formación de coordinadores para abrir la experiencia a nuevos grupos de maestros.

El programa puede también desarrollarse en forma curricular, considerando a las etapas anteriores como el eje o subsistema de investigación, que se complementa con una revisión teórica a partir de tópicos básicos y optativos. En este caso, el programa puede tener una duración de un año y medio o dos.

VII. PRIMEROS RESULTADOS Y CONCLUSIONES

El programa ha sido aplicado con los maestros del Patronato Nacional Alfabetización y Extensión Educativa, A.C., institución particular fundada en 1944, con la finalidad de extender la acción educativa a regiones marginadas urbanas y rurales del país, aporrandando apoyo económico y de formación magisterial a las escuelas de estas zonas. La distribución de las 61 escuelas que actualmente apoya el Patronato abarca las regiones D.F., Centro, Bajío, Huasteca Potosina, Tamaulipas, Oaxaca y Michoacán. A partir de 1988, el CEE colabora con el Patronato en las tareas relacionadas con la formación de maestros.

El hecho de tratarse de un convenio institucional, ha abierto valiosas posibilidades de incidencia que difícilmente se dan en otras condiciones, como es la formación de equipos de maestros y autoridades, así como la realización de reuniones regionales y encuentros nacionales, con el enriquecimiento de experiencias que esto hace posible.

Hasta ahora, hemos aplicado en su totalidad cuatro de las cinco etapas. Actualmente estamos trabajando en la última, formación de coordinadores, lo que nos permitirá evaluar los resultados del programa, delinear con mayor precisión los problemas de investigación y afinar las hipótesis del proyecto. A continuación nos referiremos a estos aspectos.



A. Resultados

La evaluación de los resultados del programa hasta el momento actual, se obtiene de las siguientes fuentes:

- evaluaciones realizadas por los maestros al término de cada taller
- guías de observación aplicadas por los investigadores durante la realización de los talleres
- diarios de campo de los investigadores e informes entregados a las instituciones participantes en el programa, al término de cada taller
- reuniones y visitas de seguimiento.

A continuación resumimos los aspectos principales en los que se ha incidido:

1. Se ha roto el aislamiento del maestro, puesto que en la mayor parte de las escuelas se han constituido equipos de maestros, o bien de maestros y autoridades, con la finalidad de detectar y solucionar los problemas educativos que como institución enfrentan. En consecuencia, se está replanteando el papel y la participación del maestro en el esquema de la organización y de la toma de decisiones en la institución.
2. El concepto de práctica docente, conformado por distintas relaciones, ha permitido a los maestros tener una visión comprehensiva sobre su función docente, entender la complejidad de la misma y, en no pocos casos, replantearse su vocación. Esta aprehensión del concepto ha marcado el inicio del proceso de aprendizaje y de la construcción de conocimientos sobre su práctica.
3. Implícito en los anteriores, pero perceptible en la actitud y el interés que han demostrado los maestros por continuar en el programa, está el inicio de un movimiento hacia el cambio, tanto personal como grupal. Este ha sido posible a partir de la reflexión profunda generada una vez que se logró centrar el proceso en el maestro y su práctica.

Aquí se abre otra línea de investigación, referente a la posibilidad no sólo de abrir el proceso de reflexión crítica en el maestro, sino de trascender el umbral del conocimiento común al científico a partir de sus representaciones y de las relaciones implicadas en su práctica educativa.

4. Otro factor decisivo para el inicio del cambio ha sido la revaloración del maestro como persona y como profesionalista misma que se ha logrado a partir de la comunicación abierta y horizontal entre ellos, teniendo como vínculo de unión el hecho educativo. La posibilidad de “decir su palabra” ha sido altamente valorada por los docentes.

Esto ha sido posible gracias al énfasis puesto en el trabajo grupal como favorecedor del aprendizaje. En un primer momento, el trabajo grupal ofrece al docente el espacio idóneo para abrirse a la comunicación y a la autocrítica; debido al aislamiento que caracteriza el trabajo docente, el maestro tiende a utilizar el espacio del grupo para expresar abundantemente sus ideas, dudas, preguntas, experiencias.

Cómo apoyar eficientemente al grupo para que trascienda ese momento y pueda discernir entre sus pensamientos, convicciones, ideas y sentimientos, así como explicitar su marco de referencia, es otra de las líneas de investigación que se ha abierto durante esta experiencia.

5. El trabajo ha permitido detectar los tipos de conocimiento y las formas de conocer la realidad del maestro; entendiendo estas formas como las herramientas que la persona va adquiriendo para explicarse los hechos sociales, encontramos que el maestro muchas veces no cuenta con elementos suficientes que lo apoyen para establecer juicios de valor, atribuir causalidades o llegar a generalizaciones en torno al hecho educativo. Normalmente se aproxima a la realidad a partir de la propia experiencia; del ensayo y del error, con un mínimo de apoyo en la lectura y en los conocimientos que le fueron entregados en el inicio de su formación. Si



entendemos como tipos de conocimiento los que una persona adquiere a su paso por las instituciones educativas, confirmamos que al maestro le hace falta ampliar su marco de referencia para explicarse el hecho educativo desde sus determinaciones sociales, políticas y económicas y, por lo tanto, buscar soluciones integrales a los problemas. En cambio, posee un conocimiento fragmentado que lo obliga a moverse en el campo de la educación con una visión funcionalista de la cual la mayor parte de las veces no es plenamente consciente.

Por lo que respecta a sus habilidades como educador, la mayor parte de los maestros ha contado con pocas oportunidades de desarrollo de su capacidad creativa y ha introyectado, muchas veces de una manera mecánica, ciertas técnicas de trabajo derivadas de un determinado modelo educativo.

Por lo tanto, existe una gran distancia entre los tipos de conocimiento y de las formas de conocer la realidad de los maestros, y aquéllos que ofrece el “conocimiento científico educativo” acumulado. Para acortar esta brecha es necesario seguir trabajando sobre el papel que juegan las representaciones de los maestros los conceptos básicos y la investigación participativa como instrumentos de apoyo, para desencadenar el proceso de la reflexión crítica sobre su práctica docente.

6. Por otra parte, la aplicación de la investigación participativa nos permitió observar las dificultades con las que se enfrentan los maestros al tratar de ampliar su horizonte de conocimientos. Cada uno de los pasos representaba un nivel mayor de complejidad en cuanto a manejo de información y de criterios de análisis y de síntesis, así como de las condiciones necesarias para lograr el aprendizaje grupal. Mencionaremos aquí algunos de ellos: el planteamiento del problema representó gran dificultad. Este paso implicaba abstraer, de un conjunto de situaciones problemáticas comunes, aquéllos elementos que permitieran formular de una manera clara el problema que deseaba re-

solver. El análisis de causalidad fue otro de los pasos con mayor dificultad, puesto que los maestros no están acostumbrados a sustentar sus afirmaciones.

Las dificultades experimentadas por los dos pasos anteriores condujeron a una gran necesidad por ampliar su marco teórico de referencia. En este aspecto los maestros encontraron menos dificultades, pudiendo llegar en algunos casos a formular un conjunto de conceptos básicos para el planteamiento de una solución integral al problema planteado.

En el tránsito de los maestros por el método, se manifestó nuevamente necesidad de construir una pedagogía propia que pueda sustentar el movimiento hacia el cambio.

Como puede verse, la mayor incidencia del programa de formación se ha concentrado, hasta el momento, en los aspectos de motivación hacia el cambio y hacia la participación grupal de los maestros en torno a la reflexión sobre su práctica educativa. Estos logros, por demás importantes, sientan las bases para emprender el camino hacia la construcción, por parte de los maestros, de su propio proyecto educativo.

B. Sobre las hipótesis de trabajo

Los resultados anteriores refuerzan la hipótesis acerca de la posibilidad de la transformación de la práctica educativa a partir del maestro y por el maestro mismo. Esto, desde luego, matizado por el contexto institucional que lo rodea, ya que las posibilidades reales de la participación del maestro en una transformación estructural de la educación, dependen en gran medida del apoyo institucional que se les brinde.

En segundo lugar, fortalecen la hipótesis de que una formación significativa del maestro se logra a partir de que “aprenda a aprender”, esto es, se apropie de métodos de trabajo, de análisis, de síntesis, de observación y de evaluación, y cuente con marcos teóricos de referencia que amplíen su visión educativa. Es necesario romper, definitivamente, con los programas de



capacitación que se quedan en el hacer, es decir, que le entregan al maestro conocimientos acabados y técnicas rígidas que limitan su creatividad y su libertad.

Una tercera hipótesis que cobra mayor relevancia a partir de los resultados anteriores, es la que se refiere a la integridad de la formación; esto es, atender igualmente tanto a los aspectos cognitivos como a los efectivos de la personalidad del docente.

En cuarto lugar, la investigación participativa ha demostrado ser un valioso instrumento para apoyar al maestro en la adquisición de estructuras teóricas de acercamiento al hecho educativo (formulación de problemas, análisis de causa y efecto, abstracción y síntesis) y en la consolidación de las actitudes favorables al aprendizaje.

Por último, hemos comprobado los supuestos en relación con las posibilidades formativas que ofrece la aplicación de las teorías sobre la creatividad y la expresión artística, aplicadas a la formación de maestros. Estas han sido un facilitador sumamente importante para la expresión tanto de la racionalidad pedagógica de los maestros como del proceso por el cual han llegado a construir dicha racionalidad.

Quedan por comprobar las hipótesis referidas al trabajo grupal como el espacio adecuado para generar la toma de conciencia del maestro hacia la construcción de un proyecto educativo propio.

C. Problemas de investigación

- El problema genérico de la formación del maestro se plantea ahora de una forma mucho más específica, refiriéndose a diferentes aspectos fundamentales:
- El análisis del trabajo docente del maestro es condición necesaria para que su deseo de cambio se traduzca en acciones con cretas sobre su práctica. Por lo tanto, es imprescindible continuar explorando las posibilidades que en

ese sentido ofrece el modelo de análisis a partir de las Dimensiones del Trabajo Docente.

- Por lo que respecta al proceso de aprendizaje de los maestros, es necesario construir, a partir de la problemática expresada por ellos, un conjunto básico de conceptos a través de los cuales puedan enriquecer su racionalidad pedagógica.
- El cambio en la racionalidad pedagógica del maestro implica un proceso a largo plazo; conciliar este hecho con la demanda masiva de formación de maestros que hay en nuestro país, plantea la necesidad de buscar una estrategia de formación de formadores que, sin perder la calidad, logre la cobertura deseada.
- El método de la investigación participativa aplicado al trabajo docente requiere una mayor adecuación, planteándose en los términos de los propios maestros, para facilitar así su apropiación y aplicación en diferentes problemas.
- Es necesario continuar la reflexión sobre las implicaciones que tiene planear la formación de maestros desde la perspectiva de la calidad de la educación en función de la calidad de vida. Esto no solamente en sus aspectos teóricos, sino en la adecuación de la propuesta metodológica para que se logre el vínculo entre la reflexión sobre la práctica educativa y la calidad de la educación.
- Por último, en lo relacionado con la construcción de un currículo para la formación de maestros, hemos recibido aportaciones significativas por parte de ellos, de tal forma que existe mayor conocimiento de los contenidos básicos que un programa de este tipo debe cubrir tanto en el medio urbano como rural.

Podemos decir, en resumen, que en este momento tenemos muchas más preguntas que al comienzo de la investigación, pero también mayor claridad sobre cómo y por qué seguir buscando, con los maestros, nuevas respuestas para la educación en México.



Notas de la lectura

¹ Cfr. Muñoz Izquierdo, Carlos, "Desarrollo de un modelo para evaluar la calidad de la educación en México", en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. XII, No. 4, México 1982, PP. 75-88.

² Lavin de A., Sonia, "Hacia una reconceptualización de la calidad de la educación básica en la perspectiva de la calidad de vida:

algunas implicaciones de política educativa", ponencia presentada al IV Seminario de Educación y Políticas del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Santiago de Chile, octubre de 1988.

³ Cfr. Muñoz Izquierdo, Carlos y otros, "El síndrome del rezago escolar y el abandono del sistema escolar", en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. IX, No. 3, 1979.

⁴ Cfr. Tedesco, Juan Carlos, "Elementos para un diagnóstico del sistema educativo en América Latina", en *El Sistema Educativo en América Latina*, Buenos Aires, UNESCO, CEPAL, PNUD, Kapelusz, 1984, p. 21.

⁵ Cfr. Gajardo, Marcela, "investigación participativa: propuestas y proyectos", en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. XIII, No. 1 México, CEE, 1983, pp. 73-74. La autora señala como características esenciales de esta corriente que "parte del análisis de la realidad concreta de las personas; establece relaciones horizontales de comunicación a través de mecanismos democráticos de la división del trabajo; impulsa procesos de aprendizaje colectivos a partir de prácticas grupales; se propone la transformación de la realidad teniendo como último objetivo en beneficio de la colectividad".

⁶ Los talleres de Educación Democrática del PIIIE han desarrollado la línea de la "Investigación Protagonista", aplicada al perfeccionamiento docente de los Talleres de Educación Democrática. Como fruto de esta línea de trabajo, los Talleres de Educadores cuentan actualmente con metodología de investigación docente tales como: la investigación protagonista; la investigación del prejuicio; el análisis institucional de casos; el método de experimenta-

ción pedagógica docente. Vera, Rodrigo, "Material de apoyo para los Talleres de Educación Democrática", Cuaderno 1: El Marco Global, Santiago de Chile, mimeo, 1987, p. 35.

⁷ Cfr. Schmelkes, Sylvia, "Fundamentos teóricos de la investigación participativa", en *Cuadernos del Crefal*, No. 18, Pátzcuaro, Mich., 1986, pp. 73-86.

⁸ A este respecto, Rodrigo Vera, op. cit., afirma que "El gremio puede, a lo menos, asumir dos grandes lineamientos para influir en el ámbito educacional: presionar al Estado e influir directamente a través de las prácticas de sus afiliados. A nuestro juicio, el gremio debe reivindicar una participación, en representación de su afiliados, en la formulación, control y evaluación de las políticas educacionales.

⁹ Una propuesta interesante en este sentido es la de Gagliardi, quien ha introducido la noción de "concepto estructurante", definido como aquel cuya construcción implica una transformación cualitativa del sistema cognitivo, permitiendo adquirir nuevos conocimientos, organizar los datos de otra manera y transformar incluso los conocimientos anteriores. Cfr. Gagliardi, Raúl, "Los conceptos estructurantes en el aprendizaje por investigación", Ponencia presentada en III Jornadas de Estudio sobre la Investigación en la Escuela, Sevilla, 1985, pp. 30-31.

¹⁰ A este respecto, existe un estudio realizado por Barba y Zorrilla respecto a la relación entre "Ideología educativa y valores personales" en docentes, Tesis de Maestría, Universidad Autónoma de Aguascalientes, 1987.

¹¹ Cfr. entre otros: Read, Herbert, *Educación por el Arte*, España, Paidós, 1982; Novaes, H.M., *Psicología de la aptitud creadora*, México, Kapelusz, 1983; Lowenfeld, V. y L. Brittain, *Desarrollo de la capacidad creadora*, Buenos Aires, Kapelusz, 1980.

¹² Cfr. Fierro, C. y M. Zambrano, "Modelo del Análisis del Trabajo Docente: Dimensiones de la Práctica Educativa", Proyecto Formación de Comunidad Educativa, III Etapa, propuesta para la Formación de Agentes Educativos, CEE, 1987 mimeo.



**FORMACIÓN DOCENTE,
ESCUELA PÚBLICA Y DESARROLLISMO 1940-1970**

.....



PRESENTACIÓN

Esta unidad comprende el estudio de aquéllos factores que incidieron en la orientación de la escuela pública mexicana la concepción de la formación docente, en el marco sociohistórico de la unidad nacional y el desarrollismo;

Para consolidar su aprendizaje, el bloque de lecturas de apoyo que le presentamos está constituido por diversos autores que, con distintas perspectivas y criterios de análisis, coadyuvaran a enriquecer su propio marco teórico.

El trabajo del Instituto de Ciencias de la Educación, expone el contexto internacional una vez superada la segunda Guerra Mundial, se inician una serie de cambios y su efecto en el modelo económico y educativo mexicano.

Guzmán expone las acciones que han constituido las “Reformas Educativas” en nuestro país, el análisis resulta útil para comprender los cambios, los aciertos y deficiencias de los modelos educacionales impulsados en el período.

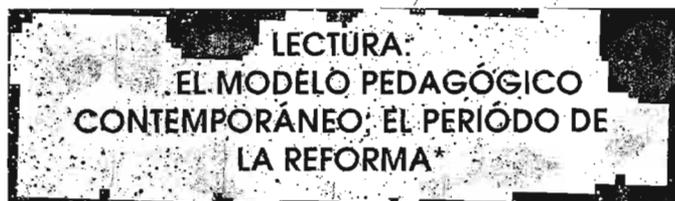
La creación del SNTE, su cooptación para consertar, apoyo a la política de Unidad Nacional del régimen Avilacamachista, es abordada desde la óptica de Avila y Martínez.

Los artículos de Guevara Niebla, Aguilar y Carrizales abordan los espacios informales de formación docente, el análisis que hacen de la burocracia, el trabajo docente y el sindicato, resultan aleccionadores sobre como se forman los educadores fuera de las instituciones formadoras de docentes.

Zermeño presenta ya el Nacionalismo que el Estado había manejado como elemento de legitimidad en uno de sus momentos de crisis social que se expresa en el movimiento estudiantil del 68.



TEMA 1. Desarrollismo, industrialización subordinada y unidad ① 4 A. 11



PRESENTACIÓN

El modelo educativo de 1945-1952, tendió a fortalecer la unidad nacional. En tal sentido el currículum escolar se enfocó a la homogeneización espiritual de los mexicanos. Esto último se explica cuando el autor retoma el contexto internacional. Una vez superada la segunda guerra mundial, se inician una serie de cambios en economía, política, filosofía y ciencia. El texto da cuenta de las repercusiones que estos movimientos ejercieron en el modelo educativo mexicano de la época, cambios que nos invitan a cuestionarnos sobre el avance histórico de la educación nacional para comprender y analizar los momentos de crisis, reconciliación y crisis nuevamente de los modelos educativos.

4) EL MODELO DE LA REORIENTACIÓN PRAGMÁTICA. 1945-1952

Cuando se inició la gestión avilacamachista, en educación se postuló que mediante ella, se crearía el tipo de hombre, de trabajador, y de técnico que exigía el desarrollo económico. El instrumento fue la llamada Escuela de la Unidad Nacional.

En la segunda etapa de la política educativa, se propuso disminuir la carga ideológica en los planes de estudio, combatir la burocracia y el

* Instituto de Ciencias de la Educación. "El modelo pedagógico contemporáneo; el período de la Reforma", en: Notas teórico-metodológicas para una propuesta educativa de carácter alternativo. Saltillo, México. SNTE. Sección 38, 1986, pp. 88-115.

sindicalismo radical, unir al magisterio e incrementar la participación de la educación privada. El medio sería una reglamentación al Artículo Tercero y la instrumentación de una escuela a la que se denominó la escuela del amor. En esta época, la educación era concebida como propiciadora de la unidad nacional. Las primeras acciones en educación muestran el giro que daba el Estado cuando buscaba limar las asperezas provocadas por la educación socialista entre los sectores más influyentes de la sociedad mexicana; el propósito lo constituía la construcción de una política de equilibrio social.

La nueva reglamentación (2a.) del Artículo Tercero socialista, contemplada ya desde la campaña presidencial, suprimía la coeducación y cuidando la moralidad volvió a establecer la educación unisexual. Aunque la educación todavía era socialista, la reglamentación cambiaba su finalidad de un instrumento transformador de la sociedad a una herramienta propiciadora de la unidad de los mexicanos. La nueva reglamentación solicitaba actitudes de cooperación con la iniciativa privada, tal y como ya lo había expresado Cárdenas en su último mansaje al pueblo mexicano.

Los reformadores, al considerar que el texto del Artículo Tercero socialista era ambiguo y su filosofía ajena a la historia nacional podía ser un germen de disolución social (raro que no lo haya sido en los años anteriores) por lo que se vieron obligados a realizar los ajustes que sin perjuicio de la concordia nacional demandaba la situación política, económica y social del México de los cuarentas. La oposición controlada durante el cardenismo volvía por sus fueros en el nuevo régimen..

En consonancia con el nuevo espíritu del reglamento, la educación normal se desarrolló en cinco tipos: la rural, la urbana, de especialización, de párvulos y la normal superior. La supresión de la coeducación abarcó a la misma educación normal, por lo que en la Nacional de Maestros se formaron a jóvenes y señoritas por

separado. La decencia ante todo, aunque contradictoriamente la educación siguiera siendo socialista.

En la práctica, la educación trató de fortalecer lazos de unidad entre los diversos grupos y etnias nacionales; para ello se emprendió una campaña de castellanización y en el intento por unificar los programas y métodos de estudio en el país, se fundó un Consejo Nacional Técnico de la Educación.

En 1944, los programas para la enseñanza primaria ya adelantaban los futuros cambios, se decía que se habían elaborado para niños mexicanos y buscaban borrar las desigualdades existentes, a la escuela le correspondía mediante la enseñanza amorosa, construir la homogeneización espiritual que uniera a los mexicanos en una nación fuerte.

La escuela debía tender más a la práctica y a la experimentación, de tal modo que permitiera a aquéllos que tuvieran que abandonarla, la adquisición de habilidades para ser más útiles en la vida. Las ideas de la educación al servicio del desarrollo empezaban a vislumbrarse cuando se incrementa la atención por la educación técnica e industrial.

Se realizó por etapas, durante 1944, se manejaba en los círculos de la SEP de la necesidad de una educación que *“lograra la formación del tipo humano, democrático y justo que deseamos”*. La noción de una educación integral era ya observable en la práctica de la pedagogía del amor. El mismo Avila Camacho en su informe de 1944, hablaba de la necesidad de estudiar nuevos métodos *“a fin de crear, sobre bases científicas, las clases técnicas que serán en las que se fin que nuestra futura prosperidad”*.

La industrialización constituía lo prioritario y los elementos eran los técnicos. La reforma estaba en marcha, lo conducente era concientizar a los sectores interesados e influyentes para que expresaran abiertamente su pensamiento y se obtuviera el consenso obligado. Sin embargo, las cosas no fueron lo tranquilas que se hubiera querido, existían todavía los creadores del proyecto socialista que defendieron al igual que muchos maestros, la orientación del

artículo vigente. Poco a poco los diversos organismos, sindicatos y agrupaciones expresaron su acuerdo para la reforma constitucional. En 1945, el Artículo Tercero era reformado en su orientación ideológica. Un nuevo período en la historia social de México se inauguraba.

La administración de la educación durante el período de Ávila Camacho fue tormentosa, sobre todo en las relaciones con los maestros. Tres Secretarios de Educación hubo de designar el ejecutivo para solucionar el problema de las relaciones con el profesorado. En 1943, después de fuertes enfrentamientos entre la SEP y los maestros organizados en diversas agrupaciones sindicales que pugnaban una y otras por controlar la representación laboral y política del magisterio, surge en diciembre el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, organismo político-laboral que no fue muy bien visto por el entonces Ministro de Educación.

Eventos y realizaciones importantes en la educación nacional fueron: la creación de la Escuela Normal de Especialización; de la Escuela Normal Superior; la fundación del Instituto Federal de Capacitación del Magisterio; el Programa de Construcción de Escuelas; las reformas de la segunda enseñanza; el Primer Congreso de Educación Normal (Saltillo, 1944), evento en donde todavía se hablaba de la coeducación; la reforma del Artículo Tercero y sus reglamentaciones respectivas; la campaña de alfabetización y la reestructuración de la SEP en 1941.

La educación empeñada en la construcción de la unidad nacional y ajustada a los requerimientos del desarrollo económico y sobre todo industrial, se mantuvo en las siguientes administraciones federales.

*“La educación, y en particular la escuela, son una emanación social, su estructura y sus fines se hayan vinculados al desarrollo general de la sociedad y al progreso de la ciencia y de la técnica”**, la nueva idea esbozada ya por el sexenio anterior, especificaba que lo importante era la formación de obreros calificados y técnicos para la industria. Para lograr el propósito del Estado era neces-

*(9)

rio ligar la enseñanza elemental a la técnica, mejorar la formación del magisterio y aumentar el apoyo a la educación tecnológica tomando como base el Instituto Politécnico Nacional, surgieron así los Institutos Tecnológicos Regionales, en 1948. Una estructura educativa ajustada en cuerpo y objetivos a la industria caracteriza a la administración de Miguel Alemán V.

Impulso paralelo a la educación universitaria en cuanto que tal educación no podía quedar al margen del desarrollo económico sin que más bien en ella encontraba el apoyo y sustento técnico y científico, dio el régimen alemanista durante esos años.

Durante este período de la historia educativa nacional fue notoria la influencia de la pedagogía social de Paul Natorp y de la pedagogía activa de Jorge Kerschensteiner, teorías educativas introducidas en el país por Francisco Larroyo, primer titular de la entonces creada Dirección General de Educación Normal. Natorp, representante de la escuela filosófica neokantiana en Marburgo, sostenía que la educación tiene como función ayudar al educando a asimilar el mundo objetivo de los valores que constituyen la cultura de su tiempo. Creador de la escuela unificada y del movimiento juvenil alemán, fue uno de los más importantes pensadores alemanes de los veinte. Está de menos señalar que las tesis de la filosofía de la cultura natorpianas pintaron la política educativa alemanista. Sin embargo, no sólo encontramos influencias de Natorp en la educación pública nacional, fueron también notorios los rasgos de la pedagogía activa de Kerschnsteiner a través de su "escuela de trabajo" en la orientación de la enseñanza elemental y en la misma educación normal. En esta última todavía hacia los sesentas era posible encontrar en las lecturas del curriculum pedagógico, textos de orientación didáctica del autor alemán. Neohumanista, definió a su escuela de trabajo como *"la escuela que enlaza todo lo posible su actividad educadora a las disposiciones individuales en sus alumnos y multiplica y desarrolla hacia todos los lados posibles esas inclinaciones... mediante una actividad constante... en los campos de trabajo..."*⁽¹⁰⁾

Es muy posible que el pensador Larroyo, en su estadía en Alemania se haya impresionado del desarrollo industrial alcanzado por la sociedad germana y que habiendo intuido la influencia de la educación en lo alcanzado, fuese su deseo el que al aplicar tal pensamiento en el país, por lo menos se contribuiría a construir una mente laboriosa en los mexicanos. Sin embargo, la historia social de México tenía registrados ya varios intentos de alcanzar el progreso a través de la educación que resultaron vanos. Una era y es la circunstancia de la Alemania poderosa de los treinta y contemporánea, y otra la circunstancia del desarrollo mexicano que luchaba por erradicar su economía de enclave de exportación.

IV. EL MODELO PEDAGÓGICO CONTEMPORÁNEO. EL PERÍODO DE LAS REFORMAS.

1. LA CIRCUNSTANCIA ECONÓMICA, POLÍTICA, FILOSÓFICA Y CIENTÍFICA EN EL MUNDO Y SUS REPERCUSIONES EN MÉXICO DURANTE LOS ÚLTIMOS AÑOS

1) EL MUNDO DE LA POSTGUERRA

Hacia 1950, según cifras aportadas por la Organización para la Alimentación y la Agricultura, se señalaba que la producción de alimentos en el mundo mostraba que mientras el Lejano Oriente producía un 32% del total de la producción mundial y su población era de un 54.5% del total del orbe, Norteamérica con un 7.5% de población producía el 22.6% de alimentos, las cifras de esos años muestran que de ahí en adelante la hegemonía internacional de los Estados Unidos de Norteamérica tendría un innegable fondo económico.

Durante esos mismos años, Latinoamérica producía el 10% con una población de 7.7%.

Dos años, la ONU, cuando reportaba las razones de las tendencias inflacionarias, informaba:

"En la mayoría de los países, las presiones que provocan la inflación pueden atribuirse, por una



parte, a la presión de la demanda generada por déficit presupuestales, o por cuantiosas exportaciones netas, o por elevados intereses de las inversiones privadas, o por el consumo del activo líquido acumulado, y, por otra parte, a la escasez de abastos de mercancías de consumo. Esta situación ha provocado el alza de precios que tiende a ajustar la demanda de mercancías de consumo al monto de sus existencias por medio de una elevación de ganancias hasta el grado en que los ahorros que resultan de dichas ganancias sean suficientes para suministrar los fondos del aumento de las inversiones y del déficit gubernamental. En este proceso, la relativa participación de los salarios en los ingresos nacionales sufre una baja, y los bienes de primera necesidad tienden a ser distribuidos de manera muy poco equitativa. Los consiguientes esfuerzos de los trabajadores, encaminados a impedir el deterioro de su situación, a base de mayores salarios se ven frustrados por el subsiguiente aumento en los precios, y así es como se desarrolla la espiral de la inflación”.⁽¹¹⁾

En la época de posguerra surgió en la mayoría de los países de Europa, así como en Norteamérica la política del “estado benefactor” que, mediante la instrumentación de subsidios alimenticios, prestaciones familiares y servicios sociales según las “necesidades” de cada circunstancia, buscaban enfrentar los embates de la inflación de nuevo orden económico de posguerra.

La instrumentación del Estado Benefactor dependió en mucho del incremento de los lazos comerciales entre los países de uno y otro lado del mundo. Sin embargo, el más fortalecido, según su nivel de productividad, lo fue Norteamérica; ésto permitió que la esfera de poder se trasladara del continente europeo al americano. Se inaugura así una nueva época económica al iniciar los sesentas.

Durante la misma, las naciones orientales incrementan sus relaciones con oriente en tanto que los países occidentales aumentaron su relación con occidente. Dos polos políticos terminan por definirse hacia el final de la década.

En tanto, en América, los latinoamericanos incrementan paulatinamente exportaciones con los Estados Unidos de Norteamérica hasta llegar a casi el 50% de sus productos comerciales. Entre los cincuentas y los sesentas, los lazos comerciales entre Norteamérica y Latinoamérica estaban visiblemente definidos.

A pocos años de haber finalizado la guerra, el concepto de un “rápido crecimiento económico” para crear una sociedad más rica, empieza a manejarse entre los países desarrollados. Esa idea pronto se convirtió en un objetivo generalmente aceptado por todas las naciones del mundo. Las naciones tendían no sólo a la recuperación, sino a la optimización; sin embargo, el cáncer de la inflación seguía perjudicando a los ciudadanos de todos los países, pero sobre todo a los de ingresos fijos, para atenuar sus efectos sociales, el Estado Benefactor ampliaba su radio de influencia hacia los estados de economías menos desarrolladas en Asia, Africa, Medio Oriente y América Latina.

Mientras el llamado Estado Benefactor ampliaba su radio de influencia, en los países desarrollados capitalistas o socialistas, una nueva revolución industrial (entre 1960 y 1968) aplicaba los sistemas computacionales en la producción, esa introducción resultado del avance técnico-científico, diferenció aún más a los países adelantados de los atrasados.

Sin embargo, en paralelo a la revolución tecnológica y a la difusión del “Estado Benefactor”, se sucede lo que históricamente se conoce como la revolución colonial; evento histórico que algunos se empeñan en calificarlo como el relajamiento temporal de los países colonialistas que permiten la gestión gubernamental de los grupos nacionales, desde nuestra perspectiva, esa revolución fue el resultado natural de la etapa de declinación de los países colonialistas, que contradictoriamente provocan a su vez el surgimiento de nuevas potencias que inciden en un neocolonialismo político y económico.

Debido a los movimientos de independencia, durante los cincuentas y los sesentas se liberan la India, China, Libia, Egipto, In-



donesia, Pakistán, Birmania, las Filipinas, Israel y Jordania, en tanto en África las viejas colonias británicas en paso a su liberación desarrollan políticas de autogobierno que culminan en independencia hacia los ochentas.

Esos movimientos emancipadores originaron a su vez la polarización de los gobiernos, los que según la cercanía geográfica, la orientación ideológica de los líderes o de los compromisos contraídos, se alinean con los Estados Unidos de Norteamérica o hacia la Unión Soviética, otros se estructuraron en organizaciones de países no alineados, o no comprometidos.

Para la década de los setentas, un nuevo fenómeno político a nivel mundial se empieza a gestar; la coalición de los países menos desarrollados que se autodenominan el tercer mundo, que evidencian un conflicto de entendimiento entre el Norte y el Sur, muy aparte de las tradicionales rivalidades del Oeste y del Este.

La guerra fría inicialmente motivada por el enfrentamiento entre Norteamérica y sus aliados occidentales y la Unión Soviética y sus satélites, tendió a recrudecerse al ampliarse el número de potencias que entraron en conflicto, lo que la convierte en una circunstancia mundial intocable. A ello habíamos de agregar la especial situación a que se ven enfrentados los países subdesarrollados que son como un gigantesco espejo en el que se reflejan la crisis y los enfrentamientos entre el primer mundo.

Al sintetizar la situación del mundo hacia los últimos tiempos, tendríamos tres grandes problemas a los que se enfrenta la humanidad, incluidos sus respectivos sistemas económicos:

- La estabilidad y la reestructuración de las economías mundiales.
- Las tensiones este-oeste, norte-sur, la guerra fría y el conflicto árabe-israelí.
- La crítica situación económica y política de las naciones menos desarrolladas (entre ellas México), que enfrentan problemas fi-

nancieros, políticos y raciales y una eventual hambruna.

Debido a la dimensión de los problemas, la ONU, consciente de naciones en paz, poco puede realizar ahora, si no cuenta con la adecuada disposición de los países más poderosos por contribuir a la solución de la crisis ahora global.

Respecto del tercer problema, como miembros de una sociedad sub-desarrollada, dependiente o de economía mixta (aunque tal nominación sea mera fantasía), habremos de ahondar un poco sobre las estrategias del capitalismo norteamericano que vía la ONU y la OEA, implementó hacia los sesentas como un medio para aliviar la grave situación económica y social de los pueblos de Latinoamérica, del sudeste de Asia y de África. En esa época se realizó una política económica regional para estimular el crecimiento económico, pero que incluía la intención de explorar y mensurar las riquezas naturales y potenciales de cada área geográfica en donde se implantaron tales estrategias.

Durante esos años, los Estados Unidos de Norteamérica gastaron aproximadamente 2,500 millones de dólares al año en su Agencia para el Desarrollo en Asia, África y América Latina.

También de la década de los sesentas, el mundo se convirtió en un espectador de un hecho particular: la carrera entre rusos y norteamericanos por "conquistar" el espacio sideral. De sobra son conocidos los logros de cada nación, mas sin embargo, no nos importa ahora eso, sino su trascendencia histórica que se refleja en un cúmulo de conocimientos, resultado de la investigación espacial, de la perfección tecnológica y del surgimiento de nuevos campos de desarrollo científico, además del de poder realizar el poder de que dispone una y otra nación para el bien o para el mal.

Esto sin duda encierra un problema de valores y en consecuencia filosófico que es indicador de la evolución de la misma filosofía durante los sesentas y los setentas o bien de la filosofía de la posguerra.



2) LAS IDEAS FILOSÓFICAS CONTEMPORÁNEAS. SU REPERCUSIÓN EN NUESTRO PAÍS

A partir de la segunda guerra mundial, el pensamiento filosófico se ha desarrollado por lo menos en tres vertientes. Una de ellas, el neopositivismo, representa una prolongación original de la actitud positivista; la otra lleva por nombre el de la filosofía de la existencia; aparece como algo totalmente nuevo aunque ya incluye algunas notas sobre la filosofía de la vida. Una corriente más reciente ligada muy de cerca a los problemas del capitalismo lo constituye la práctica del marxismo como doctrina filosófica y política entre naciones del tercer mundo.

Las circunstancias históricas de mediados de siglo que trastocaron la ilusión del progreso fincado en la técnica y en la ciencia han transformado la actitud entre los filósofos europeos, entre los políticos y entre las masas. Los hombres orientan ahora su reflexión hacia los problemas más urgentes que afectan a la persona humana, cuestiones como la del destino, el dolor, la muerte, la convivencia humana, la destrucción ecológica, la carrera armamentista y la paz preocupan al hombre contemporáneo.

Incertidumbre, desesperanza y desasosiego en los hombres por efecto de la crisis moral y económica durante los setentas explican el grado de influencia de dos filosofías; la del existencialismo y la del marxismo. Pareciera que a mediados del siglo, una nueva concepción de la realidad, del hombre y de la vida misma empezó a elaborarse superando las concepciones del Siglo XIX. Es por eso que independientemente de la dominancia de la metafísica y de la filosofía de la existencia, de la filosofía de la vida y la fenomenología y del materialismo, los filósofos actuales sean actualistas, por lo que su interés y reflexión se dirige al devenir, concebido como historia.

El pensamiento filosófico y político contemporáneo mexicano responde a la esencia misma del sistema económico. Es decir, refleja las influencias y direcciones externas, tiende a la polarización en cuanto que llega a constituirse en

pensamiento y acción política de distintas clases sociales, por lo que en última instancia desemboca en radicalismo y en extremismos. La actividad filosófica en nuestro tiempo muestra dos caras; por un lado, la tradición humanista sigue cultivándose, y aunque durante los setentas la actividad filosófica-política sufre los embates del autoritarismo, a últimas fechas los canales de comunicación entre los filósofos, intelectuales y la gente común tiende a abrirse. La estima de la sociedad por la actividad intelectual es manifiesta en la creación de diversos centros de estudios humanísticos e históricos, pero lo contradictorio suele ser que la actividad crítica del intelectual se ve diluida a últimas fechas.

La otra cara de la actividad intelectual lo constituye la profesionalización y la especialización, virtual reflejo del crecimiento mexicano, que puede en un futuro cercano provocar funestos alejamientos entre la teoría y la práctica de la circunstancia nacional.

De este progresivo "problema", se salva la actividad de los historiadores, que tienden a dejar la historiografía tradicional y a desarrollar trabajos sobre la historia social de los asuntos de la realidad nacional. El estudio des México centra la atención de políticos e historiadores siendo su tratamiento cada vez menos nacionalista con tendencia a la universalización y a la llamada occidentalización de la cultura.

Enlace en los estudios de los historiadores sociales con los historiadores económicos son práctica común en la investigación histórica contemporánea nacional.

Como nexos, y según hemos dejado asentado en el capítulo de referencia anterior, los intelectuales contemporáneos pertenecen a la llamada generación de medio siglo y por lo general con clase medieras, capitalinos en mayor cuantía, cosmopolitas, estudiosos en el extranjero, predominantemente universitarios e incluyen en sus filas a asilados políticos europeos, sudamericanos y estudiosos norteamericanos.

Dentro de su variada caracterización, los intelectuales de medio siglo, en lo general son distinguibles por su afán por el cambio, por su



antitradicionalismo y antiautoritarismo y por constituir, quizá, la nueva corriente del romanticismo cultural que sin duda ha influido en las políticas culturales del gobierno actual.

Trabajos de renombre en filosofía, política, economía, sociología y ciencias se realizan en el Colegio de México, El Colegio Nacional, en el INAH, en el Banco de México, la UNAM, el Centro de Estudios Educativos, por los psicólogos mexicanos y en última instancia por los pedagogos nacionales.

Sobre la psicología en México, es importante mencionar algunos datos sobre su desarrollo en cuanto que lo que se logre en esa rama de la actividad científica repercute en la labor pedagógica. La introducción de la psicología en el país data del medio siglo anterior después de la reforma juarista con la consecuente importación de la filosofía comtiana y su aplicación en la educación pública, luego hacia el final de ese mismo siglo ya se imparte cátedra de psicología en la educación preparatoria. Durante los treinta es notoria la introducción de ideas de Dilthey y Heidegger, de la fenomenología de Husserl y de la psicología de la gestalt, que a la sazón realizaron refugiados españoles. A mediados de los cuarenta son observables influencias de Binet, Freud, Janet, Koffka, Ribot y Wundt. En los cincuenta, cuando se perfeccionan los sistemas psicológicos contemporáneos, una fuerte actividad difusora permite conocer las teorías de la gestalt del psicoanálisis, el conductismo y la fenomenología.

Durante los sesenta, empiezan a impulsarse actividades de psicología experimental y de mejoramiento académico, estableciendo estudios de especialización modificando los currículos escolares.

En el decenio de los setenta y en la actualidad, la psicología en México se ha visto profundamente influida por las corrientes gestaltistas, conductistas, psicoanalistas, humanistas y de tendencias hacia el cognoscitismo y la psicología social. La influencia de los trabajos experimentales realizados en el área social son de vital importancia para la educación pública nacional.

En el ámbito político, los sesenta y los setenta han sido claves en la historia de la nación, entre el final de los sesenta y el comienzo de los setenta una profunda crisis política y social en los diversos sistemas sociales de Europa, de Norteamérica y en algunos de Asia conmociona a las sociedades y los gobiernos. En todos ellos se pone a prueba la dimensión del poder del Estado por grupos de intelectuales y de estudiantes que ponen en tela de juicio, primero pacífica y después violentamente, el funcionamiento del sistema en general. Es la época del intervencionismo norteamericano en Asia y de una crisis en Europa occidental que se suma en nuestro país a las contradicciones visibles del modelo de desarrollo estabilizador en México, oportunamente usados por grupos de extrema derecha y de extrema izquierdista que exigen un cambio de orientación en la sociedad mexicana. El resultado, como lo hemos mencionado con anterioridad, lo fue la implementación de un nuevo modelo de desarrollo que buscó aliviar temporalmente la difícil situación económica por la que atravesaban grupos sociales del país, y en lo político iniciar acercamientos mediante el diálogo con los sectores disidentes y críticos del sistema. La apertura democrática y la reforma política constituyen en sí mismas un avance y maduración del sistema político mexicano al posibilitar el pluripartidismo de diverso signo ideológico. Dentro de un ámbito de contradicciones, la sociedad mexicana, sin alterar su rumbo, ha evolucionado políticamente. El período de las revisiones de los ochenta así lo demuestra.

Desde el punto de vista de la ciencia política, el sistema político mexicano, preve un régimen de instituciones igualitarias para las mayorías populares, pero si la crisis se torna en permanente y lesiona a esas masas populares, el sistema político tendrá que verse obligado en los próximos años a realizar revisiones y ajustes que demanden no ya las mayorías, sino las circunstancias a que se enfrente la sociedad mexicana. En los ochenta nos encontramos en una crisis mundial que pudiera volverse vio-



lenta e impedirlo depende de la buena voluntad de los hombres.

3) LAS IDEAS Y LOS MODELOS ECONÓMICOS CONTEMPORÁNEOS. EL CASO MEXICANO

En esta circunstancia terrenal, no cuenta para quienes no poseemos la alta tecnología, el soñar los eventos espaciales aunque nos los presenten en fantasías filmadas para ser transmitidas a todo color por televisión, cuenta para nosotros el delimitar el complejo grupo de problemas que ocasiona la práctica de un modelo económico en nuestra sociedad. Por ello es importante que aclaremos, aunque sea brevemente, en qué modelo económico se desarrolla México durante las últimas 3 décadas de crecimiento socio-económico y cuáles son las influencias externas que así lo delimitan.

Y por qué, se cuestionarán Ustedes, pues por la sencilla razón de que a todo modelo de desarrollo económico le corresponde un modelo educativo específico que lo nutra y del que se nutre.

Joan Robinson, la discípula más aventaja de Keynes, al finalizar 1971 en su conferencia ante la American Economic Association, decía: *"estamos ante la segunda crisis de la teoría económica de este siglo"* (12) e independientemente de cualquier teoría económica que Usted guste retomar, es indudable que la crisis actual, como todas las crisis (de los veintás, treintás y cuarentás) es portadora de desconciertos y es tan verdadera esta afirmación que pocos economistas actuales se atreverían, con honestidad, a sostener que el capitalismo es un sistema eficiente y que además tiende hacia la justicia social. Porque nada más hay que ver el nivel de desempleo actual en Norteamérica, en España, en Inglaterra y sobre todo en nuestra Latinoamérica, para refutar con pruebas a tal expresión.

Y es que en nuestro tiempo, dicho sistema tal como está organizado en torno a la ganancia, sigue siendo altamente objetable. Tal asunto se torna interesante, pero por ahora habre-

mos de dejarlo para mejor ocasión y centrarnos en citar algunos elementos sobre la circunstancia económica de México de las últimas décadas.

En el capítulo anterior citamos que una de las formas de la dependencia de la economía mexicana adquirió el modo de una economía de enclave de exportación habitualmente dados hacia los cuarentas. En esta última parte citaremos otra modalidad de esa dependencia y que se presenta como un desarrollo capitalista dependiente.

Este tipo de desarrollo, supone una etapa previa de movilización y de iniciativa del Estado para promover el desarrollo capitalista, partiendo de la sustitución de las importaciones. Después de la guerra, la búsqueda de inversiones en el extranjero, de mano de obra más barata y mercados, por las empresas de los países capitalistas avanzados, constituyó un factor para el desarrollo de las empresas multinacionales y de la expansión de las finanzas internacionales. En el interior de los países dependientes, los gobiernos y los grupos de capital privado para acelerar el proceso de desarrollo o para incrementar sus utilidades, solicitan capital y tecnología extranjera en forma de inversiones, empréstitos de importación de maquinaria y tecnología. La consecuencia de este tipo de desarrollo se traduce en: pérdida de divisas, debido a la repatriación de utilidades, el pago de intereses sobre préstamos y la importación de maquinaria y tecnología (que cuestan regalías). El aumento de exportaciones reduce sólo en parte el costo de la dependencia.

El costo social de este tipo de desarrollo adquiere la forma de desempleo alto, subempleo persistente, orientación productiva hacia grupos sociales de altos ingresos y hacia la exportación, repercutiendo a mercados de baja demanda, con lo que no se satisfacen las necesidades de las mayorías.

El riesgo más evidente es la marginación en los mercados de trabajo de grupos crecientes de población. El Estado en este caso intenta incorporar y controlar a las poblaciones marginales.



En México, durante los cincuentas, la economía parecía tener asegurado su crecimiento. La agricultura, la industria, las exportaciones, los servicios, etc., todo se expandía. La inversión norteamericana tendía hacia el incremento sobre todo en la industria manufacturera. Pero también crecían los precios. Parecía milagro que México pudiera crecer con inflación (algo que por estos días nos hemos acostumbrado a escuchar), pero el costo social de esa demostración fue muy alto. Fue necesario entonces *equilibrar* el desarrollo, ante la disminución de ciertos productos de exportación. El gobierno se vio obligado a devaluar la moneda (1954) (que provocó a su vez una tendencia inflacionaria) y a poner en práctica una estrategia de desarrollo que conocemos como de “desarrollo estabilizador”. En este tipo de modelo (que culmina hacia 1970), lo más importante fue una expansión económica constante, tasas bajas de inflación y redistribución selectiva. Su meta era la industrialización del país para lograr una tasa de crecimiento con estabilidad de precios y de cambios. El crédito externo sustentó fundamentalmente a este tipo de desarrollo, permitiendo al Estado no incurrir en nuevas devaluaciones.

Sus consecuencias derivan en una exagerada dependencia del endeudamiento exterior, se repercutió el desarrollo agrícola y produjo una desigual distribución del ingreso.

El Período del Desarrollo Compartido

La noción del desarrollo compartido ha sido retomada del trabajo de Cerardo Bueno titulado “Las Estrategias del Desarrollo Estabilizador y del Desarrollo Compartido”.

Como una forma de evaluación de la forma en que operó el modelo de desarrollo estabilizador y a partir de sus resultados, se elaboró una serie de consideraciones, que a modo de nueva estrategia política económica de desarrollo, estrategias que en conjunto se le conoce como de Desarrollo Compartido. Sus rasgos distintivos son: el cambio en los objetivos del

desarrollo de México y la modificación en las prioridades que desde el punto de vista nacional se asignó a cada uno de ellos.

Los principales objetivos de la política económica fueron (gradualmente):

- Aumento del empleo,
- Mejor distribución del ingreso,
- Reducción de la dependencia del exterior,
- Mejoramiento en la calidad de la vida, y
- Una mayor soberanía y un mejor aprovechamiento de los recursos naturales disponibles.

Estas finalidades y estrategias trataron de llevarse a su realización durante el periodo de gobierno federal 1970-76, en donde una de las más importantes políticas fue la decisión de fortalecer la acción del sector público como agente impulsor del desarrollo económico mexicano. Esto se tradujo en la ampliación de la infraestructura del sector público que abrió nuevos campos de acción: vivienda: Infonavit; ciencia y tecnología: Conacyt; promoción de exportaciones: IMCE; industrialización rural: FONFE; energía nuclear: INEN, etc.

Es importante señalar que una de las limitaciones a las que se enfrentó esta estrategia fueron las relaciones económicas con el exterior y que frenaron la realización de algunos de los propósitos. El endeudamiento externo fue uno sino es que el principal de los factores limitantes externos. Al interior, es dable destacar el grado de fricciones que se provocaron entre el sector público y el privado cuando se trató de concretar algunas medidas económicas (participación en el desarrollo, inversiones, etc.), el excesivo crecimiento de la burocracia que excedió la necesidad del gobierno, el aumento de entidades del sector público que ocasionó un mayor gasto público y la burocratización administrativa. La sobrevaloración del peso que indujo a importaciones de mercancías y servicios y desalentó la oferta interna que condujo a la devaluación de 1976.

En síntesis, la estrategia (modelo) del desarrollo compartido tuvo como resultado la mo-



dificación de los objetivos de la política económica, una mayor participación del sector público en la economía nacional (17.2% en 1975) y una modificación de las prioridades en la asignación de los recursos públicos. El modelo se enfrentó a muy serios problemas; crítica situación de la economía internacional, enfrentamientos con el sector privado, movilizaciones políticas, estudiantiles y populares, desequilibrio en las finanzas públicas debido al incremento del gasto público y deficiencias en la capacidad administradora del sector público que produjo burocratización y pérdida de rumbo en las instrumentaciones.

Aún y con todo, es notorio un crecimiento de la inversión extranjera que sobrepasó a la inversión nacional, lo que se indica en las cifras 306 millones de dólares en 1971 y 575 millones en 1975, en tanto que las utilidades enviadas al exterior sumaron 250 millones de dólares.

Muy posiblemente sea en el área de la tecnología y de la tendencia hacia el endeudamiento en donde podemos encontrar los enlaces entre la política económica de los setentas y de los ochentas, y son ahí porque son las áreas donde tiene mayor relevancia la dependencia económica mexicana del exterior.

Y aunque las acciones en el área de la ciencia y la tecnología tienen como finalidad la formación de recursos humanos requeridos por la infraestructura industrial, es necesario precisar que tal formación se realiza en base a inversiones y tecnologías extranjeras que responden a su vez a las estrategias de las industrias transnacionales.

Pareciera ser que superar paulatinamente este tipo de dependencia, depende de la forma en que se instrumente el estudio científico y tecnológico en el aparato escolar durante los próximos años.

Durante la década de los sesentas, el proceso de industrialización se dio dentro de un contexto de concentración acelerada de recursos. Esto significa que los recursos industriales se manejaban por un círculo muy selecto y reducido de industriales (407 empresas mayores de 136,000 manejaban el 46% del capital total).

Dos grupos financieros controlaban la mayor parte del sistema bancario privado, cuyos recursos crecieron a una tasa más alta que la economía en su conjunto. Tal era la consecuencia del modelo del desarrollo estabilizador.

En 1970, una gran burguesía, que ya se esbozaba al final de los cuarentas, fincaba su progreso en la banca, la industria, el comercio y en menor proporción en la tierra. La industrialización había desplazado a la actividad agrícola.

Como ha sido constante en nuestro estudio, las ciudades no cesan de crecer, más bien el proceso de industrialización contribuyó a su estimulación. Durante los setentas, un 45% de la población habita en comunidades de 15,000 o más habitantes. En menos de 40 años, México se transforma de país rural a país eminentemente urbano. Industrialización y urbanización son dos circunstancias que surgen y evolucionan en paralelo de los cuarentas a los setentas. Su resultado, una alta tasa demográfica que ubica a México con 48, 31 millones de habitantes en 1970 y cerca de 75 millones en los ochentas.

Indudablemente que en los últimos decenios, el país ha observado un crecimiento notable y sostenido que ha permitido alcanzar mejores niveles de vida a los sectores medios, ha optimizado el de las clases altas, pero que no ha favorecido étnicamente a las clases más bajas.

Tal crecimiento permitió la maduración de una sociedad dual al interior de la estructura mexicana y que se nos presenta como el resultado "natural" de la evolución del modo de producción específico de México. Tal dualidad social adquiere la forma de una sociedad de consumo moderna, muy semejante a las que existen en los países industrializados de occidente, es esa sociedad un conglomerado importador de usos, formas y modos culturales que tienden a la americanización de la vida. A diferencia de ese sector, existe otra sociedad igual o mayor que éstas, que se mantiene al margen (pero que contradictoriamente tiende a imitar los usos culturales de aquélla), pero que es donde se sustenta la formación del área moderna.



Los grupos extremos de cada una de estas dos sociedades son: los grupos familiares de la llamada clase alta conformada por industriales, empresarios, banqueros y altos funcionarios públicos y privados; en el otro extremo se ubican los grupos marginados formados por campesinos, indígenas y los trabajadores subempleados.

Esta sociedad dual es el resultado de la construcción de una infraestructura industrial, fincada en los patrones propios de los países desarrollados, en un medio en que la distribución de los factores de la producción -capital y trabajadora completamente distinto. Esto y otras cosas constituyen nuestra historia social.

2. LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS CONTEMPORÁNEAS, PROPÓSITOS Y SU ESTRUCTURA ESCOLAR

Según lo enunciado, hacia el final del capítulo anterior que describe la educación en México durante los cincuenta, veíamos que la educación pública recibió los impactos de las teorías pedagógicas norteamericanas y de las alemanas. Esto nos permite recordar que durante los cuarenta y los cincuenta, universalmente se hablaba de cuatro distintos modelos de escuelas o de pedagogías, cada una perseguía un fin específico y respondía a una estructura económica y social determinada. Tales escuelas pedagógicas eran: la pragmatista, cuyo representante lo era J. Dewey; las reformadoras que encontraron apoyo en Whitehead; la científicorealista, sustentada en Claparede y Piaget; la reconstruccionista social orientada por un lado por C. Marx, Lenin, Makarenko, y por otro por Natorp y Kerschensteiner y eventualmente por Freud en Israel. En términos globales, lo que identifica a tal variedad pedagógica fue su progresivo control por parte del Estado.

Esta última circunstancia coincide en México con el período en que el Estado mexicano afirma y amplía su posición en todos los ámbitos de la actividad social.

Es también observable que durante esos años la estructura escolar mexicana continúa en

desarrollo y adquiere un cuerpo escolar muy semejante al de Francia y de Norteamérica. La educación preescolar, elemental, secundaria, vocacional, normal, propedéutica y superior universitaria y politécnica se dan en casi todos los sistemas escolares del mundo. Sólo la acentuación curricular y el número de grados logran distinguir a los países desarrollados de los pobres.

Es un período en donde la educación, como instrumento de cultura tiende hacia la occidentalización. En sociología política, esto se conoce como imperialismo cultural.

Dentro de ese marco de teorías y de corrientes científicas, se desarrolla y se frena el crecimiento educativo mexicano de los cincuenta y sesenta.

El aparato escolar nacional, al llegar al final de la década de los cincuenta, sufre las contradicciones propias del modelo de desarrollo adoptado por el Estado; en esos años la generalidad hablaba de la crisis en la educación y todo ello a pesar de los esfuerzos realizados por el gobierno para mejorar los servicios educativos en todos los niveles y regiones. Sin embargo, el Estado se enfrentó a una creciente demanda de una población también creciente; resultado: deserción y un alarmante analfabetismo nacional.

Un sistema escolar selectivo se enfrentaba ante sus consecuencias sociales: uno de cada dos mexicanos sabía leer y escribir y no todos los niños en edad escolar ingresaban a las aulas y muchos de los que ingresaban duraban poco tiempo en la escuela. El imperativo económico se hallaba detrás de estos dos fenómenos, imperativo que exige una devaluación del peso mexicano e impulsa a campesinos y trabajadores a la migración hacia los Estados Unidos y a los maestros a enfrentarse (1957-58) con la federación. El othonismo puso a prueba durante un año al sindicato de los maestros y a la misma SEP.

Para el siguiente período y ya bajo otro modelo de desarrollo, la economía, gracias a la inversión extranjera, tiende a recuperarse. El Estado, pensando en las necesidades de una



población creciente y de un acelerado urbanismo, instrumentó una política educacional que fijaba su accionar en un objetivo básico: la unidad nacional.

Para ello, era necesario establecer un plan a largo plazo que abarcara en su accionar a varios sexenios en donde la coherencia de actividades fuese la pauta fundamental.

En ese plan se contemplaba una noción específica de la federalización de la enseñanza () y de la necesidad de una participación organizada y efectiva de los distintos sectores sociales en las tareas educativas.

La acción administrativa en el periodo pretendió unificar la enseñanza urbana y rural; para asegurar la atención a niños en edad escolar se planeó la multiplicación de aulas y de maestros (miles de jóvenes que ejercían la docencia fueron sujetos a capacitación docente), así como el reacondicionamiento de las escuelas normales, además de la fundación de centros normales regionales.

Se creó una comisión que tuvo como tarea la edición de libros de texto gratuitos, los que fueron concebidos como un medio por el que se hacía pleno el principio de la enseñanza elemental y gratuita.

La educación primaria, secundaria, técnica, vocacional, normal y politécnica fueron evaluadas, por lo que sus planes y programas fueron reformados para adecuarlos al nuevo periodo de la sociedad mexicana.

La educación normal, cuando se implantó el plan de once años, se ve sujeta a reformas en sus planes de estudio para ajustarlos a la nueva estructura programática de la educación elemental (materias estructuradas en áreas de acuerdo a los grandes objetivos de la educación nacional y a la formación de hábitos y destrezas en el niño). Por ello, los nuevos programas en la Escuela Normal se agotaban en cargas semestrales durante tres años, al que se sumaba un año de extensión docente. La reforma que con algunas variantes se puso en vigencia a partir de 1963, pretendía la profesionalización del magisterio.

La importancia que cifraba el gobierno, a la educación técnica y el impulso que le otorgó,

se observaba en el alto crecimiento de la población estudiantil tanto en el Politécnico Nacional como en los Tecnológicos Regionales. El presupuesto asignado al IPN se elevó entre 1958 y 1964 a más de 100 millones de pesos.

A través de esa política educativa, el Estado mexicano seguía confiando en la educación como instrumento del desarrollo social. El Secretario de Educación, al referirse a la influencia extranjera, afirmaba: *“la ayuda técnica no puede aplicarse a ningún país como si fuera un tratamiento de emergencia... Ha de apoyarse... en la realidad cultural del medio...”* J. Torres Bodet, al inaugurar la Unidad Profesional de Zacatenco, IPN.

El plan de once años, se insistió cuando se terminaba de elaborar, enfocó la posibilidad de resolver el problema de millones de niños que no recibían enseñanza y de reducir el grave problema del analfabetismo nacional.

En el inicio de la época de las reformas, la misma SEP fue reestructurada, se crearon entonces: la Subsecretaría General de Coordinación Administrativa, la Subsecretaría de Asuntos Culturales y la Subsecretaría de Enseñanza Técnica.

En la década que abarca los años de 1964 a 1974, las políticas educativas instrumentadas, con variables propias de las circunstancias Políticas primero y económicas en segundo término, coinciden en incrementar los servicios en la educación elemental, reducir el índice de analfabetismo, impulsar significativamente la educación técnica y circunstancialmente (1970), la educación superior universitaria y politécnica, y revisar el funcionamiento y resultados del aparato escolar para reorientarlo y para establecer las reformas que se demande “socialmente” en las escuelas elementales, medias, normales y técnicas. Habrá en consecuencia un tipo de hombre para cada reforma, como un tipo de educador para cada innovación. Habrá siempre una orientación filosófica constitucional que orienta la postura reformista pero que no parece mostrar el camino de las respuestas. Y en este sentido, como los liberales del Siglo XIX, ahora deberíamos de interrogarnos si la



práctica continua de reformas, irregularmente instrumentadas y evaluadas, será el único camino para orientar a la educación pública.

Ciertamente, son cuestiones filosóficas, pero nos sirven para interrogarnos sobre la marcha histórica de la educación nacional que se encamina por épocas de conflicto, conciliación, reorientación, auge y pobreza, equilibrio, crisis, reorientación y por último crisis nuevamente.

Durante la gestión de Agustín Yáñez, la educación normal es motivo de otra reforma; esta vez, la reforma parte del descubrimiento de la vocación, pretendió una sólida formación moral, ofrecer una información científica-pedagógica suficiente y actualizada. Fue producto de ese pensamiento, la separación del ciclo secundario del normalismo. Tal reforma debía extender su influencia en la enseñanza elemental instrumentando el método del aprender haciendo, y en la enseñanza técnica el método del aprender trabajando y enseñar produciendo.

Durante los setentas, llega a su fin el período del plan de once años, sus objetivos básicos no llegan a realizarse, no tanto por sus instrumentadores, sino por las circunstancias en que se aplicó. Aunque se captan más niños en las aulas, también por las mismas circunstancias de once años atrás, desertan de la escuela millones de escolares. Los analfabetas casi llegan a 8 millones, un poco menos que al iniciar el plan. La educación por sí sola no puede solucionar los problemas sociales.

Es esta una verdad incontrovertible que el mismo gobierno constata al enfrentar políticamente las diferencias con estudiantes y grupos clasemedios que contradictoriamente fueron, son y han sido los más beneficiados por el sistema escolar (selectivo) mexicano.

En la administración de Echeverría, un nuevo modelo de desarrollo se instrumenta, se hablaba de un desarrollo compartido que restituyera a las mayorías un nivel de vida justo.

Una nueva reforma se implementó en la educación primaria y consecuentemente en la Educación Normal. La teoría del conductismo orienta los nuevos programas y textos de esos niveles educativos.

Administrativamente se inicia la descentralización en la SEP; en su interior se modificó la estructura orgánica, cuatro nuevas Subsecretarías aparecen: Educación Primaria y Normal; Educación Media, Técnica y Superior; Cultura Popular y Educación Extra Escolar; y Planeación y Coordinación Educativa.

Como docentes es obligado el que ahondemos sobre el sentido de las reformas en la educación normalista de los setentas, porque cuatro reformas en un periodo de diez años son muchas como para no apreciar críticamente los intentos del Estado por conformar al pedagogo mexicano del "futuro".

En 1975, el entonces Secretario de Educación, expresó la necesidad de configurar un "modelo pedagógico" donde encontrara fundamento la formación del maestro mexicano, ese modelo se expresaba, encontraba su respuesta en la Reforma de Educación Normal. Un nuevo tipo de hombre y de maestro derivarían de esa reforma educativa.

El nuevo educador estaría equipado "técnica e ideológicamente" para el desempeño efectivo de su labor. Este nuevo educador debía contribuir, dentro de un desarrollo compartido, a consumir la *Identidad Nacional*. Este objetivo era sólo uno de los 33* propósitos que mediante la educación normal deberían procurar realizar los egresados de las escuelas normales.

El plan formador de docentes en esos años, incluía la adquisición del bachillerato general para el estudiante normalista, era un plan tan sólido, que fue reestructurado en 1978.

Como vía de estímulo económico y de actualización profesional, en 1975 se establecieron las licenciaturas en educación preescolar y primaria, a ella podían ingresar profesores y bachilleres.

Resultado destacado de esa gestión, fue la promulgación de la Ley Federal de Educación (1973) que atribuía al sistema educativo tres directrices: Actualización, Apertura y Flexibilidad.

*Ver Educación Normal, Resoluciones de Cuernavaca. SEP 1975.



Un último comentario sobre la fiebre de la reforma de los setentas es necesario acentarlo, la continua modificación que sufrió la educación normal provocó confusión, improvisación, abandono y desconfianza entre los docentes normalistas, los que en poco tiempo debían cambiar o ajustar sus procedimientos docentes a los lineamientos de “cómo enseñar” y después al “qué enseñar” y para colmo a las dos simultáneamente (1975). La consecuencia natural es un pedagogo mexicano refractario a las reformas irregularmente instrumentadas.

Las políticas reformadoras continúan durante los ochentas, dos Secretarios de Educación buscaron instrumentarlas, cada uno siguió líneas políticas que no viene al caso explicitar. Sin embargo, mostraron una preocupación seria por subsanar, mediante estudios concretos, las deficiencias observables en el funcionamiento del aparato escolar, muy especialmente en la educación elemental, media y normal.

La Universidad Pedagógica Nacional, fundada hacia 1978, a instancias del magisterio mexicano, reorienta su función y formación de docentes y corre el riesgo de convertirse en un proyecto magisterial inacabado. Aún así contribuye al proceso de mejoramiento y actualización del docente de educación primaria.

Durante 1979, uno de los propósitos por mejorar la enseñanza elemental conduce a introducir en este nivel escolar un programa de enseñanza integrada que busca vincular la realidad del niño con la práctica de un aprendizaje activo promotor de una educación equilibrada y armónica; dicha estrategia tiende a lograr el desarrollo integral del niño.

Tal programa repercute en las Normales que se ven obligadas a formar docentes para dos diferentes tipos de programas de educación elemental.

El empleo de diversas teorías psicológicas y pedagógicas en un mismo nivel escolar provocan desajustes programáticos, caos en aplicación de las técnicas de la enseñanza y uso indiscriminado de procedimientos metodológicos tradicionales. Para los maestros, la falta de continuidad en los planes y programas, sigue

siendo el principal problema en la enseñanza primaria. Y si para los maestros urbanos esto constituye una dificultad cotidiana, para los docentes rurales el problema es aún más grave. La educación diseñada para el medio urbano, sigue predominando en la escuela pública mexicana. Aún así, un dato estadístico muestra la funcionalidad de la escuela pública: de cada 100 niños que ingresaron en 1973-1974, sólo 53 terminaron su educación primaria en 1978-79.

Por otro lado, los niveles de educación postprimaria, secundaria, técnica, vocacional y universitaria observaron una mayor atención centrada sobre todo en las ciudades y en menor proporción en el medio rural. La permanencia de tal diferencia de atención que dura ya casi 30 años generó la migración rural a las ciudades provocando en éstas graves problemas sociales. Como ya lo hemos constatado en otros renglones de este documento, la educación en su estructura, a medida que pasan los años va afinando sus nexos con el aparato productivo aún y con las consecuencias sociales que ello implica, tal intención se acentúa en los ochentas. Podemos agregar unos comentarios finales al respecto:

Tal y como lo señalan las teorías económicas dependentistas cuando especifican el papel de la educación dentro de ese status económico: los esfuerzos de la “educación” están destinados, en la mayoría de los casos, a proveer de mano de obra preparada con una gran probabilidad de no encontrar empleo y otra aún mayor; de ser subempleados. La sociedad dual mexicana es una muestra inequívoca de ello.

Sin temor a equívocos, tal es el drama de la educación en México, que al arribar a los ochentas cuenta con un aparato escolar y administrativo con un crecimiento cuantitativo impresionante, pero que es un aparato ajustado al esquema productivo, por lo que se mueve en criterios de selección social propiciadores –por fortuna– de cierta movilidad social.

Ese aparato del que nosotros mismos formamos parte, lo retroalimentamos y propiciamos

su permanencia y ajustes, ha emprendido en los últimos veinticinco años, de modo constante, una serie de revisiones, reformas y ajustes en el sistema de educación normal de acuerdo a los siguientes "criterios": la actualización científica-ideológica; la profesionalización; el voca-

cionalismo; el humanismo; científicismo y por último, otra vez el profesionalismo.

Sería válido preguntarnos si ese conjunto seriado de reformas ha logrado conformar el perfil del docente mexicano, con criterios que emergen de nuestra propia realidad social.



TEMA. 2. La sistematización educativa y las concepciones sobre formación docente

**LECTURA:
REVISIÓN DE ACTIVIDADES DEL
SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL
DURANTE EL SEXENIO 1958-1970***

② 4 ABRIL

PRESENTACIÓN

La lectura revisa las acciones que han constituido las “reformas educativas” en nuestro país en el período 1958-1970. En otro ángulo de lectura encontramos no sólo las acciones sino también los cambios a planes y programas y los organismos que se crearon; el análisis que hace el autor resulta útil en cuanto plantea en que consistieron los cambios, los aciertos y defectos de los modelos implementados en el período.

En México ha habido también, como en otras partes del globo, múltiples “reformas educativas” de índole muy heterogénea, las cuales deben ser juzgadas no en cuanto a acciones aisladas y propias de cualquier administración educativa, sino en cuanto acciones orgánicas y políticas cuyos efectos debieran trascender los sexenios presidenciales y repercutir verdaderamente en la democratización de la enseñanza.

Para algunos resulta muy fácil afirmar que la “permanente preocupación de los regímenes revolucionarios (de México) ha sido realizar una política educativa que responda a los imperativos de nuestro desenvolvimiento” y que “la escuela rural mexicana, las misiones culturales y las escuelas técnicas representa algunos de los momentos de **mayor creatividad pedagógica** (énfasis nuestro), en la

*José Teádulo Guzmán. “Revisión de actividades del sistema educativo nacional durante el sexenio 1958-1970”, en: *Alternativas para la educación en México*. México, Ed. Gernika, 1974. pp. 123-452.

búsqueda de un modelo independiente del desarrollo”. (Exposición de motivos de la Iniciativa de la Ley Federal de Educación, 13 de Sept., 1973). Pero quien examine con detención y sentido crítico las acciones que han constituido las “reformas educativas” en nuestro país al menos desde principios de la década pasada hasta el presente, podrá apreciar que éstas no han implicado un cambio sustancial e integral de la educación nacional, ni mucho menos han contribuido a la configuración de un modelo independiente de desarrollo.

