



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA  
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
UNIDAD 096 D. F. NORTE

**Maestría en Educación con Campo en Planeación Educativa**

**La “cultura nacional” y las culturas locales en los contenidos de la asignatura de Historia del *Plan y Programas de Estudio 1993 de Educación Primaria***

**MAXIMINO ESCAMILLA GUERRERO**

**ASESOR: Mtro. Francisco José Galván Ruiz**

**México D. F. 2006**

# ÍNDICE

|   | Pág.       |
|---|------------|
| Introducción.....   | V          |
| <b>PRIMERA PARTE: Referentes teórico-conceptuales.....</b>  | <b>1</b>   |
| Capítulo Primero. La cultura, construcción histórico-social.....  | 3          |
| Capítulo Segundo. El Estado: ejercicio del poder.....   | 19         |
| Capítulo Tercero. La cultura y el Estado.....   | 49         |
| 3.1. Cultura local.....   | 58         |
| 3.2. Vinculación de la cultura local y la escuela.....  | 61         |
| Capítulo Cuarto. Escuela: institución social.....   | 69         |
| 4.1. Instituciones sociales: características, funcionamiento e interrelaciones.....   | 69         |
| 4.2. Misión de la institución escolar.....  | 73         |
| Capítulo Quinto. La comunidad: asiento de la cultura.....   | 83         |
| Capítulo Sexto. El currículum, un concepto polisémico.....  | 91         |
| <b>SEGUNDA PARTE: Referentes contextuales.....</b>  | <b>115</b> |
| Capítulo Séptimo. Transformación del contexto internacional y la “modernización de México.....  | 117        |
| Capítulo Octavo. Políticas educativas para la Educación Básica: : marco para la gestación del <i>Plan y Programas de Estudio 1993 de Educación Primaria</i> ..... | 137        |
| 8.1. <i>Programa para la Modernización Educativa 1989-1994</i> .....  | 144        |
| 8.2. Consulta al magisterio nacional de educación primaria.....   | 159        |

|  |            |
|--|------------|
| 8.3. <i>Perfiles de Desempeño y Nuevo Modelo Educativo</i> .....                                       | 170        |
| 8.4. <i>Ajustes al Programa Vigente en la Educación Primaria</i> .....                                 | 178        |
| 8.5. <i>Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica</i> .....                        | 183        |
| 8.6. <i>Reforma al Artículo 3º. Constitucional y Ley General de Educación</i> .....                    | 189        |
| 8.7. <i>Antología de Historia de México. Documentos, narraciones y lecturas</i>                        | 197        |
| <b>TERCERA PARTE: Referentes teórico-procedimentales</b> .....   | <b>207</b> |
| <b>Capítulo Noveno. Referentes teórico-procedimentales</b> .....                                       | <b>209</b> |
| 9.1. <i>Investigación cualitativa</i> .....  | 211        |
| <b>CUARTA PARTE: Resultados, análisis e interpretación</b> .....                                       | <b>239</b> |
| <b>Capítulo Décimo. <i>Plan y Programas de Estudio 1993 de Educación Primaria (Historia)</i></b> ..... | <b>241</b> |
| 10.1. <i>Tres visiones educativas de “lo nacional”</i> .....   | 321        |
| <b>Capítulo Décimo primero. Sugerencias de política y planeación educativa</b> .....                   | <b>359</b> |
| <b>CONCLUSIONES</b> .....  | <b>371</b> |
| <b>BIBLIOGRAFÍA</b> .....  | <b>387</b> |

# Introducción

Cultural diversity enriches our lives in countless ways every day. It is also an important source of identity and basic human rights. The cultural diversity around us today is the outcome of thousands of years of human interaction with nature and among people with different customs, beliefs and ways of life. Having inherited this priceless legacy, we need to ensure it is passed down to future generations.

This transmission cannot and should not be taken for granted. All cultures are creative and dynamic, but they are also unique, fragile and irreplaceable. A culture neglected for a single generation can be lost forever. It is therefore crucial to create a safe environment in which all cultures can develop freely.

(Todos los días, la diversidad cultural enriquece nuestras vidas de innumerables maneras. Es también una fuente de identidad y derechos humanos básicos. La diversidad cultural que nos rodea en la actualidad es el resultado de miles de años de interacción humana con la naturaleza y entre pueblos de diferentes costumbres, creencias y formas de vida. Habiendo heredado este legado invaluable, necesitamos asegurar que pase a las futuras generaciones.

Esta transmisión no puede ni debe darse por segura. Todas las culturas son creativas y dinámicas, pero también son únicas, frágiles e irremplazables. Una cultura menospreciada por una generación puede perderse para siempre. Por ende, es crucial crear un contexto seguro en el cual todas las culturas puedan desarrollarse libremente.)

Koïchiro Matsuura  
(Director General de la UNESCO)

Tras la lucha fratricida de 1939-1945, la humanidad intentó sentar las condiciones para que hechos de esta naturaleza no se repitieran, de tal forma que el 10 de diciembre de 1948, la Asamblea General de las Naciones Unidas aprobó y proclamó la *Declaración Universal de Derechos Humanos*, en cuyos artículos se reconocen y especifican las garantías inalienables de todo ser humano; así, en el Artículo 26 de dicho documento se garantiza el derecho a la educación, la cual, se asienta, será gratuita en el nivel de “instrucción elemental y fundamental”, y obligatoria en lo concerniente a la “instrucción elemental”<sup>1</sup>; de igual forma, se establece que es

---

<sup>1</sup> ONU. Declaración Universal de los Derechos humanos. <http://www.un.org/spanish/aboutun/hrights.htm> Viernes 29 de julio de 2005.

derecho de los padres escoger el tipo de educación que se dará a sus descendientes. Por lo que respecta al propósito de la educación, se manifiesta que

2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.<sup>2</sup>

En este contexto, cobra especial relevancia la cultura ya que todo individuo “[...] tiene derecho a tomar parte libremente en la vida cultural de la comunidad, a gozar de las artes y a participar en el progreso científico y en los beneficios que de él resulten”<sup>3</sup>, según se expresa en el artículo 27 de la misma *Declaración*. Subrayamos que en este artículo se menciona la cultura comunitaria, no la del país o “nacional”; es decir, se priorizan los constructos culturales de las comunidades, no los proyectos nacionales mediante los cuales los Estados tratan de “unificar” los grupos sociales que pueblan sus territorios. Es por esto que en la actualidad, en el contexto universal, se reconoce que los pueblos se conforman por multiplicidad de culturas; por esto, Jacques Chirac, Presidente de la República Francesa, ha expresado:

May I remind you that France also was built by the contributions of numerous civilizations. A France which likes to incorporate those who come from elsewhere, benefiting from their knowledge and granting them citizenship as a passport to universality. A France that has chosen Europe yet remains open to the world in all its diversity. A France which sees in Francophonie an exemplary dialogue among cultures, one of those counterbalancing forces which so many of us feel we need.<sup>4</sup>

(Puedo recordarles que Francia también fue construida con las contribuciones de numerosas civilizaciones. Una Francia a la que le agrada incorporar a todos los que provienen de dondequiera, beneficiándose de su conocimiento y concediéndoles la ciudadanía como un pasaporte a la universalidad. Una Francia que ha elegido a Europa todavía permanece abierta al mundo en toda su diversidad. Una Francia que ve en la francofonía un diálogo ejemplar entre las culturas, una de esas fuerzas equilibradoras que muchos de nosotros necesitamos.)

---

<sup>2</sup> *Id.*

<sup>3</sup> *Id.*

<sup>4</sup> UNESCO. “Globalization and cultural diversity”. Conferencia Internacional: Diálogo entre civilizaciones. Vilnius, Lituania, 23-26 de abril de 2001. <http://www.unesco.org/dialique/en/publications.html> [http://portal.unesco.org/ev.php-URL\\_ID=18219&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=202.html](http://portal.unesco.org/ev.php-URL_ID=18219&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=202.html) Viernes 29 de julio de 2005.

## VII

En contraste, se presenta el peligro de la perspectiva monocultural, como lo ha expresado Boutros Boutros-Ghali, Secretario General de la Organización Internacional de la Francofonía:

While international exchanges are amplified, citizens feel more and more that the management of the world has been confiscated from them and that a 'monoculture' is being imposed on them. Confronted with this loss of decision-making capacity, this loss of references, this loss of identity, the temptation might be to withdraw into oneself, to fixate on the reassuring and set values of the past, in a climate of intolerance frequently verging on fanaticism, hatred and rejection of the Other. And if we wish to avoid that yesterday's Cold War turns into a cultural confrontation, stirred by vast movements of international migration, we must, in the broadest sense of the word, democratize globalization before globalization denatures democracy.<sup>5</sup>

(Mientras los cambios se han acrecentado, los ciudadanos sienten más y más que la administración del mundo les ha sido confiscada y que se les ha impuesto una 'monocultura'. Confrontados con la pérdida de la capacidad de decisión-acción, esta pérdida de referencias, esta pérdida de identidad, la tentación puede ser apartada de uno mismo, para fijar en el reaseguramiento y en conjunto de valores del pasado, en un clima de intolerancia frecuentemente cercano al fanatismo, al odio y al rechazo del Otro. Y si deseamos evitar que la Guerra Fría del pasado regrese en una confrontación cultural, animada por amplios movimientos de migración internacional, debemos, en el sentido amplio de la palabra, democratizar la globalización antes de que la globalización desnaturalice la democracia.)

La polaridad multiculturalismo-monoculturalismo está presente en la actualidad y plantea un reto por superar: se respetan las diversas culturas locales o se les somete y/o aniquila implantando una sola perspectiva cultural, a una sola visión hegemónica; si bien, como opina Edgar Morin, filósofo francés, existe unidad y diversidad de culturas al mismo tiempo, debido a que las culturas son construidas por seres humanos diversos:

Everyone agreed on the idea of both unity and diversity of cultures and of human beings. We should not say that on the one hand there is unity and on the other hand there is diversity. I believe that it is human unity, be it genetic, anatomic or cerebral, that produces this diversity. Diversity is not the opposite of unity and unity should not wipe out diversity for us. These are not mere formulae, these are things which each person must grasp for himself so that we have within us a feeling of the human community which does not abolish our differences.

This human community should be deep enough so that, in this era of globalization, each and every individual can feel that our planet, Earth, is also our motherland and that today we have not only our own country, our own motherland, and sometimes an even broader attachment as Europeans do in the case of Europe, but that we also have a shared

---

<sup>5</sup> *Id.*

homeland. If we do not have this awareness and sense of a shared homeland, a community of destinies, then understanding, and therefore the dialogue of civilizations will be nearly impossible.<sup>6</sup>

(Todos estamos de acuerdo con la idea tanto de unidad como de diversidad de culturas y de seres humanos. No decimos que por un lado hay unidad y por otro hay diversidad. Creo que es la unidad, sea genética, anatómica o cerebral, la que produce esta diversidad. Diversidad no es lo opuesto a unidad y la unidad no debería borrar la diversidad de nosotros. Esto no es un mero formulismo, Son cosas que cada persona debería entender para sí misma para que así internamente tengamos un sentimiento de la comunidad humana que no suprime nuestras diferencias.

Esta comunidad humana debería ser bastante profunda para que, en esta era de globalización, todos y cada uno de los individuos puedan sentir que nuestro planeta, la Tierra, es nuestra patria y que hoy no tenemos sólo nuestro país, nuestra propia patria, y a veces un apego más amplio como los europeos en el caso de Europa, pero que también tenemos que compartir nuestra patria. Si no tenemos la conciencia y el sentido de una patria compartida, de una comunidad de destinos, entonces la comprensión, y por lo tanto el diálogo de las civilizaciones será casi imposible.)

Sin embargo, no podemos dejar de considerar que tras los argumentos neohumanistas que esgrimen los filósofos, sociólogos, y demás teóricos de la mundialización, se encuentran los intereses de los grandes capitales mundiales, así como los de las potencias mundiales (como el "Grupo de los 8": Italia, Reino Unido, Japón, Estados Unidos de América, Alemania, Rusia, Canadá y Francia).

En este contexto bipolar, la multiculturalidad, que no el multiculturalismo (Ver Capítulo undécimo), se presenta como la alternativa más adecuada ya que:

1. Considera la diversidad cultural de los pueblos.

2. De acuerdo a datos de la UNESCO, en el mundo existen alrededor de 6000 comunidades con lenguas diferentes, y por lo tanto con "[...] diversity of vision, values, beliefs, practice and expression, which all deserve equal respect and dignity."<sup>7</sup> ("[...] diversidad de visiones, valores, creencias y expresiones, las cuales merecen igual respeto y dignidad.") Aunque no se deja al margen considerar, como la propia UNESCO aseverará que:

---

<sup>6</sup> *Ibid.*

<sup>7</sup> UNESCO. "What is Cultural Diversity?", [http://portal.unesco.org/culture/es/ev.php-URL\\_ID=13031&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/culture/es/ev.php-URL_ID=13031&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html) Lunes 18 de julio de 2005. p. 1.

- The approximately 6000 languages that exist in the world do not all have the same number of speakers: only 4 % of the languages are used by 96 % of the world population.
- 50 % of the world languages are in danger of extinction.
- 90 % of the world's languages are not represented on the Internet.<sup>8</sup>

(\* Las aproximadamente 6000 lenguas que existen en el mundo no todas ellas tienen el mismo número de hablantes: sólo el 4 % de las lenguas son empleadas por el 96 % de la población mundial.

\* El 50 % de las lenguas mundiales están en peligro de extinción.

\* El 90 % de las lenguas del mundo no están representadas en el Internet.)

En efecto, la globalización ha incidido en nuestras formas de vida y ha derribado muchas fronteras geográficas; lo que sucede a miles de kilómetros de distancia es conocido casi al momento en nuestra proximidad, y muchos sucesos locales tienen repercusiones mundiales de manera más expedita.

Globalization is not just about increasing the worldwide circulation of information and ideas. Economically speaking, it entails an increase in capital flow, transnational investment and international trade, thereby integrating all countries into a single giant world market. In terms of politics, the social, economic or environmental orientation of States is being increasingly determined by regional and international structures.<sup>9</sup>

(La globalización no es sólo el incremento de la circulación mundial de la información y de las ideas. Económicamente hablando, representa un incremento en el flujo de capitales, de inversiones transnacionales y comercio internacional, integrando de esta manera a todos los países en un único y gigantesco mercado mundial. En términos de política, la orientación social, económica y medioambiental está determinada de manera creciente por estructuras regionales e internacionales.)

Por otra parte, la UNESCO expresa que la cultura en general y la diversidad cultural en particular, enfrentan tres cambios:

- a) Globalization, in its powerful extension of market principles, by highlighting the culture of economically powerful nations, has created new forms of inequality, thereby fostering cultural conflict rather than cultural pluralism.
- b) States are increasingly unable to handle on their own the cross-border flow of ideas, images and resources that affect cultural development.
- c) The growing divide in literacy (digital and conventional) have made the cultural debates and resources an increasingly élitist monopoly, divorced from the capabilities

---

<sup>8</sup> UNESCO. "Cultural Diversity in the Era of Globalization", [http://portal.unesco.org/culture/es/ev.php-URL\\_ID=11605&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/culture/es/ev.php-URL_ID=11605&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html) Lunes 18 de julio de 2005. p. 1.

<sup>9</sup> *Id.*



and interests of more than half the world's population who are now in danger of cultural and economical exclusion.<sup>10</sup>

( a) La globalización, en su extensión potente de principios de mercado, mediante los puntos culturales destacados de las naciones económicamente poderosas, ha creado nuevas formas de desigualdad, de modo que nutre conflictos culturales más que el pluralismo cultural.

b) Los Estados están incrementando la incapacidad de manejar en sus propios límites el flujo de ideas, de imágenes y recursos que afectan el desarrollo cultural.

c) La división creciente en la literatura (digital y convencional) ha hecho que los debates y los recursos culturales sean un monopolio elitista que se incrementa, el divorcio de las capacidades e intereses de más de la mitad de la población del mundo que está ahora en peligro de exclusión cultural y económica.)

3. A pesar de que muchas comunidades son minoría, en términos poblacionales, constituyen nuestra realidad cotidiana, la cual debe ser respetada, posibilitando así que las sociedades mundiales sean heterogéneas, valorando la riqueza y alternativas culturales que esto conlleva.

4. La Declaración de los Derechos Humanos prescribe la salvaguarda de las culturas. “[...] Cultural Diversity presupposes respect of fundamental freedoms, namely freedom of thought, conscience and religion, freedom of opinion and expression, and freedom to participate in the cultural life of one's choice.”<sup>11</sup> (La diversidad cultural presupone el respeto de las libertades humanas, es decir, libertad de pensamiento, conciencia y religión, libertad de opinión y expresión, y libertad de participar en la vida cultural que uno elija.). “[...] Cultural Diversity, indeed, is not just a natural fact that we need simply recognize and respect. It is about plurality of knowledge, wisdom and energy which all contribute to improving and moving the World forward.” (La diversidad cultural, además, no sólo es un hecho natural que simplemente debemos reconocer y respetar. Se refiere a la pluralidad de conocimiento, sabiduría y energía con la que todos contribuimos para perfeccionar y mover el Mundo hacia delante.).<sup>12</sup>

---

<sup>10</sup> *Id.*

<sup>11</sup> UNESCO. “What is Cultural Diversity?”, p. 1.

<sup>12</sup> *Id.*

Por otra parte, y como soporte a las ideas precitadas, en noviembre de 2001, la Asamblea General de las Naciones Unidas adoptó la *Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural*, y proclamó el 21 de mayo como “Día Mundial de la Diversidad Cultural para el Diálogo y el Desarrollo” (Resolución 57/249).<sup>13</sup>

La Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural, aprobada por unanimidad por los 185 Estados Miembros representados en la reunión de la Conferencia General en 2001, poco después de los acontecimientos del 11 de septiembre, es el acto fundador de una nueva ética promovida por la UNESCO en los albores del siglo XXI. Por primera vez, la comunidad internacional se ha dotado de un instrumento normativo de gran envergadura para afirmar su convicción de que el respeto de la diversidad de las culturas y el diálogo intercultural constituyen una de las mejores garantías de desarrollo y de paz.<sup>14</sup>

Si bien, desde las últimas décadas del siglo XX el mundo ha estado cambiando vertiginosa y drásticamente, México no ha permanecido al margen: las sociedades mestizas han visto cómo se alteran los conceptos e imaginarios con los que antaño trataban de identificarse; es decir, los constructos realizados por los hacedores de imágenes nacionales se tambalean, dejan de tener credibilidad y otras imágenes emergentes ocupan sus lugares. De igual forma, las instituciones sociales, otrora encargadas de perpetuar el *statu quo*, han sido rebasadas y sustituidas por otros medios, como los de comunicación masiva, en particular el Internet; prueba de ello son los sustentos empleados en este apartado.

Cerramos estas líneas con las palabras de Abdoulaye Wade, presidente de la República de Senegal, mismas que destacan las limitaciones que conlleva la intolerancia y el chauvinismo, devaluar las culturas de los otros para destacar la propia, subrayando que la alternativa de mejora radica en la educación de las jóvenes generaciones; es hora de romper los ancestrales silencios para denunciar las inequidades y superar el aislamiento empobrecedor de las culturas, es hora de denunciar que en nuestro país, baluarte de la democracia, de la tolerancia y la

---

<sup>13</sup> UNESCO. “Sensibilizar al público al valor de la diversidad cultural”, [http://portal.unesco.org/culture/es/ev.php-URL\\_ID=125088&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/culture/es/ev.php-URL_ID=125088&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html) Lunes 18 de julio de 2005. p. 1.

<sup>14</sup> UNESCO: “Diversidad cultural”, [http://portal.unesco.org/culture/es/ev.php-URL\\_ID=2450&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/culture/es/ev.php-URL_ID=2450&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html) Lunes 18 de julio de 2005. p. 1.

libertad, como reza el discurso oficial, se continúa con la visión única, con un proyecto de nación basado en la monoculturalidad, aunque en los documentos se reconoce la diversidad cultural de México.

The prejudices that must be overcome are still numerous, and numerous are the distortions that mark the way information is treated in presentations of the past and present histories of formerly colonized peoples. Too much silence surrounds the major facts of their history; the knowledge of which is essential in understanding present-day situations.

Their cultures have often been ignored, minimized or consciously biased, while the cultures of others have been unreasonably glorified. If we wish to instill respect for the cultures of others in the minds of the young, they must be educated and informed without excessive chauvinism. They must become aware that we all belong to the same human community, and that the accomplishments of each nation are an enrichment for the others. Clearly ignorance linked to illiteracy, poverty and isolation excludes too many people, denying them access to modern knowledge, which deprives them of the instruments for a better appreciation of what goes beyond the strict limits of their own world.<sup>15</sup>

(Los prejuicios que deben ser superados todavía son numerosos, y numerosas son las distorsiones que marcan la forma en que la información es manejada en las presentaciones de las historias del pasado y del presente de los pueblos antiguamente colonizados. Demasiado silencio rodea la mayoría de los hechos de su historia; el conocimiento de qué es esencial en la comprensión de las situaciones actuales.

Sus culturas a menudo han sido ignoradas, minimizadas o conscientemente influidas, mientras que las culturas de otros han sido irracionalmente glorificadas. Si deseamos infundir respeto para las culturas de los otros en las mentes de los jóvenes, ellos deben ser educados e informados sin un excesivo chauvinismo. Ellos deben llegar a estar conscientes de que todos pertenecemos a la misma comunidad humana, y que los logros de cada nación son un enriquecimiento para las otras. Claramente la ignorancia se vincula con lo inculto, la pobreza y el aislamiento excluye a demasiada gente, negándoles el acceso al conocimiento moderno, lo que los priva de los instrumentos para una mejor apreciación de qué se encuentra más allá de los estrictos límites de su propio mundo.).

En este contexto globalizado resulta también prioritario replantear los propósitos y objetivos de la planeación, la cual siempre ha estado supeditada a los intereses, principalmente económicos, de los grupos que la financian y de los decisores de las políticas. La planeación, si bien tradicionalmente ha estado dirigida a superar las deficiencias productivas de las naciones, no debe dejar al margen el desarrollo humanista de las sociedades, de otra manera seguirá representando un medio a

---

<sup>15</sup> UNESCO. "Globalization and cultural diversity", Vilnius, Lithuania, April 23-26, 2001. International Conference: Dialogue among Civilizations. <http://www.unesco.org/dialogue/en/publications.html>. [http://portal.unesco.org/ev.php-URL\\_ID=18219&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=202.html](http://portal.unesco.org/ev.php-URL_ID=18219&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=202.html) Viernes 29 de julio de 2005. p. 1.

través del cual los grupos de poder oprimen a los países, y en particular a las poblaciones política y económicamente más vulnerables; es decir, de seguir la actual inercia, la planeación educativa sólo estará enfocada a diseñar estrategias para “capacitar laboralmente” a las nuevas generaciones, a incrementar el “capital humano”, etc., desconociendo que el individuo es mucho más que un engrane en la producción, es el hacedor de la cultura, de las cosmovisiones mediante las cuales intenta acercarse a esos vastos universos denominados realidad. Si la planeación educativa, y por el ende el planeador, obvia los valores humanos en su quehacer profesional estará contribuyendo con la perpetuación de las oligarquías económicas que sojuzgan a los pueblos. Es por esto que a lo largo de la presente investigación permea el pensamiento del expresidente de la República de Lituania, Valdas Adamkus, mismo que hacemos nuestro:

"No civilization by itself can claim to represent all humanity or to assume full responsibility for it. Neither can one single civilization claim exclusive rights to provide a universally valid vision of how to be a good human being and how to live wisely in today's world. We may find answers to these questions only through dialogue among civilizations – or by means of a 'polylogue'. Only by participating in a polylogue of civilizations can a civilization get to know itself better and put its core values to a critical test. Only a lively polylogue of civilizations can help safeguard mutual respect and tolerance, dignity and partnership among people of different cultural experiences."<sup>16</sup>

(Ninguna civilización por sí sola puede pretender representar a toda la humanidad o asumir la responsabilidad total de ello. Ni puede una única civilización reclamar exclusividad de derechos para proporcionar una visión universalmente válida de cómo ser un buen ser humano y cómo vivir sabiamente en el mundo actual. Podemos encontrar respuestas a estas preguntas sólo mediante el diálogo entre civilizaciones –o por medio de un polílogo. Sólo a través de la participación en un polílogo de civilizaciones puede una civilización conocerse mejor a sí misma y someter sus valores centrales a una prueba crítica. Sólo un vívido polílogo de civilizaciones puede ayudar a salvaguardar el respeto y la tolerancia mutua, la dignidad y camaradería entre los pueblos de diferentes experiencias culturales.)

Por otra parte, el núcleo y generatriz de la presente investigación es la cultura, pero no la cultura inventada política y económicamente por el Poder, sino la construida por las comunidades locales, la imaginada y vivenciada por las sociedades cotidianamente, la que da razón y justifica la existencia del ser humano.

---

<sup>16</sup> UNESCO. “Globalization and cultural diversity”, Vilnius, Lithuania, April 23-26, 2001. International Conference: Dialogue among Civilizations. <http://www.unesco.org/dialogue/en/publications.html>. [http://portal.unesco.org/ev.php-URL\\_ID=18219&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=202.html](http://portal.unesco.org/ev.php-URL_ID=18219&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=202.html) Viernes 29 de julio de 2005. pp. 1-2.

Con estas premisas, en particular sobre los constructos culturales y la educación, en la presente investigación consideramos que:

1. Si bien, tanto la fundamentación constitucional como la filosófica que la sustenta expresan que la educación formal mexicana fomentará la continuidad y acrecentamiento de la cultura nacional, resulta cuestionable la forma en que el *Plan y Programas de Estudio 1993 de Educación Primaria* dan respuesta a dicha finalidad; más aún, es necesario conceptualizar qué es la “cultura nacional” y a partir de esto valorar si realmente podremos hablar de una cultura que caracterice a nuestro país o la rica geografía física y humana nos dirige a considerar una pluriculturalidad nacional.

2. Si es que existe una “cultura nacional”, en el sentido oficial, también resulta cuestionable, excluyente, discriminatorio, violatorio de los acuerdos y tratados internacionales suscritos por el gobierno mexicano, querer que se difunda entre todos los grupos sociales y étnicos dicho constructo oficial, desconociendo las culturas locales o demeritándolas, sino es que condenándolas a su extinción, en aras de la “integración nacional”.

3. Además, consideramos que el Sistema Educativo Nacional no propicia la “continuidad”, “acrecentamiento”, “fortalecimiento” y “difusión” de los valores patrios, como establece la Carta Magna, mucho menos en el nivel local, mediante los contenidos del *Plan y Programas de Estudio 1993 de Educación Primaria*, y su expresión concreta que son los libros de texto gratuitos de Historia, ya que la cultura se vivencia en la cotidianidad, se construye en la vida social de los grupos humanos, no se puede restringir ni condicionar su desarrollo a las pautas que desee imponer la escuela.

A partir de estas premisas derivamos tres cuestionamientos particulares, mismos que en conjunto constituyen la pregunta ¿Cómo son abordadas la “cultura nacional” y las

culturas locales en la asignatura de Historia del *Plan y Programas de Estudio 1993 de Educación Primaria*?; dichos cuestionamientos son:

- ¿Puede considerarse que existe una “cultura nacional”?
- Y si es que existe la llamada “cultura nacional” ¿se encuentra explicitada o se encubre en el *Plan y Programas de Estudio 1993 de Educación Primaria*, y con qué propósitos, en particular en la asignatura de Historia?
- ¿En los contenidos del *Plan y Programas de Estudio 1993 de Educación Primaria* se consideran aspectos de las culturas locales?

Con base en lo expresado, se establece la hipótesis general siguiente:

La “cultura nacional” es un imaginario construido con fines políticos, sociales y económicos por el (los) grupo (s) de poder, no es generada por los grupos sociales en su totalidad, sino, en el caso de la realidad mexicana, por los mestizos que detentan, política y económicamente, la conducción de los “destinos nacionales”. Partiendo de esta aseveración, expresamos, en consecuencia, que la cultura no se “transmite” escolarmente a través del desarrollo de los contenidos de la asignatura de Historia del *Plan y Programas de Estudio 1993 de Educación Primaria*, ya que la cultura se construye y se vivencia en la interacción social con los otros, no es cuestión de la pasividad áulica, mucho menos cuando los contenidos que se abordan en ésta son ajenos a los actores directos de los procesos escolares.

Para valorar la hipótesis planteada, en la investigación consideramos inicialmente la conceptualización de la cultura, así como los procesos implícitos en su construcción histórica y social (Capítulo Primero), para a continuación abordar el concepto de Estado, como institución que detenta el poder usando diversos aparatos ideológicos (como la institución escolar), los cuales difunden una selección cultural con fines de dominio, control y mando sobre grupos sociales específicos (Capítulo Segundo); tras lo cual, se revisan los vínculos que se establecen entre cultura y Estado (Capítulo

Tercero), y se destaca la vinculación que se debe dar entre la escuela y las culturas locales. En el Capítulo Cuarto se consideran algunas características de las instituciones sociales y, específicamente, de la institución escolar como aparato ideológico del Estado que lo legitima y sustenta, para en el siguiente capítulo (Capítulo Quinto) abordar el enclave sociocultural de la escuela, que es la comunidad. En la última sección de los referentes teórico-conceptuales se consideran las características, fuentes y estructuración del currículum formal, que es otra de las variables consideradas (Capítulo Sexto).

La Segunda Parte comprende la revisión de los referentes contextuales, incluyendo los grandes cambios políticos, sociales y económicos que se produjeron en la década de los 80 del siglo XX (Capítulo Séptimo), para posteriormente analizar sus impactos en las políticas educativas de México, mismas que derivaron en la firma del *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*, y la consecuente reformulación del *Plan y Programas de Estudio de Educación Primaria*, en 1993 (Capítulo Octavo).

Los referentes teórico-procedimentales son planteados en la Tercera Parte, inicialmente abordando las características de la investigación cualitativa y particularizando algunos aspectos de la hermenéutica (Capítulo Noveno).

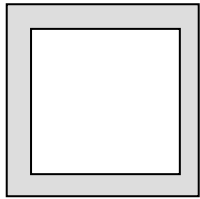
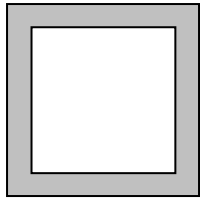
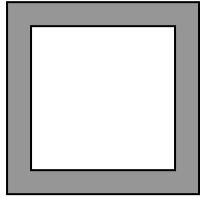
En la Cuarta Parte, se presentan los resultados obtenidos de la contrastación de las hipótesis planteadas con los recortes de la realidad considerada; es decir, se analizan e interpretan el *Plan y Programas de Estudio 1993 de Educación Primaria*, en particular los contenidos de la asignatura de Historia (Capítulo Décimo). Cerramos este apartado con algunas sugerencias y rasgos prospectivos sobre la temática de la investigación (Capítulo Décimo primero). Al término se presentan las conclusiones derivadas de lo anteriormente abordado.

Destacamos que, regularmente, las investigaciones sobre planeación versan sobre aspectos del diseño, pero en este caso en particular nos enfocamos a determinar si

los fundamentos que se esgrimen institucionalmente en realidad dan el sustento filosófico y político a este campo de las políticas educativas.

No queremos cerrar este espacio sin dejar de expresar que el interés por este tipo de investigaciones surge, en gran medida, debido a que mis primeros años de formación transcurrieron en un contexto socio-cultural que dejó una impronta indeleble en mi desarrollo, la comunidad de El Peñón de los Baños, centro cultural de trascendental importancia para la formación del imaginario nacional. Vaya pues este reconocimiento a los habitantes de esta milenaria comunidad, a sus tradiciones y costumbres, a sus problemáticas sociales, a su intolerancia y a su resistencia cultural, a su milenaria historia que se enraíza en la historia originaria de la Ciudad de México... a su grandeza comunitaria que le da razón de existir y que se renueva día con día. Asimismo, queremos agradecer a ese otro afluente primigenio que coadyuvó en la construcción de mis identidades, mi familia: a mis padres, hermanos, sobrinos, tíos, amigos y abuelos, en particular a Josefita (Josefa Pérez Ramírez de Guerrero) cuya trascendencia aún es vigente en mi vida. Familia y comunidad, dos ramas de un mismo tronco, dos afluentes de un mismo río.





***PRIMERA PARTE***

***REFERENTES***

***TEÓRICO-CONCEPTUALES***



# Capítulo Primero.

## La cultura, construcción histórico-social

El arañazo humano en el muro blanco de la naturaleza se llama cultura.

Carlos Fuentes

En las últimas décadas, la investigación científica fue llevada por la orientación positivista hacia callejones sin salida, a territorios que parcializan el conocimiento de la realidad. En efecto, el positivismo, como posicionamiento epistémico, condujo a las llamadas ciencias nomotéticas a fragmentar la visión del mundo y a “ajustarla” a leyes generales; sin embargo, el desarrollo de las ciencias sociales o idiográficas, en la búsqueda de alternativas de explicación a aspectos que no eran adecuadamente respondidos por los métodos de las ciencias naturales, fue desarrollando otros enfoques para acercarse al conocimiento de lo social. No obstante, se destaca que “[...] lo nomotético y lo idiográfico están estrechamente enlazados [...], por lo cual no constituyen polos que se repelan, sino momentos en el camino del conocimiento.”<sup>17</sup> Los conocimientos obtenidos desde ambos enfoques son complementarios, lo específico se comprende en el contexto de lo global, y éste en las dimensiones de los constituyentes.

Si en el pasado, aún en el reciente, se estudiaban los fenómenos y hechos de manera inconexa, aislada, como si fueran sistemas adiabáticos, en la actualidad se considera que las investigaciones particularizadas deben efectuarse discurriendo los objetos de estudio en su dimensión global, en su contexto específico, ya que la realidad es total (holística, como dijeran algunos autores). “La totalidad es una unidad

---

<sup>17</sup> OSORIO, Jaime. Fundamentos del análisis social. La realidad social y su conocimiento. UAMx/FCE, México, 2001. p. 20.

de partes integradas e interrelacionadas. [...]”<sup>18</sup> En este sentido, la unidad es concebida como compleja y contradictoria, ya que en ella coexisten la organización y la desorganización, el orden y el desorden, uno como causa y consecuencia del otro, por lo que se propicia la continuidad y a partir de ella se gestan los cambios, las transformaciones; esto es patente en el campo de las ciencias sociales, ruptura y continuidad son procesos interdependientes, complementarios, como se aborda en la presente investigación.

Como ejemplo de lo anterior tenemos el constructo social llamado cultura, origen y consecuencia de múltiples e interminables tesis y antítesis que lo enriquecen y diversifican. La cultura es la cosmovisión de un grupo social específico, ubicado temporal y espacialmente. Con la revisión de este imaginario iniciamos en este capítulo el abordaje de los referentes teórico-conceptuales que orientan la investigación; en un apartado posterior se tratará lo referente al concepto de Estado, concreción íntimamente relacionada con el concepto de cultura.

Al convivir con sus congéneres, en un espacio determinado, el hombre ha tenido múltiples necesidades (espirituales, materiales, organizativas, etc.), por lo que para darles satisfacción ha construido *su cultura*. Decimos “su cultura”, porque esta creación humana no es única: cada grupo social ha conformado y sigue construyendo la propia. De acuerdo con Corvalán de Mezzano, al mismo tiempo que el hombre “hace” su cultura, “se hace” a sí mismo. “Es creador de cultura y objeto de cultura a la vez.”<sup>19</sup>

Etimológicamente, el vocablo “cultura” se deriva del latín *cultura*, y ésta de *colo* (cultivar, habitar), por lo que en su acepción primigenia engloba ambos aspectos: el natural (habitar, ocupar un lugar en la naturaleza, en el mundo físico) y el artificial (cultivar, transformar lo natural, dejando impresa su impronta). Los intentos por definir el término cultura son bastos y variados, Leslie A. White contabilizó alrededor

---

<sup>18</sup> *Ibid.* p. 29.

<sup>19</sup> CORVALÁN DE MEZZANO, Alicia Nora. “Relevancia de la noción de cultura desde el enfoque de la psicología institucional” en *Antología básica, Escuela, comunicad y cultura local en...*, UPN, México, 1994, p. 14.

de unos 300 en el texto de A. L. Kroeber y C. Kluckhonn "Culture: A Critical Review of Concepts and Definitions", publicada en American Anthropologists (No. 56).

De manera general, y tomando en cuenta las características orgánicas de los seres vivos, Margulis (1984) considera que

En su acepción antropológica corriente la cultura es un conjunto de respuestas colectivas a las necesidades vitales. Estas respuestas –que tienen una estructuración interna- son las soluciones acumuladas de un grupo humano frente a las condiciones del ambiente natural y social; el medio geográfico, el clima, la historia. Todas las sociedades desarrollan una cultura, y ésta supone *uno* entre diversos sistemas de respuestas posibles. La cultura implica un lenguaje, sistemas valorativos y sistemas compartidos de percepción y organización del mundo en la conciencia de los hombres, que hacen posible la comunicación.<sup>20</sup>

Aunque tal aseveración contiene aciertos, reduce la construcción de la cultura a una mera respuesta mecánica, obviando, además, que el ser humano es mucho más que sólo biología, no únicamente tiene necesidades vitales que demandan su satisfacción, sino otras necesidades, que tal vez podamos denominar “espirituales”, mismas que conllevan a la conformación de otras expresiones culturales, como la religión y el arte.

La cultura, creación humana, permite al grupo que la genera “adaptar” a los jóvenes miembros tanto al contexto social como natural, entre otras muchas funciones. El hombre es considerado producto de una cultura y de la natura; ambas, como una unidad, determinan al sujeto y, a su vez, éste las influye y modifica; aunque asentamos que con relación a la realidad natural, el hombre generalmente se acerca a ella mediante diversos enfoques epistémicos; mientras que con relación a la realidad social, sí es capaz de transformarla radicalmente, ya que ésta es una construcción humana.

Para Brunner la cultura es el

---

<sup>20</sup> MARGULIS, Mario. “La cultura popular”, en *La cultura popular*. Premiá, México, 1984. p. 41.

[...] conocimiento del mundo implícito, pero sólo semiconectado, a partir del cual, mediante negociación, las personas alcanzan modos de actuar satisfactorios en contextos dados [...] La cultura se está recreando constantemente al ser interpretada y renegociada por sus integrantes [...] es tanto un foro para negociar los significados y explicar la acción como un conjunto de reglas o especificaciones para la acción.<sup>21</sup>

Mientras que César Coll cita que la cultura

[...] de acuerdo a Cole y Wakai (1984, pp. 6-7) engloba múltiples aspectos: conceptos, explicaciones, razonamientos, lenguaje, ideología, costumbres, valores, creencias, sentimientos, intereses, actitudes, pautas de conducta, tipos de organización familiar, laboral, económica, social, tecnológica, tipos de hábitat, etc. En el curso de su historia, los grupos sociales han encontrado numerosas dificultades y han generado respuestas colectivas para poder superarlas; la experiencia así acumulada configura su Cultura.<sup>22</sup>

Es decir:

1. La cultura es toda expresión humana.
2. Es producto de la experiencia.
3. Se ha generado a través del tiempo y es dinámica.
4. Se constituye como respuestas colectivas a las “dificultades” que los grupos humanos han encontrado en su vinculación social y con el entorno biofísico.

De manera escueta, Ernest Gellner entiende “[...] por cultura un sistema de ideas y signos, de asociaciones y de pautas de conducta y comunicación.”<sup>23</sup> Es decir, para él la cultura, en sentido antropológico, se relaciona con la conducta y comunicación de una comunidad dada, constituyendo un sistema simbólico.

De manera más amplia, Daniel Bell sostiene que en la cultura

1. Existen diferentes niveles de conceptualización (personal, grupal o social).
2. Es un proceso continuo mediante el cual se sustenta una identidad específica.
3. Se refiere a las parcelas filosóficas (Lógica, Ética y Estética), es decir a la creación intelectual del ser humano:

---

<sup>21</sup> *Id.* **REVISAR**

<sup>22</sup> COLL, César. *Psicología y currículum*. Paidós, México, 2004. p. 28.

<sup>23</sup> GELLNER, Ernest. *Naciones y nacionalismo*. CNCA/Alianza editorial, México, 1991. p. 20.

La cultura, para una sociedad, un grupo o una persona, es un proceso continuo de sustentación de una identidad mediante la coherencia lograda por un consistente punto de vista estético, una concepción moral del yo y un estilo de vida que exhibe esas concepciones en los objetos que adornan a nuestro hogar y a nosotros mismos, y en el gusto que expresa esos puntos de vista. La cultura es, por ende, el ámbito de la sensibilidad, la emoción y la índole moral, y el de la inteligencia, que trata de poner orden en esos sentimientos.<sup>24</sup>

De acuerdo con García Canclini, en el sistema de la filosofía idealista, la cultura se opone a la civilización, mientras que la primera

[...] abarca el mundo de los valores, las creaciones espirituales, el perfeccionamiento moral, intelectual y estético; la civilización es el campo de las actividades técnicas y económicas. Se juzga entonces a la cultura la esfera más elevada del desarrollo social y se la analiza por sus méritos espirituales, supuestamente intrínsecos; la civilización es vista como los bienes y actividades inferiores necesarios para la supervivencia y el avance material, pero que no contribuyen a la dignificación del hombre. [...] <sup>25</sup>

Se está de acuerdo con el autor en que este concepto no hace más que afianzar la añeja separación entre lo material y lo espiritual, el trabajo y la conciencia, pero el hombre y sus obras constituyen una *totalidad* indisociable, los fenómenos “espirituales” tienen una conexión y raigambre biológica y física, dejando también abierto el problema de determinar los límites entre lo intelectual y lo material, si es que se quiere disociar ambas esferas. El mismo investigador analiza el concepto desde la perspectiva de la antropología social, según la cual cultura es todo lo que no es naturaleza, es decir, “[...] todo lo producido por todos los hombres, lo que la naturaleza no ha dado, sin importar el grado de complejidad y desarrollo alcanzado en relación con nuestras sociedades. [...]”<sup>26</sup>

En este concepto se engloban tanto las producciones “universales” como las regionales y locales, las prácticas y creencias producto de la experiencia, las construcciones científicas y tecnológicas, las prácticas sociales, etc. Se reconoce

<sup>24</sup> BELL, Daniel. *Las contradicciones culturales del capitalismo*. CNCA/Alianza Editorial Mexicana, México, 1989. p. 47.

<sup>25</sup> GARCÍA CANCLINI, Néstor. *Cultura y sociedad: una introducción*. SEP, México, 1981, p. 9.

<sup>26</sup> *Ibid.* p. 11.

que todas las culturas poseen una estructuración y coherencia propias, dejando al margen toda concepción etnocéntrica.

En la misma obra, *Cultura y sociedad: una introducción*, García Canclini prefiere usar el término cultura para referirse “[...] a la producción de fenómenos que contribuyen mediante la representación o reelaboración simbólica de las estructuras materiales, a reproducir o transformar el sistema social.”<sup>27</sup>

Morin, de manera escueta, establece una distinción entre cultura y civilización, indicando que corresponde a la segunda todo aquello que se puede “transferir” de una cultura a otra, mientras que la cultura es “lo propio” de un grupo social, en sus diferentes niveles de organización (comunidad, etnia o nación). Esta “transmisión” se da entre seres humanos específicos, no entre culturas, ya que éstas son abstracciones de la realidad; en consecuencia no existe un diálogo entre civilizaciones, sino entre individuos, como explicita el sociólogo y filósofo galo:

Según una distinción clásica que hizo la sociología alemana del siglo XIX, se denomina cultura a todo lo que es propio de una etnia, nación o comunidad, es decir sus creencias, usos y costumbres, ritos y fiestas, dioses y mitos, etc., mientras que civilización es lo que se puede transferir de una cultura a otra. Por ejemplo, es un hecho de civilización la propagación universal del arado a partir de un punto geográfico preciso del planeta, o la extensión del cultivo de la papa desde la América andina a Europa, primero, y al resto del mundo, después. En otras palabras, civilización es lo material y técnico, y por lo tanto, transmisible.

Sin embargo, el concepto de “diálogo entre las civilizaciones” toma más bien la civilización en su acepción cultural, ya que se refiere a conjuntos caracterizados por rasgos singulares cuya mezcla se supone imposible. Cuando se habla de diálogo entre civilizaciones en sentido banal, se piensa esquemáticamente en las civilizaciones occidental, china, islámica, cristiana, iraní, africana, etc. No obstante, si nos referimos a la civilización china, por ejemplo, debemos tener presente que algunos de sus elementos, como el taoísmo o el confucianismo, son susceptibles de propagarse. También la civilización islámica engloba países y poblaciones con culturas diferentes y pese a ello puede extenderse evidentemente a otras partes del mundo. En resumidas cuentas, las fronteras entre civilización y cultura son imprecisas.

Sin embargo, creo que para la UNESCO el “diálogo entre las civilizaciones” significa que los humanos somos diferentes y tenemos creencias y religiones distintas, aunque esas especificidades no deben impedirnos dialogar.

[...]

A mi parecer, las civilizaciones y las culturas no dialogan. Sólo los individuos pueden hacerlo, y en concreto los que, dentro de cada cultura, por poseer un espíritu de apertura y reconocer la existencia del Otro, estiman posible encontrar una base y un lenguaje comunes. En el mundo cristiano medieval, en la época de las Cruzadas, era imposible el diálogo con musulmanes y judíos, al igual que hoy resulta imposible con los integristas islámicos fanáticos, porque consideran

---

<sup>27</sup> *Ibid*, p. 23



a los demás como “perros infieles”. Desde el momento en que se convierte al Otro en un descreído o infiel, no hay diálogo posible.<sup>28</sup>

De esta manera, la cultura compete a la internalidad del individuo, considerado como miembro de un grupo social, pero es a través de la interacción y el establecimiento de acuerdos, de negociaciones explícitas o implícitas, que cobra vitalidad y le permite operar en su circunstancia específica.

La cultura es dinámica, ya que la vida del grupo, y por lo tanto del individuo, es cambiante, como aseveraban los filósofos griegos. Los intercambios entre la comunidad y su contexto están mediatizados por determinaciones culturales, las que se consideran representaciones y comportamientos estructurados socialmente. “[...] la cultura es un sistema vivo en permanente proceso de cambio como consecuencia de la reinterpretación constante que hacen los individuos y grupos que viven en ella.”<sup>29</sup>

La cultura aparece, así, como la inserción de fines humanos en la naturaleza, aunque cumple advertir que, hablar aquí de fin, no entendemos esta palabra en un sentido racionalista-utilitario, sino en el concepto amplio en que, *v. gr.*, Dilthey la emplea. Según eso, los bellos dibujos que nos ha dejado el hombre de las cavernas constituyen también una conformación de la realidad según fines, en nuestro sentido.<sup>30</sup>

Columbres lacónicamente manifiesta que la cultura “[...] es un proceso histórico y social. Es decir, el resultado de un proceso acumulativo y selectivo que se da a través del tiempo, y del que es protagonista una sociedad específica y no un hombre aislado.”<sup>31</sup> Diferimos con este autor ya que estimamos que la cultura no constituye un proceso acumulativo, sino que debido a su dinamismo y constantes renegociaciones conceptuales, su integración se realiza mediante transformaciones, cambios, tamizaciones, etc., y no a través de “agregados”.

<sup>28</sup> BOUKHARI, Sophie. “Sin igualdad no hay diálogo. Entrevista a Edgar Morin”, en El nuevo correo, número especial. UNESCO, París, enero de 2004, pp. 8-9.

<sup>29</sup> GIMENO Sacristán José y Ángel I. Pérez Gómez. *Op. cit.*, p. 153.

<sup>30</sup> HELLER, Hermann. *Teoría del Estado*, FCE, México, 1987, p. 50.

<sup>31</sup> COLOMBRES, Adolfo. “Elementos para una teoría de la cultura de Latinoamérica”, en *La cultura popular*. Premiá, México, 1984. p. 111.

Por su parte, Octavio Paz concluye que

[...] la cultura es el conjunto de objetos, instituciones, conceptos, ideas, costumbres, creencias e imágenes que distinguen a cada sociedad. Todos estos elementos están en continua comunicación: los conceptos y las ideas cambian a las cosas y a las instituciones; a su vez, las costumbres y las creencias modifican a las ideas. Hay una continua interrelación entre todos los elementos de la cultura. Esto nos revela otra característica esencial: la cultura, todas las culturas, desde las primitivas hasta las contemporáneas, son sistemas simbólicos. [...]<sup>32</sup>

Es decir, el Premio Nóbel mexicano expresa que:

1. Todas las producciones humanas forman la cultura.
2. Cada cultura es específica de un grupo social.
3. La cultura es dinámica, existe una retroalimentación entre las abstracciones que hace el hombre y sus referentes materiales e institucionales.
4. Al construir su cultura, el grupo social crea símbolos, “[...] vehículos de transmisión de diferentes significados. Dentro del sistema de signos y símbolos que es toda cultura, los hombres tienen nombres; son signos dentro de un sistema de signos, pero signos que producen signos.”<sup>33</sup> En consecuencia, el hombre, productor de cultura, a la vez es una producción cultural.
5. Diferencia las primeras culturas, “primitivas”, de las contemporáneas; sin embargo nos cuestionamos cuáles son sus parámetros para determinar tal “primitivismo”. Cada cultura es tan compleja como lo determina la interacción del grupo social que la gesta y su contexto, las relaciones que se producen al interior del propio grupo, la satisfacción de sus necesidades vitales y espirituales, etc., por lo tanto, consideramos que no existen culturas

---

<sup>32</sup> PAZ, Octavio. “Televisión: cultura y diversidad”, en PAZ, Octavio. *México en la obra de Octavio Paz. T. I El peregrino en su patria*. FCE, México, 1987. pp. 612-613.

<sup>33</sup> *Ibid.* p. 613.

“primitivas” y “contemporáneas”, sólo existen culturas, cada una de las cuales es eficiente por responder a las características del grupo social que la construye y es vigente por ser funcional.

Stavenhagen, por su parte considera varios elementos, con relación a la cultura:

- a) La cultura como proceso colectivo de creación y recreación;
- b) La cultura como herencia acumulada de generaciones anteriores;
- c) La cultura como conjunto de elementos dinámicos que pueden ser transferidos de grupo a grupo y en su caso aceptados, reinterpretados o rechazados, por grupos sociales diversos.<sup>34</sup>

Es decir, la cultura es una construcción social dinámica que se ha configurado a través de la historia del grupo que la gesta, a través de procesos de intercambio de valores culturales entre dos o más grupos que entran en contacto. Nuevamente diferimos en el supuesto carácter acumulativo de la cultura y en la “transmisión” de un grupo a otro.

Carlos Fuentes aprecia que el hombre es un producto dual: del mundo creado por él mismo, pero también del mundo creador del ser humano (sociedad y naturaleza, Caos y Cosmos = creación):

Hay dos palabras que evocan el principio y el fin de toda cosa. Una es Caos. La otra es Cosmos. La primera es palabra del desorden. La segunda, del orden mismo. Tienen en común el hecho de carecer de plural. Esta singularidad nominativa nos aterra. Es decir, nos entierra y nos destierra. Caos y Cosmos nos impulsan a crear un mundo que dé sentido humano –voz, forma, destino- al Caos y al Cosmos.

Todos estamos instalados en el mundo. ¿Cómo nos instalamos en el mundo? A partir de un doble razonamiento. Hay un mundo creado por el ser humano. Pero también un mundo creador del ser humano.

De esta interacción –cómo creamos, cómo somos creados- depende nuestra acción frente a la naturaleza que nos recibe, a veces con hostilidad, a veces con benevolencia, pero siempre con suprema indiferencia. Con o sin nosotros, la naturaleza seguiría su curso ciego, natural. Flujos y reflujos del mar. Selvas y desiertos. Movimientos telúricos. Noche y día. Todo se sucedería, a veces regular, a veces accidentalmente. Con o sin nosotros.

El arañazo humano en el muro blanco de la naturaleza se llama cultura. Respondemos a la creación original con el supremo atrevimiento de añadir algo que antes no estaba allí. Surco y arado. Techo y cocina. Lectura de los cielos. Pintura en las cavernas.<sup>35</sup>

<sup>34</sup> STAVENHAGEN, Rodolfo. “La cultura popular y la creación intelectual”, en *La cultura popular*. Premiá, México, 1984. p. 22.

El ser humano puede transformar aquello que ha creado (lo social), pero sólo puede, a través de reiterados acercamientos, tratar de incidir en la natura.

Con base en las consideraciones expresadas, se establece que la cultura tiene un carácter ambiguo ya que es un sistema abierto que contextualiza la dinámica social; además tiene el carácter de foro de negociación, porque para que se realice su recreación constante se involucran procesos de negociación de significados producidos y contruidos socialmente, en un espacio y tiempo determinados. El individuo, genéricamente considerado, establece una relación dialéctica con la cultura a fin de enriquecer, de reinterpretar su mundo de representaciones, de símbolos y experiencias vitales

Como ya se ha asentado, reiteramos que la cultura es todo lo que el hombre ha creado en los ámbitos material e ideológico: lo que él es como ser humano, sus organizaciones y sus dinámicas, sus producciones para satisfacer sus necesidades de toda índole (científicas, tecnológicas, artísticas, etc.), sus ideologías (políticas, legales, religiosas, filosóficas, etc.), sus ideales, sus fantasías, sus aspiraciones, sus sueños, etc. La cultura es un sistema de construcciones sociales, estructurado diacrónicamente y sincrónicamente a través de las interacciones entre un grupo social específico y su entorno (físico, biológico y social), mediante procesos tales como la aculturación, la transculturación y la endoculturación.

Los últimos procesos enunciados están íntimamente imbricados, por lo que para dar más claridad al concepto, se harán algunas consideraciones sobre ellos.

Etimológicamente el término aculturación está compuesto por el prefijo formativo latino *ad*, que por asimilación se transformó en *ac*, y la forma nominal *culturatio* que de haber existido en el latín habría dado origen al vocablo *acculturatio*, que significa unión o contacto de culturas. En inglés sí ocurrió esta conformación (*acculturation*),

---

<sup>35</sup> FUENTES, Carlos. "Proemio", en MUSEO DE ARTE POPULAR. *Arte del pueblo. Manos de Dios*. Landucci, México, 2005. p. 35.

que es de donde llega al idioma español; consideramos que aculturación es sinónimo de contacto cultural. En algunos casos se le ha dado una interpretación errónea, confundiéndolo con el término *abculturatio* que se refiere a la separación de culturas y tal vez a su rechazo; así como con el híbrido grecolatino aculturación, con el prefijo griego *a* privativo, que se interpretaría como sin cultura; es decir, el proceso de aculturación implicaría la privación de la cultura a un grupo social específico, interpretación que es falsa, como el propio término que le da nombre. Este término se ha usado con un sentido etnocéntrico, considerando a la cultura occidental como superior y las culturas periféricas como “primitivas” y por lo tanto inferiores; se subraya que el proceso de aculturación no implica la adquisición de una cultura distinta, sino sólo que las culturas se ponen en contacto.

La Asociación Norteamericana de Antropología, a través de sus investigadores Redfield, Linton y Herskovits, definió que la

[...] *aculturación* comprende aquellos fenómenos que resultan cuando grupos de individuos de culturas diferentes entran en contacto, continuo y de primera mano, con cambios subsecuentes en los patrones culturales originales de uno o de ambos grupos. [...] Bajo esta definición, *aculturación* debe ser distinguida de *cambio cultural*, del cual sólo es un aspecto y de *asimilación* que es, a intervalos, una fase de la aculturación. También debe ser diferenciada de *difusión* que, aunque ocurre en todos los casos de *aculturación*, es un fenómeno que tiene lugar con frecuencia no solamente sin la ocurrencia de los tipos de contacto entre grupos especificados en la definición sino que, además, constituye sólo un aspecto del proceso de *aculturación*.<sup>36</sup>

En la cita original que hace Herskovits del documento emitido por el Consejo de Investigaciones de la Ciencia Social, emplea el término transculturación y no aculturación, aunque esto es debido a problemas de traducción; es decir, el término *acculturation* debe ser traducido al español como transculturación. (Ver HERSKOVITS, Melville J. *El hombre y sus obras*. FCE, México, 1952, pp. 565-566.)

Resulta importante precisar que la anterior definición elimina la identificación de aculturación con educación, común en el ámbito de pedagogos y psicólogos, y según la cual la educación implica la transmisión que hace una generación a la que le

<sup>36</sup> Citado en AGUIRRE BELTRÁN, Gonzalo. *El proceso de aculturación y el cambio socio-cultural en México*. Obra antropológica VI. UV-INI-GEV-FCE, México, 1982, pp. 13-14.

sucede de su bagaje cultural. Para designar a este último proceso, Herskovits empleó el término endoculturación que incluye procesos de crianza, socialización, escolarización y todos aquellos medios a través de los cuales el niño es integrado a las formas de vida del grupo al cual pertenece. “[...] la educación debe considerarse como aquella parte de la experiencia endocultural que, a través del proceso de aprendizaje, equipa a un individuo para que ocupe su lugar como miembro adulto de su sociedad.”<sup>37</sup> Además expresa que

[...] este proceso endocultural es el medio por el cual un individuo, durante todo el proceso de su vida, asimila las tradiciones de su grupo y funciona a base de ellas. Aunque implica básicamente el proceso de aprendizaje, ya señalamos que la endoculturación procede en dos niveles: el de los comienzos de la vida, y el que señala la vida del miembro de la sociedad en su madurez. Durante los primeros tiempos de la vida, una persona resulta condicionada por los patrones básicos de la cultura de acuerdo con los cuales tiene que vivir. Aprende a manejar los símbolos verbales que componen su lenguaje, domina las formas aceptadas del trato, se le inculcan los objetivos de la vida reconocidos por sus compañeros de grupo, se adapta a las instituciones establecidas en su cultura. En todo esto tiene muy poco que decir; es el instrumento más que el ejecutante.

En los años posteriores, en embargo, la endoculturación implica más bien recondicionamiento que no condicionamiento. El proceso de aprendizaje es tal que en él puede operar la elección, por lo cual, lo que le es presentado al individuo puede ser aceptado o rechazado. [...]

...

Por consiguiente, el mecanismo de la endoculturación nos lleva al corazón de este problema de conservatismo y de cambio en la cultura. Su primitivo nivel condicionante es el instrumento que da a cada cultura su estabilidad y el que evita que se disuelva aun en períodos de la máxima rapidez de cambio. En sus aspectos posteriores, en los que opera la endoculturación en el nivel consciente, abre la puerta al cambio, permitiendo el examen de varias posibilidades diversas, y el recondicionamiento a nuevos métodos de pensamiento y de comportamiento.<sup>38</sup>

Una vez que dos o más culturas entran en contacto puede presentarse “la transmisión cultural en marcha”<sup>39</sup> (transculturación).

[...] la palabra *transculturación* expresa mejor las diferentes fases del proceso de la transmisión desde una cultura a otra, a causa de que esto no consiste meramente en la adquisición de otra cultura, que es lo que implica realmente la palabra inglesa *acculturation*, sino que este proceso comprende también la pérdida o el arrancar de raíz una previa cultura, la cual sería definida como deculturación. Además de esto lleva

<sup>37</sup> HERSKOVITS, Melville J. *El hombre y sus obras*. FCE, México, 1952, p. 343.