A continuación analizaremos los principales acontecimientos que han constituido las reformas educativas de México desde 1958 a la fecha.

1. REVISIÓN DE ACTIVIDADES DEL SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL – 1958-1964

Apenas iniciado el sexenio del Lic. Adolfo López Mateos, el 18 de diciembre de 1958, éste envió al Congreso de la Unión la iniciativa del llamado Plan de Once Años.

El Plan Nacional para la Expansión y el Mejoramiento de Enseñanza Primaria en el país tenía por objeto “*garantizar a todos los niños de México la educación primaria gratuita y obligatoria*” (iniciativa del señor Presidente Adolfo López Mateos al Congreso de la Unión del 18 de diciembre de 1958). Como el Secretario de Educación Pública, Dr. Jaime Torres Bodet, explicó, el Plan debería incluir el mejoramiento cualitativo de la educación primaria: “*En cuanto a los métodos pedagógicos se desearía una renovación radical, y se ha pensado en aprovechar los auxiliares audio-visuales: radio, TV y cinematografía. Estos medios pueden consolidar la enseñanza impartida por los maestros*”. (Discurso pronunciado al inaugurar los trabajos de la Comisión para formular un Plan Nacional destinado a resolver el problema de la educación primaria en el país, 9 de febrero de 1959, en *Discursos*, p. 527).



En cuanto al mejoramiento cualitativo, se procedió a la revisión de los planes y programas de estudio. El señor Secretario de Educación Pública fijó las orientaciones para este trabajo (discurso pronunciado el 29 de julio de 1959 ante la II Asamblea Nacional Plenaria del Consejo Nacional Técnico de la Educación, en Discursos, pp.443 ss). Con esta ocasión se describió “el tipo de mexicano que debemos preparar”; esta descripción que posteriormente se ha venido invocando para suplir la carencia de una filosofía educativa en México, dice así:

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

El 21 de enero de 1960 el Consejo Nacional Técnico de la Educación informaba al titular de Educación Pública acerca de la tarea encomendada de reformar los planes y programas de enseñanza.

La Educación Pre-Escolar quedaba funcionalizada en las 5 “áreas” siguientes: I. Protección y mejoramiento de la salud física y mental; II. Comprensión y aprovechamiento del medio natural; III. Comprensión y mejoramiento de la vida social; IV. Adiestramiento en actividades prácticas; y V. Expresión y actividades creadoras.

La educación primaria, que había de tener unidad en los 4 primeros años e intensificar en el 5º y 6º las actividades prácticas, quedaba dividida en las 5 “áreas” siguientes: Protección de la salud y mejoramiento del vigor físico; II. Investigación del medio físico y aprovecha-

miento de los recursos naturales; III. Comprensión y mejoramiento de la vida social; IV. Actividades creadoras; y V. Adquisición de los elementos de la cultura en cuanto a relación, expresión, y cálculo.

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

La reforma de los planes y programas de la enseñanza Normal los organizó en 2 etapas: una cultural-vocacional en un año, y otra profesional en 2 años. Las materias se redujeron a 3 por semestre. Se introdujeron asignaturas optativas (complementarias y suplementarias) y se enfatizaron las “prácticas” y el estudio dirigido.

Por lo que hace a la primaria los nuevos programas entraron en vigor en febrero de 1961. El 27 de julio de ese año el CNTE envió a los maestros un mensaje en que explicaba su funcionamiento. En este documento y en el Discurso del Oficial Mayor, Prof. M. Aguilera Dorantes, al I. Seminario de la Educación para Inspectores Técnicos del D.F., pueden encontrarse algunos indicios, si bien muy escasos, de la fundamentación psicológica o pedagógica de estas reformas. Parece que, con cierta precipitación, se echó mano de las 6 líneas que J.M. Murselí (un ilustre desconocido para las enciclopedias de la educación) establece para el desarrollo de la personalidad, que son: pensamiento objetivo, pensamiento cuantitativo, pensamiento social, expresión lingüística, expresión y sensibilidad artística y coordinación motora (véase Herrera y Montes, Luis: Psicología del Aprendizaje y los Principios de la Enseñanza, SEP, México, 1963, PP. 101 55 y “Reforma Educativa”, Vol.I, Biblioteca del CNTE, México, 1962, PP. 29, 211, 214, 219, y 220). No hay indicios de que se haya hecho un estudio detenido de las experiencias habidas con la enseñanza globalizadas que para esas fechas ya había sido prácticamente descartada de los sistemas educativos más avanzados.

Por lo que hace a la fundamentación pedagógica de esta reforma, dice el Prof. Aguilera Dorantes: “No es la llamada Escuela de la Acción



o Educación Progresiva la que pretende aplicar la RE. Estas tendencias en general han fracasado; tal es el caso del llamado Método Montessori y de los centros de interés de Decroly. Más eficaz resulta la escuela Rebsamiana con sus instituciones: la escuela Modelo y las anexas a las Normales. (véase el Plan de Once Años y la Reforma Educativa, Cuadernos de Informes Técnico-Pedagógicos para los maestros de Educación Primaria, Vol. V, México, D.F., p. 7). Tratando de explicar el eclecticismo psico-pedagógico de la educación mexicana dice el mismo autor que “el programa actual auténtico de la Escuela de la Revolución ... (La Reforma, por lo tanto) está basada en los programas y objetivos del gobierno, que se identifican con los del individuo, la sociedad y la nación mexicana. Esto le da un carácter dinámico, funcional y unitario”. Dejamos sin comentarios esta peregrina idea de suplir la falta de una teoría del aprendizaje con la dinámica de la Revolución Mexicana.

Ciclo inferior de la enseñanza media

La reforma a los planes y programas de la enseñanza secundaria entró en vigor en septiembre de 1960. Consistió en establecer sólo 10 materias (6 asignaturas y 4 actividades) en cada grado; aumentar en una hora/semana el Español, Matemáticas, Física, Química, Civismo y en dos horas/semana la lengua extranjera; convertir los cursos de educación cívica en “Actividades de Educación Cívica”; introducir en 3er. año la asignatura “México y el Mundo en el Siglo XX”; abrir opciones en las actividades artísticas; poner énfasis en la educación tecnológica; y añadir una hora de información vocacional en el tercer año.

Se trataba, básicamente, de adoptar los planes de estudio al desarrollo socioeconómico de México y a los principios doctrinarios y organizativos del sistema educativo nacional asentados en la Constitución Mexicana.

Un punto de partida para esta reforma fue un discurso del Presidente Adolfo López Mateos, el 1° de diciembre de 1958. (Obra Educativa en el Sexenio 1958-64, p. 128).

El Sr. Presidente exhortaba a todos los educadores a mejorar la calidad de la enseñanza adaptando de manera menos teórica los planes de estudio a las necesidades reales de nuestro pueblo, *modernizando* en lo posible los métodos y los procedimientos.

Otro punto de partida fue el discurso del entonces Secretario de Educación Pública, Dr. Jaime Torres Bodet, en la inauguración de la II Asamblea del C.N.T.E. el día 29 de julio de 1959. (Obra Educativa en el sexenio 1958-64, p. 129).

Las ideas del Dr. Torres Bodet pueden resumirse así:

1. La educación secundaria es el nervio de todo programa cívico.
2. La función más importante de la educación secundaria es el servicio a la adolescencia.
3. Las constantes que deben robustecerse en la revisión del plan de estudios son: a) el conocimiento de las matemáticas, que enseñan a pensar con lógica y precisión; b) el conocimiento de nuestro idioma que asegura la claridad y firmeza de la expresión oral y escrita; c) el adiestramiento práctico que sólo se obtiene mediante el trabajo directo en los laboratorios y en los talleres; d) la educación cívica que esclarece la voluntad de una participación justa en los deberes de la solidaridad humana, nacional e internacional.

Simultáneamente a estos estudios, la escuela secundaria debería proporcionar al educando una buena y clara información acerca de la geografía y la historia de su país y del mundo, conocimientos sustanciales y actualizados sobre las ciencias biológicas y físico-químicas, el aprendizaje de una lengua extranjera, y una efectiva oportunidad de expresión estética. (Obra Educativa en el Sexenio 1958-64, p. 130).

El C.N.T.E. tomó entonces como pauta los criterios de Adolfo López Mateos y de Torres Bodet y se propuso como objetivo central de la reforma educativa de la enseñanza media “preparar más eficazmente al individuo para enfrentar mejor las necesidades reales del país.”



De acuerdo con estos criterios, se elaboraron los siguientes objetivos de la enseñanza secundaria, mismos que aún están en vigor, pues no se han modificado sustancialmente hasta la fecha (1973).

Objetivos generales de la educación secundaria

- a) Promover el desenvolvimiento de la personalidad del alumno iniciado durante la educación primaria.
- b) Estimular sus aptitudes a fin de que participe activamente en su propia nación merced a la experiencia concreta del trabajo en las aulas, los talleres escolares y los laboratorios.
- c) Proporcionarles los conocimientos indispensables y adiestrarlos en las prácticas necesarias para ingresar en el ciclo preparatorio o en la vocacional técnica.
- d) Despertar y conducir en cada uno de los grados su inclinación al trabajo de modo que, si no pudiese continuar sus estudios superiores, quede capacitado para realizar, aunque sea modestamente, alguna actividad productiva, despertar su interés por el conveniente aprovechamiento de los recursos del país y por los progresos de la ciencia y de la técnica, a fin de orientar sus esfuerzos hacia el robustecimiento de la economía nacional.
- e) Encauzar su sentido de responsabilidad individual y su voluntad de colaboración social.
- f) Fomentar su civismo, su amor a la patria, su adhesión a la democracia y su respeto por los valores de la cultura humana.
- g) Familiarizarlo en el conocimiento de las instituciones fundamentales de la República, y de las organizaciones internacionales de que México forma parte, fortaleciendo en su espíritu el sentimiento de la unidad nacional y de la imprescindible cooperación de los pueblos para una convivencia justa, digna y práctica.

Los objetivos educativos, aun prescindiendo de su consistencia lógica interna se ven desvirtuados en la práctica por la manera como se hallan organizadas las materias de enseñanza. En realidad, los llamados *temas básicos* de cada programa son meros índices de tratados, sin criterio de selección de contenidos de acuerdo con el tipo de conceptos, habilidades mentales y actitudes que deberían desarrollarse en las diversas áreas del conocimiento.

Si se analizan, por ejemplo, los programas de lengua nacional para el primero y segundo grado de secundaria, se puede apreciar que la mayor parte de ellos es mera repetición de lo que se estudió o —debió haberse estudiado— en primaria.

Debe señalarse también que el tercer objetivo —la preparación del educando para que ingrese al ciclo preparatorio o a la vocacional técnica— es desafortunadamente el que en la práctica obtiene prioridad, cuando en realidad no debía tener esa preponderancia, puesto que el primer ciclo de la enseñanza media es más eficiente desde el punto de vista del mercado de trabajo en la medida en que cumple más satisfactoriamente sus funciones propedéuticas. Cada vez se reconocen con mayor amplitud las dificultades implícitas en las previsiones de los requerimientos de mano de obra con determinadas habilidades concretas, así como lo efímero que resultan dichas habilidades a la ley de la velocidad con que ocurre el cambio tecnológico.

Los demás objetivos son imprecisos y sumamente generales y por tanto no pueden ser *evaluados*.

En suma, podemos concluir que, aun cuando se implementaran verdaderamente los programas del ciclo inferior de la enseñanza media, lo más que se conseguiría sería darle al alumno un acervo de información que ni lo capacitará para el presente ni desarrollara sus intereses vitales y sus habilidades mentales para ser más creativo, imaginativo y productivo que las generaciones anteriores.

En el segundo ciclo de la enseñanza Media, ya en 1959 se habían ajustado los planes y pro-



gramas de la Preparatoria Técnica (3 bachilleratos de Ingeniería y Ciencias Físico-Matemáticas, Ciencias Sociales y Ciencias Médico-Biológicas); en 1960 se introdujeron algunas asignaturas de cultura general. Las Preparatorias Generales, en cambio, habían venido adoptando el “bachillerato único” propuesto por la Asociación Nacional de Universidades, que establecía 5 materias comunes para el primer año, 4 para el segundo, más un cierto número de actividades optativas.

De una manera análoga se reformaron los planes y programas de la enseñanza Normal durante el sexenio 1958-1964.

Esta relación sumaria de las acciones que constituyeron en el sexenio 1958-64 la RE basta para evidenciar tres cosas, que enumeramos a manera de conclusiones:

Primera. Que el término “reforma educativa” es muy elástico y relativo; se le empleó en ese régimen y otros anteriores para designar un conjunto de cambios o modificaciones de variable alcance y significación.

Segunda. Que las acciones que contribuyeron a la RE del sexenio 1958-64 de ninguna manera implicaron un cambio sustancial e integral de la educación nacional. Se redujeron a una programación de la expansión cuantitativa de la enseñanza primaria (Plan Once Años) y a modificaciones en los planes y programas de estudio en la educación pre-escolar, primaria, media y normal. No pretendiéndose aquí una crítica de estas reformas—crítica que se dirigiría no sólo a la fundamentación psico-pedagógica de los cambios introducidos sino a la improvisación, carencia de experimentación y evaluación y falta de entrenamiento a los maestros—basta indicar que este tipo de medidas constituyen actividades orgánicas que cualquier Ministerio o Secretaría de Educación. Si se quiere llámeselas “reforma educativa” pero no se les señale como el punto de un decisivo viraje de la educación nacional.

Tercera. Salta a la vista que estas acciones se confinaron al sistema educativo mismo sin considerar éste como parte interactuante del sistema social en su conjunto. En vano se busca en

la literatura correspondiente—fuera de las frases vagas de rigor—indicios de algún estudio sobre la relación entre la escuela y los procesos sociales, su efecto en la estratificación y movilidad social, o su incidencia en la distribución del ingreso; en vano se busca un análisis científico de las causas del desperdicio escolar que conduzca a acciones programadas para obtener su máxima eficiencia; en vano se buscan estudios serios sobre la formación cívico-política impartida en relación con la estructura política del país. La óptica de todas esas reformas está limitada por las responsabilidades directas del “ramo de Educación Pública” entendidas éstas como un sector de actividades aisladas del resto.

Continuemos ahora la revisión de actividades designadas como “reforma educativa” en el sexenio 1964-1970. Esta tarea la ha facilitado el señor Secretario de Educación Pública en este período, Lic. Agustín Yañez, al resumir en noviembre de 1970 las acciones que, a su juicio, constituyeron la “reforma educativa”. Atendiéndonos a esa exposición (Excelsior, Diorama de Cultura, 29 de noviembre de 1970, p.7) la RE consistió en:

- la organización de un servicio de orientación vocacional;
- la expansión de las plazas escolares;
- la simplificación de los programas;
- la utilización de la TV para alfabetización y telesecundaria;
- la adopción de nuevos métodos pedagógicos (“aprender haciendo y enseñar produciendo”);
- la unificación de la enseñanza media;
- la introducción de asignaturas humanísticas en la enseñanza técnica;
- la difusión de libros y materiales de lectura.

2. REVISIÓN DE ACTIVIDADES DEL SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL DURANTE EL SEXENIO 1964-1970

Los puntos que merecen mayor atención para ser analizados—sin saber todavía a punto fijo



el grado de implementación y el alcance que hayan tenido realmente en términos de mejoría cualitativa de la educación nacional— son: *a)* la adopción de los métodos pedagógicos “aprender haciendo” y “enseñar produciendo” para la enseñanza media; *b)* el esfuerzo por unificar la enseñanza media en sus dos niveles, dándole el carácter ambivalente de ciclos intermedios y terminales; *c)* la organización del servicio nacional de orientación vocacional (1966) complementada por el ARMO y la asignación de becas a alumnos de escasos recursos para la continuación de estudios postprimarios; *d)* las Telesecundarias.

a) En cuanto a la *introducción* de los nuevos métodos pedagógicos, ello respondía probablemente a una sugerencia de la Comisión Nacional para el Planteamiento Integral de la Educación, que recomendaba lo siguiente: “*en primaria como en secundaria se refuerce la enseñanza de las ciencias, los conceptos de economía y administración y la tecnología básica, afin de procurar una formal integración que permita al alumno incorporarse con una mejor preparación a las actividades productivas, en el caso que tuviere que abandonar sus estudios.*”

En marzo de 1970 el grupo de trabajo de Ciencias de la Educación coordinado por el Instituto Nacional de Pedagogía (“Datos para contribuir a la evaluación del sistema educativo mexicano, como base formativa en la preparación de investigadores de ciencia y tecnología”), opinaba que las metodologías “*Aprender Haciendo*” y “*Enseñar Produciendo*” eran altamente convenientes porque unen la teoría y la práctica”, pero consideraba que fueron insuficientemente, debido a la falta de guía y orientación a los maestros y a la carencia actual de recursos suficientes para su aplicación.” En este mismo documento se afirma que “*en el nivel primario y en el primer ciclo del nivel medio puede considerarse que, en general, los programas de enseñanza están equilibrados en cuanto a prestar la atención necesaria a las materias científicas y tecnológicas, pero la calidad de la enseñanza en estas materias no es satisfactoria, debido a que para la aplicación de los programas se presentan las siguientes deficiencias: la falta de*

asesoramiento y guía a los maestros para el desarrollo efectivo de tales programas; locales escolares inadecuados para la realización de actividades tecnológicas, carencia de la dotación básica necesaria para el desarrollo de las actividades científicas y tecnológicas.”

En este mismo documento se afirma que “*en el nivel primario y en el primer ciclo del nivel medio puede considerarse que, en general, los programas de enseñanza están equilibrados en cuanto a prestar la atención necesaria a las materias científicas y tecnológicas, pero la calidad de la enseñanza en estas materias no es satisfactoria, debido a que para la aplicación de los programas se presentan las siguientes deficiencias: la falta de asesoramiento y guía a los maestros para el desarrollo efectivo de tales programas; locales escolares inadecuados para la realización de actividades tecnológicas, carencia de la dotación básica necesaria para el desarrollo de las actividades científicas y tecnológicas.*”

Y en el segundo ciclo de la enseñanza media, “*aunque la proporción entre las materias científicas, tecnológicas y humanísticas depende de las necesidades de cada tipo de enseñanza*”, sin embargo “*los programas no mantienen el equilibrio deseable entre dichas materias*”, y por ende “*La calidad de la enseñanza mejora en cuanto a su contenido pues ofrece deficiencias en el aspecto técnico-pedagógico debido a la falta de preparación pedagógica de los maestros.*”

En cuanto a la *metodología* que se usa para impartir la enseñanza científica y tecnológica, ésta sólo se considera satisfactoria en el nivel para-escolar. Pero los niveles primario y medio la metodología sigue siendo de carácter tradicional en términos generales. Las causas de esta deficiencia pueden ser la insuficiente preparación científica, tecnológica y psico-pedagógica de los maestros; insuficiencia de recursos materiales tales como instalaciones, equipo, bibliotecas, etc., las desfavorables condiciones en que se desarrolla la labor docente, tales como la organización rígida de las escuelas, el excesivo número alumnos, la falta de integración del equipo docente, la deficiente programación de los horarios; la falta de experimentación de metodologías que permita su aplicación a nuestro



medio escolar, la dificultad para promover el cambio de actitudes de maestros y autoridades, ante las innovaciones metodológicas.

b) El esfuerzo por unificar la enseñanza media en sus dos niveles, dándole el carácter ambivalente de ciclos intermedios y terminales, nunca llegó a plasmarse en un *curriculum* de enseñanza media con carácter de *comprehensivo*. A lo más que se llegó fue a introducir materias humanísticas en las escuelas técnicas y a transformar las normales rurales en escuelas tecnológicas agropecuarias. Por otra parte, la ambivalencia de los ciclos del nivel medio que de haber sido integral hubiera abolido la diferenciación estructural de las diversas ramas de la enseñanza media, se quedó varada en una serie de disposiciones que permitirían en el mejor de los casos, a los egresados de las preparatorias técnicas, ingresar a instituciones de enseñanza superior, y a los desertores de otras ramas del ciclo medio inscribirse en escuelas de carácter sub-profesional.

Las ETAP (Escuelas Tecnológicas Agropecuarias) llevan el mismo plan de estudios que las demás escuelas secundarias del país en lo relativo a materias académicas y actividades cívico-culturales. En lo que realmente difieren es en el número de horas semanales dedicadas a la enseñanza y práctica de actividades tecnológicas (16 horas en vez de las 6 ordinarias de las demás escuelas secundarias), de tal manera que la semana escolar de la ETAP es de 45 horas.

Los objetivos fundamentales de la ETAP son:

1° Impartir educación tecnológica en el medio rural a fin de que, mediante el uso de técnicas avanzadas en agricultura, ganadería, e industrias rurales, se logre la elevación del nivel de vida del sector campesino.

2° Proporcionar, como consecuencia de la capacitación tecnológica, la oportunidad de acrecentar la productividad en el campo y evitar la migración de los jóvenes del medio rural al medio urbano.

3° Crear condiciones, gracias a los cuales los egresados de estas escuelas puedan, en caso de

no continuar estudios superiores, incorporarse ventajosamente a la producción.

4° Capacitar a los jóvenes estudiantes campesinos para que contribuyan directa o indirectamente a la promoción agropecuaria dentro de su comunidad, como orientadores, consejeros, demostradores prácticos y promotores rurales.

5° Lograr que el alumno aplique, en las actividades tecnológicas, los conocimientos adquiridos en las materias académicas, corroborándolos y asimilándolos por medio de un aprendizaje consciente y activo.

Estas medidas, aunque tratan evidentemente de distribuir mejor las oportunidades educativas entre el sector campesino y de dar a la secundaria un carácter ambivalente, no alcanzan a resolver el problema de la migración campesina hacia las áreas urbanas, ni el más crítico aún del desempleo y de la falta de oportunidades sociales en el campo, pues bien sabemos que estas deficiencias provienen de más atrás.

Por ejemplo, el índice de reprobación, en términos relativos, en el sector rural era en 1970 del 16.0 por ciento y el de deserción del 11.6. Añádase a esto la baja calidad de recursos didácticos asignados a las escuelas rurales y el hecho de que la oferta escolar a las áreas también rurales ha estado siempre en función de la presión ejercida por los grupos de mayor prestigio y poder económico para obtener oportunidades educativas. Por estas razones creemos que los beneficios de las ETAP alcanzarán apenas a un número muy reducido de la población escolar que habita en el campo. Todavía falta por resolver lo que vendría a ser la condición *sine qua non* para que los objetivos de las ETAP se implementen efectivamente. En primer lugar, sería necesario una descentralización efectiva de la actividad económica, que permitiera canalizar recursos monetarios, tecnológicos y educativos hacia las zonas del país cuya posición es desventajosa en comparación con el resto; en segundo lugar, haría falta una capacitación no sólo del niño sino también del campesino adulto, en conocimientos, habilidades y formas de organización social, que permitiera a la población campesina adquirir y



manejar tecnologías, sistemas de crédito y otros medios de producción y distribución del producto para crear sus propias fuentes de trabajo; y, en tercer lugar, se necesitaría una progresiva toma de conciencia, por parte del habitante del campo, de que tiene capacidad y derechos para participar en las decisiones económicas y sociopolíticas que lo afectan directa o indirectamente, dentro del contexto regional y nacional. Esta concientización debería permitirle decidir sus propias metas de desarrollo y las formas de organización social congruentes con esas metas.

c) **Orientación vocacional de servicio nacional ARMO.** Las funciones asignadas al Centro Nacional de Orientación Educativa de la educación media y superior han sido la investigación psicopedagógica de los educandos, la coordinación de los servicios de orientación educativa escolar, y la elaboración de materiales sobre orientación vocacional y su difusión.

De la evaluación que hace el *Informe de Labores de la SEP* (Sept. 1970 - Agosto 1971) sobre las actividades realizadas por este organismo, se puede colegir que más bien ha trabajado poco en la investigación y construcción de pruebas de aptitudes e intereses, y se ha dedicado, en cambio, a dar servicios de orientación educativa y selección de alumnos con métodos tradicionales.

Los programas ARMO están diseñados con el objeto de ofrecer una preparación rápida en diferentes campos de la tecnología aplicada, requerida por la industria mexicana, y capacitar, al mismo tiempo, a instructores que implementen, dentro de cada empresa, los programas ARMO.

Algunos de éstos están estructurados en forma de unidades utilizables en conjunto, e independientemente unos de otros; otros mantienen cierta secuencia en sus unidades de instrucción.

Para el desarrollo de las actividades existen materiales diversos, tanto como para el instructor como para los participantes, y están diseñados en tal forma que el alumno obtenga el máximo rendimiento del curso.

Un folleto publicado por ARMO ("Determinación de Necesidades de Adiestramiento") hace suponer: 1°) que el beneficiario principal de este tipo de adiestramiento es la empresa, pues todas las actividades de adiestramiento que se realicen en ella deberán basarse en las necesidades de la misma, en el éxito de sus objetivos y en el número de empleados requeridos para su expansión y sus políticas de producción; y 2°) que las oportunidades para entrar a un curso de entrenamiento no se distribuyen en función del desarrollo personal constante a que todo hombre tiene derecho, sino en relación con la modificación de conocimientos y técnicas específicas requeridas para el manejo de nueva maquinaria o de nuevos métodos de producción.

d) **Telesecundarias y Radio Primaria.** En México se han hecho algunos esfuerzos para utilizar el radio y la TV en favor de los sectores rurales; ordinariamente para *completar la educación primaria* de la población en edad escolar que no tiene acceso a *primarias completas*. Eventualmente se ha pensado también en extender este beneficio a personas mayores de quince años que por cualquier causa hubieren desertado del sistema de enseñanza formal antes de terminar la primaria.

Las estimaciones del costo por estudiante en el caso de Radio Primaria de S.L. Potosí indican que el costo por hora de programación por estudiante es relativamente barato y aun podría serlo más si se aumentara el número de estudiantes (*Cfr.* Spain, P., 1973: p. 12). El costo anual diferencial por estudiante entre la Radio Primaria y la enseñanza directa es de \$ 813.00 (*Cfr. Ibid.*, p. 44).

Las entrevistas con las familias cuyos hijos se benefician de Radio Primaria dan a entender que la gente del campo sostiene y apoya la educación por radio, no porque considere ésta u otro tipo de educación como clave para el desarrollo de ellos mismos y de la localidad, sino como un factor de esperanza para que sus hijos un día puedan emigrar a la ciudad.

Por lo que respecta al aprovechamiento escolar, diremos que las clases por radio pueden



Agustín Yáñez del 5 de septiembre de 1968. En este discurso, después de aludir a ciertas tareas que la SEP venía realizando desde 1965 (orientación vocacional, revisión de planes y programas de estudio, esbozo del método “aprender haciendo” y “enseñar produciendo”) y pensaba realizar (introducción de asignaturas humanísticas en la preparatoria técnica, flexibilidad del sistema para la formación de técnicos intermedios, etc.), el Secretario de educación formula un esquema de asuntos cuyo estudio permitirá integrar un programa total de renovación, es decir, la “reforma educativa a fondo” que el Ejecutivo había propuesto. El esquema es:

- 1º) La doctrina educativa y su relación con la estructura social y política de México.
- 2º) El sistema escolar en sus diversos niveles. Factores de su eficacia. Medidas de superación. Posibles reformas de planes, programas técnicos de enseñanza.
- 3º) Relaciones de la escuela con el hogar y con la comunidad. El problema vocacional. Empleo de las fuerzas ambientales al servicio de la educación.
- 4º) Planeación integral de la educación.
- 5º) Responsabilidad y participación de la juventud en el desarrollo educativo, cultural y cívico del país.
- 6º) Organización de las Conferencias Nacionales de Formación Cívica y Educación de Adultos.

Conforme a este esquema se organizaron en el CNTE 6 grupos de trabajo que habían de elaborar la RE, asimismo se envió un cuestionario a diversas instituciones y personas con objeto de recabar sus opiniones sobre la reforma y se programó la Conferencia Nacional sobre Formación Cívica y Educación de Adultos y el IV Congreso de Educación Normal.

Para resumir los trabajos realizados nos atenderemos al volumen publicado en agosto de 1969 por el CNTE con ocasión de su VIII Asamblea Nacional Plenaria (CNTE, VIII Asamblea Plenaria, SEP, 1969).

El cuerpo del libro lo forman 3 ponencias (según parece las solas 3 que se consideraron superar el nivel de mediocridad de la gran mayoría de los trabajos realizados).

La primera ponencia, bajo el título de “Doctrina y Legislación” (presentada por la SEP al CNTE), es una simple colección de textos del Lic. Díaz Ordaz que explicitan, según se dice, el Artículo 3º Constitucional. El método seguido es tan inadecuado, por la índole tan heterogénea de los discursos considerados, y por la ausencia total de un intento siquiera de interpretación inteligente, que la utilidad de este documento para el fin de proveer una base doctrinal coherente a la RE es, simplemente, nula. Sorprende que todavía en esta época un organismo que se supone técnico, como es el CNTE, pretenda suplir la elaboración de las bases filosóficas de la educación mexicana con el texto de artículo tercero y con el manejo reverencial y nada inteligente de algunas citas del Presidente en turno.

La segunda ponencia versa sobre “La Reforma Educativa y las Reformas y la Administración” y fue presentada por la Academia Mexicana de la Educación. Sustancialmente consiste en una proposición de que la SEP modernice sus sistemas administrativos porque “*la organización del Estado en este ramo ha devenido obsoleta y los sistemas que práctica no sólo no corresponden a los espectaculares avances del país, sino que con frecuencia obstaculizan o impiden su propio progreso*” (p. 70). En concreto se propone descentralizar la administración del sistema educativo creando una Dirección en cada Entidad Federativa; las Direcciones Generales de la SEP mantendrían un carácter nacional sólo para asuntos técnicos; se crearía un organismo permanente de planeamiento educativo a nivel *staff*; y se ajustarían funcionalmente los puestos administrativos conforme a una concepción moderna de la administración.

Queda vaga la manera como esta descentralización administrativa afectaría la uniformidad de la enseñanza; se dice (p. 74 s.) que el contenido básico de la educación pre-escolar, primaria, secundaria, y preparatoria, será igual



en toda la República, pero a la vez (p. 75) que *“no se puede prescindir del grado de desarrollo ni de las peculiaridades físicas, sociales y económicas de cada Entidad e inclusive de cada región.”*

Finalmente se delinearían las funciones de los principales organismos en la nueva organización que tendría la SEP, principalmente del organismo permanente de planeamiento, de los directores, supervisores y empleados administrativos. Se dedica también un poco de espacio a proponer una nueva Ley Orgánica de la educación pública, pero sin puntualizar en qué aspectos la actualmente vigente debe modificarse (p. 84).

En suma, esta ponencia contiene una doble proposición importante: la descentralización administrativa y la modernización administrativa de la SEP.

La tercera ponencia que presenta el libro, sobre “La Reforma Integral de la Educación Superior” (elaborada por la SEP), destaca los puntos siguientes: la descentralización de todo el sistema de enseñanza superior (p. 96); la introducción de cuotas diferenciales y préstamos educacionales (p. 97); el establecimiento de programas de formación de maestros universitarios; el impulso a nivel de post-grado; la coordinación de las becas para estudios en el extranjero, la intensificación de la enseñanza extraescolar (p. 100); y finalmente la creación de una Ley Federal de la Educación Superior (p. 101).

El volumen que comentamos termina con largas listas de recomendaciones y posibles reformas que la VIII Asamblea Nacional Plenaria del CNTE hace a la SEP. (Estas recomendaciones son el resultado de una depuración de las recomendaciones que originalmente hicieron las 6 comisiones organizadas por la SEP; quien consulte los documentos originales se asombrará de la superficialidad y vaguedad de las más de ellas.) Entre éstas figuran algunas importantes; por lo general son las que se derivan de las ponencias que ya hemos comentado. Otras, las más, son tan generales y vagas que no aportan nada al conocimiento de la situación educativa nacional y a la programación de la

reforma. (No se libra este documento de usual triunfalismo; por ejemplo, se dice que se impone una revisión de funcionamiento de las escuelas primarias rurales “para **mantener** los altos niveles de **rendimiento** y de acción social que les dieron el realce por todos conocido”, según p. 115; (la negrita es nuestra). Así, por poner algunos ejemplos: (para primaria) “seleccionar y aplicar los procedimientos idóneos de evaluación, para conocer oportunamente los resultados de la actividad docente y utilizarlas en la planeación de las siguientes etapas de enseñanza” (p. 118); “fomentar la participación democrática del niño en la totalidad de la vida escolar” (p. 118); (para enseñanza media) “establecer el servicio permanente de mejoramiento profesional para los maestros” (p. 121); “disponer de maestros de tiempo completo y de medio tiempo para las escuelas del sistema” (p. 121); “actualizar y unificar los reglamentos que norman la organización y funcionamiento de los planteles” (p. 122); “que los maestros establezcan, con la intervención de los jefes de clase, un orden de prioridad en el contenido de los programas (y que realicen una evaluación constante del proceso de aprendizaje)” (p. 122); (para enseñanza normal de primaria) que se tomen “las medidas necesarias para brindar al personal docente, técnico y administrativo que está en servicio en las escuelas normales los elementos que actualicen los conocimientos ya adquiridos” (p. 128); (para enseñanza superior) “actualizar los planes de estudio ... para promover la superación y mejoramiento en la preparación académica de los egresados de estas instituciones” (p. 122); “adoptar un programa nacional para estudios de grado superior en biblioteconomía y otras ciencias de la información” (p. 133); “atender la demanda de la educación superior sin sacrificar la calidad de la enseñanza” (p. 133).

Estos ejemplos dan una idea de carácter de las conclusiones y recomendaciones a que llegó la VIII Asamblea del CNTE, en la que culminaron los trabajos emprendidos para la RE. Es obvio que esas conclusiones (que a veces no pasan de ser expresiones de buenos deseos) tienen un valor en un proceso de RE, pues recaban el sentir de los maestros sobre los cambios necesarios, pero también es obvio que no son el tipo



de conclusiones que podrían esperarse del organismo técnico de más alto nivel de que dispone la educación nacional. La incapacidad para preparar una investigación seria o la prisa política que es consuetudinaria en nuestro gobierno o la convicción de que son demasiado estrechos los límites de las reformas viables o la falta de liderazgo fueron, probablemente, la causa de este episodio frustrante de la RE en la administración de la SEP de 1964-70.

El Lic. Agustín Yáñez, por su parte, había señalado en su discurso ante el IV Congreso Nacional de Educación Normal algunas necesidades prioritarias para la reforma de ese ciclo educativo: la necesidad de hacer profesionales los estudios de Normal añadiendo un año más; la necesidad de retabular salarios, de establecer un nuevo escalafón, de reglamentar la jubilación obligatoria, de revisar las actuales normas de compatibilidad, y de organizar el mejoramiento permanente de los maestros. Tampoco este congreso, sin embargo, produjo resultados sustantivos para la deseada RE.

El IV Congreso Nacional de Educación Normal (Memoria del IV Congreso Nacional de Educación Normal, SEP, México, D.F., 1969) tuvo el acierto de insistir en algunos de los puntos más álgidos de la formación de maestros. Además de indicar la necesidad de una remuneración más justa y una valoración social más elevada para la profesión magisterial, recomendó unificar la enseñanza media y afirmó el carácter profesional de la educación Normal; hizo ver la necesidad de diversificar las escuelas de nivel medio accesibles a los hijos de campesinos para evitar que se utilice la enseñanza normal como carrera de paso (por ser la única al alcance de vastas regiones rurales), y propugnó el aumento de 3 a 4 años en la duración del ciclo profesional *"en tanto es posible establecer el bachillerato como antecedente de la profesión"*. Este último punto —quizá es el más importante entre el maratón de palabras de la RE— fue al principio impugnado por el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, pero parece haberse logrado poco después un arreglo favorable. (El II Congreso

Nacional de Educación, efectuado en Oaxtepec en Noviembre de 1969 resumió este punto como algo ya aceptado.)

Se preparó también un nuevo plan de estudios de enseñanza normal que, aprobado por el CNTE, entró ya en vigor (Bolaños, Víctor Hugo, López Iriarte Lucio y Rivera Mández Porfirio: "El nuevo plan de estudios de la carrera de profesor de educación primaria" SEP, 1969 (Mimeo), y "Fundamentación del nuevo plan de estudios para la carrera de profesor de educación primaria", SEP, 1969 (Mimeo). Este plan, que distingue ocho campos de formación del maestro es un reajuste de asignaturas y no aporta innovación alguna en la técnica de preparación de planes de estudio que ha seguido hasta ahora la SEP.

Las conferencias Nacionales sobre Educación cívica y Educación de Adultos desembocaron también en conclusiones de carácter muy general (ejemplos: "propiciar mediante la educación superior el mejoramiento de las instituciones políticas; económicas, jurídicas y culturales del país", "procurar que los padres colaboren en la acción de educar y a codyuvar en la orientación de la juventud" La Prensa, 26-11-1969), que difícilmente pueden considerarse aportaciones a una RE seria. Hay incluso en la documentación de estas reuniones toda una antología de buenos deseos inoperantes: la Dirección General de Alfabetización y Educación Extraescolar, por ejemplo, incluye en sus recomendaciones el *"continuar el programa de alfabetización y Educación Extraescolar formulado por la SEP"* (conceptos y metas de la educación de adultos, p. 9) sin el menor indicio de haberlo evaluado; o el "poner en práctica el precepto constitucional que asigna a las autoridades municipales el deber de impartir educación cívica a los ciudadanos". Parecidas son la mayoría de las recomendaciones que hace la CTM al colegio de Postgraduados de Chapingo y el Instituto Nacional de Protección a la Infancia (que curiosamente hace recomendaciones sobre la formación cívica y cultural del adulto)

Pasemos a examinar otro de los esfuerzos hechos en este mismo período en orden a la RE;



10ª) Que en el sistema destinado a la formación de personal técnico y profesional de niveles intermedios, la inscripción llegue en 1970 a 642,000 estudiantes y en 1980 a 1,683,000. Distribución en la enseñanza preparatoria, en la profesional de nivel medio, en la enseñanza normal y en la educación superior. Así, el 7 por ciento de la población de 15 a 24 años estaría preparándose en el sistema de formación de personal técnico y profesional en 1970 y el 12 por ciento en 1980.

11ª) La reestructuración del sistema de formación de personal técnico y profesional, de tal forma que al perder sus actuales características de rigidez, esté en capacidad de atender a la demanda que se presenta como resultado del crecimiento demográfico y el mejoramiento de las condiciones de comportamiento escolar en los anteriores ciclos de enseñanza, de formar personal intermedio a niveles diferentes, de reconocer y evaluar adecuadamente el esfuerzo realizado en los estudios; de no poner o impedir obstáculos a la superación cultural y profesional de quienes han concluido un ciclo de enseñanza.

12ª) Como consecuencia de todo lo anterior y de la acción necesaria en otros servicios científicos, educativos y culturales con vistas a la superación de la población mexicana en lo económico, en lo social y en lo cultural: que el país incremente su gasto en educación representando en 1970 el 3.32 por ciento del Producto Interno Bruto y el 4.43 por ciento en 1980.

13ª) Que la Federación, por conducto de la SFP, asigne para el gasto educativo en 1970, el 23.6 por ciento de los ingresos efectivos ordinarios de Ley del Gobierno Federal y en 1980 el 24.4 por ciento. Los gobiernos de las entidades federativas, inclusive el del D.F., deberán erogar en conjunto el 24.3 por ciento de sus ingresos efectivos de ley en 1970 y el 25.7 por ciento en 1980.

14ª) Que la SFP inicie negociaciones con cada uno de los gobiernos de las entidades federativas a fin de determinar las proporciones que su participación en el gasto educativo correspondiente se destinaron a cada uno de los

niveles de la enseñanza, teniendo en cuenta las consideraciones que se hacen en el volumen de Información Estadística de este Informe.

15ª) Como consecuencia del compromiso suscrito por acuerdo en Punta del Este y de los resultados de las actividades realizadas por las Instituciones de investigación científica y tecnológica del país, el patrocinio de una vigorosa acción para poner en marcha un Plan Nacional de ciencia y tecnología para el desarrollo económico y social de México, coordinando y poniendo al día el marco institucional, de investigación y de enseñanza, responsable de estas actividades. (Informe de la Comisión Nacional de Planeamiento Integral de la Educación, pp. X ss.)

Respecto a la *enseñanza pre-escolar*, se propone un intenso crecimiento, de modo que en 1970 esté escolarizado el 10 por ciento y en 1980 el 26 por ciento de su demanda. Esto supondrá un incremento del 56 por ciento de 1965 a 1970 y del 250 por ciento de 1970 a 1980.

La planeación de la expansión de la enseñanza primaria se lleva a cabo en dos hipótesis: primera, proyectando los índices de aprobación y retención, por Estados y ámbito urbano o rural, conforme a sus tendencias naturales; segundo, estableciendo metas deseables para reducir las diferencias existentes de esos índices.

La primera hipótesis arroja una inscripción de 8 millones en 1970, 10 en 1975 y 12.6 en 1980. La segunda: 8, 9, 12 y 14.1, respectivamente.

Se insiste enfáticamente en la urgencia de dar atención preferente a la población campesina, no sólo proporcionándole plenas oportunidades de educación primaria sino diseñando un nuevo programa de estudios adecuado a sus necesidades,) acciones extra-escolares para incorporarla al desarrollo económico y social.

Respecto al contenido y métodos de la primaria en general se señala la necesidad de insistir en los conocimientos fundamentales de ciencias matemáticas, físicas y biológicas, lengua nacional, conceptos básicos de organización y administración, desarrollo de habilidades relativas a los primeros estudios de tecnología, etc. Por la índole de estudio, sin



embargo, no se precisan en mayor detalle la organización del curriculum ni la estructura del sistema en este nivel.

Si la educación primaria se propone como meta satisfacer la demanda plenamente en todas las regiones del país, en los niveles postprimarios el Informe establece políticas diferenciales para cada Entidad Federativa según sea su estructura económica y ocupacional. Según esto, se clasifican las Entidades en cinco niveles de desarrollo económico y atendiendo a ciertos índices de su estructura ocupacional.

En la *enseñanza secundaria* se prevé que la matrícula en 1980 será de 2.5 millones de jóvenes si se adoptan las políticas diferenciales indicadas; esta cifra, sin embargo, aumentará a poco más de 3 millones si se mejora la primaria rural, como se ha propuesto. La actual secundaria técnica se propone sea gradualmente absorbida en la secundaria general.

Para atender a la fuerte deserción, tanto de primaria como de los primeros años de la enseñanza media, se propone un amplio sistema de educación extra-escolar de preingreso al trabajo. Su demanda sería: 350,000 en 1970; 400,000 en 1975; y 600,000 en 1980.

El dilema entre educación general o capacitación para el trabajo, propio del nivel medio, es resuelto por este estudio por una vía mixta, mediante la unificación de toda la enseñanza media pero introduciendo en ella, conforme a las actividades productivas de la región, diversas proporciones de enseñanza técnica. Sin especificar las modalidades se habla también de centros de entrenamiento ocupacional, sobre todo para la juventud campesina, sean escolares o extra-escolares. No queda claro en el Informe la manera como se relacionaría la formación de técnicos intermedios con la enseñanza media unificada.

La *enseñanza preparatoria* es adscrita al nivel superior, lo mismo que profesional de nivel medio y la Normal de primaria y educadores. La Preparatoria se prevé que crecerá a 297,000 en 1970 y a 610,000 en 1980. La Profesional de nivel medio a 54,000 en 1970 y 279,000 en 1980.

La enseñanza profesional de nivel superior se estima en 243,000 en 1970 y 705,000 en 1980. El Distrito Federal, se dice, seguirá absorbiendo más de un 50 por ciento de esta matrícula. Si bien se señala que en el nivel superior no existe una adecuada estructuración de los ciclos y ramas, que hay ausencia de propósitos y objetivos bien definidos y graves deficiencias de organización, no se presenta ninguna proporción concreta de reforma. Las recomendaciones se limitan a establecer algunas prioridades en cuanto a las áreas de preparación que exige el desarrollo económico del país, y a sugerir que la educación profesional de nivel medio se integra a la enseñanza preparatoria.

Finalmente, el estudio diseña una política de ciencia y tecnología, que se desarrollaría a tres niveles: en las áreas de economía de consumo una acción masiva de divulgación tecnológica y extensionismo agropecuario, conforme a las necesidades de la región; en las áreas donde predominen manufacturas primarias, una acción tendiente a sustituir la tecnología importada; para las concentraciones de manufactura altamente tecnificada, finalmente, investigación científica a largo plazo, formación de personal especializado, experimentación y asimilación de la tecnología autóctona. Para instaurar una política de ciencia y tecnología se propone instaurar una institución de alto nivel, asesora del Gobierno Federal.

El Informe termina con la cuantificación de los recursos que el plan requiere. En cuanto a los recursos financieros, se calcula que el gasto total de educación se incrementará (a precios de 1960) en la primera alternativa, en 9,442 millones de pesos en 1970 y en 25,000 millones en 1980; en la segunda alternativa, en 10,283 millones en 1970 y en 27,369 en 1980. Se estima que el país estará en capacidad de hacer frente a estos incrementos.

En resumen, los trabajos elaborados para la RE entre 1968 y 1970 no produjeron el éxito deseado, ni siquiera en la opinión del propio Gobierno que prefirió echar tierra al asunto. Quien desde el punto de vista técnico revise la documentación correspondiente, hallará aisladas



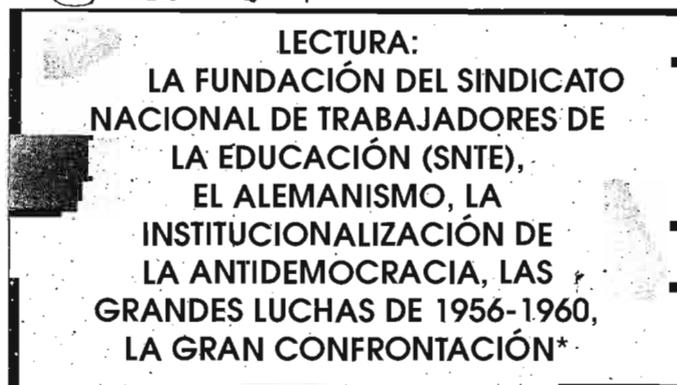
aquí y allá algunas apreciaciones y sugerencias valiosas, pero de ninguna manera los elementos suficientes para proceder a elaborar una RE integral. Quizás lo más positivo de ese desordenado proceso haya sido que por primera vez

en México se criticó públicamente el estado de la educación nacional, aprovechándose la invitación a preparar una RE como una tregua en el habitual triunfalismo de nuestra política educativa.



TEMA 3. La sindicalización, cooptación y profesionalización del magisterio

(3) 25 Abril



PRESENTACIÓN

La lectura, revisa las acciones que han constituido las "reformas educativas" en nuestro país en el periodo 1958-1970. En otro ángulo de lectura encontramos no sólo las acciones sino también los cambios a planes y programas y los organismos que se crearon; el análisis que hace el autor resulta útil en cuanto plantea en que consistieron los cambios, los aciertos y defectos de los modelos implementados en el periodo.

LA FUNDACIÓN DEL SINDICATO NACIONAL DE LOS TRABAJADORES DE LA EDUCACIÓN (S.N.T.E)

Los albores de la década de los 40 señalaron el inicio de una nueva etapa histórica en nuestro país. El estallido de la segunda Guerra mundial trasladó la lucha de clases, según los absurdos y oportunistas análisis del dirigente "obrero" Vicente Lombardo Toledano, no a la contradicción fundamental entre capital y tra-

* Enrique Ávila y Humberto Martínez. "La fundación del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), el alemanismo, la institucionalización de la antidemocracia, las grandes luchas de 1956-1960, la gran confrontación", En: Historia del movimiento magisterial: Democracia y Salario. México, Ed. Quinto sol. 1990. pp. 20-39.

bajo, sino a una lucha entre las naciones democráticas contra el nazifascismo.

El gobierno de Manuel Ávila Camacho se vio favorecido por la situación mundial y nacional. La guerra, la política de alianzas entre los países "democráticos" capitalistas y la Unión Soviética contra la amenaza de los regímenes de Alemania, Italia y Japón, la táctica de la "unidad nacional" impuesta al movimiento obrero por las direcciones burocráticas, los bajos salarios, la inflación, la inconformidad de los diferentes agrupamientos magisteriales y el descontento de algunos sectores del campesinado con los resultados de la reforma agraria cardenista, fueron algunos de los factores que condicionaron la situación política y económica del Estado mexicano durante esta etapa. El conflicto bélico sirvió de manera notoria a la burguesía nacional, la cual estrechó aún más sus lazos con su homóloga de corte imperialista. El comercio mexicano de exportación vivió de 1940 a 1945, quizás su mejor época; nuestra nación sostenía un intenso tráfico con los Estados Unidos de América, quienes compraban en grandes cantidades cobre, mercurio, plomo, zinc, estaño, ixtle, guayule, bebidas alcohólicas (vodka, ginebra, cerveza, etc.) y, desde luego, energéticos.

Con esta aparente bonanza de 1939 a 1945, la industria manufacturera mexicana aumentó su producción en un 39%¹⁵ Sin embargo, esto no se reflejó en beneficio del proletario en general que perdió poder adquisitivo en los salarios, de manera alarmante.

Al inicio del régimen del General Ávila Camacho, los trabajadores de la educación tenían la misma problemática que con el gobierno cardenista, a saber: bajas percepciones económicas, represión administrativa y política, pocas posibilidades de una jubilación digna, falta de seguridad en su empleo y, sobre todo, sufrían una constante división en sus filas.

En diciembre de 1940, recién iniciado el sexenio, se creó bajo la intervención directa de la



Confederación Nacional Campesina (CNC), el Frente Nacional Revolucionario de Maestros de México (FNRMM), grupo que se proponía integrar a todos los maestros rurales y además seguir militando dentro del Sindicato de Trabajadores de la Enseñanza de la República Mexicana (STERM), que simpatizaba con la Confederación de Trabajadores de México (CTM). Enfrentó desde su origen a las agrupaciones magisteriales esta ambigua situación política, la cual estalló en mayo de 1941, cuando los integrantes del FNRMM, acusaron a los militares del STERM de haber ultrajado la bandera nacional, de quemarla y sustituirla por otra rojinegra en los festejos del primero de mayo en la Escuela Normal Rural de Ayotzinapa, Guerrero.

El Ministro de Educación, Luis Sánchez Pontón, aprovechó la confrontación magisterial para tratar de restar influencia política a los sindicatos de maestros; sin embargo, la forma represiva en que concluyó el conflicto, consignando judicialmente a los principales dirigentes de los profesores y alumnos de la escuela formadora de docentes, dejó un malestar latente en las organizaciones opuestas al secretario de Educación.

Luis Sánchez Pontón se vio obligado a presentar su renuncia meses después y fue sustituido por Octavio Véjar Vázquez nombramiento recibido con beneplácito por el Sindicato Nacional Autónomo de Trabajadores de la Educación (SNATE), de clara filiación anticomunista.

La política educativa del nuevo ministro pretendió dar una orientación diferente, pues buscó impulsar la unidad nacional de los diferentes sectores en torno al gobierno de Ávila Camacho, exaltar en las escuelas del país el sentimiento nacionalista y acrecentar los valores espirituales en el alumnado. Sin embargo, el objetivo primordial de las nuevas tareas educativas se colocaba en adecuar el proceso cognoscitivo al servicio de la iniciativa privada.

Pronto, el SNATE y el FNRMM apoyaron las medidas educativas que impulsaba el nuevo ministro. También el apego a esta política empezó a ser demostrado por organismos tales

como la Liga Nacional Defensora de la Libertad, Acción Revolucionaria Mexicanista y la Unión Nacional de Padres de Familia, agrupaciones de corte profascista que exigían la derogación del artículo tercero y daban su respaldo a la educación idealista que proponía el secretario de Educación.

Octavio Véjar Vázquez trató de romper la tradición de la escuela rural mexicana, dividió por sexos la enseñanza en la Escuela Nacional de Maestros y se opuso de manera tajante a los resabios de "educación socialista" del sexenio de Cárdenas. Para lograr sus metas tuvo que recurrir a las más franca represión de carácter administrativo y político; ceses, disponibilidades, cambios de turno, escuela o entidad federativa, se convirtieron en el eje central de la estrategia laboral que llevó a cabo el ministro impulsor de la "escuela del amor".

Los enfrentamientos de los sindicatos magisteriales con las autoridades de la SEP fueron cotidianos, sobre el STRM llegó a manifestar su franco repudio a las actividades del ministro de Educación.

Por su parte, la actitud hostil del titular de la SEP se apoyaba en la manifiesta debilidad que presentaban los profesores, debido sobre todo a la existencia de diversos agrupamientos magisteriales que reclamaban igualdad de trato con las autoridades. Además, la influencia que grupos de izquierda tenían dentro de los sindicatos de maestros preocupaba al gobierno de la nación, quien necesitaba una organización de profesores que se integrara plenamente a las estructuras institucionales, sobre todo por las tareas de tipo ideológico que desempeñaban los docentes en su labor cotidiana. También los dirigentes estatales tomaban en cuenta la capacidad de presión política demostrada en más de una ocasión por los casi cincuenta mil educadores del país.¹⁶

Estos son algunos de los elementos que urgían al gobierno de Ávila Camacho para impulsar la creación de un sindicato único de los trabajadores de la educación que sirviera plenamente a los intereses del Estado burgués mexicano y que se uniera sin cortapisas a la



política de “unidad nacional” que propiciaba el régimen.

No obstante los deseos corporativistas del gobierno, 105 docentes seguían impulsando sus organizaciones de manera relativamente independiente.

Octavio Véjar Vázquez logró de manera parcial que algunos dirigentes del STERM y el FNRMM integraran la Comisión de Unidad del Magisterio, la cual convocó a un congreso a fines de diciembre de 1941 en la ciudad de Querétaro.

Los resultados del acto magisterial no fueron los deseados; la unidad no se logró y en su lugar surgieron nuevas agrupaciones como el Sindicato Mexicano de Maestros y Trabajadores de la Educación (SMMTE), auspiciado directamente por Octavio Véjar Vázquez. Otro grupo de participantes en el fallido congreso fundó el Sindicato Único Nacional de Trabajadores de la Enseñanza (SUNTE), con apoyo de la Confederación Nacional Campesina (CNC). Por su parte, el STERM no reconoció los acuerdos de Querétaro y reorganizó sus cuadros dirigentes, entre los que destacaban David Vilchis, Indalecio H. Sáyago y otros conocidos lombardistas.

La entrada de México a la conflagración mundial, en mayo de 1942, radicalizó la urgencia del gobierno por afinar sus políticas corporativistas hacia el proletariado organizado del país, por lo que impulsó acuerdos tales como: la corporación de obreros y patrones con el régimen avilacamachista; la eficiencia, el máximo esfuerzo y disciplina de los trabajadores para el aumento de la producción; la suspensión de huelgas y paros, buscando la solución preferentemente conciliatoria, acudiendo en caso de diferencias al arbitraje presidencial; la creación de comisiones tripartitas formadas por obreros, patrones y gobierno, por ramas de industria, para el estudio y solución pacífica de los conflictos laborales¹⁷; y otros más que conformaban el cuerpo del pacto de “unidad nacional” que asignaron los dirigentes del movimiento obrero, en junio de 1942, con los representantes del gobierno mexicano.

Esta nueva situación en el campo laboral que dejaba en los hechos al proletariado nacional a merced de los lineamientos políticos y económicos del Estado y de la iniciativa privada, impulsó al Ejecutivo Federal a buscar la forma de unir a los maestros en un solo sindicato y así establecer un mayor control, debido fundamentalmente a la política de “unidad nacional” que se requería ante la amenaza nazifascista, en contra de nuestra integridad territorial y sobre nuestros recursos no renovables, que tanto reiteraba en sus discursos el principal ideólogo del “nacionalismo revolucionario”, Vicente Lombardo Toledano.

El primer magistrado de la nación promovió la integración del Comité Coaligado de Unificación Magisterial (CCUM) que se creó con militantes del SUNTE, SMMTE y STERM.

Los objetivos de este comité eran prioritariamente dos: realizar labores de gestoría ante la SEP y sostener pláticas entre sus miembros para tratar de convocar a un nuevo congreso que unificara las principales fuerzas sindicales de los docentes.¹⁸

La actitud de continuos enfrentamientos entre el secretario Véjar Vázquez y el STERM donde tenían presencia marcada los lombardistas y algunos militantes del PCM, obligó al presidente de la República a pedirle su renuncia, con la finalidad de no presentar obstáculos a la unificación magisterial.

En su lugar fue nombrado Jaime Torres Bodet, quien de inmediato pugnó por establecer relaciones no conflictivas con la dirigencia magisterial.

Así, bajo la sombra protectora del Estado burgués mexicano se convocó a un congreso a reutilizarse en la ciudad de México, durante los días 24 a 30 de diciembre de 1943.

Vicente Lombardo Toledano declaró en la sesión inaugural, al dirigirse a los maestros reunidos en el Palacio de las Bellas artes. “Tienen ustedes un ministro culto, joven y profesista y un gran presidente, el General Manuel Ávila Camacho, Hay que aprovechar estas circunstancias favorables. ¡A trabajar, maestros de México! ¡A triunfar! ¡Ha llegado la hora de la



victoria!"¹⁹, con estos criterios, base del "nacionalismo revolucionario", los profesores de México eran llevados a establecer una organización que desde sus orígenes sostuviera una clara dependencia respecto al llamado régimen de la Revolución Mexicana.

El 30 de diciembre de 1943, el Sindicato Único de Trabajadores de la Enseñanza (SUNTE), el Sindicato Mexicano de Maestros y Trabajadores de Educación (SMMTE), el Sindicato de Trabajadores de la Enseñanza Mexicana (STERM), el Sindicato Nacional Autónomo de Trabajadores de la Educación (SNATE) y algunas pequeñas organizaciones de docentes que se agregaron, decidieron después de un acalorado y tortuoso debate de seis días conformar al SINDICATO NACIONAL DE TRABAJADORES DE LA EDUCACIÓN (SNTE), cuyo primer Comité Ejecutivo Nacional quedó integrado de la siguiente manera: secretario general, Luis Chávez Orozco; secretario de trabajo y conflictos, Valente Lozano Ceniceros; secretario de propaganda, José Fernández Zamora; secretario de educación, Arcadio Noguera Vergara; secretario de relaciones, Juan Negrete López; secretario de previsión social, José Cerón Cardona; secretario de finanzas, Diódoro Antúnez Echegaray; secretario de acción deportiva, Joaquín Guerra García; secretario de control, actas y acuerdos, Armado Ortega Barrios; secretario de estadística y archivo, Manuel Villasana Jiménez.²⁰

Las primeras acciones del comité dirigido por el historiador Chávez Orozco fueron: el registro del naciente sindicato ante el tribunal de arbitraje; luchar porque las medidas represivas (disponibilidades, ceses, cambios de adscripción, retención de salarios, descuentos injustificados y otras), del anterior secretario de Educación Pública, Véjar Vázquez, quedaran sin efecto; presentarse el Comité en pleno ante el ministro Torres Bodet, con la finalidad de obtener reconocimiento de la SEP para sus gestiones laborales; impulsar aumentos salariales, así como pugnar por la incorporación de sobresueldos de emergencia al salario ordinario; creación del Centro de Capacitación para Maestros no titulados y otros aspectos de carácter

social y político que demandaba el magisterio nacional.

Por vez primera, una organización de profesores lograba aglutinar a la mayoría de los trabajadores de la educación; sólo existió de manera efímera una Federación Sindical Autónoma de Profesores (FSAP) que se negó durante algún tiempo a reconocer la titularidad del SNTE.

La urgencia del gobierno avilacamachista por institucionalizar el control sobre los maestros, quedó manifiesta cuando de manera rápida el 15 de marzo de 1944 expidió un decreto presidencial en el que se reconocía como sindicato único al SNTE, y por consiguiente, disponía que los descuentos a los salarios de los maestros fueran entregados al comité encabezado por Chávez Orozco.

Las tendencias en el SNTE pronto iniciaron sus desacuerdos. Por un lado, los lombardistas que ponían su mejor esfuerzo en impulsar su política colaboracionista con el gobierno de la República. En la misma tónica, los militantes del Partido Comunista Mexicano, quienes con su política de frente popular convergían hacia el apoyo al régimen del general Ávila Camacho. Un tercer agrupamiento se formó en torno a Luis Chávez Orozco, con planteamientos contrarios a los de Lombardo Toledano; y finalmente una cuarta corriente que se autoproclamó democrática por ostentar el membrete de Frente Demócrata de Maestros y Trabajadores de la Educación (FDMTE), dirigido por Rubén Rodríguez, quien se distinguía por su inclinación a realizar concertaciones con las autoridades educativas, en las cuales no siempre se defendían de manera adecuada los intereses laborales de los maestros.

Las cuatro tendencias tenían en la mira la sucesión presidencial que se avecinaba, y de una u otra manera apostaban su participación a los diferentes candidatos del aparato burocrático estatal, entre los que sobresalían Miguel Alemán Valdéz, Ezequiel Padilla, Javier Rojo Gómez y Miguel Henríquez Guzmán.

Existía una quinta corriente incipientemente vertebrada que sostenía de manera débil una



posición de carácter clasista frente al oportunismo “nacionalista revolucionario” que con sus diferentes matices adaptaban a sus intereses las otras tendencias.

El 23 de julio de 1945, Luis Chávez Orozco, durante la sesión del II Consejo Nacional del SNTE, presentó su renuncia al cargo de secretario general, argumentando que su decisión la tomaba debido sobre todo a la errónea política que impulsaba Lombardo Toledano que se oponía a todo tipo de paros o huelgas, aduciendo que sólo de esa manera se lograría la industrialización de México. Las movilizaciones eran aprobadas por Vicente Lombardo Toledano, siempre y cuando estuvieran destinadas a reforzar el pacto de “unidad nacional” a que se habían comprometido los dirigentes “obreros” a respetar. Esta situación anómala obligó al maestro Chávez a presentar su dimisión al cargo sindical que ostentaba. En solidaridad con él, también renunció la totalidad de los integrantes del Comité Ejecutivo Nacional.

Por otro lado, la situación interna del SNTE se estaba tornando ingobernable. En el primer semestre de 1945, las secciones de Oaxaca y Guanajuato optaron por retirarse del sindicato, argumentando discrepancias con el Comité de Chávez Orozco. Por otra parte, las secciones de Veracruz, Nuevo León, Chihuahua, Guerrero y otras, hicieron público su desacuerdo con las medidas sindicales tomadas por el afamado historiador.²¹

Las presiones desplegadas contra el Comité Ejecutivo Nacional, llevadas a cabo por los seguidores de Lombardo Toledano, sobre todo a partir de que el controvertido político poblano anunció el apoyo del magisterio a la candidatura de Miguel Alemán Valdéz, obligaron a la renuncia del primer cuerpo directivo del SNTE, y en su lugar, el 26 de julio de 1945, se nombró un Comité Ejecutivo Nacional, donde se pretendía aglutinar a todas las tendencias. Dicho cuerpo directivo estuvo encabezado por el exmilitante del PCM, y en esa coyuntura, ferviente partidario de Vicente Lombardo Toledano, Profr. Gaudencio Peraza Esquiliano, quien no tardaría mucho tiempo en sumarse abiertamen-

te a las huestes políticas del naciente Partido Revolucionario Institucional (PRI).

EL ALEMANISMO, INSTITUCIONALIZACIÓN DE LA ANTIDEMOCRACIA.

Durante el régimen avilacamachista se habían planteado varias premisas a cumplir: obtener la autonomía nacional; impulsar el desarrollo económico, así como la elevación de las condiciones materiales y culturales del pueblo; auspiciar el óptimo funcionamiento de las instituciones democráticas. Estas tareas prioritarias del Estado mexicano durante el sexenio de 1940-1946 dependían para su realización de dos elementos fundamentales: uno, la modernización técnica de la agricultura, y el otro, el desarrollo de las llamadas industrias básicas, como la del cemento, siderúrgica, de fertilizantes, química, en una palabra, efectuar la “revolución industrial” frase, acuñada por Vicente Lombardo Toledano en sus discursos.

El desarrollo económico que traería al país el cumplimiento de los objetivos del gobierno del general poblano desembocaría en un mejoramiento de las condiciones laborales, educativas, culturales, materiales y de salud para el pueblo de México, en su conjunto. Sin embargo, la realidad fue diferente; al finalizar el sexenio presidido por Ávila Camacho, lo que existía era una burguesía nacional ávida de enriquecimiento y dispuesta a enajenar incluso la soberanía de la nación. En lugar del mejoramiento de las condiciones materiales de salud y culturales de la población se dio un franco deterioro; y aquel gobierno nacionalista, democrático y popular, que vaticinaba Lombardo, nunca funcionó. Lo que se gestó fue un régimen autoritario, dependiente del imperialismo y profundamente antipopular.²²

El éxito alcanzado por el general Ávila Camacho puede circunscribirse a la consolidación de las organizaciones corporativas de las clases obrera y de los campesinos. De forma especial, un logro del militar poblano consistió en la fundación del SNTE, como agrupación única de



los maestros, y sobre todo, en que la dirección de este flamante sindicato estaba en manos de profesores adictos al “nacionalismo revolucionario”.

El apoyo que el SNTE ofreció sin cortapisas a la Campaña Nacional Alfabetizadora, a la creación del Instituto de Capacitación del Magisterio, al cambio de redacción y de espíritu del artículo tercero constitucional, pero sobre todo, a la fuerza demostrada durante la gira electoral del Lic. Alemán, donde los profesores tuvieron una destacada participación, le dio inusitada presencia política, social y económica a los dirigentes nacionales del magisterio. Las corrientes sindicales afines al “nacionalismo revolucionario” pronto encontraron de manera expedita la posibilidad de enriquecimiento a través de la corrupción política y sindical.

En enero de 1946, en la ciudad de Cuernavaca, Morelos, se desarrollaron los trabajos del I Congreso Nacional Ordinario del SNTE. Dentro de los principales acuerdos que se tomaron resaltan los que han sido utilizados de manera demagógica desde esta etapa, a saber: la lucha contra el imperialismo y la reacción interna, la defensa de la paz, los continuos pronunciamientos sobre la pluralidad de opiniones al interior del SNTE, así como la reiterada lealtad al gobierno emanado de la Revolución Mexicana y a sus instituciones. Pero quizás el acuerdo sobresaliente fue otorgar su aval al “cachorro de la Revolución” –apelativo impuesto por Vicente Lombardo Toledano a Miguel Alemán– para presidir los destinos de la nación de 1946 a 1952.

Gaudencio Peraza Esquiliano ocupó de nueva cuenta la Secretaría General, Jorge Cruickshank quedó en Construcciones, Federico González Gallo en Asuntos Internacionales y otros militantes de los diferentes agrupamientos sindicales que convergían al interior del SNTE conformaron el Comité Ejecutivo.

El gobierno de Miguel Alemán se inició en un ambiente internacional proclive al anticomunismo. La amenaza de una tercera guerra mundial impulsada por los círculos conservadores del imperialismo estadounidense, fundamen-

talmente, favoreció a el régimen alemanista para aplicar una política cuyo principal eje fue el desarrollo capitalista de la nación, basándose sobre todo en la búsqueda de ganancia irrestricta para el inversionista y en la consabida explotación desmedida del trabajador mexicano.

La represión, la declaración de huelgas inexistentes, la ocupación por la fuerza pública de locales sindicales y sociales, el encarcelamiento de opositores a su régimen, así como la subordinación abyecta a las directrices políticas, económicas y sociales que dictaba la banda internacional con sede en Nueva York fue la constante del sexenio alemanista. La clases obrera resintió la pérdida del poder adquisitivo de su salario; la devaluación del peso en 1948, de \$4.85 a \$8.65 respecto al dólar, así como el alza desmedida en los precios de los artículos de primera necesidad, crearon un clima de malestar en amplios sectores sindicales de nuestra nación.

En particular, los miembros del Sindicato de Trabajadores Ferrocarrileros de la República Mexicana (STFRM) demostraron activamente su inconformidad ante el reajuste de 12 mil plazas; realizaron marchas, mítines y asambleas en las que acordaron desconocer como su dirigente a Jesús Díaz de León “el charro”. El 14 de octubre de 1948, golpeadores, matraqueros, hampones y sobre todo, miembros de las fuerzas de “seguridad pública” del Estado, invadieron con lujo de violencia las oficinas sindicales de los trabajadores ferrocarrileros, con la finalidad de reponer al “charro Díaz de León en la dirección del SFRM. Así surgió la denominación “charrismo sindical”.

En este ambiente de represión, los maestros de enseñanza primaria del Distrito Federal realizaron dos paros de 24 horas, el 6 y 13 de octubre. También llevaron a cabo una manifestación el día 7, demandando un 30% de aumento a su salario y una mayor participación en la conducción de su sindicato.