<sup>38</sup> *Ibid*, p. 531.

<sup>39</sup> *Ibid*, p. 567.

consigo la idea de la creación consiguiente de los nuevos fenómenos culturales, lo cual sería llamado neoculturación.<sup>40</sup>

Aunque el autor emplea erróneamente el término aculturación, según lo revisado con anterioridad, se desprende que todo contacto cultural, con sus consecuentes innovaciones implica préstamos culturales. Herskovits destaca que

[...] lo importante es comprender que la palabra transculturación no implica, en modo alguno, que las culturas que toman contacto deban distinguirse una de otra como "superior", o "más avanzada", o como que tienen un mayor "contenido de civilización", o por diferir en alguna otra manera cuantitativa.<sup>41</sup>

Los contactos culturales pueden presentarse entre pueblos enteros, entre segmentos de los mismos, entre agrupaciones o entre individuos, lo cual no implica la amplitud de la transmisión; por otra parte, dichos contactos pueden ser hostiles o amistosos, pudiendo presentarse, de manera independiente, movimientos contratransculturales que exaltan los valores aborígenes y se manifiestan agresivamente para rechazar la cultura que los subyuga.

La transculturación acontece en tres situaciones<sup>42</sup>:

1. Obligatoriedad o voluntariedad de la aceptación por un pueblo de los elementos culturales de otro.
2. No existe ninguna desigualdad social ni política entre los grupos.
3. Se presentan tres alternativas:
  - a. Hay dominio político pero no social.
  - b. El dominio es a la vez político y social.
  - c. Se reconoce la superioridad social de un grupo sobre otro, sin que exista dominio político.

<sup>40</sup> ORTIZ, F. *Cuban counterpoint: tobacco and sugar*. New York, 1947, pp. 102-103, citado en HERSKOVITS, M. J. *Op. cit.* p. 571.

<sup>41</sup> HERSKOVITS, M. J. *Op. cit.* p. 572.

<sup>42</sup> *Ibid.* p. 576.

En este esquema, el dominio social y el dominio político son factores importantes en la aceleración o en el retardo del intercambio cultural.

Bateson<sup>43</sup> expresa que en el contacto entre pueblos puede presentarse:

1. La completa fusión de los grupos de diferente origen.
2. La eliminación de un grupo o de ambos.
3. La persistencia de ambos grupos en el equilibrio dinámico dentro de una gran comunidad.

Con base en lo asentado, es necesario hacer algunas consideraciones sobre la relación que se establece entre el Estado y la cultura, binomio íntimamente relacionado, sobre todo cuando el primero esgrime una “cultura nacional” para ejercer el poder; por este motivo, en los siguientes capítulos se hará una revisión de los vínculos entre estas categorías. En primer término, en el Capítulo II se conceptualizará al Estado, para después, en el Capítulo III, abordar la vinculación que se establece entre cultura y Estado.

### **Corolario.**

La invasión de los bárbaros germanos fue provocada por la marcha de los *hunos*, bárbaros mucho más feroces aún. Los germanos abandonaron su país huyendo de ellos y se arrojaron sobre el imperio con la esperanza de encontrar en él protección y asilo.

[...]

“Los hunos, dice Amiano, exceden en ferocidad y barbarie a cuanto es posible imaginar de bárbaro y feroz. Bajo una forma humana, viven en estado de animales. [...]”<sup>44</sup>

El párrafo anterior nos permite recordar que en el pasado, los estudiantes al leer en los clásicos libros de Historia Universal cómo las “hordas salvajes” de los hunos, dirigidos por Atila, asestaban el último y certero golpe a Roma, derrumbándose el

<sup>43</sup> Citado en Herskovits, M. J. *Op. cit.* p. 578.

<sup>44</sup> MALET, Alberto y J. Isaac. *La Edad Media*. Editora Nacional, México, 1949. p. 15.



último imperio clásico de la antigüedad, tácitamente se les estaba condicionando para que consideraran que el occidente era la civilización y el oriente, de donde provenían los extraños, los “otros”, era la barbarie, la fuerza irracional y destructiva; sin embargo, cuando en 2003 los diarios publicaron cómo las fuerzas invasoras de occidente propiciaron y estimularon la destrucción de los tesoros albergados en el Museo Nacional de Irak, un mito más se abatió: los pueblos del llamado primer mundo, punta de lanza de la “civilización”, destruyendo los vestigios culturales de una de las primeras culturas de la humanidad, en un vano intento trataban de eliminar el “peligro” que, según ellos, representan las “civilizaciones no occidentales” para la implantación del modelo globalizador y la llamada “civilización universal”; sin embargo, las diferencias entre estas realidades no sólo son económicas, sino culturales, son perspectivas diferentes, formas de vida contrastantes... cosmovisiones, hasta cierto punto, antitéticas.

Bagdad, 12 de abril [de 2003]. El Museo Nacional de Irak, con invaluable colecciones de las culturas sumeria, acadia, babilónica y asiria, además de textos islámicos únicos, quedó completamente desvalijado este sábado por una turba de saqueadores que se aprovecha desde el jueves del caos que impera en la capital iraquí, cuando ingresaron las fuerzas angloestadounidenses.

Los vándalos se llevaron tesoros irremplazables de las primeras civilizaciones: recipientes de oro, máscaras rituales, tocados reales, liras incrustadas de joyas y artefactos de la antigua Mesopotamia. “Fueron saqueados 7 mil años de civilización”, lamentó un empleado del recinto.

La subdirectora del museo, Midal Amin, culpó del saqueo a las fuerzas invasoras, así como de la destrucción de diversas obras de arte de las primeras culturas.

“los estadounidenses son los culpables. Saben exactamente que esto es un museo. Después de entrar en Bagdad protegieron el Ministerio del Petróleo, pero no se preocuparon un ápice por el museo”.<sup>45</sup>

La aseveración de Huntington, “[...] en el mundo de la posguerra fría, las distinciones más importantes entre los pueblos no son las ideologías, políticas ni económicas; son culturales [...]”<sup>46</sup>, parece confirmarse.

<sup>45</sup> DPA y Reuters. “Saquean el Museo Nacional de Irak; indiferencia de invasores”, en *La Jornada*, México, 13 de abril de 2003. p. 2a.

<sup>46</sup> HUNTINGTON, Samuel P. *El choque de civilizaciones y la reconfiguración del orden mundial*. Paidós, México, 2001, p. 21.



## Capítulo Segundo.

### El Estado: ejercicio del poder

El poder es un producto de la evolución histórica de la humanidad, y un resultado o, todavía más preciso, una de las líneas de coevolución histórico-natural que esa humanidad tomó al generarse, al constituirse la vida humana social de los escombros de la vida humana animal, primitiva y salvaje.

[...]

Para aquellos que lo sufren, el poder es vivir bajo determinación ajena. Para quienes lo detentan y lo ejercen el poder es vivir de la determinación de la vida de los demás.

Armando Martínez Verdugo

Como concluimos en el capítulo previo, la cultura es una construcción social determinada y condicionada, entre muchos factores, por eventos temporales e interacciones sociales; parte central de esta construcción es la forma de gobierno, así como los mecanismos reguladores de la vida social; sin embargo, bajo determinadas circunstancias, los grupos que detentan el control, mando y dominio del grupo social, subordinan la cultura, que es su fuente generadora, para legitimar o justificar el ejercicio del poder político, principalmente. La cultura, creadora del gobierno, llega a ser usada por éste como un medio para justificar su poder; es por esto que en el presente capítulo haremos una revisión sucinta del Estado, institución social que ha sido determinante en la conformación, tamización y operación de aspectos culturales que han sido usados como pretexto para imponer modelos sociales que muchas ocasiones resultan ajenos a las mayorías sociales, así como a las minorías étnicas.

Vernadski ha expresado que “Por primera vez, el hombre ha comprendido realmente que es habitante del planeta, y tal vez piensa y actúa de una nueva manera, no sólo como individuo, familia y género, Estado o grupo de Estados, sino también como

planetario”<sup>47</sup>; en efecto, desde fines del siglo XX en el lenguaje cotidiano el término “planetario” se usó con mayor frecuencia, haciendo alusión a que todos los hombres formamos un solo género, el humano; se buscaba que todos comprendieran “[...] tanto la condición humana en el mundo, como la condición del mundo humano que a través de la historia moderna se ha vuelto la de la era planetaria.”<sup>48</sup> Aunque Morin asevera que entramos en la era planetaria desde el siglo XVI, en el siglo XXI los problemas que ésta ha generado se han acelerado: “[...] En la época de las telecomunicaciones, de la información, de la Internet, estamos sumergidos por la complejidad del mundo y las innumerables informaciones sobre el mundo ahogan nuestras posibilidades de inteligibilidad.”<sup>49</sup> Pero en esta complejidad productiva/destructiva, “[...] El planeta no es un sistema global sino un torbellino en movimiento desprovisto de centro organizador.”<sup>50</sup> Es decir, el pensamiento en la actualidad es policéntrico, orientado hacia la unidad/diversidad de lo humano, al mismo tiempo que se alimenta de las culturas del mundo.<sup>51</sup> “[...] Educar para este pensamiento; es la finalidad de la educación del futuro que debe trabajar en la era planetaria para la identidad y la conciencia terrenal.”<sup>52</sup>

En este sentido, de acuerdo con Morin, nuestra Patria primera y última es la Tierra; se concreta el término Tierra-Patria. “La unión planetaria es la exigencia racional mínima de un mundo limitado e interdependiente.”<sup>53</sup> De tal manera que tenemos una identidad genética, común, entre todos los seres humanos: “[...] Somos producto del desarrollo de la vida donde la Tierra ha sido matricial y putativa. Finalmente, todos los seres humanos, desde el siglo XX, viven los mismos problemas fundamentales de vida y muerte y están unidos en la misma comunidad de destino planetario.”<sup>54</sup> En lo individual radica la diversidad y la unidad.

---

<sup>47</sup> Citado en MORIN, Edgar. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Correo de la UNESCO, México, 1999. p. 61.

<sup>48</sup> *Ibid.*

<sup>49</sup> *Ibid.*

<sup>50</sup> *Ibid.* p. 62.

<sup>51</sup> *Ibid.* p. 62.

<sup>52</sup> *Ibid.*

<sup>53</sup> *Ibid.* p. 70.

<sup>54</sup> *Ibid.* pp. 70-71.

El género humano, por lo tanto, posee características específicas y distintivas, es decir, una naturaleza humana; sobre ésta, Gramsci afirma que una innovación fundamental aportada por el marxismo al estudio de la política es considerar “[...] que no existe una ‘naturaleza humana’ abstracta, fija e inmutable (concepto que deriva del pensamiento religioso y de la trascendencia), sino que la naturaleza humana es el conjunto de relaciones sociales históricamente determinadas [...]”<sup>55</sup>; o sea, el núcleo de lo humano lo constituye las interrelaciones que los hombres establecen entre sí, sin dejar de considerar que éstas están determinadas diacrónicamente y que si bien dichas relaciones están acordadas culturalmente, en sus inicios, y aun en la actualidad, presentan rasgos comunes a las de los otros animales. Por ejemplo, en ocasiones, dichas relaciones eran y son de lucha para establecer dominios, para conservar y ganar territorios, como lo hacen muchas especies animales.

De esta manera, en las agrupaciones humanas, con una organización jerárquica y territorial, el poder ejercido por la fuerza física fue concentrándose en algunos miembros, propiciado por el establecimiento de relaciones asimétricas entre el poseedor de la fuerza y el débil; además, estas relaciones se complicaron cuando los grupos tribales aumentaron en número de miembros:

[...] Con la pérdida del modelo tribal persona-a-persona, el péndulo competitivo-cooperativo empezó a oscilar peligrosamente de un lado a otro y no ha dejado de hacerlo, nocivamente, desde entonces. El que los miembros subordinados de las supertribus se convirtieran en multitudes impersonales ha sido la causa de que las oscilaciones más violentas del péndulo se hayan producido hacia el lado dominante, competitivo. Los superdesarrollados grupos urbanos fueron rápida y repetidamente presa de formas exageradas de tiranía, despotismo y dictadura. [...]<sup>56</sup>

Las relaciones se tornaron más complejas cuando, a la par, se construyeron y ejercieron el poder ideológico y el poder económico.

Con fundamento en lo expresado, podemos aseverar que el poder ha estado presente en la historia de la humanidad desde sus orígenes; es exclusivo de los

<sup>55</sup> GRAMSCI, Antonio. *Maquiavelo y Lenin. Notas para una teoría política marxista*. Diógenes, México, 1973. p. 7.

<sup>56</sup> MORRIS, Desmond. *El zoo humano*. Plaza y Janés, España, 1972. p. 20.

humanos y se ejerce en el ámbito social, ya que como Martínez Verdugo expresa, el poder “[...] es una relación humano-social exclusiva y específica; ningún otro ser vivo la realiza, es humana y sólo humana. [...] El poder es una relación social de dominio, control y mando.”<sup>57</sup> Sobre estos tres aspectos (dominio, control y mando), el investigador explicita que:

1. Es de dominio porque se refiere a “[...] una capacidad para disponer y usar con arbitrio las facultades propias y ajenas, de los atributos propios y ajenos, de los patrimonios propios y ajenos. Con el poder unos seres humanos disponen, usan y atribuyen en y sobre otros. [...]”<sup>58</sup>

2. Se relaciona con el

[...] control de unos seres humanos sobre otros porque es una sistemática e ininterrumpida reiteración, que se comprueba, de que el orden establecido se realiza y se cumple en lo fundamental; porque es una intervención constante en la vida de los demás para inspeccionar y fiscalizar que el orden establecido se realice y se siga en lo fundamental para que el sometimiento nunca cese y siempre se perfeccione; una injerencia omnipotente, universal y permanente que arbitra la producción de la vida ajena; una regulación constante que implica y presupone dispositivos adecuados, produciendo y reproduciendo siempre y por doquier una preponderancia, una supremacía, una preeminencia.<sup>59</sup>

3. Es una relación de mando ya que “[...] implica tener una disposición propia, las condiciones que permiten dirigir a seres humanos en el rumbo establecido por el detentador. Ese disponer es un someter (*submittere*), una sumisión, una doma, que se sustentan y se realizan como una conducción. [...]”<sup>60</sup>

“[...] el poder es una totalidad histórica-cultural-natural [...]”<sup>61</sup> que se ejerce a través de la violencia, de la fuerza expresada explícita o subliminal y sutilmente, etc., sobre el “vivir humano”, sobre las decisiones, sobre las acciones del individuo y del

---

<sup>57</sup> MARTÍNEZ VERDUGO, Armando. *El poder. Una aproximación teórica a su fundamento constituyente*. p. 172.

<sup>58</sup> *Ibid.*

<sup>59</sup> *Ibid.* pp. 173-174.

<sup>60</sup> *Ibid.* p. 174.

<sup>61</sup> *Ibid.* p. 175.

colectivo sojuzgado. Martínez Verdugo afirma que dicho “vivir” humano” sustenta la composición del poder y que este fundamento está compuesto por:

- A. La capacidad del ser humano para tomar decisiones. “La vida humana es realización de acciones decisorias y de acciones ejecutorias de los hombres. [...]”<sup>62</sup> A esta capacidad la denomina “libertad social”, entendida como “[...] la capacidad humana de determinar por sí mismo y no poder vivir por determinación natural, en lo fundamental, en el sentido más englobante y abarcante posible; [...] La libertad social es la libertad en la vida humana total que es un proceso de autoproducción de múltiples dimensiones. [...]”<sup>63</sup>
- B. El segundo componente es la “autonomía social”, referida a “[...] la capacidad humana de convertir las decisiones libremente tomadas en proposiciones, sugerencias vitales, propuestas y, mejor todavía, en proyectos de vida.”<sup>64</sup> En esos modos de vivir reside el vivir cultural del hombre.
- C. La “independencia social” constituye el tercer componente del vivir humano, y es la capacidad “[...] de definir, construir, conveniencias e intereses vitales propios, pero no intereses puramente económicos, sino dignidad humana.”<sup>65</sup>

Los tres componentes son “[...] inseparables, interdependientes e interinfluyentes. Pero su realización requiere de una circunstancia más, que viene conformar el cuarto componente del fundamento del humano vivir:”<sup>66</sup>

D. La “democracia social” que

---

<sup>62</sup> *Ibid.* p. 185.

<sup>63</sup> *Id.*

<sup>64</sup> *Ibid.* p. 186.

<sup>65</sup> *Ibid.* p. 187.

<sup>66</sup> *Ibid.* p. 188.

[...] es la capacidad humana para producir y mantener condiciones que hagan posible que se cumplan, se hagan realidad las decisiones vitales libremente tomadas, las cuales autónomamente han sido convertidas en maneras (proyectos) particulares de vivir (curarse, educarse, alimentarse, vivir habitacionalmente, etc.) a favor de conveniencias, intereses y dignidades vitales constituidos con independencia.<sup>67</sup>

Estos cuatro componentes tienen una contextura y expresión coloquial, como se presenta en la tabla siguiente (ver Tabla 1):

Tabla 1. Composición estructural del fundamento del humano vivir

| <b>Componente</b>    | <b>Contextura</b> | <b>Expresión coloquial</b> |
|----------------------|-------------------|----------------------------|
| Libertad social      | Decisión          | Mi palabra                 |
| Autonomía social     | Modo de vida      | Mi verdad                  |
| Independencia social | Interés           | Mi dignidad                |
| Democracia social    | Potencia          | Mi fuerza                  |

FUENTE: MARTÍNEZ VERDUGO, Armando. El poder. *Una aproximación teórica a su fundamento constituyente*. Instituto Electoral del Estado de México, México, 2005. p. 198.

Y es mediante el ejercicio del poder como se enajenan estos cuatro componentes, por lo que incluyéndolos, Martínez Verdugo amplía el concepto de poder:

En resumidas cuentas, entonces, el poder es la relación social de dominio, control y mando que una parte de la sociedad, de manera monopólica y excluyente, establece, impone, produce y reproduce, mediante un proceso de enajenación, sobre la auténtica libertad social de los seres humanos, o sea, sobre su capacidad de decidir en y sobre la vida propia, sobre la autonomía social de los hombres, esto es, sobre su capacidad de convertir sus decisiones libremente tomadas en proyectos de vida, sobre la independencia social, lo cual significa que se enajena su capacidad para ubicar y definir su propia dignidad, y, finalmente, sobre la democracia social, o sea, la capacidad de los hombres para hacer prevalecer los proyectos de vida que traducen decisiones propias en interés propio. El poder implica el dominio, control y mando sobre la libertad social, sobre la autonomía social, sobre la independencia social y sobre la democracia social, que son los componentes fundantes de la realidad constituyente del humano vivir.<sup>68</sup>

Por otra parte, de acuerdo con Foucault, el Poder, con “mayúscula” y por lo tanto identificado con el Estado, es el “[...] conjunto de instituciones y aparatos que

<sup>67</sup> *Id.*

<sup>68</sup> *Ibid.* p. 189.



garantizan la sujeción de los ciudadanos en un estado determinado. [...]”<sup>69</sup> En este contexto, el poder se usa para limitar, condicionar, sojuzgar, dominar, controlar, etc. a los integrantes del grupo social, aunque el propio autor especifica que existen diferentes acepciones de poder:

[...] Me parece que por poder hay que comprender primero la multiplicidad de las relaciones de fuerza inmanentes y propias del dominio en que se ejercen, y que son constitutivas de su organización; el juego que por medio de luchas y enfrentamientos incesantes las transforma, las refuerza, las invierte; los apoyos que dichas relaciones de fuerza encuentran las unas en las otras, de modo que formen cadena o sistema, o, al contrario, los corrimientos, las contradicciones que aíslan a unas de otras; las estrategias, por último, que las tornan efectivas, y cuyo dibujo general o cristalización institucional toma forma en los aparatos estatales, en la formulación de la ley, en las hegemonías sociales. La condición de posibilidad del poder, en todo caso el punto de vista que permite volver inteligible su ejercicio (hasta en sus efectos más “periféricos” y que también permite utilizar sus mecanismos como cifra de inteligibilidad del campo social), no debe ser buscado en la existencia primera de un punto central, en un foco único de soberanía del cual irradiarían formas derivadas y descendientes; son los pedestales móviles de las relaciones de fuerzas los que sin cesar inducen, por su desigualdad, estados de poder –pero siempre locales e inestables. Omnipresencia del poder: no porque tenga el privilegio de reagruparlo todo bajo su invencible unidad, sino porque se está produciendo a cada instante, en todos los puntos, o más bien en toda relación de un punto con otro. El poder está en todas partes; no es que lo englobe todo, sino que viene de todas partes. [...]”<sup>70</sup>

El poder “[...] forma parte de los grandes parteaguas en la vida de la humanidad al significarse como la más grande rotura en las relaciones humanas.”<sup>71</sup>

Con el surgimiento del poder, la vida humana emprendió un derrotero que nadie ni nada podía prever ni evitar. El poder constituyó la más profunda retransa a la realización del ser genérico humano, pero implicó, al mismo tiempo, la fuerza motriz más potente del mundo humano. Bajo su acción se han estructurado las innovaciones más espectaculares en la vida del hombre, se han edificado las más trascendentales modificaciones humanas. Hoy, no existe rincón en la tierra, y probablemente en alguno de nuestros planetas, donde no enseñoree la deshumanizadora presencia del poder. Los males más grandes de este mundo unen su origen y su destino al poder, lo mismo los más importantes adelantos materiales. El poder es el cimiento firme que sostiene las grandes riquezas de unos y las miserias y tristezas de otros; está en las bases de las guerras, de las expoliaciones y saqueos. Pero, al mismo tiempo, constituye el ave Fénix de enormes tempestades. Las más grandes y significativas revoluciones de nuestra historia han tenido como estrella guía y referente al poder. Es más, declarado está por tirios y troyanos que el problema fundamental de toda revolución, cuando es auténtica, es el poder social.<sup>72</sup>

<sup>69</sup> FOUCAULT, Michel. *El discurso del poder*. Folios ediciones, México, 1984. p. 174.

<sup>70</sup> *Ibid.* pp. 174-175.

<sup>71</sup> MARTÍNEZ VERDUGO, Armando. *Op. cit.* p. 193.

<sup>72</sup> *Ibid.* p. 201.

Con base en el medio que regularmente se utiliza para ejercer el poder, Bobbio clasifica a éste en:

1. Poder económico. Se vale “[...] de la posesión de ciertos bienes, necesarios o considerados como tales, en una situación de escasez, para inducir a quienes no los poseen a adoptar una cierta conducta, que consiste principalmente en la realización de un trabajo útil. [...]”<sup>73</sup> En este caso la fuente de poder es la posesión de los medios de producción.
2. Poder ideológico. “[...] se sirve de la posesión de ciertas formas de saber, doctrinas, conocimientos, incluso solamente de información, o de códigos de conducta, para ejercer influencia en el comportamiento ajeno e inducir a los miembros del grupo a realizar o dejar de realizar una acción. [...]”<sup>74</sup> De este poder se valen los sacerdotes, los intelectuales, las sociedades secularizadas, etc., para manipular y “guiar” los grupos.
3. Poder político. Utiliza como medio para ejercer el poder, la fuerza, por lo que es considerado “[...] el poder supremo, o sea, el poder cuya posesión distingue en toda sociedad al grupo dominante. En efecto, el poder coactivo es aquel del que todo grupo social tiene necesidad para defenderse de ataques externos o para impedir su disgregación interna. [...]”<sup>75</sup>

Considerando las tres clases de poder, el sistema social se presenta articulado por tres subsistemas:

- a. La organización de las fuerzas productivas.
- b. La organización del consenso.
- c. La organización del poder coactivo.

---

<sup>73</sup> BOBBIO, Norberto. *Op. cit.* pp. 110-111.

<sup>74</sup> *Ibid.* p. 111.

<sup>75</sup> *Id.*

De tal manera que en la perspectiva marxista se sostiene que el sistema económico es la base real, mientras que la superestructura se escinde en dos momentos diferentes, abarcando el sistema ideológico y el jurídico-político; mientras que Gramsci considera un sistema tricotómico en el cual el momento superestructural se distingue en dos momentos, el de la hegemonía o del consenso (“sociedad civil”), y el del dominio o de la fuerza (“Estado”). Otros investigadores han distinguido el poder ideológico o espiritual del poder temporal, conformado este último por el *dominium* (poder sobre las cosas = poder económico) y el *imperium* (poder de mando = poder político)<sup>76</sup>; además en la teoría tradicional el poder principal es el ideológico, mientras que para el marxismo es el económico, pues las instituciones políticas deben asegurar la permanencia de las relaciones de producción.

La diversa relación entre los tres poderes y la diferente manera de disponerlos en orden jerárquico están entre los rasgos más característicos de las grandes corrientes del pensamiento político y la filosofía de la historia. La primacía de la política que distingue al pensamiento político moderno, de Maquiavelo a Hegel, se contrapone tanto a la primacía del poder espiritual, que distingue a la época medieval de las grandes controversias entre el Estado y la Iglesia y a la cual la Iglesia romana y las otras iglesias jamás han renunciado, como a la primacía del poder económico cuyo descubrimiento coincide con el nacimiento del mundo burgués y el inicio de la reflexión sobre el modo de producción capitalista.<sup>77</sup>

Retomando la dicotomía existente entre sociedad civil/Estado, se establece la diferenciación entre la sociedad civil sin poder central (*societas civilis sine imperio*) y la sociedad civil con poder central (*societas civiles cum imperio*), entendida esta última como el Estado<sup>78</sup>, aunque en sentido estricto este concepto surge realmente cuando nace la burguesía; sin embargo, la acepción sociedad civil no ha sido conceptualizada con precisión, por lo tanto

[...] se pueden distinguir diferentes acepciones según si predomine la identificación de lo no-estatal con lo pre-estatal, con lo anti-estatal o con lo post-estatal. Cuando se habla de sociedad civil bajo la primera de estas acepciones se quiere decir, de acuerdo o no con la doctrina iusnaturalista, que antes del Estado hay diversas formas de asociación que los individuos forman entre sí para satisfacer sus más diversos intereses y sobre los cuales el Estado se sobrepone para regularlas, pero sin obstaculizar su desarrollo e impedir su renovación continua; si bien en un sentido no estrictamente marxista se

---

<sup>76</sup> *Ibid.* p. 113.

<sup>77</sup> *Ibid.* pp. 114-115.

<sup>78</sup> *Ibid.* p. 39.

puede hablar en ese caso de la sociedad civil como una subestructura y del Estado como una superestructura. Bajo la segunda acepción, la sociedad civil adquiere una connotación axiológicamente positiva e indica el lugar donde se manifiestan todas las instancias de cambio de las relaciones de dominio, donde se forman los grupos que luchan por la emancipación del poder político, donde adquieren fuerza los llamados contrapoderes. Además de esta acepción también se puede dar una connotación axiológicamente negativa, cuando se toma en cuenta el punto de vista del Estado y se consideran los fermentos de renovación que porta la sociedad civil como gérmenes de disgregación. Bajo la tercera acepción, "sociedad civil" tiene al mismo tiempo un significado cronológico, como la primera, y un significado axiológico, como la segunda: representa el ideal de una sociedad sin Estado destinada a surgir de la disolución del poder político. Esta acepción se encuentra en el pensamiento de Gramsci allí donde el ideal característico de todo el pensamiento marxista de la extinción del Estado es descrito como la "absorción de la sociedad política en la sociedad civil" {1930-31 a, p. 662}, como la sociedad civil donde se ejerce la hegemonía diferente del dominio, liberada de la sociedad política. En las tres diferentes acepciones la no-estatal asume tres diferentes figuras: en la primera, la figura de la precondition del Estado, es decir, de lo que todavía no es estatal; en la segunda, de la antítesis del Estado, o sea, de lo que se presenta como alternativa frente al Estado; en la tercera, de la disolución y fin del Estado.<sup>79</sup>

No obstante, el debate persiste sobre la distinción o igualdad entre sociedad civil y Estado. "[...] a tal grado ha entrado en la práctica cotidiana la idea de que la sociedad civil sea lo anterior (y contrario) del Estado, que es necesario hacer un esfuerzo para convencerse que durante siglos la misma expresión fue usada para designar el conjunto de instituciones y normas que hoy constituyen lo que se llama Estado, y que ya nadie podría llamar sociedad civil sin correr el riesgo de que se le malentendiera por completo. [...]"<sup>80</sup> Por tal motivo, en el mundo moderno, el Estado aparece separado de la sociedad que lo genera. "[...] Él es el órgano del poder social, poder que también se sitúa por encima de la vida social. Su autonomía respecto de las formaciones sociales de todo tipo constituye su nota característica y su toque distintivo como organización moderna."<sup>81</sup> No existe Estado sin sociedad, ésta da sentido y razón de existencia a aquél, precisando que, de acuerdo a Adorno y Horkheimer, la sociedad es

"una especie de contextura interhumana en la cual todos dependen de todos; en ella el todo subsiste gracias a la unidad de las funciones asumidas por los copartícipes, a cada uno de los cuales, por principio, se le asigna una función; y donde todos los individuos, a su vez, son determinados en gran medida por la pertinencia el contexto en su totalidad. El concepto de sociedad designa más bien las relaciones entre los elementos y las leyes

<sup>79</sup> *Ibid.* pp. 41-42.

<sup>80</sup> *Ibid.* p. 64.