La Dirección Nacional del SNTE, ante la presión ejercida por los mentores del D.F., se vio obligada a convocar urgentemente al I Consejo Nacional Extraordinario que sesionó del 13 al



tos fundamentales, corporativizar ampliamente el movimiento obrero y en especial al SNTE, el cual bajo la conducción del binomio Robles Martínez-Sánchez Vite, conoció sus más impresionantes etapas de subdesarrollo político y social.

LAS GRANDES LUCHAS DE 1956-1960

A pesar del control ejercido por los dirigentes emanados del roblesmartinismo, los movimientos de inconformidad dentro del magisterio fueron constantes. Durante 1955 los profesores de Jalisco y Tamaulipas decretaron paros por exigencias salariales, y en 1956, los trabajadores de la educación decidieron suspender sus labores en los estados de Sinaloa, Chihuahua, Yucatán, Oaxaca y México, con demandas fundamentalmente económicas. La participación del CEN del SNTE, representado por Enrique W. Sánchez, quien había sustituido a Manuel Sánchez Vite en el cargo de Secretario General, consistió en amenazar con expulsión a los profesores disidentes e impulsar campañas publicitarias de franco corte anticomunista. Sin embargo, al interior del SNTE crecía la inconformidad con las actitudes antidemocráticas y en algunas secciones se mostraba francamente incontrolable.

En el Distrito Federal, pugnas de carácter interburocrático llevaron al Secretario General de la sección 9, Abel Ramírez Acosta, a presentar un pliego petitorio ante las autoridades de la SEP. La demanda principal era un aumento a los salarios del 30%; los dirigentes seccionales enfrascados en sus pendencias internas hicieron llegar a los profesores de educación elemental un plan de acción en el cual incluso se proponía, en un alarde demagógico, la huelga como medio de lucha para obtener resultados satisfactorios a sus demandas. Los profesores de jardines de niños y primarias respaldaron el documento presentado a las autoridades en el mes de abril de 1956 y de inmediato iniciaron movilizaciones con el amplio respaldo de los padres de familia. Con finalidad de po-

ner un dique a la insurgencia de los mentores de la sección 9, las diferentes facciones de la burocracia del SNTE se pusieron de acuerdo entre sí; una vez resueltas sus contradicciones internas y sin consultar a los trabajadores de la educación, la dirigencia sindical aceptó la oferta que las autoridades educativas les hicieron en el mes de julio y que consistía en un aumento del 14% al salario, lo cual fue rechazado por la asamblea de secretarios generales de delegaciones.

El CE de la sección 9 convocó a un mitin en los patios de la SEP el 3 de julio, con la idea de convertirlo en un acto de adhesión a la autoridades educativas, sin embargo, el descontento de los profesores rebasó a sus dirigentes y reprobó de manera tajante que se hubiera aceptado el aumento salarial.

Todavía la dirección sindical intentó retomar la iniciativa y ordenó un repliegue táctico a los maestros. Los mentores no acataron la disposición vertical y antidemocrática de la burocracia seccional, y como respuesta fortalecieron al Comité de Lucha Pro-Pliego Petitorio y Democratización de la sección 9; además, establecieron como máximo organismo de decisión al Pleno de Representantes de Escuelas del Distrito Federal.

Enrique W. Sánchez, Secretario General del CEN del SNTE, de inmediato lanzó una campaña propagandística en contra de los participantes en el movimiento, acusándolos de perenecer a corrientes extremistas y de ser alumnos de la Escuela Normal Superior —que también en esa etapa se encontraba movilizadora por obtener 12 horas-semana-mes para sus egresados— y emanó con imponer la disciplina sindical para aquéllos maestros que efectuaron acciones no aprobadas por el CEN del SNTE ²⁶

El 10 de julio fue convocada una manifestación que reunió a más de 20 mil personas y culminó con un mitin frente al Palacio Nacional. Los oradores denunciaron la actitud represiva de los dirigentes, quienes días antes habían agredido físicamente a los profesores que intentaba reunirse en el auditorio 15 de mayo de



su local sindical; también en su discursos ratificaban la decisión de rechazar el 14% de aumento salarial que de manera antidemocrática habían aceptado los burócratas sindicales.

La táctica de lucha que adoptaron los mentores para los meses siguientes estaba encaminada a obligar al CEN del SNTE a que emitiera la convocatoria para la celebración del VI Congreso Ordinario de la sección 9 del SNTE; sin embargo, la cúpula del sindicato puso como condición para realizar el evento que el Comité Pro-Pliego-Petitorio se disolviera. Este oprobioso requisito no fue aceptado por los maestros y en su lugar presentaron una demanda ante el Tribunal de Arbitraje de los Trabajadores al Servicio de los Poderes de la Unión.

El tribunal de Arbitraje respondió con evasivas y exigió que se comprobara la pertenencia al sindicato con credencial vigente expedida por el CEN del SNTE y que sólo así se podría dar trámite a la demanda presentada por la dirección del movimiento Pro-Pliego-Petitorio. La actitud de cerrazón de las autoridades por un lado y la posición intrasingente de la burocracia sindical por el otro, obligaron a los integrantes del movimiento magisterial a convocar a la realización de una asamblea plenaria seccional, basándose en el artículo 20 de los estatutos vigentes. Dicho evento se llevó a cabo en el Rancho del Charro, los días 6 y 10 de septiembre de 1956. Se acudió a un notario público para que diera fe del número de asistentes, los cuales ingresaron al recinto de la Asamblea previa rigurosa identificación; al final del conteo se anunció que estaban presentes 12843 profesores de educación preescolar y primaria casi la totalidad de la membresía de la sección 9 en aquellos años.

Después de acalorados debates sobre la problemática social y económica a que se enfrentaban cotidianamente los trabajadores de la educación, se pasó a discutir el nombramiento de un Comité Ejecutivo y fue electo de manera unánime Othón Salazar para el cargo de Secretario General; J. Encarnación Pérez, como Secretario de Trabajo y Conflictos; Antolín Rodríguez, como Secretario de Organización y

otros connotados opositores al charrismo sindical.

Por su parte, el CEN del SNTE, nombró una Comisión Coordinadora y de Dirección de la Sección 9, integrada por Enrique Olivares Santana, Miguel Conde, Bernardo Portra y Héctor Dueñas.

El magisterio de la sección 9, al elegir un comité seccional sin la aprobación del CEN del SNTE, estaba avanzando de manera vertiginosa para la consecución de la democracia sindical. En la práctica existía un comité paralelo con capacidad de convocatoria y en algunos casos también tenía posibilidad de realizar gestoría.

La respuesta del CEN del CNTE se tornó agresiva e intolerante. En su noveno Consejo Nacional Ordinario, realizado en el mes de noviembre, se acordó nombrar una Comisión de Honor y Justicia, encargada de realizar una investigación sobre la actitud atentatoria a la unidad del sindicato, que supuestamente llevaban a cabo Othón Salazar y los miembros de su comité; además, se daba el total apoyo a los profesores nombrados por el CEN del SNTE para que atendieran todos los problemas sindicales y administrativos de la sección 9 y de igual forma se dio mandato al CEN del SNTE para que convocara al congreso seccional, cuando considerara que las condiciones fueran convenientes para el óptimo desarrollo, antes durante y después del evento sindical en cuestión.

A pesar de la actitud intrasingente asumida por la dirigencia del Comité Nacional y de las autoridades en general, los profesores siguieron realizando acciones político sindicales para obtener la solución a sus problemas. Durante los meses de octubre y noviembre de 1956, efectuaron una concentración en los patios de la SEP; días después llevaron a cabo una marcha mitin ante el Tribunal del Arbitraje y finalmente el 20 de noviembre en la Plaza de Santo Domingo realizaron una combativa reunión.

En todas las movilizaciones emprendidas por los maestros de la sección 9 en esta etapa, dos eran los ejes aglutinadores del movimiento; primero, el reconocimiento del Comité Ejecutivo



electo en el Lienzo del Charro, y segunda, el aumento salarial del 30%.

Durante 1957 la situación no varió; por un lado el CEN del SNTE aferrado a no reconocer el comité othonista (como se empezó a llamarlo), y por el otro, los miles de maestros de enseñanza elemental, efectuando acciones políticas y administrativas a través de su comité, electo democráticamente.

Los profesores de la sección 9, que para 1957 pertenecían casi en su totalidad al recién fundado Movimiento Revolucionario del Magisterio (MRM), decidieron como medida táctica de lucha dirigir un documento a la Presidencia de la República, en el que plasmaba todo el problema en su conjunto, pero nunca obtuvieron respuesta. Entonces decidieron acudir con un escrito similar ante la SUP; el silencio fue todo lo que encontraron los maestros por parte de las autoridades educativas. Finalmente, en este peregrinar e gestiones en que se convirtió el año de 1957 para el MRM, se entregó en diciembre de ese año el pliego petitorio al CEN del SNTE, reconocimiento en la práctica su autoridad jerárquica; no obstante, Enrique W. Sánchez, acorde con la actitud gobiernista, guardó hermético silencio.²⁷

La tradición magisterial de creerse parte activa del gobierno de la República e inclusive del Estado, que se había incubado de manera asombrosa durante la etapa del cardenismo, volvió a resurgir dentro de las fuerzas del MRM hacia fines de 1957, cuando el 2 de diciembre otorgaron públicamente su apoyo al candidato del PM, Adolfo López Mateos, argumentando que era el hombre idóneo para cumplir la tarea de proseguir con los postulados de la Revolución Mexicana.

Caro ha costado al movimiento social de este país las concesiones otorgadas al nacionalismo revolucionario por los movimientos de masas.

El 11 de diciembre de 1957 el MRM dio a conocer su programa, el cual se convertiría en eje aglutinador del descontento magisterial en los meses siguientes: 40% de aumento de salario a partir del 4 de enero de 1958; jubilación a los 30 años de servicio sin límite de edad; agui-

nado equivalente a 60 días; incorporación del sobresueldo del 10% de vida para el sueldo nominal. La extensión de los aumentos de salario a los profesores jubilados y otras demandas no menos importantes²⁸

Con este documento, los maestros se aprestaban a luchar por obtener aumento salarial como demanda central, aunque también estaba implícita en todas sus intervenciones la consecución de la democracia sindical; ambas exigencias conformaban un puente de unión con los demás contingentes de la clase obrera; ferrocarrileros, telegrafistas, petroleros y otros que se aprestaban a la insurgencia sindical para el año de 1958.

LA GRAN CONFRONTACIÓN

A fines del mes de enero de 1958, se efectuó en la Ciudad de México el X Consejo Nacional Ordinario del SNTE, en el cual se confirmó la vigencia de la Comisión Coordinadora de la sección 9, se ratificó el no reconocimiento al comité ejecutivo othonista y que reiteró que no existían condiciones adecuadas para emitir la convocatoria al congreso. En suma, la actitud de Enrique W. Sánchez y sus incondicionales de las demás secciones del país demostraban nula capacidad para encontrar soluciones políticas al problema magisterial.

El 12 de abril se llamó a un mitin de maestros en los patios de la SEP, pero la presencia beligerante del cuerpo de granaderos lo impidió, por lo que los trabajadores de la educación decidieron trasladarse al zócalo de la Ciudad de México, donde fueron agredidos brutalmente por la fuerza pública; decenas de heridos, golpeados y detenidos fue el saldo de la acción represiva de los cuerpos de seguridad del Estado.

La violencia desatada por el gobierno de la República fue avalada por el CEN del SNTE, que de inmediato realizó declaraciones públicas en las que acusaba a los integrantes del MRM de romper la disciplina interna del SNTE de no acatar sus estatutos y, además -en la



mejor tradición del macarthismo a la mexicana- de formar parte de una gran conspiración internacional cuya finalidad era el desquiciamiento del país.

Como respuesta, el profesorado de la sección 9 decidió irse al paro indefinido de labores a partir del 16 de abril; también realizaron dos grandes manifestaciones el 19 y 21 del mismo mes, en las cuales, además de exigir castigo, a los culpables de la agresión del día 12, pugnaban por el aumento del 40% a sus salarios, así como el reconocimiento del comité othonista.

El 30 de abril de una gran manifestación de maestros y padres de familia decidió quedarse en los patios de la SEP y no retirarse hasta que el secretario del ramo les diera una respuesta satisfactoria a sus demandas; con esto surgía un nuevo tipo de táctica de lucha que en aquel entonces recibió el nombre de “guardia permanente”.

El pleno combate político y sindical de los profesores de enseñanza elemental, el Srío. Gral. del PCM., Dionisio Encinas, realizó desafortunadas declaraciones a la prensa en las que aconsejaba a los dirigentes del MRM el rápido entendimiento con los líderes del CEN del SNTE.²⁹ Este tipo de opiniones creaba gran confusión entre los maestros, los padres de familia y organizaciones solidarias.

La ocupación de la SEP por los maestros de la sección 9 se convirtió en un ejemplo de lucha sindical. Diariamente durante más de un mes, se realizaron dos mítines con la participación de padres de familia, organizaciones solidarias y militantes sindicales. En sus intervenciones los oradores reiteraban el apoyo y la decisión de no abandonar las instalaciones hasta obtener solución satisfactoria.

Una preocupación constante de la dirección othonista durante esta etapa consistió en declarar de manera reiterada que su lucha era únicamente por aumento salarial y que no se oponían al gobierno y mucho menos al presidente de la República e insistían en que su movimiento no era de tipo político.³⁰ Esta vieja y tradicional interpretación maniquea de la composición de los gobiernos emanados de la

“Revolución Mexicana”, ha creado grandes confusiones y por consiguiente descomunales errores tácticos en las luchas políticas de amplios sectores de la sociedad mexicana, pues sus direcciones se han opuesto de manera tajante a que se asuman actitudes diferentes a las esgrimidas por el poder ejecutivo en turno. El MRM no fue ajeno a esta influencia del “nacionalismo revolucionario”

El 15 de mayo de 1958, en la ceremonia que anualmente se efectúa en honor de los profesores del país, el presidente de la nación anunció que los sueldos de los maestros serían aumentados a partir del primero de julio de ese año. No obstante el contenido mediatizador del mensaje presidencial, las medias de solidaridad con el magisterio de enseñanza elemental seguían aumentando; a finales de mayo el alumnado de la Escuela Nacional de Maestros y el de la Escuela Normal Superior de México decretaron la huelga en apoyo a sus compañeros de la sección 9.

Los trabajadores electricistas, petroleros, ferrocarrileros, de artes gráficas y campesinos de zonas aledañas al DF., los estudiantes de la UNAM y el IPN y, desde luego, miles de padres de familia, externaban su cotidiana solidaridad con el paro de labores y con la “guardia permanente” en los patios de la SEP.³¹

El primero de junio por intermediación del secretario de la Presidencia, Lic. Benito Coquet, se iniciaron las pláticas entre los integrantes del MRM y las autoridades educativas; finalmente, el 2 de junio la representación gubernamental dio a conocer la solución al problema salarial, que era:

1.- Los profesores de las escuelas primarias del Distrito Federal, cuyos sueldos mensuales son de \$800, obtendrán \$150 adicionales y sus percepciones reglamentarias. Los profesores de las escuelas primarias foráneas obtendrán el mismo mejoramiento de \$150 mensuales, así como los inspectores y directores, tanto del Distrito Federal como foráneos.

2.- Las percepciones de los maestros rurales mejorarán también, ya que su sueldo mínimo será de \$600, más el sobresueldo respectivo.³²



El aumento también se hacía extensivo a los profesores de enseñanza posprimaria de manera proporcional.

El 3 de junio, el cuerpo directivo del MRM aceptó el aumento argumentando que “el gobierno ha demostrado su afán de buscar una solución a los problemas”³³; el 4 se efectuó una manifestación exigiendo que no se aplicaran sanciones administrativas a los profesores que había participado en el paro de labores.

El 5 de junio terminó el paro iniciado el 15 de abril y finalmente el 16 de junio se realizó una gran manifestación que partió de los patio de la SEP y cuya principal consigna era agradecer al pueblo de México el apoyo brindado a los profesores de la sección 9 durante el transcurso de movimiento.

Adolfo Ruiz Cortinez recibió a los representantes de los docentes, que acudieron a darle las gracias por la atención dada a su demanda de aumento salarial. De esta manera la figura presidencial se agigantaba y emergía con mayor vigor la tesis del “nacionalismo revolucionario”, que sostiene al depositario del Poder Ejecutivo como un árbitro neutral en la lucha entre los factores de la producción; además, el Partido Revolucionario Institucional (PRI) fortaleció con esta medida su campaña electoral y dio elementos de opinión a incontables periodistas venales para que argumentaran a favor de la “justicia social” aplicada por los gobierno emanados por la Revolución Mexicana. Por su parte, Enrique W. Sánchez había perdido aparentemente influencia en las altas esferas gubernamentales, sin embargo, pronto se vio que el sindicalismo corporativista, base del sustento social del gobierno de la República, no estaba terminado. El CEN de SNTE pasó de inmediato a la ofensiva con la finalidad de restarle mérito al movimiento othonista.

Las luchas de los telegrafistas, petroleros, ferrocarrileros y maestros, que se dieron durante 1958, tenían un solo común denominador: la democracia sindical. Terminar con el charrismo era un objetivo planteado de manera simultánea por las diferentes organizaciones sindicales en movimiento.

La aplastante victoria en el sindicato ferrocarrilero de la planilla encabezada por Demetrio Vallejo que obtuvo 59759 votos contra 9 de los charros; su toma multitudinaria de posesión el 27 de agosto de 1958, y el contenido de su discurso en el que planteó: “juramos hacer que nuestro Sindicato sea, a la par que el defensor de los derechos e intereses de los ferrocarrileros, el paladín y apoyo de los trabajadores en general, que luchan por su mejoramiento económico y por la depuración de sus organizaciones, por la democracia sindical, por la independencia de clase y por la unidad”³⁴, así como la insurgencia latente entre los maestros, electricistas, telegrafistas, panaderos, petroleros y otros sectores sociales, hicieron sentir a la burocracia sindical sus privilegios en peligro, por lo que de inmediato la CTM, la COR, la CROM, la FSTSE y otras centrales oficialistas exigiaron el no reconocimiento de las medidas políticas y laborales asumidas por los grupos disidentes del charrismo gubernamental.

El CEN del SNTE se vio obligado, por las circunstancias del movimiento obrero en general; e emitir la convocatoria para el Congreso Extraordinario de la sección 9, en los últimos días del mes de agosto de 1958.

El día fijado para iniciar los trabajos del Congreso, los “charros” no permitieron la entrada al local sindical a los delegados del MRM, que tenían mayoría. Estos decidieron trasladarse al local del Sindicato Revolucionario de Trabajadores de Loza El Anfora e instalar los trabajos del Congreso Extraordinario. Por su parte, los “charros”, encabezados por Enrique W. Sánchez, hicieron lo mismo en el edificio sindical. En aquel evento resultó electo secretario general, Othón Salazar; y en éste, la profesora Rita Sánchez.

La dualidad en la dirección de la sección 9 continuó. Por un lado, la inmensa mayoría de los profesores de enseñanza elemental apoyando al comité electo democráticamente y por el otro, la facción respaldada por el CEN del SNTE. La nueva dinámica del movimiento se enfocaba a obtener el reconocimiento legal del gobierno de la República, por medio de la Secretaría del Trabajo.



El MRM, convocó a una manifestación para el sábado 6 de septiembre de 1958, en la que se exigiría el reconocimiento de su Comité Ejecutivo seccional y se anunció la participación en este acto de contingentes de padres, de familia, petroleros, ferrocarrileros, telegrafistas, electricistas, obreros de El Anfora, estudiantes normalistas, universitarios, politécnicos.

La marcha no pudo iniciarse; las fuerzas represivas del gobierno la dispersaron de manera brutal. Previamente, por la mañana de ese día, habían sido detenidos los principales dirigentes del movimiento, entre los que destacaban Othón Salazar y J. Encarnación Pérez Rivero.

En el transcurso del día 6, los detenidos –según cifras oficiales– sumaron 208 profesores. Ante la magnitud de la represión, el Pleno de Representantes de la sección 9, acordó convocar a un paro indefinido a partir del 8 de septiembre. Las demandas que el MRM enarbolaba en esta coyuntura eran: liberación inmediata de Othón Salazar, J. Encarnación Pérez Rivero, Nicolás García Abad y demás profesores detenidos por la Procuraduría del D.F., el cese a la represión y la iniciación de negociaciones justas que ayudaran a resolver la problemática de la sección 9; también se reiteraba la necesidad de que se efectuara un recuento entre los maestros de enseñanza elemental del D.F.

El paro se inició el 8 de septiembre, pero las amenazas de encarcelamiento, ceses e incluso represión física, hicieron que muchos maestros no secundaran el llamado del Pleno de Representantes; además, el 9 del mismo mes ingresaron a la Penitenciaría de Lecumberri, Othón Salazar, Venancio Zamudio Cruz, Nicolás García Abad, J. Encarnación Pérez Rivera, consignados por los delitos de disolución social, coalición de funcionarios y resistencia de particulares.

El 12 de septiembre se les declaró formalmente presos y sin derecho a obtener la libertad bajo fianza.

La represión laboral, policiaca y sindical a que estaba sometido el movimiento magisterial, obligó al Pleno de Representantes de la sección 9 a decidir el levantamiento del paro el día

11 de septiembre, sin ninguna condición y sólo con algunas promesas realizadas por el Oficial Mayor de la Secretaría de Gobernación, Gustavo Díaz Ordaz, entre las que destacaban: primero, se esperaba el fallo del Tribunal de Arbitraje y además –según Díaz Ordaz– existía la posibilidad de que no fuera adverso; segundo, la Secretaría de Gobernación se comprometía a garantizar elecciones libres y democráticas en la sección 9; y tercero, todos los profesores detenidos serían puestos en libertad, salvo aquellos que hubieran cometido delitos del fuero común.

La dirigencia del MRM entabló pláticas con representantes del gobierno y obtuvo la promesa de que no habría ceses ni descuentos a paristas y que los profesores aún no consignados serían puestos en libertad. En lo único que no había avance era en lo relativo a la excarcelación de Othón Salazar y coacusados.

A pesar de la represión de que había sido objeto del MRM, su dirigencia reiteraba públicamente su convicción de que “el presidente Ruiz Cortines resolvería nuestras peticiones” y se negaban “a servir de instrumentos ciegos de maquinaciones que alguien pudiera urdir para crear dificultades al gobierno de la República y trastornar el orden público” y finalizaban constatando su fe “en la Revolución Mexicana y en su obra emancipadora”.³⁵

La solidaridad con el movimiento magisterial se expresó en muchas formas, desde el confuso y oportunista Partido Popular de Lombardo Toledano hasta la actitud honesta y desinteresada de la diputada Macrina Ravadán, pasando por el del Círculo de Estudios Mexicanos, dirigido por Alonso Aguilar y Jorge Carrión.

El 14 de octubre el Tribunal de Arbitraje de los Trabajadores al servicio de los Poderes de la Unión resolvió desconocer a los dos comités, el de Rita Sánchez y el de Othón Salazar, y en lugar solicitar el CEN del SNTE que convocara a elecciones directas.

La lucha del magisterio de la sección 9 se adjudicaba un resonante triunfo; las elecciones se efectuarían el 30 de octubre en una sola



asamblea, mediante voto secreto y directo. Los únicos requisitos para participar en este acto era registrar las planillas antes del 22 de octubre avaladas con por lo menos 200 firmas de profesores, y a los posibles participantes se les exigía ser maestros de primaria en activo, así como hallarse en el pleno ejercicio de sus derechos civiles y sindicales. Con este último requisito se excluía de hecho a Othón Salazar y demás profesores presos en la Penitenciaría de Lecumberri, los cuales enviaron desde el lugar de su cautiverio un comunicado en el que aceptaban los términos de la convocatoria y de antemano reiteraban su apoyo a la planilla que presentara el MRM el 30 de octubre.

De esta forma Othón Salazar, J. Encarnación Pérez Rivero y Nicolás García Abad fueron sustituidos en sus cargos por Gariel Pérez Rivero, Idulio Cortés López y Lino Medina, respectivamente.

El 30 de octubre se efectuaron las votaciones y la planilla ORO, representativa del MRM, obtuvo 9805 votos; la de su oponente, Jorge Viñet 37 y hubo 24 abstenciones.

En esta forma, el nuevo Comité Ejecutivo de la sección 9 quedó integrado por: Gabriel Pérez Rivero, Secretario General; Idulio Cortés López, de Trabajo y Conflictos; Elia Sortibrán, de finanzas; Daniel Villagrán, de Previsión y Asistencia Social; Manuel Ontiveros Balcázar, de Prensa y Propaganda; Lino Medina S. de Fomento Cultural y otros.

El primer comunicado público del “flamante” Comité Ejecutivo se refirió a las votaciones, aclarando que si no habían sido más copiosas era por la campaña intimidatoria que habían llevado a cabo los seguidores de Manuel Sánchez Vite, quienes incluso tenían tomadas las oficinas de la sección 9 y se negaban a entregarlas a la nueva dirigencia magisterial; igualmente hacían un fraternal llamado a Rita Sánchez y sus correligionarios, entre los que destacaba Carlos Jonguitud Barrios, para que desistiera de sus actitud violenta y se sumara a los trabajos magisteriales del período que se avecinaba.

La sección 9 nombró a sus delegados para asistir al V Congreso Nacional del SNTE, que se efectuó en la Ciudad de Monterrey del 20 al 22 de noviembre de 1958; los representantes del magisterio democrático del D.F., lograron después de arduos debates que el Congreso Nacional se pronunciara por la derogación del delito de disolución social y por la libertad de los presos políticos. Sin embargo, una actitud ultraizquierdista, carente de análisis serio y reflexivo que se desarrollaba en el Pleno de Representantes de la sección 9, logró impulsar la política de no aceptar carteras en el Comité Nacional, porque ello sería el equivalente a contagiarse de la corrupción existente en el CEN del SNTE. Esta decisión fue errónea, puesto que el MRM contaba con la inmensa mayoría de los profesores de la sección 9 y al no aceptar arribó a los futuros combates en una posición de debilidad sindical. En el Congreso de Monterrey fue nombrado secretario general Alfonso Lozano Bernal, quien representaba los intereses de Jesús Robles Martínez, es decir, el sector más atrasado del SNTE.

Pronto, la nueva dirigencia nacional y el Comité Ejecutivo de la sección 9 empezaron a tener conflictos, sobre todo por la existencia de concepciones diferentes en cuanto a la táctica política a seguir para obtener beneficios económicos para sus agremiados.

El 5 de diciembre, días después de iniciado el sexenio lopezmateísta fueron liberados Othón Salazar y sus compañeros presos. Esta medida fue utilizada por el régimen de manera demagógica, pues se argumentó que la salida de la cárcel de los profesores detenidos se debía sobre todo a las gestiones realizadas por Alfonso Lozano Bernal ante las autoridades. No se tomaba en cuenta para expresar estas opiniones la gran presión política que significaban las exigencias de libertad inmediata de los presos magisteriales, que demandaban diversas fuerzas sociales y sindicales, entre las que destacaban los ferrocarrileros, electricistas, padres de familia, asociaciones de profesionistas, estudiantes y, especialmente los miembros de la sección 9 del SNTE, que exigían a diario con diversas ac-



ciones políticas -volanteo, pláticas, colectas de dinero, mítines en zonas escolares, pequeñas marchas, inserciones periodísticas y otras- la liberación inmediata de sus dirigentes. Estas fueron las condiciones reales que obligaron al gobierno a decretar la libertad de los profesores injustamente encarcelados.

El régimen nacionalista revolucionario de López Mateos llevó a cabo el 28 de marzo de 1959, la mayor represión contra el movimiento obrero en la historia del país; nueve mil ferrocarrileros fueron cesados, varios miles encarcelados, se ocuparon en toda la nación los edificios del sindicato con la tropa y se desató en los días siguientes una campaña anticomunista que encontró en la Procuraduría General de la República su mejor exponente; según el titular de la misma, Fernando López Arias, el conflicto se debía a que estaba en marcha “un plan de agitación y de graves daños a la economía del país dirigido por comunistas”; y entre número de 800 consignados, aseveró, “figuran entre ellos 150 fichados como agentes comunistas, incluso algunos ocupaban puestos de dirección sindical, lo que es sencillamente intolerable y no lo puede permitir México”.³⁶ De esta manera, el gobierno lopezmateísta derrotó al movimiento ferrocarrilero y logró establecer de nueva cuenta direcciones sindicales incondicionales a su política. La represión al movimiento obrero se reflejó en la situación interna del MRM. De inmediato se expresaron diversas opiniones que fluctuaban desde el repliegue total hasta el no reconocimiento del gobierno de Adolfo López Mateos. Esta última corriente de opinión obtuvo preponderancia en algunos momentos cruciales, como por ejemplo al decidir no participar en el desfile del primero de mayo, porque era tanto como otorgarle su adhesión al régimen.

En julio de 1959, la sección 9 entregó al CEN del SNTE un pliego petitorio en el que sobresalía como demanda central, luchar por obtener un “salario de emergencia”. Alfonso Lozano Bernal no dio curso a esta petición e incluso solicitó al Comité Ejecutivo de la sección que no hiciera trámites ante las autoridades respec-

tivas, puesto que el CEN del SNTE entregaría a la SEP en breve tiempo las demandas del magisterio del país.

Como respuesta, Gabriel Pérez Rivero y los demás integrantes del Comité gestionaron una audiencia ante el Secretario de Educación, Jaime Torres Bodet, en la cual plantearon la demanda de \$350 mensuales de aumento en las plazas diurnas y de \$175 para las plazas nocturnas.³⁷ Torres Bodet se negó a dar una respuesta y los arengó a que presentaran sus demandas por conducto del CEN del SNTE.

Con esta medida el Estado mexicano daba su respaldo al sindicalismo corporativista representado por las camarillas más corruptas que controlaban al SNTE.

Igual trámite político se aplicó al anteproyecto sobre reforma a la Ley de Pensiones que la dirigencia de la sección 9 pretendió impulsar en la Cámara de Diputados; el CEN del SNTE desautorizó públicamente las gestiones que los othonistas realizaban a nombre del magisterio capitalino.

El enfrentamiento entre la sección 9 y el CEN del SNTE prosiguió en todos los foros; en la ciudad de Querétaro se efectuó, los días 1, 2 y 3 de diciembre de 1959, el Consejo Nacional de Trabajadores de la Educación. Proponiéndose participar en ese acto, se trasladaron hasta Querétaro varias centenas de profesores y othonistas, con la finalidad de argumentar a favor de sus propuestas. La respuesta de Lozano Bernal no se hizo esperar e incluso ordenó cambiar a última hora el recinto donde se llevarían a cabo los trabajos.

Las ponencias que el MRM presentó sobre sueldos, asuntos jurídicos y de previsión social, se presentaron en un ambiente de abucheos e intolerancia política bloqueadas sistemáticamente por un charrismo sindical que veía en peligro sus prebendas políticas y económicas, debido a la insurgencia que se consolidaba en la sección 9. La situación política sindical se tensó en los primeros meses de 1960, cuando las autoridades educativas exigieron a los alumnos recién egresados de la Escuela Nacional de Maestros que aceptaran ser enviados a provin-



cia a cumplir con su servicio social; y el malestar aumentó cuando los jóvenes normalistas detectaron que muchas plazas del D.F., se estaban otorgando a egresados de escuelas particulares y también por el hecho de constatar que los sueldos pagados a sus compañeros, que habían aceptado cumplir en provincia su servicio social, eran menores que lo establecido por los tabuladores correspondientes; estas fueron las principales causas para que el alumnado de la ENM decidiera irse al paro el 2 de marzo.

La sección 9 otorgó su más amplio respaldo y participó abiertamente a favor de los futuros profesores (volantes, marchas, mitines, solidaridad en las guardias; fueron algunas de las formas en que se apoyó el movimiento de los jóvenes normalistas).

El régimen lopezmateista; fiel a su línea de conducta, decidió tomar la instalaciones de la Escuela Nacional de Maestros el 24 de marzo; el ejército clausuró el internado y mantuvo su presencia durante varios días en la institución escolar.

El Comité Ejecutivo de la sección 9 protestó públicamente por el uso de la fuerza armada para resolver el conflicto estudiantil. Esta coyuntura política fue utilizada por el CEN del SNTE para notificar a los miembros del Comité Ejecutivo de la sección 9 que la Comisión Nacional de Vigilancia iniciaría una investigación sobre la actitud que los integrantes de la dirigencia de esa sección estaba asumiendo. En dicho escrito se acusaba a los integrantes del Comité Ejecutivo de la sección 9 de haber participado en los "últimos acontecimientos de acusada violencia subversiva" y que obraban impulsados "por una conducta faccional de provocaciones constantes y de creación de conflictos artificiales" y señalaba al CE de la 9 como el único responsable, y finalizaba acusándolo de "desacato ostensible a los preceptos que rigen la vida orgánica del SNTE y que los habría de conducir a sufrir las consecuencias de sus erróneas tendencias y de su conducta antisocial".³⁸

A pesar de los desplegados públicos y de la solidaridad que amplios sectores sociales y sin-

dicales otorgaron al magisterio capitalino, el día 7 de abril, Gabriel Pérez Rivero fue notificado de que había sido suspendido como dirección sindical, en unión de todos los integrantes del Comité Ejecutivo de la sección 9; el oficio que cesaba en sus funciones a los profesores del MRM era firmado entre otros por el presidente de la Comisión, Enrique Olivares Santana. El día 12 de abril en una acción claramente gangsteril, grupos armados se apoderaron del local sindical de la sección 9.

Finalmente, el 7 de mayo de 1960, la Comisión Nacional de Honor y Justicia del SNTE tomó la decisión de expulsar a todo el Comité Ejecutivo Seccional, argumentando que realizaban actividades ajenas al sindicato, que violaban los estatutos de la organización y que actuaban en contra del gobierno.

Como respuesta, el 12 de mayo en el "Rancho del Charro" se reunieron 12 mil maestros y acordaron efectuar una manifestación el 7 de junio -recuérdese que en esa época en la segunda quincena de mayo se tenía un periodo vacacional- para exigir el reconocimiento de su Comité Ejecutivo; en caso de no tener respuesta satisfactoria iniciaría el 10 de junio un paro indefinido de actividades en las escuelas primarias y en los jardines de niños.

El paro estalló; las tácticas utilizadas fueron similares a las de años anteriores: marchas, mítines, paradas permanentes, en esta ocasión en la Escuela Nacional de Maestros, volantes, boteos, etc. En un principio participó más del 50% del magisterio capitalino, posteriormente el número fluctuó en ocasiones en ascenso y otras en descenso, sobre todo debido a la táctica utilizada por un número considerable de maestros, que consistía en parar dos días y regresar al trabajo uno, con la idea de evitar la aplicación del Estatuto Jurídico de los Trabajadores al Servicio del Estado, que establece levantar acto de abandono de empleo a quien falte tres días seguidos a sus labores.

Enormes manifestaciones de profesores se efectuaron el 19 y el 25 de junio; sin embargo, las autoridades y el CEN del SNTE no respondían a los reclamos del magisterio democrático.



El movimiento othonista se realizaba en medio de una gran agitación, con respecto a la naciente Revolución Cubana, la cual era amenazada directamente por el imperialismo estadounidense. La actitud represiva del Procurador Fernando López Arias hacía temer un acto de fuerza por parte del gobierno; la brutal represión contra una manifestación estudiantil que se solidarizaba con el proceso cubano, así como el encarcelamiento de Filomeno Mata y David Alfaro Siqueiros, hacían por demás tensa la conflictiva magisterial.

El apoyo de sindicatos obreros disminuyó notoriamente en esta etapa, debido a la represión instrumentada por el gobierno; además, los partidos políticos con mayor presencia en la izquierda, el partido Comunista Mexicano (PCM) y el Partido Obrero Campesino de México (POCM), se encontraban inmersos en discusiones internas y poco pudieron aportar al movimiento en esta etapa, que no fuera su propia confusión e indecisión política.

El 7 de Julio se realizó una manifestación que agrupó a más de 25 mil personas; días después una comisión del MRM se entrevistó con el secretario de la Presidencia, Donato Miranda Fonseca, sin obtener respuesta positiva.

La manifestación programada para el 4 de agosto, que debía partir de la Escuela Nacional de Maestros, fue agredida brutalmente por fuerzas policiacas; el saldo fue de más de 500 heridos y varias decenas de maestros encarcelados.

Los ceses de profesores no se hicieron esperar; en el mes de agosto había más de 550 y un número igual con actas de abandono o puestos a disponibilidad de las autoridades respectivas.

A mediados de agosto se dinamitó la estatua de Miguel Alemán en Ciudad Universitaria, se reprimió a los obreros de la fábrica hulera Euzkadi y se creó en los medios masivos de comunicación toda una histeria anticomunista y proclive a la aceptación de medidas de fuerza para resolver problemas de carácter social y sindical.

El 9 de agosto, una marcha de estudiantes y profesores fue disuelta de manera brutal por la policía capitalina.

Por si esto fuera poco, el PRI organizó el 18 de agosto una gran concentración en la Plaza de la Constitución de la Ciudad de México, con el fin de otorgar su apoyo al presidente de la República en su lucha contra los “enemigos de la patria”.

En este cuadro político “macarthista”, 28 dirigentes del MRM se entrevistaron el 31 de agosto con Adolfo López Mateos, al cual propusieron las siguientes bases de arreglo: se comprometían a volver al trabajo si se les respetaba su antigüedad y todos sus derechos profesionales; los cesados serían reinstalados en un corto plazo; los sueldos caídos serían pagados a todos los maestros que habían participado en el paro; cesaría toda acción penal contra los profesores, y los detenidos obtendrían su libertad; el problema político sindical sería resuelto después del informe presidencial, por la vía Tribunal de Arbitraje a la brevedad posible.³⁹

López Mateos respondió que la problemática magisterial sería resuelta con estricto apego a la justicia.

Los integrantes de la comisión interpretaron erróneamente la palabras del Presidente de la República y con su informe al Pleno de Representantes impulsaron el inmediato levantamiento del paro ese mismo día 31 de agosto de 1960 a las 21:30 horas.

El 8 de septiembre, pasado el informe presidencial, los trabajadores de la Educación se enfrentaron al concepto que de la justicia tenía el Primer Magistrado de la nación.

El funcionario comisionado por la SEP les informó que sólo podían reanudar sus labores los profesores puestos a disponibilidad y eso no en sus centros de adscripción; que los cesados debían acudir al Tribunal de Arbitraje para que este determinara su situación legal.

La venganza de las autoridades contra los maestros de la sección 9 se externó de varias formas: se les obligó a firmar documentos infamantes que eran dados a conocer públicamente por las propias autoridades educativas; se les retuvo el salario más de tres meses; se les

obligó a suscribir el reconocimiento a la Comisión Ejecutiva nombrada por el CEN del SNTE encabezada por Máximo Revuelta Villalobos e Indalecio Sáyago Herrera, actual secretario general del FF5, entre otros; tuvieron que padecer el amago policiaco en sus hogares; en una palabra sus derechos sindicales fueron anulados

y las leyes de este país pasaron a ser objeto decorativo.

El golpe dado al magisterio de la sección 9 fortificó al charrismo en su actitud prepotente y antidemocrática ante los profesores de base y afianzó su servilismo abyecto ante las autoridades gubernamentales.

Notas de la lectura

¹⁴ Ávila Carrillo, Enrique. *El Cardenismo 1934-1940*. Segunda edición. Ediciones Quinto Sol, S. A. México 1988. pp. 88, 89.

¹⁵ Márquez Fuentes, Manuel, et. al. *El Partido Comunista Mexicano*. Ediciones "El Caballito", S. A. México. 1973. pp. 227-229.

¹⁶ Salinas Alvarez, Samuel, et. al. *Maestros y Estado*. T. I. Editorial Línea. México, 1984. p. 194.

¹⁷ Basurto, Jorge. *La clase obrera en la historia de México. Del Avilacamachismo al alemanismo*. Ediciones Siglo XXI. México, 1984. PP. 62-73.

¹⁸ Peláez, Gerardo. *op cit*. p. 31.

¹⁹ *El Popular*. 31 de octubre de 1944.

²⁰ *Caminemos* No. 24 Año VI. Enero de 1989. p. 5.

²¹ Medina, Luis. *Del Cardenismo al Avilacamachismo. Periodo 1940-1952*. Colegio de México. México, 1978. pp. 391-394.

²² Durand, Víctor Manuel. *La Ruptura de la Nación*. UNAM. México, 1986. pp. 145-146.

²³ *Reivindicación*. Folleto Magisterial No. 4. Julio de 1949.

²⁴ *Ibid*. No. 45. Diciembre de 1952.

²⁵ *Ibid*.

²⁶ *Excelsior*. 4 de julio de 1956.

²⁷ Loyo Brambila, Aurora. *El Movimiento Magisterial de 1958 en México*. Edit. Era, s. A. México 1979. pp. 40-42.

²⁸ Peláez, Gerardo. *op. cit*. pp. 86, 87.

²⁹ Martínez Verdugo, Arnoldo. et. al. *Historia del Comunismo en México*. Editorial Era, s. A. segunda edición, México, 1975. p. 107.

³⁰ Alonso, Antonio. *El Movimiento ferrocarrilero en México, 1958-1959*. Editorial Era, S. A. segunda edición, México, 1975. p. 107.

³¹ *Excelsior*. 26 y 28 de mayo de 1958.

³² *Novedades*. 3 de junio de 1958.

³³ Loyo Brambila, Aurora. *op cit*. p. 65.

³⁴ Ortega, Max. *Estado y Movimiento Ferrocarrilero 1958-1959*. Ediciones Quinto Sol, S. A. México, 1988. pp. 76-77.

³⁵ *Excelsior*. 12, 19 y 21 de septiembre de 1958.

³⁶ Alonso, Antonio. *op cit* p. 153.

³⁷ *La Prensa*. 3 de julio de 1959.

³⁸ Peláez, Gerardo. *Las Luchas Magisteriales de 1956-1960*. Ediciones de cultura Popular. México, 1984. pp. 140-141.

³⁹ *Ibid* p. 163.



TEMA 4. Otras instancias en la formación de docentes: la burocracia, el espacio laboral y el sindicato

④ 25 Abril

LECTURA:
LA SIMBIOSIS SEP-SNTE*

PRESENTACIÓN

En la simbiosis SEP-SNTE, el autor presenta a estas dos instituciones articuladas en un mismo espacio social en convivencia simbiótica, lo interesante de este análisis radica en que pone al lector en situación de comprensión de como el maestro es atrapado por el ostión que forman SEP SNTE e irlo formando apto para el sistema "educativo".

La simbiosis SEP-SNTE. La ideología dominante en el gremio mexicano de los maestros refuerza ese dramático encierro del sector educativo. En una de sus últimas intervenciones, el "líder vitalicio" del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), Carlos Jonguitud Barrios, reiteró la divisa que gustaba de repetir en todos los foros: "La educación es responsabilidad de los maestros". Nadie que no fuera mentor debería intervenir en los asuntos del sector. Esta idea sectaria arraigó entre el magisterio durante la Segunda Guerra Mundial por influencia de la cultura corporativista del sistema político mexicano. ¿Quién podía imaginar que la figura magisterial, identificada íntimamente durante la época heroica de la Revolución con el pueblo y los intereses nacionales, desembocaría en el estereotipo de un profesional atrincherado en estrechas visiones corporativistas y gremialistas?

* Gilberto Guevara Niebla. "La simbiosis SEP/SNTE", en: *Nexos: Sociedad, Ciencia, Literatura* México: Centro de Investigaciones Cultural y Científica, Núm 170, 4992. pp. 25-26

La imagen de un bivalvo —una almeja— serviría para ilustrar la estructura dual del sistema educativo: la burocracia de la SEP y el SNTE son dos componentes, las dos valvas, que se articulan en un mismo espacio social en una convivencia simbiótica. El SNTE es un sindicato convencional, ocupado exclusivamente de asuntos laborales, es una entidad que comparte con la burocracia la gestión del sistema educativo. Su control se extiende sobre áreas extensas de la administración: influye decisivamente en la creación y distribución de plazas, se inmiscuye en la definición de políticas, en el nombramiento de directores de escuela, de inspectores, de maestros y funcionarios de educación normal, de autoridades educativas a nivel estatal y federal.

Por añadidura, el SNTE representa un importante poder político, no sólo por el hecho de que es el sindicato más grande del país y, se dice, de América Latina (agremia a un millón 400 mil personas), sino por el ascendiente que tienen los maestros sobre las comunidades y la vocación política que a lo largo de su historia ha demostrado esta organización. El protagonismo político del SNTE se revela en el hecho verificable de que hay diputados locales y federales, presidentes municipales y hasta gobernadores que fueron dirigentes del sindicato de maestros.

La preocupación tradicional de los gobernantes por la estabilidad política del país redundó, a la postre, en un acrecentamiento del poder del SNTE que desde hace tiempo juega un doble papel; estructura de control sobre el magisterio y maquinaria político-electoral.

La organización interna de esta singular corporación no es diferente de los demás sindicatos tradicionales. El sistema vertical de decisiones se sustenta en relaciones fundadas no tanto en la comunidad de convicciones como en una

escala de complicidades cuya base es el reparto de beneficios personales. El principio antidemocrático que regía internamente al sindicato comenzó a ser cuestionado desde 1977 por olas crecientes de maestros que levantaron sus reivindicaciones por su lado y pidieron la democratización de su gremio. De estas movilizaciones surgió la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE). Por otra parte, la dirección sindical, que estuvo copada por mucho tiempo, por casiques y gentes de dudosa moralidad, pasó desde 1988 a manos de una persona -Elba Esther Gordillo- que ha logrado hasta cierto punto civilizar la convivencia interna e imponer con éxito un nuevo espíritu colectivo fundado en la negociación como regla suprema dentro del sindicato. En la actualidad, las simpatías hacia el sindicato se dividen. Cuando se les pregunta a los maestros cómo juzgan el papel del SNTE como solucionador de problemas, el 35% lo califica de bien y muy bien; el 36% de regular y el 29% de mal y muy mal.

¿En qué medida un gremio de esta índole obstaculiza el mejoramiento de la educación nacional? ¿Cómo actúa el SNTE en relación con el objeto de trabajo de la empresa a la que corresponde que es la educación nacional? El asunto es espinoso. Como en otros sindicatos mexicanos de corte tradicional, predomina en el SNTE una ideología gremialista que separa categóricamente los intereses del trabajador de los intereses de la empresa ocupándose de los primeros y desentendiéndose de los segundos. En estas condiciones, los dirigentes sindicales pueden decidir cosas que benefician al trabajador *aunque tales cosas tengan consecuencias negativas para la educación*. Tal es el caso de la oposición tácita del sindicato a que haya un control serio sobre el trabajo del maestro (puntualidad, asistencia, desarrollo de los programas). El resultado es funesto. En opinión del 54% de los mismos profesores -en la encuesta de primaria- el ausetismo en las escuelas es algo grave o mucho muy grave y el 48% opina lo mismo respecto a la impuntualidad.

Pero también es el caso del ingreso de los profesores al trabajo docente en donde el sindicato ha presionado por que ese ingreso se haga con “pase automático” sin que medie en ello examen alguno (existen excepciones a esta regla, pero son triviales). Es también el caso de los nombramientos de directores e inspectores que no se realizan en función de méritos académicos rigurosamente constatados sino siguiendo criterios “de escalafón”, méritos políticos, administrativos o simples compadrazgos. El sindicato en los hechos defiende el no trabajo: por su influencia frecuentemente se hacen “puentes” que producen como resultado catastrófico el reducir el calendario de 180 a 160 días; el sindicato igualmente pelea en todos los frentes para aumentar el número de “comisionados”, es decir, maestros que no enseñan y a quienes, sin embargo se les paga para desempeñar tareas sindicales se especula que la suma de estos comisionados es de varias decenas de miles); hay funcionarios sindicales que medran en las plazas de maestro llegando al extremo de venderlas como cualquier mercancía (se sabe por ejemplo que por esa vía algunas normales privadas logran ocupar a sus egresados).

El sindicato influye, igualmente, para crear un sistema de privilegios y recompensas que no siempre gratifican el desempeño académico del profesor sino que, muchas veces, en vez de eso, premian el activismo político, la lealtad al SNTE etc., de modo que los buenos profesores, los que más se esfuerzan por cumplir su misión educadora y que, además no se involucran en milicia sindical o política, se ven aislados y defraudados por este sistema. Al entrevistar a 105 profesores de Normal, por ejemplo, comprobamos que la influencia de la sección sindical es decisiva en el ingreso del personal (39%) y en la asignación de plazas (35%). La idea que hemos de subrayar, empero, porque nos parece de suma importancia es que el corporativismo del SNTE se traduce, en la práctica, en conservadurismo y resistencia al cambio. El campo educativo supone, por un lado, más obligaciones y control sobre el trabajo del maes-



tro (y probablemente mayor poder real del maestro) y, por otro, supone liquidar el sistema feudal de privilegios que existe en ese organismo. En estas condiciones, difícilmente se puede

esperar que el cambio sea bien visto por dirigentes sindicales... a menos, desde luego, que intenten imprimir una nueva orientación a su gremio.



LECTURA:
**LA DEFINICIÓN COTIDIANA
DEL TRABAJO DE LOS MAESTROS***

⑤ 9 de Mayo

PRESENTACIÓN

La relación que se establece entre el maestro y el alumno se encuentra mediada entre otros elementos, por los libros de texto, planes y programas de estudio, materiales de apoyo. Así, la existencia o inexistencia de éstos imprime características específicas a la práctica docente; del mismo modo, las relaciones de los maestros entre sí, con las autoridades, con los alumnos, y con la comunidad en general, se constituyen en aspectos primordiales en el desarrollo del proceso educativo al imprimir características particulares en cada uno. En el artículo, "La definición cotidiana del trabajo de los maestros", estos aspectos cobran una importancia especial como condicionantes del proceso de enseñanza-aprendizaje.

LA DEFINICIÓN COTIDIANA DEL TRABAJO DE LOS MAESTROS

CITLALI AGUILAR**
(México)

Explicar el trabajo de los maestros requiere introducirse en la vida cotidiana de las escuelas, el ámbito donde dicho trabajo adquiere formas, modalidades y expresiones concretas. Aunque a primera vista la escuela aparezca como un mundo dado y el trabajo de los maestros una reiteración de la normalidad escolar, éste es el territorio en el cual el trabajo de los maestros se construye y se realiza.

* AGUILAR, Citlali. "La definición cotidiana del trabajo de los maestros", en: Antología: Problemas de educación y sociedad en México. México: SEP/UPN, 1988. pp. 136-138.

** En: Citlali Aguilar, "El trabajo de los maestros, una construcción cotidiana", Tesis, maestría, Departamento de Investigaciones Educativas, CIEA-IPN, 1985

Al profundizar en ese mundo se puede apreciar que el trabajo no está del todo dado, por el contrario, en su devenir cotidiano actúan relaciones, fuerzas e intereses que lo mantienen en movimiento. Ese mundo lo componen y lo construyen los sujetos mediante relaciones cargadas con diversas historias: locales, escolares, laborales, personales. Historias expresadas en costumbres, tradiciones, concepciones, intereses y normas que, sin adentrarse en su lógica aparecen como dados *a priori*, como situaciones dispuestas ante los sujetos, los cuales a ellos sólo les toca operar.

Esa apariencia de mundo dado hace aparecer a la dimensión cotidiana escolar bajo un barniz de inmovilidad; a ello contribuye la relativa continuidad que los problemas y las relaciones guardan en la cotidianidad. La inmovilidad aparente hace ver homogéneo al trabajo de los maestros, como igual en todas las escuelas, de modo que cada maestro en servicio parece simplemente la encarnación de la función social abstracta de educador, o bien de la función ideológica del Estado, a las cuales el sujeto no agrega ni quita nada.

Reconocer el trabajo de los maestros ejercido por sujetos concretos no sólo rompe el esquema del ejercicio magisterial homogéneo, sino además permite reconocer que tal ejercicio existe gracias a esos sujetos y que es mediante su desempeño que tales sujetos se construyen a sí mismos y a la institución.

El trabajo de los maestros es un producto de la relación sujeto-institución, donde ambas instancias lo modifican y son modificadas por éste. En cada escuela, expresión singular de la institución educativa, el trabajo de los maestros adquiere un contenido específico. Ese se construye en la cotidianidad escolar; se define mediante un proceso de construcción continuo donde intervienen de manera central las condiciones materiales específicas de cada escuela y las relaciones al interior de ella.

Las condiciones materiales de cada escuela, provenientes de la historia de su constitución en la localidad y de su relación con la comuni-

dad, se combinan con la manera como la organiza el director en turno. De esta combinación surgen una serie de necesidades y prioridades que devienen en tareas para los maestros, las cuales abarcan la enseñanza propiamente dicha y otras cuya relación con ella no se ve a simple vista.

Las necesidades y prioridades de cada escuela se traducen en tareas para los maestros. Esas necesidades y prioridades comprenden las actividades necesarias para fomentar y/o mantener las relaciones con la comunidad y con la supervisión. La relación de cada escuela con la supervisión correspondiente impone de entrada obligaciones, actividades como llevar la documentación, la cooperativa y los concursos, entre otras exigencias que se traducen en tareas para los maestros. Con el cumplimiento de esas exigencias las escuelas se juegan su presencia ante el supervisor.

Cada escuela precisa en mayor o menor medida para su existencia material de las relaciones con la comunidad, dado que de ellas depende desde la cantidad de población escolar asistente hasta el financiamiento. El cuidado de esas relaciones implica mucha actividad escolar, sobre todo del director, pero en vista de que él se apoya en los maestros para llevar adelante su propio trabajo, éstos están involucrados necesariamente en esa actividad. La existencia material de las escuelas toca de igual modo a la enseñanza, en tanto servicio ofrecido por la escuela y una serie de actividades, como por ejemplo los concursos, los festivales, las juntas con padres.

Otras tareas se derivan de las necesidades de cada escuela, como las de mantenimiento y vigilancia de rutina; otras del reglamento escolar. También hay tareas provenientes de diversas secretarías de Estado que ven en los maestros los agentes ideales para promover o realizar múltiples campañas. Este conjunto de tareas, más la enseñanza y aquéllas inherentes a la enseñanza —como la relación particular de cada maestro con los padres de familia—, conforman el trabajo de los maestros en la zona de estudio.

Otro elemento central en la definición del contenido del trabajo de los maestros son las relaciones al interior de la escuela, las cuales en los hechos funcionan como la base, el antecedente, sobre el cual se distribuyen las tareas y los grados escolares.

Las relaciones al interior de la escuela tienen como contexto la organización del funcionamiento escolar realizado por el director. Cada director organiza la escuela con base en el reconocimiento de la situación material de ella, a su conocimiento sobre aquello que le corresponde como director y a los propios intereses laborales y personales en su carrera. En todo esto entran en juego las concepciones, usos, saberes, posiciones construidas y apropiadas en su experiencia laboral.

Los maestros por su parte también ponen en acto sus intereses laborales y personales; sus posiciones y concepciones sobre su trabajo, así como su conocimiento sobre la manera de manejarse en las diversas relaciones propias del oficio de maestro y necesarias para sobrevivir en ese mundo.

Al director, en tanto responsable del funcionamiento de la escuela, le interesa aprovechar las habilidades de los maestros para, a través de ellos, buscar la forma de hacer destacar la escuela ante la comunidad o ante las autoridades. Con ello, a la par que los maestros promueven a la escuela se promueven ellos, lo cual puede servirles como méritos para ir escalando posiciones laborales y/o políticas. Asimismo los maestros buscan mostrar las habilidades mediante las cuales pueden promoverse ante su director. Casi toda posibilidad de ascenso para los maestros empieza en la propia escuela a través de la relación con el director.

Las condiciones materiales de la escuela y las relaciones a su interior son los elementos fundamentales del proceso mediante el cual se define el contenido del trabajo de los maestros. Este proceso alude a los movimiento que se van produciendo en la cotidianidad escolar entre ambos elementos. Esto significa que el contenido del trabajo de los maestros no se define de





**LECTURA:
LA EDUCACIÓN SINDICAL EN
LA FORMACIÓN DE MAESTROS***

(6) 9 de Mayo

PRESENTACIÓN

César Carrizales nos mueve a pensar que los espacios de formación de los sujetos son múltiples y el maestro como sujeto de la educación no escapa a esta situación. El autor plantea que otro espacio de formación del docente lo constituye el aparato sindical, en el discurso no se limita a hacer el señalamiento, cuestiona el tipo, objetivo y práctica educativa cuasi informal de la que es sujeto el maestro por parte del aparato sindical.

LA EDUCACIÓN SINDICAL EN LA FORMACIÓN DE MAESTROS

Qué tanto educa la escuela, qué tanto la familia, los medios de comunicación y todas aquellas instituciones en las que está inmerso el hombre. Es altamente riesgoso señalar porcentajes, lo que si es factible indicar es que todas las instituciones de la sociedad civil forman al hombre concreto, lo forman en armonía y en contradicción con ellas.

Manteniendo esa misma concepción tenemos que el maestro es formado también por el conjunto de instituciones en las cuales existe, aun cuando se reconoce a la educación normal como la institución responsable de su formación. Así tenemos que la educación normal no es la única que forma maestros, aun cuando sea la encargada por el Estado para hacerlo; es aquí precisamente donde radica un problema relevante para la formación del docente (por ejemplo, la educación primaria), la escuela normal

* CARRIZALES, César. "La educación sindical en la formación de maestros", en: *Especialización en teoría educativa y modelos pedagógicos, proceso sociohistórico y educación en México I: 1er trimestre*; Proyecto estratégico No.1. México: UPN/SER, 1987. pp. 147-149.

la forma en cuatro años, después lo lanza a ser profesor por primera vez; precisamente lo lanza a ser docente por primera vez cuando deja de ser alumno. Cuando el estudiante deja de serlo y comienza a funcionar como docente, la normal lo pierde de vista, ya no sabe lo que hace, a qué problemas se enfrenta y cómo los resuelve. Es así como la institución pierde la posibilidad de evaluar en la práctica real la formación que proporcionó; en conclusión, lo que pierde en su propia posibilidad de transformarse para así formar un trabajador académico no en abstracto sino armado de elementos teóricos y técnicos que le permitan desenvolverse con conciencia y capacidad en su labor.

Cuando, por un lado, la educación normal no puede evaluar a sus egresados, y por otro lado, esos egresados están expuestos a otras instituciones donde no participa la institución que los formó, es cuando surge un grave problema no sólo para la educación normal—como ya lo señalamos—sino para el mismo docente; ahora se halla expuesto a la influencia del contexto familiar al cual pertenecen los estudiantes; a los medios de comunicación que influyen tanto en él como en sus alumnos, al sindicato al cual pertenece, entre otras.

Como he señalado, la educación formal abandona más temprano de lo indispensable a su producto y serán otras las circunstancias y las instituciones que lo seguirán formando.

Esto nos fuerza a creer que el maestro que se formó no es el que realmente existe, nos impide tener una confianza desmedida en el curriculum escolar como si éste fuera el único que educa al hombre y en este caso al docente.

Nos encontramos así, en un mismo tiempo, a un trabajador que, apenas egresado de la institución que lo ha formado, se ve abandonado por ésta y "acogido" por una organización sindical, pero veamos este planteamiento con mayor detenimiento: el sindicato no es una instancia separada de su función docente, por el contrario, el maestro está inmerso de múltiples maneras en la vida interna sindical. El sindicato no ejerce una influencia desde fuera sobre el



docente, pues su influencia la vive orgánicamente, de manera cotidiana.

Otro aspecto complementario es el preguntarnos ¿qué tipo de educación se vive en el SNTE? Desde luego que un sindicato burocratizado no puede educar en el análisis y en la crítica, desde luego que un sindicato de ese tipo no puede educar en y para la transformación; más bien educa en la antidemocracia, en la obediencia y en la conservación.

La vida interna en el SNTE es susceptible de estudiar desde tres niveles: el primero se refiere a la ideología del sindicato; el segundo, a su estructura orgánica, y el tercero, a los mecanismos sutiles de control.

Primer nivel.- El SNTE posee una ideología del nacionalismo, de la democracia, de la unidad, de la independencia, de la misma educación, de la lucha económica y de la política, etc., son éstos un conjunto de conceptos que le presentan al maestro una concepción no sólo sindical sino también académica. Seguramente hay coherencia en un amplio sector del magisterio entre la ideología sindical y la ideología escolar, es decir, entre la concepción que se tiene, por ejemplo, del Estado y la democracia desde cada una de esas dos instituciones. Esa armonía no debe interpretarse como relación mecánica, no; lo que nos señala es que el trabajador docente no está fragmentado. Sin embargo, es posible encontrar en algunos sectores de maestros ciertas incoherencias, por ejemplo, luchan por la democracia sindical y justificar el autoritarismo en el aula.

Segundo nivel.- En el SNTE nos encontramos con la existencia de una estructura conformada por un conjunto de relaciones de poder distribuidas jerárquicamente, donde la mayor cuota de poder existe en la élite y va disminuyendo conforme se llega a la base. La estructura contiene lo que comúnmente se conoce como autocracia y burocracia; al mismo tiempo contiene relaciones de poder dominadas, todas ellas reforzadas por el nivel ideológico.

La estructura del SNTE y los estatutos que lo legitiman se expresan ante nosotros como instancias concretas: delegaciones, secciones,

comité nacional y sus respectivos órganos de dirección. Esta estructura tiene un carácter absolutamente vertical, que permite que la opinión de la base se vaya diluyendo conforme se escala en las jerarquías, lo cual hace posible que el grupo instalado en la cúpula sea el que decida en nombre de las mayorías. Sin embargo, hay que hacer notar que la ideología del grupo hegemónico (Vanguardia Revolucionaria) tiene cierta aceptación en la base magisterial; esto no podemos pensarlo desde la conciencia del maestro que acepta su propia dominación, sino desde los tres niveles de análisis con que estudiamos la alineación sindical que genera un consenso dominado.

Es aquí en donde la existencia del docente en la jerarquía sindical es formativa, enseña a pensar, a obedecer, a encauzar, a conservar. Pero enseña también a exigir obediencia y respeto, en síntesis enseña a dar y exigir sumisión.

Parece ser que en este aspecto, el de la jerarquía, existe mayor armonía entre la vida interna en el SNTE y la vida interna en la escuela, por lo que la formación-dominación se presenta como una evolución natural que parte desde la misma familia. La patente de la jerarquía como educativa no existe, y sin embargo, es tan o más formativa que el nivel ideológico, pues es en ella donde la misma ideología se realiza como praxis de poder, como relaciones de dominación; por ejemplo, es frecuente enseñar contenidos de libertad en un ambiente de autoritarismo y jerarquía, en estos casos la memoria no entiende lo que retiene y la práctica autoritaria educa más que el discurso.

Dada la ideología que hegemoniza al SNTE no es posible que este plantee la democracia al interior de la escuela, pues estaría cuestionando su propia formación; por esto, la existencia de la estructura jerárquica en el sindicato es un alimento a la estructura jerárquica en la escuela y viceversa. Esta armonía -como ya señalamos- no tiene patente, por lo tanto no es posible plantear influencias de exterioridad de alguna institución a otra; por el contrario, es una interacción dialéctica que se sintetiza en la unidad



ideológica y se realiza en la formación del docente, así como en la del estudiante.

Finalmente, en lo que respecta al tercer nivel, o sea los mecanismos sutiles de dominación, tenemos que el SNTE cuenta con una amplia variedad de ellos; por ejemplo: los cambios, la doble plaza, los préstamos, la adquisición de vivienda, etc. ¿Por qué se define a éstos como mecanismos de control?, porque a través de ellos se encauza la ideología de la jerarquía, porque a través de ellos se legitima la ideología de la movilidad social y porque a través de ellos se aspira a un progreso individual y no al colectivo; además, porque también a través de ellos se exalta la corrupción, el compadrazgo, el compromiso, etc. Son sutiles pues cubren lo anterior con manto de justicia, de progreso, de bienestar; porque aparentemente están al alcan-

ce de todos, etc., en síntesis, porque exalta la ideología de la movilidad, individualidad y la legitimación de la jerarquía que poseen. La ideología de estos mecanismos (cambios, doble plaza, préstamos, etc.) la encontramos con formas distintas en la escuela, en la familia y en los medios de comunicación. Es la ideología de la fe en el voluntarismo, del deseo de escalar la pirámide social, en la tan difundida creencia de que la escuela genera movilidad social con sólo transitaría.

Mejorar la calidad de la formación de los trabajadores académicos implica, además de reestructurar su sistema, reformar su curriculum, así como la transformación de su vida interna sindical, pues como hemos señalado, es formativa e influye cotidianamente en las actitudes del docente.



TEMA 5. Crisis del modelo de desarrollo e inconformidad social

⑦ 9 de mayo

**LECTURA:
NACIONALISMO E IDEOLOGÍA
DOMINANTE: EL MARCO
SOCIOHISTÓRICO***

PRESENTACIÓN

El nacionalismo y sus implicaciones sociohistóricas son presentadas en el artículo como tema de debate, tomando como referencia los sucesos del movimiento estudiantil del 68. El nacionalismo que en las décadas precedentes a los hechos del 68 había sido manejado como elemento de consenso y legitimidad es seriamente cuestionado por los sectores que integran una de las alas del conflicto.

V. NACIONALISMO E IDEOLOGÍA DOMINANTE; EL MARCO SOCIOLOGICO- HISTÓRICO

1. DEBILITAMIENTO DEL MODELO CULTURAL

De acuerdo con el grado de desarrollo en que se encuentra una sociedad, con las relaciones de dependencia o de predominio internacional, con la presencia reciente o ancestral de su población y de su cultura, con su heterogeneidad u homogeneidad étnica, con el grado alcanzado de unificación nacional, con la importancia y el tipo de su religión, con las guerras o agresiones exteriores de que ha sido víctima o ha promovido, pero, sobre todo, de acuerdo con las movilizaciones y enfrentamientos civiles y el tipo de alianzas y acuerdos de clase que de ellos hayan resultado, veremos cobrar más importancia a ciertos valores y obje-

* Sergio Zermeño, "Nacionalismo e ideología dominante: el marco sociohistórico", en: *México: línea democracia utópica*. México, Ed. Siglo XXI, 1990, pp. 72-76.

tivos sociales respecto a otros y, en función de ellos, estructurarse el contenido básico de un determinado modelo cultural o ideología dominante.

Indudablemente que la nación, el nacionalismo, la grandeza nacional, siempre han actuado en todas las sociedades como elementos medulares en todo el modelo cultural. En sociedades dependientes como la nuestra, que han visto la intromisión de las grandes potencias (o más específicamente, de la más grande potencia económica mundial) en todas las decisiones y movilizaciones sociales que puedan afectar, aunque sea mínimamente, los intereses o la "seguridad" de esas potencias, el nacionalismo se constituyó en un punto altamente neurálgico alrededor del cual pudieron estructurarse coherentemente las reacciones sociales más inesperadas, incluso si su origen o su protesta declarada, no se encontraban directamente ligadas al nacionalismo. También en tomo a esta reforzada dimensión de nuestras sociedades es que se han llevado a cabo las movilizaciones sociales más importantes y los impulsos más decisivos de la organización, el desarrollo y la modernización.

Sin embargo, habría que ser precavido al presentar este problema, porque en las sociedades dependientes con un cierto grado de desarrollo, la cuestión del nacionalismo tomará formas más encubiertas y en cierta forma más complejas que en la situación, por ejemplo, de un país colonial que busca su independencia o que ha accedido a ella recientemente. También será vivida en una forma distinta la dimensión nacional respecto a aquellos países cuyo eje fundamental en el plano de la producción sigue estando orientado hacia el mercado internacional, es decir, países fundamentalmente primario-exportadores, aunque en este caso habría que preguntarse incluso si la explotación de sus recursos es realizada sobre todo por extranjeros o por nacionales. En fin, tampoco se trata de pensar en la función y en el tipo de nacionalis-

mo que resultan de una abierta agresión exterior, si bien esto constituyó en otros momentos la base más poderosa del nacionalismo mexicano.

El individuo, los grupos, las clases mismas requieren, por naturaleza, de ciertas fronteras de referencia, de ciertos límites que les permitan identificarse con una colectividad específica. El nacionalismo actúa lógicamente como la más amplia frontera en el plano de la sociedad global. Cuando esta frontera se encuentra material o culturalmente afectada, el resto de las unidades de referencia se ven también amenazadas. Si la amenaza en el plano nacional es abierta, la respuesta de la sociedad tiende a ser enérgica y a generar la unificación y la movilización de todos los sectores contra el enemigo nacional. Es por algo que la amenaza exterior y las guerras redundan casi siempre en la reconstrucción de un modelo cultural, en la unificación nacional y en la movilización colectiva en un sentido único que tiende a aplazar los conflictos interiores, aunque se puedan citar también ejemplos excepcionales en los que la derrota o la presencia de una crisis previa de la organización social y de la dirección produzcan efectos totalmente contrarios.¹

Pero cuando la amenaza exterior no es inmediata sino más bien paulatina, en el plano económico por ejemplo, y se encuentra combinada con el beneplácito o el interés de ciertas clases o fracciones internas, puede operarse una descomposición del modelo cultural, así como su desmistificación y reducción a los intereses y a la ideología de la clase dominante, sobre todo cuando una importante fracción de ésta se constituye en el principal beneficiario de tal intervención externa. La combinación de movilización para el desarrollo nacional en contra de los intereses de las grandes potencias económicas o, dicho de otra manera, la pareja nacionalismo-desarrollismo, tan cara a los países latinoamericanos durante toda la etapa caracterizada por las esperanzas de desarrollo autónomo (1930-1960), pierde su sentido ante la creciente desnacionalización y la apropiación

por los capitales extranjeros de los sectores clave y más dinámicos de nuestras economías. Es así como estas sociedades más desarrolladas (dentro de la periferia del capitalismo (en tanto se ha implantado en ellas un sector estrictamente capitalista) han afrontado, y se encuentran en el centro de, una crisis del modelo cultural basado en el nacionalismo-desarrollismo. Por los más distintos medios se busca entonces superar esta crisis: cuando las condiciones han sido favorables se ha intentado rebasar el impase, como en el caso de Brasil, fortaleciendo un nacionalismo y una imagen de grandeza nacional frente a los pueblos más débiles que lo rodean y creando la ilusión, al mismo tiempo, de que las inversiones extranjeras y el crecimiento que éstas traen consigo redundan en el bienestar, en el aumento del consumo y en la modernización, aunque esto sólo sea cierto para una relativamente reducida clase media, el endurecimiento político, la eliminación por la fuerza o por la amenaza de los sectores de oposición y la instauración de un Estado autoritario han sido los medios utilizados para esta reconstrucción en el caso citado. Pero ello no parece ser viable, al menos a corto plazo, en un país como el nuestro, en el que la fortaleza y la capacidad de control del Estado, así como el desarrollo notable de su sistema institucional, supeditado a aquél, permiten intentar una transformación, si bien menos eficaz también menos impositiva y violenta, de esta plataforma cultural para el desarrollo.

En el intento de este paso dentro de la continuidad hacia nuevas bases de coherencia del modelo cultural, la organización social puede verse seriamente amenazada, porque no es fácil conciliar y reorientar la contradicción o la no correspondencia que se da entre un modelo cultural largamente alimentado por la imagen de un nacionalismo autónomo, y un tipo de desarrollo económico crecientemente asociado al capital y a la tecnología internacionales que se presenta, además, como la única opción realista dentro del sistema y cuyas deformaciones sociales ya resultaban evidentes al correr de la década de los años sesenta.²



No obstante, por más definida que comience a estar en el plano económico esta nueva vía, el hecho es que el nacionalismo mexicano, o más bien, el modelo de “unidad nacional para el desarrollo mexicano”, no parece encontrar formas de adecuación ante esos nuevos términos; por el contrario, sigue siendo alimentado en los términos tradicionales y en tanto tal continúa como la base o la esencia del modelo cultural de nuestra sociedad. Y es que a propósito del nacionalismo, como lo han hecho notar varios autores, se pueden subrayar causas y contenidos en muchos aspectos más profundos en el caso mexicano que en el de otros países de América Latina, por señalar un punto de comparación más o menos válido, y toda modificación puede tener en estas condiciones consecuencias desquiciantes, y las ha traído, como veremos más adelante.

En México quedó rápidamente atrás la etapa que John Johnson denominó el “nacionalismo aristocrático”, ese nacionalismo elitista desarrollado por las esferas de intelectuales, tributario de las costumbres europeas y por tanto incapaz de servir como factor de cohesión y de unificación nacional en el nivel de las amplias masas populares. Se dio paso desde muy temprano a lo que preferimos denominar, con Tomás Amadeo Vasconi, un nacionalismo populista-desarrollista, que para la época de Lázaro Cárdenas (1934-1940) contaba ya tras de sí con más de dos décadas de maduración y una plataforma programática asentada en la Constitución mexicana de 1917.

Notas de la lectura

¹ Este fue el caso de la sociedad rusa en la primera guerra mundial. La segunda guerra actuaría ya, en este ejemplo, como un elemento cohesionador.

² En efecto, el desarrollo industrial ha sido guiado por la distribución crecientemente inequitativa del ingreso y, a su vez, ésta se acentúa por un tipo de estructura industrial que, aparte

“Las revueltas de los intelectuales contra los Estados Unidos –nos dice Johnson refiriéndose al nacionalismo aristocrático– o las tentativas en vistas a crear un ‘ethos’ nacional recurriendo a la historia, al folklore y a la música del país no podían de ninguna forma despertar un amplio sentimiento nacionalista. Los intelectuales podían protestar, pero no podían reformar el estado de cosas. La mayoría de ellos eran incapaces de dar a los grupos nativos un sentimiento que los identificara personalmente a su país, porque la mayoría de los intelectuales ignoraban todo a propósito de estos sectores. Pero, en 1930, el nacionalismo en América Latina comenzaba a adquirir el carácter popular que, en adelante, sería su rasgo distintivo. El nacionalismo popular fue así, más que un artificio para provocar el espejismo de las promesas utópicas ante los ojos de los trabajadores, y más que una ideología para asegurar la influencia política de los nuevos dirigentes urbanos. Ofrecía algo a todas las clases y, sobre todo, proveía la única directiva aceptable para un desarrollo en el futuro. [Sin embargo] hasta ahora, en América Latina, ha sido solamente en México donde el nacionalismo se ha mostrado capaz de mantener unidos, durante largos periodos, a los grupos más diversos.”³ Después de enunciado el problema no queda otra alternativa que afrontarlo directamente: ¿Por qué ha sido éste el caso de México y hasta qué punto recibió esta prerrogativa su tiro de gracia en 1968?

de producir con una composición orgánica del capital que tiende a mantener estancada la absorción de la mano de obra, intensifica el consumo de los grupos que se encuentran dentro del sector propiamente moderno, deprimiendo el de las amplias masas con bajos ingresos, que no están en posibilidades de consumir los artículos producidos en estos nuevos términos. Y esto es así, no sólo por lo que se refiere a su débil capacidad adquisitiva, sino también de-



bido a las reducidas oportunidades que abre el sistema global para emplearlos. Pero si bien las consecuencias de la no absorción de mano de obra, propias de esta nueva tecnología, no afectan en forma directa e inmediata a la estructura global del empleo en ese sector moderno, pues su irradiación “hacia atrás” y “hacia adelante” compensan esos efectos manteniendo por lo menos estancado el crecimiento del empleo en términos relativos, sus efectos más negativos a mediano y largo plazo, son sufridos en los sectores de menor productividad y más absorbentes de mano de obra. En esa medida, el sector artesanal de la economía, que se ve desplazado por la competencia con el sector moderno industrial, tiende a provocar el despido de trabajadores que por su baja calificación y por los términos que privan en la oferta

de trabajo pasan a engrosar las filas del subempleo y el desempleo, agudizando el problema de por sí ya grave de la marginalidad social que se nutre con una explosión demográfica impresionante. Véase Aníbal Pinto, “El modelo de desarrollo reciente en América Latina”, en *El Trimestre Económico*, núm. 150, abril- junio de 1971, México, Fondo de Cultura Económica; así como Osvaldo Sunkel, “Capitalismo transnacional y desintegración nacional en América Latina”, *ibid.*; Rolando Cordera y Adolfo Orive, *La industrialización subordinada (El caso de México)*, México, Taller de Estudios Socioeconómicos (TASE), 1971.

³ John J. Johnson, “Les nouvelles tendances du nationalisme en Amérique Latine”, *Article et Documents, La Documentation Française*, París, 29 de abril de 1965.



⑧ 16 de MAYO

LECTURA:
EL MÉXICO DE LOS AÑOS SESENTA
EL MARCO INTERMEDIO DEL
MALESTAR; EL ESTADO POPULISTA
DEVIENE ESTADO DE CLASE*

2. LA DESARTICULACIÓN DE LOS MOVIMIENTOS SOCIALES EN ESTE MARCO

Antes de pasar a la descripción de la acción detengámonos un poco en el profundo significado que un marco tan enrarecido puede acarrear sobre las luchas sociales en el país y en particular sobre nuestro movimiento. Cada uno de los grupos o posiciones más o menos discernibles participantes va a estar caracterizado por la combinación de varios de los elementos de malestar antes referidos. A veces veremos en algunas posiciones la combinación más aberrante y contradictoria de esos elementos y se da el caso por ejemplo de una búsqueda de la "democracia representativa" a través del regreso al Estado populista de los años cardenistas: formas de protesta venidas de lo más profundo del malestar de las clases medias confunden su verdadera esencia socialdemócrata o demócrata de base y atacan al Estado más bien por su transformación en Estado de clase que por su carácter de Estado fuerte autoritario. Se apoyan en la herencia cardenista, en los años dorados del Estado "neutro", para instrumentar una protesta que en su verdadero contenido va a atacar a cualquier sistema que pretenda predeterminar las opciones políticas, la libertad del ciudadano, etc. Muchas actitudes antigobiernistas de estos sectores durante el echeverrismo, que trató de recrear la imagen de distanciamiento entre Estado y clases dominantes, mostraron claramente el contenido más real de una importante tendencia de los movilizados en el 68.

Sergio Zermefio. "El México de los años sesenta: el marco intermedio del malestar; el estado populista deviene estado de clase", en: México: *Una democracia utópica; el movimiento estudiantil del 68*. México, Ed. Siglo XXI, 1990. pp. 92-95.

Otros grupos, también en el seno del sector profesionalista, encuentran en esta crítica socialdemócrata, en la exigencia de libertades democráticas, una plataforma para lanzar su protesta contra el Estado. Pero en este caso se trata de un ataque al Estado en tanto régimen diazordacista. Son sectores más esclarecidos en sus intereses políticos: en el momento crítico son más populistas que demócratas y antes que participar en la organización de aparatos o partidos de sectores medios de oposición, prefieren la "razón de Estado" aunque, por supuesto, "la razón cardenista de Estado". Ponen a veces un profundo acento en el nacionalismo para mostrar que su protesta no va en contra del sistema en general, sino del populismo desnaturalizado, entreguista, etc. Su pertenencia más profunda es la de ser universitarios y sus adversarios verdaderos son el ejército, los intereses extranjeros, la CIA, el sindicalismo gangsteril, el charrismo y sus líderes máximos. Por eso, al final de cuentas sus posiciones son también profundamente incoherentes: admiran el tipo de organización social y política que ha permitido una estabilidad sin paralelo en América Latina y buscan al mismo tiempo ser los libertadores de las cadenas mediatizadoras de las masas. No es tan simple sin embargo formular una crítica a estas posiciones sin abandonar rápidamente el terreno del realismo.

Otras corrientes entenderán el conflicto de manera más pura en términos de clase. Su retórica parecía decirnos: el diazordacismo, como todos los regímenes de la Revolución mexicana, no es más que la expresión más descarada del Estado de la burguesía; su carácter reaccionario es irreversible y las contradicciones en que se mueve preparan las condiciones objetivas para las luchas por el socialismo; si aún se muestra capaz de servirse de las masas campesinas a través del reparto de las últimas tierras totalmente empobrecidas, no sucede lo mismo con el aparato de control obrero; el movimiento estudiantil debe abandonar rápidamente su carácter pequeño burgués y entender, a lo largo de la lucha que la única alianza que conduce al triunfo es la que ha de realizarse con la clase

trabajadora; el movimiento tiene que desenmascarar y romper la alianza con su ala reformista. Las posiciones más coherentes o las menos contradictorias no fueron, sin embargo, las que más tuvieron que ver con el carácter de los sectores movilizados.

Más tarde estudiaremos con detenimiento en qué marco de influencias y de incompatibilidades se movieron las distintas corrientes a lo largo del conflicto; el Partido Comunista, por ejemplo, algún comité de lucha importante y, con especial cuidado, “la base radical joven”, ese otro gran sector de base en el 68.

Por lo pronto volvamos a insistir en la forma como todas las motivaciones y malestares, por incompatibles que fueran vistas por separado, convergían en un mismo vértice: Estado fuerte, diazordacismo, Estado de clase, Estado autoritario, otorgándole una gran coherencia a esta lucha social. En todos los casos el adversario era el mismo, ya fuera en la protesta democratizante de las clases medias, en la añoranza del Estado populista árbitro de los abusos de clase, en la desnacionalización y la entrega del país a los intereses extranjeros, en la protesta en nombre de las masas miserables, en la desmitificación de la libre empresa asociada al capital extranjero como vía para llegar a ser un país desarrollado y moderno, en la protesta antiautoritaria y libertaria en contra de los abusos de las fuerzas del orden y de la sociedad represiva en todos los niveles, en defensa de la Universidad y de su autonomía, en el resentimiento de los nuevos cuadros profesionistas ante la inadecuación institucional, etcétera.

Pero todo esto no cobra significación más que en el proceso mismo de los acontecimientos. Por más que un movimiento se encuentre encuadrado en el marco de malestares muy propio de su época, el desencadenamiento de la acción, influido por esos malestares, puede conducir a los resultados más inesperados y encontrarnos, una vez despejado el polvo de la catástrofe, con un panorama que en nada se parece al que precedió a la ruptura del orden; verificar que las fuerzas que pretendieron cambiar a su favor el estado de cosas no están más al frente de la escena y sí replegadas en algún rincón del fondo. Con esto queremos decir que la acción tiene una profunda autonomía, que por más que se pueda recrear el ambiente de una época, jamás una lucha social se explica por sus alrededores, por lo que no es; demuestra por lo tanto, que hay que ir directamente al pavimento de la historia.

El movimiento estudiantil mexicano de 1968 fue un movimiento reformista, que readecuó muchos aspectos de la organización social y política de México, que “modernizó” a la sociedad mexicana dentro de su continuidad sin llegar a revolucionarla -podemos decir ahora, años después de aquellos acontecimientos. Pero así como desde la perspectiva histórica no se puede comprender un determinado momento de la acción y los pequeños instantes en que las cosas podrían haber cambiado de manera más profunda, tampoco desde el presente se pueden saldar las cuentas con ese pequeño pedazo de historia: esos tres meses sólo se pueden entender en esos tres meses.



16 DE MAYO



PRESENTACIÓN

El autor nos remite a través de una rápida caracterización de la práctica política del Estado mexicano al final de la década de los sesenta. A partir de ello nos ubica en la práctica política de grupos al interior del SNTE, que buscaban una vida menos dependiente del Estado, democrática y mejoras salariales, acciones que los llevaron a identificarse y posteriormente vincularse con el movimiento estudiantil de 1968.

EL MOVIMIENTO ESTUDIANTIL DE 1968 Y SU INFLUENCIA EN EL MAGISTERIO

Con las derrotas del movimiento ferrocarrilero en 1959 y de los docentes de la Sección 9 en 1960, el Estado mexicano pasó a la ofensiva contra todos aquellos sectores sociales que propugnaban por sostener su independencia con respecto al gobierno y su partido político (PRI).

El encarcelamiento, la represión laboral y sobre todo la negación reiterada de los derechos democráticos se convirtieron en la constante de los regímenes de Adolfo López Mateos (1958-1964) y de Gustavo Díaz Ordaz (1964-1970).

El asesinato político fue utilizado por estos gobiernos sin miramientos. En 1962 Rubén Jaramillo, exintegrante del Ejército Libertador del Sur, dirigente del Partido Agrario Obrero Morelense (PAOM) y, posteriormente, militante del Partido Comunista Mexicano y del Movimiento de Liberación Nacional, fue arteramente masacrado en unión de su esposa y tres hijos, en las inmediaciones de la zona arqueológica

Enrique Ávila y Martínez Humberto, *Historia del movimiento magisterial: democracia y salario*. México, Ed. Quinto Sol, 1990, PP. 39-45.

de Xochicalco en el Estado de Morelos. Este tipo de actividades siniestras impulsadas por el gobierno tenía como finalidad sembrar el temor entre aquellos luchadores sociales que se negaban a condescender con los regímenes del PRI

El movimiento por mejores condiciones profesionales y económicas que llevaron a cabo los médicos pasantes y residentes de los hospitales de la SSA, IMSS, ISSSTE, ferrocarriles y otros, durante los años de 1964-1965, fue brutalmente reprimido, con la ocupación por la fuerza pública de los nosocomios, cesando a centenares de profesionistas de la salud e incluso consignando ante las autoridades judiciales a varias decenas de los dirigentes del movimiento médico. Era notoria la intolerancia con la que el Estado resolvía los problemas sociales y políticos en esta etapa cuando el movimiento sindical estaba férreamente controlado por el charrismo y cuando las posibilidades de oponer respuestas organizadas a la brutalidad gubernamental eran escasas, lo cual daba cierto grado de impunidad a las acciones arbitrarias de los regímenes de Adolfo López Mateos y Gustavo Díaz Ordaz.

Los criterios "macarthistas", profundamente anticomunistas, eran asumidos por los principales jefes de las corporaciones policiacas y con esa norma encarcelaban a escritores o militantes políticos y sindicales que no se ajustaban a los estrechos marcos de "libertad" que concedía el gobierno; tal es el caso de Víctor Rico Galán, Raúl Ugalde y Gilberto Balam, quienes fueron encarcelados en 1966 acusados del delito de disolución social, y quienes en unión de Valentín Campa y Demetrio Vallejo, entre otros, se sumaron a la amplia lista de presos políticos que los regímenes de la década de 1960-1970 tuvieron en las penitenciarías del D.F.

El uso de la violencia para resolver conflictos laborales penetró incluso hasta las mismas entrañas del PRI, pues en 1967, César del Ángel, controvertido dirigente de la Confederación Nacional Campesina (CNC), convocó en el Puerto de Acapulco a una asamblea de la Unión de Productores de Copra, para discutir



y tomar acuerdos sobre el monto de los precios de venta de sus productos a la empresa Colgate Palmolive; sin embargo, fueron agredidos por los caciques coludidos con la transnacional y quedaron 80 cadáveres en el local donde debía efectuarse la reunión de los campesinos copreros; los responsables nunca fueron presentados ante las autoridades competentes.

Después de las derrotas de 1959 y 1960, se realizaron algunos intentos de organización política que no culminaron felizmente; destacó la fundación del Movimiento de Liberación Nacional, el cual desde su creación impulsó la lucha por la democracia en las organizaciones sindicales y campesinas, incluso tuvo una participación destacada en la fundación de la Central Campesina Independiente (CCI); sin embargo, ante su incapacidad política para dar una alternativa en las elecciones presidenciales provocó que este frente, en que participaban cardenistas, lombardistas, miembros del PCM, intelectuales sin filiación, masones y otros, se diluyera en 1964.

La anulación de los derechos democráticos e individuales consagrados en la Constitución, que se conculcaban en todo el país, fueron convirtiendo a las Escuelas de Educación Superior en los últimos reductos en los que se podía discutir política con relativa libertad; sin embargo, la represión también llegó a las Universidades de Michoacán y Sonora que fueron ocupadas con lujo de violencia por el Ejército Nacional en 1966 y 1967, respectivamente, con la finalidad de estrangular los incipientes movimientos democráticos que se estaban llevando a cabo en esas instituciones.

En esta coyuntura adversa a las grandes movilizaciones de masas, la lucha en el interior del SNTE, se tornó difícil. El MRM, como principal fuerza opositora al charrismo, sufrió durante los años posteriores a su derrota varios desgajamientos; unos de los primeros en defecionar fueron J. Encarnación Pérez Rivero, Máximo Campoy y Benito Izeta, quienes renunciaron públicamente el 23 de octubre de 1960, aduciendo no estar de acuerdo con la política que había aplicado la dirección del MRM en el pasado movimiento.

La lucha por la reinstalación de los maestros cesados se convirtió en el eje político de la actividad sindical que los profesores del MRM efectuaron en los años posteriores a la gran derrota de 1960.

Pero la confrontación que los maestros de la sección 9 llevaban a cabo contra el charrismo tenía quizá un enemigo más agudo en las posiciones “neocharras” de Vicente Lombardo Toledano, quien acusaba a los profesores disidentes de ser una fracción anarquizante. La dirigencia del MRM dio puntual contestación a los ataques públicos que el dirigente del PPS elevaba contra los profesores democráticos, pues, aclaraban: “Lombardo es el charro de la izquierda... existen pruebas convincentes... entre ellas el atraco a la dirección de la Sección IX del SNTE, ya que entre los charritos de la Comisión Ejecutiva impuesta por el gobierno figuran conocidos miembros del PPS, entre ellos Indalecio Sáyago Herrera”⁴⁰

El control del charrismo sobre prácticamente todas las instancias de gobierno del SNTE, pero sobre todo el apoyo que el gobierno les otorgaba, permitieron a la camarilla que jefaturaba Jesús Robles Martínez, efectuar el IV Congreso Nacional Ordinario del SNTE, en la ciudad de Chihuahua en noviembre de 1961, donde resultó electo un comité de composición. Así llamaban los dirigentes charros a la inclusión en dos carteras de profesores supuestamente disidentes del grupo hegemónico; uno de esos puestos fue para Acción Revolucionaria Sindical (ARS), que tenía cierta fuerza en los estados de Nayarit, Puebla y Chihuahua; su prerepresentante en este Comité Nacional fue el Profr. Amador Hernández y el otro cargo que supuestamente se entregaba a la oposición se dio al PPS, nombrándose a Jorge Cruickshank.

El secretario general electo en este congreso fue Alberto Larios Chayán, quien dependía políticamente de Jesús Robles Martínez.

La sección 9 en particular se vio de nueva cuenta inmersa en el centro de la problemática al conocerse los términos en que fue publicada la convocatoria para el VII Congreso Extraordinario, puesto que dentro de las condiciones



que debían cumplir los delegados al acto sindical sobresalía que: “Para ser elegido delegado efectivo se requiere ser miembro activo de la sección y ser poseedor de la copia del pliego de ratificación de su militancia en el SNTE debidamente requisitada”.⁴¹

Las protestas de los mentores de la sección 9, por la antidemocrática clausura de la convocatoria, no impidieron que el Congreso se realizara. El 27 de Julio, Jesús Robles Martínez, a la sazón secretario general de la FSTSE, instaló el VII Congreso Extraordinario; de nueva cuenta fueron excluidos los integrantes de la agrupación mayoritaria de la sección 9 y se aplicó la misma táctica que en la integración del CEN del SNTE, un “Comité de Composición”, Manuel Contreras Carrillo lo encabezó como secretario general, el inefable miembro del PPS, Indalecio Sáyago Herrera, en Trabajo y Conflictos; los exmilitantes del MRM, Epifanio Romero y J. Encarnación Pérez Rivero, en los puestos de Previsión y Asistencia Social y Fomento de Construcciones, respectivamente. Con este comité los conflictos en la sección 9 no disminuyeron, la táctica de excluir a la oposición daba el triunfo aparentemente a los charros pero en realidad sólo se lograba acumular el resentimiento de carácter político.

El apoyo del gobierno de la República a la dirigencia charra del SNTE, les permitió convocar sin mayores objeciones al VII Congreso Nacional en noviembre de 1964, resultando electo Edgard Robledo Santiago, quien desde su toma de posesión amenazó con hacer uso de la *energía estatuaría* contra aquellos que trataran de quebrantar la unidad del sindicato.

A finales de 1964, los miembros del MRM decidieron cambiar su táctica; aceptaban participar en todos los niveles de los órganos de gobierno sindical. Esta tardía decisión iba acompañada de un plan de lucha para obtener un aumento general de \$350 por plaza; ayuda para pago de renta; 3 meses de aguinaldo y otras prestaciones.

El 27 y 28 de julio de 1965 se iniciaron los trabajos del Congreso Seccional. La nueva táctica del MRM le permitió contar con 4 carteras

en el nuevo comité seccional. Sin embargo, los costos políticos al interior fueron mayores; una fracción importante de su militancia no aceptó la nueva orientación del MRM y decidió separarse con la finalidad de impulsar la creación de nuevos agrupamientos políticos y sindicales, entre ellos la Seccional Magisterial de la Liga Comunista Espartaco; la agrupación magisterial del Partido Agrario Obrero Morelense y años después se formarían de estas escisiones, el Frente Magisterial Independiente Nacional (FMIN) y los agrupamientos de docentes del Movimiento Revolucionario del Pueblo y de la Organización de Izquierda Revolucionaria Línea de Masas.

La objeción fundamental que los disidentes hacían al cuerpo directivo del MRM, era que no se llegaba a esos puestos con base en una correlación de fuerzas favorable, que no era la lucha del magisterio la que los había llevado a esos cargos, que su arribo a esas posiciones se debía, sobre todo, a la toma de acuerdos cupulares y que no habían sido consultados de manera democrática con los profesores de ‘tanquillo’ (término muy utilizado en esta etapa). Finalmente, los maestros miembros de la Liga Comunista Espartaco refutaban la táctica de aceptar carteras que los othonistas llamaban “inteligente”, y la caracterizaban como claudicante, colaboracionista y profundamente oportunista.⁴²

En diciembre de 1967, al desarrollarse los trabajos del VIII Congreso Nacional en la ciudad de Oaxaca, se planteó 100% de aumento en quinquenios, ayuda de \$400 para renta de casa, aumento del 25% en los sobresueldos, 3 meses de aguinaldo y otras demandas no menos importantes.

En el cuerpo directivo nacional que se eligió se incluyó a dos integrantes del MRM: Jesús Sosa Castro e Iván García Solís, quienes participaron en el Comité Ejecutivo en el que Félix Vallejo Martínez era el Secretario General y Carlos Jonguitud Barrios el secretario de Trabajo y Conflictos.

El pliego que se aprobó en Oaxaca fue presentado a las autoridades de la SEP; sin em-



bargo, la respuesta que se dio a la mayoría de los planteamientos fue de una negativa rotunda.

Pronto, en asambleas delegacionales se impulsó crear comités de lucha por zona escolar, efectuar reuniones con padres de familia, elaborar mantas con las principales demandas. La agitación entre los maestros crecía, debido al encarecimiento que los artículos de primera necesidad habían sufrido, con motivo de la próxima celebración de los juegos olímpicos en la ciudad de México.

Los maestros disidentes se organizaron para luchar por el pliego petitorio en el Comité Coordinador de Comités de Lucha Magisterial.

La creación de esta corriente sindical prácticamente coincidió con el estallido del movimiento estudiantil.

La política antidemocrática que impulsaba el Estado, lo llevó a reprimir violentamente las manifestaciones estudiantiles del 26 de julio de 1968 realizadas en diferentes partes de la ciudad de México; una convocada por la Federación Nacional de Estudiantes Técnicos del IPN (FNET) —agrupación íntimamente ligada a los intereses de las autoridades politécnicas—, cuya finalidad era protestar por la brutalidad policiaca con que se había agredido a los estudiantes y maestros de la Vocacional número 5 el 23 de julio anterior; la otra fue citada por la Confederación Nacional de Estudiantes Democráticos (CNED) y tenía como objetivo la conmemoración del XV aniversario del asalto al Cuartel de Moncada por los revolucionarios cubanos dirigidos por Fidel Castro.

Los recorridos de ambas manifestaciones eran diferentes; sin embargo, de manera intempestiva la FNET decidió dirigirse al Zócalo de la Ciudad de México y así coincidir en el trayecto de la otra marcha; una vez reunidas ambas manifestaciones, sus participantes fueron agredidos por el cuerpo de granaderos. La violencia se extendió por todo el centro de la Ciudad; los alumnos de las Preparatorias 1 y 2 fueron golpeados salvajemente al irrumpir las fuerzas represivas en el viejo barrio universitario.

Con esta irracional forma de actuar del gobierno se inició el movimiento estudiantil popular de 1968.⁴³

El estallido de la inconformidad juvenil de inmediato encontró eco en la reprimida insurgencia magisterial. La Escuela Normal Superior de México, por su parte, se convirtió en el centro aglutinador de los destacamentos de profesores y de padres de familia que habían decidido apoyar abiertamente la lucha de los estudiantes.

El Comité Ejecutivo de la Sociedad de Alumnos de la Escuela Normal Superior de México, que presidía el Profr. Jesús Barroso Ramírez, fue desconocido por su inoperancia política y en su lugar se nombró de manera democrática un Comité de Lucha, el cual de inmediato se integró al Congreso Nacional de Huelga (CNH), como miembro con todos los derechos y obligaciones; de igual forma estrechó sus relaciones, en primer término, con el Comité Coordinador de Comités de Lucha Magisteriales, conocidos ya para esos momentos por el apócope de sus primeros nombres, como los COCOS y, en segundo lugar, con los miembros del MRM.

Pronto, el magisterio de enseñanza elemental y en menor grado el de educación secundaria se unieron a las demandas democráticas que enarbolaba el movimiento estudiantil, a pesar de que las autoridades educativas adelantaron el periodo vacacional, tratando así de manera infructuosa de impedir concentraciones de alumnos.

Las escuelas formadoras de maestros tuvieron una participación destacada en el movimiento, sobre todo a nivel estudiantil, sobresaliendo la ENSM, la ENM, la Normal Oral y otras.

Por las características del conflicto estudiantil, los maestros de Educación Media y Superior se constituyeron en Coalición de Maestros de Enseñanza Media y Superior Pro-Libertades Democráticas. Participaban principalmente profesores del IPN, ENAH, ENSM, y de la UNAM.⁴⁴ La participación de los maestros de nivel superior en el conflicto fue de gran tras-



cendencia en el desarrollo de los acontecimientos. La cerrazón y la represión instrumentadas por el gobierno de Gustavo Díaz Ordaz llegaron a los extremos de encarcelar a los principales dirigentes de esta agrupación.

Las grandes manifestaciones estudiantiles, sin precedente en la historia del país, encontraron una política de obstinada indiferencia por parte del gobierno de GDO, el cual se negó sistemáticamente a reconocer que hubiera estudiantes desaparecidos, presos políticos y mucho menos muertos.

La reiterada demanda de "diálogo público" que levantaban los estudiantes por medio del CNH, fue constantemente ignorada por un gobierno encerrado en una abyecta posición de ejercer por sobre todas las cosas el "principio de autoridad".

Los integrantes del MRM dieron a conocer públicamente su posición con respecto al conflicto estudiantil: "El MRM... que promueve la unidad de acción para la lucha sindical... ve con profunda preocupación... los actos de represión desatados contra las fuerzas democráticas y revolucionarias de nuestro país. Se permite llamar la atención del pueblo para que se apreste a luchar junto a quienes ya lo vienen haciendo en defensa de las libertades democráticas".⁴⁵

Muy diferente fue la posición del charrismo sindical, que por conducto del secretario general del SNTE, Félix Vallejo Martínez, no escatimó recursos para apoyar al régimen de GDO; también en este concierto de servilismo desempeñó su papel de comparsa del Estado el PPS y su principal dirigente, Vicente Lombardo Toledano, quienes utilizaron fuertes adjetivos para denigrar a los participantes en el movimiento estudiantil popular que según ellos era conducido por la CIA y la reacción internacional; el colmo de su colaboracionismo fue cuando no objetaron la masacre del 2 de octubre al plantear: "El PPS... ha confirmado plenamente lo expresado en su manifiesto del 5 de agosto. Son estos agentes de la conspiración antinacional y los provocadores a su servicio, los principales responsables de la violencia criminal que culminó con la horrible matanza de

Tlatelolco... (el PPS) aplaude sin reservas los esfuerzos realizados... por el Presidente Gustavo Díaz Ordaz."⁴⁶

La represión desatada contra el movimiento estudiantil popular en general, llegó también a las escuelas normales del D.F., y varios de sus integrantes, entre ellos Luis González Sánchez y Enrique Ávila Carrillo, debieron pasar largas temporadas recluidos en el campo militar número 1 y en la penitenciaría de Lecumberri.

Al reanudarse las clases en el mes de noviembre de 1968, el magisterio capitalino se enfrentaba en lo externo con una sociedad temerosa de emprender grandes movilizaciones, sobre todo por la cercanía de la masacre estudiantil del 2 de octubre, y en lo interno, con opiniones encontradas sobre la táctica a seguir, entre las dos principales fuerzas de la disidencia magisterial. Por un lado, el MRM sostenía que no había condiciones para llamar a un paro de labores, y por el otro los COCOS, que argumentaban que era el momento de convocar a un paro y así obtener, mediante esta acción, una respuesta favorable al pliego emanado del Congreso de Oaxaca y, de igual forma, para exigir la vigencia plena de las libertades democráticas y la inmediata excacerbación de los presos políticos.

El 4 de noviembre en el Auditorio "Rafael Ramírez" de la ENSM, después de arduos debates, se acordó convocar a un paro de labores para el 12 de noviembre de 1968.

La actividad magisterial volvió a resurgir: los brigadeos a escuelas se hicieron cotidianos, las reuniones con los padres de familia se reactivaron; el 12 estalló el paro en cerca del 50% de las escuelas primarias del D. F., las autoridades respondieron de manera inmediata y con extrema energía: decretaron ceses fulminantes contra 63 profesores entre los que destacaban Carlos Andaluz Negrete, Efraín Gracida Camacho, Pedro Estrada Vega, Héctor Rodríguez Arcega y otros.

El temor generalizado, latente entre los trabajadores de la educación y los padres de familia, por una parte; y por la otra, el enfrentamiento interno entre las diferentes concepcio-



nes sobre la coyuntura política existente entre los Cocos y el MRM, no permitieron dar una respuesta puntual y sustantiva a la actitud represiva de las autoridades; el 18 de noviembre se efectuó una concentración en los patios de la SUP, no muy concurrida, en la cual se entregó un documento a las autoridades en el que se exigía se pusiera un alto a la política represiva que estaba instrumentando la SUP; además se solicitaba la inmediata reposición en sus trabajos de los maestros cesados.

Pláticas, negociaciones y acciones posteriores de masas fueron logrando la paulatina reinstalación de la mayoría de los profesores cesados.

El movimiento estudiantil popular de 1968, que conmovió a nuestro país, ayudó a la for-

mación de innumerables cuadros políticos y sindicales que durante años han sostenido la oposición consecuente en contra del charrismo sindical y lo que esto significa.

Finalmente, la última escuela en levantar el paro estudiantil fue la ENSM el 10 de enero de 1969, la que por medio de un comunicado público planteaba el compromiso de su comunidad para “continuar - luchando- activamente por las libertades democráticas del pueblo de México” y de “los presos políticos”.⁴⁷

En efecto, la Escuela Normal Superior de México se convirtió en el gran laboratorio social de donde egresaron una gran cantidad de luchadores magisteriales que durante la década de los 70 y 80 van a impugnar de raíz la existencia del charrismo en el SNTE.

Notas de la lectura

⁴⁰ Folleto, SNTE, Maestro. México, 1961, pp. 9 y 10.

⁴¹ *Boletín* MRM, núm. 6, 7 de julio de 1962, pp. 1 y 2.

⁴² *El socialista*, diciembre de 1967.

⁴³ Ávila Carrillo, Enrique y Gracida Camacho, Efraín. *Calendario Cívico Escolar (Y algunas fechas olvidadas)*. Edic. Quinto Sol, S. A., según 1ª edición, México, 1990, p. 109.

⁴⁴ Ramírez, Ramón. *El movimiento estudiantil*

de México. Julio-Diciembre de 1968. Edic. ERA, S. A., México, 1969, tomo II, pp. 59-60.

⁴⁵ *Ibid.*, p. 115. Tomado de *El Día*. 19 de agosto de 1968.

⁴⁶ *Ibid.*, p. 460. Tomado de *El Día*. 14 de noviembre de 1968.

⁴⁷ *Ibid.*, p. 510. Tomado de *El Día*. 10 de enero de 1969.

⁴⁸ Semo, Enrique, coord. *México un pueblo en la historia*, tomo 4, UAP-Nueva Imagen. México, 1982, p. 204.

⁴⁹ Peláez, Gerardo, op. cit., p. 150.



T E R C E R A U N I D A D

REFORMA Y MODERNIZACIÓN EDUCATIVAS EN EL MARCO DE LA GLOBALIZACIÓN 1970-1970



TEMA 1. Reorganización económica mundial, reforma, modernización y desarrollo social

23 de Mayo

LECTURA:
EL CONTEXTO INTERNACIONAL Y
LA INTEGRACIÓN DE MÉXICO A LA
ECONOMÍA MUNDIAL EN LOS AÑOS 70*

PRESENTACIÓN

A lo largo de su texto “El contexto internacional y la integración de México a la economía mundial en los años 70”, Miguel Ángel Rivera Ríos maneja como tesis central que México -a partir de 1970- entra en un proceso contradictorio como resultado por un lado, de la configuración de un modelo económico social único a nivel mundial, que hace necesarias la reorganización de la economía en todo el planeta y la reorganización social instrumentado por el Estado mexicano en el periodo 1940-1970, que entra en crisis a mediados de la década de los 60.

Proceso que obliga al Estado mexicano a modernizar las estructuras económicas y sociales del país, es decir, a replantear la inserción de la economía nacional en el mercado mundial, mediante la construcción de un nuevo modelo de desarrollo, en el cual el Estado debe jugar un papel protagonista distinto.

El texto de Rivera tiene la finalidad de ofrecer premisas para que el profesor-alumno contextualice la manera en que el Estado mexicano intentó lograr lo anterior durante la década de los 70. Contexto que se complementa con el análisis que hace Riordan Roett en su texto “Las alternativas estratégicas de México en el cambiante sistema

* Miguel Ángel Rivera, “El contexto internacional y la integración de México a la economía mundial en los años 70”, en: Crisis y reorganización del capitalismo en México: 1960-1985. México, Ed. ERA, 1990, pp. 55-82.

mundial: cuatro opciones, cuatro ironías” para la década de los 80.

II. EL CONTEXTO INTERNACIONAL Y LA INTEGRACIÓN DE MÉXICO A LA ECONOMÍA MUNDIAL EN LOS AÑOS SETENTA

1. EL CAMBIO EN LAS CONDICIONES DE INTEGRACIÓN

Uno de los factores que posibilitó el cambio de fase del capitalismo mexicano lo constituyó la nueva estructura que tendía a imponerse en la economía mundial, principalmente su extraordinaria internacionalización y la configuración de nuevos centros dinámicos en la periferia, sobre todo en América Latina, Medio Oriente y Asia Oriental, a partir de los años sesenta. Ello significó que países como México pasaran de una situación de débil integración, característica de los años cuarenta o cincuenta, a otra de amplio aprovechamiento de las oportunidades que ofrecía el desarrollo de la nueva división del trabajo, plétora de capital dinero en el mercado internacional y el auge petrolero, incorporándose de este modo exitosamente a la onda expansiva internacional recién abierta.

Esta nueva tendencia integradora, que no tardaría en ponerse de manifiesto en las relaciones comerciales y financieras de México con el resto del mundo, modificó el curso histórico que había seguido el capitalismo mexicano en casi todo el siglo.

A partir de la ruptura del sistema porfirista, el país había tendido hacia una economía menos abierta e integrada al exterior, situación que en general mantuvo su vigencia hasta fines de los años cincuenta. Los efectos de descomposición de la economía mundial, asociados a la crisis de 1929-1932, no hicieron otra cosa sino reforzar esta tendencia.¹ Además, como vimos en el capítulo anterior, durante los años cuarenta

y cincuenta la acumulación de capital en México había estado determinada primordialmente por la formación del mercado interior vía ampliación de la circulación mercantil (principalmente en el campo) y por la proletarización de la mano de obra campesina. Ambos procesos fueron reforzados por una estricta política de protección comercial que limitó el influjo directo de la concurrencia intercapitalista mundial sobre los precios y ganancias, acentuando así el giro “hacia adentro” de la economía nacional. Si bien el país recibió la influencia comercial² de la segunda guerra mundial y de la guerra de Corea, su influencia, sin embargo, se inscribía en un marco económico gobernado por los determinantes de la fase “extensiva” de la acumulación de capital.

Hacia fines de la década del cincuenta, la economía mexicana empezó a chocar abiertamente con el fenómeno del “estrangulamiento externo”, o sea con un conjunto de restricciones derivadas de la insuficiencia de divisas requeridas de manera impostergable para importar los medios de producción propios de la fase de industrialización que estaba por abrirse. Todo ello determinó que las condiciones de relativo aislamiento económico empezaran a romperse. Esa ruptura era el efecto combinado de la maduración de sus estructuras internas y de la internacionalización del capitalismo mundial.

El fenómeno de la mayor integración daba respuesta a los siguientes procesos:

1] Al requerimiento de un flujo creciente de medios de producción de alta tecnología procedentes del exterior, para hacer frente al aumento de la composición orgánica del capital y a la difusión de los sistemas de la gran industria.

2] A las demandas de capital de préstamo resultantes de los requerimientos de medios de producción para la industria, los servicios y el agro.

Sin esos elementos, la nueva fase de la acumulación de capital en México se hubiera retrasado considerablemente. Así, por ejemplo, fue posible un importante aumento de la capacidad para importar gracias precisamente a la

política del “desarrollo estabilizador”, cuyos efectos de mayor integración al mercado financiero mundial hemos discutido en el capítulo 1.

La integración no operó en una sola dirección, evidentemente. Al contrario, respondiendo a la constitución de un poderoso sector monopolístico de tipo financiero e industrial, México empezó a convertirse en un exportador de productos industriales y de capitales. Obviamente el fenómeno era a principios de la década del setenta muy modesto y expresaba, ante todo la atracción del sistema financiero norteamericano y una naciente integración con las economías de Centroamérica. En todo caso, era ya lo suficientemente fuerte como para expresar la conversión de México, al igual que el caso de Argentina o Brasil, en “subcentro industrial altamente dinámico”, condición que sintetizaba sus transformaciones estructurales, principalmente una elevada monopolización de la producción, la amplitud de la intervención estatal y, por lo tanto, la exportación de excedentes de capital al exterior. En una investigación anterior se intentó demostrar el grado de avance de las exportaciones de capital a lo largo de los años subsiguientes (aun antes de la crisis de 1982-1983, años en los que las mismas fueron muy cuantiosas), proceso que ubicó al país en posición de potencia “subimperialista” en la concurrencia mundial.³ Ello significaba específicamente que México había empezado a establecer su propia zona de influencia económica (en América Central y en menor medida en el Caribe) mediante la relación típica entre un país industrializado y un país agrario. Además de exportar capitales hacia éstos, canaliza excedentes de su producción industrial y les compra materias primas y productos de bajo grado de elaboración. El establecimiento de esta zona de influencia era el producto de tendencias cíclicas y estructurales del capitalismo mexicano; por un lado, de la baja de la tasa de ganancia que impulsaba la búsqueda de oportunidades más rentables en el exterior y, por otro lado, de la aparición de signos de estancamiento dentro de su propio mercado interno, lo que obligaba también a buscar salidas



en el exterior.⁴ Situaciones como esta última se presentaban a principios de la década del setenta, en muy contados casos pero era una tendencia que avanzaba, según los datos de que se dispone.⁵ A la par de esas transformaciones México seguía siendo evidentemente un país dependiente, principalmente del capitalismo norteamericano.

Por último, cabe hacer referencia a la posición adquirida por México en el cuadro mundial de parcelación y redistribución del proceso productivo que dio origen a las llamadas "plantas maquiladoras". La posición de México cobró fuerza a fines de la década del sesenta y en los diez años siguientes se convirtió en el rubro más dinámico de la cuenta de ingresos de la balanza en cuenta corriente arrojando un ingreso anual promedio de 480 millones de dólares en el periodo 1977-1979.

Por medio de los procesos descritos, el capitalismo mexicano empezó a recibir de manera más amplia y directa el influjo del ciclo mundial de valorización del capital, tanto en el sentido de fuerza aceleradora como de las contradicciones que se desplegaron durante la década del setenta. Esto obliga a estudiar con mucha atención el contexto internacional y a considerar permanentemente al capitalismo mexicano como parte del todo más amplio de la economía mundial. En polos apartados que siguen intentaremos examinar las tendencias fundamentales de la expansión del capitalismo mundial en la década del setenta: la sobreexpansión del crédito y la ampliación del gasto público.

2. LA DÉCADA DE LOS SETENTA COMO UN PERIODO DE CONTRADICCIONES ESTRUCTURALES DEL CAPITALISMO MUNDIAL

A nivel de las tendencias del crecimiento económico internacional, la década de los setenta representa, a diferencia del decenio anterior, un lapso de crecimiento más lento; en él se manifiestan y actúan las contradicciones que habían madurado al amparo del prolongado auge de la posguerra.⁶ En la gráfica 2.1, que muestra las

tasas de crecimiento del PIB en los países industrializados y en desarrollo durante el periodo 1961-1983, se observa en primer término una baja general del ritmo de crecimiento, especialmente en los países más desarrollados y, en segundo lugar, una baja general más pronunciada de todos los países en la segunda mitad de la década del setenta.

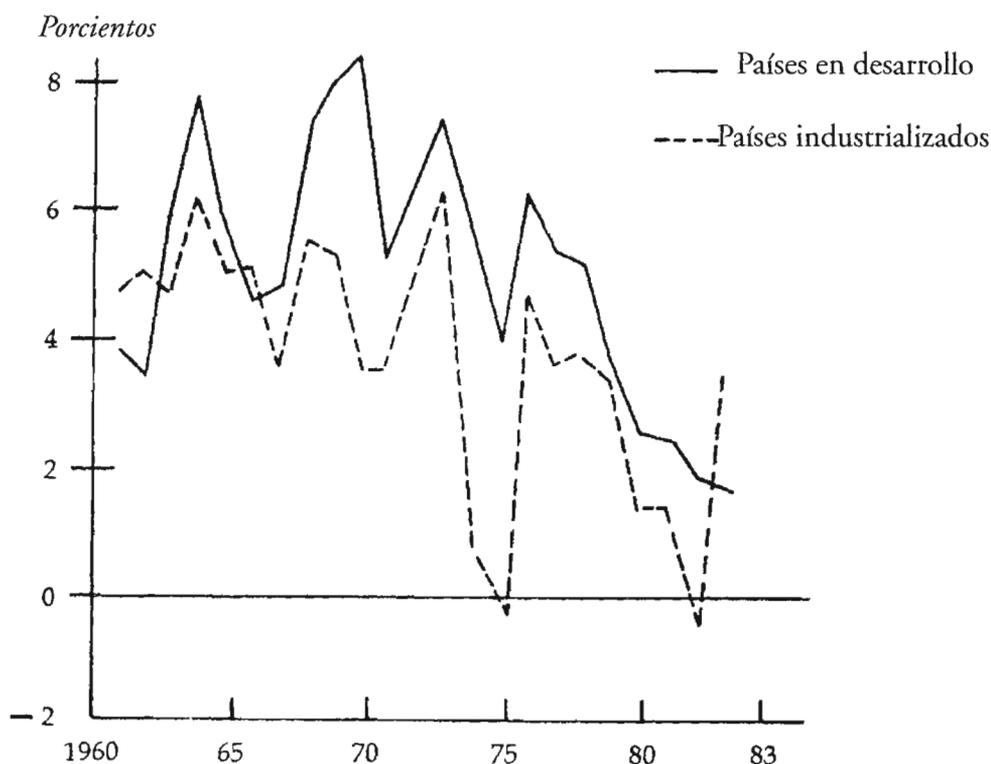
Entre los factores de inestabilidad económica se encuentra la crisis de 1973-1975, la más severa desde los años treinta.⁷ Su efecto general puede ubicarse en dos niveles: por una parte cortó el largo ciclo de prosperidad de la posguerra, durante la cual el mundo capitalista había conocido crisis relativamente moderadas y poco sincronizadas entre los distintos países; por otra parte, con ella se inició un periodo de crecimiento inestable y menos elevado, que se tradujo en marcadas fluctuaciones de la tasa de acumulación de capital, un importante desempleo y, sobre todo, una notoria intensificación de las presiones inflacionarias, todo lo cual llevó al capitalismo mundial a otra crisis coyuntural de gravedad equivalente, en 1980-1982. Por estas consideraciones, el capitalismo mundial pareció entrar en un periodo de descomposición que en muchos aspectos recordaba los decenios de entre guerras, cuando la expansión de los países capitalistas tendía a chocar prematuramente con la sobreproducción, la fragmentación del mercado mundial y el derrumbe del crédito.⁸

Detrás de estas crisis y la situación general de inestabilidad económica, había factores estructurales diversos que conformaban un cuadro muy complejo. Ante todo, la incidencia de un fenómeno de sobreproducción mundial, originado en el hecho de que las industrias que sostuvieron el largo auge (automotriz, petroquímica, siderurgia...) habían llegado a generar un aumento considerable de la producción y de la concurrencia mundial, con efectos obvios sobre la rentabilidad del capital, en tanto que el crecimiento de la productividad pasaba a una fase descendente, que impedía sostener la tasa de plusvalía; como resultado de ello, o la caída de la tasa de ganancia adquirió la confi-



Gráfica 2.1

TASAS DE CRECIMIENTO DEL PIB EN PAÍSES INDUSTRIALIZADOS Y EN DESARROLLO, 1961-1983



FUENTE: World Bank, *World Development Report 1984*, Washington, D.C., p. 12.

guración de proceso mundial. Evidentemente, a medida que la acumulación de capital se convertía en sobreacumulación y afectaba considerablemente las actividades industriales tradicionales, hacían su aparición y se desarrollaban otras industrias que absorbían cantidades considerables de capital mundial (informática, microelectrónica, biogenética, entre otras). Sin embargo, éstas no eran capaces aún de crear un efecto generalizado de expansión sobre la economía mundial, por encontrarse en una etapa temprana de su desarrollo y verse afectadas por la reacción sobreprotectora del conjunto de los países, así como por el ambiente especulativo generalizado, los cuales provocaban inflación crónica e inestabilidad cambiaria.⁹

El proceso de sobreproducción mundial que condujo a la crisis de 1973-1975 se amplió en la medida en que coincidía con un descenso de la capacidad de ahorro en los países capitalistas (lo que equivale a una reducción de la porción acumulable de la plusvalía producida); problema cuyas manifestaciones se hallan profusamente documentadas en estudios de la tecnocracia mundial, del FMI o del Banco Mundial, que ponen de manifiesto, además de la pérdida de dinamismo de la productividad del trabajo y de la tasa de ganancia,¹⁰ una menor tasa de ahorro en la gran mayoría de los países imperialistas. A este respecto el Cuadro 2.1 permite apreciar el descenso del ahorro neto como porcentaje del PIB en los siete países más industrializados, que transita de un máximo de 13% en

Cuadro 2.1

AHORRO NETO Y AHORRO POR SECTOR EN LOS PAISES INDUSTRIALES, 1964-1981

(Como porcentos del PIB)

Año	A H O R R O			
	<i>neto</i>	<i>de las corporaciones</i>	<i>gubernamental</i>	<i>familiar</i>
1964	10.8	3.4	2.0	5.4
1971	12.0	2.6	1.9	6.7
1972				
1973	14.1	2.7	2.8	8.7
1974	11.9	0.7	2.1	9.2
1975	9.0	0.8	-1.3	9.6
1976	9.6	1.4	-0.3	8.5
1977	10.4	1.9	0.4	8.2
1978	11.4	2.4	0.4	8.6
1979	10.4	2.1	0.9	8.0
1980	9.5	1.2	0.3	8.0
1981	8.8	0.6	-0.2	8.2

NOTA: Datos de los siete países más industrializados de la OCDE: Canadá, Francia, República federal de Alemania, Italia, Japón, Inglaterra y Estados Unidos.

FUENTE: Hakin y Wallich, 1984.

Tomado de World Bank, op. cit., p. 22.

1971-1973 al 10% en 1979-1980. El Cuadro 2.2, por su parte, ilustra el deterioro de la tasa de ganancia del capital de las corporaciones en el periodo 1974-1976 en los mismos países (excepto Canadá), descenso que se mostró especialmente pronunciado en Japón, Inglaterra y Estados Unidos.

3. EL PAPEL DEL ESTADO Y LA SIGNIFICACIÓN DEL DÉFICIT FISCAL

Con la segunda posguerra se desarrollaron nuevos criterios e instrumentos para orientar la intervención del Estado a favor de la acumulación de capital. Esta reorientación se fundamentó en el keynesianismo, bajo la llamada "síntesis neoclásica"; de la cual surgió la moderna política de gasto público deficitario y los

criterios de estabilización del ciclo económico que habría de convertirse, a partir de los años sesenta, en una norma plenamente aceptada por todos los países capitalista.¹¹

La concepción keynesiana tenía su fundamento en una determinada visión del carácter y las contradicciones del capitalismo. Apuntaba principalmente que en las condiciones del capitalismo industrial maduro, las "oportunidades de inversión" venían decayendo, y en consecuencia se había producido un serio desequilibrio entre lo que ellos llamaban "el ahorro" y la "inversión". Para los keynesianos la contradicción fundamental del capitalismo tenía que ver, en consecuencia, con la desproporción de los grandes fondos de acumulación de capital respecto a las oportunidades de colocación rentable de esos recursos. En consecuencia, afirmaban, se había producido un aumento



Cuadro 2.2

TASA DE GANANCIA DEL CAPITAL DE LAS CORPORACIONES EN VARIOS
PAÍSES INDUSTRIALIZADOS, 1962-1976.

(porcientos)

	<i>EE.UU</i>	<i>Francia</i>	<i>RFA</i>	<i>Italia</i>	<i>Japón</i>	<i>Inglaterra</i>
1962-64	12.0	9.7	19.3	10.4	28.2	11.9
1965-69	12.2	10.0	19.5	11.4	27.9	19.6
1970-73	8.6	11.6	15.0	10.3	21.9	8.3
1974-76	7.1	8.0	11.4	—	13.5	5.7

FUENTE: Sachs, 1979. Tomado de World Bank, op. cit., p. 17

sostenido de la capacidad productiva no utilizada, misma que reforzaba el descenso de la rentabilidad capitalista. Para atacar esta contradicción el keynesianismo señalaba la necesidad de un aumento en la *demanda efectiva*, con el consabido resultado de un aumento de la capacidad social de compra y realización, que a su vez promovía un aumento de la capacidad productiva y de los fondos de acumulación.

El medio fundamental propuesto por los keynesianos para aumentar la demanda efectiva era el gasto público publicitario, entendido no como una adición neta de recursos que sería capaz de crear un efecto multiplicador conducente a un aumento de la producción social. Huelga decir que tal visión de las contradicciones del capitalismo y de las vías para superarlas se hallaba profundamente influida por las condiciones históricas bajo las cuales se había desencadenado y desenvuelto la crisis mundial de 1929-1932.

En aquellos años, a consecuencia de la sobreexpansión del crédito y de la especulación, la sobreproducción de capital llegó al punto de romper la cadena de la circulación capitalista, de tal manera que coexistían sin conexión una inmensa acumulación de mercancías y fábricas paralizadas con una demanda sin satisfacer, tanto de índole personal como productiva. La

superación de dicha crisis exigía, en países como Estados Unidos, la reconstitución de la cadena de la circulación capitalista, para que volviese a ponerse en marcha el proceso de reproducción social. De allí surgió, por ejemplo, la concepción de que si era preciso el Estado debería contratar obreros para que cavaran hoyos y después los cerrasen, pues sus salarios actuarían como un vehículo idóneo para elevar la demanda efectiva y reforzar la circulación mercantil, hasta restablecer, paulatinamente, los niveles "normales" de la actividad económica y de utilización del capital acumulado.¹²

El ámbito de la *circulación* capitalista se constituía para los keynesianos, y posteriormente para el resto de las escuelas del pensamiento económico burgués, en el aspecto fundamental del sistema capitalista y en la vía para atacar sus contradicciones. Sobre la base del control de la demanda, y del gasto deficitario en particular, se constituyó la política de "estabilización y alargamiento del ciclo económico". La idea radicaba en impulsar y fortalecer la demanda en la parte baja del ciclo, para que se generaran niveles crecientes de utilización de la capacidad instalada. En contraste, una vez alcanzada la situación de pleno empleo y utilización máxima de la capacidad instalada, se aflojaría la tensión del gasto y se contraería la



demanda, para evitar tanto un “sobrecalentamiento” del aparato productivo como el que la presión inflacionaria nulificara el nuevo poder de compra.¹³

Todo lo anterior reforzaba notablemente la tendencia hacia una mayor participación del Estado en el proceso de reproducción en la generalidad de los países capitalistas. Naturalmente el keynesianismo no era ni con mucho la única fuerza propulsora del capitalismo de Estado. Al contrario, por lo que respecta a los últimos cuarenta años, se puede decir que fueron las condiciones generales de la expansión del capitalismo las que forzaron a un mayor estatismo, dado por ejemplo el gran peso de la investigación y el desarrollo tecnológico y de los costos fijos de reproducción del capital. En este sentido, el keynesianismo significó un fortalecimiento de determinadas tendencias que añadieron una faceta que peretendía regular y controlar el sistema capitalista, aspecto muy importante para explicar específicamente el

gran aumento del gasto público deficitario.

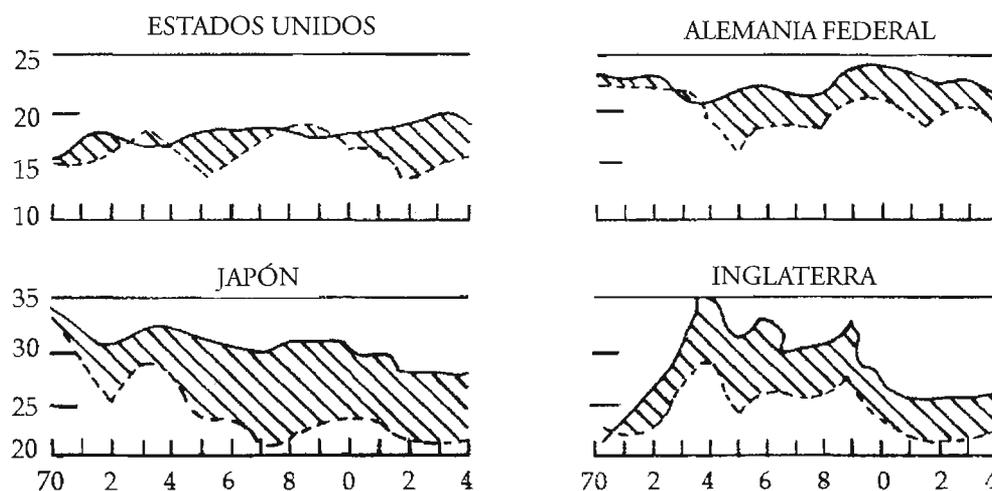
Bajo estas condiciones las erogaciones públicas se elevaron efectivamente en todos los países capitalistas. En los más industrializados pasaron del 29% como proporción del PIB en 1961 a 41% en 1978.¹⁴ Obviamente, gran parte del gasto se financió sobre la base del endeudamiento. Para probar lo anterior son elocuentemente indicativos los datos de la gráfica 2.2 que ilustra, a lo largo de los años setenta, la amplitud y la tendencia del déficit fiscal en cuatro de los países imperialistas más representativos.

A su vez, la práctica del gasto público deficitario fue uno de los factores que alentaron un nuevo desarrollo del crédito internacional, ya que planteaban grandes demandas de capital de préstamo. Estos requerimientos fueron satisfechos en gran parte por el naciente mercado del eurodólar.¹⁵ Este mercado, constituido por una creciente red de bancos que operan con dólares situados fuera de los Estados Unidos, aportó medios que difícilmente habrían ema-

Gráfica 2.2

DÉFICIT PRESUPUESTAL EN PAÍSES CAPITALISTAS INDUSTRIALIZADOS,¹ 1970-1983

(Como porcentaje del PIB, superficie sombreada)



Nota: ¹ Se trata del déficit presupuestal en Estados Unidos y en Alemania Federal, como déficit del gobierno central; en el caso de Japón e Inglaterra es el déficit del sector público.

FUENTE: Banco de Pagos Internacionales, tomado de *Boletín del FMI*, 9 de julio de 1984, p. 197.

nado de otras fuentes, llevando el costo del financiamiento a menores niveles gracias a la aplicación de técnicas electrónicas de procesamiento de datos y a las ventajas económicas derivadas de la especialización y la operación en gran escala.

La gran disponibilidad de crédito permitió además que los países capitalistas atrasados amortiguaran los efectos de la crisis mundial de 1973-1975. Esto fue muy claro en casos como los de México, Brasil, Corea del Sur, Turquía o Filipinas, que, al decir del Banco Mundial, siguieron una línea de crecimiento económico sustentado en políticas financieras y fiscales que implicaban elevado endeudamiento con bancos comerciales. Ello les permitió hacer frente, en forma temporal, a las tendencias de menor crecimiento y, sobre todo, a la creciente intervención económica a cargo del estado.¹⁶

Para explicar el impacto de la política económica de base keynesiana debemos tomar en consideración el hecho de que actuaba en el marco de un conjunto de transformaciones estructurales de la economía mundial (la revolución técnico-productiva, la mayor difusión del fordismo, el nuevo orden internacional del FMI y del GATT) que constituían la base material para que el aumento de la demanda, resultante del crédito y del gasto público deficitario, no operara simplemente como un medio de activar la inflación, sino como un estímulo adicional al aumento de la producción. Al mismo tiempo, tampoco debemos olvidar que la economía mundial de la inmediata posguerra había heredado, por los efectos de la recesión de los años treinta, instalaciones con capacidad productiva sin utilizar (a lo que se sumaron las posteriores necesidades de reposición del capital fijo destruido); por su parte, el uso del crédito se había reducido a un mínimo en los años de la depresión. En estas condiciones, el aumento de la productividad en los años cincuenta y sesenta tuvo un efecto acelerador extraordinario, que la política económica buscó estimular y prolongar.

Sin embargo, el proceso no pudo dejar de rebasar determinados límites, tras los cuales

quedaron de manifiesto las contradicciones de la política de base keynesiana. Por un lado, el impacto de la revolución técnico-productiva en las ramas fundamentales de la industria mundial se iba agotando a la par que el fenómeno de la sobreproducción debilitaba el ciclo capitalista en los años setenta, emergiendo a la superficie los límites de la expansión de la demanda, lo que tomaba la forma de inoperabilidad de la política económica.

Ante la caída de la tasa de ganancia (véase Cuadro 2.2), el aumento de la demanda se convirtió más bien en un estímulo para la inflación y la especulación.¹⁷ En este sentido la sobreutilización del crédito y la inflación crónica de los años setenta no eran, esencialmente, más que un síntoma de la pérdida de funcionalidad de las políticas de base keynesianas.¹⁸

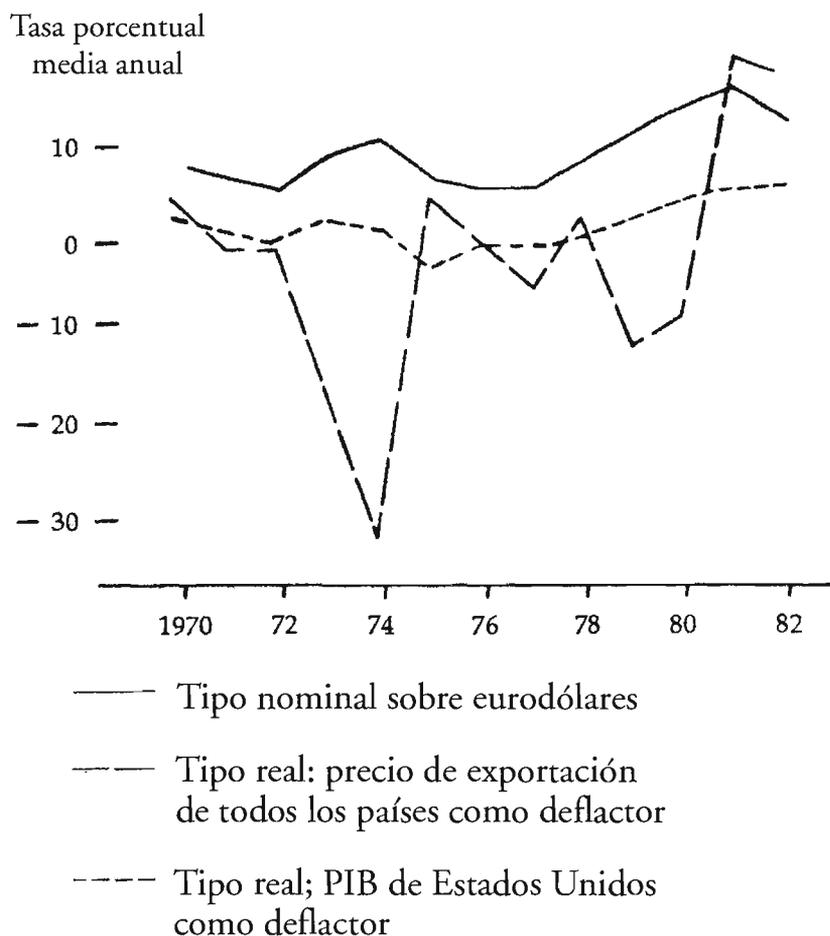
En otras palabras, se trata de las consecuencias del alargamiento artificial del ciclo de crecimiento económico, es decir, el intento de sostener, por medio de la adición de poder de compra y del crédito, el proceso de acumulación y valorización del capital. Por eso mismo, el efecto no podía ser otro que la “estagflación” (inflación en condiciones recesivas), fenómeno que no tardó en cuestionar la validez del pensamiento económico contemporáneo en general y del keynesianismo en particular, poniendo al orden del día una crisis teórica de proporciones sólo equivalentes a la de los años treinta.

Detrás de ese proceso de expansión del crédito en el que se basaban las políticas de corte keynesiano, se ocultaban otras contradicciones. Particularmente la disminución de la tasa de ahorro, a la que hemos hecho referencia en el Cuadro 2.1. No hay duda que el llamado reciclaje de los fondos petroleros disfrazó esta contradicción y permitió una expansión del crédito aún más peligrosa. La abundancia temporal de liquidez internacional asociada al reciclaje contribuyó a que las tasas reales de interés llegaran a ser incluso negativas, alentando de paso un mayor endeudamiento mundial. en la Gráfica 2.3 puede verse el descenso de la tasa de interés real para depósito en eurodólares a mediados



Gráfica 2.3

TIPOS DE INTERÉS REALES Y NOMINALES, 1970-1982



Nota: Se refiere al tipo de interés sobre eurodólares, cotización diaria media para depósitos a tres meses.

FUENTE: Tomado del Banco Mundial, *Informe sobre el desarrollo mundial 1983*, p.11

de los setenta; obsérvese que el mayor descenso tuvo lugar efectivamente entre 1973 y 1976.

De hecho la situación a la larga era insostenible, ya que el menor crecimiento económico minaba drásticamente el poder de pago de las empresas o los gobiernos del mundo; al mismo tiempo la inflación y la plétora de capitales, provocada por el reciclaje de los fondos petroleros, presionaban en el sentido de un descenso de los ingresos reales del capital financiero internacional. Por lo tanto, sólo era cuestión de tiempo para que los líderes de los países capi-

talistas buscaran un freno a este proceso con correctivos drásticos, a fin de evitar que la insolvencia declarada de algún país o empresa provocara el pánico financiero y una cadena de sucesivas declaraciones de incapacidad de pago o bancarrotas y quiebras a escala mundial. Todo esto se produjo de hecho entre 1979 y 1982. Ante las crecientes dificultades para sostener la recuperación iniciada en 1976 y los peligros potenciales que ésta traía aparejados, el gobierno de los Estados Unidos se decidió por una política monetaria fuertemente restrictiva



cuyo resultado fue un incremento de las tasas de interés jamás conocido en la historia del capitalismo.¹⁹ Esta situación fue acentuada y prolongada por la política del gobierno Reagan, que implicó, durante varios años, un estricto control de la emisión monetaria. La Gráfica 2.3 muestra cómo se inicia, en 1978, el repunte de las tasas de interés, a tal grado que los márgenes reales volvieron a ser positivos. Este incremento constituye uno de los factores fundamentales a la hora de explicar la irrupción de la crisis mundial de 1980-1982, ya que cortó abruptamente la tendencia de crédito barato prevalente durante la mayor parte de la década del setenta.

La restricción del crédito deterioró por esa misma razón, el precario equilibrio financiero de todos los deudores del mundo. A partir de entonces estaba planteada la irrupción de una crisis financiera, que sólo requería la caída de un gran deudor para detonar. Ese papel estuvo a punto de ser desempeñado por México en agosto de 1982, al anunciar que no estaba en condiciones de seguir cumpliendo con las amortizaciones de su deuda externa. Pese a que no se produjo un colapso del sistema financiero, los bancos iniciaron un periodo de restricciones en lo que concierne al otorgamiento de nuevos préstamos.

En el apartado siguiente intentaremos esbozar una caracterización de conjunto sobre las condiciones de la economía mundial a fines de la década del setenta, apoyándonos en los elementos ya aportados, con el fin principalmente de establecer las implicaciones para México.

4. LA SITUACIÓN GENERAL A FINES DE LA DÉCADA DE LOS SETENTA. IMPLICACIONES PARA MÉXICO

En respuesta al clima de restricciones al uso del crédito con fines de alargamiento del ciclo económico, la generalidad de los países inició o profundizó sus procesos tendientes a racionalizar las políticas de intervención estatal. Se pretendía, sobre todo, sanear las finanzas públicas y controlar la inflación. Semejante proce-

so constituye en sustancia lo que hemos llamado “reorganización del capital mundial”. Evidentemente no todos los países han puesto en práctica estas acciones al mismo tiempo y con similar intensidad. México proporciona a este respecto el ejemplo de un país que si bien a la larga se subordinó al proceso mundial de restricción fiscal, lo hizo después de llevar casi hasta sus últimas consecuencias las posibilidades del expansionismo inflacionario de corte keynesiano.