<sup>81</sup> CÓRDOVA, Arnaldo. *Sociedad y Estado en el mundo moderno*. Grijalbo, México, 1976. p. 21.

a las cuales esas relaciones subyacen, y no a los elementos y sus descripciones simples”.<sup>82</sup>

Estamos de acuerdo en que el Estado es un ordenamiento político de una comunidad, “[...] nace de la disolución de la comunidad primitiva basada en vínculos de parentesco y de la formación de comunidades más amplias derivadas de la unión de muchos grupos familiares por razones de sobrevivencia interna (la sustentación) y externa (la defensa). [...]”<sup>83</sup> Aunque el Estado moderno surge hasta el Renacimiento, a pesar de que con anterioridad se había gestado su nacimiento, es Maquiavelo quien por primera vez lo emplea en un texto sobre política (*El príncipe*), y a partir del escrito del florentino es que algunos gobernantes totalitarios, como Benito Mussolini, identifican al gobernante con el Estado:

En la concepción de Maquiavelo, el Príncipe es el Estado... En cuanto al pueblo, es algo que no has podido definirse jamás. Como entidad política, es una entidad puramente abstracta. No se sabe exactamente ni dónde comienza ni dónde acaba. El adjetivo de soberano aplicado al pueblo es una farsa trágica... Al pueblo no le queda sino un monosílabo para afirmar y obedecer.<sup>84</sup>

Si bien también Maquiavelo explícitamente identifica al Estado con el ejercicio del poder, de la fuerza y, en consecuencia, del poder político:

Hay tres modos de conservar un Estado que, antes de ser adquirido, estaba acostumbrado a regirse por sus propias leyes y a vivir en libertad: primero, destruirlo; después, radicarse en él; por último, dejarlo regir por sus leyes, obligarlo a pagar un tributo y establecer un gobierno compuesto por un corto número de personas, para que se encargue de velar por la conquista. Como ese gobierno sabe que nada puede sin la amistad y poder del príncipe, no ha de reparar en medios para conservarle el Estado. Porque nada hay mejor para conservar —si se la quiere conservar— una ciudad acostumbrada a vivir libre que hacerla gobernar por sus mismos ciudadanos.<sup>85</sup>

Al mencionar al Estado, Maquiavelo se refiere al poder máximo que se puede ejercer sobre un territorio y al aparato mediante el cual algunos hombres lo adquieren y conservan. “[...] El Estado entendido de esta manera no es el Estado-sociedad sino el

<sup>82</sup> Citados en MARTÍNEZ VERDUGO, Armando. *Poder, política y sociedad*. Universidad Autónoma de Chapingo, México, 2002. pp. 29-30.

<sup>83</sup> BOBBIO, Norberto. *Op. cit.* p. 98.

<sup>84</sup> Citado en GÓMEZ ROBLEDO, Antonio. “Nicolás Maquiavelo en su quinto centenario”, en MAQUIAVELO, Nicolás. *El príncipe*. Sepán cuantos... 152. Porrúa, México, 1985. p. XV.

<sup>85</sup> MAQUIAVELO, Nicolás. *El príncipe*. Sepán cuantos... 152. Porrúa, México, 1985. p. 7.

Estado-máquina.”<sup>86</sup> Los ejemplos que nos proporciona la historia sobre el particular son múltiples, sólo mencionamos los acontecimientos ocurridos en la reciente invasión de Irak por las fuerzas imperialistas occidentales. Maquiavelo asevera que para conservar el Estado, el príncipe debe ejercer la fuerza, ya que “Surge de esto una cuestión: si vale más ser amado que temido, o temido que amado. Nada mejor que ambas cosas a la vez; pero puesto que es difícil reunir las y que siempre ha de faltar una, declaro que es más seguro ser temido que amado. [...]”<sup>87</sup>

Después de Maquiavelo el Estado todavía se definía como *societas civilis*, pero la definición se mostraba cada vez más incongruente y confusa<sup>88</sup>; hasta que Hegel hace la diferenciación entre el Estado y la sociedad civil, correspondiendo a Marx el mérito de ubicar en esta última las relaciones materiales o económicas. Posteriormente, “[...] Gramsci, aunque mantiene la distinción entre sociedad civil y Estado, mueve la primera de la esfera de la base material a la esfera superestructural y hace de ella el lugar de la formación del poder ideológico, diferente del poder político entendido en sentido estricto, y de los procesos de legitimación de la clase dominante.”<sup>89</sup>

Gramsci asegura que el Estado no tiene límites; posiblemente su soberanía esté condicionada por la propia sociedad que lo genera (en particular, por las clases que detentan el poder) y por las leyes que rigen al territorio; cuando el gobernante rebasa el ordenamiento jurídico se cae en la dictadura o en los gobiernos absolutistas, como lo demuestran diversas situaciones históricas:

El Estado es soberano en la medida en que es la misma sociedad ordenada. No puede tener límites jurídicos: no puede tener límites en los derechos públicos subjetivos ni puede decirse que se autolimita. El derecho positivo no puede ser un límite para el Estado porque éste puede modificarlo en cualquier momento en nombre de las exigencias sociales, etc. A esto Poggi responde que está muy bien y que ya se encuentra implícito en la doctrina del límite jurídico, es decir, que *mientras* existe un ordenamiento jurídico el Estado está sometido a él; si lo quiere modificar, lo sustituirá por otro ordenamiento, es decir, el Estado sólo puede actuar por vía jurídica (pero, dado que

<sup>86</sup> BOBBIO, Norberto. *Op. cit.* p. 65.

<sup>87</sup> MAQUIAVELO, Nicolás. *Op. Cit.* p. 29.

<sup>88</sup> BOBBIO, Norberto. *Op. cit.* p. 65.

<sup>89</sup> BOBBIO, Norberto. *Op. cit.* pp. 63-64.

todo lo que hace el Estado es, por esto mismo, jurídico, se puede continuar hasta el infinito). Debe verse qué parte de las concepciones de Biggi es marxismo camuflado y hecho abstracto.<sup>90</sup>

Retomando lo asentado, en la antigüedad todas las esferas de la vida social estaban unidas, en consecuencia no se diferenciaba lo privado de lo público: lo religioso, moral, jurídico, económico y político se identificaban.

[...] Los antiguos usaron las palabras *polis*, *civitas*, *regnum*, *imperium*; San Agustín dio igual significado a las palabras *respublica*, *civitas*, *regnum*, mismas que se siguieron usando en el medioevo cristiano, con significaciones diferentes (*civitas*: el Estado ciudadano; *regnum*: las monarquías territoriales, y *respublica*, reservada en la mayoría de los casos para designar a la *respublica christiana*, la reunión de todos los fieles en Cristo).<sup>91</sup>

Cuando se separa lo político de los demás ámbitos de la vida social se crea el Estado moderno, como forma de dominación.

El Estado moderno aparece como una entidad con existencia autónoma respecto de la sociedad y de los hombres. Sus elementos pueden ser perfectamente diferenciados de los elementos que son propios de otras instituciones sociales y no existe ninguna razón para verlo confundido con los demás elementos de la vida social. Él es el órgano del poder social, poder que también se sitúa por encima de la vida social. Su autonomía respecto de las formaciones sociales de todo tipo constituye su nota característica y su toque distintivo como organización moderna.<sup>92</sup>

Generalmente se considera que el Estado está constituido por el pueblo, el territorio la soberanía; es decir, para que exista un Estado es necesario “[...] que en un territorio determinado haya un poder capaz de tomar decisiones y emitir los mandatos correspondientes, obligatorios para todos los que habitan ese territorio, y obedecidos efectivamente por la gran mayoría de los destinatarios en la mayor parte de los casos en los que se requiere la obediencia; cualesquiera que sean las decisiones. [...]”<sup>93</sup> Por otra parte, se debe considerar que el poder estatal tiene límites de validez espacial, personal, temporal y material. Dichos límites han sido un punto toral en la discusión sobre las relaciones entre poder y derecho, de tal manera que se ha establecido un límite entre el gobierno de las leyes y el gobierno regido por

<sup>90</sup> GRAMSCI, Antonio. *La política y el Estado moderno*. Ediciones Península, Barcelona, 1971. p. 172.

<sup>91</sup> CÓRDOVA, Arnaldo. *Sociedad y Estado en el mundo moderno*. p. 22.

<sup>92</sup> *Ibid.* p. 21.

<sup>93</sup> BOBBIO, Norberto. *Op. cit.* pp. 129-130.

los hombres; en la antigüedad se llegó a considerar si era mejor ser gobernado por los mejores hombres o por las mejores leyes, así Aristóteles inclinándose por la segunda opción enunció: “La ley no tiene pasiones que necesariamente se encuentran en cualquier alma humana”<sup>94</sup>; durante el Medioevo se llegó a afirmar: “*Rex non debet esse sub homine, sed sub Deo et sub lege, quia lex facit regem*” (El rey no debe estar subordinado a ningún hombre, sino a Dios y a la ley, ya que es la ley la que hace al rey)<sup>95</sup>, o como Santo Tomás expresara: “*quando ille qui praeest habet potestatem coartatam secundum aliquas leges civitatis*”<sup>96</sup> (cuando quien está a la cabeza del estado tiene limitado su poder con base en algunas leyes de la ciudad). Con base en lo anterior, se consideraba en esos tiempos que:

- a. Por encima de las leyes promulgadas por los gobernantes existen leyes naturales originadas en la propia naturaleza humana y otras leyes arraigadas en la tradición, cuya observancia es obligatoria.
- b. La existencia de un hombre sabio que ordenó leyes que deberían ser observadas al pie de la letra por los gobernantes y el pueblo.

En consecuencia, en su gobierno, los regidores debían obedecer leyes naturales, superiores a las leyes positivas que para la mente medieval eran leyes divinas, o las leyes del país consideradas leyes de razón, las cuales fueron la simiente para las constituciones norteamericana y francesa.

Con base en lo expresado, las leyes positivas, las emitidas por los gobernantes, tuvieron límites, los que se agrupan en:

1. Límites internos. Corresponden a las leyes naturales y divinas, de tal manera que Bodin, en 1576, indicó: “Por lo que hace... a las leyes naturales y divinas, todos los príncipes del mundo están sujetos a ellas, no está en su poder

---

<sup>94</sup> Citado en *Ibid.* p. 131.

<sup>95</sup> Citado en *Id.*

<sup>96</sup> Citado en *Ibid.* p. 132.



transgredirlas, si no quieren hacerse culpables de lesa majestad divina”<sup>97</sup>. En otros casos el soberano también estaba sometido a leyes consuetudinarias y por lo tanto positivas; además se consideraba que el rey no podía transgredir los límites del derecho privado (derecho natural), salvo excepciones justificadas. Otro límite surgió de la misma composición social, creándose centros de poder legitimados (órdenes o estados, como la nobleza, el clero, las ciudades) que restringían el poder del rey; la presencia de estos cuerpos intermedios sirvió para distinguir la monarquía del despotismo.<sup>98</sup> Más tarde se presentó la división de poderes, concretándose la separación del poder legislativo entre el rey y el parlamento o la independencia de los poderes legislativo, ejecutivo y judicial, propia de las repúblicas: “Para que no se pueda abusar del poder, es necesario que, por la disposición de las cosas, el poder frene al poder”<sup>99</sup>, como dijera Montesquieu. Una clara limitación del poder político lo constituye la *Declaración de los derechos del hombre y del ciudadano*, surgidas de la Revolución Francesa. “[...] Cualquiera que sea el fundamento de los derechos del hombre, Dios, la naturaleza, la historia, el consenso de las personas, ellos son considerados como derechos que el hombre tiene en cuanto tal, independientemente del ser puestos por el poder político y que por consiguiente el poder político no solamente debe respetar sino proteger. [...]”<sup>100</sup> Estos son los límites de la validez material del Estado. Así surgió el Estado limitado, el Estado liberal, regido por una constitución, que restringe formal y materialmente el poder político de los gobiernos.

2. Límites externos. Los límites que se establecen entre los Estados pueden ser de hecho (todos los Estados tienen igualdad de derechos naturales, así como de poder) y jurídicos (los establecidos internacionalmente para regular las relaciones interestatales), que se derivan de las tradiciones y que han dado

---

<sup>97</sup> Citado en *Ibid.* p. 134.

<sup>98</sup> *Ibid.* p. 136.

<sup>99</sup> Citado en *Ibid.* p. 137.

<sup>100</sup> *Ibid.* p. 138.

origen a las “costumbres internacionales”, a los acuerdos recíprocos (“tratados internacionales”).<sup>101</sup>

Entre los límites internos y externos existe una interdependencia recíproca: “[...] mientras un Estado logra vincular más a sus súbditos, más logra hacerse independiente de los otros estados. [...]”<sup>102</sup>

Sobre el origen y desarrollo del Estado se presentan dos tendencias: de continuidad, (sostiene que el Estado existe desde la antigüedad) y de discontinuidad (el Estado surge como un ordenamiento político diferente a raíz de las crisis de la sociedad medieval, y por lo tanto, el Estado es moderno); para efectos de esta investigación, sólo consideramos este último posicionamiento, el del Estado moderno. Con esta base, retomamos lo que Guillén y Paniagua anotan:

El Estado es anterior al capital. Su nacimiento coincide con el de la propiedad privada. Aunque el Estado burgués es un producto directo del Estado absolutista, de la conquista del poder político y de la máquina estatal por la clase burguesa, es también parcialmente su negación. Esto es así porque el Estado burgués en el sentido clásico aparece en la época de auge victorioso de la burguesía industrial, como un “Estado débil”, es decir, como un Estado que realiza una reducción sistemática del intervencionismo económico absolutista, obstáculo al libre desarrollo de la producción capitalista.

El dominio del capital se distingue de todas las formas de dominación de clase de las sociedades precapitalistas por el hecho de que se funda, no en las relaciones directas de opresión y de servidumbre, sino en relaciones de cambio “libres”, que reproducen automáticamente al capital como relación social. Estas relaciones de cambio velan por la dependencia y la sujeción económica que contienen (separación de los asalariados de sus medios de producción y de existencia) y dan al proletariado explotado la ilusión de igualdad y de libertad. En estas condiciones, la burguesía puede renunciar en gran medida al empleo directo de la fuerza exterior a la economía y contentarse con una reducción del poder del Estado a un mínimo de funciones de seguridad. Durante todo el siglo XIX, la posición de una máquina estatal relativamente fuerte, no era el reflejo de la fuerza, sino la expresión de la debilidad relativa de la burguesía tanto desde el punto de vista económico como político.<sup>103</sup>

Precisando lo ya escrito, asentamos que: durante la Edad Media se dio el proceso de unificación de los poderes difusos y de los conflictos que surgían entre ellos, al

<sup>101</sup> *Ibid.* p. 139.

<sup>102</sup> *Ibid.* p. 140.

<sup>103</sup> GUILLÉN, Héctor y Rafael Paniagua. “Estado, capitalismo monopolista de Estado y burocracia política”, en *Críticas de la Economía Política*. Edición latinoamericana 12/13. El Caballito, México, julio-diciembre de 1979. pp.266-267.

mismo tiempo que se unificaba el poder de la Iglesia y del Imperio, volviéndose el poder cada vez más ilimitado; el advenimiento del Renacimiento trajo el derecho internacional y el final del imperio como potencia, originándose los estados territoriales y nacionales y la unificación de los estados pequeños en confederaciones, en las que cada estado conservaba su independencia, favoreciéndose la formación de los Estados Unidos. “[...] Mientras el proceso de disolución del imperio representa un relajamiento de poder hacia los nuevos estados, el proceso de formación de un Estado más grande por la unión de estados pequeños significa un reforzamiento de poder del primero sobre los segundos; lo que éstos ganan en fuerza en el exterior uniéndose a otros, lo pierden en independencia interna. [...]”<sup>104</sup>

De la unión federativa surge la república como la forma de gobierno adecuada para que los estados pequeños puedan tener un gobierno de un gran Estado. “[...] La república universal de los Estados confederados, propuesta por Kant en su *Paz perpetua (Zum ewigen Frieden, 1796)*, representa una verdadera y propia alternativa que puede llamarse democrática por su inspiración y por sus posibles desarrollos, a la idea medieval del imperio universal. [...]” Ejemplos parciales de esta república universal, lo constituyen la Sociedad de las Naciones, creada a raíz de la Primera Guerra Mundial, y la Organización de las Naciones Unidas, fundada en 1945.

Destacamos que en la historia de la humanidad se ha presentado la descomposición de estados grandes en otros más pequeños y la recomposición de estados pequeños en estados grandes;

[...] pero siempre la recomposición tiende a reforzar los límites internos, mientras que la descomposición tiende a relajar los límites externos. La tendencia actual hacia la formación de estados o de constelaciones de estados cada vez más grandes (llamadas superpotencias) implica un aumento de los límites externos de los estados que son absorbidos en el área más grande (los estados satélites) y una disminución de los límites externos del super-Estado. Cuando se llegase a la formación del estado universal, éste solamente tendría límites internos y ya no límites externos.<sup>105</sup>

<sup>104</sup> BOBBIO, Norberto. *Op. cit.* p. 142.

<sup>105</sup> *Ibid.* p. 143.

Con respecto al concepto de Estado, Engels asevera que

[...] el Estado no es de ningún modo un poder impuesto desde fuera a la sociedad; tampoco es “la realidad de la idea moral”, “ni la imagen y la realidad de la razón”, como afirma Hegel. Es más bien un producto de la sociedad cuando llega a un grado de desarrollo determinado; [...] Y ese poder, nacido de la sociedad, pero que se pone por encima de ella y se divorcia de ella más y más, es el Estado.<sup>106</sup>

Mientras que Gramsci, refiriéndose a la concepción marxista del Estado, escribe:

El Estado se concibe, es verdad, como organismo que es propio de un grupo y que está destinado a crear las condiciones favorables para la máxima expansión de tal grupo; pero ese desarrollo y esa expansión se conciben y se presentan como la fuerza motriz de una expansión universal, de un desarrollo de todas las energías “nacionales”; es decir, al grupo dominante se le ve coordinado concretamente con los intereses generales de los grupos subordinados y la vida estatal se concibe como un continuo formarse y superarse de equilibrios inestables (en el ámbito de la ley) entre los intereses del grupo fundamental y los intereses de los grupos subordinados, equilibrios éstos en los que los intereses del grupo dominante prevalecen sólo hasta cierto punto, es decir, no se reducen al grosero interés económico corporativo.<sup>107</sup>

El Estado es “[...] la fuerza concentrada y organizada de la sociedad”<sup>108</sup>, subrayó Marx en *El Capital*, mientras que en *La guerra civil en Francia* afirmó que el poder estatal presenta órganos de ejecución:

El poder estatal centralizado, con sus órganos omnipresentes: el ejército permanente, la policía, la burocracia, el clero y la magistratura –órganos creados con arreglo a un plan de división sistemática y jerárquica del trabajo-, procede de los tiempos de la monarquía absoluta y sirvió a la naciente sociedad burguesa como un arma poderosa en sus luchas contra el feudalismo. [...] <sup>109</sup>

El propio Marx, junto con Engels, aseveró que el Estado destruye, nulifica la propiedad privada, homogeniza a los individuos:

El Estado como Estado anula... la propiedad privada, el hombre declara la propiedad privada como abolida de un modo político cuando suprime el censo de fortuna para el

<sup>106</sup> ENGELS, Federico. “El origen de la familia, la propiedad privada y el Estado”, en MARX, Carlos y Federico Engels. *Obras escogidas*. T. III. Progreso, Moscú, 1970. p. 344.

<sup>107</sup> GRAMSCI, Antonio. *Note sul Machiavelli, sulla politica e sullo Stato moderno*. Turín, 1949. p. 46, citado en CÓRDOVA, Arnaldo. *Sociedad y Estado en el mundo moderno*. Grijalbo, México, 1976. p. 65.

<sup>108</sup> MARX, Carlos. *El Capital*. T. I. FCE, México, . p. 841.

<sup>109</sup> MARX, Carlos. “La guerra civil en Francia”, en MARX, Carlos y Federico Engels. *Obras escogidas*. T. II. Progreso, Moscú, 1966. p. 230.

derecho de sufragio activo y pasivo... Sin embargo, la anulación política de la propiedad privada, no sólo no destruye la propiedad privada, sino que, lejos de ello, la presupone. El Estado anula a su modo las diferencias de nacimiento, de estado social, de cultura y de ocupación al declarar el nacimiento, de estado social, la cultura y la ocupación del hombre como diferencias no políticas, al proclamar a todo miembro del pueblo, sin atender a estas diferencias, como partícipe por igual de la soberanía popular, al tratar a todos los elementos de la vida real del pueblo desde el punto de vista del Estado. No obstante, el Estado deja que la propiedad privada, la cultura y la ocupación actúen a su modo, es decir, como propiedad privada, como cultura y como ocupación, y hagan valer su naturaleza esencial. Muy lejos de acabar con estas diferencias de hecho, el Estado sólo existe sobre estas premisas, sólo se siente como Estado político y sólo hace valer su generalidad en contraposición a estos elementos suyos.<sup>110</sup>

Complementando, Althusser indica que para la tradición marxista “[...] el Estado es concebido explícitamente como un aparato represivo. El Estado es una ‘máquina’ de represión que permite a las clases dominantes (en el siglo XIX, a la clase burguesa y a la ‘clase’ de los grandes terratenientes) asegurar su dominio sobre la clase obrera para someterla al proceso de extorsión de la plusvalía (es decir, a la explotación capitalista).”<sup>111</sup> Sin embargo, la clase sometida no permanece pasiva, presenta resistencia, de tal forma que el núcleo de la teoría marxista sea la lucha de clases.

[...] En realidad, la lucha de clases propia de la sociedad capitalista es consustancial a la sociedad capitalista; se inició con ella, y es la burguesía quien la ha desencadenado desde sus comienzos con ferocidad sin igual contra un proletariado por entonces desarmado. Lejos de limitarse a una rebelión contra las “injusticias”, en un principio el proletariado no hizo más que *resistir ante la lucha de clases burguesa*, y sólo después comenzaría a organizarse, desarrollar su conciencia de clase y pasar a la contraofensiva, para, finalmente, pasar a la ofensiva hasta lograr la toma del poder.<sup>112</sup>

Consideramos inadecuado tener como finalidad la toma del poder por la clase obrera, ya que el poder siempre representa, como se asentó antes, una relación asimétrica que deriva en control, mando y dominio de un grupo o grupos sobre otros; aunque resulte utópico, sería mejor propugnar por la desaparición del poder y la instauración de relaciones entre iguales.

<sup>110</sup> “La cuestión judía”, en MARX, C. Y F. Engels. *La sagrada familia y otros escritos*. México, 1959, pp. 22-23, citado en CORDOVA, Arnaldo. *Sociedad y Estado en el mundo moderno*. Grijalbo, México, 1976. p. 22.

<sup>111</sup> ALTHUSSER, Louis. “Ideología y aparatos ideológicos de Estado”, en ALTHUSSER, Louis. *Posiciones*. Grijalbo, México, 1977. p. 86.

<sup>112</sup> ALTHUSSER, Louis. “Marxismo y lucha de clases”, en ALTHUSSER, Louis. *Posiciones*. Grijalbo, México, 1977. pp. 72-73.

Otros investigadores argumentan que el Estado no sólo tiene funciones coactivas, sino que de manera general sus funciones se agrupan en tres categorías:

- a) *La creación de las condiciones generales de la producción* que no pueden ser garantizadas por la actividad de los miembros de la clase dominante.
- b) *La función represiva* que debe proteger al modo de producción existente contra la amenaza de las clases dominantes o miembros individuales de las clases dominantes.
- c) *La función de integración ideológica* que debe asegurar que la ideología dominante sea la ideología de la clase dominante, es decir, debe lograr que las clases dominadas se sometan normalmente, sin represión directa, a la dominación de clases.<sup>113</sup>

Bajo esta perspectiva, el Estado no sólo ejerce el poder político, sino además el ideológico y el económico, ya que las actividades que comprenden los tres poderes no pueden separarse nítidamente, están estrechamente imbricadas. “Todas las instituciones del Estado, todos sus engranajes combinan estas tres funciones, según diversas proporciones por lo que la separación de funciones es analítica y no real. Asimismo, esto no excluye que en algunas situaciones sea el sector privado el que se ocupe de cumplir, en alguna medida estas funciones.”<sup>114</sup>

Teóricamente, en la sociedad capitalista contemporánea, en muchas ocasiones la represión por parte del Estado no puede ejercerse abiertamente, sino que se han creado mecanismos subrepticios para que, a través de la manipulación, las clases dominadas consideren como “naturales” las situaciones imperantes, de tal forma que la invención de ideologías, así como de los grupos que las generan, representa un papel preponderante para que el Estado y las clases dominantes sigan ejerciendo el poder. De esta manera, Althusser observa que para los clásicos del marxismo, el Estado es

[...] denominado *el aparato de Estado*. Bajo este término se engloba, no sólo el aparato especializado (en sentido restringido), cuya existencia y necesidad hemos reconocido a partir de las exigencias de la práctica jurídica, a saber, la policía, los tribunales, las cárceles, sino también el ejército, que interviene directamente como fuerza represiva (el proletariado ha pagado con sangre esta experiencia) en última instancia, cuando la policía y sus cuerpos auxiliares especializados se ven “desbordados por los

<sup>113</sup> GUILLÉN, Héctor y Rafael Paniagua. *Op. cit.* pp. 264-265.

<sup>114</sup> *Ibid.* p. 265.

acontecimientos” y por encima de todo este conjunto, el jefe de Estado, el gobierno y la administración.<sup>115</sup>

Además, se considera que el Estado sólo tiene sentido en función del *poder de Estado*, en la detentación (toma y conservación) del poder por una clase determinada o por una fracción de ella.<sup>116</sup> De esta manera aparato de Estado y poder de Estado son dos realidades distintas, así en la “teoría marxista del Estado” se afirma que:

[...] 1) el Estado es el aparato represivo de Estado; 2) hay que distinguir entre el poder de Estado y el aparato de Estado; 3) el objetivo de la lucha de clases es el poder de Estado, y como consecuencia, la utilización que hacen del aparato de Estado, en función de sus objetivos de clase, las clases (o alianza de clases, o de fracciones de clases) que determinan dicho poder; y 4) el proletario debe hacer suyo el poder de Estado para destruir el aparato de Estado burgués existente y, en una primera fase, reemplazarlo por otro totalmente distinto, proletario, para después, en fases ulteriores, llevar a término un proceso radical, el de la destrucción del Estado (fin del poder de Estado y de todo aparato de Estado).<sup>117</sup>

Como se expresaba antes, esto resulta utópico, lo que se ha sido confirmado por el socialismo real.

Althusser cree necesario, para evitar confusiones, denominar al aparato de Estado como “Aparato Represivo de Estado” ya que funciona mediante la violencia, e incluir otra realidad, a la que denomina “aparatos ideológicos de Estado” (AIE), que son “[...] un cierto número de realidades que se le ofrecen al observador inmediato bajo la forma de instituciones diferenciadas y especializadas. [...]”<sup>118</sup>

Después de larga reflexión, creo en efecto poder, a pesar de la sutileza de los análisis de Gramsci, mantener el concepto de *aparato ideológico de estado*; no sólo porque me parece más preciso que el concepto gramsciano de aparato hegemónico, definido solamente a través de su efecto (la hegemonía) sin mencionar *para qué es funcional*, es decir la ideología, sino para hacer sentir con claridad que la hegemonía se ejerce en formas que, aunque de “origen” espontáneo y “privado”, son integradas y transformadas en formas ideológicas que tienen una relación orgánica con el estado. El estado puede encontrarlas ya prontas, más o menos esbozadas y –como siempre sucede históricamente– “encontrarlas” sin haberlas producido él: y no cesa de integrarlas-unificarlas en formas aptas para garantizar la hegemonía. En esta integración-transformación, que está unida con la constitución de la ideología dominante, lo que

<sup>115</sup> ALTHUSSER, Louis. “Ideología y aparatos ideológicos de Estado”. pp. 86-87.

<sup>116</sup> *Ibid.* p. 89.

<sup>117</sup> *Ibid.* pp. 90-91.

<sup>118</sup> *Ibid.* p. 92.

desempeña un papel determinante es una región específica de la ideología, estrechamente ligada a la práctica de la clase dominante: para la hegemonía burguesa es la *ideología jurídica* la que cumple esta función de agregación y síntesis. Proceso que se concibe no como acabado sino como contradictorio, puesto que la ideología dominante no existe sin la ideología dominada, que a su vez está marcada por este dominio.

Por consiguiente, todo sucede como si, por ser el estado (y es justo) la extrema puesta en juego de la confrontación de clases, la política se redujese a la “esfera” de esta puesta en juego. En contra de esta ilusión, directamente inspirada en la ideología burguesa y por una concepción que reduce la política a su propio objetivo, Gramsci ha comprendido muy bien que “todo es político”; que por lo tanto no existe una “esfera de la política”; que, en consecuencia, si la distinción entre sociedad política (o estado) y sociedad civil define correctamente las formas impuestas por la ideología y la praxis burguesas, el movimiento obrero debe terminar con esta ilusión y sus disfraces, y hacerse otra idea de la política y del estado.<sup>119</sup>

El autor italiano dice que los AIE concentran una diversidad de instituciones, las cuales reúne en la siguiente lista, precisando que el orden no es jerárquico, ni tiene una significación particular:

- el AIE religioso (el sistema de las diferentes iglesias);
- el AIE escolar (el sistema de las diferentes “escuelas, públicas y privadas);
- el AIE familiar; 8
- el AIE jurídico; 9
- el AIE político (el sistema político, con diferentes partidos);
- el AIE sindical;
- el AIE de la información (prensa, radio, televisión, etc.);
- el AIE cultural (letras, bellas artes, deportes, etc.).

8 Evidentemente, la familia cumple otras “funciones” que las de un AIE. Interviene en la reproducción de la fuerza de trabajo y es, según los modos de producción, unidad de producción y/o unidad de consumo.