Cabe recordar que desde la década del sesenta México se había convertido en gran importador de capitales, proceso que permitió superar en gran parte las dificultades iniciales que planteaba la transición a la fase “intensiva” de la acumulación de capital. Entrada la década del setenta, el proceso de endeudamiento se intensificó aún más dado el giro de la política del Estado mexicano hacia el keynesianismo y en general hacia un mayor grado de participación y control estatal del proceso social de reproducción. Las restricciones iniciales del crédito de fines de la década del setenta no afectaron prácticamente el creciente proceso de endeudamiento público, gracias a que el “segundo shock petrolero mundial” (véase Gráfica 2.4), elevó sus ingresos de petrodólares y se constituyó en un gran aval para mayores empréstitos.

La conversión de México en potencia petrolera mundial determinó la apertura de condiciones coyunturales distintas de integración al mercado mundial que pueden sintetizarse de la siguiente manera:

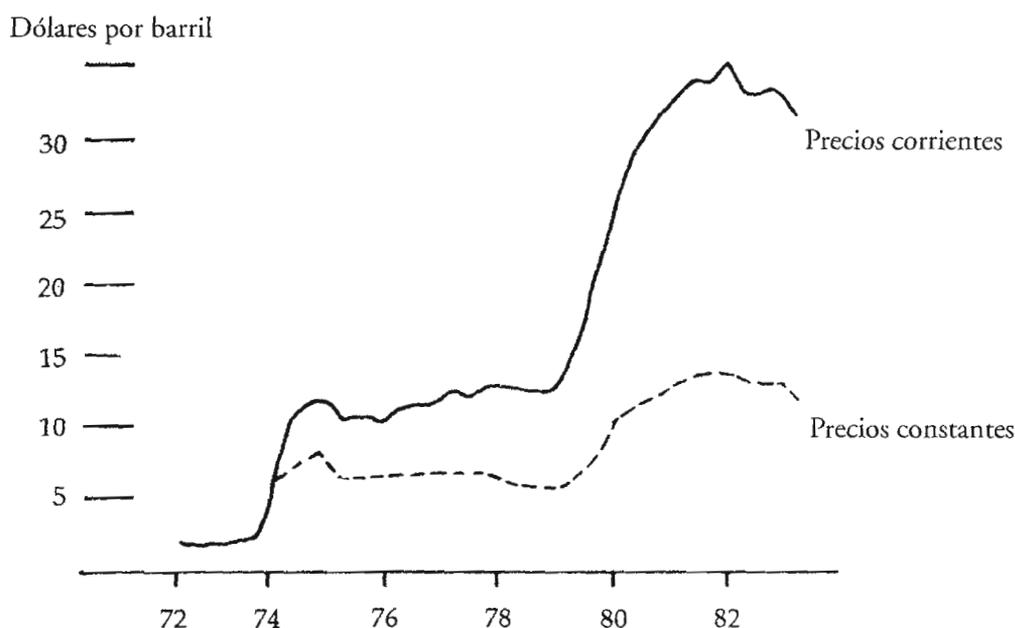
1] Generó una transferencia enorme de riqueza a favor del país, que debe entenderse como parte del proceso más amplio de transferencia a favor del conjunto de los países petroleros que tuvo lugar durante la década mencionada. El vehículo de esa transferencia fue la renta petrolera, que llegó en México al equivalente a 22-30 dólares por barril.²⁰

Con el apoyo de esos extraordinarios ingresos el país llegó a figurar, entre 1978-1980, a la cabeza de la lista de los deudores más confiables para préstamos bancarios. De esta manera,



Gráfica 2.4

PRECIOS POR BARRIL DE PETRÓLEO
1972-1983



FUENTE: Banco Mundial, Informe sobre el desarrollo mundial 1983, Washington, D.C., p. 10.

su endeudamiento adquirió una lógica propia que no se habría de detener más que con la interposición en su camino de algún hecho catastrófico.

2] El gran despliegue de las exportaciones petroleras desequilibró el resto de las exportaciones mexicanas y tendió a chocar con el desarrollo de sus exportaciones industriales. Esto se explica principalmente porque las ventas de petróleo se apoyan en factores ligados a la dotación natural de recursos no reproducibles y carecen de las posibilidades técnico-productivas que permiten sustituir una gama de productos por otra para lograr adaptación a las condiciones cambiantes del mercado mundial. Los grandes países exportadores de petróleo generan además un conjunto de presiones sobre su tipo de cambio, que casi invariablemente los lleva a perder competitividad internacional para sus exportaciones no petroleras.

La entrada no masiva de petrodólares a un país suele causar un efecto conocido en general con el nombre de "petrolización", que será tanto más intenso en la medida que la estructura productiva esté menos desarrollada. La petrolización se traduce en un conjunto de repercusiones sobre el proceso de valorización de capital que analizaremos en el capítulo IV. También tiene implicaciones sobre el poder de compra internacional de la moneda de un país factor indispensable para entender las condiciones de competitividad de las exportaciones no petroleras de México. Esta cuestión se podría explicar brevemente de la siguiente manera: la entrada masiva de petrodólares implica un extraordinario elevamiento del caudal de la circulación capitalista en el país receptor, que traerá aparejado un aumento de la inflación y coyunturalmente del poder de compra externo de la moneda nacional. Ante el fuerte aumento

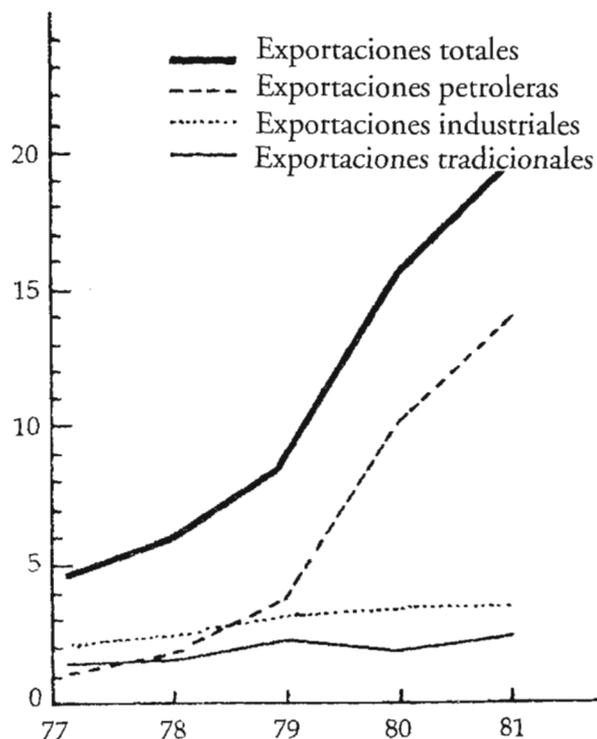


de las reservas internacionales del país, la cotización internacional del peso (o de la moneda local) se ve inflada, en tanto que el incremento interno de precios socava, en el fondo, su poder de compra real. Ello provoca una disparidad entre lo que una moneda puede comprar externamente y su poder de compra interno. Este efecto, que la generalidad de los observadores califican como “sobrevaluación monetaria”, se traslada a las exportaciones no petroleras, que se ven de este modo encarecidas, en tanto que las importaciones se abaratan. Esta situación fue muy clara en el comercio exterior de México a partir de 1979. Hasta ese año las exportaciones industriales medidas en dólares corrientes habían venido creciendo a una tasa de 120% (entre 1975-1979). Sin embargo, después, por efecto de la sobrevaluación del peso, aquéllas empezaron a perder mercado y entre 1979 y principios de 1982 se hallaban en una situación de relativo estancamiento. Ello puede observarse fácilmente en la gráfica 2.5, que representa el comportamiento de los tres grupos principales de productos exportables. En el caso de los industriales se aprecia una gradual pérdida de su ritmo de crecimiento que se expresó primero en el allanamiento de la curva respectiva, a partir de 1979, y después en su leve pendiente descendente, en 1981. Esta pérdida de dinamismo se tradujo, por las causas ya indicadas y pese a que en el periodo se hicieron importantes esfuerzos por desarrollar algunos ítems como la exportación de autopartes, en un estancamiento de todo el comercio exterior no-petrolero, ya que la exportación de productos tradicionales (productos agrícolas principalmente) decayó también (véase gráfica). El índice del volumen de las exportaciones de algodón, café y camarón, que había alcanzado su máximo en 1978-1979, declinó al año siguiente.²¹

Como se ve, las condiciones específicas de integración de México en el mercado mundial están signadas por la presencia de lo contradictorio. Por una parte, la sobreexpansión del crédito bancario y el auge petrolero le permitieron disfrutar, por un breve perio-

Gráfica 2.5

EVALUACIÓN DE LAS EXPORTACIONES MEXICANAS, 1977-1984

(Miles de millones de dólares corrientes)

FUENTE: Secretaría de Programación y Presupuesto, Anuario Estadístico de los Estados Unidos Mexicanos, varios años.

do, de una cuantiosa transferencia de riqueza. Por otra parte, el choque del auge mexicano con las fuertes tendencias recesivas mundiales, así como las propias contradicciones del auge interno (la petrolización y la sobrevaluación del tipo de cambio), desencadenaron una fuga de capitales que reubicó fuera del país gran parte de la riqueza recibida previamente desde el exterior. A partir de la crisis de 1982 se percibe nítidamente la irrupción de otros fenómenos que establecerán condiciones cualitativamente diferentes de integración a la economía mundial.



III. LA IRRUPCIÓN DE LA CRISIS ESTATAL, 1971-1976

1. EL SALDO DEL DETERIORO DE LAS POLÍTICAS DE FOMENTO “ESTABILIZADOR” Y LA CRISIS ESTRUCTURAL

El arribo a la década de los setenta fue precedido por un amplio marco de contradicciones entre las cuales, según hemos visto, destaca el hecho de que las políticas de fomento al capital propias del llamado periodo “estabilizador” estaban, desde 1965-1966 aproximadamente, en una fase de evidente deterioro marcado por el incremento tanto del déficit fiscal como de los intercambios con el exterior. El deterioro de dicha estrategia cumple un papel clave para comprender los cambios de orientación de la política de intervención estatal, al inicio de la década del setenta, ya que el deterioro de la tasa de ganancia era ya un hecho al inicio de estos años pese a todos los avances logrados en el periodo del desarrollo estabilizador.

El fenómeno de la sobreacumulación de capital industrial se pone de manifiesto en el he-

cho de que luego del vigoroso ciclo de 1963-1967, el crecimiento de la inversión privada empezaba a desacelerarse, tal como se muestra en la gráfica 3.1.

En el fondo, observamos que después de casi un decenio de desarrollo intensivo y de elevada participación de la inversión en el PIB, se gestaba una crisis estructural, que aún no alcanzaba toda su potencialidad. En ella incidían tanto contradicciones propias de la fase intensiva como factores ligados al retraso de la productividad agrícola (condicionado por el sistema minifundista ejidal). El papel de la política económica era de por sí muy complejo, pues de factor acelerador había concluido por generar nuevas contradicciones.

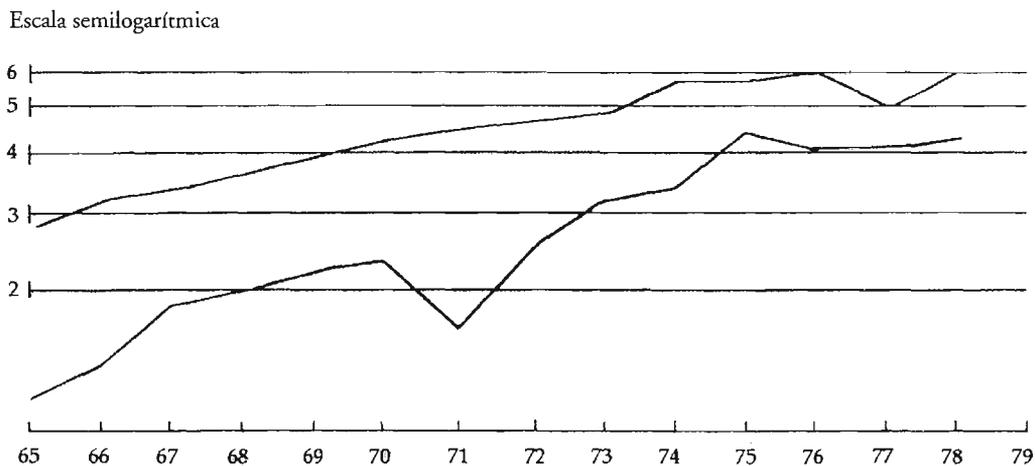
2. LA REORIENTACIÓN DE LA POLÍTICA ESTATAL A PRINCIPIOS DE LOS AÑOS SETENTA

La magnitud de estas fuerzas prefiguradas de la crisis, asentadas en la estructura y las tendencias históricas del capitalismo mexicano,

Gráfica 3.1

EVOLUCIÓN DE LA INVERSIÓN PRIVADA Y PÚBLICA REAL

(Millones de pesos de 1960)



FUENTE: Banco de México, *Informes anuales*, varios años



planteaba como ineludible una respuesta estatal, cualquiera que fuera la dirección de ésta. No sólo estaba presente la amenaza del estancamiento económico (exacerbado coyunturalmente por la recesión norteamericana de 1971), sino también un malestar social difuso, que expresaba la inconformidad general de la clase media y la pérdida de esperanzas por parte de un campesinado que recurría a acciones extremas, tales como invasiones violentas de tierras, y que se distanciaba del paternalismo estatal, profundamente desilusionado del espejismo del reparto agrario. El peso del desempleo era también agobiante: la relación entre el incremento de la población total y el de la población económicamente activa entró en una fase distinta en los años setenta. De 1950 a 1970, la población activa había crecido más lentamente que la población total, pero de 1971 en adelante la situación tendió a revertirse, acrecentando la amenaza del desempleo, ya que los contingentes de nuevos trabajadores que se incorporaban al mercado se acercaban al orden de los 600 a 700 mil anuales (véase Cuadro 3.1). La situación del mercado laboral incidía a su vez sobre la evolución de la productividad, dificultando objetivamente la reversión de las tendencias de estancamiento productivo que se mostraban asociadas al desarrollo desigual desde los años

sesenta. Merced al crecimiento explosivo de la fuerza de trabajo -trabajadores jóvenes sin experiencia previa- las empresas, principalmente las más atrasadas, encontraban terreno fértil para sobreexplotar al trabajador, con las previsibles consecuencias de retraso en la inversión destinada a mejorar la productividad.¹

En 1972, el Estado mexicano dio paso efectivamente a lo que constituiría una nueva estrategia de intervención estatal. Por este camino el Estado incrementó su participación no sólo en la generación de la inversión, sino también en el PIB, llegando por ejemplo a participar, hacia 1975-1976, con el 25% de los servicios financieros, casi la mitad de los servicios médicos y del transporte aéreo, la totalidad de los sistemas de correos y telégrafos, casi un 9% de la manufactura (véase Cuadro 3.2). Además, en contraste con la situación que predominaba a mediados de los años sesenta, cuando por cada peso invertido por el Estado los capitalistas privados invertían 2.06, hacia mediados de los setenta la misma proporción era de 1.1 1.27 (Gráfica 3.2). Esta estrategia de intervención creciente, que sobrepasó pronto los niveles característicos de los años sesenta, se basaba en un decidido uso del déficit fiscal, a la manera de la tradición keynesiana, y contribuyó a alimentar el ritmo del endeudamiento tanto interno como externo.³

Cuadro 3.1

POBLACIÓN Y FUERZA DE TRABAJO EN MÉXICO, 1950-1969

	1950	1960	1969	<i>tasa de crecimiento</i>	
				<i>% anual</i>	
	miles de personas			1960/1950	1970/1960
Población total	26 463	36 003	48 715	3.1	3.4
Población de 12 años o más	17 307	22 680	29 713	2.7	3.2
Población económicamente activa	8 345	10 213	12 955	2.0	2.7

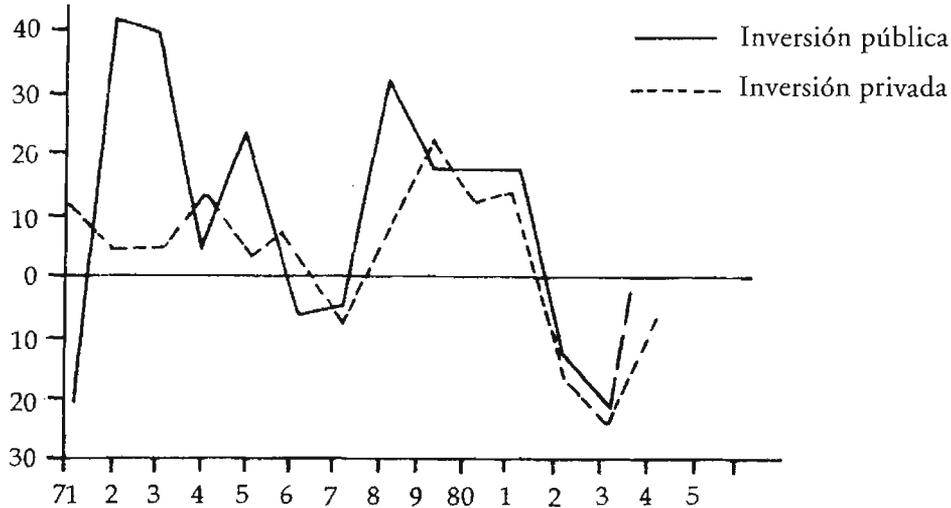
Fuente: Tomado de World Bank, *Special Study of the Mexican Economy...*, cit., p.26.



Gráfica 3.2

RELACIÓN PORCENTUAL ENTRE LA INVERSIÓN PÚBLICA Y PRIVADA

(Porcientos)*



* (Inversión privada / inversión pública) 100

1965 66 67 68 69 70 71 72 73 74 75 76 77 78

2.39 2.24 1.81 1.81 1.7 1.81 2.65 1.93 1.53 1.67 1.31 1.46 1.2 1.12

FUENTE: Tomado de Bancomer, *Panorama Económico*, México, diciembre de 1983, p. 268.

Cuadro 3.2

PARTICIPACIÓN DEL ESTADO MEXICANO EN EL PIB DE ALGUNAS RAMAS SELECCIONADAS

(Porcientos)

	1970	1971	1972	1973	1974	1975	1976	1977	1978	1979	1980	1981	1982
Agricultura ^a	50.0	50.0	50.0	50.0	50.0	50.0	50.0	50.0	50.0	50.0	50.0	50.0	50.0
Manufactura	7.7	8.0	8.2	8.2	8.4	8.5	8.6	9.0	9.3	9.7	9.7	10.0	10.2
Correos, teléfonos	21.2	17.7	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
Comercio	2.3	2.2	2.6	2.8	4.2	4.1	4.3	4.6	5.3	4.1	3.8	4.0	4.0
Transporte aéreo	54.7	56.4	55.3	53.4	57.5	54.4	51.4	48.6	47.7	46.1	45.2	44.4	100.0
Servicios financieros	21.7	23.7	25.4	24.6	26.3	21.8	24.5	30.6	23.1	22.4	25.0	25.0	100.0
Educación	73.3	74.0	73.7	73.6	73.0	71.5	71.4	71.3	70.0	70.1	70.3	70.6	70.0
Servicios médicos	56.2	56.4	56.1	56.4	55.5	55.5	55.2	53.8	50.8	49.8	49.5	48.3	47.3

^a Se refiere a una estimación del PIB ejidal, con base en datos censales para 1907. En sentido estricto, dicho PIB no es generado por el sector público.

FUENTE: Elaborado con datos del IV y VI Informes de Gobierno de José López Portillo, de la Secretaría de Programación y Presupuesto.



Cuadro 3.3

DÉFICIT FISCAL TOTAL Y COMO PORCENTAJE DEL PIB

(Miles de millones de pesos)

	Nominal	Real ^a	Por ciento del PIB
1968	- 5.03	- 5.46	1.48
1969	- 9.08	- 9.55	2.42
1970	- 6.08	- 6.08	1.36
1971	- 4.16	- 3.96	0.8
1972	- 17.04	- 15.50	3.0
1973	- 27.48	- 22.34	3.9
1974	- 34.25	- 22.38	3.8
1975	- 53.62	- 30.46	4.8
1976	- 64.07	- 31.40	4.6
1977	- 61.13	- 23.24	3.3

^a Deflactado con el índice nacional de precios al consumidor.

Fuente: FMI, *Estadísticas financieras internacionales, anuario 1982*, Washington, D.C., p. 274

El déficit fiscal creciente (Cuadro 3.3) y la mayor participación económica del Estado no constituían una simple extensión de la política económica del periodo “estabilizador”, la cual había incursionado por los senderos del expansionismo a medida que entraba en contradicciones. Al contrario, lo que empezó denominándose “desarrollo compartido” representaba una concepción y una visión sobre el papel del Estado y del sistema económico que tendió a romper con los criterios más conservadores de la burocracia mexicana y concluyó por producir una división dentro de ésta (cuestión que examinaremos más adelante), con dos sectores cada vez más diferenciados. La nueva concepción y el nuevo bloque se sostenían en dos pilares: 1] La intervención acrecentada del Estado era capaz de crear un efecto de arrastre, que dotaría a la economía mexicana de condiciones de crecimiento y estabilidad y a largo plazo resolvería los problemas estructurales del desempleo y la concentración del ingreso; 2] a través

de acciones tendientes a aumentar la participación de los salarios en el ingreso nacional se lograrían las condiciones de mercado necesarias para estimular la capacidad productiva nacional, sacándola de su estancamiento.

Por lo demás, el desplazamiento de la estrategia hacia este horizonte no era un fenómeno propiciado únicamente por factores internos. De hecho, tal como hemos visto en el Capítulo II, las condiciones generales de la economía mundial apuntaban en esa dirección ya que la práctica del gasto público deficitario se estaba convirtiendo en una norma para alcanzar una extensión del ciclo económico (mayor duración de la prosperidad) y la generación de pleno empleo; además, la abundancia y baratura del crédito bancario hacía sumamente asequible esta estrategia.

En consonancia con la difusión del instrumento keynesiano y poskeynesiano, se observaba en México una gran difusión de estas ideas no sólo entre las filas jóvenes del PRI, sino



nes del PRI” y, desde el punto de vista de la orientación de la política económica, las ideas de la izquierda reformista cuyos fundamentos keynesianos hemos ya analizado.⁵

La línea reformista del régimen de Echeverría parecía a primera vista como una continuación de la tradición populista del Estado mexicano, pero en el fondo constituía un fenómeno relativamente nuevo en algunas de sus medidas de política económica, ya que las reformas y las concesiones económicas, que habían estado anteriormente subordinadas de manera total a las normas de rentabilidad capitalista, aparecían ocupando ahora un papel relativamente autónomo o pasaban a desempeñar un rol inductor del crecimiento económico, ya que bajo la visión keynesiana y poskeynesiana se aceptaba el postulado de que el crecimiento de la demanda era la mejor garantía, para fortalecer y rehabilitar la producción de acuerdo a una lógica ya explicada en el Capítulo I. La adopción de esta política estaba objetivamente favorecida por toda la problemática relacionada con el fin del periodo estabilizador, que por sus implicaciones exigía reformas de un tipo u otro.⁶

3. LAS IMPLICACIONES DE LA NUEVA POLÍTICA ECONÓMICA: LA CRISIS ESTATAL A MEDIADOS DE LOS AÑOS SETENTA

Las implicaciones del cambio de política sobre el proceso de acumulación de capital puede subdividirse en cuatro categorías, plenamente interrelacionadas, pero cuyo tratamiento debe hacerse por separado. Primeramente hablaremos de las repercusiones de índole estructural y luego de las de índole coyuntural. En el centro de las primeras se encuentran las repercusiones causadas por la política salarial reformista, que al no subordinar el aumento de los salarios a los requerimientos de la rentabilidad capitalista provocó un mayor reflujo de la inversión privada⁷ (además de una disminución del impacto directamente productivo del gasto público, al poner en conflicto los rubros de asistencia social con los de fomento capitalista).⁸

Esperaban que el fortalecimiento del poder de compra, por vía del aumento de los salarios, alentara una mayor inversión: finalmente sucedió todo lo contrario: el aumento de los costos de reproducción del capital (tanto de origen salarial como no salarial deprimió aún más la inversión privada, vulnerada ya por tendencias de largo plazo.⁹

Por otra parte, al ampliar el gasto, déficit elevado y mayor promoción económica, la política del Estado produjo tensiones y contradicciones de variado carácter, que revirtieron sobre el proceso económico. En un primer plano desatacan las de carácter financiero, que condujeron a lo que se ha dado en llamar “desintermediación financiera”, con su secuela de captación bancaria decreciente (la proporción de los pasivos bancarios con respecto del PIB había decrecido de manera evidente para 1975-1976, véase Cuadro 1.6). A pesar de lo anterior y de la erosión de las finanzas públicas provocada por el crecimiento de las operaciones deficitarias de las empresas estatales, el Estado no tuvo más remedio, dadas sus apremiantes necesidades de crédito, que elevar la presión sobre el sistema bancario (vía reserva legal) y acelerar la emisión monetaria.¹⁰

El efecto inflacionario de ambas acciones se traducía en una reducción de la tasa de interés real y tendía a desestimular el ahorro, lo que alimentaba tenazmente el círculo vicioso existente. Por todo ello se agudizó el conflicto entre el Estado y la banca por la apropiación del crédito; a los elevamientos del encaje legal la banca respondía con operaciones especulativas, que habrían de adquirir proporciones de pánico en 1976.¹¹

El tercer orden de repercusiones atañe a las políticas de subsidio y a la orientación populista del Estado mexicano (particularmente la corrupción y los criterios de manipulación) formaban parte de una tradición histórica; sin embargo, en este periodo se manifiesta de lleno su disfuncionalidad con respecto a los requerimientos de la acumulación de capital y arrojan luz sobre un deterioro de la capacidad de gestión económica del Estado que dista de ser co-



yuntural. Por ejemplo, los subsidios, que ocupaban ya un lugar importante en la reproducción del capital social, estaban adquiriendo más amplia cobertura como instrumento compensador del deterioro de la rentabilidad de las empresas. Prácticamente todas las actividades económicas fundamentales habían sido alcanzadas por el subsidio, desde la irrigación (en pequeña y gran escala) hasta el suministro de energéticos básicos a la industria (combustibles y energía eléctrica), pasando por una buena parte de los bienes que componen la canasta salarial bá-

sica (vía Conasupo), más una infinidad de fideicomisos de apoyo a la inversión privada (los cuales por sí solos otorgaban en su conjunto subsidios directos a la acumulación de capital habían llegado a representar el 5.6% del ingreso nacional en 1977 (véase Cuadro 3.4).

Sin embargo, pese a la gran amplitud alcanzada por los subsidios, la sed no se apagaba, en virtud de que se había creado un círculo vicioso, pues disminuía la presión para erradicar sistemas de producción obsoletos e ineficientes. Al sostener dentro del mercado multitud de

Cuadro 3.4

SUBSIDIOS ESTATALES EN LA INDUSTRIA Y LA AGRICULTURA, 1977

(Miles de millones de pesos)

	<i>Subsidio</i>	<i>Como por ciento del:</i>	
		<i>Déficit de la cuenta de capital del sector público</i>	<i>Ingreso interno bruto</i>
A. Energía	59.4	47.4	3.5
a.1) Pemex	52.9	42.2	3.1
a.2) CFE	6.5	5.2	0.4
B. Transporte	2.5	2.0	0.2
b.1) Ferrocarriles	2.5	2.0	0.2
C. Agricultura	31.4	25.1	1.9
c.1) Irrigación en gran escala	6.0	4.8	0.4
c.2) Irrigación en pequeña escala	1.5	1.2	0.1
c.3) precios de garantía (maíz y fertilizantes)	2.6	2.1	0.2
c.4) BANRURAL	12.0	9.6	0.7
c.5) fideicomisos	9.3	7.4	0.5
TOTAL	93.3	74.5	5.6

FUENTE: Tomado de World Bank, Special Study of the Mexican Economy, cit., p. 64.



empresas que de otra forma habrían sido eliminadas por ineficientes, los estándares nacionales de competitividad real tendían a distanciarse de la contraparte internacional, retardando el proceso de integración comercial a la economía mundial (lo que se expresaba de inmediato en crecientes déficits comerciales y presión devaluatoria).

Históricamente la corrupción dentro de las esferas gubernamentales había sido un instrumento fortalecedor de la acumulación de capital y había marchado a la par con ésta. La corrupción brindaba la posibilidad de amasar enormes fortunas en un sexenio o menos, cuyo monto era difícil de igualar (en ese lapso) mediante otras formas de enriquecimiento privado. Estas fortunas, dada la rápida expansión económica del país, eran verdaderas exitosamente hacia las más variadas actividades: bienes raíces, etcétera. En los años sesenta, sin embargo, se produjo una peligrosa transición; la corrupción siguió generando grandes fortunas que se transferían a las actividades más rentables, pero no todas las fugas de fondos públicos lograban ser retenidas por la red productiva de la acumulación de capital y, en cambio, empezaban a ser inocultables los efectos contraproducentes de la corrupción sobre las finanzas públicas. Los efectos perniciosos se explican principalmente porque la fase “intensiva” del desarrollo del capitalismo exigía estricta racionalidad del gasto público, o que chocaba de manera abierta con los residuos populistas del Estado mexicano. Esta contradicción se exacerbó en la medida en que los esfuerzos reformistas del régimen determinaron la utilización del gasto público tanto como un expediente para intentar resolver simultáneamente problemas económicos, sociales y políticos, cuanto como un medio de cooptación o manipulación de figuras o movimientos de oposición al régimen. Por todo ello, el gasto público adquirió un ritmo no controlable, dentro de un aparato burocrático cada vez más grande y complejo.

Finalmente, veamos el cuarto grupo de implicaciones de la política estatal relacionada

con el ciclo económico. En 1972 se puso en marcha la estrategia de elevado gasto público, siendo el incremento correspondiente a ese año el más elevado desde los años veinte. Su fin era arrastrar a la inversión privada y crear un efecto expansivo, fundado sobre la lógica del efecto multiplicador del gasto público (pieza clave de la teoría keynesiana), paralelamente se esperaba prorrogar la duración del ciclo de crecimiento económico, bajo la expectativa de que un nivel de actividad económica creciente o sostenido generaría una corriente más elevada de ingresos fiscales (sobre todo porque la mayor parte de los impuestos son de tipo indirecto, y dependen por lo tanto del nivel de producción y ventas), que suponía retroalimentaría el gasto público y su efecto multiplicador. La política tuvo inicialmente relativo éxito: en 1972 y 1973, el PIB creció a una tasa de 7.2 y 7.5%, respectivamente, insinuándose una reactivación de tipo general. Sin embargo, en 1974, la fuerte disminución del gasto público ocasionó una baja en la tasa de crecimiento del producto (1 5.9%), que si bien coincidió con una efímera recuperación de la inversión privada, marcó una tendencia irreversible hacia la crisis de 1976 (véase Cuadro 3.5). Efectivamente, pese a que el incremento de la inversión pública volvió a ser explosivo al siguiente año, estableciendo un nuevo récord (creció 43.6% en 1975, véase nuevamente Cuadro 3.5), se desmoronaban a todas luces las tasas de crecimiento del producto y de la inversión privada.

El fracaso de la tentativa de extensión del ciclo de crecimiento económico tenía fundamentalmente que ver con la disfuncionalidad de toda la política estatal. Hacia ella apuntaban las restricciones que enfrentaba la tasa de ganancia, la inflación y el deterioro del crédito bancario. Además a diferencia del auge de 1963-1967, que había partido de un aumento importante de la capacidad productiva (y correlativamente de la capacidad industrial sin utilizar),¹⁸ el auge artificialmente inducido de 1972-1975 se produjo en el contexto de numerosos “cuellos de botella”, sobre todo por el déficit en la producción de insumos industriales



Cuadro 3.5

EL GASTO PÚBLICO EN MÉXICO Y SU IMPACTO PRODUCTIVO
1971-1976

(Tasas porcentuales)

	<i>Tasa de crecimiento real anual de la inversión pública</i>	<i>Crecimiento rel PIB</i>	<i>Crecimiento real producción agropecuaria</i>	<i>Crecimiento real inversión privada</i>
1971	-26.6	2.5	1.7	7.3
1972	40.8	7.2	-2.6	5.6
1973	33.2	7.5	2.0	2.7
1974	4.9	5.9	3.2	16.0
1975	43.6	4.1	-0.6	4.7
1976	-17.8	2.1	0.3	3.2

FUENTE: Elaborado con datos del Banco de México, *Informes anuales* y de Nafinsa, *La economía mexicana...*, cit., pp. 38-40

básicos (como el acero, que el Estado atendió tardíamente) y el estancamiento de la producción agrícola, que había logrado sólo una reactivación efímera. No debe olvidarse tampoco que, en la primera mitad de la década del setenta, México era un importador neto de petróleo como consecuencia de la política de sobreexplotación de los mantos petroleros.

Tales contradicciones no constituían aspectos aislados, sino estrechamente ligados entre sí y con la estructura del sistema estatal, de tal manera que entre los episodios anteriores de inadecuación parcial de la intervención del Estado y la situación de mediados de los años setenta, existe una diferencia cualitativa, en términos de la presencia de un deterioro de su capacidad de gestión económica. En ese sentido, la disfuncionalidad de la intervención estatal refiere una ostensible falta de correspondencia entre el sistema estatal (incluidas las formas de dominación política) y el desarrollo del capitalismo en el país. Por ello la propia intervención estatal también entra en crisis y al hacerlo

no podía dejar de expresar y transmitir sus propias contradicciones al resto del sistema capitalista, vulnerando aún más los niveles de la tasa de ganancia.

En la gestación de lo que podemos denominar *crisis estatal* concurren dos órdenes generales de fuerzas: 1] las de índole histórica, propias del desarrollo del capitalismo en México y de su forma estatal, que habían condicionado una modalidad y grado de intervención estatal fuertemente resagada hacia el desequilibrio financiero y el sobreproteccionismo, y, desde la perspectiva política, el peso del populismo y la corrupción que concluyeron por tener efectos económicos propios; 2] los factores actuantes a partir de los cambios en la política económica ocurridos desde principios de la década del setenta, que aceleraron la evolución hacia la crisis. De hecho, los factores históricos y los cambios más recientes tendían a conjuntarse peligrosamente, ya que el margen de maniobra del Estado se estrechaba a ojos vista.



4. EL PÁNICO Y LA CRISIS ECONÓMICA DE 1976

Entre otros aspectos de la relación entre el deterioro de la capacidad de gestión económica del Estado (o sea la creciente disfuncionalidad de su política de intervención económica) y el rápido desenvolvimiento de la crisis, merece destacarse el hecho de que, concluida la primera mitad de los años setenta, la política expansionista enfrentaba obstáculos crecientes, en un momento en el que se desvanecían las posibilidades de mayor endeudamiento, sobre todo por la recesión del comercio mundial en 1975, que a ojos de los banqueros internacionales estaba provocando una caída muy peligrosa de la capacidad de pago de los países endeudados. Esto planteaba dos problemas relativamente nuevos en la historia económica reciente del país: 1] la inminencia de un fuerte impacto recesivo (con desinversión y desempleo récord), debido al grado de amplitud que había alcanzado la participación del Estado en la actividad económica general, y por lo tanto el impacto del reflujo, una vez que mermara la afluencia de nuevos empréstitos; 2] la relativa dificultad para lograr una reactivación rápida, a la manera de 1972, por la sencilla

razón de que el sobreendeudamiento y el desgaste de los instrumentos típicamente inflacionarios parecían bloquear el uso expansionista de éstos.

Como consecuencia de ambos factores no tardó en generarse una ola de pánico (similar, según algunos observadores, al de la crisis del 29), de manera tal que, hacia mediados de 1976, la fuga de capitales, la especulación y la amenaza de quiebra bancaria tomaron una proporción insospechada. A causa de la fuga de capitales (estimada oficialmente en unos 2 600 millones¹⁴ de dólares en 1976) y la amenaza de mayores retiros, el Banco de México tuvo que aportar una línea especial de crédito de 12 mil millones de dólares, para evitar un colapso del sistema bancario nacional. Con esos alcances puede decirse que habían irrumpido parcialmente los elementos de la crisis financiera que harían estragos en 1982, con su secuela de bancarrota de las finanzas públicas y nacionalización de la banca.

La asistencia del FMI y acciones de emergencia, como el ya citado multimillonario respaldo a la banca, evitaron que el colapso económico adquiriera toda su potencialidad y amplitud.¹⁵



30 DE MAYO

**LECTURA:
LAS ALTERNATIVAS ESTRATÉGICAS
DE MÉXICO EN UN CAMBIANTE
SISTEMA MUNDIAL: CUATRO
OPCIONES, CUATRO IRONÍAS***

Riordan Roett sostiene que ante la inviabilidad de un modelo de desarrollo nacionalista modernizado, el Estado mexicano consideró necesario buscar una vía diferente de desarrollo a fin de evitar la agudización de la crisis que el país había vivido desde mediados de la década de los 60.

Los gobiernos del periodo 1982-1994, convencidos de que México debía generar una política diferente ante el proceso de globalización de la economía, se dieron a la tarea de configurar una política económica que vinculara al país a la economía internacional de una manera distinta.

Así, el autor analiza cuatro opciones a partir de las cuales México podía establecer una nueva relación económica mediante la integración a alguno de los siguientes bloques: 1) Estados Unidos y Canadá, 2) Asia y Japón, 3) Europa Occidental y 4) América Latina.

Cada opción, señala Roett, ofrece ventajas y conlleva riesgos de orden y niveles distintos para México. Frente a la firma del Tratado de Libre Comercio, lo esencial de la lectura es que el profesor-alumno cuente con información suficiente sobre la orientación que el Estado mexicano ha dado al proceso de modernización. Esto le permitirá entender los principios que en materia de educación y formación docente se han formulado en el periodo de estudio. Temática que continúa analizándose en la lectura de Henry A. Giroux.

La apertura de la economía mexicana iniciada en la administración de Miguel de la Madrid

* Riordan Roett, "Las alternativas estratégicas de México en un cambiante sistema mundial: cuatro opciones, cuatro ironías", en: Roett, Riordan (Comp.) *Relaciones exteriores de México en la década de los noventa*. México, Ed. Siglo XXI, 1991, pp. 17-41.

(1982-1988) ha continuado bajo la dirección de su sucesor, Carlos Salinas de Gortari. Si los factores económicos y financieros internacionales -el precio del petróleo, la inversión privada, las tasas de interés y el acceso a los mercados- permanecen relativamente estables durante la década de 1990, el gobierno mexicano tendrá la oportunidad histórica de redefinir las relaciones exteriores del país. Los principios de política exterior establecidos durante las décadas posteriores a la revolución de 1917 resultan cada vez más inadecuados para la inserción de México en un sistema mundial global que cambia rápidamente. A medida que se acerca el próximo siglo, las élites políticas deberán desechar viejos mitos y consignas. El pragmatismo y el sentido común indican que el nuevo sistema mundial obligará a México a dar respuestas nuevas y sofisticadas.

Con objeto de delimitar el marco de este libro, éste y el capítulo que sigue intentan *definir el contexto global en el que México deberá moverse durante la presente década*. El presente capítulo que sigue intentan definir el contexto global en el que México deberá moverse durante la presente década. El presente capítulo analiza *las cuatro alternativas que tienen las relaciones exteriores de México: Estados Unidos, Japón, Europa Occidental y Latinoamérica*. Ninguna es excluyente, y cada una ofrece diferentes oportunidades... y riesgos. El reto para México será evaluar e instrumentar las alternativas, con base en una clara idea del interés nacional. Pese a que ya se han evaluado ampliamente estas cuatro opciones en los últimos años, el imperativo es manejarlas simultáneamente; ello representará en los próximos años un reto al ingenio y recursos de los líderes de política exterior del país. Más aún, cada opción tiene su correspondiente ironía en la realidad política actual -una trampa que amenazaría el progreso mismo del país, si México incurriera en cualquier error. Por tanto, las élites económicas y políticas mexicanas deberán elegir y seleccionar distintas alternativas, y basar sus decisiones estratégicas en un enfoque realista de cuál de las opciones es la más adecuada para

lograr los objetivos de política exterior en un momento determinado.

No es posible retrasar más las decisiones sobre el papel de México en asuntos internacionales—postpuestas durante la década de los ochenta por la crisis económica. Además, en la medida que el país ha ido superando la crisis, se ha ganado la buena voluntad internacional y los recursos económicos para reconfigurar y proponer un nuevo enfoque de sus intereses internacionales.

La elección de un socio regional o geográfico adecuado —o de varios— debe armonizarse con una buena comprensión de las necesidades y prioridades estratégicas del país en las próximas décadas. El acceso a la tecnología, a nuevos flujos de capital de inversión y a los mercados mundiales de exportación será crucial. La matriz conformada por el socio regional o geográfico adecuado y las prioridades de desarrollo determinarán el patrón de las relaciones exteriores de México en el futuro.

LA ALTERNATIVA DE ESTADOS UNIDOS: ¿QUÉ TANTO ES DEMASIADO?

Aunque controvertidas, las relaciones de México con Estados Unidos serán siempre el punto de partida para analizar cualquier posible cambio en la orientación externa del país. Para bien o para mal, este vínculo bilateral constituye un factor dominante para México, y lo seguirá siendo en el futuro. Las visitas del presidente Salinas a Washington en junio de 1990 y octubre de 1989 —así como su reunión previa con el presidente electo George Bush, en Houston, en noviembre de 1988— confirmaron que estaban surgiendo un nuevo patrón de buenas relaciones, libre de muchas de las suspicacias y percepciones erróneas del pasado. El punto nodal de la exitosa reunión de 1989 fue la firma del “Acuerdo preliminar sobre comercio e inversión”, que norma las negociaciones orientadas a la liberalización del comercio y la inversión entre ambos países. Durante la misma ceremonia, Salinas y Bush firmaron otro acuer-

do sobre el medio ambiente, que alentó a los gobiernos a luchar contra los problemas de contaminación del aire, y otros que afectan a la ciudad de México y a las zonas urbanas a lo largo de la frontera.

El acuerdo comercial estableció un programa concreto de discusiones bilaterales que deberán continuar durante buena parte de la década de los noventa. La cumbre Busch-Salinas también abordó otros puntos de fricción: las exportaciones mexicanas de acero a Estados Unidos, los derechos de propiedad intelectual y el comercio de textiles y ropa. De hecho, los pronunciamientos que se dieron en 1989 fueron el resultado natural de las productivas negociaciones que llevaron a la firma, en 1987, del “Acuerdo para establecer un marco de principios y procedimientos para consultas relativas al comercio y la inversión”. Por supuesto, estas pláticas también respondieron a la realidad actual. En 1988, el comercio bilateral entre México y Estados Unidos había rebasado los 44 mil millones de dólares. Estados Unidos sigue siendo el mercado de exportación más importante para México, así como su mayor proveedor de importaciones. A su vez, México es el tercer socio comercial de Estados Unidos.

Sin embargo, la reunión de junio de 1990 en Washington fue la que produjo un cambio trascendental en las relaciones bilaterales. En principio, ambos mandatarios acordaron avanzar en la negociación de un “acuerdo amplio de libre comercio”. Las negociaciones deberán comenzar en 1991, después de la visita del presidente Bush a México en diciembre de 1990. Actualmente, se piensa que un borrador de acuerdo —enfocado en la eliminación gradual de aranceles, la eliminación, o máxima reducción de tarifas comerciales no arancelarias y la protección a los derechos de propiedad intelectual— estará listo a más tardar a finales de 1992, para ser enviado al Congreso de Estados Unidos. Durante la reunión, el presidente Salinas aseguró que el petróleo y la energía eléctrica quedarían excluidos del acuerdo, tal como lo estipula la Constitución de su país.



De acuerdo con una ley comercial estadounidense de 1988, cualquier país que desee establecer un acuerdo de libre comercio con Estados Unidos debe hacer una solicitud formal, que posteriormente se somete al Comité de Formas y Medios de la Cámara de Diputados, y al Comité de Finanzas del Senado. Ambos cuerpos legislativos tienen sesenta días hábiles para determinar si el acuerdo propuesto conviene a los intereses de Estados Unidos; en cuyo caso se concede al presidente la autorización de proceder.

Diversos especialistas consideran que la posible conclusión favorable de un acuerdo entre México y Estados Unidos será el primer paso —no el último— en una nueva tendencia hacia la cooperación e integración futuras. La posibilidad de una entidad de América del Norte más amplia —que incluya a Canadá y posiblemente al Caribe— está pendiente de ser analizada por todos los interesados. La posibilidad recibió un buen empuje cuando el presidente Bush anunció, a fines de junio de 1990, la “iniciativa para las Américas”, que incluye asuntos de deuda, inversión y comercio. Sobre esto último, el presidente recomendó una zona amplia de libre comercio para todo el hemisferio occidental. Las negociaciones con México estarán en el centro de este objetivo de política exterior de largo plazo de Washington y constituirán una valiosa guía para negociaciones futuras.

Este acercamiento entre ambos países en temas comerciales y de inversión se debió, en primera instancia, al impresionante cambio en la disposición de los mexicanos de abrir su economía y, en segunda, a que Estados Unidos se percató finalmente de la importancia de los nexos bilaterales con su vecino del sur. Tras un periodo de furibundos ataques contra México a mediados de los ochenta, Washington comprendió que de seguir con este enfoque, el resultado sería la polarización y el conflicto en mayor escala. No obstante, hay que reconocer que el acercamiento es amplio pero no profundo. Se mantienen las fricciones por temas tan sensibles como la inmigración y el tráfico ilegal de drogas.¹ Por otra parte, si bien el asunto de

la liberalización política mexicana está adormecido, 1991 será un año de elecciones importantes a nivel estatal y federal. Los medios de comunicación internacionales se encargarán de informar sobre cualquier escalada en la violencia, los métodos represivos gubernamentales, o los esfuerzos por disfrazar el fraude. Una consecuencia sería que diputados, senadores, especialistas y editorialistas estadounidenses abogaran por la democracia, sorprendidos por lo anómalo de un sistema político unipartidista de facto en un hemisferio que es nominalmente democrático. Es probable que México argumentará que tales afirmaciones son un intento por violar su soberanía. Este, o cualquier otro punto de fricción, fácilmente podrían descarrilar el actual acercamiento. En Estados Unidos, el supuesto —no verbalizado— en que se basa el acercamiento es que la liberalización económica pronto hará que México “se parezca más a nosotros” en términos políticos. Sin embargo, es de justicia mencionar que la élite política mexicana en el poder no comparte tal supuesto. Es igualmente evidente que el acercamiento está indisolublemente ligado a la percepción de que hay una liberalización económica —y al éxito de tal programa. Un escenario distinto, que contemple la disminución en el ritmo, o incluso la ruptura del programa económico de Salinas, revertiría en forma dramática las percepciones estadounidenses sobre México y abriría un capítulo totalmente distinto en la relación bilateral. En Estados Unidos se considera que el programa es inevitable y que, por lo tanto, no puede fallar. Quizá tenga razón, pero la historia de América Latina está plagada de programas de estabilización y ajuste —el plan Austral de Argentina, y el Cruzado, en Brasil, son sólo dos ejemplos— que se iniciaron con las mejores intenciones, pero se desmoronaron a causa de malas decisiones económicas y de tensiones políticas. Cualquier fracaso del programa de liberalización económica, aunado a una crisis social o política, reiniciaría las discusiones de principios de los ochenta sobre la vulnerabilidad de México y la posible amenaza para Estados Unidos. Por tanto, es necesario re-



cordar estos factores al evaluar las alternativas futuras de México, aun cuando vivamos un momento de descubrimiento, en ambos lados de la frontera, sobre la importancia de relaciones estrechas.

El presidente Salinas capturó la dinámica del momento –del acercamiento– en su discurso ante una Sesión Conjunta del Congreso de Estados Unidos el 4 de octubre de 1989, cuando afirmó:

Ha llegado el momento de construir una nueva relación, libre de mitos y desconfianza, de abusos y recriminaciones; una relación de diálogo continuo entre nuestros países, respetuosa de nuestras diferencias intrínsecas; con la imaginación necesaria para encontrar los mecanismos de cooperación que nos beneficien; inspirada en los ideales de democracia, justicia y libertad que compartimos. La intención de mi país es convertir esta nueva relación en un proceso respetuoso y maduro, valioso y útil.²

Aunque las relaciones entre ambos países han mejorado, México deberá evaluar cuidadosamente la utilidad de una relación más fuerte e integrada con Estados Unidos. Por ejemplo, le resultará muy difícil satisfacer las crecientes expectativas estadounidenses de que el país será “cada vez más como nosotros”, lo que supone que se introducirá una democracia competitiva y se eliminará el papel preponderante del PRI. La ironía del momento actual es que cuando Estados Unidos empieza a reconocer la importancia estratégica de México para su futuro, su poder a nivel mundial está declinado. México deberá evaluar fríamente las implicaciones de esta decadencia relativa en su inserción en asuntos internacionales. Ciertamente, esta decadencia, observada por diversos especialistas, podría revertirse.³ De ser así, ambos países podrían ampliar y profundizar los nexos a través de su frontera común. Sin embargo, también es cierto que un Estados Unidos “renovado” quizá sería mucho más exigente con México de lo que es en la actualidad. Un país revitalizado en la

década de los noventa podría ser mucho menos condescendiente con México, tanto en términos políticos como económicos.

Sin duda, México deberá proceder con cautela en caso de que “la política y el poder de Estados Unidos se encuentren a la deriva. Pese a las interminables maniobras de distracción (del presidente Bush), es claro que Estados Unidos cada vez tiene menos importancia”, asegura el *Financial Times*.⁴ Otra fuente muy distinta, *The New Yorker*, refuerza la necesidad de tener cuidado:

Nunca, desde antes de la Segunda Guerra Mundial, los Estados Unidos habían estado tan al margen del escenario mundial como sucede en este momento. Un gran acontecimiento se desarrolla en la Unión Soviética y en Europa, y nosotros no participamos. Ahora somos sólo quienes somos, sin una función de liderazgo que justifique y de realce a nuestras acciones.⁵

Hay diversos indicios de que Estados Unidos quizá no sea el socio ideal para México en las próximas décadas. Los serios déficit “presupuestales, comerciales, de mano de obra capacitada no sólo limitan la capacidad de liderazgo e innovación de Estados Unidos, sino que incluso ha disminuido su voluntad de liderazgo y creación. En septiembre de 1989, al comentar que por primera vez en treinta años Estados Unidos mostraba un déficit en la llamada cuenta comercial de servicios, Lester Thurow advirtió:

Lo que en realidad hemos hecho es mover nuestro nivel de vida del momento actual a un periodo futuro. Entre 1982 y ahora, hemos consumido 800 mil millones de dólares en productos por los que aún no hemos pagado y no hemos producido. Además, los dividendos de los accionistas de compañías como Firestone o RJR Nabisco se envía ahora a Japón y Europa.⁶

En enero de 1990, también se informó que por primera vez en catorce años, el presupuesto de



cordar estos factores al evaluar las alternativas futuras de México, aun cuando vivamos un momento de descubrimiento, en ambos lados de la frontera, sobre la importancia de relaciones estrechas.

El presidente Salinas capturó la dinámica del momento –del acercamiento– en su discurso ante una Sesión Conjunta del Congreso de Estados Unidos el 4 de octubre de 1989, cuando afirmó:

Ha llegado el momento de construir una nueva relación, libre de mitos y desconfianza, de abusos y recriminaciones; una relación de diálogo continuo entre nuestros países, respetuosa de nuestras diferencias intrínsecas; con la imaginación necesaria para encontrar los mecanismos de cooperación que nos beneficien; inspirada en los ideales de democracia, justicia y libertad que compartimos. La intención de mi país es convertir esta nueva relación en un proceso respetuoso y maduro, valioso y útil.²

Aunque las relaciones entre ambos países han mejorado, México deberá evaluar cuidadosamente la utilidad de una relación más fuerte e integrada con Estados Unidos. Por ejemplo, le resultará muy difícil satisfacer las crecientes expectativas estadounidenses de que el país será “cada vez más como nosotros”, lo que supone que se introducirá una democracia competitiva y se eliminará el papel preponderante del PRI. La ironía del momento actual es que cuando Estados Unidos empieza a reconocer la importancia estratégica de México para su futuro, su poder a nivel mundial está declinado. México deberá evaluar fríamente las implicaciones de esta decadencia relativa en su inserción en asuntos internacionales. Ciertamente, esta decadencia, observada por diversos especialistas, podría revertirse.³ De ser así, ambos países podrían ampliar y profundizar los nexos a través de su frontera común. Sin embargo, también es cierto que un Estados Unidos “renovado” quizá sería mucho más exigente con México de lo que es en la actualidad. Un país revitalizado en la

década de los noventa podría ser mucho menos condescendiente con México, tanto en términos políticos como económicos.

Sin duda, México deberá proceder con cautela en caso de que “la política y el poder de Estados Unidos se encuentren a la deriva. Pese a las interminables maniobras de distracción (del presidente Bush), es claro que Estados Unidos cada vez tiene menos importancia”, asegura el *Financial Times*.⁴ Otra fuente muy distinta, *The New Yorker*, refuerza la necesidad de tener cuidado:

Nunca, desde antes de la Segunda Guerra Mundial, los Estados Unidos habían estado tan al margen del escenario mundial como sucede en este momento. Un gran acontecimiento se desarrolla en la Unión Soviética y en Europa, y nosotros no participamos. Ahora somos sólo quienes somos, sin una función de liderazgo que justifique y de realce a nuestras acciones.⁵

Hay diversos indicios de que Estados Unidos quizá no sea el socio ideal para México en las próximas décadas. Los serios déficit “presupuestales, comerciales, de mano de obra capacitada no sólo limitan la capacidad de liderazgo e innovación de Estados Unidos, sino que incluso ha disminuido su voluntad de liderazgo y creación. En septiembre de 1989, al comentar que por primera vez en treinta años Estados Unidos mostraba un déficit en la llamada cuenta comercial de servicios, Lester Thurow advirtió:

Lo que en realidad hemos hecho es mover nuestro nivel de vida del momento actual a un periodo futuro. Entre 1982 y ahora, hemos consumido 800 mil millones de dólares en productos por los que aún no hemos pagado y no hemos producido. Además, los dividendos de los accionistas de compañías como Firestone o RJR Nabisco se envía ahora a Japón y Europa.⁶

En enero de 1990, también se informó que por primera vez en catorce años, el presupuesto de



las empresas para investigación y desarrollo no se había ajustado a la inflación, lo que aumentaba la preocupación de que el país no pudiera mantener un nivel competitivo en tecnología avanzada. Se subrayó la importancia de la reducción, debido a que, al mismo tiempo, cada vez se desviaban más fondos de la investigación básica al desarrollo de productos específicos, limitando así las posibilidades de lograr grandes descubrimientos. Por otra parte, sólo una proporción pequeña de la investigación se desarrolla en los grandes laboratorios—donde existen recursos—lo que reduce aún más las oportunidades de avances importantes.⁷

Al preguntarse: “¿Qué pasó con la austeridad?”, *The Economist* reveló el año pasado que los ahorros netos a nivel nacional se habían desplomado prácticamente en todos los países integrantes de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), de un promedio de 15% del PNB a principios de los sesenta a sólo 9% en la década de 1980. Al hacer una comparación entre los países de la OCDE, la revista encontró que la mayor caída se había dado en Estados Unidos durante los últimos treinta años, en grado mucho mayor al del resto de los países industrializados.⁸

En Japón y Alemania Federal, los sectores público y privado combinados invierten actualmente más en investigación y desarrollo que Estados Unidos. Ambos países destinarán alrededor del 2.9% de su PNB para investigación y desarrollo en 1990, mientras que la cifra para Estados Unidos será de 2.5%. Estados Unidos se ha venido deslizando desde 1985, mientras que Japón y la República Federal Alemana no han dejado de escalar. Una diferencia crucial está en la cantidad destinada a la investigación con fines militares. En la RFA, está por abajo del 15% del presupuesto para investigación y desarrollo; en Japón, 37%; en Gran Bretaña, cerca del 50%; y en Estados Unidos, arriba del 70%. No cabe la menor duda de que la investigación con propósitos militares puede repercutir y beneficiar la investigación civil. Sin embargo, los economistas especializados en innovación están de acuerdo en que el gasto mi-

litar es una manera dispendiosa de asegurarse el progreso científico. Así opina *The Economist* mientras que Alemania Federal y Japón gastaron relativamente menos recursos gubernamentales en investigación y desarrollo que Estados Unidos, probablemente obtuvieron mayores rendimientos de sus inversiones.⁹

Es por esto por lo que la alternativa estadounidense es bastante complicada para México. Pese a que la integración entre las dos economías sigue avanzando, hay señales de peligro. La innovación y el liderazgo de Estados Unidos en el campo de la alta tecnología están declinando. La tendencia de los estadounidenses a consumir en exceso y a producir menos de lo necesario puede demostrarse. Por otra parte, el estancamiento político en Washington, creado por un congreso democrático y una presidencia republicana, impide cualquier movimiento para resolver los diversos déficit de país. México deberá evaluar la posible duración de estas tendencias y, de proseguir, cuál sería su impacto en el crecimiento y desarrollo futuros del país. La relación comercial es tan estrecha que no hay duda de que estas tendencias tendrán un impacto improporcionado en la economía mexicana en las décadas por venir. ¿Tiene México otras alternativas, o se encuentra atrapado en una relación con un país cada vez más marginado de la economía mundial e incapaz de invertir en áreas que permitan a su economía recobrar altos niveles de competitividad e innovación?

En resumen, dada la volatilidad económica y política de su relación con Estados Unidos, México debe identificar otras opciones para diversificar sus relaciones políticas y comerciales con el exterior, y la que se comenta con más frecuencia es Japón.¹⁰

LA ALTERNATIVA JAPONESA: ¿AMIGO O COMPETIDOR DEL AMIGO?

En numerosas ocasiones el presidente mexicano ha afirmado que considera a su país como una “nación del Pacífico”. En las formulaciones



estratégicas de Salinas y de sus asesores más cercanos, los vínculos de México con Asia en general, y con Japón, en particular, son fundamentales. Proporcionan un equilibrio lógico a la opción estadounidense y prometen ser, a la larga, una importante salida para las exportaciones mexicanas y para el acceso a tecnología avanzada. El superávit comercial de Japón –estimado en alrededor de 77 mil millones de dólares en 1989– cada vez se orienta más a proyectos de desarrollo en otros países, y México, inteligentemente, considera que su programa de reforma económica justifica una creciente inversión y apoyo de Japón.

Japón es el segundo socio comercial de México –después de Estados Unidos– sobre todo por el petróleo. También es el segundo mayor inversionista en el programa de maquiladoras del norte del país, que permite a las fábricas mexicanas ensamblar productos con componentes y materias primas del extranjero, libres de impuestos, para luego exportarlos sólo con el impuesto al valor agregado en México.

El recientemente electo primer ministro, Toshiki Kaifu, visitó México en septiembre de 1989. Durante su estancia, anunció que Japón aceleraría el desembolso de 1 400 millones de dólares en préstamos a México para comienzos de 1990. Estos fondos –parte de un paquete de 2 050 millones de dólares ofrecido por el Japan Export-Import Bank– debían pagarse originalmente en un plazo de tres años. El primer ministro también reveló que las compañías petroleras y de energía eléctrica de su país estaban de acuerdo en comprar 180 mil barriles diarios de crudo mexicano durante otros cinco años, al expirar a finales de 1989 un contrato previo de diez años.

Durante la visita de Salinas a Japón en junio de 1990, como parte de su recorrido por los países de la Cuenca del Pacífico, el gobierno de Kaifu acordó ampliar los préstamos para desarrollo por el equivalente de más de 1 600 millones de dólares. Estos fondos se utilizarán en el combate a la contaminación de la ciudad de México, en el apoyo a las exportaciones mexi-

canas, y en el financiamiento de la generación de electricidad en Lázaro Cárdenas, Michoacán, en la costa del Pacífico –donde se encuentra la fundidora Sicartsa, que el gobierno ha puesto a la venta, en espera de que la compre la Nippon Kobe Steel. En el Club Nacional de Prensa de Tokio, el presidente Salinas también anunció que su gobierno había recibido treinta propuestas japonesas para invertir en las industrias automotriz, electrónica, de tecnología avanzada y turismo.

Salinas no recibió propuestas específicas de apoyo financiero en ninguna de sus otras visitas, aunque sí el compromiso de la Conferencia sobre Cooperación Económica del Pacífico de acoger con buenos ojos la incorporación de México a esta organización. Esta conferencia reúne periódicamente a representantes de los gobiernos, comunidades empresariales y grupos de profesionales provenientes de los quince países miembros, para discutir problemas de desarrollo común. México espera una decisión favorable a su incorporación en 1991, durante la próxima reunión de la conferencia en Singapur. Ello le permitiría unirse a la poderosa Organización para la Cooperación Económica del Pacífico, que se reúne a nivel ministerial. Australia ha sido la fuerza impulsora de este grupo, y su disposición de auspiciar la incorporación de México a la conferencia podría facilitar la entrada de este país en los próximos años.

Pero en la medida en que México busca extender sus vínculos con la Cuenca del Pacífico –especialmente con Japón– se enfrenta a otra ironía de las relaciones internacionales. Mientras los intereses de Japón en México –y en el hemisferio occidental– se basen parcialmente en la percepción de sus intereses de seguridad frente a Estados Unidos, el deterioro de las relaciones entre Japón y Estados Unidos podría tener un impacto negativo para México. En la actualidad, la relación entre Japón y Estados Unidos no es muy buena, y la mayoría de los expertos suponen que empeorará en lugar de recuperarse. Esto plantea a México una serie de preguntas espinosas. Si se diera una relación más estrecha entre Japón y México, ¿se verían



amenazados los vínculos económicos y políticos con Estados Unidos?, ¿podrían las deficientes relaciones entre Tokio y Washington desalentar a Japón de seguir con su cautelosa expansión económica y financiera en México y otros países del hemisferio? Por otra parte, ¿podría considerarse la relación de México con Japón como un rehén del deterioro de Estados Unidos, y de la categorización que hace de Japón como chivo expiatorio?

Para 1990, las diatribas contra México se habían transferido a Japón en los círculos oficiales y no oficiales estadounidenses. Una encuesta realizada a principios de 1990 confirmó la impresión general de que había aumentado el porcentaje de estadounidenses que expresaba una opinión negativa de Japón. A los expertos les preocupaba más la tendencia que las cifras: una cuarta parte de la población norteamericana tiene sentimientos “poco amistosos” hacia Japón, cuando en junio de 1989 el porcentaje era de 19%, y en 1985, de 8%.¹¹ *The New York Times* informó que en entrevistas subsiguientes:

Los estadounidenses dejaron muy claro que las ostentosas inversiones japonesas en su país les generan angustia por la pérdida de control de su propio país y cultura. Más aún, el colapso del bloque soviético los ha liberado de los temores del comunismo y les ha permitido volcar su ansiedad en lo que consideran como la descendente fuerza económica de su país.¹²

De hecho, las noticias de que la “frustración de Estados Unidos con Japón y el resentimiento japonés hacia ese país están a punto de hacer explosión” son bastante frecuentes.¹³ En ocasiones, el resentimiento japonés se disfraza como desprecio a la incapacidad y falta de disposición de los estadounidenses para enfrentar sus múltiples problemas. Y en la medida que más estadounidenses consideren que los japoneses dominan la relación, crecerá su frustración.

Los orígenes de la mala voluntad son demasiado complejos para enumerarlos en este capítulo, pero son reales y tendrán una influencia

decisiva en la relación futura de ambos países. En el campo de la tecnología avanzada, esencial para el desarrollo económico, los japoneses parecen llevar la delantera. Un ejemplo citado con frecuencia en los últimos meses es la carrera para desarrollar nuevas tecnologías de rayos X para semiconductores, o chips de computación, que les permitirán ser mucho más potentes. Empresarios japoneses y estadounidenses están de acuerdo en que el resultado de esta carrera afectará de manera importante la competitividad en los diversos campos de la computación que dependen de los chips. La opinión generalizada es que Japón “le lleva una amplia ventaja a Estados Unidos”.¹⁴ La respuesta de los líderes japoneses a la preocupación estadounidense por su atraso es una doble crítica a la investigación y al desarrollo que se realiza en las empresas de Estados Unidos:

las compañías norteamericanas no se percatan del daño a largo plazo de sacrificar productos específicos que son medios de prueba para nuevas tecnologías; son demasiado renuentes a invertir en proyectos que, en caso de que alguna vez den resultado, esto no será antes de diez años.¹⁵

No interesa para este trabajo discutir si la situación actual es culpa de uno u otro país. El punto nodal para México es cuánto más se deteriorará la relación. ¿Hasta qué grado el temor de Estados Unidos de que su sociedad se deteriore, o quede “absorbida” por los japoneses aumentará en los próximos años? ¿Considerará la administración de Bush los esfuerzos de México para reforzar sus lazos comerciales e inversiones con Japón como una traición a esa relación especial que se ha establecido recientemente con Estados Unidos? En síntesis, ¿puede México considerar la alternativa asiática “en la que Japón desempeña un papel preponderante” si las relaciones entre Japón y Estados Unidos se envenenan todavía más?

No hay respuestas fáciles a estas interrogantes. Sin embargo, es necesario que México intente encontrarlas, al tratar de definir su propio



grado de autonomía en el sistema mundial de los noventa. Por una parte, el gobierno soberano de México no puede aceptar que “Washington dictamine sobre sus socios convenientes” o “inconvenientes”. Pero tampoco puede ignorar la realidad de sus 3 200 kilómetros de frontera. Los requerimientos de México de tecnología más sofisticada crecerán de manera exponencial durante las próximas décadas. Si Estados Unidos se queda a la zaga respecto a Japón, ¿tendrá México otra alternativa que jugarse la carta japonesa, sin importarle la presión de Washington? ¿O podrá México seguir una política de dos bandas negociando con Tokio y Washington, y evitando hábilmente cualquier contaminación entre las dos relaciones?

LA ALTERNATIVA DE EUROPA OCCIDENTAL: SI NO ES AHORA, ¿CUÁNDO?

Para la mayoría de los expertos resulta evidente que el crecimiento económico de Europa Occidental durante los noventa excederá al de Estados Unidos. Durante buena parte de los ochenta, la rápida expansión de la economía estadounidense fue la envidia de los europeos occidentales, que a veces pensaban que jamás superarían el elevado desempleo y el lentísimo crecimiento económico de sus países. Pero en 1989, la economía de estos países en conjunto superó a la de Estados Unidos: su tasa de crecimiento fue de 3.5% mientras que la de Estados Unidos fue del 3%. Algunos economistas esperan que el crecimiento de Estados Unidos para los noventa será de 2.5% en promedio, mientras que el de Europa Occidental será de entre 3 y 3.5 por ciento.

Aunque México intenta atraer inversionistas europeos —quienes ven con buenos ojos las reformas económicas del país— en realidad ellos tienen puesta la mira en el este... no en el occidente ni en el sur. Carlos Salinas reconoció esta ironía en su visita a Europa Occidental en enero y febrero de 1990, al expresar su preocupación de que el interés por Europa

Oriental excluyera el interés por el Tercer Mundo. Al comentar los cambios en Europa Oriental y la creciente competencia para atraer capital, que resultó de estos cambios, Salinas afirmó: “No nos atemorizan, pero no quisiéramos que la fascinación con los sucesos del este se tradujeran en indiferencia a lo que ocurre en occidente.”¹⁶

El presidente dio argumentos convincentes en favor de una actitud más abierta para eliminar las barreras no arancelarias a las exportaciones mexicanas. Pidió mayores niveles de inversión europea directa en México, e intentó ganarse el apoyo para actualizar el tratado vigente desde 1976 entre la Comunidad Económica Europea y México. Salinas también se mostró preocupado de que las actuales negociaciones internacionales sobre políticas comerciales —la Ronda de Uruguay del GATT— pudieran estarse volviendo contra los intereses de México. En un discurso pronunciado en una de las reuniones del GATT en Ginebra, a principios de 1989, Salinas insistió que México había sido discriminado del comercio internacional, pese a haber abierto su economía. Dijo que los productos mexicanos habían sido obstaculizados por lo que llamó “restricciones voluntarias”. A continuación mencionó:

“Esto es una violación de los principios de no discriminación y nos impide explotar al máximo nuestro capital productivo.” Las barreras arancelarias han cedido —comentó— a barreras no arancelarias. “Conceptos objetivos como ‘comercio justo’, lo que favorece el hostigamiento comercial y la aplicación de medidas arbitrarias y selectivas que dañan a los exportadores.”¹⁷

Pese a estas dificultades, México tiene apoyos lógicos en sus esfuerzos por ampliar sus nexos con Europa Occidental. Alemania Federal es el tercer mayor inversionista en México, después de Estados Unidos y el Reino Unido. Tan sólo en la primera mitad de 1989, las exportaciones mexicanas a ese país se elevaron 35%; 42.6% de las mismas fueron por concepto de autopartes y sólo 4% correspondió a petróleo. Sin embargo, el proceso de unificación de



las dos Alemanias, y el papel preponderante de la RFA en la revitalización de Europa Central no son buenos augurios para la expansión de los vínculos económicos y de inversión con México, en especial, o con el Tercer Mundo, en general.

En 1989, la RFA tuvo un superávit comercial récord, que sobrepasó al de Japón por primera vez desde los setenta. Detrás de este superávit estaba un incremento del 5% en las exportaciones, que llegaron a 134 700 millones de marcos alemanes (alrededor de 81 mil millones de dólares) provocado por la creciente demanda mundial de sus productos de ingeniería de alta calidad. (El superávit comercial de Japón fue de 77 mil millones de 1989.) El superávit de cuenta corriente de Alemania Federal en 1989 —que incluye servicios bancarios y de seguros, así como bienes— se elevó 16%, a 99 100 millones de marcos (cerca de 60 mil millones de dólares).¹⁸ Aunque es posible que estas cifras se reduzcan con el creciente flujo de alemanes del este, la economía de Alemania Occidental claramente merece el título de “Alemania: la nueva superpotencia”.¹⁹

Al mismo tiempo que México busca formas para beneficiarse de la prosperidad actual y futura de Europa Occidental, el proteccionismo en el interior de la Comunidad Europea, así como la alta prioridad que se ha asignado a Europa Central dominarán el interés de Bonn y de buena parte del resto de Europa en el futuro cercano. México tendrá que sobresalir del grueso de países tercermundistas que necesitan, y están dispuestos a aceptar, la inversión de Europa Occidental en términos competitivos. Más aún, el superávit comercial de Alemania, combinado con el de Japón, serán determinantes para ampliar la capacidad crediticia de las instituciones financieras internacionales, como el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional. El que México obtenga los fondos de inversión requeridos para capitalizar las reformas de los últimos años dependerá mucho de la capacidad de estas instituciones para proporcionar una ayuda significativamente mayor en los años venideros.

LA ALTERNATIVA LATINOAMERICANA: ¿VENTAJA O RIESGO?

En la década de 1990, América Latina representa una cuarta alternativa importante en la búsqueda mexicana de un lugar en la política mundial y la economía global. ¿Le resulta ventajoso, o en realidad es un obstáculo ser parte de Latinoamérica? Muchos opinan que, al igual que otros países, México tendría muchas ventajas con un enfoque regional de desarrollo o, dicho de otra manera, que ha llegado el momento de que México ponga en práctica ese discurso sobre la historia, cultura y lenguaje comunes con América Latina, mientras diseña una estrategia propia para insertarse en el mundo desarrollado. Otros, en cambio, opinan que México es el caso de “un buen vecino en un mal vecindario”. Por lo tanto, la última ironía que enfrenta México es que justamente el llegar a la etapa de “despegue” en sus relaciones con los países industrializados, podría verse obstaculizado —por lo menos en cierta medida— por su identificación con Latinoamérica.

Los ochenta fueron una desastrosa “década perdida” para América Latina. Aunque los países de la región pudieron regresar a regímenes civiles democráticos —a principios de 1990, todo el Cono Sur tenía gobiernos democráticamente electos— el peso acumulado de la deuda, el proteccionismo y el ineficiente sector público era apabullante. De acuerdo con un informe de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) de fines de 1989:

La crisis económica que ha afectado a América Latina y el Caribe durante la mayor parte de los ochenta persistió durante el último año de la década, ya que el producto per cápita promedio cayó por segundo año consecutivo —esta vez uno por ciento— mientras que la inflación logró el nivel sin precedentes de casi mil por ciento en promedio... El creciente superávit comercial de la región no fue suficiente para cubrir la inmensa carga del servicio de la deuda, y sólo cinco países



de la zona lograron cumplir sus metas plena y oportunamente en 1989.²⁰

De hecho, la suerte de la región está ineludiblemente ligada al manejo de una deuda externa que asciende a 416 mil millones de dólares. Pese a que el flujo de capital neto a la región aumentó a 14 mil millones de dólares en 1989 –9 mil millones más que el año anterior– la mitad de éste correspondió a México. Al momento de escribir este artículo, México es el único país latinoamericano que ha concluido un acuerdo de reducción de la deuda con sus acreedores, bajo la iniciativa que bosquejara el secretario del tesoro norteamericano, Nicholas Brady. La transferencia neta de recursos al exterior llegó casi a los 25 mil millones de dólares en 1989 –el equivalente a 18% del valor de las exportaciones de bienes y servicios de la región, y de aproximadamente 3% de sus productos internos brutos combinados. Si se excluye a México de estas cifras, quedan alrededor de 23 mil millones de dólares en recursos netos transferidos al exterior, cuando en 1988 la cifra fue menor a 18 mil millones.²¹

Las negociaciones de México para un paquete de reducción de la deuda no significa necesariamente que los demás deudores de la región recibirán el paquete Brady o, si éste fuera el caso, por lo menos no en las condiciones de México. Consciente de la controversia sobre el plan Brady, el presidente Salinas ha reafirmado su convicción de que fue importante: “El resultado neto no sólo es importante para el ahorro de recursos nacionales, sino que ha sido de gran importancia al dar confianza a los mexicanos.”²² Pero también mostró realismo cuando afirmó que “no resuelve nuestros problemas... éstos continuarán y tendremos que hacer un mayor esfuerzo para lograr una economía más eficiente... En cambio, sin el acuerdo, no hubiéramos podido recuperar el crecimiento, sin importar el esfuerzo interno.”²³

Entre los países más grandes de la región, México, Chile, y quizá Venezuela destacan frente a Argentina y Brasil, aunque las economías de Chile y Venezuela son mucho menores

que las de México y los otros dos países. Por esto México representa una anomalía latinoamericana en varios sentidos. En tanto Argentina y Brasil no lleven a cabo las urgentes reformas internas que les permita ajustar sus economías al mundo moderno, la imagen latinoamericana se verá afectada. Y debido al flujo de recursos hacia Europa Oriental y Asia, y a la incapacidad de los países industrializados para elaborar algo con más imaginación que la iniciativa Brady, la suerte de América Latina seguirá siendo precaria.

Se anticipa que el precio mundial del crudo se elevará con mayor rapidez de lo esperado –50% en los próximos cinco años. De ser esto cierto, México tendrá una bonanza similar a la de principios de los setenta.²⁴ Desde luego, se espera que el gobierno actual maneje los ingresos por este concepto de manera muy diferente a sus antecesores. Cualquier incremento imprevisto representará un beneficio para México pero, al mismo tiempo, afectará a las economías de los principales consumidores de petróleo –incluyendo Estados Unidos, Japón y Alemania Federal– con mayor inflación, tasas de interés más altas, menor crecimiento y hasta recesión. Mientras tanto, sigue incrementándose la demanda de petróleo en Asia y quizá en los países del este europeo, mientras que la producción se reducirá en Estados Unidos y la Unión Soviética. Como consecuencia, preocupa la posibilidad de que los países pertenecientes a la OPEP tengan la capacidad para aumentar la extracción y abastecer la demanda de la década de 1990.

Como un productor e importador importante –en especial hacia Estados Unidos y Japón– en unos cuantos años, la posición negociadora de México será muy diferente a la actual. Los requerimientos de petróleo en estos países, así como nuevos ingresos por petróleo, le darán al gobierno mexicano una capacidad de negociación ni siquiera imaginada hace algunos años. Una vez más, está apunta a la necesidad de elegir oportunamente a los aliados y socios estratégicos para las décadas futuras.



El alza en el precio del petróleo también afectará –aunque de diferente manera– al resto de América Latina. En el caso de Brasil y Chile, el impacto será devastador. Venezuela, en cambio, se beneficiará, y Argentina no podrá hacerlo a menos que incremente rápidamente sus inversiones en el sector de hidrocarburos e ingrese al mundo de los mercados petroleros. Sin embargo, la mayoría de los especialistas dudan que pueda hacerlo.

Se estima que las reservas petroleras de México podrían durar aún 57 años, aunque informes recientes indican que “incluso con grandes inversiones en exploración, México dejará de exportar crudo para fines de siglo”.²⁵ Si esto es cierto, el programa de liberalización económica de México reto, el programa de liberalización económica de México requerirá de ajustes acelerados e importantes durante esta década. En otras palabras, el prestigio del país se ha cimentado, en buena parte, en la expectativa de grandes reservas de petróleo que supuestamente durarían hasta bien entrado el siglo XXI. Si esto no sucede, el mundo modificará su percepción de México, y el país deberá sustituir la bonanza de su reserva petrolera con otros bienes y servicios.

El petróleo es sólo uno de los problemas que ilustra la fragilidad de las economías latinoamericanas. México deberá considerar seriamente sus vínculos con la región, al sopesar sus alternativas estratégicas para los noventa. Como exportador importante de petróleo, México podrá jugar cierto papel; como país autosuficiente que ha dejado de exportar, el país tendrá otro papel, tanto a nivel mundial como regional.

Finalmente, el aparente relajamiento de las tensiones Este-Oeste, probablemente disminuya ese temor perenne de Estados Unidos de que el marxismo penetre al hemisferio. Esto podría verse acompañado de un alejamiento de Centro y Sudamérica, ya que estas regiones no representan ninguna amenaza aparente a su seguridad. Estados Unidos tiene más interés en un mercado común de América del Norte. Pero resulta interesante que el repliegue de una presencia estadounidense al sur de las fronteras

mexicanas le daría a México oportunidades antes insospechadas. El Grupo de Río –anteriormente el Grupo de los Ocho, que promovió las negociaciones de paz en Centroamérica– podría tener una mayor prominencia regional. También podrían surgir oportunidades para el comercio y la inversión más al sur, especialmente si tienen éxito los procesos de ajuste económico que están realizando Argentina y Brasil.

TEMAS DE POLÍTICA ESTRATÉGICA PARA EL FUTURO

Además de la necesidad de evaluar la intrincada red de socios estratégicos para las décadas futuras, México deberá identificar aquellas políticas que, de ser elegidas, pueden significar una diferencia. Entre las más importantes estarían la tecnología, el capital de inversión y las oportunidades comerciales.

La adopción de nuevas tecnologías de otros países será fundamental para el éxito de cualquier reorientación permanente de la economía mexicana. Como se mencionó antes, un aspecto fundamental es determinar si Estados Unidos es la mejor fuente posible, a la luz de la reducción en los niveles del gasto en investigación y desarrollo, de la competencia de Japón y de los crecientes fondos para investigación en Europa. A estas preocupaciones deberá añadirse la reticencia de Estados Unidos para invertir en la infraestructura esencial para la innovación tecnológica: la educación básica. Informes recientes concuerdan en que la competitividad de la industria estadounidense se está erosionando rápidamente por la baja calidad de su sistema educativo. ¿Tiene México mejores opciones en otros países? ¿A qué precio? ¿Cuáles serían las ventajas para México de explorar relaciones más estrechas con otros centros de excelencia en investigación y tecnología a nivel mundial?

El capital para inversión también seguirá teniendo una de las prioridades más altas. En su visita a Europa de principios de 1990, el presidente Salinas afirmó enfático:



El mensaje que traemos a los inversionistas europeos es que México tiene una posición estratégica. Es un gran mercado de 85 millones de personas, que a finales de mi administración habrá crecido diez millones. México tiene frontera con el mayor mercado del mundo, y acceso a dos océanos.²⁶

En general, se espera que México siga atrayendo fuertes flujos de inversión de Estados Unidos. Sin embargo, para que esto suceda, es indispensable un crecimiento sostenido de la economía estadounidense. Un aumento importante en los precios del petróleo, una recesión independiente de los incrementos a los precios del crudo, la elevación de las tasas de interés —una o las tres condiciones— deprimirían la economía estadounidense y frenarían futuras inversiones. Sin duda, Salinas mantiene un punto de vista estratégico y pragmático cuando intenta mantener la posibilidad de un acceso al mercado de América del Norte, mientras busca diversificar el origen de inversiones en México con capital japonés y europeo.

Los políticos mexicanos también le conceden una gran atención al tercer punto —el comercio— para las próximas décadas. Si las negociaciones del GATT de la Ronda de Uruguay tienen un final satisfactorio, indicará las líneas generales que adoptará el comercio mundial durante el próximo siglo. El presidente Salinas está preocupado:

Existen demasiadas barreras (en la Comunidad Europea y Estados Unidos). No vemos reciprocidad. 1992 será un año de introspección para Europa, por lo que nos estamos preparando para que nuestros productos puedan ingresar al mercado europeo con eficiencia y precios competitivos.²⁷

En la actualidad, México negocia un acuerdo comercial con Canadá, similar al que está en pláticas con Estados Unidos. La decisión de continuar las discusiones sobre la integración del mercado común con Washington aumentó la importancia de llevar a cabo negociaciones

paralelas con Ottawa. Los líderes empresariales mexicanos cada vez se percatan más de la necesidad de no ser excluidos por el proteccionismo de sus vecinos del norte. Por otra parte, la perspectiva de un acceso garantizado a los mercados estadounidense y canadiense también aumenta el atractivo de México para el comercio europeo.

MÁS ALLÁ DE LOS NOVENTA

El gobierno mexicano enfrenta una serie compleja de alternativas y problemas estratégicos para la próxima década. Deberá evaluar cuidadosamente a los actores mundiales e identificar aquellos con los que comparte intereses y que ofrecen las mejores perspectivas para lograr las metas de desarrollo del país. La política exterior no tiene mucha relación con la nostalgia, y sí con una evaluación fría y calculadora de las necesidades futuras del Estado-nación.

El cambiante panorama político y económico internacional abre a México una amplia gama de perspectivas. Los países supervivientes de Europa Occidental y Japón abren la posibilidad de inversiones y de transferencia de tecnología; Estados Unidos y Canadá, permitirían vincularse con el mayor mercado mundial para exportaciones y con un bloque económico regional poderoso, que también podría incluir para el año 2000 a la Cuenca del Caribe. Finalmente, Centro y Sudamérica también presentan una alternativa interesante (aunque mucho menos atractiva), sobre todo si la presencia norteamericana disminuye en esa zona.

El petróleo seguirá siendo una carta fuerte para México. Cualquier incremento importante en los ingresos por este concepto deberá manejarse con extremo cuidado para evitar la inflación, la corrupción y los otros males que acompañaron bonanzas similares en el pasado. Al mismo tiempo, un boom petrolero colocaría a México en una posición estratégicamente ventajosa frente a varios de sus principales socios comerciales. Significaría que la capacidad de negociación que confiere la posesión de un pro-



que Estados Unidos sigue siendo una potencia mundial, sin que exista ningún rival en el corto plazo.

⁴ Anthony Harris, "A clear view into the financial abyss", *Financial Times*, 19 de febrero de 1990.

⁵ "The talk of the town", *The New Yorker*, 5 de febrero de 1990, p. 33. Véase también Bary P. Bosworth y Robert Z. Lawrence, "America's global role: From dominance to interdependence", en John D. Steinbruner, editor, *Restructuring American foreign policy*, Washington, D.C., Brookings Institution, 1989, pp. 12-47.

⁶ "Prospects -A brand new deficit", *The New York Times*, 17 de septiembre de 1989.

⁷ "A corporate lag in research funds in causing worry", *The New York Times*, 23 de enero de 1990.

⁸ "Whatever happened to thrift?", *The Economist*, 14 de octubre de 1989.

⁹ "Ein Wissenschaftswunder?", *The Economist*, 11 de noviembre de 1989. Sobre las necesidades tecnológicas de México, véase Cathryn L. Thorup et al., *The United States and Mexico: Face to face with new technology*, U.S.- Third World Policy Perspectives núm. 8, Overseas Development Council, New Brunswick, Transaction Books, 1987.

¹⁰ Para un análisis del creciente interés en América Latina por nuevas opciones económicas y políticas, véase Robert Graham, "A continent in search of a role", *Financial Times*, Londres, 23 de julio de 1990.

¹¹ "Polí detects erosion of positive attitudes toward Japan among Americans", *The New York Times*, 6 de febrero de 1990.

¹² *Ibid.*

¹³ "Rights and wrongs of blaming Tapan", *The New York Times*, 16 de octubre de 1989. Quizá el ejemplo más notorio de los sentimientos estadounidenses es el título que apareció en uno de los últimos números de *Fortune*: "Fear and loathing of Tapan" ("Temor y aborrecimiento de Japón"), 26 de febrero de 1990.

¹⁴ "In computer research race, Japanese increase their lead", *The New York Times*, 21 de febrero de 1990.

¹⁵ *Ibid.*

¹⁶ "Mexico 'not afraid to compete with E Europe for investment", *Financial Times*, Londres, 30 de enero de 1990.

¹⁷ "Mexican president seeks fair trade deal", *Financial Times*, Londres, 2 de febrero de 1990. Para una excelente visión general de los dilemas de la diversificación de exportaciones, véase Gabriel Székely, "Dilemmas of export diversification in a developing economy: Mexican oil in the 1980's", *World Development*, 17, núm. 11, 1989: 1777-1797.

¹⁸ "Germany: The new superpower", *The Washington Post*, 19 de noviembre de 1989.

¹⁹ *Ibid.*, p. 3.

²⁰ "Preliminary overview of the Latin American economy in 1989", CEPAL, *News*, 9, núm. 12, diciembre de 1989, p. 1.

²¹ *Ibid.*, p. 23.

²² "Salinas hopes to sell a country come of age", *Financial Times*, 30 de enero de 1990.

²³ *Ibid.*

²⁴ "Doubts on supply spur predictions of high oil prices", *The New York Times*, 24 de febrero de 1990.

²⁵ Jane Bussey, "Adiós! Black Gold", *The Miami Herald*, 19 de noviembre de 1989.

²⁶ "Salinas hopes", *Financial Times*, Londres, 30 de enero de 1990. Para una visión amplia de la posición de México frente a la inversión extranjera, véase José I. Casar, en Riordan Roett (comp.), *México y Estados Unidos, el manejo de la relación*, México, Siglo XXI, 1989.

²⁷ *Ibid.* Como contraste a los comentarios de Salinas respecto a Europa, véase el análisis de Clark W. Reynolds y Robert K. McCleery, "The U.S.-Mexican trade relationship: Past, present and future", en Randalí B. Purcell (comp.), *The newly industrializing countries in the world economy: Challenges for U.S. policy*, Boulder, Colorado, Lynne Rienner Publishers, 1989, PP. 115-139.

TEMA 2. Escuela pública, educación democrática y formación docente

③ 30 DE MAYO

LECTURA: LA EDUCACIÓN DE LOS MESTROS Y LA ENSEÑANZA DEMOCRÁTICA*

En "La educación de los maestros y la enseñanza democrática", Henry Giroux centra el análisis en tres aspectos: el interés económico, la moralidad y la política conservadora. Estos aspectos sirven al autor para sostener que la concepción de reforma educativa formulada en los últimos veinticinco años de este siglo ha tendido a un alejamiento de la democracia en no pocos países del orbe. De ahí el imperativo de procurar una escuela a cargo del Estado, que se entienda como "esfera pública y democrática", espacio en el cual deberá desenvolverse un maestro de naturaleza diferente. Esto es, un docente integrado a una política cultural y dotado de un poder de conocimiento y un lenguaje capaces de impulsar una reforma social con sentido democrático.

Por ello, el autor manifiesta la necesidad de que en la formación docente al conocimiento de la historia y la cultura se le dé un tratamiento de mayor profundidad, ya que esto permitirá el ejercicio de una "pedagogía crítica" en el aula, según Giroux.

Las ideas manejadas en el artículo por Henry Giroux sirven de referente para la comparación y análisis de la información proporcionada en los textos de Rosa Vera "Reformas a la educación normal durante el sexenio 1970-1976", Ramiro Reyes "Nuevas necesidades en la formación de maestros"; y María Teresa Bravo "Universitación de los estudios de normal ¿mayor calidad de la enseñanza?" que plantean los cambios, necesidades y problemas que ha en-

Henry A. Giroux. "La educación de los maestros y la enseñanza democrática" en *La escuela y la lucha por la ciudadanía México*, Ed. Siglo XXI, 1993, pp. 261-305.

frentado la formación docente en el país en las décadas de los 70 y 80.

Ya en 1890, un maestro de Nueva Inglaterra llamado Horace Willard argumentaba de manera convincente que, a diferencia de lo que ocurría con los miembros de otras profesiones, los maestros llevaban "una vida de rutina mecánica y estaban sujetos a una maquinaria de supervisión, organización, clasificación, otorgamiento de calificaciones, elaboración de porcentajes, uniformidad, promociones, pruebas, exámenes".¹ En ninguna parte de la cultura escolar, denunciaba willard, existía espacio para "la individualidad, las ideas, la independencia, la originalidad, el estudio, la investigación".² Cuarenta años más tarde, Henry W. Holmes, decano de la nueva Graduate School of Education de la Universidad de Harvard, se hacía eco de esos sentimientos en la crítica que enderezaba contra la Encuesta Nacional sobre la Educación de Maestros, de 1930. Según Holmes, en el estudio se había omitido apoyar a los maestros como pensadores críticos independientes. En vez de ello, avalaba un punto de vista del maestro que George Counts denominó un "trabajo rutinario bajo la dirección experta de rectores, supervisores y superintendentes".³ Holmes estaba convencido de que si la labor de los maestros se seguía definiendo de manera tan obtusa, las escuelas de educación a la postre se limitarían a formas de adiestramiento que prácticamente socavarían el desarrollo de los maestros como intelectuales con mentalidad crítica.

En épocas distintas, estos dos notables críticos de la educación norteamericana reconocieron que cualquier intento viable de reforma educativa tenía que encarar la cuestión de la educación para maestros. Pero lo más importante era su convicción en el sentido de que los maestros debían funcionar profesionalmente

como intelectuales, y que la educación para maestros debía estar inextricablemente vinculada con la transformación crítica del escenario escolar y, por extensión, del escenario social más amplio.

Durante la primera parte del siglo XX, y gracias a cierto número de programas experimentales de educación para maestros, se logró cambiar el terreno de la pugna en pos de una enseñanza democrática, que de una plataforma en gran medida retórica pasó a ser el propio lugar del programa. Uno de estos programas se organizó en torno al New College, que fue un proyecto experimental de enseñanza a docentes que guardó nexos con el Teachers College de la Universidad de Columbia entre 1927 y 1953. Los portavoces del New College pregonaban "que un programa sólido de educación para maestros debía apoyarse en una adecuada integración entre una teoría educacional rica en escolaridad y la práctica profesional".⁴ Además, el New College inició un programa de adiestramiento basado en el principio de que "es privilegio peculiar del maestro el de desempeñar un importante papel en el desarrollo del orden social de la siguiente generación".⁵ En la primera declaración del New College se afirmaba que si se quería que los maestros escaparan del usual "paso cerrado académico... era preciso que entraran en contacto con la vida en sus diversas fases y modos de comprenderla -es decir, de entender la vida intelectual, moral, social y económica de las personas"⁶

La idea de que los programas para educación de maestros deben centrar sus objetivos académicos y morales en la educación a los maestros como intelectuales críticos, a la vez que fomenten los intereses democráticos, ha influido invariablemente en los debates sobre las diversas "crisis" de la educación en el transcurso de los últimos cincuenta años.⁷ Además, ha sido precisamente a causa de la presencia de tal idea que, con el tiempo, se ha podido construir una racionalización mediante la cual se vincula a la enseñanza con los imperativos de la democracia con la pedagogía del aula y

con la dinámica de la ciudadanía. Con esto no se quiere sugerir, sin embargo, que ni la educación pública ni los programas de adiestramiento de maestros hayan estado sobrecargados por una preocupación en cuanto a la democracia y la ciudadanía.⁸ No obstante, tal como he argumentado a todo lo largo de este libro, el precedente histórico de educar a los maestros como intelectuales y el de hacer de las escuelas sitios democráticos para la transformación social, podría comenzar a definir la forma en que la educación pública y la educación para maestros se pudiera percibir hoy apropiadamente. En otras palabras, deseo apoyarme en este precedente con el fin de abogar por la educación de los maestros como intelectuales transformadores. Como ya lo he señalado antes, la expresión "intelectual transformador" se refiere a aquel que ejerce formas de práctica intelectual y pedagógica que intentan insertar la enseñanza y el aprendizaje directamente en la esfera política, argumentando que la enseñanza representa tanto una lucha en pos del significado como una pugna en torno a las relaciones de poder. También me refiero a alguien cuyas prácticas intelectuales se hallan necesariamente fundamentadas en formas de discurso moral y ético que manifiestan una preocupación preferencial por el sufrimiento y las luchas de los desposeídos y los oprimidos. Aquí extiendo el punto de vista tradicional del intelectual como alguien que es capaz de analizar los diversos intereses y contradicciones que existen dentro de la sociedad, a alguien que es capaz de articular las posibilidades emancipatorias y trabajar para que se conviertan en realidad. Los maestros que asumen el papel de intelectuales transformadores, tratan a los alumnos como agentes críticos, cuestionan la forma en que se produce y distribuye el conocimiento, utilizan el diálogo y hacen al conocimiento significativo, crítico y, a la postre, emancipatorio.⁹

Desarrollo además, en este capítulo, un tema que ha permeado este libro; es decir, dentro del discurso actual sobre la reforma educativa¹⁰ se observa, con pocas excepciones,¹¹ un ominoso



silencio en lo tocante al papel que tanto la educación para maestros como la enseñanza pública debieran desempeñar en el fomento de las prácticas democráticas, de la ciudadanía crítica y de la función del maestro como intelectual. Considerando la herencia de democracia y de reforma social que nos han dejado nuestros antecesores de la educación, tales como John Dewey y George Counts, este silencio no sólo sugiere que algunos de los actuales reformadores están padeciendo una amnesia histórica y política, sino que también apunta hacia los intereses ideológicos que subyacen a sus propuestas. Lamentablemente, tales intereses nos dicen menos acerca de los males de la enseñanza que respecto de la naturaleza de la crisis real que encara esta nación —una crisis que, en mi opinión, no sólo trae malos augurios para el futuro de la educación norteamericana, sino que subraya igualmente la necesidad de volver a hacer nuestra una tradición democrática que actualmente se halla en retirada. Para expresarlo sin tapujos, buena parte de la literatura actual sobre la reforma educativa apunta hacia una crisis de la propia democracia norteamericana.

En forma característica, el discurso de la reciente reforma educativa excluye la consideración de ciertas propuestas. Falta, por ejemplo, en los diversos discursos privilegiados que han dado forma al reciente movimiento reformador, y están ausentes de las prácticas de los maestros de las escuelas públicas cuya participación en el actual debate ha sido más o menos vigorosa, los intentos concertados por democratizar las escuelas y por facultar a los alumnos para que se conviertan en ciudadanos críticos y activos. Esta renuencia de los maestros ha tenido un efecto particularmente nocivo, puesto que la ausencia de propuesta para repensar el propósito de las escuelas de educación en torno a preocupaciones democráticas ha fortalecido aún más las presiones ideológicas y políticas que definen a los maestros denigrante y sobrecargada. Kenneth Zeichner subraya esta preocupación cuando escribe lo siguiente:

Se espera que en el debate futuro sobre la educación para maestros haya una mayor preocupación por la cuestión de qué compromisos educacionales, morales y políticos deban ser los que guíen nuestro trabajo en el campo, en vez de continuar con la práctica de simplemente ocuparnos de los procedimientos y medidas que nos ayuden más eficazmente al logro de fines tácitos y frecuentemente no examinados. Sólo después de que hayamos comenzado a resolver algunas de estas cuestiones necesariamente previas, relacionadas con los fines, podremos concentrarnos en la resolución de cuestiones más instrumentales que tienen que ver con la consecución efectiva de nuestras metas.¹²

El debate que se está dando ofrece la oportunidad de analizar críticamente las condiciones ideológicas y materiales —tanto de dentro como de fuera de las escuelas— que contribuyen a la pasividad e impotencia de los maestros. Creo también que el reconocimiento del fracaso, en cuanto a vincular los propósitos de la enseñanza pública con los imperativos de la reforma económica y social, nos ofrece un punto de partida para examinar el cambio ideológico de la educación que ha tenido lugar en los ochenta, así como para desarrollar un nuevo lenguaje de democracia, de adquisición de facultades críticas y de posibilidad, dentro de los cuales se puedan definir programas de educación para maestros y prácticas del aula. Mi principal preocupación es desarrollar un punto de vista de la educación para maestros que defina a éstos como intelectuales transformadores, y a la enseñanza como parte de una lucha continua por la democracia. Al desarrollar mi argumentación me centraré en cuatro consideraciones. Primero analizaré las nuevas posturas conservadoras dominantes que han generado las actuales reformas, conforme a las implicaciones que tienen estos puntos de vista para la reorganización de los programas de educación para maestros. En segundo lugar desarrollaré una exposición razonada para la organización de estos programas en torno al punto de vista



crítico del trabajo y la autoridad de los maestros, que en mi opinión es congruente con los principios y prácticas de la democracia. En tercer lugar presentaré algunas sugerencias programáticas para analizar la educación a maestros como una forma de política cultural. Y finalmente abogaré por una pedagogía crítica que se apoye en las conversaciones y voces multilaterales que constituyen la vida comunitaria.

LA REFORMA EDUCATIVA Y EL ALEJAMIENTO CON RESPECTO A LA DEMOCRACIA

Las reformas educativas que ha propuesto la reciente coalición de conservadores y liberales, a quienes de manera conveniente se les ha puesto la etiqueta de “nuevos conservadores”, se sustentan en un discurso que edifica, a la vez que mixtifica, tales propuestas. Capitalizando la menguante confianza del público en general, así como de un creciente número de maestros, en la eficacia de las escuelas públicas, los nuevos conservadores defienden la reforma educativa echándoles la culpa a las escuelas de toda una serie de crisis que incluyen cualquier aspecto: desde el incremento del déficit comercial hasta el rompimiento de la moral familiar.¹³ Los nuevos conservadores se han apoderado de la iniciativa enmarcando sus argumentos en una retórica concisa que encuentra eco entre un público cada vez más preocupado por la movilidad hacia abajo en una época económica difícil, que apela al resurgimiento chovinista del patriotismo y que formula metas educacionales conforme a lineamientos elitistas. Tal discurso es peligroso, no sólo porque interpreta erróneamente la responsabilidad que tienen las escuelas en cuanto a los problemas económicos y sociales de mayor envergadura —postura que ya se ha refutado convincentemente y que no es preciso volver a impugnar aquí—,¹⁴ sino también porque refleja un alarmante cambio ideológico con respecto al papel que debieran desempeñar las escuelas dentro de la sociedad. El efecto de este cambio, iniciado por el vigorosí-

simo ataque de la nueva derecha contra las reformas educativas y sociales de la década de los sesenta, ha sido el de redefinir el propósito de la educación a manera de eliminar su función cívica, en favor de una perspectiva estrechamente definida de mercado de trabajo. La esencia y las implicaciones de esta postura han sido bien documentadas por Barbara Finkelstein.

Los reformadores contemporáneos al parecer están revocando la misión utópica tradicional de la educación pública: el fomento de una población crítica y comprometida, capaz de estimular los procesos de transformación política y cultural, así como de refinar y extender el funcionamiento de la democracia política... Todo parece indicar que los reformadores se imaginan a las escuelas como instrumentos económicos, en vez de políticos. No se forjan nuevos horizontes en cuanto a posibilidades políticas y sociales. En vez de ello, hacen un llamamiento para que las escuelas públicas se pongan exclusivamente al servicio de la industria y la cultura... Los reformadores han desvinculado sus llamamientos en pos de una reforma educativa de aquellos que se refieren a una redistribución del poder y la autoridad, así como del auspicio de formas culturales que ensalcen el pluralismo y la diversidad. Como si ya estuvieran cansados de la democracia política, los norteamericanos, por vez primera en ciento cincuenta años de historia, los norteamericanos, por vez primera en ciento cincuenta años de historia, parecen estar dispuestos a efectuar una cirugía ideológica en sus escuelas públicas —desgajándolas por completo del destino de la justicia social y la democracia política, e injertándolas en los intereses elitistas empresariales, industriales, militares y culturales.¹⁵

Es importante reconocer que el ataque de los nuevos conservadores contra las reformas de la década pasada ha traído como consecuencia un cambio que se aparta de la definición de las



escuelas como instituciones de equidad y justicia. Poca es la preocupación que existe en cuanto a la forma en que la educación pública pudiera servir mejor los intereses de los diversos grupos de estudiantes, permitiéndoles comprender las fuerzas sociopolíticas que influyen en su destino, y alcanzar algún grado de control sobre ellas. En vez de ello, valiéndose de este nuevo discurso y de su preocupación por los esquemas explicativos, de pruebas, de acreditación y de obtención de credenciales, la reforma educativa ha pasado a ser sinónima de una conversión de las escuelas en centros de pruebas. Ahora, la vida escolar queda definida, primordialmente, midiendo su utilidad frente a la aportación que hace al crecimiento económico y a la uniformidad cultural. De manera similar, lo nuclear del actual cambio ideológico es un intento por reformular el propósito de la educación pública en torno a un conjunto de intereses y de relaciones sociales que definan el éxito académico casi exclusivamente conforme a la acumulación de capital y a la lógica del mercado. Esto representa un cambio que nos aleja del control que el maestro pudiera tener sobre el plan de estudios y que nos orienta hacia una forma fundamentalmente tecnicista de la educación que se halle más directamente enlazada con las modalidades económicas de producción. Además, los nuevos conservadores ofrecen un punto de vista de la sociedad según el cual la autoridad proviene de la competencia técnica y la cultura encarna una tradición idealizada que glorifica el trabajo arduo, la disciplina industrial, el deseo domesticado y la obediencia alegre. Edward Berman ha captado hábilmente la naturaleza política de este cambio ideológico.

Los arquitectos de la reforma que se está llevando a cabo han tenido el mérito de abandonar la retórica de la escuela como un vehículo para el mejoramiento personal. En los informes actuales sobre los programas derivados de esa reforma, ya casi ni se pretende que el mejoramiento personal y la movilidad social sean preocupaciones im-

portantes del sistema escolar reconstituido. La anterior retórica acerca de la movilidad individual ha dado paso a exhortaciones para construir estructuras educacionales que le permitan a cada estudiante efectuar una mayor aportación a la producción económica del estado corporativo. Pocas son las florituras retóricas que vengan a oscurecer este objetivo capital.¹⁶

El cambio ideológico que caracterizó al actual período de reforma es evidente también en las formas en que hoy se definen la preparación de los maestros y la pedagogía del aula. La erupción de propuestas de reforma para la reorganización de las escuelas apunta hacia una definición de la labor de los maestros que exagera gravemente unas condiciones que en la actualidad están erosionando la autoridad y la integridad intelectual de los maestros. De hecho, el aspecto más notable de los informes que ejercen influencia, y en especial *A nation at risk*, *Action for excellence* y *A nation prepared: teachers for the 21st century*, a los que se ha hecho una gran publicidad, es la manera estudiada en que se niegan a abordar las condiciones ideológicas, sociales y económicas que subyacen al mal rendimiento de maestros y alumnos.¹⁷ Por ejemplo, tal como lo señalan Marilyn Frankenstein y Louis Kampf, los maestros de las escuelas públicas constantemente encaran condiciones “tales como el acento abrumador en la cuantificación (tanto en lo que se refiere a calificar a los niños como en el aspecto de llevar los registros), la creciente falta de control sobre los planes de estudios (separando la concepción respecto de la ejecución) y sobre otros aspectos de su trabajo, el aislamiento con respecto de sus colegas, el trato condescendiente por parte de los administradores y los despidos en masa de maestros veteranos”.¹⁸

En vez de enfrentar estas cuestiones, muchas de las reformas que tienen lugar en el plano estatal aún consolidan más las estructuras administrativas e impiden que los maestros, colectiva y creativamente, den forma a las condiciones bajo las que laboran. Por ejemplo, tanto



en el plano local como en el federal, el nuevo discurso educativo ha influido en un buen número de recomendaciones sobre política, tales como las pruebas a maestros basadas en la competencia de éstos, una secuencia rígida de empleo

En vez de enfrentar estas cuestiones, muchas de las reformas que tienen lugar en el plano estatal aún consolidan más las estructuras administrativas e impiden que los maestros, colectiva y creativamente, den forma a las condiciones bajo las que laboran. Por ejemplo, tanto en el plano local como en el federal, el nuevo discurso educativo ha influido en un buen número de recomendaciones sobre política, tales como las pruebas a maestros basadas en la competencia de éstos, una secuencia rígida de empleo de los materiales, técnicas maestras de aprendizaje, esquemas de evaluación sistematizada, planes de estudios estandarizados y la implantación de materias “básicas” obligatorias.¹⁹ Las consecuencias de todo esto son obvias no sólo en el punto de vista sustantivamente estrecho de los propósitos de la educación, sino también en las definiciones de enseñanza, aprendizaje y alfabetización que defienden los nuevos responsables de trazar políticas, cuya orientación es la de administradores. En vez de desarrollar la comprensión crítica, de enfrentar la experiencia del estudiante y de fomentar la ciudadanía activa y crítica, se redefine a las escuelas con base en un lenguaje y unas políticas que hacen hincapié en la estandarización, la competencia y en habilidades de desempeño estrechamente definidas.

Dentro de este paradigma, el desarrollo de los planes de estudios se deja en manos, cada vez más frecuentemente, de expertos en administración, o simplemente se adoptan los que proponen las casas editoriales, sin que haya ninguna aportación, o muy pocas, por parte de los maestros que se espera que vayan a poner en práctica los nuevos programas. En su forma más ideológicamente ofensiva, este plan de estudios “previamente empacado” se racionaliza afirmando que es “a prueba del maestro” y que está ideado para que halle aplicación en cual-

quier contexto del salón de clases, sin que importe cuáles sean las diferencias históricas, culturales y socioeconómicas que caracterizan a las diversas escuelas y alumnos.²⁰ Lo que aquí resulta importante señalar es que el hecho de privar de habilidades a los maestros parece ir de la mano con la creciente adopción de pedagogías del tipo administrativo.

Bajo la perspectiva de que los maestros son trabajadores semiespecializados y mal pagados, dentro de la producción en masa de la educación, los responsables de trazar políticas han tratado de cambiar la educación, de mejorarla, haciéndola “a prueba del maestro”. En el transcurso de la última década hemos presenciado la proliferación de complejos esquemas “explicativos” que llevan siglas tales como MBO (administración por objetivos), PBBS (sistemas presupuestales basados en el rendimiento), CBE (educación basada en la competencia), CBTE (educación para maestros basada en la competencia) y MCT (prueba de competencia mínima).²¹

El hecho de que cada vez se desplace más a los maestros de la tarea de la elaboración y análisis de los planes de estudios guarda relación con las formas en que se emplea la racionalidad tecnocrática para redefinir la labor de los maestros. Este tipo de racionalidad tiene lugar, con más y más frecuencia, dentro de una división del trabajo en la cual el pensamiento se separa de la puesta en práctica, y el modelo del maestro pasa a ser la del técnico o el empleado de cuello blanco. De manera similar, el aprendizaje se reduce a la memorización de hechos estrechamente definidos y trozos de información que se puedan medir y evaluar fácilmente. El significado y los efectos globales de este tipo de racionalización y control burocrático sobre la labor y la moral de los maestros ha sido expresado vigorosamente por Linda DarlingHammond, quien escribe:

En un estudio de la empresa Rand sobre la opinión que tenían los maestros en cuanto a



los efectos que ejercían las políticas educativas sobre sus prácticas en el aula, aquéllos nos dijeron que en respuesta a las políticas que estipulan cuáles deben ser tales prácticas de enseñanza y sus resultados, los maestros dedican menos tiempo a las materias que no eran objeto de pruebas, tales como la ciencia o los estudios sociales; en sus aulas emplean menos la escritura, con objeto de orientar las tareas hacia las pruebas de formato o estandarizadas; recurren a la conferencia, en vez de sostener debates en clase, con el fin de abarcar los objetivos conductuales estipulados, sin “salirse del carril”; se les impide el uso de materiales didácticos que no figuren en las listas de textos, aun cuando opinen que estos materiales sean esenciales para satisfacer las necesidades de algunos de sus alumnos, y se sienten restringidos en cuanto a dar seguimiento a intereses expresados por los alumnos, cuando caen fuera de los límites de los planes de estudios obligatorios ... Y el 45 por ciento de los maestros de este estudio nos dijeron que lo único que les haría abandonar la enseñanza era la obligatoriedad cada vez mayor de ajustarse al contenido y los métodos docentes —en pocas palabras, la continua desprofesionalización de la enseñanza.²²

Como ya se ha mencionado, los intereses económicos que informan a las nuevas propuestas conservadoras se basan en un punto de vista de la moralidad y la política que queda legitimado mediante un llamamiento a la unidad y la tradición nacionales. Dentro de este discurso, la democracia pierde su carácter dinámico y queda reducida a un conjunto de principios y disposiciones institucionales heredados que les enseñan a los alumnos la manera de adaptarse, en vez de cuestionar los preceptos básicos de la sociedad. Lo que queda en las nuevas propuestas de reforma es un punto de vista de la autoridad, estructurado en torno a un mandato de seguir y poner en práctica reglas predeterminadas, transmitir una tradición cultural que no admite cuestionamientos y santificar la dis-

ciplina industrial. Aúnanse estos problemas con los grupos de gran tamaño, el excesivo papeleo, los horarios de clases fragmentados y los bajos salarios, y no deberá sorprendernos que los maestros cada vez con mayor frecuencia abandonen el campo de la enseñanza.²³

En efecto, el cambio ideológico de que aquí se trata apunta hacia una definición restringida de la enseñanza, una definición que despoja casi completamente a la educación pública de una visión democrática en la que se preste consideración seria a la ciudadanía y a la política de posibilidad. Cuando aduzco que las recientes recomendaciones de reforma provenientes de los conservadores carecen de una política de posibilidad y de ciudadanía, lo que quiero decir es que se otorga primacía a la educación como inversión económica, esto es, a las prácticas pedagógicas destinadas a crear una sociedad entre la escuela y el mundo de los negocios y a hacer más competitivos el sistema económico norteamericano en los mercados mundiales. Claro está que existe un enfoque conservador de la reforma escolar menos influyente, pero igualmente antiutópico y pedestre, que ya he analizado en el capítulo 4. Conforme a este punto de vista, el aprendizaje y la ciudadanía críticos quedan reducidos a un concepto de pedagogía elitista y platónico, en el cual la complejidad de la relación conocimiento/poder queda en calidad de rehén por el hecho de que se apele a las virtudes que posee un concepto reduccionista de la alfabetización cultural. En este caso, a la cultura y a los conocimientos se los trata estadísticamente como un almacén de grandes libros o como una lista de información que simplemente se les tiene que transmitir a alumnos bien dispuestos y agradecidos. Una política de posibilidad y ciudadanía, en cambio, se refiere a un concepto de la enseñanza escolar en el que se considera que las aulas son sitios activos de intervención pública y de lucha social. Además, este punto de vista sostiene que existen posibilidades para que los maestros y los alumnos redefinan la naturaleza del aprendizaje y la práctica críticos, fuera de los imperativos del mercado corporativo. La idea



de una política y un proyecto de posibilidad se fundamenta en la idea de Bloch de que en “derecho natural el punto de vista de las víctimas de cualquier sociedad debe siempre ofrecer el punto de partida para la crítica de esa sociedad”.²⁴ Una política de esta índole define a las escuelas como sitios en torno a los cuales se deben librar luchas en nombre del desarrollo de un orden social más justo, humano y equitativo, tanto dentro como fuera de las escuelas.

He dedicado cierto espacio a volver a recalcar el nuevo discurso conservador y el cambio ideológico que representa, porque en mi opinión las reformas actuales, con pocas excepciones, plantean una grave amenaza tanto a la enseñanza pública como a la naturaleza de la propia democracia. La definición que este discurso les da a la enseñanza y el aprendizaje hace caso omiso, como ya he señalado, del imperativo de considerar a las escuelas como sitios de transformación social, en las que los estudiantes sean educados para que se conviertan en ciudadanos informados, activos y críticos. Mal ayuda a la gravedad de este cambio ideológico el hecho de que incluso los portavoces más liberales de la escuela pública no hayan sabido desarrollar un discurso crítico que desafíe a la hegemonía de las ideologías dominantes. Por ejemplo, los muy difundidos informes de John Goodlad, Theodore Sizer, Ernest Boyer y otros, ni admiten ni utilizan la tradición radical de la beta educativa.²⁵ Aun cuando la postura liberal sí toma en serio los conceptos de “igualdad de oportunidad” y de “ciudadanía”, de todos modos se nos deja con análisis de la enseñanza que carecen de una comprensión lo suficientemente crítica de las formas en que se ha empleado el poder para favorecer a grupos selectos de estudiantes, a expensas de otros. Además, sólo se nos ofrece un tratamiento superficial de la economía política de la enseñanza, con su historia desperdigada de eslabonamientos deshonestos con los intereses y la ideología de las corporaciones. Y por otro lado, poco es lo que se nos ofrece para que comprendamos la forma en que el plan de estudios oculto de

las escuelas funciona de manera sutilmente discriminatoria para desacreditar los sueños, experiencias y conocimientos que se hallan asociados con los alumnos provenientes de grupos de clases, de razas y de géneros específicos.²⁶

En ausencia de algún orden del día crítico que compita por la reforma, el nuevo discurso conservador alienta a las instituciones de educación para maestros a definirse primordialmente como lugares de adiestramiento que les ofrecen a los estudiantes la habilidad técnica que se requiere para encontrar un espacio dentro de la jerarquía corporativa. Thomas Popkewitz y Alán Pitman han caracterizado además a la ideología que subyace a las actuales propuestas de reforma, afirmando que traiciona un elitismo fundamental, puesto que adopta básicamente una perspectiva de la sociedad que es indiferenciada en cuanto a clase, raza o género. La lógica endémica de estos informes, argumentan los autores, pone de manifiesto un apego al individualismo posesivo y a la racionalidad instrumental. En otras palabras: “A la cantidad se le ve como una calidad. A las preocupaciones respecto al procedimiento se las hace objeto de dominios de valor y de moral. El maestro es un facilitador... o un consejero. ... La individualización equivale a caminar por medio de un plan de estudios común. ... La flexibilidad en la instrucción consiste en comenzar ‘donde el alumno esté listo para comenzar’. ... No se debate qué es lo que se debe facilitar, ni cuáles son los conceptos del plan de estudios que vayan a guiar los procedimientos.”²⁷

Además, Popkewitz y Pitman observan que ha habido un cambio claro con el que se ha pasado de una preocupación por la equidad a una estimación esclavizante de un concepto restringido de excelencia académica. Es decir, en el concepto de excelencia que da coherencia a estos nuevos informes se “ignoran las diferenciaciones sociales, a la vez que se proporcionan símbolos políticos destinados a darles credibilidad a una educación que sólo unos pocos pueden apreciar”.²⁸ Lo que aquí se resalta, de manera correcta, es que el concepto de excelencia de que se habla en los informes se ha ideado a



manera de beneficiar a “aquellos que siempre han tenido acceso a puestos de estatus y de privilegio gracias a los accidentes del nacimiento”.²⁹

Dado el contexto dentro del cual se están definiendo actualmente la enseñanza y el aprendizaje, se vuelve tanto más importante insistir en un punto de vista alternativo de la educación para maestros; de una educación que, a la vez que se niegue a ponerse pasivamente al servicio de las actuales disposiciones ideológicas e institucionales de las escuelas públicas, vaya orientada a desafiarlas y reformarlas.

EDUCACIÓN PARA MAESTROS: DEMOCRACIA Y EL IMPERATIVO DE LA REFORMA SOCIAL

Deseo regresar a la idea de que las preocupaciones fundamentales de la democracia y la ciudadanía crítica deben ocupar el lugar central en cualquier polémica sobre el propósito de la educación para maestros. Para ello, voy a organizar mi exposición en torno a un esfuerzo inicial por desarrollar un lenguaje crítico mediante el cual se pueda reconstruir la relación que existe entre los programas de educación para maestros y las escuelas públicas, por un lado, y la educación pública y la sociedad, por el otro.

Si se quiere que los programas de educación para maestros proporcionen la base de la lucha y la renovación democrática de nuestras escuelas, habrá que redefinir la relación que tales programas guardan actualmente con dichas instituciones. Tal como están las cosas hoy en día, las escuelas de educación rara vez alientan a sus alumnos a tomar en serio los imperativos de la crítica social y del cambio social como parte de una visión emancipatoria de mayores alcances. Si los estudiantes de la educación comienzan a ocuparse de estas cosas en el plano del salón de clases, cuando lo hacen, ello ocurre invariablemente muchos años después de haber obtenido su título. Mi propia experiencia en instituciones de enseñanza para maestros -como estudiante, a la vez que como instructor- me ha confirmado aquello que de manera general se acepta como cosa común en la ma-

yoría de las escuelas e instituciones de enseñanza superior para maestros, en todas partes de Estados Unidos: estas instituciones siguen definiéndose a sí mismas, esencialmente, como instituciones de servicios que por lo común están obligadas a proporcionar la experiencia técnica necesaria para llevar a cabo cualesquiera funciones pedagógicas que estimen necesarias las diversas comunidades escolares en las cuales los alumnos vayan a emprender sus experiencias docentes.³⁰ Con el fin de escapar de esta postura política, es preciso que los programas de educación para maestros reorienten su enfoque y lo dirijan a la transformación crítica de las escuelas públicas, en vez de a la simple reproducción de las instituciones e ideologías existentes.³¹

Uno de los puntos de partida sería reconocer la importancia de educar a los estudiantes en los lenguajes de la crítica y la posibilidad; es decir, proporcionarles a los maestros la posibilidad; es decir, proporcionarles a los maestros la terminología crítica y el aparato conceptual que les permitiera no sólo analizar críticamente las deficiencias democráticas y políticas de las escuelas, sino también desarrollar los conocimientos y habilidades que habrán de fomentar las posibilidades para la generación de planes de estudios, de prácticas sociales del aula y de disposiciones organizativas basadas en un profundo respeto -y en el cultivo de éste” hacia una comunidad democrática y con fundamentos éticos. Lo que esto efectivamente significa es que la relación de los programas de educación para maestros, con respecto a la enseñanza pública, debería guiarse por consideraciones políticas y morales. Dewey expresaba acertadamente la necesidad de que los educadores tomaran las consideraciones políticas y morales como el aspecto central de su educación y de su trabajo, cuando distinguía entre la “educación como una función de la sociedad”.³² De manera sencilla, la distinción que hace Dewey nos recuerda que la educación puede funcionar ya sea a manera de crear ciudadanos pasivos y no dispuestos a correr riesgos, o ya para crear una población politizada y educada a modo de



que luche por distintas formas de vida pública informadas por una preocupación por la justicia, la felicidad y la igualdad. Lo que aquí se debate es si las escuelas de educación deben ponerse al servicio de la sociedad existente, y reproduciría, o si deben adoptar la función más crítica de desafiar al orden social con el fin de desarrollar y fomentar sus imperativos democráticos. También se trata de desarrollar una explicación razonada mediante la cual se puedan definir los programas de educación para maestros de una manera que haga explícito el punto de vista particular de la relación existente entre las escuelas públicas y el orden social; punto de vista que, además, debe estar basado en la defensa de los imperativos de una sociedad democrática.

LAS ESCUELAS PÚBLICAS COMO ESFERAS PÚBLICAS DEMOCRÁTICAS

Mi segunda preocupación va dirigida a la cuestión más general de la forma en que los educadores debieran considerar el propósito de la enseñanza pública. Mi postura se hace eco de la de Dewey, en el sentido de que yo pienso que las escuelas públicas deben ser definidas como esferas públicas democráticas. Esto significa considerar a las escuelas públicas como sitios democráticos dedicados a la adquisición individual y social de facultades críticas. Así entendidas, las escuelas pueden ser lugares públicos donde los estudiantes adquieran los conocimientos y las habilidades necesarios para crear dentro de una democracia crítica. Contrariamente al punto de vista de que las escuelas son extensiones del lugar de trabajo o de las instituciones de avanzada que libran la batalla empresarial por la conquista de los mercados internacionales, las escuelas, consideradas como esferas públicas democráticas, centran sus actividades en la indagación crítica y el diálogo significativo. En este caso, a los estudiantes se les da la oportunidad de aprender el discurso de la asociación pública y de la responsabilidad cívica. Un discurso de esta índole trata de re-

capturar la idea de una democracia crítica que exige respeto por la libertad individual y por la justicia social. Además, el hecho de considerar a las escuelas como esferas públicas democráticas nos ofrece un razonamiento para defenderlas, junto con las formas progresistas de pedagogía y de labor docente, como agencias de la reforma social. Una vez que se han definido de esta manera, las escuelas se pueden defender como instituciones que proporcionan los conocimientos, habilidades, relaciones sociales y la visión necesarios para educar a ciudadanos capaces de construir una democracia crítica. Es decir, la práctica escolar se puede racionalizar mediante un lenguaje político que recobre y recalque el papel transformador que pueden desempeñar las escuelas en cuanto al fomento de las posibilidades democráticas inherentes en la sociedad actual.³³

ES PRECISO REPENSAR LA NATURALEZA DE LA EDUCACIÓN PARA MAESTROS

Quisiera hacer incidir la exposición anterior en la misión más práctica de reconstruir los programas de educación para maestros en torno a una nueva visión de la escuela y la enseñanza democráticas que precisa un concepto de ciudadanía crítica. Por consiguiente, dedicaré el resto de mi exposición a delinear, de manera detallada y programática, aquellos componentes y categorías que pienso que son esenciales para un plan de estudios de educación para maestros y para una pedagogía crítica de las escuelas. Pero antes de pasar a esta cuestión, deseo presentar ciertos argumentos en contra de algunos de los llamamientos más recientes en favor de la abolición de las escuelas de educación. Yo sostengo que muchas de las escuelas de educación, en la forma en que actualmente están organizadas, necesitan ser reformadas drásticamente; para mí se trata de reforma, y no de abolición. La propuesta de mantener las escuelas de educación descansa en cierto número de consideraciones. La naturaleza de la enseñanza pública exige que a los aspirantes



a maestros se les inicie a un concepto de teoría y de práctica que se forje fuera de los límites disciplinarios que caracterizan primordialmente a los programas de grado de las artes liberales. En otras palabras, la educación de los maestros no se puede reducir a formas de aprendizaje en las cuales a los estudiantes simplemente se les exija que dominen las disciplinas afines. La naturaleza de la enseñanza pública requiere que los estudiantes sepan más que la materia que van a enseñar. También necesitan una comprensión fundamental de las cuestiones que son inherentes a la naturaleza económica, política y cultural de la propia enseñanza escolar. Es decir, necesitan aprender un lenguaje interdisciplinario que se centre en la historia, la sociología, la filosofía, la economía política y la ciencia política de la enseñanza escolar. Los alumnos necesitan ser capaces de teorizar en un lenguaje que incluye las disciplinas tradicionales, pero que va mucho más allá de los límites de éstas; necesitan comprender la sociología de las culturas escolares, el significado del plan de estudios oculto, una política del conocimiento y el poder, una filosofía de las relaciones escuela/estado y una sociología de la enseñanza. También es preciso que desarrollen enfoques en cuanto a investigación, métodos de indagación y teoría, que estén directamente vinculados con los problemas y posibilidades de la enseñanza. Es igualmente importante recalcar que, si la educación para maestros se deja en manos de los programas de las artes liberales, se ampliará la brecha que existe entre las escuelas y la universidad. Los programas de artes liberales adoptan como su preocupación primordial un punto de vista del aprendizaje organizado en torno a las disciplinas; no se centran en los problemas de la escuela pública; no contienen mecanismos para desarrollar las relaciones entre la escuela y la comunidad, y no tienen razón alguna para reformar la relación entre teoría y práctica a manera de permitir que los maestros trabajen como investigadores reflexivos en colaboración con maestros y estudiantes universitarios estos intereses sólo se pueden enseñar dentro de una escuela de educación, una escuela que se ciña

al concepto de educar a los maestros como intelectuales transformadores en torno a las exigencias de una pedagogía crítica y una política cultural. Abolir las escuelas de educación equivale a minar la posibilidad de desarrollarlas como centros de enseñanza democrática y como esferas públicas que puedan trabajar orgánicamente en las comunidades donde se hallan situadas.

Claro está que los programas de educación para maestros se han hallado, y siguen hallándose, completamente apartados de una visión y un conjunto de prácticas dedicadas al fomento de la democracia crítica y la justicia social. Una de las críticas que repetidamente han expresado los educadores que laboran dentro de la tradición radical ha sido la de que, tal como existe actualmente, la educación para maestros rara vez enfrenta ni las implicaciones morales de las desigualdades sociales que se manifiestan dentro de nuestra actual forma de capitalismo industrial, ni las formas en que funcionan las escuelas a manera de reproducir y legitimar estas desigualdades.³⁴

Cuando en los programas de educación para maestros se debate la vida del aula, ésta por lo común se presenta fundamentalmente como un conjunto unidimensional de reglas y prácticas regulatorias, y no como un terreno cultural donde chocan una gran variedad de intereses y prácticas, en una lucha constante y a menudo caótica en pos de la dominación. Así, los futuros maestros frecuentemente reciben la impresión de que la cultura del aula se halla esencialmente libre de ambigüedades y contradicciones. Conforme a este punto de vista, en las escuelas no existen supuestamente ni vestigios de impugnación, de lucha o de política cultural.³⁵ Además, la realidad del salón de clases rara vez se presenta como si se hubiera construido socialmente, determinado históricamente y reproducido con base en las relaciones institucionalizadas de clase género, raza y poder. Por desgracia, esta concepción dominante de la escuela contradice enormemente a aquello que el estudiante de la docencia a menudo experimenta durante su práctica de trabajo real, en



especial si a este estudiante se lo coloca en una escuela a la que asistan en gran medida alumnos que sufren desventajas y privaciones económicas. No obstante; y a pesar de todo, a los estudiantes para maestros se les indica que deben considerar la escuela como un terreno neutral en el que no existen el poder ni la política. Lo más frecuente es que los futuros maestros, ante el trasfondo de esta descripción tan transparente de la enseñanza, vean sus propias ideologías y experiencias a través de una perspectiva dominante en lo teórico y lo cultural, que en gran medida permanece indisputada. Pero lo más importante es que los maestros que se encuentran en esta situación no tienen bases para cuestionar las hipótesis culturales dominantes que dan forma y estructura a las maneras mediante las cuales responden al comportamiento estudiantil e influyen en él.

En consecuencia, muchos de los maestros recién egresados, que de pronto se encuentran dando clases a alumnos minoritarios o de clase trabajadora, carecen de un marco bien articulado para comprender las dimensiones de clase, culturales, ideológicas y de género que informan la vida del aula. A consecuencia de ello, a las diferencias culturales entre los estudiantes con frecuencia se las considera, de manera no crítica, como deficiencias y no como aspectos fuertes, y lo que pasa por enseñanza es en realidad un asalto contra las historias, experiencias y conocimientos específicos que los alumnos emplean tanto para definir sus propias identidades como para tratar de entender el mundo más amplio. Utilizo la palabra "asalto", no porque dichos conocimientos sean atacados abiertamente, sino porque se los devalúa mediante un proceso que es a la vez sutil y debilitador. Lo que ocurre es que, dentro de la cultura escolar dominante, los conocimientos subordinados generalmente son ignorados, marginados, o tratados de manera desorganizada. Tales conocimientos con frecuencia son tratados como si no existieran, o se los trata a manera de desacreditarlos. Por el contrario, aquellas ideologías que no ayudan a los grupos subordinados a interpretar la realidad que de veras experimen-

tan, a menudo pasan por formas objetivas de conocimiento. En este proceso, los aspirantes a maestros pierden de vista la relación que existe entre cultura y poder, quedan igualmente privados de alguna manera de desarrollar posibilidades entre sus alumnos, a partir de las diferencias culturales que con frecuencia caracterizan la vida de la escuela y del salón de clases. En la siguiente sección expongo los elementos que, a mi entender, debieran constituir un nuevo modelo de educación para maestros; un modelo que aborde específicamente el aspecto que venimos explorando.

LA EDUCACIÓN PARA MAESTROS COMO POLÍTICA CULTURAL

De lo que aquí me ocupo es de reconstituir las bases sobre las cuales se estructuran los programas de educación para maestros. Esto significa llevar a la práctica una forma alternativa de educación docente en la que se conceptualice que la enseñanza tiene lugar dentro de una arena política y cultural donde se producen y median activamente formas de experiencia y de subjetividad del estudiante. En otras palabras, deseo expresar una vez más la idea de QUE EN las escuelas no sólo se enseñan materias académicas, sino que también, en parte, se producen subjetividades o conjuntos particulares de experiencias del estudiante que en sí mismas forman parte de un proceso ideológico. El hecho de conceptualizar la enseñanza como la construcción y transmisión de subjetividades nos permite comprender más claramente la idea de que el plan de estudios es algo más que una simple iniciación de los estudiantes a disciplinas y metodologías de enseñanza particulares; también nos sirve como introducción para una forma de vida particular.³⁶

Aquí, debo renunciar a una especificación detallada de las prácticas docentes e intentar, en cambio, esbozar brevemente ciertas áreas particulares de estudio que resultan decisivas para el desarrollo de un plan de estudios de educación para maestros elaborado conforme a

nuevos conceptos. Le doy el nombre de “política cultural” a los lineamientos que pienso aplicar al plan de estudios, porque creo que esta denominación me permite captar la importancia de la dimensión sociocultural del proceso de la enseñanza. Además, esa expresión me permite hacer resaltar las consecuencias políticas de la interacción entre maestros y alumnos que provengan bien de la cultura dominante o bien de la subordinada. En un plan de estudios de educación para maestros, como una forma de política cultural, se supone que las dimensiones social, cultural, política y económica son las categorías primordiales para comprender la enseñanza contemporánea.³⁷ Dentro de este contexto, la vida escolar se conceptualiza no como un sistema unitario, monolítico y rígido de reglas y reglamentos, sino como un terreno cultural que se caracteriza por diversos grados de componenda, impugnación y resistencia. Además, a la vida escolar se la entiende como una pluralidad de luchas y lenguajes encontrados, es un lugar donde la cultura del aula choca con la de la calle, y donde los maestros, los alumnos y los administradores de la escuela con frecuencia difieren en cuanto a la forma en que se deben definir y entender las experiencias y prácticas escolares.

El imperativo de este plan de estudios es el de crear condiciones para que el alumno sepa adquirir por su cuenta facultades críticas y logre constituirse en un sujeto político y moral activo. Por este acto de “facultarse” me refiero al proceso gracias al cual los alumnos adquieren los medios para apropiarse críticamente de conocimientos que existen fuera de su experiencia inmediata, con objeto de ampliar la manera en que se comprenden a sí mismos, entienden el mundo y se dan cuenta de las posibilidades que existen para transformar las hipótesis que se dan por descontadas en cuanto a la forma en que vivimos. Stanley Aronowitz ha llamado a uno de los aspectos de esa adquisición de facultades, “el proceso de apreciarse y amarse uno mismo”.³⁸ En este sentido, las facultades se obtienen a partir de conocimientos y de relaciones sociales que dignifiquen la his-

toria, la lengua y las tradiciones culturales de cada persona. Pero esta adquisición de facultades significa algo más que una autoconfirmación. Se refiere también al proceso mediante el cual los estudiantes son capaces de cuestionar ciertos aspectos de la cultura dominante, así como de apropiarse de aquellos que les proporcionen las bases para definir y transformar el orden social más amplio, en vez de meramente ponerse al servicio de éste.

El proyecto de “hacer” un plan de estudios de educación para maestros basado en la política cultural consiste en vincular la teoría social crítica con un conjunto de prácticas estipuladas, mediante las cuales los estudiantes para maestros pueden desmantelar y examinar críticamente las tradiciones educacionales y culturales que prefieran, muchas de las cuales han sido víctimas de una racionalidad instrumental que o bien limita o bien ignora los ideales y principios democráticos. Una de mis principales preocupaciones se centra en el desarrollo de un lenguaje de crítica y desmixtificación que sea capaz de analizar los intereses e ideologías latentes que actúan con el fin de socializar a los estudiantes de un modo que sea compatible con la cultura dominante. Sin embargo, me preocupa igualmente la creación de otras prácticas de enseñanza capaces de ayudar a que los estudiantes adquieran facultades críticas, tanto dentro como fuera de las escuelas. Aun cuando es imposible ofrecer un esbozo detallado de un plan de estudios para la política cultural, deseo hacer ciertos comentarios sobre algunas áreas importantes de análisis que son medulares en un programa de esa índole. Figuran, entre éstas, el estudio crítico del poder, del lenguaje, de la historia y de la cultura.

El poder

Una de las preocupaciones centrales de un plan de estudios para la educación de maestros, que se apegue a un enfoque de política cultural, es el de ayudar a los aspirantes a maestros a que comprendan la relación que existe entre poder



y conocimiento. Dentro del plan de estudios dominante! los conocimientos a menudo se separan del problema del poder y, por lo común, se los trata de una manera técnica; es decir, se los considera, conforme al punto de vista instrumental, como algo que es preciso dominar. El hecho de que tales conocimientos sean siempre una construcción ideológica vinculada a intereses y relaciones sociales particulares, por lo general, recibe poca atención en los programas de educación para maestros. La comprensión de la relación conocimiento/poder saca a relucir cuestiones importantes en cuanto a los tipos de conocimientos que los educadores pueden proporcionar para habilitar a los estudiantes de manera que comprendan y enfrenten el mundo que los rodea, así como para ejercer la clase de valentía que se necesita para cambiar el orden social cuando ello haga falta. Nos debe preocupar considerablemente, pues, la necesidad de que quienes estudian para maestros reconozcan que las relaciones de poder corresponden a formas de conocimientos escolares que distorsionan la verdad, a la vez que la producen. Es decir, los conocimientos se deben examinar tanto respecto de la forma en que pueden representar erróneamente, o mediar, la realidad social, como en cuanto a la manera en que realmente reflejan las experiencias de las personas y, como tales, influyen en la vida de éstas. Entendidos de esta manera, los conocimientos no sólo reproducen la realidad al distorsionar o iluminar el mundo social, sino que también tienen la función social más concreta de dar forma a la vida cotidiana de las personas por medio de ese mundo, que perciben, de las suposiciones de sentido común, y que aparece relativamente libre de mediación. Esto sugiere que en un plan de estudios para la adquisición democrática de facultades críticas se deben examinar las condiciones de los conocimientos escolares conforme a los modos en que éstos se producen y a los intereses particulares que representan; además, debe revisar los efectos que producen tales conocimientos en el nivel de la vida cotidiana. En pocas palabras, los aspirantes a maestros necesitan comprender que los conocimien-

tos hacen algo más que distorsionar: también producen formas particulares de vida. Finalmente, los conocimientos contienen esperanzas, deseos y necesidades que resuenan positivamente con la experiencia subjetiva de un auditorio particular, y tales conocimientos necesitan ser analizados, para encontrar las promesas utópicas que frecuentemente están implícitas en sus afirmaciones.³⁹

El lenguaje

En los enfoques tradicionales para el aprendizaje de la lectura, de la escritura y de una segunda lengua, las cuestiones del lenguaje se definen primordialmente según inquietudes técnicas y de desarrollo. Aun cuando tales inquietudes son ciertamente importantes, lo que frecuentemente se hace a un lado en los cursos comunes sobre la lengua que figuran en los programas de educación para maestros es la forma en que el lenguaje interviene activamente en las relaciones de poder que, por lo general, dan apoyo a la cultura dominante. Un punto de vista alternativo para el estudio del lenguaje es aquel que reconoce la importancia del concepto de Antonio Gramsci en el sentido de que toda lengua contiene los principios de una concepción del mundo. Es por medio del lenguaje como alcanzamos una conciencia y negociamos un sentido de identidad; puesto que el lenguaje no solamente refleja la realidad, sino que desempeña un papel activo en la construcción de ésta. Conforme la lengua construye significado, va dando forma a nuestro mundo, informa nuestras identidades y proporciona los códigos culturales para percibir y clasificar el mundo. Esto implica, por supuesto, que dentro de los discursos de que disponemos sobre la escuela o la sociedad, la lengua desempeña una poderosa función porque sirve para "marcar las fronteras del discurso permisible y desalentar la clarificación de las alternativas sociales; además, hace difícil que los desposeídos localicen la fuente de su malestar, para ya no hablar de que lo remedien".⁴⁰ Por medio del estudio



del lenguaje, y dentro de una perspectiva de política cultural, los futuros maestros podrán llegar a comprender la forma en que funciona el lenguaje para «ubicar» a la gente en el mundo, para conformar la gama de posibles significados que rodean a un problema, y para construir activamente la realidad, en vez de simplemente reflejarla. Gracias a los estudios sobre la lengua, los estudiantes para maestros llegarían a ser más conocedores y sensibles en cuanto a la omnipresencia y el poder de la lengua como constitutiva de sus propias experiencias y de las de sus alumnos potenciales.⁴¹ Los aspirantes a maestros también se beneficiarían de una introducción a las tradiciones europeas de teoría del discurso y a las estrategias textuales que caracterizan sus métodos de indagación.⁴² Además, enseñándoles algo de la semiótica de las culturas de masas y populares, estos estudiantes podrían aprender cuando menos los métodos rudimentarios para examinar los diversos códigos y significados que son constitutivos tanto de sus propias construcciones personales del yo y de la sociedad, como de aquellas de los alumnos con los que trabajan durante sus prácticas o sesiones de campo.⁴³

La historia

El estudio de la historia debe desempeñar un papel más extenso en los programas de educación para maestros.⁴⁴ En una forma crítica de abordar la historia se intentaría hacerles entender a los estudiantes para maestros la manera en que se forman las tradiciones culturales; también habría la idea de arrojar luz sobre los diversos modos en que se han construido y entendido los planes de estudios y los textos basados en la disciplina, a lo largo de los distintos períodos históricos. Además, tal enfoque debe ser conscientemente crítico de los problemas que rodean la enseñanza de la historia como materia escolar, puesto que aquello que convencionalmente se enseña refleja de manera arrolladora las perspectivas y valores de los varones blancos de clase media. Con demasiada

frecuencia se excluyen las historias de las mujeres, de los grupos minoritarios y de los pueblos indígenas. Esta exclusión no es políticamente inocente, cuando consideramos la forma en que las disposiciones sociales existentes forman parte constitutiva, y dependen, de la subyugación y eliminación de las historias y voces de aquellos grupos que han sido marginados y despojados de todo poder crítico, por parte de la cultura dominante. Además, el concepto de historia también nos puede ayudar a iluminar las clases de conocimientos que se consideran legítimos y que se promulgan por medio del plan de estudios de la escuela. El hincapié convencional en la historia cronológica «que tradicionalmente consideró que su objetivo era algo que inalterablemente se hallaba ‘allí’, que estaba dado, esperando sólo a ser descubierto»,⁴⁵ quedaría sustituido por un enfoque en cuanto a la forma en que ciertas prácticas educacionales específicas se pueden entender como construcciones históricas relacionadas con los acontecimientos económicos, sociales y políticos de una época y lugar particulares. Es primordialmente mediante esta forma de análisis histórico como los estudiantes pueden recuperar aquello a lo que en el capítulo 3 he llamado “conocimientos subyugados”.⁴⁶ El hecho de que emplee esta expresión nos orienta hacia aquellos aspectos de la historia en los que la crítica y la lucha han desempeñado un papel significativo en la definición de la naturaleza y el significado de la teoría y la práctica educacionales. Por ejemplo, los alumnos tendrán la oportunidad de examinar críticamente los contextos e intereses históricos que intervienen al definir qué conocimientos escolares pasan a preferirse sobre otros, cómo se sostienen formas específicas de autoridad escolar y de qué manera ciertos patrones particulares de aprendizaje se convierten en institucionalizados.