9 El “Derecho” pertenece simultáneamente al aparato (represivo) de Estado y al sistema de los AIE.<sup>120</sup>

De lo anterior infiere que<sup>121</sup>: hay múltiples aparatos ideológicos de Estado; que si bien el aparato represivo de Estado pertenece por entero al dominio público, la mayoría de los AIE se mueven en el dominio privado; los ARE funcionan a través de la violencia y los AIE mediante la ideología; los AIE funcionan de manera masiva y predominantemente a través de la ideología y secundariamente mediante la represión, aunque ésta casi siempre está atenuada, disimulada o es simbólica, por lo tanto “[...] (No existe ningún aparato puramente ideológico). Así, las escuelas y las iglesias ‘adiestran’ mediante métodos apropiados (sanciones, exclusiones, selección,

<sup>119</sup> ALTHUSSER, Louis. “El marxismo como teoría ‘finita’ “, en ALTHUSSER, Louis, *et al. Discutir el estado. Posiciones frente a una tesis de Louis Althusser*. Folios ediciones, México, 1982. pp. 14-15.

<sup>120</sup> *Ibid.* p. 93.

<sup>121</sup> *Ibid.* pp. 93-



etc.) no sólo a sus oficiantes, sino también a sus feligreses. Así, la familia... Así, el AIE cultural (la censura, por citar un caso palmario), etc.”<sup>122</sup> Los AIE funcionan masivamente a través de la ideología dominante, la de la clase en el poder, la cual actúa en forma directa sobre los AIE; “[...] ninguna clase puede detentar de forma duradera el poder de Estado sin ejercer al mismo tiempo su hegemonía sobre y en los aparatos ideológicos de Estado. [...]”<sup>123</sup>

Con respecto a la ideología, Althusser indica que el término

[...] lo acuñaron Cabanis, Destutt de Tracy y sus amigos, que le asignaban como objeto la teoría (genética) de las ideas. Cuando Marx recoge el término cincuenta años más tarde, le confiere, ya desde sus obras de juventud, un sentido muy distinto. La ideología pasa a ser en su obra el sistema de ideas, de representaciones, que domina el espíritu de un hombre o grupo social. [...]”<sup>124</sup>

Es decir, la ideología es un sistema de representaciones que articulan lo vivido, “[...] no la relación de los hombres con sus condiciones materiales de existencia, sino la manera en que éstas se viven. [...]”<sup>125</sup>

El propio Althusser, mediante varias tesis, criticó la concepción tradicional que sobre la ideología había construido el marxismo; estas tesis se concretan en:

1. [...] la ideología es caracterizada como un fenómeno omnihistórico en el sentido de que su estructura y sus mecanismos son siempre los mismos y están presentes en todas las sociedades, sean clasistas o no. [...] las ideologías tienen una autonomía relativa; es decir, que su comprensión no se agota en su relación con la política o con la economía [...].
2. [...] la ideología representa la relación imaginaria de los individuos con sus condiciones reales de existencia, lo imaginario aparecía en este contexto como un efecto de deformación necesario que no depende ni de la “alienación” material producida por una determinada estructura económica (que al ser superada eliminaría dicho efecto) ni del engaño o la mentira de los poderosos, sino que se trata de una cualidad intrínseca de la ideología. [...]
3. [...] la ideología interpela a los individuos y los constituye en sujetos. En su doble acepción, la noción de un sujeto designa tanto el sujetamiento pasivo como la acción intencional de un sujeto, supuestamente responsable, y en ambos casos permite

---

<sup>122</sup> *Ibid.* p. 95.

<sup>123</sup> *Ibid.* p. 96.

<sup>124</sup> *Ibid.* p. 108.

<sup>125</sup> DE LA PEÑA MARTÍNEZ, Francisco. *De la ideología a la cultura*. INAH, México, 1992. p. 36.

comprender no sólo la eficacia del efecto ideológico sino también su manifestación práctica. [...] <sup>126</sup>

Resumiendo, para Althusser, el Estado ejerce su poder sobre todas las instituciones sociales, inclusive sobre las que construyen la ideología, de tal manera que la separación entre lo privado y lo público es artificial; en este sentido, las instituciones no son autónomas sino subordinadas del Estado. Mediante su concepción amplia del Estado, reflexionó sobre la relación entre el poder y la ideología y sobre las contradicciones que se presentan al interior de ésta, desde una perspectiva totalizante, en consecuencia, la lucha de clases debería darse aún en la esfera de poder. El Estado se concibe como un sistema cerrado, inmodificable (a no ser a través de su destrucción), subordinado a los intereses de la clase dominante y donde los aparatos ideológicos son apéndices del propio Estado. <sup>127</sup>

Por su parte Gramsci estableció que la hegemonía es

[...] la capacidad de una clase o un grupo para dirigir, más que para dominar, a otras clases o grupos, capacidad que supone el reconocimiento y la articulación de intereses diferenciales, así como la difusión de un modo determinado de interpretarlos; es decir, una concepción del mundo.

Lo político es productivo en la medida en que no puede reducirse a simple dominación coercitiva, y porque **desde lo político es posible la creación de identidades colectivas, la afirmación de valores y creencias diversas, todo a través de la constitución de un Estado unificado por una cultura nacional.**

Para Gramsci, **la hegemonía está estrechamente vinculada a la dirección cultural, y la lucha ideológica y política consiste en el fondo en un combate cultural.** El Estado a su vez, lejos de ser una maquinaria de represión o un instrumento pasivo en manos de la clase dominante, es sobre todo una estructura total, coextensiva al conjunto de la sociedad, y la instancia de difusión y articulación de las entidades colectivas en las que se reproduce, siempre de manera contradictoria, la unidad política de una formación social. <sup>128</sup> (El subrayado es nuestro).

El autor italiano considera el concepto ampliado de Estado como un sistema que incluye tanto a la sociedad política como a la sociedad civil, ambas inseparables de esta unidad estatal integral, y en la cual no se ejerce el poder de manera explícita y permanente, sino a través de prácticas que aseguran el mando moral e intelectual de una clase sobre las otras, mediante el consenso político; este ejercicio es efectuado

<sup>126</sup> *Ibid.* pp. 36-37.

<sup>127</sup> DE LA PEÑA MARTÍNEZ, Francisco. *Op. cit.* pp. 37, 39.

<sup>128</sup> *Ibid.* p. 40.

por aparatos hegemónicos, que forman parte de la sociedad civil y que se concretizan en instituciones públicas y privadas (escuela, Iglesia, medios de comunicación, etc.), y que además requieren el apoyo de los intelectuales, “[...] **encargados de elaborar y difundir las ideologías necesarias para la reproducción de un determinado sistema hegemónico**, y en tanto agentes de tal sistema Gramsci los define como intelectuales orgánicos. [...]”<sup>129</sup> (El subrayado es nuestro). Partiendo de estos conceptos, no se podía esperar a que la clase trabajadora tomara el poder, como auguraba el socialismo, sino librar una lucha para configurar una nueva hegemonía, que considerara la reforma intelectual y moral. Si el socialismo proponía una “guerra de movimientos”, Gramsci establecía una “guerra de posiciones” que permitiera a la clase dominada, antes de convertirse en clase dominante, conquistar el puesto de clase dirigente y hegemónica, considerando que en la hegemonía se deberían conjuntar los intereses de todas las clases sociales.

[...] En síntesis, el Estado capitalista es una “abstracción real”. No es, ni una entidad sin fundamento material que pertenezca al ‘cielo de las ideas’ o a la historia ‘ético-política’ de los hombres (como en Hegel), pero tampoco es –salvo períodos de confrontación extrema entre las clases- la “banda armada del capital” (Lenin) ni, mucho menos, el instrumento capturado por los monopolios y puesto al servicio del gran capital. El Estado capitalista es una *forma* adoptada por las relaciones sociales de la sociedad burguesa, que se materializa como fenómeno en un aparato de poder público. El Estado es, pues, esta identidad entre un elemento abstracto y un elemento concreto. El régimen político juega el papel del Estado abstracto pero en la realidad material inmediata. El hecho de que ejerza una función de regeneración de los capitales permite que se dé la identidad entre su forma abstracta y su forma fenomenal; es esta función del régimen político la que permite la objetivación del Estado abstracto y la identidad de los contrarios, pero atravesada de punta a cabo por la búsqueda de la legitimidad. El Estado, como “capitalista colectivo en idea”, encuentra su raigambre profunda, su sustrato, en la lucha de clases, y se exterioriza como fenómeno en la propia lucha de clases. Pero, así como el precio de mercado forma fenoménica del valor, refleja a éste en lo esencial, pero de una manera incompleta y alienada, el régimen político, situado en el terreno de lo concreto fetichizado, refleja la naturaleza de clase del Estado, su esencia, pero la refleja alienadamente.<sup>130</sup>

Si en el capítulo 1 ultimamos que la cultura era una creación espontánea y/o intencionada de los grupos sociales, circunscritos geográfica e históricamente, para dar respuesta a sus necesidades, mediante la interacción con su contexto específico

<sup>129</sup> *Id.*

<sup>130</sup> SOLÍS, José Luis. “La cuestión del Estado en los países capitalista ‘subdesarrollados’: algunos problemas de método”, en *Críticas de la Economía Política*. Edición latinoamericana 12/13. Estado y capital. El Caballito, México, julio-diciembre de 1979. pp. 155-156.

y con otros grupos, derivando en construcciones materiales e ideológicas, en el capítulo presente arribamos a que la cultura, y en particular la ideología, es usada, tamizada, maquillada, disfrazada, por el Estado para ejercer su poder; es decir, el Estado, invención de la sociedad, la rebasa, y utiliza la propia cultura para controlar y regular la vida del grupo social, desde los aspectos comunitarios, como la política y la economía hasta la vida privada de los individuos. Por tal motivo, en el capítulo que sucede, abordaremos de manera más específica algunas ideas sobre la vinculación que se establece entre el Estado y la cultura, específicamente sobre las interrelaciones que se han gestado entre los grupos de poder y los constructores de la llamada “alta cultura”. Concluimos este capítulo ratificando que el Estado es parte de la sociedad, surgió de ella, “[...] la conduce y regula constituyendo un sistema de relaciones específicas en su interior. [...]”<sup>131</sup>

**Corolario.** Como se revisó en este capítulo, el Estado está presente en la vida colectiva e individual del grupo social que lo ha generado, no sólo en el ámbito político, su dominio originario, sino en todos los ámbitos y en todo momento. Los límites establecidos se han desvanecido y ahora los “funcionarios”, con o sin el derecho que el cargo les otorga, opinan sobre cualquier tema:

El poder de la Iglesia es superior al del Estado. Cuando la mayoría del pueblo sea católica, el gobierno debe declarar oficial esa religión. La democracia es una “farsa” promovida en México por la masonería. Esas ideas fueron defendidas por el actual secretario de Gobernación, Carlos Abascal Carranza, cuando obtuvo su título de licenciado en derecho, en 1973.

[...]

“la democracia es el camino que han escogido las fuerzas internacionales de la subversión para alcanzar el poder omnímodo con la instauración del comunismo, que es precisamente la contra-Iglesia” [asentó Abascal en su tesis].<sup>132</sup>

Por otra parte, tradicionalmente el poder eclesiástico (ideológico, en su origen) de manera explícita regula la vida familiar e individual, así con respecto al uso de los

<sup>131</sup> ANDRADE SÁNCHEZ, Eduardo. *Intervención del Estado en la Economía*. UNAM, México, 1986. p. 4.

<sup>132</sup> HERRERA BELTRÁN, Claudia. “El poder de la Iglesia, superior al del Estado, planteó Abascal”, en *La Jornada*, México, 21 de julio de 2005. p. 39.

“métodos anticonceptivos”, terreno que corresponde a la privacidad del individuo y/o de la pareja, algunos jerarcas eclesiásticos han expresado:

Tras condenar que “el ecologismo nos lleva a respetar los huevos de tortuga o las ballenas y nos hace asesinar al ser humana –parafraseando al papa Joseph Ratzinger-, el cardenal Norberto Rivera Carrera también dio por terminada su polémica con el titular de la Secretaría de Salud (Ssa), Julio Frenk, sobre la anticoncepción de emergencia (AE). Sin embargo, enfatizó que continuará en defensa de los principios de la vida. “Gracias a Dios hay libertad en México y puedo expresar el modo de pensar de la Iglesia”, dijo.

Renuente a hacer comentarios a la prensa, el arzobispo primado de México dijo que Frenk puede decir lo que quiera, respecto a la inclusión de la llamada píldora *del día siguiente* en el cuadro básico de medicamentos del sector salud. Pero insistió que mantendrá inalterable su postura respecto a la defensa de la vida humana. Esos principios “siempre los defenderé, así los he defendido con el gobierno anterior, con éste y con el que siga, cualquiera que sea la decisión gubernamental.”<sup>133</sup>

En la actualidad, algunos “funcionarios públicos” también opinan abiertamente sobre el ejercicio de los derechos individuales, aunque no sea campo de su injerencia:

Con una representación teatral de Las Reinas Chulas, en la que denostaron la actitud del secretario de Gobernación, Carlos Abascal Carranza, ante la anticoncepción de emergencia, organizaciones civiles de jóvenes exigieron la destitución del funcionario y lamentaron “su estado de salud mental” que le ha llevado a violentar el Estado laico.

Reunidas en el Hemiciclo a Juárez, las mujeres exigieron con cantos y rimas que el gobierno no abdique de su responsabilidad de preservar el Estado laico y haga respetar las libertades de expresión y conciencia de los jóvenes “en el ejercicio autónomo” de sus cuerpos y sexualidad.<sup>134</sup>

Por otra parte, como apuntamos en este capítulo, el Estado originariamente ha sido el depositario de la fuerza institucionalizada, de tal forma que con el supuesto propósito de “conservar la integridad” del país, en el contexto nacional de las últimas décadas, el poder del Estado se ha manifestado mediante el ejercicio de la violencia; baste con recordar los sucesos ocurridos en 1968 y 1971, y las soluciones “políticas” dadas a las decisiones de las autoridades de ese momento: la crítica abierta a las instituciones y grupos de poder, con el Estado a la cabeza, se reprimió aplicando la fuerza institucional. “[...] desde 1968 los movimientos estudiantiles revelan una nueva situación, de crisis social, y expresan los padecimientos y los sentires de dicha

<sup>133</sup> MUÑOZ, Alma E. “Norberto Rivera finaliza polémica con la Ssa por la píldora *del día siguiente*”, en *La Jornada*, México, 27 de julio de 2005. p. 42.

<sup>134</sup> CRUZ MARTÍNEZ, Ángeles. “‘Este cuerpo es mío’, recordatorio de mujeres activistas a Carlos Abascal”, en *La Jornada*, México, 30 de julio de 2005. p. 37.

crisis por parte de un nuevo tipo de sujeto social: el estudiante de la crisis.”<sup>135</sup> Lo ocurrido en 1968 no fue un resultado de causa y efecto entre el movimiento social y la crisis económica, “[...] sino de construcción, retroalimentación e incidencia mutua. Las crisis suelen ser cimiento y antecedente de los movimientos sociales, al tiempo que éstos comúnmente se comportan como fundamento de aquéllas.”<sup>136</sup> Aunque aún antes de los nefastos acontecimientos del 2 de octubre de 1968, el Consejo Nacional de Huelga (CNH) había expresado que “[...] desde el presidente de la República hasta el comandante de los granaderos son responsables por todos los ataques a la ciudadanía y [...] todos ellos deben ser castigados”<sup>137</sup>, no obstante, el poder público siempre disculpará las acciones oficiales, así, por ejemplo, con relación a la represión de 1971 se ha considerado:

La decisión de la Suprema Corte de Justicia de la Nación (SCJN) orientada a que el ex presidente Luis Echeverría Álvarez y Mario Moya Palencia, ex secretario de Gobernación, enfrenten cargos por genocidio, no garantiza que los altos funcionarios involucrados en crímenes de lesa humanidad paguen su responsabilidad y pisen la cárcel, afirmó Rosario Ibarra de Piedra, dirigente del Comité Eureka, quien consideró que “si bien es un pequeño paso para la justicia, no se puede asegurar que serán sancionados”.<sup>138</sup>

Más aún, el Estado, otrora encargado de usar, y en ocasiones distorsionar, los hechos históricos y los “símbolos patrios”, para garantizar la “unidad nacional”, en nuestros días los emplea de acuerdo a su libre arbitrio, haciendo caso omiso de la normatividad que él mismo ha promulgado:

Desde el lunes pasado, sin explicación oficial de por medio, el presidente Vicente Fox ha decidido abrir los actos que encabeza al “ritmo” del Himno Nacional. Esto porque, según él, con sus acordes se fortalecen la unidad del país y la democracia.

De acuerdo con el artículo 42 de la Ley sobre el Escudo, la Bandera y el Himno Nacionales, el canto patrio “sólo se ejecutará en actos solemnes, de carácter oficial cívico, cultural, escolar o deportivo, y para rendir honores tanto a la bandera como al Presidente”.

En rigor, ninguna de las tres ceremonias en las cuales en estos dos días se ha entonado el himno ha tenido un carácter particularmente solemne. Tampoco se han rendido

<sup>135</sup> MARTÍNEZ VERDUGO, Armando. “La lucha contra el poder en el 68”, en MARTÍNEZ VERDUGO, Armando. *Poder, política y sociedad*. p. 60.

<sup>136</sup> *Ibid.* p. 59.

<sup>137</sup> Citado en *Ibid.* p. 68.

<sup>138</sup> POY SOLANO, Laura. “Ibarra: nada garantiza que Echeverría pague”, en *La Jornada*, México, 16 de junio de 2005. p. 7.

hombres a la bandera o al Presidente. Simplemente antes de inicial el acto se canta y ya.<sup>139</sup>

Si en el pasado resultó problemático establecer los límites del ejercicio del poder, ahora esos límites se han perdido o no interesa establecerlos: el poder ideológico, el político y el económico se detentan sin considerar la propia naturaleza de las instituciones sociales; cualquier funcionario o jerarca se considera con la autoridad suficiente para expresarse sobre lo público o lo privado. Aún en las actividades más íntimas el poder está presente.

---

<sup>139</sup> VARGAS, Rosa Elvira. "Fox decide usar el Himno Nacional para 'fortalecer' la democracia", en *La Jornada*, México, 13 de julio de 2005. p. 10.





## Capítulo Tercero.

# La cultura y el Estado

Sabemos cuántos dramas humanos tienen su origen en la contraposición del carácter de un pueblo y las formas externas de su cultura. Y sentimos que sería un error empeñarse en ceñir arbitrariamente al primero a las consecuencias de las segundas, pues tenemos la certidumbre de que las únicas culturas activas son las auténticas. Es decir: las que brotan, sin deformaciones artificiales, de las raíces de la comunidad.

Jaime Torres Bodet

Se revisó, en términos generales, en los capítulos precedentes el vínculo establecido entre la cultura y el Estado; en este capítulo ampliaremos esta revisión, considerando sucintamente, en primer término, cómo se ha dado dicha relación a través de la historia, para después señalar algunos aspectos del papel que debe desempeñar el Estado con relación a la cultura.

Desde los albores de la Humanidad, los grupos de poder fueron concentrando en torno suyo las manifestaciones culturales, principalmente las de las llamadas bellas artes, al tiempo que las iban condicionando y supeditando con el propósito de incrementar su fuerza, su prestigio o para trascender el nivel temporal. A la par, los grupos mayoritarios, el pueblo, o como se le desee nombrar, de acuerdo al enfoque sociológico que se esgrima, fueron configurando otras expresiones culturales que respondieran a su relación dialéctica con el entorno, a la vinculación necesidad-satisfactor; es decir, desde el inicio se dio la escisión entre la cultura fomentada y auspiciada por el poder y la producida por los grupos populares; así, en las sociedades primitivas, el shamán junto con el dirigente guerrero de la comunidad, fueron apropiándose de las incipientes cosmovisiones mágico-míticas, mediante las cuales se trataba de interpretar la naturaleza y se mantenía el control y cohesión del

grupo, a través de conceptos como ancestro totémico, origen común, cosmogénesis, etc.

Cuando surgieron las denominadas “grandes civilizaciones”, estratificadas socialmente, los productores de arte y sus manifestaciones culturales estaban al servicio de propósitos funerarios (como es el caso de la cultura egipcia), mediante los cuales la clase en el poder buscaba trascender su existencia material, de rodear la existencia de la aristocracia de “belleza”, de hacer patente su poder, o bien para rendir pleitesía a la divinidad. Al mismo tiempo, las clases populares fueron imprimiendo en sus utensilios domésticos y utilitarios su impronta artística, como una necesidad de expresión.

Más tarde, durante el período de las “culturas clásicas”, el Hombre se convirtió en el eje de reflexión y en el canon de la creación cultural, “el hombre es la medida de todas las cosas”, decía el filósofo griego. Al mismo tiempo que la cultura se centraba en las actividades cotidianas (el deporte, las diversiones, la vida doméstica, etc.), se orientaba a ritualizar el diverso panteón grecorromano. Los emperadores y la aristocracia se rodearon de artistas, filósofos, de hombres cultos, ya que les proporcionaban prestigio y colaboraban en su educación, como fue el caso de Alejandro Magno, instruido por Aristóteles.

Con el advenimiento del Cristianismo y durante la Edad Media, la cultura patrocinada por los gobernantes y la Iglesia, fundamentalmente se dirigió a destacar las hazañas de los primeros y a loar a la Divinidad, en el caso de la segunda; al mismo tiempo, en los monasterios, con base en la cultura grecolatina, se fue configurando la cultura escolástica; se construyeron imponentes y sólidos palacios e iglesias de estilo románico y, posteriormente, gótico: públicamente la cultura giraba en torno a Dios y, subrepticamente, latía la cultura pagana.

El ciclo se cerró con el Renacimiento, el Hombre volvió a ser el núcleo de la creación y reflexión cultural. Los reyes, la nobleza, los jefes de la Iglesia y la recién

configurada burguesía, de manera más directa, se desempeñaron como mecenas de los productores de obras artísticas: se fortaleció la simbiosis cultura-poder.

La Ilustración vino a hacer más patente la escisión entre la cultura auspiciada por los poderosos y la generada por las masas, como ocurrió durante el reinado del “Rey Sol”. El pueblo trató de derribar, aunque fuera momentáneamente durante la Revolución Francesa, las manifestaciones de poder, pero la monarquía reasumió posiciones, el gobierno absolutista y la autoridad eclesiástica no cedían el control social. Con posterioridad a las luchas por los derechos de las mayorías sociales, la cultura, auspiciada por los grupos de poder, fue produciendo obras que más que ser consideradas un bien cultural, se convirtieron abiertamente en una mercancía, cuya posesión da status, hecho que ha persistido hasta nuestros días en los que el mercado del arte está enfocado a satisfacer las necesidades de status que da poseer obras artísticas, además de ser una inversión redituable.

En América, durante la llamada época prehispánica, arte y religión formaron un binomio indisoluble. Tras la invasión europea del siglo XVI, los productores de la “alta cultura” también estuvieron al servicio del poder (iglesia, gobierno virreinal y nobleza). Las ideas de la Ilustración se difundieron en las tierras novohispanas durante el siglo XVIII y principios del XIX; este último siglo, el naciente Estado mexicano se caracterizó por la lucha entre dos fuerzas políticas: los conservadores y los liberales, lo cual se reflejó en el desarrollo histórico del país; mientras que los conservadores intentaban perpetuar sus privilegios, llegando a solicitar que el país fuera gobernado por un príncipe europeo, los liberales enarbolan las causas mayoritarias mestizas y el derecho del pueblo, también mestizo, a elegir a sus autoridades; finalmente las armas liberales obtuvieron el triunfo en 1867, aunque más tarde la aristocracia mexicana se afianzó en el poder, teniendo como modelo de cultura la francesa. El siglo XX sorprendió a la sociedad nacional, gobernada por Porfirio Díaz, con la lucha fratricida denominada Revolución Mexicana; posteriormente, en la década de 1920, la naciente dinastía de los gobiernos posrevolucionarios intentaron el fomento de la cultura “institucional” (mediante la

cruzada cultural emprendida por José Vasconcelos, en la cual destaca el importante apoyo dado a la pintura mural, que si bien tenía como temática al pueblo, su cultura y sus hitos históricos, sus producciones nunca estuvieron al alcance de las mayorías, y la difusión de “textos clásicos” entre un pueblo iletrado, cruel paradoja) y el reconocimiento de la cultura “popular” (a través de actividades como la exposición de arte popular, celebrada en 1921, y la creación del Museo de Arte Popular en el Palacio de Bellas Artes); como se asentó, resulta cuestionable hasta qué punto las clases mayoritarias tuvieron y tienen acceso a esas producciones y “centros culturales”, en esos remotos tiempos y aún en nuestros días. Sin embargo, debemos destacar el enorme impulso dado a la “cultura nacional” que legitimó y dio esplendor a los gobiernos posrevolucionarios, y permitió que México fuera reconocido en el mundo entero como el revitalizador de la expresión plástica llamada muralismo.

Durante los años 50, y como reacción contra la hegemonía cultural, contra “no hay más ruta que la nuestra” como dijera Siqueiros, se manifiestan un puñado de creadores plásticos, cuya figura sin par fue José Luis Cuevas. Si los muralistas tenían el propósito de educar al pueblo a través de sus producciones artísticas, los representantes de la generación de la “ruptura”, tenían como finalidad el arte por el arte mismo, cuando menos en teoría, ya que en sus creaciones permea, en ocasiones, la crítica social y algunos de sus exponentes formalmente recurrían a expresiones de los productores plásticos que combatían; como ejemplo baste con mencionar al precitado Cuevas, émulo, en sus inicios, del destacado José Clemente Orozco.

En los actuales tiempos de globalización, con una economía dependiente y enraizada en el neoliberalismo, el papel cultural del Estado, en la práctica, aparece difuso, aunque en el discurso político se hacen intentos por definirlo; de tal forma que en el *Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000*, el Poder Ejecutivo Federal manifestó que:

Corresponderá a la política cultural un importante papel en el desarrollo del país. Su función será preservar y subrayar el carácter de la cultura como elemento sustancial en

la defensa de la soberanía, en la promoción de un auténtico federalismo, en el desarrollo de la vida democrática, en el fortalecimiento de la identidad y la unidad del pueblo mexicano, en el respeto a la diversidad de las comunidades y en el logro de niveles más altos de vida y bienestar. Las tareas culturales se realizarán bajo el postulado de respeto a la libertad de creación y de expresión de las comunidades intelectuales y artísticas del país.<sup>140</sup>

Para lograr estos propósitos, el Estado se proponía aprovechar el “potencial educativo y de difusión cultural” de los medios de comunicación; se planteaba vincular el área cultural con el sistema educativo nacional, fomentar la producción y distribución eficientes de los bienes culturales, ampliar la participación social en el financiamiento, planeación y ejecución de “proyectos de preservación, promoción y difusión de la cultura”. Se reconocía la importancia de que en estas tareas colaboraran los niveles federal, estatal y municipal. Como hicieron los mecenas en el pasado, el Gobierno Federal proponía estimular las expresiones artísticas y culturales, consolidando el Sistema Nacional de Creadores de Arte.

Por lo que respecta a la cultura popular, asentaba: “Al reconocer el gran legado que representan las manifestaciones de las culturas y tradiciones populares, el Gobierno apoyará las iniciativas para la conservación y desarrollo de esta riqueza, de particular importancia para el país.”<sup>141</sup>

Para el ámbito educativo proponía: “Se reforzarán lo mismo la enseñanza artística que los contenidos culturales como parte de los planes de estudio en los diversos niveles de educación, y se impulsará el desarrollo de las escuelas de arte, procurando una provechosa integración entre las diversas disciplinas. [...]”<sup>142</sup> Al mismo tiempo se reconocía la importancia de la lectura, como una herramienta para acercarse a los productos culturales académicos

En el *Programa Nacional de Educación 2001-2006*, se reafirma que la educación artística es fundamental para el desarrollo integral del individuo, principalmente en la

---

<sup>140</sup> PODER EJECUTIVO FEDERAL. *Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000*. SHCP, México, 1995, p. 90.

<sup>141</sup> *Ibid*, p. 91.

<sup>142</sup> *Id*.

“edad temprana” cuando se establecen las bases para desarrollar el “talento artístico”, ya que dicha educación “[...] permite apreciar el mundo, expandir y diversificar su capacidad creadora, desplegar su sensibilidad, y ampliar sus posibilidades expresivas y comunicativas; propicia el desarrollo de procesos cognoscitivos como la abstracción y la capacidad de análisis y de síntesis. [...]”<sup>143</sup>

Se dice que el conocimiento y aprecio del patrimonio cultural requiere de políticas y estrategias educativas que propicien la transformación de la cultura escolar; es necesaria una mayor especificidad de los contenidos, mayor calidad y cantidad en la cobertura; además, se reconoce que subsisten limitaciones para que los escolares accedan a la formación artística.

En otro apartado se manifiesta la

[...] revaloración del carácter multicultural y de la diversidad étnica de la sociedad mexicana. Nuestra nación está dejando de concebirse a sí misma como culturalmente homogénea; se multiplican las evidencias en el sentido de que las transformaciones sociales y culturales de la sociedad en su conjunto no necesariamente implican cambios en la identidad de las regiones ni de los pueblos indígenas.<sup>144</sup>

Aunque es necesario compartir valores fundamentales, normas de conducta y códigos de comunicación, se reitera que la cultura nacional es entendida como una realidad multicultural. Se afirma que la educación puede desempeñar un papel sustantivo para consolidar este “sustrato común” de la sociedad mexicana, respetando la “especificidad cultural” de cada uno y a partir de esto, conformar la identidad nacional.

Aunque en discurso existen varios aspectos relevantes, en la operación de las políticas culturales otros serían los senderos que se abrirían.

---

<sup>143</sup> SEP. *Programa Nacional de Educación 2001-2006*. SEP, México, 2001, p. 33.