Dentro del formato de un plan de estudios como forma de política cultural, es también necesario que el estudio de la historia se halle teóricamente conectado tanto con el lenguaje como con la lectura. En este contexto, el lenguaje se puede posteriormente estudiar como



el “portador de la historia” y esta última se puede analizar como una construcción social abierta al examen crítico. El importante eslabonamiento entre la lectura y la historia se puede establecer recalando que “la lectura ocurre dentro de la historia, y el punto de integración es siempre el lector”.⁴⁷ Al analizar esta relación, los maestros se pueden centrar en los significados culturales que emplean los estudiantes para comprender un texto. Será un enfoque de esta índole el que mejor equie a los estudiantes para maestros para comprender la forma en que el proceso de la lectura ocurre dentro de una historia cultural particular de un alumno, y en el contexto de los intereses y creencias propios de este alumno. Esto también ayudará a quienes estudian para maestros a estar más críticamente conscientes de la forma en que los alumnos provenientes de culturales subordinadas aportan al acto de la lectura sus propios conjuntos de experiencias, así como sus propios sueños, deseos y voces. En otras palabras, los estudiantes de la docencia deben desarrollar una teoría crítica del aprendizaje que incluya un análisis de la forma en que los alumnos producen conocimientos, y no simplemente de cómo los reciben. Esto implica comprender la manera en que los estudiantes hacen entrar en juego sus propias categorías de significado, en el intercambio entre los conocimientos escolares y sus propias subjetividades e historias.

La cultura

El concepto de cultura, por variado que pueda ser, resulta esencial para cualquier plan de estudios de educación para maestros que aspire a ser crítico. Aquí empleo la palabra “cultura” con el significado de las formas particulares en que un grupo social vive sus circunstancias y condiciones de vida “dadas”, y les confiere sentido.⁴⁸ Además de definir la “cultura” como un conjunto de prácticas e ideologías en las que diferentes grupos se apoyan para dar sentido al mundo, quiero reformular las maneras en que las cuestiones culturales se vuelven el pun-

to de partida para comprender el problema de quién posee el poder y de qué manera éste se reproduce y manifiesta en las relaciones sociales que vinculan la escuela con el orden social más amplio. El lazo entre cultura y poder se ha analizado extensamente en la teoría social crítica, durante los últimos diez años. Por consiguiente, es posible ofrecer cuatro aspectos tomados de esa literatura, que resultan particularmente pertinentes para arrojar luz sobre la lógica política que subyace a las diversas relaciones entre cultura y poder. En primer lugar, el concepto de cultura se ha conectado íntimamente con la cuestión de cómo están estructuradas las relaciones sociales dentro de las formaciones de clase, género y edad que producen formas de opresión y de dependencia. En segundo lugar, la cultura ha sido analizada dentro de la perspectiva radical, no simplemente como una forma de vida, sino como una forma de producción merced a la cual los distintos grupos, ya en sus relaciones dominantes o ya en las subordinadas, definen y realizan sus aspiraciones, por medio de relaciones asimétricas de poder. En tercer lugar, a la cultura se la ha considerado como un campo de batalla en el cual la producción, legitimación y circulación de formas particulares de conocimiento y de experiencia son áreas principales de conflicto. En cuarto lugar, la producción de cultura se ha analizado, primordialmente valiéndose del análisis de lenguaje, como el significante constitutivo y expresivo del significado. Lo importante aquí es que cada una de estas percepciones saca a relucir cuestiones fundamentales acerca de las formas en que las desigualdades se mantienen y se desafían dentro de la esfera de la cultura.

El estudio de las culturas –o, más específicamente, aquello que se ha llegado a conocer como los “estudios culturales”– deberá convertirse en la piedra de toque de un plan de estudios de educación para maestros, porque les puede proporcionar a los estudiantes de la docencia las categorías críticas que son necesarias para examinar las relaciones escolares y del aula como prácticas sociales y políticas inextrin-



cablemente relacionadas con la construcción y el mantenimiento de relaciones de poder específicas. Por otro lado, al reconocer que la vida de la escuela con frecuencia es mediada por el choque de las culturas dominante y subordinada, los aspirantes a maestros pueden lograr alguna percepción en cuanto a las formas en que las experiencias del salón de clases se hallan necesariamente entreteljadas con la vida hogareña, así como con la cultura de la calle, de sus alumnos. Este aspecto lleva la mira de ser algo más que un grito por la recuperación de la pertinencia; más bien afirma la necesidad de que los aspirantes a maestros comprendan los sistemas de significado que los alumnos emplean cuando se topan con las formas de conocimiento y de relaciones sociales de la escuela dominante. Es importante, por ende, que los que estudian para maestros aprendan a analizar las expresiones de la cultura de masas y popular, tales como los videos musicales, la televisión y las películas. De esta manera, un enfoque de estudios culturales que tuviese éxito proporcionaría una importante vía teórica para que los maestros comprendieran la forma en que las ideologías quedan inscritas, gracias a las representaciones de la vida cotidiana.

De manera más específica, se puede organizar un programa de estudios culturales en torno a una gran variedad de cursos nucleares en los cuales las cuestiones de poder, de historia y de cultura se puedan abordar en un contexto interdisciplinario. Los estudios culturales proporcionarían un fundamento más interdisciplinario con el fin de analizar los límites que presentan las disciplinas tradicionales al abordar los problemas educacionales, así como para reconstruir las relaciones entre los docentes y los alumnos. El potencial con que cuenta un programa de estudios culturales para rehabilitar las relaciones entre el personal docente, así como entre éste y los alumnos, es enorme. De manera general, las escuelas de educación están divididas en cierto número de departamentos que poseen pocos vínculos programáticos entre sí. Por lo común, los programas se organizan en torno a áreas tales como la psicología edu-

cacional, la administración educacional, los fundamentos de la educación, plan de estudios e instrucción, y guías y asesorías; y con frecuencia funcionan de manera insular, con pocas o nulas oportunidades de que los maestros o los alumnos pertenecientes a estos distintos programas trabajen juntos.

Un programa de estudios culturales ofrecería cierto número de materias obligatorias, que tendrían que cursar los estudiantes de los diversos departamentos. Tales cursos funcionarían en conjunción con especialistas de cada disciplina, con el objeto de proporcionarles a los alumnos un lenguaje y un método de indagación que les permitiera comprender tanto los límites como los puntos fuertes de la matriz disciplinaria. Además, en el programa se utilizaría personal docente de los distintos departamentos para que dieran cursos interdisciplinarios e iniciaran investigaciones colaborativas. Por ejemplo, los cursos que se ofrecieran se podrían desarrollar en torno a temas tales como el lenguaje y el poder en la administración educacional, lectura de la psicología educacional como textos históricos, análisis de diversos lenguaje sde planes de estudios, como forma de producción cultural, análisis de la pedagogía como un discurso ético, etc. Un programa de esta índole también se podría utilizar para hacer que el personal docente y los alumnos iniciaran proyectos de investigación compartida, que de ordinario no podrían tener lugar dentro de las disciplinas y métodos de indagación de la corriente principal.

Un programa de estudios culturales también podría convertirse en el lugar para iniciar nuevas relaciones entre las escuelas públicas y la comunidad en general. Por ejemplo, se podrían desarrollar relaciones productivas entre los maestros de las escuelas públicas y los profesores y alumnos del programa de estudios culturales, en torno a algunos de los problemas concretos que encaran las escuelas públicas. Esto podría ser particularmente productivo en torno a consideraciones de raza, de género, de etnia, de lenguaje y de clase, según se presentan en diversos aspectos del proceso de la enseñan-



fomentar los conocimientos de las posibilidades de trabajar juntos en torno a problemas comunes. De igual modo, un programa de estudios culturales podría proporcionar la base para el establecimiento de vínculos orgánicos con las comunidades circundantes. Las historias, recursos, servicios públicos y voces de la comunidad podrían ser investigados y reunidos por medio del programa de estudios culturales, con el fin de desarrollar proyectos de planes de estudios, los elementos de una pedagogía crítica e iniciativas de política. Tales proyectos, desarrollados con grupos comunitarios, podrían servir como un vehículo constante para el diálogo, el aprendizaje y la acción colectiva. Aun cuando estas sugerencias son generales y esquemáticas, de todas formas dan una idea de las posibilidades teóricas y prácticas que se podrían desarrollar mediante el repensamiento de la naturaleza de un programa de educación para maestros en el que los estudios culturales se consideraran como una de las principales preocupaciones pro gramáticas.

HACIA UNA PEDAGOGÍA CRÍTICA PARA EL AULA

En las secciones precedentes he resaltado la importancia que tiene el hecho de considerar que las escuelas son sitios sociales y políticos que intervienen en la lucha por la democracia. Además, he reconsiderado la relación que existe entre la autoridad y la labor del maestro, y he intentado desarrollar los rudimentos teóricos de un programa en el cual la educación para maestros sería entendida como una forma de política cultural. En esta última sección cambio el enfoque, para pasar de aquellas cuestiones que tienen un propósito institucional y que significan la definición de los maestros a los aspectos de la pedagogía crítica y el aprendizaje de los alumnos. Al hacer esto, vuelvo a

de los intereses o la motivación de la dinámica de la adquisición personal y social de facultades críticas. Deseo subrayar aquí que las escuelas públicas dan forma a las actitudes que los futuros maestros llevan a sus experiencias clínicas, y refuerzan dichas actitudes. Centrándome en algunos de los elementos teóricos que constituyen una pedagogía crítica, trato de clarificar el vínculo que existe entre nuestro concepto de un plan de estudios de educación para maestros como una forma de política cultural y la dinámica real de la pedagogía del aula. Teniendo esto presente, esbozaré ahora los rudimentos de un discurso crítico que define la pedagogía del salón de clases dentro de los parámetros de un proyecto político que se centra en la primacía de la experiencia del estudiante, en el concepto de voz y en la importancia que tiene la transformación de las escuelas y las comunidades en esferas públicas democráticas.

La primacía de la experiencia del estudiante

El tipo de pedagogía crítica que estoy proponiendo se preocupa fundamentalmente por la experiencia del estudiante, puesto que toma como su punto de partida los problemas y necesidades de los propios estudiantes. Como construcción histórica y práctica vivida que se produce y legitima dentro de formas sociales particulares, la experiencia estudiantil se convierte en objeto de indagación, y no en algo dado, no problemático. Como parte de una pedagogía de la posibilidad, la experiencia estudiantil proporciona la base para el análisis de formas sociales que reconstruyen el carácter subjetivo de las historias, los recuerdos y los significados que ya están asimilados cuando los alumnos vienen a las escuelas. Una pedagogía crítica, en este caso, alienta una crítica de las formas dominantes de conocimiento y



de las prácticas sociales que semántica y emocionalmente organizan los significados y experiencias vividas, así como los recursos culturales que poseen. Como ya lo he mencionado, esto significa que es preciso ayudar a los alumnos a que se apoyen en sus propias voces e historias, como base para enfrentar e interrogar las múltiples y frecuentemente contradictorias experiencias que les proporcionan un sentido de identidad, de valor y de presencia. En esta forma de pedagogía, a estos estudiantes se les estructuran conocimientos dentro de su lenguaje y sus historias, y no fuera de la historia. La historicidad del conocimiento y la experiencia ofrece la base para ayudar a los alumnos a desarrollar respeto por sus propias experiencias, a manera de que puedan legitimar y hacer suyos su propio lenguaje y sus historias. El principio pedagógico importante que aquí interviene es el de validar la experiencia de los alumnos con el fin de darles facultades críticas, y no meramente para complacerlos.

En un plan de estudios emancipador se debe otorgar preeminencia a la experiencia de los estudiantes. Pero el hecho de aprender a comprender, afirmar y analizar dicha experiencia significa no sólo entender las formas culturales y sociales por medio de las cuales los alumnos aprenden a definirse a sí mismos, sino también aprender la manera de encarar la experiencia del estudiante de tal forma que ni se la avale sin más preámbulos, ni le quite legitimidad. En parte, esto sugiere que los maestros deberán aprender a crear una continuidad afirmativa y crítica entre la manera en que los estudiantes ven el mundo y aquellas formas de análisis que proporcionan la base tanto para analizar como para enriquecer tales perspectivas. Hacer esto equivale a admitir, como lo he argumentado a todo lo largo de este libro, que en el corazón de cualquier pedagogía crítica se halla la necesidad de que los maestros trabajen con los conocimientos que los alumnos en realidad poseen. Aun cuando esto pueda parecer riesgoso, y en algunos casos peligroso, ofrece la base para validar la forma en que los estudiantes “leen” el mundo, así como darles el con-

tenido intelectual para que inserten los conocimientos y el significado dentro de sus propias categorías de significado y de capital cultural. Esto sugiere que al conocimiento escolar, tal como lo produce y lo modifica la voz del maestro, se le tiene que dar un significado para los alumnos, antes de que se lo pueda tratar críticamente. Los conocimientos escolares nunca hablan por sí mismos, sino que más bien se filtran constantemente por medio de las experiencias ideológicas y culturales que los alumnos llevan al salón de clases. Ignorar las dimensiones ideológicas de la experiencia estudiantil equivale a negar los fundamentos gracias a los cuales los estudiantes aprenden, hablan e imaginan.

La implicación pedagógica importante es que quienes estudian la docencia deben ser educados a manera de que comprendan que la experiencia del estudiante que se produce en los distintos dominios y estratos de la vida cotidiana, da origen a las voces frecuentemente contradictorias y distintas que los estudiantes emplean para dar sentido a su propia existencia en relación tanto con las comunidades donde viven como con la sociedad más amplia. Lo que se debe reconocer es que en las múltiples experiencias, significados y voces que albergan los estudiantes existen tensiones y creencias contradictorias que necesitan ser analizadas respecto de los intereses y valores que ensalzan y legitiman. Es esencial, por lo tanto, que los educadores enfrenten la cuestión de cómo los estudiantes experimentan, median y producen los aspectos del mundo social, en formas frecuentemente contradictorias, y cómo las formas de significado que surgen de estas contradicciones impiden o permiten colectivamente las posibilidades que les están abiertas a los estudiantes dentro de la sociedad en la que estamos. De no proceder así, los maestros no podrán explotar las motivaciones, emociones e intereses que les dan a los alumnos su voz propia y singular; pero ello hará que sea igualmente difícil proporcionar la inercia para el propio aprendizaje.

Aun cuando el concepto de la experiencia del alumno se está postulando como medular



para una pedagogía crítica, también se lo debe considerar como una categoría central de los programas de educación para maestros. Esto sugiere que las prácticas del estudiante deben considerarse como 105 sitios en que la cuestión de cómo se produce, se legitima y se logra la experiencia se convierte en objeto de estudio para maestros y alumnos por igual. Desgraciadamente, a la mayoría de las prácticas de campo con alumnos se las considera o bien un rito de entrada a la profesión, o meramente una experiencia formal culminante del programa de educación para maestros.

La voz del estudiante y la esfera pública

El concepto de voz, tal como se ha indicado en los capítulos 4 y 5, constituye el punto focal para una teoría de la enseñanza y el aprendizaje que genere nuevas formas de sociabilidad, así como formas nuevas y retadoras de confrontar y enfrentar la vida diaria. Para decirlo de manera muy simple, cuando hablamos de voz nos referimos a las diversas medidas gracias a las cuales los alumnos y los maestros participan en el diálogo. Se halla relacionada con los medios discursivos con los cuales maestros y alumnos tratan de hacerse “oír” y de definirse como autores de sus mundos. Alzar la voz significa, para citar a Mijail Bajtin, “volver a relatar una historia con las palabras propias”.⁴⁹ De manera más específica, la palabra “voz” se refiere a los principios del diálogo, según se enuncian y se representan dentro de escenarios sociales particulares. El concepto de voz figura los únicos casos de autoexpresión por medio de los cuales los estudiantes afirman sus propias identidades de clase, culturales, raciales y de género. La voz de un estudiante está necesariamente conformada por la historia personal y el enfrentamiento vivido y distintivo con la cultura circundante. Así, pues, la categoría de voz se refiere a los medios que tenemos a nuestro alcance -los discursos que podemos emplear- para hacernos comprender y escuchar, así como para definirnos como participantes

activos en el mundo. Sin embargo, tal como ya lo he recalado antes, la cultura de la escuela dominante por lo común representa y legitima las voces de los varones blancos de las clases media y alta; excluye a los estudiantes que se hallan en desventaja económica, y muy especialmente a las mujeres de procedencias minoritarias.⁵⁰ Una pedagogía crítica toma en consideración las diversas formas en que las voces que los maestros emplean para comunicarse con los alumnos pueden o bien silenciar o legitimar a éstos.

El concepto de voz es decisivo para el desarrollo de una pedagogía del aula crítica, porque proporciona una base importante para construir y oner de manifiesto cuáles son los imperativos de una democracia crítica. Una pedagogía de esta índole trata de organizar las relaciones del salón de clases a manera de que los estudiantes puedan apoyarse en aquellas dimensiones –y confirmarlas– de sus propias historias y experiencias que se hallan profundamente enraizadas en la comunidad circundante. Además, al crear vínculos activos con la comunidad, los maestros pueden abrir sus salones a los diversos recursos y tradiciones de ésta. Esto presupone que los maestros se familiaricen con la cultura, la economía y las tradiciones históricas que pertenecen a las comunidades en las que enseñan. En otras palabras, los maestros deben asumir una responsabilidad pedagógica para intentar comprender las relaciones y fuerzas que influyen en sus alumnos fuera del contexto inmediato del salón de clases. Esta responsabilidad requiere que los maestros desarrollen sus planes de estudios y prácticas pedagógicas en torno a esas tradiciones, historias y formas de conocimiento de la comunidad, que frecuentemente son ignoradas dentro de la cultura de la escuela dominante. Naturalmente, con esto tanto maestros como alumnos pueden llegar a una comprensión más profunda de la forma en que los conocimientos “locales” y los “oficiales” se producen, se sostienen y se legitiman.

Los maestros necesitan desarrollar prácticas pedagógicas que vinculen las experiencias de los estudiantes con aquellos aspectos de la vida



comunitaria que informan y dan apoyo a tales experiencias. Por ejemplo, los estudiantes de la docencia podrían compilar historias orales de las comunidades en las que enseñan, que se podrían usar como un recurso de la escuela y del plan de estudios -paraticularmente en programas de lectura. Además, podrían ocuparse de la forma en que funcionan las distintas agencias sociales comunitarias a manera de producir, distribuir y legitimar formas particulares de conocimientos y relaciones sociales, y analizar este fenómeno. Esto ampliaría los conceptos que tienen en cuanto a prácticas pedagógicas y les ayudaría a entender la importancia que tiene su trabajo para otras instituciones, aparte de las escuelas. De manera similar, los aspirantes a maestros podrían desarrollar vínculos orgánicos con agencias comunitarias activas, tales como las del mundo de los negocios, organizaciones religiosas y otras esferas públicas, en un intento por desarrollar una conexión más significativa entre el plan de estudios de la escuela y las experiencias que definen y caracterizan a la comunidad local. Así, el concepto de voz puede proporcionar un principio organizativo básico para el desarrollo de una relación entre los conocimientos y las experiencias estudiantiles y, al mismo tiempo, crear un foro para el examen de cuestiones escolares y comunitarias más amplias. En otras palabras, los maestros deben cobrar conciencia tanto de las fortalezas transformadoras y de las estructuras de opresión de la comunidad en general, y convertir esta toma de conciencia en estrategias del plan de estudios destinadas a facultar a los estudiantes para que creen una sociedad más liberadora y humana. En pocas palabras, los maestros deben estar atentos a lo que significa construir formas de aprendizaje en sus aulas, que les permitan a los alumnos afirmar sus voces dentro de áreas de la vida comunitaria; es decir, dentro de esferas públicas democráticas que requieren de crítica, salvaguarda y renovación constantes.

Steve Tozer ha escrito al respecto:

Así, pues, el proceso de adaptar a los estudiantes para la vida comunitaria es un es-

fuerzo por prepararlos para la comunidad existente, a la vez que se les hace entender y apreciar los valores e ideas históricos que apuntan hacia una comunidad más ideal que la que existe... el deber del maestro es reconocer los ideales históricos que hacen que la vida en comunidad valga la pena, los ideales sobre los cuales está cimentada la sociedad más amplia: los ideales de dignidad e igualdad humanas, de libertad y de preocupación mutua de una persona por otra. ...Esto no equivale a decir que los maestros deban preparar a los estudiantes para alguna utopía no existente. Significa, más bien, que los maestros deben llegar a comprender la comunidad tal como existe, del mismo modo que deben comprender qué tipo de personas se requerirán para hacerla mejor. Pueden tratar de elaborar para sí mismos un ideal de la comunidad por la cual debieran luchar sus alumnos; y deberían ayudar a éstos con los conocimientos, los valores y las habilidades que van a necesitar si se quiere que posean la fortaleza suficiente para mantener altas normas de creencia y de conducta, dentro de una sociedad imperfecta.⁵¹

Es un desafortunado truismo el decir que cuando las comunidades son ignoradas por parte de los maestros, los alumnos se ven atrapados en instituciones que no sólo les niegan una voz, sino que también los privan de una comprensión relacional o contextual del modo en que los conocimientos que adquieren en el aula se pueden emplear para influir en la esfera pública y transformarla. El concepto de vincular las experiencias del aula con la comunidad más amplia lleva implícita la idea de que la mejor forma de entender la escuela es como un cuerpo político, un locus de ciudadanía. Dentro de este locus, los estudiantes y los maestros pueden dedicarse a un proceso de deliberación y debate, orientado al fomento del bienestar público conforme a juicios y principios morales fundamentales. Para lograr que las escuelas se acerquen más al concepto de cuerpo político, es necesario definir las como espacios públicos



que tratan de recapturar la idea de la democracia y la comunidad críticas. Y es que, efectivamente; deseo definir a los maestros como participantes comunitarios activos cuya función es la de establecer espacios públicos donde los estudiantes puedan debatir, apropiarse y aprender los conocimientos y las habilidades que se necesitan para vivir en una democracia crítica.

Por “espacio público” quiero dar a entender, como lo hacía Hannah Arendt, un conjunto concreto de condiciones de aprendizaje, en torno a las cuales las personas se reúnen para hablar, dialogan, comparten sus relatos y luchan juntas dentro de relaciones sociales que vigorizan, en vez de debilitar, las posibilidades de la ciudadanía activa.⁵² De alguna manera, las prácticas de la escuela y del aula se deberían organizar en torno a formas de aprendizaje que sirvieran para preparar a los alumnos en el desempeño de papeles responsables como intelectuales transformadores, como miembros comunitarios y como ciudadanos críticamente activos fuera de las escuelas.⁵³

Comencé este capítulo argumentando que la educación para maestros se debería repensar seriamente, conforme a los lineamientos de la tradición democrática crítica; tradición que, lamentablemente, ha sido prácticamente excluida de los debates actuales sobre la enseñanza escolar norteamericana. He sostenido que esta tradición proporciona la base para el repensamiento de la relación que guarda la enseñanza escolar con el orden social y en cuanto a la reestructuración de los aspirantes a maestros, a fin de prepararlos para la función de intelectuales transformadores. He defendido, además, que a los programas de educación para maestros se les debe conceder un papel central en la reforma de la educación pública y, al hacerlo así, es preciso afirmar la primacía de una tradición democrática, con objeto de reestructurar las relaciones entre la escuela y la comunidad.

En mi opinión, la búsqueda de una democracia creadora, que emprendieron a principios de siglo Dewey y otros más, actualmente se ha-

lla en retroceso, debido a que la han abandonado liberales y radicales por igual. Esta situación les plantea un doble reto a los educadores críticos: en la actualidad existe la urgente necesidad no sólo de hacer resurgir la tradición de la democracia liberal, sino también la de desarrollar una perspectiva teórica que vaya más allá de ella. En la actual era del conservadurismo, la educación pública debe analizar sus fortalezas y debilidades comparándolas con un ideal de democracia crítica, en vez de hacaerlo respecto del actual referente corporativo del mercado capitalista. De manera similar, la educación pública debe realizar la labor de educar a los ciudadanos a manera de que corran riesgos, de que pugnen por el cambio social e institucional y de que luchen en favor de la democracia y en contra de la opresión, tanto dentro como fuera de las escuelas. La adquisición de facultades críticas pedagógicas va necesariamente acompañada de la transformación social y política.

Mi postura guarda una deuda de gratitud con Dewey, pero intenta extender su proyecto democrático. Mi punto de vista acentúa la idea de que las escuelas representan sólo uno de los sitios importantes de la lucha por la democracia. Pero es distinto del de Dewey porque percibe que en la adquisición de facultades críticas por parte de los estudiantes, de manera personal y social, interviene no sólo la política de la cultura del aula, sino también la lucha política y social que ocurre fuera del ámbito de las escuelas. Tal enfoque reconoce que la pedagogía crítica no es más que una intervención –por más que sea decisiva– en la lucha por reestructurar las condiciones ideológicas y materiales de la vida cotidiana. Yo estoy convencido de que las instituciones de educación para maestros y las escuelas públicas pueden, y deberían, desempeñar un papel activo y productivo en el ensanchamiento de las posibilidades para la promesa democrática de la enseñanza escolar, de la política y de la sociedad norteamericanas.



Notas de la lectura

¹ Arthur G. Powell, "University schools of education in the twentieth century", *Peabody Journal of Education*, 54 (1976), 4.

² *Ibid.*, p. 4.

³ George Counts, citado en Powell, "University schools", p.4

⁴ Tal como lo citan Lawrence A. Cremin, David A. Shannon y Mary Evelyn Townsend, *A history of Teachers College*, Columbia University (Nueva York: Columbia University Press, 1954), p. 222.

⁵ *Ibid.*, p. 222.

⁶ Según cita de George Counts en *Ibid.*, p. 222.

⁷ Para una interesante exposición sobre esta cuestión, véase Ira Katznelson y Margaret Weier, *Schooling for all: class, race, and the decline of the democratic ideal* (Nueva York: Basic Books, 1985).

⁸ Véase especialmente el trabajo de los historiadores revisionistas de los sesenta. Entre los trabajos representativos figuran los de Michael B. Katz, *The irony of early school reform: educational innovation in mid-nineteenth century Massachusetts* (Boston: Beacon Press, 1968); Colin Greer, *The great school legend* (Nueva York: Basic Books, 1972); y Clarence J. Karier, Paul Violas y Joel Spring, *Roots of crisis: American education in the twentieth century* (Chicago: Rand McNally, 1973).

⁹ Véase Stanley Aronowitz y Henry A. Giroux, *Education under siege: the conservative, liberal, and radical debate over schooling* (South Hadley: Bergin and Garvey, 1985).

¹⁰ Empleo la palabra "discurso" para referirme a "un dominio del uso del lenguaje sujeto a reglas de formación y de transformación", según cita de Catherine Belsey en *Critical practice* (Londres: Methuen, 1980), p. 160. Los discursos se pueden igualmente describir como "los complejos de señales y prácticas que organizan la existencia social y la reproducción social. En su persistencia material y estructurada, los discursos son lo que sustancia diferencial a los miembros de un grupo social o formación de clase,

que median un sentimiento interno de pertenencia y de sentido externo de otredad", tal como lo cita Richard Terdiman en *Discoursecounter-discourse* (Nueva York: Cornell University Press, p. 54).

¹¹ Aronowitz y Giroux, *Education under siege*, y Ann Bastian, Colin Greer, Norm Fruchter, Marilyn Gittel y Kenneth Haskins, *Choosing equality: tire case for democratic schooling* (Nueva York: New World Foundation, 1985).

¹² Zeichner, "Alternative paradigms of teacher education", *Journal of Teacher Education*, 34 (1983), 8.

¹³ Algunos de los escritos más representativos sobre esta cuestión se pueden encontrar en Diane Ravitch, *The troubled crusade: American education 1945-1980* (Nueva York: Basic Books, 1983); John H. Bunzel, comp., *Challenge to American schools: tire case for standards and values* (Nueva York: Oxford University Press, 1985), Diane Ravitch, *The schools we deserve: reflections on tire educational crises of our time* (Nueva York: Basic Books, 1985), y Edward Wynne, "The great tradition in education: transmitting moral values", *Educational Leadership*, 43 (1985), 7.

¹⁴ Entre los mejores análisis figuran los de Lawrence C. Stedman y Marshall S. Smith, "Recent reform proposals for American education", *Contemporary Education Review*, 53 (1983), 85-104; Walter Feiberg, "Fixing the schools: the ideological turn", *Issues in Education*, 3 (1985), 113-138; Edward H. Berman, "The improbability of meaningful educational reform", *Issues in Education*, 3 (1985), pp. 99-112; y Aronowitz y Giroux, *Education under siege*.

¹⁵ Barbara Finkelstein, "Education and the retreat from democracy in the United States, 1979-1982", *Teachers College Record*, 86 (1984), 280-281.

¹⁶ Berman, "Improbability", p. 103.

¹⁷ Empleo la palabra "influyentes" para referirme a aquellos informes que han desempeñado un papel importante en la conformación de la política educativa, tanto en el plano nacional como en el local. Figuran entre éstos los publicados por The National Commission on Exce-



llence in Education, *A nation at risk: the imperative for educational reform* (Washington, D.C.: GPO, 1983); Task Force on Education for Economic Growth, Education Commission of the States, *Action for excellence: a comprehensive plan to improve our nation's school* (Denver: Education Commission of the States, 1983); The twentieth Century Fund task Force on Federal Elementary and Secondary Education Policy, *Making the grade* (Nueva York; The Twentieth Century Fund, 1983); Carnegie Corporation, *Education and economic progress: toward a national education policy* (Nueva York: 1983); y Carnegie Forum on Education and the Economy, *A nation prepared: teachers for the 21st century* (Hyattsville: 1986).

También se han tomado en consideración otros informes recientes sobre la reforma de la educación para maestros: the Natonal Commission for Excellence in teacher Education, *A call for change in teacher education* (Washington, D.C.: American Association of Colleges in teacher Education, 1985); C. Emily Feistritzter, *The making of a teacher* (Washington, D.C.: National Center For Educaton Information, 1984; "tomorum's teacher's: a report of the Holmes Group" (East Lansing: Holmes Group, 1986), y Francisc A. Maher y Charles H. Rathbone, "tecaher education and feminist theory: some implications for practice", *American Journal of Education*, 101 (1986), pp. 214-235. Para un análisis de muchos de estos informes, véase Catherine Cornbleth, "Ritual and rationality in teacher education reform", *Educational Researcher*, 15:4 (1986), pp. 5-14. El informe Holmes ha dado lugar a un buen número de artículos; algunos de los más perceptivos se pueden encontrar en *Teachers College Record*, 88:3 (primavera de 1987).

¹⁸ Marilyn Frankenstein y Louis Kampf, "Preface", en Sara Freedman, Jane Jackson y Katherine Boles, "the other end of the corridor: the effect of teaching on teachers", *Radical Teacher*, 23 (1983), PP. 2-23. Vale la pena señalar que el trabajo *A nation prepared* del Carnegie Forum, termina por derrotar sus más vigorosas sugerencias en cuanto a reforma, al vincular la

adquisición de facultades críticas por parte de los maestros con la cuantificación de los conceptos de excelencia.

¹⁹ Stedman y Smith, "Recent reform proposals", pp. 85-104.

²⁰ No me opongo de manera automática a todas las reformas de *software* y de tecnologías concernientes al plan de estudios, tales como los discos y computadoras de video interactivos, siempre y cuando los maestros estén conscientes de la limitada gama de aplicaciones y contextos en los cuales se pueden emplear estas tecnologías. Ciertamente estoy de acuerdo en que determinados planes de estudios previamente preparados son más prominentes que otros, como instrumentos de aprendizaje. Sin embargo, con demasiada frecuencia se ignoran, en el uso de tales planes de estudios, los contextos de la situación inmediata del aula, el medio social más amplio y la coyuntura histórica de la comunidad circundante. Además, en los materiales del salón de clases destinados a simplificar la tarea de enseñar y de hacerla más eficiente con respecto al costo, con frecuencia se separa el planteamiento o la concepción de la ejecución. Muchos de los ejemplos recientes de los planes de estudios comerciales y previamente diseñados, se centran en buena medida en competencias que se miden por medio de pruebas estandarizadas, lo cual impide que los maestros y los alumnos puedan funcionar como pensadores críticos. Véase Michael W. Apple y Kenneth teitelbaum, "Are teachers losing control of their skills and curriculum?", *Journal of Curriculum Studies*, 18 (1986), 177-184.

²¹ Linda Darling-Hammond, "Valuing teachers: the making of a profession", *Teachers College Record*, 87 (1985), p. 209.

²² Ibid.

²³ Para un excelente análisis teórico sobre esta cuestión, véase Freedman, Jackson y Boles, "The other end of the corridor". Para un tratamiento estadístico más tradicional, véanse Darling-Hammond, *Beyond the Commission reports: the coming crisis in teaching*, R.3177-RC (Santa Mónica: Rand Corporation, julio de 1984); National Education Association, *Nationwide teacher*



opinion poll, 1983 (Washington, D.C.: 1983); y American Federation of Teachers, *School as a workplace: the realities of stress*, vol. 1 (Washington, D.C.: 1983).

²⁴ Dennis J. Schmidt, "Translator's introduction: in the spirit of Bloch", en Ernst Bloch, *Natural law and human dignity*, Dennis J. Schmidt, trad. (Cambridge: MIT Press, 1986), p. XVIII.

²⁵ John Goodlad, *A place called school: prospects for the future* (Nueva York: McGraw-Hill, 1983); TheodoreSizer, *Horace's compromise: the dilemma of the American high-school* (Boston: Houghton Mifflin, 1984), y Ernest Boyer, *High school: a report on secondary education in America* (Nueva York: Harper and Row, 1983).

²⁶ Para el panorama y un análisis crítico de esta literatura, véase Henry A. Giroux, "Theories of reproduction and resistance in the new sociology of education: a critical analysis", *Harvard Educational Review*, 53 (1983), 257-293.

²⁷ Popkewitz y Pitman, "The idea of progress and the legitimation of state agendas: American proposals for school reform", *Curriculum and Teaching*, 1(1986), p. 21.

²⁸ *Ibid.*, p. 20.

²⁹ *Ibid.*, p. 22.

³⁰ Zeichner, "Alternative paradigms", y Jesse Goodman, "Reflections on teacher education: a case study and theoretical analysis", *Interchange*, 15 (1984), pp. 7-26. El hecho de que muchos programas de educación para maestros se hayan definido a sí mismos como sinónimos de una preparación de carácter instructivo, con frecuencia les ha dado un sesgo debilitante, que ha desembocado en un concepto de la enseñanza que se limita a ejercicios del aula en los campos de la administración y el control. Los cursos aislados en cuanto a administración del salón de clases han tenido un efecto trágico en la forma en que los maestros son capaces de cuestionar críticamente las implicaciones políticas de la toma de decisiones respecto del plan de estudios y el desarrollo de políticas. Este predicamento se puede remontar a una historia de la política académica que surgió de la separa-

ción de los colegios de educación, respecto de la tradición de las artes liberales y respecto del personal docente en artes y ciencias; véase Donald Warren, "Learning from experience: history and teacher education", *Educational Researcher*, 14:10 (1985), pp. 5-12.

³¹ Para un excelente análisis de esta cuestión, véase: National Coalition of Advocates for Students, *Barriers to excellence: our children at risk* (Boston: 1985).

³² Según se cita en Frank Lentricchia, *Criticism and social change* (Chicago: University of Chicago Press, 1985); véanse también John Dewey, *Democracy and education* (Nueva York: Free Press; 1916) y *The public and its problems* (Nueva York: Holt 1927).

³³ Dewey, "Creative democracy -the task before us", en *Classic American philosophers*, Max Fisch, comp. (Nueva York: Appleton-CenturyCrofts, 1951), pp. 389-394, y Richard J. Bernstein, "Dewey and democracy: the task ahead of us", en *Post-analytic philosophy*, John Rajchman y Cornel West, comps. (Nueva York: Columbia University Press, 1985), pp. 48-62.

³⁴ Zeichner, "Alternative paradigms"; Henry A. Giroux, *Ideology, culture, and the process of schooling* (Filadelfia: Temple University Press, 1981), y John Sears, "Rethinking teacher education: dare we work toward a new social order?", *Journal of Curriculum Theorizing*, 6 (1985), pp. 24-79.

³⁵ Claro que esto no es válido por lo que toca a todos los problemas de educación para maestros, pero si representa la tradición dominante que los caracteriza; véase Zeichner, "Alternative paradigms".

³⁶ Véase John Ellis, "Ideology and subjectivity", en *Culture, media, language*, Stuart Hall, Dorothy Hobson, Andrew Lowe y Paul Willis, comps. (Hawthorne, Australia: Hutchinson, 1980), pp. 186-194; véase también Julian Henriques, Wendy Hollway, Cathy Urwin Couze Venn y Valerie Walkerdine, *Changing the subject* (Nueva York: Methuen, 1984).

³⁷ Henry A. Giroux y Roger Simon, "Curriculum study and cultural politics", *Journal of Education*, 166 (1984), 226-238.



³⁸ Stanley Aronowitz, "Schooling, popular culture, and post-industrial society: Peter McLaren interviews Aronowitz", *Orbit*, 17 (1986), p. 18.

³⁹ Foucault "The subject of power", en *Beyond structuralism and hermeneutics*, Hubert Dreyfus y Paul Rabinow, comps. (Chicago: University of Chicago Press, 1982), p. 221.

⁴⁰ T. J. Jackson Lears, "The concept of cultural hegemony: problems and possibilities", *American Historical Review*, 90 (1985), pp. 569-570.

⁴¹ Gary Waller, "Writing, reading, language, history, culture: the structure and principles of the English curriculum at Carnegie-Mellon University", manuscrito inédito, Carnegie-Mellon University, 1985, p. 12.

⁴² Me refiero primordialmente a la escuela francesa de teoría del discurso, según queda ejemplificada por las obras de Foucault; véase, de este autor, *La arqueología del saber*, Aurelio Garzón del Camino trad. (México: Siglo XXI, 1970); véanse también los trabajos de Foucault: *Language, counter-memory, practice: selected essays and interviews*, Donald F. Bouchard y Sherry Simon, trads. (Ithaca; Cornell University Press, 1979), y "Politics and the study of discourse", *Ideology and Consciousness*, 3 (1978), pp. 7-26.

⁴³ Para una introducción a estos temas, véanse Umberto Eco, *A theory of semiotics* (Bloomington: Indiana University Press, 1976); Roland Barthes, *Elements of semiology*, Annette Lavers y Colin Smith, trads. (Nueva York; Hill and Wang, 1964); Roland Barthes, *Mitologías*, Héctor Schmucler, trad. (México: Siglo XXI, 1980).

⁴⁴ Waller, "Writing, reading, language", p. 12.

⁴⁵ *Ibid.*, p. 14.

⁴⁶ Foucault "Two lectures", en *Power/knowledge*, Colin Gordon, comp. (Nueva York: Pantheon, 1980), pp. 78-108.

⁴⁷ Waller, "Writing, reading, language", p. 14.

⁴⁸ Giroux, *Ideology, culture, and the process of schooling*.

⁴⁹ Según cita de Harold Rosen, "The importance of story", *Language Arts*, 63 (1986), p. 234.

⁵⁰ Para un análisis concienzudo del tema: véase Arthur Brittan y Mary Maynard, *Sexism, racism and oppression* (Nueva York: Blackwell, 1984).

⁵¹ Steve Tozer, "Dominant ideology and the teacher's authority" *Contemporary Education*, 56 (1985), pp. 152-153.

⁵² Arendt *The human condition* (Chicago: University of Chicago Press, 1958).

⁵³ En ningún otro lado son más importantes los intentos por vincular la instrucción con los contextos de la comunidad, que durante las experiencias clínicas de los maestros. En estas ocasiones, a los aspirantes a maestros se les debe ayudar a establecer conexiones con organizaciones comunitarias progresistas, especialmente con aquellas afiliadas a las sesiones del concejo del gobierno local, y a entrevistar a líderes y trabajadores de diversas agencias de la comunidad que guarden lazos con la escuela. Esto acrecienta la posibilidad de que establezcan nexos críticamente reflexivos entre las prácticas del aula y los rasgos y necesidades del medio social y cultural circundante.



TEMA 3. Tendencias modernizadoras en la formación docente

LECTURA: REFORMAS A LA EDUCACIÓN NORMAL DURANTE EL SEXENIO 1970-1976*

PRESENTACIÓN

El artículo de Rosa Vera "Reformas de la educación normal durante el sexenio 1970-1976" como su título lo indica, estudia a partir de un análisis curricular los cambios que se introdujeron en la formación de maestros de primaria con los planes de estudio de 1972 y 1975.

Su análisis resalta las concepciones pedagógicas que sustentaron el diseño de ambos planes, es decir, la manera en que se definieron conceptos como educación, sociedad, reforma escolar, maestro, alumno, escuela, papel social del docente, entre otros, así como las formas concretas en que se tradujeron en programas de estudio para las asignaturas de Legislación: Organización y Administración Escolar; Ética II; Filosofía de la Educación; Desarrollo de la Comunidad y Problemas Económicos, Sociales y Culturales del México Contemporáneo.

La revisión que el profesor-alumno haga de los cambios en la formación de maestros de educación básica en el período 1970-1994 se completa con el texto de Ramiro Reyes "Nuevas necesidades en la formación de maestros".

El presente estudio es un análisis de las reformas a la educación normal durante el sexenio 1970-1976; reformas que se tradujeron en dos planes de estudio, uno en 1972 y otro en 1975.

* Rosa Vera. "Reformas a la educación normal durante el sexenio 1970-1976" en La tapi, Pablo (Coord.) *Educación y escuela*. Tomo I México, Ed. SEP-Nueva Imagen, 1991, pp. 355-370.

En este trabajo se analizan los documentos en los que se establecen fundamentaciones y concepciones de cada uno de los planes. Dichos documentos son:

- Para el plan 72
"Fundamentación de la Reestructuración del plan de Estudios 1969 para la Carrera de Profesor".
- Para el Plan 75
"Acuerdo 11298 del C. Secretario de Educación Pública. Resoluciones de Cuernavaca".

Además se analizan los programas de psicología general psicología del aprendizaje, actividades del lenguaje V y ciencias de la salud II para caracterizar la concepción pedagógica implícita en estos programas

Para caracterizar la concepción del comportamiento social del maestro se analizan los programas de legislación organización y administración escolar, ética II, filosofía de la educación, desarrollo de la comunidad y problemas económicos sociales y culturales del México contemporáneo.

1) LOS FUNDAMENTOS QUE SUSTENTAN LA PLANEACIÓN

En los documentos mencionados se fundamentan los cambios de los planes de estudio con base en los pronunciamientos de política educativa que expresaron tanto el presidente de la república, Lic. Luis Echeverría Álvarez., como el C. Secretario de Educación Pública, Ing. Víctor Bravo Ahuja. [...]

La concepción de la educación como proceso social es la que prevaleció en los primeros años del sexenio. Sin embargo ya en 1973 se relativizaron las expectativas de que impulsando la educación, disminuirían las desigualdades eco-



nómicas y sociales y se subrayarían los condicionamientos estructurales.

Así, en la exposición de motivos de la iniciativa de La Ley Federal de Educación, enviada por el C. presidente de la república a los secretarios de la Cámara de Diputados, encontramos:

Contemplar el fenómeno educativo fuera del contexto socioeconómico, podría conducirnos a una sobreestimación de sus alcances como poder transformador de la realidad.

En los fundamentos del Plan 75 se mencionan las dos concepciones de la educación como proceso social:

La educación es por excelencia, el proceso que condiciona la movilidad y el progreso social. La educación es factor fundamental del desarrollo económico, social y cultural de un pueblo.

Es imposible comprender la trascendencia de la tarea educativa si no la inscribe dentro de un marco histórico, nacionalista y democrático, que se proponga liberar al hombre de la dependencia y de la enajenación a través del conocimiento verdadero de la realidad.

El hecho de que en el mismo documento del plan 75 se encuentren concepciones no sólo diferentes sino en esencia excluyentes, puesto que en un caso se plantea que es la educación la que condiciona el progreso social y en el otro que es el marco histórico, nacionalista y democrático el que condicionará dicho progreso, nos hace pensar en el papel que la autoridad tiene en el juego político. Los autores del plan 75 funcionarios subordinados o no percibieron lo excluyente de las concepciones, o adjudicaron más peso a que las autoridades tienen razón, por lo que fundamentaron su plan con dos concepciones excluyentes.

Por otro lado, de acuerdo con el doctor Latapí, en el sexenio el gobierno enfatizó una concepción distinta de la educación no ya como

proceso social sino como proceso personal. El gobierno declaraba que la educación debería corresponder a la etapa de cambios por la que atravesaba el país y el momento de desarrollo científico y tecnológico mundial. Que en vez de promover la adaptación promovería la ciencia crítica y en vez de favorecer un orden estático estimularía el cambio. Por lo que los métodos educativos serían flexibles y acentuarían la experiencia; no insistirían en la memorización sino en la capacidad de observación, el análisis, las interrelaciones y la inducción; no darían conocimientos ya elaborados sino llevarían al educando a aprender por sí mismo (Latapí, 1976).

Como consecuencia de esta concepción de la educación como proceso personal, en el plan 72 se incluyeron los pronunciamientos del presidente de la república en el sentido de que:

Una auténtica reforma educativa exige revisar, profunda y permanentemente, los objetivos, los conceptos y las técnicas que guían la docencia. Aferrarse a conceptos y métodos pedagógicos tradicionales equivale a condenarse a vivir en el pasado.

Sin embargo, aunque encontramos este planteamiento como fundamento del plan 72, no implica que se hayan modificado en él, las concepciones pedagógicas tradicionales. De hecho, el mismo grupo que elaboró el plan 72, en 1975, declaró que era necesario cambiar el plan de estudios puesto que había que ajustar la educación normal a los cambios de la educación primaria. [...]

Los cambios de la educación primaria se iniciaron en 1971 con la elaboración de nuevos libros de texto. En estos libros se incorporaron los planteamientos de la Subcomisión de Educación Elemental, de la Comisión Coordinadora de la Reforma Educativa, que establecían que la educación debía ser eminentemente formativa. [...]

Estos nuevos libros que se usaban ya en los seis grados de la escuela primaria al inicio del año escolar 1974-1975, desenfataban la figura



del maestro como transmisor de conocimientos, remarcando que su actividad debía encauzarse para lograr que los niños desarrollaran habilidades para que aprendieran a investigar, a comunicarse, expresarse, saber escuchar, saber discutir, saber razonar, saber descubrir, experimentar y actuar en grupo, entre otras. Por lo que el maestro debería desarrollar habilidades para guiar o conducir el aprendizaje que tendrían los alumnos a través de su propia experiencia.

En principio, el plan 75 debía proporcionar una preparación acorde con las necesidades de la escuela primaria, sin embargo al ser elaborado por el mismo grupo que tuvo a su cargo el plan 72, sus concepciones teóricas reflejadas en ese plan fueron un obstáculo para poder implantar con una orientación diferente el plan 75. Así, si contrastamos lo que en los planes se espera de los egresados de la escuela normal, encontramos en ambos una concepción pedagógica tradicional con distintos matices. En el plan 72 la expectativa se centra en la relación maestro-contenidos “dominar materias de enseñanza” y en el plan 75 se centra en la relación maestro-método “dominar tecnología educativa”.

Por último, en los documentos de ambos planes de estudio encontramos medidas para reducir la formación de personal en las escuelas normales. En el del plan 72 se proponía establecer planes de desarrollo educativo en los estados “para evitar las frustraciones derivadas del exceso en el número de profesores que egresaban de las escuelas normales”. En el plan 74, se establecía, en el mismo sentido, que los aspirantes a las escuelas normales se seleccionaran con base en un estudio psicosociológico y que se limitara el número de grupos para lograr una mayor interacción entre los integrantes de la comunidad escolar.

Estas medidas tienen su explicación en el hecho que señala Martha Robles de que hacia 1970 el SNTE presionaba a la SEP para que abriera nuevas escuelas en las que pudieran laborar 60 000 maestros desempleados. De estos sólo 37 000 se incorporaron durante los prime-

ros cuatro años del sexenio en nuevos planteles: 12 000 en zonas rurales y el resto se repartió en las ciudades. Ante esta situación, el secretario de Educación Pública declaraba que en forma paralela a la política de diversificación y construcción de aulas escolares, se intentaría reducir la formación de personal en las escuelas normales, para contrarrestar el desequilibrio entre la oferta y la demanda (Robles, 1977:229).

En conclusión, también los planes fueron un medio para implantar la política de reducir la formación de maestros.

II. CONCEPCIONES PEDAGÓGICAS EN LOS PLANES DE ESTUDIO

En ambos documentos encontramos que se diseñaron los planes de estudio a través de “áreas de formación”.

El plan 72 se estructuró en cinco áreas de formación: científica, humanística, psicopedagógica, tecnológica y físico-artística; cada área constituida a su vez por materias con una duración semestral y distintas a lo largo de los ocho semestres del plan.

En cambio, el plan 75 se estructuró en tres áreas de formación: la primera científico-humanística, la segunda física, artística y tecnológica y la tercera profesional específica. En las primeras dos áreas mencionadas a diferencia del plan anterior, no encontramos conjuntos de materias, sino como en el currículum de la primaria, campos de estudio: ciencias naturales, ciencias sociales, matemáticas, español, educación artística, educación física y educación tecnológica; permanentes a lo largo de los ocho semestres del plan. Además, para cada uno de estos campos se incluyeron las didácticas correspondientes. Formalmente, el plan 75 está estructurado de acuerdo con campos de estudio equivalentes a los de la primaria. Sin embargo; para que se pudiera implementar se requeriría de personal docente en las escuelas normales que impartiera los conocimientos teóricos y prácticos, así como la didáctica aplicable a cada



grado de la escuela primaria, para cada uno de los campos de estudio del plan.

En las normales no se disponía de este personal docente, no había maestros que, por ejemplo, de manera integral dominaran el campo de ciencias naturales constituido por física, química, biología, astronomía y ciencias de la tierra; y que además conocieran la didáctica de este campo para cada año de la escuela primaria. Se contaba con maestros de materia que impartían o química, o física, o biología, y maestros de didáctica que manejaban las técnicas de enseñanza mas no el contenido de las ciencias naturales de cada grado de la escuela primaria.

Otro caso semejante se presentaba en el área de educación artística, en la que según en plan se integraban música, artes plásticas, teatro y danza, y suponía que el maestro que la impartiera debía dominar las cuatro materias. Sin embargo, en las normales se contaba con maestros de danza, de música, de teatro y de artes plásticas que no podían impartir esta área de acuerdo con lo estipulado en el plan, en el que además se adicionaba la didáctica correspondiente para cada grado de la escuela primaria.

Esta situación provocó una ruptura entre la estructuración del plan y su implantación en las escuelas. En las normales, aun cuando formalmente se trabajaba con campos de estudio, de hecho se seguían impartiendo las materias, por ejemplo, en ciencias naturales de física, de química y de biología, de manera separada y seriada a lo largo de los seis primeros semestres del plan.

Por otro lado, encontramos en ambos planes en esencia, la misma concepción pedagógica. Esto se demuestra a partir de un análisis cuantitativo en el que se compara el tiempo que en ambos planes se destina a cada área de formación de los planes. [...]

El plan 72 tiene una mayor orientación científico humanística, mientras que el plan 75 la tiene hacia el área profesional específica. En relación con el área de formación específica, el plan 72 destina más tiempo a la adquisición de conocimientos teóricos, en tanto que el plan 75 disminuye el tiempo dedicado a conocimientos

teóricos y aumenta considerablemente el tiempo dedicado a la didáctica.

En términos generales concluimos que el plan 72 da un mayor énfasis al dominio del contenido de las materias, en tanto que el plan 75 la tendencia es a enfatizar el cómo enseñar más que el contenido de lo que se enseñe. Estos resultados nos indican enfatizaciones diferentes dentro de una misma concepción pedagógica en la que se considera al maestro la figura central del proceso enseñanza-aprendizaje. De acuerdo con este resultado, aun cuando el fundamento principal del plan 75 fue el de adecuar la educación normal a la reforma de la educación primaria, según los principios mencionados, en la concepción del plan 75 no se implanta dicha adecuación.

Por otro lado, con el análisis del contenido relevante de cada área de formación, obtenido de los documentos mencionados para cada plan, concluimos que en ambos planes se circunscribe el conocimiento del maestro al dominio del contenido de las materias (plan 72) o de las áreas (plan 75) de enseñanza de la escuela primaria. Este dominio del contenido es fundamental dado que es el que el maestro debe transmitir a los alumnos, además de conducir las actividades recreativas y deportivas en la escuela y la comunidad, de orientar las expresiones artísticas de los alumnos, y de dirigir el desarrollo de habilidades y destrezas tecnológicas. Con todo esto el maestro logrará encauzar hacia las metas de la educación el desenvolvimiento de la personalidad del educando. Concluimos que la personalidad que se pretende propiciar en los niños, al circunscribir su aprendizaje sólo al contenido de las materias, está relacionada con la *pérdida de su curiosidad* al tener que indagar no sobre lo que les interesa o les preocupa, sino sobre el contenido de las materias que se ha definido que deben aprender, con la pérdida de la capacidad para vincular, para globalizar, al aprender el contenido de cada materia al margen de las demás, sin establecer relaciones entre ellas, con el respeto y sometimiento a los superiores al tener que escuchar lo que el maestro dice que



es lo que deberán repetir y por lo que se les asignarán calificaciones, con actitudes competitivas al premiar sólo a los mejores alumnos.

En la concepción pedagógica reflejada en los planes, el problema de la enseñanza no radica ni en la actividad de los alumnos ni en la materia, pues se sabe ya cuál es y está determinada y organizada en los libros de texto y en los programas. El problema está en la habilidad que tenga el maestro para enseñar, para depositar en la cabeza del alumno los conocimientos que él ha adquirido de los libros. Se considera que lo que está en los libros es mucho más importante que lo que el alumno pueda descubrir. Lo que debía descubrirse, lo importante, lo verdadero, ya ha sido hallado de modo definitivo, por eso precisamente está en el libro. En este contexto, lo que a los alumnos les corresponde es aprender y repetir todo aquello que otros, mucho más inteligentes que ellos, han descubierto para siempre. Se considera que los alumnos han aprendido cuando repiten, o bien lo que el maestro dijo o lo que está en los libros. En consecuencia, la evaluación que se lleve a cabo tendrá a controlar que el discurso del alumno se ajuste al del maestro o al del texto.

Simultáneamente, a través de la concepción pedagógica reflejada en los planes se favorece que los alumnos internalicen y acepten las relaciones verticales al interior de la escuela, creándose condiciones para que en un futuro se acepten estas relaciones en los sectores extraescolares de la realidad social.

Esta forma de educación escolar caracterizada por un espíritu formalista, con una concepción vertical de la autoridad y la disciplina, es uno de los mecanismos más poderosos y sutiles de la alienación. Como uno de los resultados de esta alienación tenemos la percepción, de que de acuerdo con Telma Barreiro, el individuo va adquiriendo de sí mismo:

Como un ser básicamente inerte y pasivo frente a una realidad rígida y desconocida, que se le impone como dada y que aparece inmodificable en lo esencial (Barreiro, 1975).

Así a través de la enseñanza escolar, se refuerza la formación de individuos que no comprenden ni se interesan por los mecanismos de la estructura social en que están inmersos, que no se reconocen como ocupando un cierto lugar en el proceso histórico, que no tienen el hábito de vincularse inquisitivamente con la realidad.

Los implícitos mencionados de la concepción pedagógica de ambos planes son contradictorios con los discursos que los fundamentan. Estos discursos cumplen con una función ideológica en la medida que no se les implementan.

Por otro lado, en el plan 75 hay un énfasis en el conocimiento y dominio de la tecnología educativa, lo cual no implica cambiar la concepción del alumno como sujeto de información. Concepción que se cambió en los nuevos libros de texto al basarse en el principio de que actuando se adquiere experiencia y que a través de esa experiencia se da el aprendizaje. En los nuevos libros de texto este aprendizaje implica aprender a solucionar problemas vitales y no simplemente acumular datos en la memoria, por lo que en éstos se pone énfasis en el desarrollo de habilidades generales en los alumnos.

Esta concepción de los nuevos libros de texto se neutralizó al no ser implantada, por un lado, en los planes 72 y 75 de las normales y, por otro, al no enfatizarse en los cursos de actualización para profesores en servicio, impartidos por la Dirección General de Mejoramiento Profesional del Magisterio, y al no encontrarse en los propios programas de la primaria elaborados por el Consejo Nacional Técnico de la Educación.

En conclusión, aun cuando en los fundamentos del plan 75 se estableció que éste se adecuaría a la reforma de la educación primaria, instrumentada fundamentalmente a través de los nuevos libros de texto, en los hechos el plan 75 contribuyó más bien a neutralizar que a reforzar el enfoque de los libros de texto de la primaria.

Una vez examinados los documentos de ambos planes, pasamos al análisis de los programas a partir del cual presentamos la concepción



que en éstos se tiene de los alumnos de primaria, la caracterización de la concepción pedagógica y la concepción del comportamiento social del maestro.

III. CONCEPCIÓN DE LOS ALUMNOS DE PRIMARIA EN LOS PROGRAMAS DE LA NORMAL

Haciendo un análisis de los programas de psicología general, psicología del aprendizaje y ciencias de la salud II, encontramos que la concepción de los alumnos de primaria que se pretende transmitir a los alumnos de la normal es la siguiente: [...]

En la concepción de los alumnos se mezclan diferentes niveles. En un nivel psicológico se reconocen las diferencias que entre los niños se presentan, producto de diferentes capacidades intelectuales y de diferentes antecedentes familiares, socioeconómicos y culturales. Pero por otro, a un nivel sociológico, se plantea una socialización común.

En ambos niveles encontramos supuestos ideológicos. En el nivel psicológico el éxito o fracaso escolar será imputable única y exclusivamente a los condicionamientos previos de los niños, lo cual es ideológico puesto que en diferentes estudios sociológicos (Cfr. Rist, 1970; Stein, 1971) se ha demostrado que el trato diferencial por parte del maestro, traducido en discriminación para los niños provenientes de clases sociales bajas, influye en su mal rendimiento escolar, encontrándose en los mismos estudios mencionados que fuera del ambiente escolar estos alumnos demuestran que han aprendido.

El preparar al normalista para imputar a los niños su éxito o fracaso escolar, contribuye para que como maestros se justifiquen y liberen de la carga moral que surge por reprobar sistemáticamente a los niños provenientes de sectores sociales desfavorecidos. El maestro se justifica con decir que en la escuela todos tienen, en la medida en que se esfuerzan, posibilidades de triunfo. Sin embargo, las expectativas del maes-

tro acerca de quiénes son los que van a triunfar o fracasar en la escuela refuerzan las expectativas de otras instituciones sociales.

Según Bowles, en la institución de la familia:

Las aspiraciones y expectativas de los estudiantes y de los padres, en cuanto al tipo como a la cantidad de enseñanza necesaria, están fuertemente ligadas a la clase social.

El mismo autor afirma que:

La división social del trabajo –basada en la estructura jerárquica de la producción– da origen a subculturas de clase bien definidas. Los valores, los rasgos de personalidad y la expectativa característica de cada subcultura son transmitidas de generación en generación mediante diferencias de clase en la socialización familiar y mediante diferencias complementarias del tipo y cantidad de instrucción lograda generalmente por los niños de distintas posiciones sociales.

Dentro de este contexto el autor sigue mencionando que en el proceso educacional se establecen relaciones que reflejan las relaciones sociales de los roles laborales, hacia los que se dirigirán los alumnos con mayor probabilidad. Plantea que los modelos de socialización difieren para estudiantes de diferentes clases y sectores sociales. Establece que la probabilidad de ocupar un determinado rol en la estructura productiva tiene que ver con la posición del padre dentro de esa estructura productiva.

Los hijos de padres que ocupan una posición determinada en la jerarquía ocupacional crecen en hogares en los cuales los métodos de crianza, y quizás hasta el ambiente físico, tienden a desarrollar características de personalidad apropiadas para el buen desempeño laboral en los roles ocupacionales de los padres.

Bowles plantea que aunque esta relación entre la posición de clase de los padres y los rasgos



de personalidad del niño opera fundamentalmente en el hogar, se ve reforzada por la escuela y otras instituciones sociales. De ahí que las relaciones sociales de la escuela anticiparían las del posible lugar de trabajo.

A partir de los planteamientos de Bowles, encontramos que lo estipulado en los programas, en cuanto a que la socialización en la escuela primaria es la misma para todos los niños es francamente ideológica. Los intereses psicológicos y el comportamiento social no son los mismos, ni la socialización es común. Sin embargo, el planteamiento de los programas de socialización común contribuye para que el maestro no adquiera una dimensión social de su trabajo.

IV. CARACTERÍSTICAS DE LA CONCEPCIÓN PEDAGÓGICA EN LOS PROBLEMAS.

[...] Encontramos, por un lado, que se pretende instrumentar al maestro con reglas tales como: clasificar a los alumnos con base en su cociente intelectual, realizar actividades que tomen en cuenta el nivel medio del grupo, y por otro, conocimientos de leyes y principios de diferentes corrientes psicológicas, sin poner énfasis en que el normalista maneje consistentemente los procesos del aprendizaje. Se establece que con estos instrumentos los maestros podrán transmitir los conocimientos que los alumnos deben aprender.

El que en los programas se recomienda la separación de los niños con base en su cociente intelectual refuerza a los maestros sus expectativas de quiénes van a triunfar y de quiénes van a fracasar. Por otro lado, el hecho de aplicar la misma prueba de inteligencia a niños de diferentes medios culturales, sin tomar en cuenta que ésta ha sido diseñada para niños de un nivel cultural correspondiente al de los niños de clase social medio, trae como consecuencia que en la prueba, sea inferior el rendimiento de los niños de clase social baja. De esta manera lo que la prueba está haciendo es legitimar una supuesta capacidad intelectual inferior que no

se establece en relación con la prueba, sino que se extrapola a las capacidades heredadas. En los programas, lejos de cuestionar la interpretación que a las pruebas se les dé, se refuerza el que ellas son las que determinan las capacidades intelectuales. Se propone además la aplicación de técnicas de reforzamiento, basadas en el aprendizaje por condicionamiento, para aquellos que de acuerdo con las pruebas son alumnos de lento aprendizaje. Este énfasis en el conductismo se aplica ya que es un complemento del enfoque pedagógico tradicional, puesto que pretende hacer eficiente la enseñanza en el sentido que todos los alumnos aprendan al someterse a programas de condicionamiento. El enfoque pedagógico tradicional enfatiza el uso de la memoria en la medida en que hay que repetir lo que el maestro dice. El conductismo lo complementa al entrenar la memoria para responder bajo ciertas señales que desencadenen en los alumnos la repetición de los conocimientos que el maestro les ha transmitido.

En esencia, no encontramos contradicciones entre los enfoques pedagógicos que se desprenden de los programas y de los planes de estudio.

V. CONCEPCIÓN DEL COMPORTAMIENTO SOCIAL DEL MAESTRO.

El primer ámbito social en donde el maestro ejerce su profesión es la escuela. En ella se relaciona tanto con sus demás compañeros como con las autoridades de la misma, fundamentalmente con el director y el inspector. Por otro lado, el maestro se relaciona con la comunidad en la que su escuela está inserta fundamentalmente, a través de las actividades que con los padres de familia realiza en la comunidad. Por último, el maestro, al pertenecer a una sociedad adquiere relaciones con otras instituciones de la misma: la familia, la iglesia, los partidos políticos, asociaciones sindicales, medios masivos de comunicación, etc, así como con otros grupos sociales: campesinos, obreros, industriales, empresarios, comerciantes, jóvenes, etcétera.



A continuación analizamos los conocimientos que los programas estiman necesarios para orientar adecuadamente el comportamiento social del maestro. Este análisis permite responder a las siguientes inquietudes:

¿Cómo deberá ser la relación del maestro con los demás maestros de la escuela, con el director, inspector, con otras autoridades y con los padres de familia?

¿De qué manera el maestro contribuirá al desarrollo de la comunidad?

¿Cuál deberá ser la concepción que el maestro tenga de la sociedad en que vive?

La manera en que el maestro debe relacionarse al interior de la escuela primaria, de acuerdo con el programa de legislación, organización y administración escolar (plan 72), está determinada en leyes, reglamentos o disposiciones, que tienden a conformar en los maestros actitudes de servicio a la comunidad. Este programa establece que para resolver los problemas que se presentan en la escuela existe una organización, basada en criterios pedagógicos, en la que se encuentran definidas las funciones de todo el personal que en ella labora:

inspector, director, trabajadores docentes, administrativos y manuales.

Concluimos que, de acuerdo con lo planteado en el programa, el maestro para estar seguro de que en la escuela está actuando correctamente, sólo tiene que aprender y acatar las leyes, reglamentos o disposiciones que le conciernen. De esto se desprende que al igual que los alumnos, los maestros tienen que someterse y respetar a sus autoridades superiores, que deben adaptarse y no pretender la transformación de las relaciones dentro de la escuela.

El maestro sabe que si quiere "superarse" debe acatar las órdenes de sus superiores, lo cual le traerá reconocimiento por parte de éstos y tendrá más posibilidades de ser promovido a puestos con mayor autoridad, que además se traducen en mejores prestaciones económicas y sociales. En relación con su actividad dentro de la comunidad, de acuerdo con el programa de desarrollo de la comunidad (plan 72), el maestro debe comprender que los programas

de desarrollo comunal son los que parten de la escuela. Que para poder implementarlos debe buscar la forma de educar a la comunidad, para que acepten participar en ellos. Este programa establece que él, como maestro, no debe convertirse en el líder de la comunidad, lo que debe hacer es identificar a los líderes locales y estimular su acción. El mismo programa estipula que el maestro debe comprender que esta labor que desempeña en la comunidad es un factor básico para el desarrollo económico y social del país.

En lo mencionado por el programa de desarrollo de la comunidad encontramos varios implícitos, el primero es dar por un hecho que la comunidad por principio es pasiva, que no tiene iniciativa, por lo que el maestro debe buscar y encontrar qué es lo mejor para su desarrollo, pero además convencerla para que actúe, porque por sí misma no llegará a percibir que es lo que le conviene. Esta concepción ubica al maestro por encima de la comunidad, dando por sentado que el maestro no debe inmiscuirse en la solución de los problemas y los líderes de la comunidad junto con ésta para resolverlos.

Concluimos que en el programa de desarrollo de la comunidad hay sólo una alusión formal a la "actividad del maestro en la comunidad", ya que una actividad real implicaría la participación activa del maestro en la solución de los problemas. Esto refuerza lo planteado anteriormente en cuanto a que los programas contribuyen a que el maestro no adquiera una dimensión social de su trabajo.

Por otro lado, en relación con la sociedad mexicana, de acuerdo con el programa de problemas económicos, sociales y culturales del México contemporáneo, el maestro debe percibirla como una sociedad con muchos problemas, tanto en las grandes urbes como en las zonas rurales. Debe identificar entre los principales problemas de las grandes urbes, la contaminación ambiental, las distancias extremas, los transportes, la circulación deficiente, la falta de comunicación y de relaciones humanas. Mientras que en las zonas rurales debe señalar que sus problemas son principalmente agríco-



las, debidos a la explotación del campesino por sus intermediarios y acaparadores en la comercialización, a la falta de tierras apropiadas para el cultivo y al problema de la tenencia de la tierra. De acuerdo con el programa, el maestro debe comprender que es por todos esos problemas por lo que los habitantes de las zonas rurales emigran a las “sociedades industriales” en las que tropiezan con grandes dificultades debidas a la diferencia de rasgos culturales.