<sup>144</sup> *Ibid*, p. 34.

Algunos escritores e investigadores colaborarían explícita o veladamente en el uso de la cultura como un instrumento del poder; de esta manera, Roemer argumenta que

[...] las políticas públicas gubernamentales en materia cultural deben ser deliberadas y tienen que implantarse por las siguientes razones:

1)Razón Histórica: la cultura es un elemento de interés público, es memoria histórica, fortaleza de identidad, configuración de héroes colectivos y proyección ontológica.

2)Razón Económica: la cultura es un bien público que genera bienestar social por encima del bienestar privado y contribuye de manera significativa al desarrollo económico. Es un bien meritorio y un bien público que el mercado no siempre atiende. La creatividad, la cultura y el arte producen "externalidades positivas," (efectos secundarios) a la sociedad que la involucra.

3)Razón de Estado: la cultura tiene un impacto en el desarrollo humano, democrático, social y económico de los mexicanos de manera significativa.<sup>145</sup>

Para lo anterior se tienen varias objeciones: como se expresó en el apartado correspondiente, dentro de los límites territoriales de México, no existe una sola cultura, sino una rica diversidad; por lo tanto la cultura mestiza que esgrime el Estado no corresponde a todas las sociedades que pueblan nuestro país, querer implantarla equivale a tener una visión reduccionista, unilateral y aniquiladora. Las políticas culturales estatales más que “deliberadas” deben ser planificadas. Además, las razones esgrimidas, en general, son utilitarias, y la cultura es mucho más que eso. Además, el mismo escritor considera que las políticas culturales públicas deben dirigirse a fortalecer la identidad y el imaginario nacional, cuando éste sólo es representativo de un sector de la población, y decimos representativo sino es que creado por el poder para poder controlar a esa fracción de la sociedad.

Por otra parte, el escritor sostiene que la función estatal no es crear cultura, sino “detonarla”; en efecto, ya que la cultura es una producción espontánea, hasta cierto punto, entonces corresponde al Estado, como organismo promotor del bienestar social, brindar las condiciones adecuadas para que el colectivo genere y opere procesos que incidan en la dinámica y superación cultural de él mismo y propicien la

---

<sup>145</sup> ROEMER, Andrés. “Cultura intervenida”, en La compañía de los libros, No. 2, Año 2002, Librerías Gandhi, México, p. 10.

cohesión e identidad sociales, y que le permita proyectarse hacia otras comunidades, regiones, entidades o naciones.

El Estado no debe reinventarnos, definirnos, opacarnos. El Estado no debe crear un gusto, o establecer una manera de interpretar el mundo. El Estado debe coadyuvar a que la cultura sea construcción del conocimiento colectivo. La misión es clara: el Estado debe reconocer y responder y actuar para que todos los mexicanos tengan el derecho de y a la cultura. Que los mexicanos tengan acceso a bienes y servicios culturales de calidad, que todos los ciudadanos posean los conocimientos, las habilidades, la capacidad de acceder a cierta sofisticación cultural que les permita crecer y desarrollarse plenamente.<sup>146</sup>

Enmendando la página, aseveramos que los pueblos mexicanos tienen derecho al respeto de *su* cultura, ya que no existe “La Cultura” sino “Las Culturas”.

Ya que la cultura es producto del diálogo que se establece entre el Hombre y la Natura, resulta contradictorio que la instancia estatal trate de instaurar políticas culturales que resultan unidireccionales y con un enfoque vertical, lineal: el diálogo es la opción, no el monólogo. Cuando el Estado ha tratado de implantar políticas culturales “institucionalizadas”, invariablemente no se ha llegado a la consecución de los propósitos establecidos, recuérdese la “cruzada cultural” de José Vasconcelos, mencionada antes. Nuestra realidad no es única, existen muchas realidades y en consecuencia múltiples visiones culturales: México es un país multicultural, diverso. La cultura popular (la que surge del pueblo) debe respetarse, no intentar suprimirla ni someterla a la cultura hegemónica que quiere estandarizar las concepciones que sobre la realidad particular y concreta han creado las comunidades.

Corresponde al Estado dar respuesta a necesidades de infraestructura y servicios que fortalezcan la cultura; establecer programas para apoyar el acercamiento de todos los mexicanos a su diverso patrimonio cultural; respetar y apoyar las culturas populares e indígenas; reformar la normatividad jurídica, administrativa, hacendaria, etc., para operar los planes y programas que se diseñen. En suma, es prioritario que la administración pública defina y establezca una política cultural que se materialice en un modelo de desarrollo que respete la diversidad cultural de nuestra nación, que

---

<sup>146</sup> *Ibid*, p. 10-11.



respete la diversidad y la creación individual y colectiva, que permita y fomente la autogestión cultural ciudadana, etc.

Gómez Montero<sup>147</sup> dice que las políticas culturales deben dirigirse a:

1. Uso del tiempo libre. Debido a que el trabajo productivo en las sociedades contemporáneas, propicia el desgaste físico y psicológico de los individuos, se requiere que su tiempo libre, al margen de las rutinas laborales, tenga un uso creativo, tal vez en escuelas para la formación artística.
2. Profesionalización de los trabajadores del arte y la cultura. Considerando que el trabajo artístico tiene una función social, se debe fomentar la formación de los productores de arte, en el nivel profesional, al tiempo que se estimule la difusión y promoción de sus creaciones.
3. Desarrollo de una política que impulse la formación integral de los individuos. La función de los programas educativos debe diversificarse para fomentar en la misma proporción a otras formas de expresión, no sólo las que corresponden al lenguaje oral y escrito, en particular la artística y la deportiva.
4. Descentralización y regionalización de las tareas culturales. Mediante esta vertiente, se propone incidir en la vocación cultural que tienen las diferentes regiones del país, las cuales tienen singularidades y diferencias. Para lograr el desarrollo regionalizado de la cultura, es necesario: incrementar regional o localmente los recursos destinados para tal propósito, y derramar, en el ámbito nacional, los recursos federales destinados para el Distrito Federal. Gómez Montero indica que no se trata sólo de recursos, sino también de conciencias y conductas.

---

<sup>147</sup> GÓMEZ Montero, Sergio. "La política cultural en los tiempos actuales, un enfoque regional", en *Antología básica, Escuela, comunidad y cultura local en...*, U. P. N. México, 1994, p. 18-19.

La disyuntiva del país en términos de política cultural es, por un lado, seguir haciendo énfasis en nuestra variada raíz cultural y, por el otro, intentar que lo cultural impulse y contribuya a que la sociedad sea cada vez más justa, equilibrada y menos polarizada, económicamente. La política cultural sería aquello que quería Jesús Reyes Heróles: un brazo, el brazo mejor, de la política política.<sup>148</sup>

Finalmente, reiteramos que el desarrollo cultural de las comunidades ha respondido al diálogo que sus integrantes han establecido con el entorno, para dar respuesta a sus necesidades de toda índole; en general, la conversación no ha estado condicionada, ni dirigida por factores externos, aunque si se presentan intercambios naturales con otros grupos, lo que le ha permitido que se conforme con las características distintivas de la cultura popular, como son funcionalidad, coherencia y homogeneidad entre la diversidad. La cultura popular es natural y creativa, la cultura dominante es artificial y aniquiladora. Por lo tanto, enfatizamos que la cultura local es verdaderamente auténtica, como se explicita a continuación.

### **3.1. Cultura local**

En la actualidad, la cultura no es conceptualizada, ni está restringida sólo a un territorio que privilegia "... actividades, actitudes, gustos y conocimientos en torno a la creación artística y a un campo limitado del quehacer intelectual"<sup>149</sup>, sino como se trató en el espacio correspondiente, se refiere a todas las manifestaciones de un grupo social determinado, ubicado histórica y geográficamente. Con base en esto podemos afirmar que nuestra realidad cultural es múltiple, lo que confiere una identidad singular a México: unidad en la diversidad, por lo que existen tantas culturas como grupos sociales (comunidades). Insistimos que todas las culturas son producto de un devenir histórico, de una interacción hombre-medio ambiente, a fin de satisfacer sus necesidades espirituales y materiales; se establece el ciclo hombre-cultura, donde ambos componentes se retroalimentan en la espiral del desarrollo colectivo. Por tal motivo, el Estado tiene la obligación de diseñar e implementar políticas culturales que respeten y propicien el desarrollo de las culturas locales.

---

<sup>148</sup> *Ibid*, p. 20.

<sup>149</sup> Citado en *Ibid*, p. 16.

Tradicionalmente, una parte de la sociedad, ha relacionado la cultura con el bienestar económico o con la llamada “civilización occidental”, llegando a radicalismos tales como vincularla con el color de la piel, por ejemplo y, por ende, con las supuestas razas; además, los nexos con el poder de esta perspectiva son obvios, descalificando, al mismo tiempo, a los grupos sociales económicamente marginados, así como a sus producciones culturales, las cuales algunos investigadores siguen etiquetándolas como “primitivas”, “exóticas”, “folklóricas”, entre otros epítetos devaluadores; niegan la potencialidad y capacidad que tienen todos los seres humanos de generar cultura, restringiendo esta posibilidad a los grupos de poder. Estos criterios han servido para perpetuar injusticias y desigualdades sociales y para ahondar la brecha establecida entre el binomio antagónico cultura dominante-cultura popular de tal forma que, con la finalidad de expandir su poderío, las potencias neocoloniales han empleado la “cultura occidental” como punta de lanza, como preámbulo para asumir el control económico y político, para justificar el dominio, la explotación y el despojo de los pueblos “tercermundistas”, mediante un aparato económico neoliberal. A la par de la invasión militar, o antes de ella, se realiza la invasión cultural que “[...] consiste en la penetración que hacen los invasores en el contexto cultural de los invadidos, imponiendo a éstos su visión del mundo, en la medida misma en que frenan su creatividad, inhibiendo su expansión.”<sup>150</sup>

Si consideramos que la cultura popular es emancipadora, por ende, es el medio y producto por el que se expresa la creatividad, la cohesión social y el desarrollo del individuo y del colectivo; la cultura dominante es sojuzgadora, coercitiva, limitante, enajenadora (abierta o subrepticamente), su propósito es cosificar a los grupos sociales, despojarlos de sus valores intrínsecos para imponerles los que convienen a sus intereses expansionistas.

Paulo Freire argumenta que la “cultura invasora” presenta una doble fase:

1. Es en sí dominante.

---

<sup>150</sup> FREIRE, Paulo. “La invasión cultural”, en *Cultura y resistencia cultural: una lectura política*, SEP/Ediciones El Caballito, México, 1985, p. 103.

## 2. Es táctica de dominación.

La sociedad o el grupo hegemónico emplea sus aparatos ideológicos y de poder físico para trastocar la cultura de los grupos sociales económicamente dependientes, les impone patrones culturales inoperantes: la dialéctica que se genera al establecerse el contacto cultural natural y espontáneo entre dos o más grupos sociales, que permite el crecimiento de los interactuantes a través del conflicto sociocultural, se nulifica por la “invasión cultural”. Algunas tácticas expansionistas, emplean un supuesto interés por conocer y apoyar a los invadidos, pero dicho conocimiento y apoyo tiene como finalidad el dominio, imponer una óptica ajena, hacerles creer en su “inferioridad” y que reconozcan la “superioridad” de los invasores: la alienación de la cultura popular.

La invasión cultural, que sirve a la conquista y mantenimiento de la opresión, implica siempre una visión focal de la realidad, la percepción de ésta como algo estático, la superposición de una visión del mundo sobre otra. Implica la “superioridad” del invasor, la “inferioridad” del invadido, la imposición de criterios, la posesión del invadido, el medio de perderlo.<sup>151</sup>

En nuestros días, la aldea global, en su expansión, devora las culturas locales y regionales o las transforma, llevando a los grupos sociales a la depauperación cultural, a expresiones kitsch, ramplonas y superficiales. Si la cultura popular es dinámica, la dominante es inmovilizadora; si la cultura popular está en constante recreación, la invasora es estática; si la popular une, la dominante separa a los sojuzgados, de tal forma que la cultura colonial, cuyo dominio prevaleció durante la conquista europea de las tierras americanas,

[...] siendo por su propia naturaleza una cultura de repetición, proporciona e impone los modelos dominantes de los países dominados: modelos de consumo, culturales, ideológicos, económicos, etc. Contribuye así al subdesarrollo generalizado del país dominado, al participar en la reproducción del subdesarrollo cultural.

[...] A partir de la cultura colonial, las necesidades y las costumbres de consumo de los países subdesarrollados son provocadas, modeladas y mantenidas. Esto debido a que la cultura colonial proporciona los modelos de consumo.<sup>152</sup>

---

<sup>151</sup> *Ibid*, p. 114.

<sup>152</sup> SINE, Babakar. “La cultura colonial y la perpetuación del subdesarrollo” en *Cultura y resistencia cultural: una lectura política*. SEP/Ediciones El Caballito, México, 1985, p. 144.

En nuestros días aún existen “culturas subdesarrolladas” que imponen sus modelos a otras “culturas más subdesarrolladas”, coartando su avance natural (sin dejar de considerar las restricciones de los sustantivos utilizados). El colonialismo y neocolonialismo están presentes en el mundo contemporáneo, aunque el primero en menor escala que en el pasado. Subrayamos que la cultura y la sociedad forman un todo que se realimenta y es mutuamente incluyente, cuando hablamos de la cultura local; esto no ocurre cuando nos referimos a la denominada “cultura nacional”, como se verá en un apartado posterior.

En la unidad cultura-sociedad occidental, destacan las funciones asignadas a las instituciones sociales como promotoras, orientadoras, difusoras de diversas estrategias para preservar y acrecentar la cultura; entre dichas instituciones destaca la escolar cuyas funciones han estado determinadas, y en algunos casos condicionadas, por aspectos políticos, de control para mantener el *statu quo*; por este motivo se plantean algunas consideraciones, en el apartado que continúa, sobre la vinculación que debe establecerse entre la escuela (representativa de la cultura dominante) y la cultura local (comunitaria).

### **3.2. Vinculación de la cultura local y la escuela**

La escuela, siendo parte de un sistema de redes de comunicación, de información, no debe ni puede permanecer aislada, debe ampliarse en una comunidad educativa, y abrirse para vincularse con la comunidad circundante, en particular con las instituciones sociales, como la familia, las asociaciones civiles, el medio social en general, que posibilita o limita sus acciones.

Es la comunidad social la que ha de orientar la funcionalidad de las instituciones escolares, obligando a éstas, a partir de las entradas sociales que de aquélla reciba, a la

debida formulación, reciclaje y adaptación de objetivos inmediatos, tipo de educación, y contenidos culturales significativos como vehículos para el logro de aquellos objetivos.<sup>153</sup>

Sólo considerando a la comunidad circundante, el plantel escolar estará en condiciones de prestar un servicio educativo acorde a las necesidades sociales y podrá brindar un apoyo y orientación a dicha comunidad, cumpliendo una de las tantas tareas que la escuela debe desempeñar. La inclusión es la respuesta.

En la educación deben contemplarse los intereses de todos sus componentes, lo cual excluye las decisiones unilaterales, verticales, e implica la participación de los involucrados, desde la definición de la obra educativa hasta la valoración de sus productos. La participación social en la educación, referida “[...] al conjunto de actividades voluntarias, a través de las cuales los miembros de una comunidad escolar intervienen directa o indirectamente en la elaboración y tomas de decisión en el gobierno de las instituciones escolares y en la designación de sus miembros dirigentes [...]”<sup>154</sup> es un derecho fundamental y la estrategia idónea para dar fiel cumplimiento de los postulados constitucionales y para incidir positivamente en el desarrollo comunitario.

Medina Rubio sostiene que en la actualidad las instituciones escolares se enfrentan a dos problemas fundamentales:

1. Definir el sentido de la “calidad de la educación”.
2. Dar un sentido de unidad cultural o “culturizar” a la comunidad educativa, es decir, definir el “núcleo fundamental capaz de articular las efectivas estimaciones y preferencias que, en función de las interpretaciones de la vida y de la educación, vincula a los miembros de la comunidad. Para que la participación sea una realidad es preciso llegar a acuerdos previos y

---

<sup>153</sup> MEDINA Rubio, Rogelio. “Interrelación institución escolar-comunidad educativa”, en *La participación democrática de los padres de familia en las instituciones escolares*. Foro Internacional Escuela-Familia-Sociedad, CONALTE, México, 1997, p. 8.

<sup>154</sup> *Ibid*, p. 10.

fundamentales sobre los parámetros educativos que caracterizan a una comunidad.”<sup>155</sup>

Para superar tales problemas, la escuela debe afrontar factores complejos, de honda raigambre histórica en la cultura comunitaria, mismos que si no son definidos se vuelven condicionantes y obstáculos insalvables; resulta prioritario luchar contra aspectos de participación social anclados en el individualismo, contra grupos partidistas, política e ideológicamente, contra la tendencia de hacer prevalecer jerarquías y no asumir las responsabilidades que conlleva la llamada vida democrática.

Por su parte, Coll<sup>156</sup> propone un *curriculum* para la enseñanza obligatoria que considere los siguientes aspectos:

1. La educación es un conjunto de prácticas que deben promover el crecimiento de los miembros del grupo social.
2. El diseño curricular es un proyecto abierto que debe presidir y guiar las actividades educativas.
3. Las fuentes de información del diseño curricular son:
  - Las formas culturales del grupo social, lo cual requiere de un análisis sociológico y antropológico.
  - Los factores y los procesos de crecimiento personal, que implica el análisis psicológico.
  - La naturaleza u estructura de los contenidos de aprendizaje, fundamentado en el análisis epistemológico.
  - La propia práctica pedagógica del docente, partiendo de un análisis pedagógico.

---

<sup>155</sup> MEDINA Rubio, Rogelio. “La identidad cultural de una comunidad como fundamento de un proyecto educativo común participativo, op. cit., p. 31.

<sup>156</sup> COLL, César. “Un modelo de curriculum para la enseñanza obligatoria”, en *Análisis curricular, Antología básica*. UPN, México, 1994. pp. 96-97.

4. El diseño curricular debe reflejar una visión constructivista de la enseñanza, donde el alumno sea agente de sus aprendizajes.
5. Además, debe concretar las intenciones educativas.
6. Debe traducirse en un plan de acción.
7. Incluye el principio de globalización y no la parcelación del conocimiento y experiencias educativas.
8. La individualización de la enseñanza, a partir de las necesidades del alumno.
9. Debe prever acciones de evaluación.

Retomando el punto dos, destacamos que el diseño del *currículum* debe considerar las formas culturales del grupo social al cual presta su servicio la escuela; es decir, si bien es necesario que se consideren “contenidos educativos nacionales”, con la finalidad de preservar y garantizar la “unidad nacional”, como lo pregona el gobierno federal, más importante es que se incluya en los programas de estudio y en toda la vida de la institución educativa, la cultura local, ya que la cultura auténtica es la surgida del diálogo establecido, a través del tiempo, entre el contexto y el grupo social, y éste consigo mismo, en un espacio determinado. En consecuencia la escuela no va a distribuir los bienes culturales, pues éstos los produce el grupo social; a la escuela le corresponde que los estudiantes reflexionen sobre ellos, los valoren, se sientan orgullosos de pertenecer a una cultura local, sin dejar de reconocer su pertenencia a un país y al género humano: la cultura local debe ser vivida en la escuela como una realidad cotidiana y no como un conjunto de contenidos que deben ser reproducidos y aprendidos.

Para subrayar lo anterior, deseamos evocar a Coll<sup>157</sup>, quien asevera que la finalidad última de la educación es promover el desarrollo humano, tanto en el ámbito individual como en el colectivo, mediante el aprendizaje de la experiencia humana culturalmente organizada (aprendizajes significativos); es decir, discurrir que el aprendizaje es producto de la interacción constante del grupo social con un medio ambiente culturalmente organizado, mediatizado por la cultura; sin dejar de

---

<sup>157</sup> COLL, César. “Un marco psicológico para el currículum escolar”, en *Análisis curricular, Antología básica*. UPN, México, 1994. p. 131.



considerar que la educación no sólo es escolar, sino experiencial: el individuo aprende en todas sus situaciones vitales y no sólo dentro de las cuatro paredes del espacio áulico.

El diálogo entre poder y educación ha presentado flujos y reflujos, vaivenes cíclicos, sin dejar de reconocer que el primero, el poder, condiciona y determina la educación, ya que es él quien la financia, dependiendo de sus particulares intereses, sobre todo en la actualidad, cuando las decisiones no dependen totalmente de los gobiernos nacionales sino de las medidas que establezcan de los corporativos internacionales, como el Banco Mundial. Aunque debemos tener presente que la verdadera educación, el *curriculum* realmente opera cuando el maestro cierra la puerta de su aula y queda en la privacidad con sus alumnos; lo lamentable es que muchos docentes ni siquiera tienen conciencia de esta situación y posibilidad.

Por otra parte, se ha afirmado que la educación es un medio para la mejora económica; sobre este particular expresamos que se ha demostrado que esto no es verdad, sobre todo en el momento presente en el que profesionistas titulados tienen que desempeñar actividades de subempleo para sobrevivir; también se observa que en muchas ocasiones en la escuela se mantienen relaciones jerárquicas que se expresan en el ámbito social (la escuela como reproductora social), por lo que resulta contradictorio y sorprendente que algunos docentes, que se consideran democráticos, “eduquen” a sus alumnos bajo una disciplina heterónoma, que les impongan reglas de obediencia irrestricta (“el mejor alumno es el que obedece, el que no da problemas”). En otros casos, que son los más, sobre todo a raíz de la industrialización, los modelos propuestos han tenido la finalidad de capacitar al alumno para que se inserte en la vida productiva, dejando, en ocasiones, al margen la educación humanista. Consideramos que si bien educación y economía están interrelacionadas, siendo la primera dependiente de la segunda, debería el Estado dirigir sus intenciones de crecimiento económico hacia otros ámbitos, y no saturar el educativo con tantas propuestas que en última instancia lo alejan de su propósito primero, el de formar seres humanos, ya que, si bien es una necesidad capacitar a

los jóvenes para que se incorporen, como adultos, en la vida productiva, el *curriculum* ( en su faceta de plan de estudios) debe considerar no sólo experiencias de aprendizaje para la capacitación y producción, sino también incluir tópicos que coadyuven para que el país supere la dependencia científica y tecnológica: formar ciudadanos para que México deje de ser un país maquilador y forme investigadores que desarrollen tecnologías de punta propias.

La educación debe destacar prioritariamente el aspecto humanista, sólo mediante la formación de seres sensibles a las expresiones cimeras del espíritu humano se estará en posibilidades de recuperar una sociedad vivible, humana y justa. Debemos dejar la economía (los bienes económicos) para los economistas y politólogos y dedicarnos, en la escuela, a colaborar en la formación de seres humanos, de seres que conozcan su cultura, sus valores, su historia, sus recursos, que tengan una prospectiva de mejora continua, donde el respeto, la responsabilidad y la solidaridad sean los valores que rijan el acontecer comunitario.

Por otra parte y para cerrar el capítulo, destacamos que el elemento clave dentro del contexto escolar es el director de la escuela, al cual corresponde, según Medina Rubio, “[...] catalizar ese sistema de creencias, ideas, estimaciones y preferencias comunes como garantía de unidad fundamental en la labor educativa y de funcionamiento real de unas estructuras de participación.”<sup>158</sup> El directivo es la piedra angular para conformar la conciencia participativa; debe ser él el promotor de un proceso de “culturalización axiológica”; se patentiza que el papel del director en el diseño y operación de las propuestas educativas es central, y que es necesario que la escuela conozca y viva la cultura local, la incluya en sus programas de estudio, como vía principal para promover la permanencia y el cambio social de las comunidades que definen y caracterizan el amplio y rico panorama multicultural de México.

---

<sup>158</sup> *Ibid*, p. 34.

En lo anteriormente expresado destacan dos entidades que también son piedra de toque en esta investigación: la escuela y la comunidad, a las cuales se les dedica especial atención en los dos capítulos siguientes.

**Corolario.** Los diversos proyectos de Estado que se han diseñado y aplicado en nuestro país en general no han cumplido su finalidad, de tal forma que en el inicio del siglo XXI no existe una definición clara, con propósitos precisos, del Estado-nación imperante, con un marco legal coincidente con la propuesta y con políticas culturales viables y efectivas que se operen. Se realizan foros, encuentros, parlamentos, etc., con el propósito de establecer propuestas y llegar a acuerdos, pero los resultados no son concluyentes; los investigadores especializados en el tema, aunque a veces presentan alternativas adecuadas, carecen de la logística y del poder de decisión para aplicarlas. Por ejemplo, en Parlamento Alterno de Cultura y Educación (PACE), realizado el 6 y 8 de agosto de 2005, en la ENAH, se hicieron señalamientos como los siguientes:

Lourdes Arizpe [investigadora y funcionaria de la UNESCO] recordó que México es un país “megacultural” y que esa debe seguir siendo su columna vertebral. Así, perfiló la conformación de un Estado cultural.

En su intervención, Arizpe, para quien los derechos culturales pueden entrar en conflicto con el Estado-nación, habló de la “libertad cultural” y dijo que ésta debía estar ligada a tres aspectos fundamentales: el desarrollo humano, la democracia y los derechos humanos.

Coincidió con Boly Cottom [antropólogo y jurista] y otros participantes en que antes de legislar en la materia debe hacerse un diagnóstico del país, pues México tiene una tradición de análisis cultural, defensa de las culturas indígenas y populares, e incluso se llegó a tener una política cultural.

Arizpe llamó a continuar estudiando y reflexionando sobre la diversidad de hoy, pues ha cambiado debido a los procesos de transnacionalización y migración. “Luego de entender lo que está pasando, debemos decidir qué queremos que pase y cómo, para que el Estado sirva de factor de equilibrio”.

Dijo que este foro alternativo debe continuar trabajando y propuso grupos de trabajo o incluso una organización que busque generar una política cultural en México.

Boly Cottom dijo que el asunto de fondo es cómo ser una nación en un contexto de globalización, “y aquí lo cultural juega un papel fundamental”. Hay, agregó, dos ideas de nación: la “cultural”, que responde a los intereses de todos, y la “política”, que responde a intereses determinados.<sup>159</sup>

---

<sup>159</sup> JIMÉNEZ, Arturo. “Debe evitarse la privatización de los bienes culturales, llaman intelectuales”, en *La Jornada*, México, 7 de agosto de 2005 p. 3a.

No obstante las bondades de las propuestas, la realidad es muy diferente; a pesar de que existe una *Ley Federal sobre Monumentos y Zonas Arqueológicas, Artísticas e Históricas*, su violación es flagrante: se construyen zonas comerciales sobre vestigios arqueológicos, no se respetan los monumentos coloniales, la privatización está latente con relación a los bienes culturales del país, etc. Las soluciones no son fácilmente aplicables, sobre todo porque a quienes la detentan la política (el poder) no les interesa la conservación de la “megaculturalidad” del país, que expresa Lourdes Arizpe, porque no buscan el interés público sino el privado. “El Congreso no garantiza hoy la defensa de los intereses generales sobre la gestión de los intereses privados. La defensa de lo público está hoy en manos del campo popular. Sólo desde abajo, se puede hoy reformular la identidad nacional”<sup>160</sup>, expresó en el mencionado parlamento, el periodista Luis Hernández Navarro. Lo político sigue predominando sobre lo cultural, el poder sobre la comunidad.

---

<sup>160</sup> *Id.*

## Capítulo Cuarto.

### Escuela: institución social

Una de las misiones de la educación es la de ayudar a los hombres a ver en el extranjero no una abstracción, sino un viviente real, con sus razones, sus penas y sus alegrías y a descubrir en las diferentes expresiones nacionales la comunidad humana.

Edgar Faure.

Con el propósito de afianzar su poder, de lograr la cohesión y permanencia del grupo, de perpetuar los valores y patrones de conducta unilateralmente seleccionados, entre otros tantos propósitos, las sociedades crearon las instituciones, entre las cuales destaca la escuela; en efecto, a través de su larga historia, la institución escolar ha desempeñado múltiples funciones: transmisora de la cultura esgrimida por el grupo en el poder, reflejo de la sociedad, capacitadora de mano de obra necesaria para la producción, etc. En este capítulo haremos una revisión, en primer término, de las instituciones sociales en general, para después arribar a la misión que se le ha encomendado a la institución escolar, en particular.

#### **4.1. Instituciones sociales: características, funcionamiento e interrelaciones**

Los sistemas sociales presentan procesos de interacción y de relaciones sociales, las cuales se pueden clasificar de acuerdo a:

1. El componente subjetivo, según el número de integrantes.
2. El componente significativo, de acuerdo al propósito de las interacciones: religioso, político, económico, etc.

3. El componente vehículo, cuando se consideran "[...] diversos conductores acústicos, cromatoluminosos, químicos, mecánicos y objetos conductores. [...]"<sup>161</sup>

Por otra parte, los procesos de interacción entre las partes del sistema social, pueden ser<sup>162</sup>:

1. Inorganizados.
2. Organizados.
3. Desorganizados.

Sorokin considera que una institución es

Un grupo social, como totalidad de individuos en interacción, se halla organizado como un conjunto central de significaciones y valores, en su calidad de motivos de interacción, es algo consecuente consigo mismo y reviste la forma de normas jurídicas que definen con precisión todas las acciones y reacciones de importancia de los individuos en interacción, en sus relaciones recíprocas y con respecto a los extraños y al mundo en general, y cuando estas normas son afectivas, obligatorias y, si es necesario, susceptibles de ser impuestas por la fuerza en la conducta de las personas en interacción.<sup>163</sup>

Este autor destaca:

1. La presencia de las normas jurídicas como un factor regulador y de control de los comportamientos.
2. La división de las relaciones y formas de conducta en lícitas, morales o recomendadas, y prohibidas o ilícitas.
3. La definición de los derechos y obligaciones, de los valores sociales, de las funciones y condición social de cada integrante.