Además de estos problemas diferentes para las zonas urbanas y rurales, en el mismo programa se establece que el país, por tener una escasa industria, es un país en vías de desarrollo y que, al tener abundantes recursos naturales se convierte en exportador de materias primas.

Por otro lado, ese programa afirma que el país es subdesarrollado por la realidad demográfica y por los sectores sociales subdesarrollados mayoritarios, que desconocen los medios requeridos para lograr mejores niveles de vida, por lo que padecen de falta de aspiraciones. Establece que eso se debe a los esquemas psíquicos y seudoreligiosos, que les impiden,

buscar planteamientos científicos y técnicos para solucionar sus problemas.

En el programa se plantea que ante toda esta situación problemática, la manera de superarse y lograr mejores niveles de vida es a través del trabajo, del estudio y los deportes.

Concluimos que dentro de este panorama en el que se presentan diferentes niveles de problemas mezclados entre sí sin una estructura con una jerarquización de los mismos ni una identificación de los problemas esenciales y de los secundarios, los futuros maestros serán incapaces de encontrar, en este caos, una estructura que le de sentido. Serán incapaces de vincular los fenómenos históricos con los hechos económicos y con las teorías filosóficas y de relacionar el desarrollo de la ciencia con la influencia de los fenómenos políticos. La visión que de su país les transmitirán a los niños será semejante a la suya: una existencia de muchos problemas desarticulados e independientes entre sí, los cuales hay que conocer, describir, clasificar, nombrar, pero nunca explicarlos, analizarlos, relacionarlos, para tratar de encontrar las causas reales, los orígenes de dichos problemas.

BIBLIOGRAFÍA

Barreiro, Telma: 1975, “La educación y los mecanismos ocultos de la alienación”, en *Crisis en la didáctica*, Axis.

Bowles, S.:1972, “La educación desigual y la reproducción de la división social del trabajo”, en M. Carnoy (comp.), *La enseñanza en una sociedad corporativa: la economía política de la educación en los Estados Unidos*, McKay, 36/6/64.

Comisión Coordinadora de la Reforma Educativa: s/f, *Aportación al estudio de los problemas*

de la educación, documento final, SEP, México, D.F.

Latapí, Pablo: 1976, *Comentarios a la reforma educativa*, Prospectiva Universitaria, A.C., México, D.F.

Rist C., Ray: 1970, “*Student Social Class and Teacher Expectations*”, en *Harvard Educational Review*, vol. 40, núm. 3.

Robles, Martha: 1977, *Educación y sociedad en la historia de México*, Siglo XXI, México, D.F.

Stein, Annie: 1971, “*Strategies for Failure*”, en *Harvard Educational Review*, vol. 41, núm. 2.



TEMA 4. Maestros: ¿profesionales de la enseñanza?

⑤ 6 DE MAJIO

LECTURA: NUEVAS NECESIDADES EN LA FORMACIÓN DE MAESTROS*

PRESENTACIÓN

“Nuevas necesidades en la formación de maestros” es un texto en el que Ramiro Reyes hace un recuento de los problemas que la formación de maestros padecía varios años después del decreto que estableció la licenciatura como nivel de egreso de los estudiantes de las Escuelas Normales y que la obligó a instrumentar un nuevo plan de estudios: el de 1984.

El autor, en primer lugar, contextualiza las circunstancias que rodearon la creación del nuevo mapa curricular para, a continuación, analizar las propuestas derivadas del mismo y los nuevos problemas y necesidades que se generaron en sus tres primeros años de instrumentación.

Nuevas necesidades en la formación de maestros

*Profr. Ramiro Reyes Esparza
Escuela Nacional de Maestros*

Apoco más de tres años de la promulgación del decreto que establece la licenciatura como nivel de egreso de los estudiantes de las normales, en el campo de la formación de maestros se viven nuevos problemas, que requieren de una revisión teórica, así como de la búsqueda de medidas prácticas para enfrentarlos.

* Ramiro Reyes. “Nuevas necesidades en la formación de maestros” en Mercado, Ruth (Coord.) *Formación de maestros y práctica docente*. México, DIE-CINVESTAV, 1988, pp. 29-39

Es evidente que la puesta en marcha del nuevo plan se realizó de manera burocrática y antidemocrática, sin incorporar a la comunidad normalista del país a la discusión respecto al tipo de necesidades que habría de resolver la reforma a la educación normal. El resultado fue un plan de estudio ajeno a los maestros directamente responsables de su aplicación, situación que se ha profundizado a lo largo de estos tres años debido al predominio de medidas administrativas, dejando de lado una discusión de fondo respecto al tipo de maestro que se pretende formar, a los cambios que se requieren en las normales o las necesidades de los trabajadores académicos de éstas.

El resultado es la falta de comprensión e incluso falta de interés de amplio sectores del personal académico en la propuesta del plan 84, lo que se expresa desde intentos muy importantes, pero dispersos por tratar de responder a los requerimientos del nuevo plan -aunque sin tener claro cuáles son éstos- hasta la demanda de cambiar el plan de estudios y regresar a un plan como el 75 reestructurado.

Es importante resaltar que la reacción ante el nuevo plan es distinta a la que se ha tenido ante otros, igualmente impuestos carentes de los procesos académicos requeridos para su aplicación.

La razón de este cambio es que el plan 84 tiene una propuesta cualitativamente distinta a la que ha predominado de manera tradicional en los planes de estudio anteriores, los cuales se ubicaban dentro de una misma concepción respecto a la formación de los profesores, los cambios eran de nomenclatura o de número de horas o número de años de estudio, pero se mantenía la misma concepción de escuela normal, de relación maestro alumno, la misma idea respecto al poder y al saber; en tanto que el plan 84 implica una transformación importante en la vida de las normales, pretendiendo convertirlas en verdaderas instituciones de nivel



superior, para lo que requiere de un tipo de docente para la educación normal y otro tipo de relación entre maestros y alumnos, es decir, encierra una concepción cualitativamente distinta respecto a la formación de maestros. De ahí que el cuestionamiento que hace al funcionamiento de las normales implica una crítica de fondo a la concepción predominante.

Sin embargo, la experiencia del plan 84, en estos primeros tres años, muestra que sus propuestas se han estrellado en gran medida contra las prácticas dominantes dentro de las normales, y que la posibilidad de incidir más profundamente ha sido mínima, ya que la propuesta es reinterpretada desde una concepción tradicionalista, fenómeno que no puede ser explicado sólo por la imposición y la antidemocracia, sino que habla de un determinado tipo de escuela normal y del tipo práctica docente que predomina en ellas, que se convierten en un obstáculo importante para el cambio.

Hoy el debate al interior de las normales está entre quienes pretenden aprovechar la coyuntura para impulsar un cambio de fondo en la vida académica y quienes pretenden hacer lo que siempre se ha hecho y a los que no les interesa cambiar nada, cerrando el paso a propuestas que cuestionan su quehacer docente. Es este último sector el que crea el peligro de que los aspectos novedosos del plan 84 sean absorbidos por la práctica tradicional.

Esta práctica dentro de las normales corresponde a una concepción igualmente tradicional respecto a la formación de los maestros, que consideramos como predominante en la mayoría de las instituciones involucradas ¿Cuál es esta concepción que denominamos tradicional? Es una que parte de la existencia de una formación determinada de ser maestro y que la preparación que reciben los normalistas tiene como propósito el que adquieran esa forma. Forma estereotipada que descansa en la pedagogía del deber ser, que pone el énfasis en los aspectos prácticos de la profesión (método didáctico), recelando y menospreciando la teoría, que ofrece al alumno la vivencia de un determinado tipo de relación maestro-alumno, del

poder del maestro y la forma de ejercerlo, así como el discurso y práctica de los roles de ambos dentro de la escuela. Currículo oculto que le muestra porqué el maestro no puede ser cuestionado, y que cuando, pese a esto algún alumno protesta, se le indica que ya estará él en la posición de profesor y entenderá porqué no es posible atender a las exigencias de los alumnos y que el maestro es el que tiene siempre la razón.

Función mesiánica del profesor que lo ubica como segundo padre, más que como profesional de la educación, por lo que lo principal por formar es actitud, más que brindar una sólida preparación la que se suple con los pasos didácticos, la motivación del cuento y la lámina, o las horas y horas dedicadas a elaborar el llamado material didáctico.

Esta concepción ha generado un determinado tipo de escuela normal y un determinado tipo de profesor de escuela normal, los cuales tienen que ser tanto el prototipo de escuela como el prototipo del profesor que queremos formar. Escuela normal que no entra en contradicción con el funcionamiento del sistema educativo, ya que expresa en su acción la manera de ser de la gran mayoría de las escuelas de nivel básico del país, y que por lo mismo prepara al tipo de profesor que encaja perfectamente en las escuelas del sistema, ya que en ellas predomina la misma concepción sobre la formación del maestro.

Para este tipo de escuela normal el establecimiento de la licenciatura implica un mayor estatus, un reconocimiento a su labor, pero sin tener que realizar cambios a fondo, por lo que ni remotamente se piensa en una estrategia de transformación institucional.

Frente a esta postura tradicional existen esfuerzos institucionales e individuales por impulsar una verdadera transformación, pero en la mayoría de los casos esto se expresa sin claridad en cuanto a los objetivos. Un aspecto revelador sobre el problema es que la discusión frente al cambio en la educación normal ha girado en torno al número de años y al impacto que esto tendrá en el carácter de clase del ma-



gisterio, Sin que se discutan los problemas estrictamente académicos que involucra el cambio. La defensa del normalismo, en la que coinciden tanto la dirección sindical como los grupos disidentes, expresa que en el fondo en muchos de ellos hay acuerdo con la concepción tradicional respecto a la formación de los maestros en México.

Esta situación no es casual: refleja la forma en que ha sido formado el conjunto del magisterio mexicano; refleja la práctica docente dominante y da cuenta de un determinado tipo de profesor. Por lo mismo, el problema no es el de expresar la disposición para el cambio, ya que todos, incluso los más tradicionalistas, consideran que es necesario, pero ¿qué tipos de cambios son los que se requieren? ¿qué tipo de profesor es el que queremos formar? ¿qué cambios deberán producirse en la formación de maestros o sólo como una denominación que habrá de llevar el título? ¿tienen los actuales maestros de normales la preparación para ese cambio? En caso contrario ¿qué tipo de preparación requieren y como lograrlo?

La respuesta a estas preguntas puede ser muy variada y depende en primer lugar de la concepción que se tenga respecto a la formación de maestros y la práctica que el mismo habrá de realizar.

¿Qué propone el Plan 84?

Por lo expuesto anteriormente se aprecia que el problema de fondo es el de construir una nueva concepción que dé sentido a los cambios sobre la formación de maestros. Es importante el debate en este nivel para romper el círculo vicioso en el que ha girado hasta ahora la discusión.

Propuestas del nuevo plan

Al establecer la licenciatura, el Plan 84 abre la posibilidad de que los cambios no se limiten a un simple incremento de años de escolaridad,

lo que de por sí no garantiza la elevación de los niveles académicos, sino de construir una nueva concepción en la formación de los maestros y en el funcionamiento de las escuelas normales que permita la formación de un nuevo tipo de educador.

Entre los rasgos que dicho plan introduce y que pueden ser desarrollados están:

- Ubicar la formación de maestros dentro de la educación de adultos.
- Inscribir la formación de maestros dentro la educación permanente.
- Establecer un nuevo marco teórico-conceptual.
- La concepción interdisciplinaria de formación de maestros.
- Una nueva relación teoría-práctica.

Ubicar la formación de maestros dentro de la educación de adultos, como resultado de su localización en el nivel terciario, implica entre otras cosas, poner el énfasis en el aprendizaje más que en la enseñanza, lo que rompe los roles tradicionales profesor-alumno dentro de las normales. Este enfoque modifica la tradicional actitud del profesor de enseñar a ser maestro, para dar lugar a la posibilidad de que el alumno adquiera la preparación que requiere para el ejercicio profesional.

Otro rasgo de la educación de adultos es su orientación con base en las necesidades que surgen en el propio proceso de formación. Las implicaciones metodológicas de esta postura son muy grandes, ya que implican abandonar las tradicionales clases magisteriales para dar espacio a metodologías grupales de tipo participativo en las que el docente se convierta en coordinador, más que en el expositor de clase, lo cual se desprende de otra premisa de la educación de adultos que establece que no hay aprendizaje sin la participación del sujeto.

Inscribir la formación de maestros dentro de la educación permanente implica concebir a las escuelas normales como el espacio para la formación inicial y a las escuelas de trabajo como los lugares de formación continua, en las que la formación del profesor se prolonga durante



todo su ejercicio profesional. Por lo mismo más que poner el énfasis en las verdades absolutas del saber magisterial, significa generar las actitudes y habilidades que propicien la autoformación y la interformación, entendiendo a la primera como la acción individual necesaria para adquirir la preparación requerida por medio de un esfuerzo personal, y la segunda, como la influencia que ejerce el grupo de maestros con los cuales se trabaja o se participa en actividades de actualización, sobre cada uno de los integrantes.

Esto implica fortalecer la capacidad de observación e investigación de la realidad escolar y de la acción docente, en el propósito de aprender de ella y tener la capacidad de modificarla, convirtiendo al docente en sujeto y objeto de la transformación educativa.

El Plan 84 establece un nuevo marco teórico conceptual para la formación de maestros, al superar las concepciones predominantes de la pedagogía tradicional e incorporar los avances de las ciencias de la educación dentro de los programas de las distintas líneas de formación. Esto se inicia desde la misma presentación curricular en la que se supera la programación por objetivos específicos; se introducen sus cursos como Diseño Curricular, Planeación Educativa y otros más, a la par que desaparecen los tradicionales cursos de Pedagogía y Didáctica para dar paso al Laboratorio de Docencia. Así mismo, se introducen enfoques grupales para la conducción de las actividades de aprendizaje, todo lo cual representa una actualización de las escuelas normales en relación con los avances de las Ciencias de la Educación y abre nuevas posibilidades.

Es evidente que este marco teórico conceptual es ajeno a la gran mayoría de los docentes de normales y que esta situación no se resuelve con un curso de una semana previo a la impartición de un nuevo semestre, por lo que aquí se presenta uno de los problemas centrales para la operatividad del proyecto.

El Plan 84 insiste reiteradamente en la importancia de la interdisciplinariedad en la formación de maestros, tratando de superar la vi-

sión compartimentalizada de la realidad que ha predominado en planes anteriores; sin embargo, el concepto es ajeno a la práctica de las normales y en gran medida pasa a formar parte de un nuevo discurso, más que realmente introducir modificaciones de fondo en el quehacer escolar. El espacio natural para la actividad interdisciplinaria es el Laboratorio de Docencia y no es de sorprender que ese sea uno de los cursos que se presenta a las más diversas interpretaciones y a una gran discusión en torno a cómo entenderlo.

Esto guarda una íntima relación con la relación teoría-práctica, ya que anteriormente buena parte del trabajo de las normales giraba en torno a las llamadas prácticas, en las que el normalista trabajaba en un grupo para aplicar los métodos que se estudiaban en clase. Sin embargo, en general la práctica se ajustaba al tipo de trabajo que desarrollaba el profesor responsable en cada salón de clase, por lo que en muchas ocasiones se quedaba de lado lo que se estudiaba en la Normal; con ello se convencía al estudiante que la teoría no sirve para nada y que se puede prescindir de ella. De este modo se establece un gran divorcio entre la teoría y la práctica, toda vez que en el mejor de los casos se aplicaba la metodología, más que la teoría vista en clase, pero nunca se teorizaba sobre la misma práctica, convirtiéndose ésta en el fin supremo de la actividad docente, sin generar la actitud de reflexionar sobre ella.

En el Plan 84 se habren nuevas posibilidades, ya que se parte de la reflexión sobre la experiencia educativa de los normalistas, tanto anterior como la que viven en ese momento, así como la de observación que realizan en las escuelas, lo que se articula con los cursos de investigación educativa, para que posteriormente sean los mismos alumnos quienes formulen propuestas didácticas para resolver algunos problemas, sin precipitar su relación con el grupo de práctica. Es en los cinco cursos de Laboratorio de Docencia donde la relación teoría-práctica se puede modificar.

Así mismo el número de horas de los cursos para la formación profesional se incrementa



sensiblemente en relación con los planes de estudio anteriores, lo que permite una mejor formación teórica de los estudiantes.

Nuevos problemas, nuevas necesidades

La tendencia a la anulación de una propuesta novedosa por la práctica docente dominante expresa la resistencia natural ante todo cambio curricular, sobre todo si los involucrados no han sido preparados antes para dicho cambio; pero el problema radica precisamente en si es posible detener esa tendencia a revertirla. Es decir, preguntarnos cómo modificar una práctica dominante para dar lugar no sólo a una práctica docente nueva, sino que a la vez propicie la formación de un nuevo tipo de maestros.

Es preciso resaltar la importancia de la práctica docente, ya que expresa la lectura que hace el profesor de una propuesta curricular, lectura que depende de su formación anterior, del tipo de práctica que desarrolla y del contexto institucional en que se desenvuelve. Pero esta importancia aumenta cuando se refiere a la práctica docente en las escuelas normales, por la relevancia de ésta en la formación de los normalistas.

En el caso de los maestros en formación, la influencia de la acción docente de sus profesores es determinante, ya que el normalista espera encontrar profesionales que le enseñen cómo ser buen maestro, y cuando esto sucede obtiene una explicación y una vivencia coherentes con su experiencia anterior como alumno, ratifica una concepción de cómo se debe ser maestro y valora cómo una cosa es lo que se dice —que finalmente es un discurso— y otra, que es lo realmente importante, lo que se hace al frente de un grupo.

Esta situación es de suma importancia para quienes en las normales tenemos la responsabilidad de elaborar programas de actualización y superación para los maestros de estas instituciones, sobre todo cuando la respuesta oficial a este problema ha sido limitada, en lo inmediato se ha desarrollado cursos de una semana al ini-

cio del semestre para presentar el nuevo contenido. El establecimiento de las especialidades y la reciente aprobación de la maestría en la UPN repercutirá en el mediano y largo plazo. La primera, medida formal de poco impacto, las otras, centralizadas y con escasa cobertura.

Este tipo de respuesta coloca la solución fuera de las escuelas normales, a las que ubica en situación de dependencia respecto a otras instituciones y, sobre todo, impide a los directamente involucrados decidir sobre sus necesidades de formación y cómo resolverlas.

En el caso de la ENM se ha elaborado un programa de formación destinado a los maestros de la institución que ha considerado prioritaria la relación entre formación y práctica docente, lo que ha planteado diversos problemas. Por razones de espacio presentaremos algunas consideraciones iniciales en torno a esta relación con el propósito de mostrar cómo hemos desarrollado una postura al respecto, la cual si bien insuficiente y en proceso de elaboración, ha permitido visualizar diversos problemas en varios niveles.

La actualización del docente en servicio en las normales implica un proceso muy complejo, en el que se combinan las necesidades institucionales derivadas de la tarea de formar un nuevo tipo de profesor, con las casi infinitas necesidades individuales de los docentes. Imponer las necesidades institucionales sin tomar en cuenta lo individual sería caer en la misma concepción tradicional de pensar en un prototipo de maestro y hacer descansar la formación en el deber ser establecido por la institución. Tomar en cuenta exclusivamente las necesidades individuales implica renunciar a una propuesta de formación, ya que tales necesidades son tan diversas que resultaría imposible considerarlas en algo coherente.

La superación y actualización debe responder evidentemente a las necesidades individuales, de otro modo no resultarían atractivas para nadie, por ello se requiere ofrecer un amplio espectro de posibilidades que contenga tanto cursos breves como programas largos de formación, cursos seriados y cursos sueltos, temas



diversos vinculados con la problemática docente, procurando captar un buen número de intereses en juego. Sin embargo, las metas institucionales que estimule y provoque la necesidad de preparación de cada uno de los docentes, impulsando nuevas prácticas docentes en las aulas. Aquí tampoco se trata de establecer un marco rígido de exigencias burocráticas, pero sí de crear un encuadre institucional de cambio y de trabajo que, respetando la libertad académica individual, exija un producto distinto al docente.

Si no se combinan adecuadamente estos dos aspectos, no es posible desarrollar un proceso de formación auténtica. Si predomina el encuadre institucional, sin oportunidades reales de formación, el resultado será la simulación burocrática. Si el nuevo encuadre institucional está ausente, se manifestará la incorporación del sector de maestros más concientes y dispuesto, quedando al margen del proceso de superación un sector importante en el que predominará la apatía.

A partir de los elementos anteriores y con la certeza de que, además, no es posible que una sola institución resuelva las necesidades de formación de su personal, se ha instrumentado un programa que ofrece un programa de formación larga, de manera simultánea a diversos cursos sin seriación, cursos de idiomas, facilidades para la titulación, a la par que se busca establecer convenios institucionales que permitan el intercambio de maestros, las becas, etc., así como crear las bases para el posgrado en la misma normal. Así mismo, se propone dar facilidades a los docentes interesados en la asistencia a programas de formación impartidos por instituciones de nivel superior.

Estas actividades deben permitir la inserción de los docentes de la normal en el seno de la vida académica de las instituciones que desarrollan investigación y docencia sobre problemas de docencia, con el propósito de superar las prácticas endogámicas; por ello, en el caso de los coordinadores se hace necesario que provengan de otras instituciones.

Lo más importante de este propósito es establecer una relación entre la formación y la

práctica docente, lo que se expresa tanto en que el objetivo de la formación es dar elementos para propiciar la superación de las formas tradicionales de docencia, como en que el contenido mismo de los cursos que se propone tiene como propósito el análisis y la reflexión sobre la práctica docente, permitiendo elementos para la construcción de un marco referencial más actualizado. La forma en que se pretende que operen estos cursos es también importante, ya que deben ofrecer una vivencia de formación distinta, es decir, permitirle confrontar su quehacer docente cotidiano con la actividad del coordinador del curso, a la vez que viviendo como alumno, lo que posteriormente vivirán sus propios alumnos.

Partimos de que para lograr una verdadera transformación de la actividad docente de alguien con experiencia en esa actividad, es necesario vivir una experiencia cualitativamente distinta, que permita vivenciar en el terreno de la práctica lo que el discurso teórico establece. Sin duda, esto tiene relación con la preocupación respecto a la vinculación teórico-práctica, necesaria en todo proceso de transformación académica.

Todo el programa institucional está concebido para que, respetando las posturas individuales, se establezcan los espacios de intercambio y discusión que propicien el intercambio académico, la discusión y la reflexión individual y colectiva, para contribuir a la transformación institucional y buscar la incorporación gradual de los compañeros a estas actividades.

Se trata, en resumen, de crear las condiciones para la superación del docente, dejando que cada quien elija de acuerdo con sus necesidades, su estrategia de desarrollo y sus predilecciones, sin imponer ningún criterio como verdad oficial. Sin embargo, la institución hace una propuesta que se expresa en un programa de formación, el cual encierra una concepción referente a los aspectos, la bibliografía, los enfoques, etc., el que es evaluado por los mismos participantes para hacerle los ajustes y cambios que se consideren pertinentes. Tratamos con ello de ser consecuentes con una concepción no



tradicional de la formación del maestro, que permita de manera directa e indirecta incidir en la formación de los normalistas en la ENM? Concepción que está en proceso de elaboración y respecto a la cual tenemos más dudas que certezas. Por lo que se refiere a las primeras -más que a las segundas-y como estas se encuentran entrelazadas con un conjunto de interrogantes que han surgido a lo largo de la aplicación del Plan 84, sería importante presentar a manera de rápido listado algunos de estos cuestionamientos, que expresan el grado de confusión que vivimos en las normales, así como el intento por superarla a través de la discusión y la elaboración. Entre algunas de las muchas preguntas, mencionaremos las siguientes:

- ¿Qué cambios deberán vivir las escuelas normales para responder a las nuevas tareas que implica la formación de maestros? ¿cuál debe ser la preparación de los profesores de las normales? ¿cómo lograr esa preparación? sobre todo cuando un gran número de profesores no vive esa necesidad.
- ¿Cómo transformar a las normales en cuanto a espacio de formación, para que ofrezcan vivencias de aprendizaje distintas a los futuros profesores? ¿es posible la transformación de nuestras normales, o es tan grande su tendencia a conservarse como hasta ahora, que ese cambio es tan sólo una utopía?
- ¿Cómo formar un nuevo tipo de maestro rompiendo con los aspectos de la historia personal que le indican al normalista como

debe ser un buen maestro? ¿ese maestro diferente se podrá formar con el Plan 84, o acaso habrá que sustituirlo rápidamente por otro? ¿cuál sería?

- ¿Será posible formar maestros con una preparación diferente en el seno de las escuelas normales, o éstos sólo pueden formarse en el ejercicio de su práctica profesional, al realizar la crítica a su quehacer docente? ¿qué reacción generará la presencia de un nuevo tipo de maestros en las escuelas de nivel básico? ¿serán capaces de superar las influencias del ambiente tradicionalista del ejercicio profesional dominante? ¿cuál será la respuesta de los padres de familia y los niños frente a este nuevo tipo de maestros?

Las preguntas son innumerables y cada una de ellas pareciera tener una respuesta propia, pero en realidad se trata de un problema que las integra en una necesidad común, construir una nueva concepción respecto a la formación de maestros en México y saber si realmente somos capaces de formar un nuevo tipo de maestros en las condiciones actuales del sistema educativo.

Algo queda claro, si bien no sabemos si es posible una transformación en el sistema formador de maestros, lo cierto es que el Plan 84 y el establecimiento de la licenciatura nos ha provocado todas estas reflexiones, y esto mismo lo hace importante. Intentemos formular respuestas en la medida de nuestras actuales posibilidades y preparémonos para seguir la discusión.



TEMA 5. Profesionalización docente, condiciones laborales y organización sindical

13 JUNIO

**LECTURA:
UNIVERSITACIÓN DE LOS ESTUDIOS
DE NORMAL ¿MAYOR CALIDAD
DE LA ENSEÑANZA?***

PRESENTACIÓN

María Teresa Bravo plantea en su trabajo “Universitación de los estudios de normal, ¿mayor calidad de la enseñanza?” dos preguntas básicas: 1) ¿Universitación significa mayor calidad de la educación o “refuncionalización de la escuela frente a los retos de la modernización” que demandan una relación más estrecha del binomio escolaridad-mercado de trabajo? y 2) ¿Universitación es igual a una educación para mayor “dominio y control” político e ideológico de los gobernados?.

En su ensayo, la autora asocia los anteriores plantamientos al problema que significa para el estado mexicano crear y desarrollar una institución capaz de lograr un docente no sólo con formación universitaria, sino con mentalidad acorde al proyecto económico que ha ido configurando a partir de la década de los 80.

No olvida María Teresa Bravo las condiciones económico-laborales de los profesores en este periodo, ni sus problemas de organización sindical. Para ella, estos asuntos y como se manifiestan tienen mucho que ver con el tipo de profesor que la sociedad mexicana actual tiene, así como con la práctica docente que este desempeña en el aula. Ante las reflexiones de María Teresa Bravo, cabe preguntarse: ¿cómo definir la formación docente en nuestros días?. El artículo de Carlos

* María Teresa Bravo. “Universitación de los estudios de normal ¿mayor calidad de la enseñanza?” en *Cero en conducta*. Núms. 11/12, México, Marzo-Junio, 1988, pp. 33-37.

Cantú “La formación de maestros: ¿un problema social?” aporta elementos para que el profesor-alumno de respuesta a esta interrogante.

Universitación de los estudios de normal, ¿mayor calidad de la enseñanza?

María Teresa Bravo Mercado

He dicho que la calidad de una nación se mide por la calidad de su sistema educativo; pero, a su vez, la calidad del sistema educativo depende de la calidad de sus maestros. Miguel de la Madrid (campana presidencial, 10 de marzo de 1982).

Miguel de la Madrid
(Campana presidencial,
10 de marzo de 1982)

INTRODUCCIÓN

Uno de los ejes centrales de la política educativa del actual régimen es elevar la calidad de la enseñanza. Si bien esto no es algo nuevo en el discurso educativo estatal, si adquiere expresiones y concreciones nuevas y distintas.¹

Desde el principio del régimen de Miguel de la Madrid se anunciaron, entre las estrategias prioritarias para elevar la calidad de la educación, modificaciones en el ámbito del magisterio.

El cambio fundamental en el sistema nacional de formación de maestros —el cual marca un hito en la historia del normalismo— consiste en lo que he denominado la *universitación* de los estudios, esto es, que la educación normal, en su nivel inicial y en cualquiera de sus tipos y especialidades, se le otorga el carácter académico de licenciatura, requiriéndose estu-



otros mercados académicos, solicitando trabajar en universidades, preparatorias, tecnológicos u otras instituciones de educación superior. Se han presentado problemas de contratación debido a que en varios lugares se requiere título de licenciatura para ejercer la docencia; en caso de contratarseles, han tenido que aceptar una categoría menor y obviamente con menor salario.

Con la creación de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) los maestros ya no sólo van a competir fuera de su mercado académico, sino que el fenómeno de la devaluación se enraiza en su propio ámbito de trabajo. Tan sólo con la creación de la Universidad Pedagógica, una gran parte de las plazas que se crearon para llevar a cabo las tareas universitarias fueron y son ocupadas por profesionistas egresados de alguna institución de educación superior, desplazando a varios egresados de escuelas normales.

Otra situación que se presentó fue la indefinición de las normales respecto a la UPN. Se mencionaba que los egresados de ella formarían parte de los cuerpos académicos de las normales, pero se pretendía que la Universidad cubriera los niveles más elevados de escolarización, dejándole a las normales los niveles más bajos de enseñanza del magisterio⁵, devaluándose aún más los títulos de los egresados de normal.

Podríamos seguir mencionando otras referencias. No obstante, lo que interesa en este trabajo es sólo presentar algunas hipótesis interpretativas que nos permitan enfocar la problemática de los cambios en la formación del magisterio desde distintos ángulos.

En suma, podríamos suponer que desde la perspectiva de pérdida de significado en el mercado de trabajo, el fenómeno de la devaluación de credenciales educativas en el magisterio se había presentado desde varias décadas anteriores, pero esta situación afectaba de manera marginal a los maestros y no directamente, puesto que no tenían gran problema en encontrar trabajo, aun cuando aspiraban a profesionalizar sus estudios. Sin embargo, con la

creación de la UPN, las cosas toman un giro distinto: la devaluación de credenciales aparece dentro del mismo mercado académico, afectando directamente al conjunto de los docentes, lo que genera una serie de movilizaciones, contradicciones, demandas y presiones en las normales que culminan con el otorgamiento del rango de licenciatura a los estudios, pretendiendo con ello reevaluar la carrera docente.

b) Dominación y control

Otro ángulo desde el que se puede interpretar la problemática referida es desde la pérdida de significado político.

Diversas aproximaciones teóricas sostienen que, en el marco de la dominación social, la escuela tiene un papel prioritario para ejercer el control político e ideológico de las clases subalternas.

Desde las interpretaciones críticas de los teóricos de la reproducción, la escuela es la instancia privilegiada para la reproducción de la ideología dominante, a través de formas de conocimiento, de visiones del mundo y de la distribución de habilidades necesarias para la reproducción de la división social del trabajo. Así, la escuela se considera como uno de los instrumentos de la reproducción social y cultural que legitima la racionalidad capitalista y apoya las prácticas sociales dominantes⁶.

Otro conjunto de hipótesis afirma que si bien para sostener el poder político del Estado se ha utilizado, de entre varios aparatos, la escuela, en ella no sólo se presentan fenómenos de reproducción, sino que la escuela es un ámbito de lucha político-ideológica entre grupos y clases.

En la escuela no solamente se plasman los intereses estatales, sino que en ella se suceden procesos de autocreación, mediación y resistencia⁷.

Los teóricos de la resistencia, sin negar las aportaciones de los reproducciónistas, resaltan el factor humano —el sujeto social, político y cultural— presente en todo proceso, a partir de



ello rescatan las nociones de lucha, contradicción y contrahegemonía.

Desde nuestro punto de vista, la *refuncionalización* del papel político-ideológico de la educación en general y del normalismo en particular ha sido una de las intenciones del actual régimen.

Es en la escuela donde el control estatal se ha visto seriamente rebasado, ante la creciente inconformidad social por la crisis económica y la falta de espacios de participación democrática para la sociedad civil. Por ello una de las necesidades estatales es restablecer su papel hegemónico en el control político de las instituciones educativas.

En el ámbito del normalismo es ampliamente conocida la importancia del SNTE en este contexto, puesto que le ha servido al Estado en varios aspectos; por un lado, en la esfera de la política nacional se encuentra el apoyo del Sindicato a campañas presidenciales, a procesos electorales, en ocupación de puestos legislativos, etcétera, y en otros aspectos muy importantes, se encuentra el control político-ideológico que ha ejercido en las normales.

El SNTE, que se reconoce como uno de los sindicatos más grandes del país —tan sólo en 1983 se calcula que aglutinaba alrededor de 700 mil afiliados y tenía ingresos financieros por cerca de 2 400 millones de pesos anuales—, ha servido para mediar y mediatizar las demandas económicas, políticas y académicas de la base magisterial, estableciendo sistemas férreos de control, ya no sólo por la vía del consenso, sino cada vez más por la vía represiva.

No obstante, el Sindicato pierde cada vez más legitimidad y el papel ejercido se ha visto fuertemente cuestionado desde hace varias décadas. Pero más claramente a partir del surgimiento de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) se evidencian la ilegitimidad y el autoritarismo del SNTE.

En 1979, en el auge del *boom* petrolero, apareció la primera gran movilización magisterial en Chiapas y Tabasco, que fundamentalmente luchaba por aumentos salariales. Fue en ese entonces que se llamó a un foro nacional, del que surgiría la coordinadora.

Posteriormente se llevaron a cabo otras movilizaciones, como la de Oaxaca, que en 1980 desconoció a su comité seccional, improvisando sus propias instancias de dirección. Con ello el movimiento tornó hacia la lucha por la democratización interna del Sindicato.

La incipiente lucha se generalizó rápidamente a otras regiones, como Morelos, Valle de México, Guerrero e Hidalgo. Al finalizar 1980 el balance fue muy positivo, ya que se lograron importantes aumentos, la promesa de descongelar los sobresueldos y, lo más importante que se antojaba casi imposible, avances en la democratización de instancias sindicales, como en el caso de Oaxaca, Chiapas y Morelos, las cuales habían nombrado comisiones ejecutivas con participación de elementos democráticos.

Las movilizaciones y la creciente organización y cobertura logradas por la CNTE han continuado poniendo en jaque la dominación política del SNTE, a tal grado que éste ha tenido que recurrir a *desaparecer* a importantes líderes del movimiento, sin lograr detener los avances democráticos. Durante la década de los ochenta hemos sido observadores de la creciente organización de la Coordinadora, lo que representa un peligro para la estabilidad política del país, pues éste no es un movimiento aislado, sino que constituye uno más de los que manifiestan el descontento social.

Por ello considero que otorgarle el nivel de estudios superiores a la normal es una medida compensatoria ante la imposibilidad de brindar significativos aumentos salariales, y que se busca una reordenación que permita al Estado *refuncionalizar* políticamente instancias para el control del importante sector magisterial.



Notas de la lectura

¹ Desde 1970, en el marco del proyecto modernizador de la educación, elevar la calidad de la enseñanza ha sido un eje discursivo de la política estatal.

² Cfr. Jesús Reyes Heróles, *educar para construir*, SEP, México, 1985, vol. II, p. 112.

³ El Estado en la sociedad capitalista ha sido fundamental en la orientación de la institución escolar, ya que le ha asignado un papel importante en el proceso de dominación política, en la acumulación de capital y en la reproducción social.

⁴ Juan Carlos Tedesco, “Calidad y democracia en la enseñanza superior: un objetivo

posible y necesario”, en *Crítica*, núms. 26-27, Universidad Autónoma de Puebla, Puebla, 1986, p. 19.

⁵ José Ángel Pescador, *Poder político y educación en México*, Uthea, México, 1985, p. 18.

⁶ Cfr. María Teresa Bravo, *Teorías del Estado, contribuciones al estudio de la educación*, mecanoescrito, México.

⁷ Henry Giroux, “Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico”, en *Cuadernos Políticos*, núm. 44, Ediciones Era, México, 1986, p. 38.

⁸ José Ángel Pescador, *op. cit.*, p. 12.

⁹ Luis Hernández (compilador), *Las luchas magisteriales, 1979-1981*, Editorial Macehual, México, 1981, p.V.



**TEMA 6. Formación docente:
¿responsabilidad de quién?**

7 13 DE JUNIO

**LECTURA:
LA FORMACIÓN DE MAESTROS:
¿UN PROBLEMA SOCIAL?***

PRESENTACIÓN

En su artículo “La formación de maestros: ¿un problema social?” Carlos Cantú afirma que la formación de maestros ya no es asumida como competencia y responsabilidad exclusiva del Estado mexicano, como lo establece el Artículo 30 Constitucional.

Lo que hace interesante este planteamiento es que hoy día, frente al nuevo papel que el Estado mexicano se ha dado en la sociedad, se está ante un planteamiento diferente en torno a la formación de profesores. Se trata de formar a un docente concreto con características distintas, lo que conllevaría probablemente a una práctica docente cuyo sentido estaría aun por clarificarse.

PRESENTACIÓN

Han transcurrido ya dos meses y medio desde el día en que estas páginas fueran leídas por vez primera en la Casa de la Cultura del Maestro Mexicano. De entonces a la fecha, y aunque el lapso no es muy amplio, hemos recopilado información que nos parece importante, también varios hechos sociales, políticos y culturales han saturado el ambiente en que nos desenvuelve mos los estudiantes y los profesores de este país. Tanto los acontecimientos (1), por un lado, como el análisis del contenido y de los propósitos de los sucesos, por otro, nos permiten afirmar convicciones y reafirmar

*Carlos Cantú. “La formación de maestros: ¿un problema social?” en *El maestro, la escuela y la cultura*. México, Ed. El Fénix, 1986, pp. 33-46

planteamientos. Nuestra lírtea de reflexión –por llamarle de alguna manera al esfuerzo que hacemos– se inscribe en el ámbito de la denuncia, y su alcance –si es que tiene alguno– no quiere ser otro que el de la confrontación directa, franca y abierta con una de las directrices fundamentales con que fueran concebidos el quehacer y la formación de los maestros mexicanos durante los primeros años de este régimen; esta manera de entender el trabajo de docencia ciertamente se mantiene (aunque con algunos matices) en el documento oficial reciente de mayor trascendencia: el Programa Integral para el Desarrollo de la Educación Superior (PROIDES) ¿Quién educa al maestro? ha sido y es hoy la pregunta que motiva nuestra participación de esta tarde. Y aunque la respuesta ofrece muchos ángulos, los párrafos siguientes fueron elaborados con el propósito de intentar un análisis en torno a dos problemas específicos, de los muchos que hoy día tiene la Escuela Nacional de Maestros (ENM). Apartir de algunos datos numéricos y de varios hechos que nos parecen significativos, queremos ofrecer una hipótesis de lo que consideramos es el futuro cercano de la educación normal primaria y de nuestro centro de trabajo; y luego, intentamos la discusión de algunos de los elementos que conforman el modelo en que se sustenta el quehacer académico de la Licenciatura en Educación Primaria. El futuro inmediato y En torno al modelo de Licenciatura en Educación primaria, son los dos puntos que nos proponemos desarrollar en seguida.

1.- El futuro inmediato

En el pasado reciente, la formación de maestros para la educación primaria en México ha sido una tarea repartida casi en proporciones iguales entre el sector público y la iniciativa privada.



Ya durante el año escolar anterior nuestra Asociación (2) precisaba que, hacia 1980, había un total de 357 planteles formadores de maestros para la educación primaria, de los cuales, 187 (el 52 por ciento) pertenecían a los particulares. Decíamos también que de un total de 194,452 alumnos matriculados en ese mismo año, cerca del 47 por ciento estaban matriculados en las escuelas normales de carácter privado.

Las estadísticas muestran que esta proporción casi equilibrada tanto en número de planteles como de alumnos, no se da en ninguno de los otros niveles del Sistema Educativo Nacional.

Hoy reafirmamos nuestra tesis de que este hecho puede encontrar, cuando menos, una doble vía de explicación: por una parte, para los particulares la educación normal es una actividad lucrativa que debe operar, al menos, conforme a los movimientos de lo que los economistas llaman la "tasa media de ganancia"; y, por otra, y esto nos parece central, la amplia incursión del sector privado en el ámbito de la educación normal ha obedecido a razones sociohistóricas, políticas e ideológicas de importancia indudable: se trata de penetrar doctrinariamente en la conciencia de los mexicanos a través de maestros como agentes de inculcación, y el Estado, de acuerdo con su política real (no la que expresa en el discurso) ha hecho posible esa invasión de las carencias. (3)

El porvenir de la educación normal primaria en México, en corto plazo, presenta hoy un panorama muy sombrío. Las escuelas normales de este tipo, controladas por la Federación, matricularon durante el año escolar 1985-1986 a un total de 19,005 alumnos; de éstos, el 64 por ciento cursaba la carrera conforme al Plan de Estudios 1975 Reestructurado, el cual, por cierto, deja de operar este año. La diferencia, 2,736 alumnos, corresponde a los inscritos en la Licenciatura: 1,305 en los grupos de segundo año y 1431 en los de primero.

No está por demás consignar que de ese total nacional registrado en la Licenciatura, el 16.56 por ciento lo absorbió la Escuela Nacional

de Maestros. Y esto, pareciera que nos deja en una condición de privilegio. La realidad, sin embargo, es otra. Cifras más recientes, de apenas el mes de octubre, nos dicen que en este año lectivo en la ENM tenemos una población escolar total de 1489 alumnos; de éstos 1036 están por egresar y constituyen la última generación que estudia con el susodicho Plan 1975 Reestructurado; los otros 453 se distribuyen entre los grupos de licenciatura; en otras palabras: tres generaciones juntas de Licenciatura no representan ni la mitad de una generación (llamémosle "normal") inscrita con planes anteriores.

Hay voces que afirman que esta situación (y no sólo en el D.F., sino en todo el país) durará muy pocos años y que el problema empezará a resolverse a partir del momento en que ingresen las generaciones provenientes del Bachillerato Pedagógico. A nosotros, por el contrario, nos parece que la tendencia al agravamiento debe observarse desde otra perspectiva.

De los 32 centros de Bachillerato Pedagógico que operan en el país, 2 se localizan aquí en el D.F. El total de alumnos con que cuenta en su primera generación no llega a 500. Si nos atenemos al contenido de las "Normas Generales" publicadas por la SEP en agosto de 1984 y que sirve para dar cumplimiento al Acuerdo Presidencial del 21 de marzo de ese año, entonces tenemos que "A partir del año escolar 1987-1988, en los estudios de Licenciatura sólo se admitirán aspirantes que hayan cursado el Bachillerato Pedagógico". Pero el nivel de Licenciatura no sólo existe en la Escuela Nacional de Maestros y en la Escuela Nacional de Maestras para jardín de Niños, sino también se imparte en la Normal Superior, en la Normal de Especialización, en la Escuela Superior de Educación Física y en la Universidad Pedagógica Nacional. Una elemental distribución proporcional de esos aproximadamente 500 alumnos nos dice que a cada institución le corresponde apenas un poco más de 80. Aunque las generaciones posteriores en los centros de Bachillerato Pedagógico presentan números menos restringidos, la situación sustancialmente no mejorará.



Las proyecciones hechas por la Dirección General de Programación de la SUP y por la desaparecida COPLAMAR, con base en tasas de crecimiento demográfico y en la jubilación y la defunción de maestros, permiten afirmar que el Estado Mexicano sabe ya, seguramente, que las necesidades reales de profesores de educación primaria para los años 1988-1990 no podrán ser cubiertas con los egresados de las escuelas normales durante ese periodo. Como ocurrió a principios de la década pasada, esta disminución radical (aunque ahora más profunda) en la producción de maestros dará nuevamente al Estado la oportunidad de emplear a los miles de profesores sin trabajo egresados de las normales particulares, cuya formación el propio Estado autorizó y que permanentemente lo presionan en busca de adscripción: y podría contribuir también a sobreexplotar la fuerza de trabajo de los maestros en servicio a través de la asignación de nuevas dobles plazas.

Actualmente ninguna escuela normal rural –también por disposición de agosto de 1984– imparte estudios de Licenciatura, y si bien en todas ellas se han establecido grupos de Bachillerato Pedagógico habrá que observar cuidadosamente la evolución de su matrícula para inferir con mayor calidad algunas decisiones futuras de política gubernamental. Lo que sí nos queda claro, es que dentro de este marco deprimente de la formación de maestros para la educación primaria que hemos intentado esbozar, el sector menos importante para Jesús Reyes Heróles (mito supremo del quehacer político durante este sexenio) lo fueron los campesinos de México. Por lo pronto podemos afirmar que entre 1988 y 1990 las escuelas normales rurales no aportarán un solo maestro para el medio más necesitado de este país.

El Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deportes 1984-1988 reconoce que “Los contenidos, metodologías, recursos didácticos, materiales y calendarios escolares no responden a las características del medio rural” y he aquí que este problema se le enfrenta suprimiendo la preparación de maestros en las

escuelas normales rurales. Lo menos que podemos decir es que se trata de una curiosa manera de eludir las cosas.

En el mismo sentido –quizá peor, si esto todavía es posible– se prevé el destino de las llamadas escuelas normales experimentales. Surgidas apenas en la década pasada, su tendencia es a la desaparición. Por lo pronto en 11 de 29 que aún quedan, ni hay grupos de Licenciatura ni tampoco de Bachillerato Pedagógico.

En resumen: el establecimiento de la Licenciatura en Educación Primaria con el antecedente obligatorio del Bachillerato Pedagógico, sin la posibilidad de que ingresen aspirantes provenientes de otros bachilleratos, y sobre todo sin una perspectiva concreta de mejoramiento sustancial en las condiciones de vida del maestro, parece que proveerá al Estado mexicano de un “argumento” para legitimar acciones que justifiquen la desaparición de un gran número de escuelas normales, continuar su política de reubicación de personal y utilizar mecanismos diversos de intimidación laboral en contra de los “indisciplinados”. Finalmente, en este primer punto, sólo quiero agregar que la Escuela Nacional de Maestros no tiene una imagen precisa de su futuro en el mediano plazo; por un lado, carecemos de al menos un estudio con carácter prospectivo que indague cuál es el derrotero que debiera seguir la institución en los próximos años; por otro, la poca importancia que hasta ahora se le ha concedido al hecho histórico de que nuestra Escuela cumple 100 años, no permite que seamos plenamente optimistas.

2.- En torno al modelo de Licenciatura en Educación Primaria.

El enfoque que ha planteado el gobierno de la República para el quehacer educativo durante este sexenio, lo ha llevado a establecer como criterio básico: el de la optimización de los recursos. En marzo de 1983, el entonces Secretario de Educación Pública decía lo siguiente: “El presidente De la Madrid ha otorgado prioridad



de la educación; pero, entiéndase bien, [sólo] dentro de lo posible. Tal situación nos plantea lisa y llanamente la necesidad de una mayor eficiencia. Ni la educación, ni la investigación, ni la cultura pueden estar al margen de la ley de rendimientos”.

Más adelante y apoyándose en tesis burguesas (congruentes, por lo demás, con su fervor por el Liberalismo) plantea a su “revolución educativa” la misión capital de “formar al hombre nuevo y mejor”.

Ya César Carrizales, en su excelente trabajo sobre *Experiencia Docente*, se ha encargado de precisar cómo cada época construye mitos, utopías y dogmas. “El mito del optimismo educativo -dice Carrizales- plantea el futuro hombre nuevo. La construcción del hombre nuevo es, para muchos, la misión de la educación. [Sin embargo, se olvida que], aspirar a transformar al hombre, no es aspirar a un hombre nuevo, lo transformado no pierde su historia, ni es producto nuevo en la historia, el hombre nuevo en la historia es un mito, posiblemente el más divino de ellos pues representa la fe en la creación. La transformación es el ejemplo dialéctico de la historia”.

Hace unos días, al inaugurarse en nuestra escuela la última reunión regional del Quinto Congreso Nacional de Educación Normal, se invitó a los docentes a participar con “el entusiasmo y el profesionalismo que les son característicos”. Se habló de Altamirano y de Lauro Aguirre, y hasta se invocó el pasado refulgente de la ENM, pero a las legítimas preocupaciones por la precipitación y la improvisación manifiestas, se respondió con frases que suenan a un lenguaje encubridor. Los congresos y las juntas de esta índole con frecuencia han sido el trasfondo del que emergen soluciones tomadas desde la cúpula; los actos de autoridad encuentran en ellos un soporte que, en todo caso, justifica y allana el camino a la imposición; congresos y juntas se vuelven así foros para el desahogo, el debate que no prospera, el cuestionamiento fundamentado, pero sin repercusiones efectivas en el ámbito de la política educativa.

Nos preocupa que la defensa de la educación normal emprendida por varios compañeros de ésta y de otras escuelas formadoras de docentes, sistemáticamente sea desoída y descalificada. Nos preocupa que este Congreso pueda ser la pantalla sobre la cual se proyecte una acción más demoledora hacia las escuelas normales. Lo nuevo es el ejemplo milagroso de la historia. Lo nuevo es lo que sucede sin historia, es lo explicable desde la fe, pero inexplicable desde la historia.

“La teoría educativa cuando está orientada hacia la descalificación de la práctica docente, cuando aspira a formar a este hombre nuevo, tiene fe en que el milagro se realice; busca producir por su voluntad el hombre que le gustaría que existiera, esa es precisamente la esencia de un mito”.

Una vez que ya sabemos lo que queremos, según Reyes Heróles, la construcción del hombre nuevo y mejor, la cuestión que se plantea es: ¿Cómo producir ese milagro? ¿Cómo conseguir que el milagro se materialice? ¿Cómo lograr, valgar la expresión, que “la luz se haga”?

En el simplismo de la lógica oficial la respuesta es definitiva: “La sólida formación magisterial se traduce en la sólida formación del educando”. Así, de manera lineal, se descontextualiza a la educación de su realidad económica, política, cultural y social, para descargar la responsabilidad de la problemática total en los maestros y en su preparación. La sociología dominante irrumpe la vida cotidiana y produce otras de las grandes mentiras colectivas; María de Ibarrola la describe así: “la esencia del problema social en el país es la falta de educación; [...] es por un déficit educativo [...] que subsisten las desigualdades sociales en el país, y [por lo tanto] en la medida en que la población se eduque, esas desigualdades sociales van a desaparecer

Sin embargo, dentro de esta cadena falta todavía un eslabón: ¿Quién educa al maestro? La respuesta oficial no se hace esperar: las escuelas normales.

¿Y cuál es el tipo de maestro que las escuelas normales han formado hasta ahora? Oficial-



mente, un maestro que no responde a las exigencias del desarrollo nacional y que no puede, en consecuencia, participar en la generación del “hombre nuevo y mejor”.

¿Y cuál es la causa que explica semejante discordancia? Oficialmente, los procedimientos didácticos con que el maestro ha sido formado y los planes y programas de estudio.

¿Qué es lo que hay que cambiar, entonces? Y “la luz comienza a hacerse”: hay que preparar mejor a los maestros de maestros y hay que reformar el currículum utilizado hasta ahora. Ya el acuerdo del 22 de marzo de 1984, en uno de sus considerandos señala “Que el país requiere en esta etapa de su evolución, de un nuevo tipo de educador”.

El argumento es claro: sólo un “educador nuevo” puede formar a un “hombre nuevo y mejor”. Y este “educador nuevo” debe surgir de las escuelas normales.

La conclusión oculta que se desprende de esta manera de razonar, conduce necesariamente a descalificar en principio el trabajo de las escuelas normales y a ver en ellas la explicación última de los males, no sólo del quehacer educativo, sino de nuestra realidad social. Desde esta perspectiva educacionista, la sociedad igualitaria pregonada por el régimen, exige cambios en las instituciones formadoras de maestros. Y así, “por las buenas o por las malas”, todos debemos entender y aceptar que el propósito fundamental de la “revolución educativa”, consiste en “elevar la calidad de la educación en todos los niveles”, y que habrá de conseguirse mediante dos y sólo dos vertientes: la preparación de los docentes, incluyendo la de los maestros, —tarea a la que habrá que otorgar un “énfasis fundamental”— y la “...revisión y perfeccionamiento de los programas y contenidos en todos los niveles del sistema educativo”.

Como se ve, la vida no cuenta; clases, luchas, contradicciones y movimientos sociales no existen; lo único verdadero es el mundo “ajustado a la razón”. Si la educación es causa de los problemas, entonces, la educación será también la llave para resolverlos. Tal es como se

vincula desde la perspectiva oficial, educación, docencia y sociedad.

Ahora, hagamos un poco de historia, una vez que se publicó en el Diario Oficial el Decreto que eleva al nivel de Licenciatura los estudios de Educación Normal, los “revolucionarios” de la “revolución educativa” adoptaron actitudes diversas: algunos —sobre todo en varios Estados de la República y entre la iniciativa privada— apoyaron sin reservas cuanto decía el documento, y de inmediato se comprometieron a traducirlo en acciones; otros fueron más cautelosos y decidieron esperar algunos días para comenzar a formular declaraciones; también los hubo que entraron en una calma desesperante y que a todo requerimiento legítimo de información contestaban con evasivas producto de una real o fingida ignorancia.

Dentro de estos últimos hay que ubicar a las autoridades que en aquel entonces tenía la Escuela Nacional de Maestros.

Su política estuvo encaminada a retrasar cualquier explicación.

Cuando finalmente la inquietud de la base y de algunas instancias organizadas alcanzó los niveles de presión suficientes, se “accedió” a que se efectuara a fines de mayo y principios de junio de ese 1984, una Jornada de Análisis y Discusión sobre Cambios en Educación Normal.

El producto de esta actividad —que involucró al grueso de los docentes de la institución lo constituye una serie de resoluciones verdaderamente importantes, de las cuales, por su pertinencia, quisiéramos destacar las siguientes: se planteó la necesidad de avanzar hacia la democratización de la educación; se manifestó preocupación por la transformación cualitativa en la formación de docentes y se reiteró el compromiso de participar en esta tarea; se advirtió que en tanto el Acuerdo del 22 de marzo no precisaba las condiciones para su operación, se avanzaba hacia una peligrosa restricción y estrangulamiento de la Educación Normal y a la desaparición de escuelas de este sector educativo.

Se dijo también, con suficiente claridad, que “el establecimiento de la licenciatura no cons-



tituye por sí mismo garantía de elevación del nivel académico, ya que éste no se logra con un aumento de los años de escolaridad exclusivamente. . . por lo que se requiere aprovechar la experiencia de los docentes en Servicio para la elaboración, aplicación y evaluación del plan de estudios, así como de mejorar las condiciones materiales y académicas de las escuelas normales”. Se solicitó que en la elaboración del plan de estudios se consideraran los avances que en materia curricular han producido los autores latinoamericanos, ya que tratan de responder a las necesidades de nuestros pueblos y de romper con la dependencia que hemos tenido respecto de los países imperialistas.

Se remarcó la convicción de que en el diseño curricular de la Educación Normal debía partirse de las necesidades del pueblo mexicano y de que la práctica social del docente, para ser cualitativamente distinta a la actual, tendría que concebirse con un enfoque innovador, integrador y desalienante. Se consideraba la urgencia de revisar la relación entre la teoría y la práctica en la formación del futuro maestro; y, finalmente, se decía que la implantación de cualquier cambio en Educación Normal no debía afectar las condiciones laborales del personal docente del subsistema.

Hoy el quehacer académico de nuestra escuela se centra en un plan de estudios y sus programas correspondientes, elaborados en instancias distintas. De hecho, “unos son los que plantean, otros los que programan y otros los que aplican”. La pretensión es, según se dice, la de generar una práctica docente distinta, la de propiciar un proceso didáctico basado en la construcción del conocimiento y no en su mera transmisión; la de practicar una epistemología que pondere la actividad interdisciplinaria y la eliminación de los enfoques que tienden a fraccionar los productos de la ciencia.

Sin embargo, a nosotros nos parece que no basta con plantear el conocimiento como el resultado de una interacción entre el hombre y el universo; entre el sujeto y el objeto, en nuestro caso, entre el maestro y el hecho educativo. Es también necesario definir cuáles son las carac-

terísticas reales de esas dos instancias polares. Para ello es indispensable abandonar toda especulación abstracta en cuanto al sujeto y al objeto y atender a su existencia social. En otras palabras, lo que nos parece es que plan y programas no superan con claridad el criterio que entiende a la relación pedagógica como una relación puramente escolar, y que olvida que la interacción maestro alumno se produce en un complejo campo de tensiones sociales; que la práctica educativa está siempre cuestionada en sus condiciones concretas de existencia.

Para nosotros, los modelos de docencia no sólo se adquieren en la escuela normal. De hecho todos o casi todos, profesores o no, entramos en relación con esos modelos desde el primer contacto con la escuela (y a veces, desde antes). Por eso, aún cuando la escuela normal tenga un objetivo específico y ciertas funciones concretas, nos negamos a aceptar, cuando se la lleva a planos reduccionistas, la tesis de que maestros formamos maestros.

Ahora bien, si la formación del maestro no sólo se da en las escuelas normales, si consideramos en cambio, que la práctica docente que en ella se realiza no difiere en mucho de la práctica docente dominante que el futuro maestro ha vivido en otros niveles del sistema educativo, entonces la formación de maestros es un problema ampliamente social.

Creemos, que quedarse con la mera concepción de la escuela normal como instancia reproductora, no deja salida a una acción sobresaliente, a una tarea crítica.

Nosotros entendemos que la escuela formadora de docentes no sólo es instancia normada, sino también un espacio de lucha, un ámbito de resistencia y, retomando a Carrizales, una posibilidad real para el cambio. “. . . si bien la educación colabora para alinear, también lo hace para transformar; si bien genera cambios para conservar, también los produce para transformar . . .”

Reconocer la importancia de la práctica no significa que olvidemos la trascendencia que el soporte teórico tiene en la formación y el desempeño del quehacer del maestro. Elsie Rock-



well y Ruth Mercado han precisado que la posibilidad de que los maestros realicen . . . un trabajo de reconstrucción y análisis de su quehacer, supone una tarea específica que no se da de manera espontánea ni sólo con el exclusivo referente de la práctica misma. Supone armar una tarea de reflexión que se alimente por una parte de la práctica real, . . . pero que, al mismo tiempo, tome distancia de ella en un plano de análisis que involucre otros aportes teóricos. [Es decir] . . . implica la conjugación de los saberes que los maestros poseen acerca de su propia práctica . . . con el conocimiento que se ha generado en otros ámbitos del quehacer educativo”.

La escuela normal, como espacio privilegiado para la formación del maestro, debe ser también oportunidad para la ruptura con la práctica docente alienada y para la construcción de una teoría cualitativamente distinta. De no ser así, más que una opción para el cambio sería un obstáculo a los auténticos anhelos de transformación social de la clase trabajadora.

Los párrafos anteriores han intentado establecer que, desde nuestro punto de vista, el maestro se educa no sólo durante el tiempo que está en la escuela normal, sino antes, durante y después de ella, lo mismo en otras instituciones que en ámbitos sociales distintos.

Vale decir, entonces, que al maestro lo educa fundamentalmente la sociedad de su tiempo y de su espacio históricos; no se trata, por cierto, de una sociedad en abstracto, sino de una en la que hay expresiones de cultura y de ideología diferentes, donde se dan formas de comunicación específicas, se presentan condiciones políticas y jurídicas propias; donde hay alumnos que día con día, expresa o tácitamente, le señalan sus aciertos y sus errores; donde cada amanecer es para los pobres y los marginados de este país - y del mundo - una vuelta a transitar por el camino de la angustia, pero donde, dialécticamente, se sientan las bases para la transformación.

No obstante, de ese tránsito del futuro maestro por la escuela normal quisiéramos rescatar algunos elementos para dos reflexiones adicionales:

La primera está encaminada a señalar que al futuro maestro no sólo lo educa la actividad del aula y la relación directa con sus maestros y compañeros; la segunda, desprendida directamente de la anterior, expresa nuestra convicción de que la escuela normal debiera ser con su organización y con su funcionamiento un ejemplo del cual pudiese el normalista desprender formas de comportamiento útiles para una actividad transformadora.

Compañeros maestros y alumnos: hace ya más de tres años, al presentar el Plan de Reestructuración de la Escuela Normal Superior de México, Jesús Reyes Heróles afirmó que “... debe ser una educación sólida, articulada e integrada armónicamente en un sistema (. . .) la que (dé) a la sociedad la fuerza para crear al hombre nuevo y mejor”. Y luego agregó: “Sentimos que vamos por el camino correcto en la consolidación de nuevos y mejores maestros”. En la práctica este “camino correcto” significó la arbitraria reubicación física de las especialidades creadas a raíz del Plan 59-60 y el establecimiento de un módulo especial en la unidad de “El Rosario” para los alumnos que anuncian al maestro nuevo; “el cáncer” (según la expresión del propio ministro) quedaba en un lado; en otro, y evitando ser contaminado quedaba el grupo de promisión; muchos de los maestros de la antigua Normal Superior “causa fundamental de la solución”, fueron reubicados, mientras se contrataba a otros para hacerse cargo de los “nuevos maestros”.

En la Escuela Nacional de Maestros, la filosofía del “maestro nuevo” también encontró en la autoridad en turno a su principal impulsor. Los alumnos que cursaban la Licenciatura fueron orientados en la creencia de que pertenecían a una estirpe diferente y en lugar de propiciar un encuentro afectuoso con los estudiantes del Plan 75, se les orilló a la separación; parafraseando a Ibarguengoitia, podríamos decir que se actuaba con el criterio de que una cosa es una cosa y otra cosa es otra cosa”, “unos son unos y otros son otros”.

Todavía recordamos cómo fue —a través de los alumnos de la Licenciatura— que se intentó



el 3 de diciembre de 1984 romper el movimiento estudiantil de fines de ese año. La respuesta de los jóvenes fué muy distinta de la esperada por la autoridad y queda ahí como una muestra de dignidad y de rechazo a la manipulación y a la mentira.

El mito no ha desaparecido; su permanencia se manifiesta en la reflexión de varios funcionarios. Hace apenas dos días, al inaugurar las actividades de preparación para los profesores que trabajarán el VI semestre de la Licenciatura, Don Salvador Waller Huesca nos señalaba que es tarea de las escuelas normales “generar el nuevo hombre de México, el que pueda mostrar el sentido de la paz”. “Es en la mente de los hombres –decía– donde se generan las guerras; por lo tanto, es en la mente de ellos donde debe germinar la semilla de la paz”.

Frente a todas estas afirmaciones oficiales nosotros queremos decir aquí y ahora, y en clara controversia con ellas, que aspiramos a una educación normal que podamos construir, fundamentalmente, nosotros mismos; nosotros, los

alumnos, los profesores y los trabajadores no docentes que estamos en las escuelas normales.

La historia tiene un hilo conductor que no se rompe por capricho o por decreto. Lenin lo ha expresado de manera contundente: “En realidad, la vida nos muestra a cada paso los vestigios de lo viejo en lo nuevo, tanto en la naturaleza como en la sociedad”.

Compañeros:

Hoy la Escuela Nacional de Maestros tiene, por vez primera en muchos, muchos años, un proyecto para el corto plazo. Impulsar ese proyecto está en el interés académico de la comunidad y en la necesaria responsabilidad colectiva por generar -sobre la base de su historia- una Normal acorde con los requerimientos del presente.

Es cierto que existen fracturas profundas y que éstas nos hacen vulnerables. Yo espero, sin embargo, que en un próximo encuentro podamos comentar las condiciones de existencia de una Escuela Normal diferente.

Notas de la lectura

(1) Destacan el movimiento del CEU, la acción desplegada por el SME, la lucha de los maestros de Oaxaca y Chiapas.

(2) La Asociación Civil de Trabajadores Académicos de la Escuela Nacional de Maestros.

(3) Invasión que es sin duda, contraria a los esfuerzos Históricos más significativos del pueblo maxicano por abatir el fanatismo y los prejuicios.



BIBLIOGRAFÍA GENERAL DEL CURSO:

- ÁLVAREZ, Alejandro. *Crisis global del capitalismo en México: 1968-1985*. México, Ed. ERA. 1987.178 pp.
- ÁLVAREZ Mosso, Lucía y González Marín. Ma. Luisa. *Industria y clase obrera en México (1950-1980)*. México. Ed. UNAM-Quinto Sol. 1987, 183 PP.
- AZIS Nasiff, Alberto. *El Estado Mexicano y la C.T.M.* México. Ed. Casa Chata. 1989.345 pp.
- BASAÑES. Miguel. *El pueblo de los sexenios 20 años de crisis en México*. México. Ed. Siglo XXI, 1990. 411 pp.
- BAZANT, Milada. *Debate Pedagógico durante el Porfiriato*. México. Ed. El Caballito- SEP. 1985.157 pp.
- BAZANES. Miguel. *La lucha por la hegemonía en México*. México. Ed. Siglo XXI. 1981.243 pp.
- BELTRÁN, Ulises y Portillo Santiago. *Descentralización y democracia en México*. México. Ed. Colegio de México, 1986, 219 pp.
- CIDAC. *Educación para una economía competitiva*. México, Ed. CIDAC Diana, 1992.211 pp.
- CORDERA, Rolando y Tello, Carlos. México: *La disputa por la nación: perspectivas y opciones de desarrollo*. México, Ed. Siglo XXI, 1981, 149 pp.
- DEBESSE, M. y Mialaret G. *La formación de los enseñantes*. España,Ed. Oikos, 1982, 334 pp.
- DELVAL, Juan. *Crecer y pensar*. España, Ed. Laia, 1987, 376 pp.
- FERMOSO Ustebanez, Paciano. *Teoría de la educación*. México, Ed. Trillas, 1981, 506 pp.
- GALLO, María. *Políticas educativas en México como indicadores de una situación nacional*. México, Ed. Casa Chata, 1987, 111 pp.
- GOMEZ Tagle, Silvia, et. al. *Modernización económica, democracia política y democracia social*. México. Ud. Colegio de México. 1993, 435 pp.
- GONZÁLEZ Casanova, Pablo. *La democracia en México*. México. Ed.. ERA. 1982, 333 pp.
- GONZÁLEZ Casanova, Pablo. *México hacia el año 2000: desafíos y opciones*. Venezuela. Ed. Nueva Sociedad. 1989, 404 pp.
- GUEDEZ, Víctor. *Educación y proyecto histórico - pedagógico*. Venezuela. Ed. Kapelusz. 1987, 377 pp.
- GUEVARA Niebla, Gilberto y García Cancliné, Nestor. *La educación y la cultura ante el Tratado de Libre Comercio*. México. Ed. Nexos-Nueva Imagen. 1992.398 pp.



-
- GUERRA Rodríguez, Diodoro. *La descentralización educativa: estrategia para el desarrollo*. México. Ed. Liega. 1987, 219 pp.
- LATAPÍ, Pablo, et. al. *Las necesidades del sistema educativo nacional*. México. Ed. FCE. 1979, 458 pp.
- LATAPÍ, Pablo. (Coord.) et. al. *Educación y escuela*. Tomo III. México. Ed. SEP- Nueva Imagen. 1992, 501 pp.
- LERNER, Victoria, et. al. *Historia de la reforma educativa*. México. Ed. Colegio de México. 1979, 195 pp.
- MARTÍNEZ de la Rocca, Salvador. *Estado, educación y hegemonía en México*. México. Ed. Linea. 1983. 214 pp.
- NOVAK, Joseph D. *Teoría y práctica de la educación*. España. Ed. Alianza Universidad. 1988, 275 pp.
- PADILLA Aragón, Enrique. *México: desarrollo con pobreza*. México. Ed. Siglo XXI. 1989, 173 pp.
- PÉREZ Rocha, Manuel. *Educación y desarrollo: la ideología del Estado Mexicano*. México. Ed. Línea. 1983. 262 pp.
- PUIGGROS, Adriana. *Imaginación y crisis en la educación latinoamericana*. México. Ed. Patria. 1990, 190 pp.
- RIVERA Ríos, Miguel Angel. *El nuevo capitalismo mexicano: el proceso de reestructuración en los años ochenta*. México. Ed. ERA. 1992. 223 pp.
- ROBLES, Martha. *Educación y sociedad en la historia de México*. México. Ed. Siglo XXI. 1985, 261 pp.
- SOLANA, Fernando. et. al. *Historia de la educación en México*. México. Ed. SEP- FCE. 1982, 642 pp.
- VILLA Lerner, Lorenza. *Los libros de texto gratuitos*. México. Ed. Universidad de Guadalajara. 1988, 281 pp.



PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE Y ESCUELA PÚBLICA EN MÉXICO
ANTOLOGÍA BÁSICA

PARTICIPACIÓN EN SU ELABORACIÓN:

JESÚS OROS RODRÍGUEZ

PEDRO RAMÍREZ CISNEROS

ÁLVARO MORALES HERNÁNDEZ

COORDINACIÓN DEL PROYECTO:

XÓCHITL LETICIA MORENO FERNÁNDEZ