<sup>161</sup> SOROKIN, Pitirim A. *Sociedad, cultura y personalidad. Su estructura y su dinámica*. Aguilar, España, 1966. p. 105.

<sup>162</sup> *Ibid.* p. 106.

<sup>163</sup> *Ibid.* p. 107.

4. El nacimiento del derecho oficial y del gobierno del grupo.
5. La diferenciación y estratificación social, como consecuencia de las funciones distributivas y organizativas de las normas jurídicas.
6. La definición y regulación de la posesión, uso, operación, manejo y disposición de los vehículos económicos y patrimoniales.

También “[...] se considera que las instituciones sociales son los núcleos básicos de la organización social, comunes a todas las sociedades y encargadas de algunos de los problemas fundamentales de toda vida social ordenada.”<sup>164</sup> Es decir, en los grupos humanos se presentan “agrupamientos” que tienen por propósito el control y guía de algunos aspectos básicos para conservar el orden y funcionamiento de esos conglomerados humanos, en aspectos tales como la educación, religión, economía, etc.; además, toda institución presenta tres aspectos principales<sup>165</sup>:

1. Las pautas de conducta reguladas por las propias instituciones que se relacionan con los problemas comunes a toda sociedad.
2. Tales conductas son reguladas, de acuerdo a pautas sociales definidas, continuas y organizadas.
3. Las pautas implican la ordenación y regulación normativa definida.

Mediante las normas, la sociedad delega en las instituciones los principios reguladores y de sanción, la que es legitimada a través de las propias normas, a fin de salvaguardar la integridad social (“institucionalizada”), organizando las actividades individuales y colectivas.

---

<sup>164</sup> *Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales*. Aguilar, España, 1979, t. 6, p. 85.

<sup>165</sup> *Id.*

Con base en lo anterior, se han definido esferas o actividades institucionales, como las siguientes:

1. Esfera de la familia y parentesco, centrada en la regulación de las relaciones reproductivas y biológicas y en la socialización inicial de los más jóvenes.
2. Esfera de la educación, encargada de la socialización de los jóvenes hasta que lleguen a la vida adulta “[...] y de la transmisión diferencial de la herencia cultural de una sociedad, de generación en generación”.<sup>166</sup>
3. Esfera de la economía, facultada para regular la producción, distribución y consumo de los bienes y servicios.
4. Esfera política, relacionada con el control del uso de la fuerza y el mantenimiento de la paz interna y externa, la movilización de los recursos para cumplir objetivos específicos, así como la articulación y fijación de metas colectivas.
5. Esfera de las instituciones culturales, que tiene por encomienda propiciar las condiciones adecuadas para la creación y conservación de los bienes culturales y su “distribución diferencial” entre los diversos grupos sociales.
6. Esfera de la estratificación, con la misión de regular la “distribución diferencial” de posiciones, recompensas y recursos, y el acceso a ellos por los individuos de la sociedad.

A continuación se revisa cómo se expresan estas características generales de las instituciones sociales en una institución en particular, la escuela, específicamente en la misión que se le ha encomendado.

---

<sup>166</sup> *Id.*



## 4.2. Misión de la institución escolar

A lo largo del desarrollo de las sociedades humanas, la educación de las nuevas generaciones ha constituido una tarea fundamental, por lo que fue necesario establecer una institución que se encargara formalmente de esa función, surgiendo así la escuela. Muchas y muy variadas han sido las funciones encomendadas a la institución educativa, dependiendo del momento histórico, de las necesidades de la sociedad, pero principalmente de los intereses del grupo en el poder.

Tradicionalmente, se consideraba que la escuela era la encargada de transmitir los conocimientos del grupo social a los jóvenes; sin embargo, Jaime Torres Bodet, en plena Segunda Guerra Mundial, sostenía que el valor de los seres humanos radica en su integridad, en su aptitud para el bien y en su concepción social de los derechos y obligaciones, "... de la integración voluntaria de sus intereses particulares a los intereses de la comunidad."<sup>167</sup> Correspondiendo el forjamiento de estas aspiraciones a los hogares y las escuelas.

En nuestro país, la educación ha de tratar de enseñarnos principalmente a valorar nuestra propia alma, a estimar la eficacia de sus virtudes y a reconocer el lastre de sus defectos, asimilando las calidades aprovechables, coordinando las diferencias irreductibles; civilizando, en una palabra, a los grupos que el aislamiento y el abandono han dejado a la zaga del progreso de las ciudades; dando a los centros urbanos interés por las poblaciones del interior, inculcando en unos y en otras el amor a lo nuestro, y –al mismo tiempo- despertando en todos una vocación multiforme: la de la vida.<sup>168</sup>

Para él, la función de la educación, y en consecuencia de la escuela, es mucho más que la simple transmisión de conocimientos, teniendo además una misión incluyente; en esta perspectiva permea un cierto grado de etnocentrismo, con la consecuente devaluación de las culturas diferentes a la occidental.

La escuela en las sociedades capitalistas dependientes cumple dos funciones básicas que no son independientes la una de la otra: le corresponde transmitir y reproducir los

---

<sup>167</sup> TORRES Bodet, Jaime. "Aspiraciones de la educación mexicana", en *Antología, Escuela y comunidad*. UPN, México, 1987, p. 92.

<sup>168</sup> *Ibid*, p. 96.

valores de la ideología dominante, y le corresponde desempeñar un rol productivo preparando a los individuos para que se integren al mercado de trabajo.<sup>169</sup>

Bajo esta óptica, la misión de la escuela está determinada y condicionada por la ideología y la axiología del grupo en el poder, ya que sus acciones están dirigidas a reflejar el sistema socioeconómico imperante, con la finalidad de capacitar a los individuos para que se integren al mundo productivo. Esto es palpable en el ámbito educativo mexicano, las presiones derivadas de la aceptación del modelo neoliberal, por parte de México desde 1982, han acentuado la indefinición del Estado sobre políticas y estrategias claras; nuestro país, otrora considerado “el cuerno de la abundancia”, por la gran cantidad y variedad de recursos naturales que reiteradamente se ha manejado que tiene, se está tornando en un país maquilador, donde las grandes empresas transnacionales instalan sus plantas ensambladoras; ante esta situación resulta explicable por qué la educación pública, a través de la escuela, “... ha sido reducida a un mecanismo productor de mano de obra calificada y semicalificada, que entrega individuos adaptados a los ideales de eficiencia y competencia establecidos por el proceso de modernización.”<sup>170</sup>

En otro orden de ideas, Schmelkes asevera que la función de la escuela es “[...] la de proporcionar, de una manera eficiente, los elementos necesarios para la adquisición de una ‘cultura básica’, tal y como ésta ha sido definida por las autoridades nacionales.”<sup>171</sup> En este enunciado está implícito que la autoridad federal toma la decisión de seleccionar qué elementos educativos son los adecuados para la población; la misma investigadora indica que “el buen cumplimiento” de la función, para el medio rural, se evaluaría de acuerdo a tres indicadores<sup>172</sup>:

1. El grado de cumplimiento de la demanda potencial de educación.

<sup>169</sup> MORALES GÓMEZ, Daniel A. *Educación y desarrollo dependiente en América Latina*. p. 153.

<sup>170</sup> *Ibid.* p. 155.

<sup>171</sup> SCHMELKES, Sylvia, *et al.* “Estudio exploratorio en la participación comunitaria en la escuela rural básica formal”, en *Antología básica. Escuela, comunidad y cultura local en...* . UPN, México, 1995, p. 31.

<sup>172</sup> *Id.*

2. El grado de retención de los alumnos, a fin de que concluyan esta educación.
3. El grado en que la escuela es capaz de “transmitir” una educación cualitativamente comparable con los estándares nacionales.

Asimismo dice que en el citado medio rural, la escuela incide en las interrelaciones sociales de la comunidad total, mediante diversos mecanismos formales e informales de interacción y convivencia.<sup>173</sup>

El cumplimiento de la función, de acuerdo a Schmelkes, depende de factores como<sup>174</sup>:

1. La concepción que la comunidad tiene de la escuela; esta percepción va a repercutir en la preferencia sobre el plantel.
2. El personal que labora en la escuela, en especial su perfil de capacitación, experiencia, preparación técnico-pedagógica, expectativas y aspiraciones profesionales y laborales, etc.
3. La estructura escolar, que incide en el cumplimiento de funciones específicas.
4. Las características socioeconómicas y culturales de la población escolar.

Mientras que por parte de la comunidad rural, destaca<sup>175</sup>:

1. El nivel de desarrollo infraestructural y de servicios de la comunidad.
2. La estratificación social interna de la comunidad, así como sus mecanismos internos de diferenciación social y de explotación.

---

<sup>173</sup> *Ibid.* p. 32.

<sup>174</sup> *Ibid.* pp. 32-33.

<sup>175</sup> *Ibid.* p. 33.

3. La ocupación fundamental de los habitantes, las relaciones sociales de producción y el nivel de vida y de cultura.
4. El proceso organizativo de la comunidad.

De la combinación de los factores de la escuela y la comunidad, dependerá el desempeño de la función de la primera, en particular<sup>176</sup>:

1. Las experiencias anteriores con relación a la vinculación entre ambas.
2. La percepción que tenga el personal con relación a las interacciones informales y formales con la comunidad.
3. El momento en que se ubique el planteamiento de necesidades o los conflictos comunitarios, ya que la presencia de éstos ofrecen mayores oportunidades de interacción.
4. Las características de las autoridades comunitarias.
5. La presencia de otros agentes externos de acción comunitaria.

Además, en las escuelas contemporáneas se presenta una tensión dialéctica entre reproducción y cambio:

... utilizar el conocimiento, también social e históricamente construido y condicionado, como herramienta de análisis para comprender más allá de las apariencias superficiales del *statu quo* real, asumido como natural por la ideología dominante, el verdadero sentido de los influjos de socialización y los mecanismos explícitos o larvados que se utilizan para su interiorización por las nuevas generaciones. ... la función educativa de la escuela en la sociedad postindustrial contemporánea debe concretarse en dos ejes complementarios de intervención:  
-Organizar el desarrollo radical de la función compensatoria de las desigualdades de origen, mediante la atención y el respeto a la diversidad.

---

<sup>176</sup> *Id.*

-Provocar y facilitar la reconstrucción de los conocimientos, disposiciones y pautas de conducta que el niño/a asimila en su vida paralela y anterior a la escuela.<sup>177</sup>

Lo anterior equivale a considerar la función de la escuela en los ámbitos de la socialización y humanización, rebasando la mera reproducción del conocimiento público, como ya se asentó antes. No obstante, Rogelio Medina Rubio, en el Foro Internacional “Escuela, Familia, Sociedad”, realizado por el Instituto de Fomento de Investigación Educativa, A. C. (4-6 de octubre de 1995), aseveró:

Los padres son los responsables radicales, morales y legales de la formación de sus hijos. Las instituciones escolares, por muy equipadas que estén de recursos humanos, técnicos y materiales, no pueden suplir en absoluto esta responsabilidad, de ahí que su participación la juzguemos necesaria, imprescindible, para que asuman su deber de educadores principales de sus hijos.<sup>178</sup>

Para Medina Rubio, la escuela, “concebida como un medio de comunicación social”, implica dos supuestos:

1. La institución escolar es un microsistema social que interactúa e intercambia información con el medio social y la comunidad educativa; es parte de “un sistema de redes de comunicación de la información”, el cual está en constante comunicación con el sistema de valores y creencias de la comunidad. Indica que, de acuerdo a Talcott Parsons,

... toda institución educativa, es en sí una organización especializada en sus funciones básicas (de transmisión de la cultura, de socialización, de asignación de posiciones individuales en la vida social, de apoyo al descubrimiento de nuevos conocimientos, etc.), pero inevitablemente influida y asistida por la estructura social más amplia de la familia, la vecindad y los grupos sociales, profesionales y económicos. Por eso el sentido de innovación, de progreso, mantenimiento o conservación del sistema educativo, dependerá no tanto de la capacidad operativa de las instituciones escolares (que tienen sus propios mecanismos creativos) cuanto de las posibilidades que le confiera la propia sociedad en una u otra dirección.<sup>179</sup>

<sup>177</sup> PÉREZ Gómez, Ángel I. “Contradicciones en el proceso de socialización en la escuela”, en *Antología básica. Escuela, comunidad y cultura local en...* UPN, México, 1995, pp. 101-102.

<sup>178</sup> MEDINA Rubio, Rogelio. “La participación de los padres en las instituciones escolares”, en *La participación democrática de los padres de familia en las instituciones escolares, Foro Internacional Escuela-Familia-Sociedad*. CONALTE, México, 1997, p. 22.

<sup>179</sup> MEDINA Rubio, Rogelio. “Interrelación institución escolar-comunidad educativa”, en *op. cit.*, p. 5.

2. La educación no está restringida a las instituciones escolares, también la ejercen una serie de “agentes, instituciones o circunstancia de índole social”, los que en ocasiones superan a la escuela.

#### Las redes sociales de intercambio de información, en la actualidad

... plantean a la escuela una función compleja: facilitar el desarrollo de la capacidad de comprensión (ELLIOT, 1990b) la reconstrucción crítica del conocimiento ‘vulgar’ que el niño/a asimila acríticamente en los intercambios de su vida cotidiana (PÉREZ GÓMEZ 1983<sup>a</sup>, 1990). La información que se ofrece en la escuela debe desempeñar una función instrumental; facilitar el proceso de reconstrucción, potenciar el desarrollo en el niño/a de la capacidad de comprensión, de reorganización racional y significativa de la información reconstruida (FENS-TERMACHER 1987).<sup>180</sup>

Por otra parte, la escuela cumple una función evaluadora, mediante la cual se legitima socialmente la adquisición del conocimiento y el desarrollo de capacidades consideradas útiles y válidas socialmente; es decir, tanto el niño como el grupo tienen que adecuar sus comportamientos, a fin de responder a las expectativas académicas que establece la institución educativa, en concordancia con las aspiraciones sociales.

Finalmente, Salamon considera que la educación, como fenómeno social, puede interpretarse desde tres perspectivas<sup>181</sup>:

1. Perspectiva funcionalista. Con base en el funcionalismo clásico de Durkheim, se considera que la educación es un hecho social, es una realidad objetiva y externa, instituida e institucionalizada; asigna un poder creativo, humanista a la educación, siendo su principal protagonista el docente. Por lo tanto, la función de la educación es socializar al individuo, conformarlo social y moralmente.

<sup>180</sup> GIMENO Sacristán, José y Ángel I. Pérez Gómez. “El aprendizaje escolar: de la didáctica operatoria a la reconstrucción de la cultura en el aula”, en *Antología básica, Análisis curricular*. UPN, México, 1994, p. 156.

<sup>181</sup> SALAMON, Magdalena. “Panorama de las principales corrientes de interpretación de la educación social”, en *Perfiles educativos*. No. 8. CISE/UNAM, México. pp. 3-24.

2. Perspectiva estructural-funcionalista. En general se fundamenta en la obra de Robert K. Merton y Talcott Parsons, donde el eje de investigación se centraba en las normas y valores; en estudiar los momentáneos desequilibrios que en el individuo generan la educación y el sistema social en general; en la yuxtaposición de educación y movilidad social, donde la primera es fuente de movilidad y cambio de status social.

3. Perspectiva de la teoría de la reproducción. La educación es un campo de formación social determinado históricamente; es una estructura dinámica usada por las clases dominantes para sojuzgar económica, política y culturalmente a las clases política y económicamente débiles; en consecuencia, la escuela es un espacio ideológico encargada de reproducir las relaciones de producción presentes en la sociedad.

No podemos concluir en la presencia o ausencia de las perspectivas enunciadas en la actualidad, ya que las tres son modelos de interpretación de la realidad educativa; dependiendo del tipo de sociedad alguna o varias de ellas pueden coexistir y servir de óptica de interpretación. Lo que es un hecho es que a pesar de las investigaciones realizadas en el campo de la Psicopedagogía, aún prevalece la pedagogía tradicional en el cumplimiento de la función básica de nuestras escuelas; el cambio no es generalizado. Se requiere que el niño sea el centro de los procesos de la educación, de acuerdo a su nivel de desarrollo; que se privilegie la actividad del alumno, procurando que se fomenten procesos de autonomía, respetando el desarrollo natural de los menores; el proceso de enseñanza debe dirigirse al desarrollo de las capacidades formales; se debe fomentar el conflicto cognoscitivo y el contraste de pareceres del niño con los de sus pares, etc. Sólo de esta manera se podrá arribar a la operación de una verdadera Pedagogía Constructivista; sin olvidar que el proceso de reconstrucción del pensamiento del alumno, implica principalmente

dos condiciones: partir de su cultura experiencial y establecer un espacio de conocimiento compartido en el ámbito áulico.<sup>182</sup>

Mucho se ha investigado y escrito sobre la misión de la institución escolar, por lo que sólo queremos concluir que una escuela que responda a las necesidades de la comunidad donde se ubica, que incorpore en sus contenidos la cultura local, que sea centro y motor de la vida social, fundamentalmente, estará cumpliendo algunas de las funciones que le dan razón de existencia: ser parte de la comunidad y generadora de la mejora social. En efecto, la comunidad es el asiento y la razón de ser de la escuela; por tal motivo, en el capítulo siguiente se harán algunas consideraciones sobre el concepto de la comunidad, ya que, insistimos, escuela y comunidad constituyen un binomio mutuamente incluyente.

**Corolario.** Si hace varias décadas se afirmaba que la educación era un medio para el ascenso social, demostrándose, posteriormente, que esto era un mito, y dos décadas atrás se esgrimía que una de las funciones de la escuela era capacitar a los niños y jóvenes para que se insertaran en la vida laboral, en la actualidad parece que esto carece de veracidad; la realidad vuelve a contradecir y superar lo planeado y argumentado por los gobiernos:

A pesar de que en la década pasada la escolaridad de los jóvenes se elevó en la mayoría de los países de América Latina y el Caribe, el impacto de ciertos niveles educativos en el mercado laboral, en especial la secundaria, no se percibe ya que tener estudios no garantiza la obtención de empleo ni el acceso a trabajos bien remunerados, lo que significa que “mayores logros educativos no implican necesariamente mejor calidad de vida”, señala un análisis del Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina de la Organización de estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).

[...]

El estudio, realizado en seis naciones de la región, entre las que se encuentra México, indica que en la década pasada “no sólo aumentaron los años de escolaridad de la población, sino que la tasa de trabajadores asalariados se redujo sistemáticamente”, lo cual indica que se incrementó la población con empleos precarios pero con niveles educativos más elevados.

---

<sup>182</sup> GIMENO Sacristán, José y Ángel I. Pérez Gómez. “El aprendizaje escolar: de la didáctica operatoria a la reconstrucción de la cultura en el aula”, p. 155.



Al respecto, el documento indica que en América Latina y el Caribe más del 45 por ciento de los jóvenes de 25 años de edad o más que logran conservar un empleo laboran en condiciones precarias, sin seguridad social ni acceso a salarios bien remunerados. Situación, asegura la OEI, que afecta en mayor medida a las mujeres, [...] [...]

Ante el deterioro del mercado de trabajo, agrega la OEI, la educación deja de determinar la inserción laboral y “pasa a ser un instrumento para discriminar la asignación de los puestos disponibles, ya que los jóvenes tienen menos oportunidades de acceder al empleo, y cuando lo hacen logran puestos de menos calidad, lo que se refleja en el hecho de que la tasa de desocupación juvenil duplica la tasa promedio del desempleo en adultos”.<sup>183</sup>

---

<sup>183</sup> POY SOLANO, Laura. “En AL, estudiar no garantiza obtener empleo, revela estudio”, en *La Jornada*, México, 25 de octubre de 2004, p.40.



## Capítulo Quinto.

### La comunidad: asiento de la cultura

[...] Las coincidencias y diferencias culturales configuran los intereses, antagonismos y asociaciones de los Estados. Los países más importantes del mundo proceden en su gran mayoría de civilizaciones diferentes. Los conflictos locales con mayores probabilidades de convertirse en guerras más amplias son los existentes entre grupos y Estados procedentes de civilizaciones diferentes. Los modelos predominantes de desarrollo político y económico difieren de una civilización a otra. Las cuestiones clave de la agenda internacional conllevan diferencias entre civilizaciones. El poder se está desplazando, de Occidente, predominante durante largo tiempo, a las civilizaciones no occidentales. La política global se ha vuelto multipolar y multicivilizacional.

Samuel P. Huntington

Como se expresaba en el capítulo anterior, la vida comunitaria va construyendo a través del tiempo, y mediante procesos de interacción entre sus integrantes y de éstos con el contexto circundante, una cultura propia, la cual, en consecuencia, es dinámica. Si bien, en el Capítulo 1 se abordaron algunos aspectos de la cultura, y específicamente de la cultura local, en el capítulo presente se construirá el concepto de comunidad, segundo elemento del binomio cultura-comunidad.

“Una sociedad localizada, sea orientada a lo urbano o a lo rural, es una comunidad”, afirma Anderson<sup>184</sup>; sin embargo, el término comunidad tiene multiplicidad de acepciones y aplicaciones, así Hillery reunió 94 definiciones de comunidad.

René Koenig intentó congrega los elementos comunes a una gran cantidad de definiciones, concluyendo que:

---

<sup>184</sup> Citado en POZAS Arciniegas, Ricardo. “El concepto de la comunidad”, en *Antología básica. Escuela, comunidad y cultura local en...* UPN, México, 1995, p. 12.

Una comunidad es antes que nada una sociedad global de un tipo que tiene unidad local, con un número indefinido de instituciones, grupos sociales y otros fenómenos internos y, además, una gran variedad de formas de asociación que operan dentro de los mencionados agrupamientos y también los esenciales contactos organizadores del exterior (sociales, económicos, legales, administrativos, etc.).<sup>185</sup>

Puntualmente, esta definición implica:

1. Una sociedad global, holística, unificada localmente.
2. Una ubicación local específica.
3. Diversidad de instituciones, grupos sociales, etc.
4. Variedad de asociaciones.
5. Relaciones con el exterior, con otras comunidades.

Pozas Arciniegas caracteriza a las comunidades como<sup>186</sup>:

1. Unidades sociales.
2. Ocupan un área determinada.
3. Tienen varios rasgos o elementos en común (idioma, economía, tradiciones, normas, etc.).
4. Pueden ser una localidad o un conjunto de localidades pequeñas.
5. Tienen un pasado común del que se derivan normas y conductas.
6. En ellas, sus integrantes satisfacen sus necesidades básicas, utilizando sus experiencias, utensilios, herramientas y máquinas.
7. Presentan organizaciones para satisfacer las necesidades fundamentales de sus integrantes, conformadas en grupos y subgrupos.
8. Se observa estratificación social, caracterizada por el origen de los individuos y/o por su participación en las actividades productivas. Tales estratos sociales casi siempre tienen intereses opuestos y antagónicos, por lo que en sus relaciones radica la dinámica del desarrollo comunitario.

<sup>185</sup> ANDERSON, Nels. *Sociología de la comunidad urbana*. FCE, México, 1975, p. 43.

<sup>186</sup> POZAS Arciniegas, Ricardo. "El concepto de la comunidad". pp. 12-13.

En suma, "... considera a la comunidad como un núcleo de población con unidad histórico social, con autonomía y estabilidad relativas, cuyos miembros está unidos por una tradición y normas formadas en obediencia a las leyes objetivas del progreso."<sup>187</sup>

Talcott Parsons indica que "una comunidad es la colectividad cuyos miembros participan de una región territorial común como base de operaciones de sus actividades diarias"<sup>188</sup>, coincidiendo con Koenig en que es un conjunto de personas, ubicadas espacial y temporalmente, pero destacando que su interacción es con fines vitales. Por su parte, Suranyi-Unger considera que una comunidad es una creación económica, mientras que Nels Anderson resume:

... la comunidad puede ser pensada como una unidad global en la que existen diversos tipos de organización social; también como una localización y, asimismo, un lugar en el que la gente encuentra los medios para vivir. Es un lugar no sólo de actividad económica y de asociación humana, sino también un lugar en el que se centran los recuerdos, tanto individuales como de grupo (*folk*). Es más la comunidad tiene la cualidad de la duración, que representa una acumulación de experiencias de grupo que vienen del pasado y se extienden a través del tiempo, aunque los individuos que realicen la comunidad vayan y vengán siempre.<sup>189</sup>

De esta definición, se destacan las siguientes características:

1. La comunidad es un conjunto social global.
2. Los integrantes están agrupados en diversas organizaciones sociales.
3. Existe una estructuración y organización para realizar actividades productivas.
4. Requiere un espacio físico delimitado.
5. Las actividades que efectúan sus miembros son de interacción social, producción económica y cultural.
6. Por lo tanto existe una división del trabajo.
7. La vida comunitaria conlleva las invenciones, a la vez que éstas también inciden en los cambios de la comunidad.
8. La comunicación es un elemento fundamental en la interdependencia social.

<sup>187</sup> Citado en ANDERSON, Nels. *Sociología de la comunidad urbana*. pp. 44-45.

<sup>188</sup> *Ibid*, p. 45.

<sup>189</sup> *Ibid*, pp. 45-46.

9. Tiene una historicidad y experiencias en común.
10. Se presenta el libre flujo de la población (inmigración y emigración).
11. No permanece aislada, tiene diversas y múltiples relaciones con otras comunidades.

Mucho antes, McIver estructuró la siguiente definición:

Cualquier círculo de gente que vive junta, que se relaciona entre sí, de modo que participa, no en este o aquel interés particular, sino en toda una serie de intereses suficientemente amplia y completa para incluir sus propias vidas, es una comunidad. Así, podemos llamar comunidad a una tribu, a una aldea, a un establecimiento de avanzada, a una ciudad o a una nación. La marca de una comunidad es que la propia vida puede ser vivida en su totalidad dentro de ella.<sup>190</sup>

De esta definición, destacamos:

1. Los integrantes tienen intereses colectivos que dirigen sus actividades cotidianas.
2. Permite el ejercicio de las funciones vitales de sus miembros en su totalidad.
3. Existen diversos tipos de comunidades, desde el nivel micro hasta el macro.

De lo expresado se desprende que la comunidad no es estática, está en constante cambio, lo mismo que las instituciones que comprende.

En consecuencia, la conceptualización de comunidad puede tener diferentes significados para diferentes personas, es un concepto polisémico. No importa la dimensión y ubicación histórica de las comunidades, cada una es compleja a su manera; así, Anderson indica que la complejidad de las comunidades no urbanas es más tradicional y en algunos casos sagrada, mientras que en las urbanas es menos tradicional y orientada hacia la racionalidad, los mecanismos y el cambio técnicos. Ambos tipos de sociedad son complejos desde su perspectiva, aunque el cambio es más palpable en las urbanas, mientras que en las no urbanas las transformaciones

---

<sup>190</sup> Citado en *Ibid*, p. 46.

son más lentas, casi imperceptibles, en esto radica la importancia de la tradición en estos grupos sociales.

La comunidad cubre una amplia gama de funciones, destacando:

1. La función de gobernar. La vida comunitaria implica el mantenimiento del orden, la necesidad de normas y leyes que orienten y guíen las interrelaciones sociales, por lo que se requiere una red organizadora que gobierne, basada en la autoridad civil.
2. La función del suministro. La supervivencia conlleva la satisfacción de necesidades, que puede ser cubierta por instituciones privadas o civiles, quedando, en esencia, en estas últimas mantener abiertas las fuentes de suministro y, cada vez menos en la sociedad de economía neoliberal, la prestación de servicios.
3. La educación de los jóvenes. Aunque en principio esta función corresponde a la familia, la dinámica social ha propiciado que los padres tengan que laborar, debiendo ser asumida esta tarea, en gran medida, por la escuela (aunque sin delegarle todas las facultades), ya que, además, corresponde a la comunidad participar en la “culturización” de las jóvenes generaciones y establecer los estándares mínimos de la educación escolarizada.
4. Derechos y Responsabilidades individuales. Corresponde a la autoridad la salvaguarda de los derechos de los integrantes de la comunidad, ya sea en el ámbito familiar o civil, vigilando, también, que éstos cumplan sus obligaciones.

Como se asentó líneas arriba, las comunidades no pueden permanecer aisladas, ya que esto las llevaría a la marginación y, tal vez, a la extinción, sobre todo en el mundo global. Dado que el estar “restringidas” a un espacio geográfico delimitado, los recursos y materias primas de que disponen las comunidades no son los

suficientes, tienen que establecer relaciones económicas entre sí; estas relaciones con el exterior influyen en lo que las comunidades son, se favorece una mutua influencia cultural, en el sentido amplio del término; de tal manera que si las relaciones cambian, la comunidad cambia. Frente esta dinámica, la comunidad, si es flexible, reaccionará fácilmente ante el cambio, si no lo resistirá por dos razones: porque implica un cambio a formas nuevas y desconocidas o conocidas parcialmente, y porque las nuevas formas son vistas como inferiores en comparación con las actuales. Estas razones para la mayoría de los miembros permanecen inconscientes.

De acuerdo con Pozas Arciniegas, cuando se estudia la comunidad, con el propósito de fomentar su desarrollo, destaca un concepto, el de integración, según el cual toda comunidad es un sistema

[...] en el que el todo y las partes están en absoluta interinfluencia.

Adaptando lo que dice Sorokin al referirse a la cultura, se puede decir de la comunidad que en lugar de ser un mero depósito de una multitud de fenómenos culturales diversos, colocados unos junto a otros y sin relación recíproca, representa una unidad o individualidad cuyas partes están penetradas por el mismo principio fundamental y articulan el mismo valor básico.<sup>191</sup>

Al iniciar el estudio de la comunidad es necesario delimitarla a partir de sus relaciones internas y las influencias externas, aunque estos factores son relativos, debido a que la comunidad, al ser dinámica, va ampliando y modificando constantemente sus nexos con otras comunidades. Se considera que las fuerzas internas actúan como generadoras de progreso, mientras que las fuerzas externas como limitadoras del desarrollo comunitario, aunque puede ocurrir que algunas fuerzas externas promuevan las fuerzas internas. Por otra parte, se debe considerar que el proceso de integración comunitario incluye, además, las relaciones con la región donde está enclavada y las condiciones histórico-sociales del país. En dicho proceso, algunos factores sirven de ejes o centros de integración y pueden ser “observables, registrables y explicables”; mientras que unas partes son

---

<sup>191</sup> POZAS Arciniegas, Ricardo. “Integración de la comunidad”, en *Antología, Escuela y comunidad*. UPN, México, 1987, p. 122.



trascendentales para el desarrollo comunitario, otras son intrascendentes, de menor importancia.

La comunidad en su proceso de desarrollo va renovando y fortaleciendo algunas de sus relaciones; otras, que posiblemente se vigorizaron demasiado, se abandonaron y, sin función trascendente, se han mantenido inactivas y desintegrado.

[...]

El estado de progreso en que se encuentra el centro de población puede medirse objetivamente conociendo la forma en que está organizado y analizando los recursos de que dispone para resolver sus problemas. Recursos y organización son los elementos básicos de una comunidad.<sup>192</sup>

Los recursos, que incluyen personas, ideas, experiencias, técnicas y todo lo que se utiliza para lograr los propósitos sociales, pueden ser, en consecuencia, humanos, técnicos y materiales. La organización social comprende “[...] todos aquellos artificios conscientes o espontáneos que utiliza la sociedad para ejecutar sus funciones.”<sup>193</sup> Entre los recursos y la organización se presenta una mutua dependencia, así al cambiar las técnicas se hacen necesarias organizaciones diferentes.

Pozas Arciniegas sostiene que se puede determinar la etapa de “evolución social” que una comunidad está viviendo, analizando sus recursos productivos y su organización social; así para pasar de una etapa a otra, la comunidad debe cambiar dichos recursos lo que se reflejará en el cambio de la organización, o bien ambos factores pueden cambiar paralelamente.

Se debe tener presente que ninguna comunidad se encuentra aislada, en su interior los recursos productivos y la organización social presentan una compleja malla de relaciones, y hacia el exterior se establece una intrincada red de nexos que condicionan y/o restringen su desarrollo al de la región o del país, o al progreso mundial en estos tiempos de globalización.

Después de haber revisado la conformación de la cultura y del Estado, considerando que éste esgrime una “cultura nacional” para ejercer el poder, de las instituciones

---

<sup>192</sup> *Ibid*, pp. 125-126.

<sup>193</sup> *Ibid*, p. 126.

sociales, en especial de la escuela, y de la comunidad, en el capítulo que sucede se abordarán algunas ideas con relación al currículum, imaginario construido por y para que el Estado afiance su poder y sojuzgue a las llamadas minorías culturales y étnicas, en particular, y a los países, en general.

**Corolario.** La realidad mexicana es multiétnica, cada comunidad posee características culturales peculiares que la diferencian y le dan identidad; aunque en el discurso esta verdad es considerada, en la vía de los hechos no se sustenta. Las comunidades rurales y sobre todo las indígenas no han sido consideradas en el proyecto de nación integrado por los mestizos, a pesar de que representan el 12.6 % de la población total del país.

El Consejo Nacional de Población (Conapo) confirmó que uno de cada ocho mexicanos es indígena, lo que representa 12.6 por ciento de la población total.

En un estudio, asegura que de continuar esta tendencia, en los próximos seis años este sector de la población aumentará en más de un millón de personas para sumar 14.2 millones en 2010.

El Conapo revela que la tasa de crecimiento total de los grupos étnicos sigue siendo mayor que en la población no indígena: 1.42 por ciento frente a 1.25 por ciento en 2000. En la actualidad, precisa, la tasa de crecimiento total de los pobladores indios ha disminuido 1.22 por ciento, pero sigue siendo mayor que la registrada en el resto de la población.

La dependencia prevé que para 2010 la tasa de crecimiento descienda a 1.13 por ciento en este segmento de la población.<sup>194</sup>

Si bien las comunidades indígenas se localizan en gran parte de la geografía nacional,

El Conapo informa que los pueblos originarios se asientan principalmente en el sudeste mexicano y en menor grado en el centro, mientras que en cinco entidades el número de indígenas excede un millón. Oaxaca encabeza la lista con 2.1 millones, Chiapas con 1.4 millones, Veracruz con 1.3 y Puebla y Yucatán con menos de 1.2 millones cada uno.

En este último se registra la mayor presencia indígena (la mayoría originaria de otras entidades) con 65.5 por ciento del total de residentes, seguido por Oaxaca (56.3), Quintana Roo (45.8), Chiapas (32.0) y Campeche (30.7).<sup>195</sup>

<sup>194</sup> BALBOA, Juan. "Uno de cada ocho mexicanos es indígena, informa el Conapo", en *La Jornada*, México, 14 de agosto de 2005, p. 7.

<sup>195</sup> *Id.*

## Capítulo Sexto.

# El currículum, un concepto polisémico

[Cuando el niño llega a la escuela, ya ha] aprendido qué características suyas son vistas como debilidades por quienes le cuidan en casa. De repente, un extraño, a quien llama “profesor”, pretende descubrir qué sabe y no quién es. Cuanto más alejado se encuentre éste del ambiente cultural o temperamental del niño, más probable será que haga preguntas erróneas. El niño se da cuenta instintivamente de que las preguntas son inadecuadas, pero pronto se percató de qué inadecuado deber ser él mismo. Así, comienza a gastar energías en tratar de encubrir sus diferencias.

Vivian Paley

En los capítulos previos exploramos cómo el Estado ha utilizado las instituciones públicas, en particular la escuela, para difundir y respaldar el modelo de nación que necesita, ya que, como también examinamos y de acuerdo con Althusser, la educación es y ha sido un instrumento ideológico del poder estatal. Es por esto, y dados los complejos procesos que se dan al interior de la escuela y en la interacción de ésta con la comunidad donde se inserta, que la vida escolar es uno de los núcleos de la investigación educativa, en particular en lo referente al *currículum*, ya que en él se encuentran inmersos los intereses del Estado, y por ende, de los grupos de poder que lo sustentan, así como toda la vida escolar. En este capítulo efectuaremos un somero acercamiento al concepto de *currículum*, sus dimensiones, sus fuentes y su evaluación, así como se expresarán algunas consideraciones sobre la educación obligatoria.

*Curriculum* y Estado es un binomio indisoluble, estando el primer elemento subordinado al segundo. Dada la complejidad de estas relaciones, disertar sobre el *currículum* equivale a considerar todas las acciones que ocurren en una institución escolar, sin dejar de considerar el contexto socio-cultural donde se encuentra, es

decir implica examinar a los actores; sus interacciones explícitas e implícitas; el contexto material, cultural, político, económico, etc.; los objetivos, propósitos y finalidades institucionales a nivel macro y micro; etc.; de esta forma que Coll indica que determinar qué es el *currículum* es una pregunta “[...] realmente difícil de contestar, pues prácticamente cada especialista tiene su propia definición con matices diferenciales [...]”<sup>196</sup>. Por lo que considera que es mejor precisar qué se entiende por *currículum*. Coll parte de la identificación de las funciones que debe cubrir el *currículum*, así establece que la primera función es explicitar el proyecto que preside las actividades educativas escolares, tanto sus intenciones como su plan de acción.<sup>197</sup>

En tanto que proyecto, el *currículum* es una guía para los encargados de desarrollarlo, un instrumento útil para orientar la práctica pedagógica, una ayuda para el profesor. Esta función implica que no puede limitarse a enunciar una serie de intenciones, de principios y de orientaciones generales que, al estar excesivamente alejados de la realidad de las aulas, sean de escasa o nula ayuda para los profesores. El *currículum* debe tener en cuenta las condiciones reales en las que va a tener que llevarse a cabo el proyecto, situándose justamente entre, por una parte, las intenciones, los principios y las orientaciones generales y, por otra, la práctica pedagógica. Es función del *currículum* evitar que se produzca un hiato entre los dos extremos [...].<sup>198</sup>

La génesis del concepto de *currículum* está ligada al surgimiento de la sociedad industrial, aunque hay investigadores, que sin tener una precisión sobre su conceptualización, hablan de él refiriéndose a etapas anteriores a la época industrial, lo cual es un craso error ya que sólo lo identifican con contenidos de aprendizaje, con planes de estudio; sin embargo, el término surgió alrededor de la década de 1890, cuando se presentó una crisis en la escuela estadounidense, producto de los cambios tecnológicos drásticos que demandaban la capacitación de los obreros. Durante el período que abarca de 1860 a 1960, según Ronald Doll, la crisis escolar se debió a los crecientes incidentes por el establecimiento de la escuela pública<sup>199</sup>, siendo después de la Segunda Guerra Mundial cuando ya circulan estudios sobre la problemática curricular, debidos a plumas como Tyler y Taba, por lo que resulta

<sup>196</sup> COLL, César. *Psicología y currículum*. Paidós, México, 2004. p. 29.

<sup>197</sup> *Ibid.* p. 30.

<sup>198</sup> *Id.*

<sup>199</sup> DÍAZ BARRIGA, Ángel. *El currículo escolar. Surgimiento y perspectivas*. Rei Argentina, Argentina, . p. 16.

indudable que la teoría curricular surge en el seno de la pedagogía estadounidense y los conceptos que sobre él se han expresado necesariamente han estado vinculados al contexto socioeconómico y el momento histórico en que se estructuraron, de tal manera que Zac lo equiparaba con un plan para la educación de los alumnos y para identificar un campo de estudios; mientras que en el primer concepto se le asigna un carácter prescriptivo (aquello que debe ser realizado en las escuelas, el plan o la planificación con sus consecuentes procesos de enseñanza-aprendizaje), en el segundo “[...] es tratado como un fenómeno digno de ser estudiado, como una región disciplinar que se nutre de la investigación de cualquiera de las vertientes en las que como fenómeno el currículum se presente [...]”.<sup>200</sup> Por su parte Beauchamp, además de concederle el rango de un documento escrito y un campo de estudio disciplinar, lo define como un “sistema curricular”, incluyendo “[...] todos los procesos y la estructura organizativa a través de los que es aplicado.”<sup>201</sup> Tyler lo restringe a los planes para un programa educativo, aunque también indica que incluye ese “trasfondo” subyacente en las actividades de planificación como en los procesos de enseñanza-aprendizaje. “[...] Sin especular demasiado, el currículum comprende entonces, los propósitos que guían la acción, así como la acción misma. Esto quiere decir que el análisis adecuado del currículum ha de extenderse desde un extremo propiamente prescriptivo a otro propiamente interactivo.”<sup>202</sup>

Stenhouse, reflexiona en los siguientes términos:

Nos encontramos, al parecer, ante dos puntos de vista diferentes acerca del currículum. Por una parte, es considerado como una intención, un plan, o una prescripción, una idea acerca de lo que deseáramos que sucediese en las escuelas. Por otra parte, se le conceptúa como el estado de cosas existente en ellas, lo que de hecho sucede en las mismas. Y ya que ni las intenciones, ni los acontecimientos pueden discutirse, a no ser que sean descritos y comunicados de algún modo, el estudio del currículum se basa en la forma que tenemos de hablar o de escribir acerca de estas dos ideas relativas al mismo... Me parece esencial, que el estudio del currículum se interese por la relación entre sus dos acepciones: como intención y como realidad.<sup>203</sup>

<sup>200</sup> ANGULO RASCO, J. Félix. “¿A qué llamamos currículum”, en ANGULO, J. Félix y Nieves Blanco (coordinadores). *Teoría y desarrollo del currículum*. Aljibe, España, 1994. p. 18.

<sup>201</sup> *Id.*

<sup>202</sup> *Ibid.* p. 19.

<sup>203</sup> Citado en *Id.*

El autor, por lo tanto, considera la relación entre las ideas y las aspiraciones, y los intentos para hacerlas operativas, mediante la acción educativa.

En los años 60, Joseph Schwab había cuestionado la idea de que bastaría con aplicar como medios las teorías psicológicas, sociológicas, económicas, por ejemplo, para que se alcanzasen los objetivos curriculares; es decir, comentaba que el campo curricular estaba dominado por el pensamiento “teórico” (técnico), según el cual se consideraba que el trabajo de los docentes se restringía a poner en práctica las ideas de los teóricos; mientras, que de acuerdo a Schwab, los educadores deberían ser instruidos en las “artes de la práctica”<sup>204</sup>, es decir, se debería regresar a la epata previa donde en el pensamiento educativo, la práctica ocupaba un lugar relevante.

Lundgren consideraba que el problema central del *curriculum* era el “problema de la representación”, la perspectiva desde la cual deban organizarse los conocimientos que aprenderán las generaciones jóvenes; de esta manera

[...] afirma que los *curricula* son los *textos* producidos para resolver el problema de la representación. Utiliza el término “textos” en un sentido amplio, incluyendo no sólo

1. el sentido obvio de materiales escritos para los estudiantes (libros de texto, materiales curriculares, fichas para los estudiantes, etc.), sino también
2. las instrucciones o consejos para los profesores, y también, quizá,
3. el “texto” verbal, aunque no escrito, de las exposiciones en clase, o
4. los patrones no escritos y no verbales de la actividad de clase o de la vida de la escuela.<sup>205</sup>

En consecuencia,

El *curriculum*, según LUNDGREN, incluye:

1. Una *selección* de contenidos y de objetivos para la reproducción social; es decir, una selección de los conocimientos y destrezas que han de transmitirse mediante la educación.
2. Una *organización* del conocimiento y de las destrezas.
3. Una indicación de los *métodos* relativos a los contenidos que deben ser enseñados; su orden y control, por ejemplo.<sup>206</sup>

---

<sup>204</sup> KEMMIS, Stephen. *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*. Morata, Madrid, pp. 20-21.

<sup>205</sup> *Ibid.* p. 39.

<sup>206</sup> *Ibid.* p. 40.

Para lo cual es necesario establecer un “código del curriculum” o conjunto de principios para efectuar la selección y organización de los contenidos, así como de los métodos de enseñanza. Lundgren establece que históricamente se han concretado los siguientes códigos<sup>207</sup>:

1. Código “clásico”. Corresponde a las culturas griega y romana e incluía un equilibrio entre la educación intelectual (*trivium*, gramática, retórica y lógica, y *quadrivium*, aritmética, geometría, física y astronomía, física (preponderantemente entrenamiento militar) y estética (principalmente la música).
2. Código “realista”. Se estructuró con el advenimiento del Renacimiento; los conocimientos eran reforzados a través de los sentidos; permitió el acceso a la escolaridad de la naciente clase media.
3. Código “moral”. Surge a finales del siglo XVIII e inicio del XIX, ante la necesidad de los nacientes Estados nacionales de formar una ciudadanía comprometida con sus deberes cívicos. Se le asocia con el inicio de la educación de masas.
4. Código “racional”. Consideraba que además de formar los ciudadanos, se debería inculcar los valores del liberalismo, con fundamento en una filosofía pragmática interesada en el individuo y la ciencia. Se le asocia con la expansión de la escolarización y el sometimiento de ésta a las demandas del Estado y de la economía que requería empleados bien preparados.
5. Código “oculto”. Corresponde al *curriculum* actual, en donde las aspiraciones e ideales explícitos en los códigos anteriores se encuentran implícitos en éste. Se refuerza el control estatal de la educación, quedando el desarrollo curricular bajo la responsabilidad de los tecnólogos curriculares quienes

---

<sup>207</sup> *Ibid.* pp. 40-41.

entregan “[...] a los profesores y estudiantes con un *curriculum* cuyos valores han sido predigeridos, apareciendo los *curricula*, en contraste con los de otros tiempos, relativamente neutros desde el punto de vista axiológico.”<sup>208</sup>

Casarini expresa que hay que pensar el *curriculum* en términos de proyecto. “[...] La idea de proyecto permite visualizar al currículum como la propuesta que determina lo que ocurre en el aula entre maestros y alumnos. De ahí la afirmación de que el currículum es un instrumento potente para la transformación de la enseñanza y, por ende, una fecunda guía para el profesor. [...]”<sup>209</sup> La autora restringe el concepto al ámbito áulico (“[...] el currículum es la planeación necesaria tanto de los fines – resultados de aprendizaje- como de los medios educativos para obtenerlos”<sup>210</sup>), con lo cual diferimos, el *curriculum* sirve de “guía” para todas las interacciones al interior de la institución y con el contexto circundante, de otra manera se tiene una visión parcial y aislada del quehacer educativo. En otros términos el *curriculum*, concretado a través de diseño curricular, debe considerar que:

1. El *curriculum* es una guía para el proyecto de la institución educativa escolar, pero debe ser flexible para responder a las situaciones que se presenten durante su operación, de otra manera se presentará un hiato entre lo diseñado y lo operado.
2. Debe tener como núcleo central los procesos de aprendizaje y de enseñanza, priorizando los primeros, considerando al plan y programas de estudio, y por lo tanto a los contenidos, como un mero pretexto, como un medio para que el alumno se desarrolle integralmente.
3. Los procesos precitados no se desarrollan asépticamente, sino en una rica y amplia variedad de contextos (institucional, cultural, político, económico, etc.), que se deben considerar.

---

<sup>208</sup> *Ibid.* p. 41.

<sup>209</sup> CASARINI RATTO, Martha. *Teoría y diseño curricular*. Trillas, México, 2004. p. 11.

<sup>210</sup> *Ibid.* p. 6.



4. Las interacciones pedagógicas son realizadas por actores especificados cultural, económica y socialmente, por ende, se deben tomar en cuenta sus características y manifestaciones comportamentales, conscientes e inconscientes.
5. El *curriculum*, además, desempeña la función de mediador entre lo diseñado y la práctica pedagógica.
6. No debe restringir la iniciativa y creatividad de los profesores, éstos deben tener la libertad de efectuar las adecuaciones curriculares que sean necesarias para la realidad donde se desempeñan, considerando, también, las características y necesidades de todos los actores involucrados en la operación. El profesor no debe ser considerado sólo como un operativo, ya que en el momento que le corresponde, él va a desempeñar un papel central en la vivenciación del *curriculum*.
7. Con base en el punto anterior, el *curriculum* no puede considerar todos los aspectos y situaciones que se pudieran presentarse en el contexto donde se operará, pero sí tomar las previsiones que sean necesarias a fin de poder guiarlas.
8. Y un larguísimo etcétera, ya que los procesos sociales, dadas sus características dinámicas, y por lo tanto cambiantes y azarosas, no pueden restringirse, ni encajonarse en definiciones ni conceptualizaciones.

En este sentido el vocablo *currículo* adquiere una característica que lo asemeja a otros contruidos en la teoría educativa del siglo XX: evaluación y planificación, que sólo adquieren precisión a través de adjetivos. Aprendizaje, docentes, investigadores, programas, instituciones y sistema, en el caso de la evaluación, y planeación del curso, del trabajo institucional o del sistema educativo. De igual forma se refieren a formas metodológicas con expresiones adjetivas; evaluación sistémica, formativa, sumativa, o bien, planificación estratégica, técnica, por objetivos. Todo ello también

existe en el ámbito de lo curricular: la perspectiva tradicionalista, la crítica, la integral.<sup>211</sup>

Expresábamos que si bien existe un *currículum*, como resultado de un diseño curricular, también se presenta un *currículum* en el momento de su puesta en práctica, surgido de los interactuantes, así como otra dimensión no expresada explícitamente, de manera tal que generalmente se asienta que existen tres dimensiones curriculares:

1. *Curriculum* formal. Se identifica con el plan de estudios, es decir, tanto con los contenidos como con la planeación de los procesos de enseñanza-aprendizaje, y con las condiciones académico-administrativas.<sup>212</sup> Casarini especifica que los programas académicos consideran<sup>213</sup>:
  - Objetivos generales y particulares de aprendizaje.
  - Organización y secuenciación de contenidos.
  - Actividades de aprendizaje y estrategias de enseñanza.
  - Modalidades de evaluación y distribución del tiempo.
  
2. *Curriculum* real o vivido. “[...] es la puesta en práctica del currículum formal con las inevitables y necesarias modificaciones que requiere la contrastación y ajuste entre el plan curricular y la realidad del aula. [...]”<sup>214</sup> Es decir, retomando la clasificación de Coll<sup>215</sup>, existe un primer nivel de concreción que considera los objetivos generales del ciclo, las áreas curriculares y sus objetivos específicos, los objetivos terminales, los bloques de contenidos y las orientaciones didácticas, cuya selección, propuesta y estructura corresponde a la instancia estatal (qué enseñar, cómo enseñar y evaluar). Un segundo nivel de concreción que precisa cuándo enseñar (secuenciación y temporalización de los aprendizajes), plasmados en los programas de estudio. “El segundo

<sup>211</sup> DÍAZ BARRIGA, Ángel. “El currículo. Tensiones conceptuales y prácticas”, Vol. 5, No. 2. UNAM, México, 2003, en <http://redie.uabc.mx/vol5no2/contenido-diazbarriga.html> Sábado 4 de febrero de 2006, p. 3.

<sup>212</sup> *Ibid.* p. 7.

<sup>213</sup> *Ibid.* p. 8.

<sup>214</sup> *Ibid.* pp. 8-9.

<sup>215</sup> COLL, César. *Op. cit.* pp. 138-156.

nivel de concreción del Diseño curricular consiste pues en establecer, para cada área curricular, sendas secuencias de los principales elementos de contenido. [...]”<sup>216</sup> El diseño de estos programas también corresponde a las instancias estatales. El tercer nivel de concreción, que en sentido estricto no forma parte del diseño curricular, corresponde a las adaptaciones “[...] a la singularidad de cada centro escolar, elaborando proyectos educativos y programaciones ajustadas a las necesidades y peculiaridades de cada caso. [...]”<sup>217</sup>. Y la operación de estas adecuaciones curriculares corresponde al *curriculum* real o vivido.

3. *Curriculum* oculto. “[...] es una categoría de análisis que nos permite interpretar con mayor precisión la tensión existente siempre entre intenciones y realidad, entre currículum formal y currículum real. El currículum oculto es, según Arciniegas (1982, p. 75): ‘proveedor de enseñanzas encubiertas, latentes, enseñanzas institucionales no explícitas, brindadas por la escuela – puesto que ésta es un microcosmos del sistema social de valores-’.”<sup>218</sup> En otros términos, al ponerse en operación el *curriculum* formal se presentan de manera encubierta, implícita, oculta, una serie de valores, de creencias, de expectativas, de aspiraciones, de criterios sociales, etc., que permean el *curriculum* real, reorientándolo y dimensionándolo desde la perspectiva de la institución específica y de los interactuantes.

Por tal motivo hablar de *curriculum* es referirse al complejo y variado mundo de la acción educativa, la cual nunca puede ser aséptica, como se pretende desde una perspectiva positivista, ya que la vida escolar siempre está determinada por factores y procesos institucionales, sociales, políticos, económicos, en suma, culturales, por lo que el concepto de *curriculum* resulta polisémico.

---

<sup>216</sup> *Ibid.* p. 145.

<sup>217</sup> *Ibid.* p. 151.

<sup>218</sup> CASARINI RATTO, Martha. *Op. cit.* p. 9.

Kemmis y cols., en su experiencia con escuelas australianas, sostienen que el *currículum* a desarrollar por los planteles presenta tres orientaciones principales<sup>219</sup>:

1. Vocacional/neoclásica. Es la orientación dominante, reflejando y recreando la educación como preparación para el trabajo. Se considera vocacional porque trata de desarrollar la vocación de los alumnos; es neoclásica porque se basa en la tradición humanista clásica de que la cultura comprende conocimientos y destrezas útiles que la escuela debe transmitir.
2. Liberal-progresiva. Tiene como fin educar para la vida; considera al alumno como un individuo en evolución, el cual debe ser educado como una “persona total”; rechaza la perspectiva instrumental; trata de desarrollar el sentido de lo bueno, lo verdadero y lo bello en el niño; su finalidad es el desarrollo de seres humanos autónomos, mediante la acción y con fundamento en una perspectiva personalista en su filosofía social; sostiene que la sociedad mejorará a través de la acción correcta de “individuos de bien”. Es liberal porque busca la liberación de las personas por medio de la razón, tanto en el nivel individual como en el social.
3. Socialmente crítica. Sostiene que no son suficientes la virtud y la acción individuales para que se perfeccione la sociedad, ya que no hay igualdad de oportunidades para participar en la discusión política; se requiere “desenmascar” los procesos sociales políticos y económicos que originan la desigualdad social, al tiempo que se deben ofrecer “formas de acción social y política” para superar la injusticia. La escuela debe ayudar al alumno a desarrollar formas de investigación crítica para comprender la situación social de nuestros días, así como formas de acción y reflexión. La institución escolar puede lograr esto a través de proyectos que requieren el “ [...]desarrollo cooperativo del conocimiento y del discurso, la organización democrática y

---

<sup>219</sup> KEMMIS, Stephen. “La teoría del currículum como ideología”, en *Antología básica, Análisis curricular*. UPN, México, 1994, pp. 184-185.

tareas socialmente útiles. [...]”<sup>220</sup> Implica el trabajo de toda la comunidad y el rechazo de las barreras burocráticas, para luchar contra la ideología dominante.

El autor sostiene que estas orientaciones son un intento para hacer “visible” el currículum “oculto”.<sup>221</sup>

Ahora bien, para el diseño del *currículum* se deben considerar diversas fuentes o “[...] posiciones de índole sociocultural, epistemológica-profesional y psicopedagógica, a través de las cuales se pretende derivar principios que orienten tanto el diseño curricular como su desarrollo y evaluación. [...]”<sup>222</sup> Estas fuentes pretenden responder a:

- a. ¿Por qué y para qué aprender-enseñar?
- b. ¿Qué aprender-enseñar?
- c. ¿Cuándo aprender-enseñar?
- d. ¿Cómo aprender-enseñar?
- e. ¿Qué, cuándo y cómo evaluar?

Aspectos que Coll denomina elementos del *currículum*, aunque él los limita a la enseñanza<sup>223</sup>.

Sobre las fuentes del *currículum*, Coll<sup>224</sup>, retomando a Tyler, indica que existen tres posicionamientos discrepantes:

1. Progresista. Resalta la importancia de conocer los intereses, problemas, propósitos y necesidades del niño para seleccionar los objetivos.

<sup>220</sup> *Ibid.* p. 185.

<sup>221</sup> *Id.*

<sup>222</sup> CASARINI RATTO, Martha. *Op. cit.* p. 39.

<sup>223</sup> COLL, César. *Op. cit.* p. 31.

<sup>224</sup> *Ibid.* p. 33.

2. Esencialista. Expresa que los objetivos deben partir del análisis de la estructura interna de los contenidos de enseñanza.
3. Sociológico. La fuente de información principal es el análisis de la sociedad.

Siguiendo a Tyler, Coll asevera que los tres posicionamientos son necesarios y complementarios, añadiendo un cuarto posicionamiento.

4. La propia experiencia pedagógica. El diseño curricular no surge de la nada, sino de la práctica pedagógica.

Por su parte, Casarini cita como fuentes del *curriculum* las siguientes:

1. Fuente sociocultural. Aporta los “[...] requerimientos sociales y culturales que el medio formula a la escuela. [...]” Como institución surgida de la sociedad, la Escuela debe responder a un conjunto de aspiraciones y expectativas que demanda el grupo social, o como ya expresábamos, de los grupos de poder; de esta manera, en nuestro país aunque se habla de que la educación debe propiciar el desarrollo integral del individuo, en la práctica ha estado orientada para que el sujeto se inserte en el ámbito laboral (económico), aunque Casarini asevera que “[...] las demandas sociales y culturales hechas a la escuela son el conjunto de conocimientos, valores, actitudes, procedimientos y destrezas que contribuyen a la socialización del alumno dentro de las pautas culturales de una comunidad. [...]”<sup>225</sup> Asimismo, Casarini anota que el *curriculum* “[...] se convierte en la instancia mediadora entre institución y sociedad para el logro de aquellos propósitos.”<sup>226</sup> Aunque esto está muy lejos de la realidad, ya que la selección de todos los aspectos citados no la realiza la comunidad, sino el Estado, a través de diversas instancias y con intereses casi siempre económicos, de competitividad para un mundo con economías globalizadas. Si bien, desde una perspectiva crítica, la misión de la educación

---

<sup>225</sup> *Ibid.* p. 42.

<sup>226</sup> *Id.*

es convertir a los individuos en seres libres y creativos, las presiones sociales y el *curriculum* oculto, entre otros muchos factores, están siempre presentes; además, si consideramos que la cultura es una construcción socio-histórica de un grupo social específico, resulta cuestionable la visión o selección que ofrece el Estado, a través de la institución escolar; de esta forma, en la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, realizada en Jomtien, Tailandia, del 5 al 9 de marzo de 1990, se expresó que “[...] la amplitud de las necesidades básicas de aprendizaje y la manera de satisfacerlas varían según cada país y cada cultura y cambian inevitablemente con el transcurso del tiempo.”<sup>227</sup>

2. Fuente psicopedagógica. Como su nombre lo indica, esta fuente considera dos aspectos, el psicológico y el pedagógico; mientras que el primero abarca los procesos de aprendizaje, el segundo corresponde a la parte teórica de la enseñanza y al conocimiento experiencial del docente.

Se considera que el aprendizaje “[...] es un proceso mediante el cual se adquieren conocimientos, sentimientos, actitudes, valores y habilidades, a través de los cuales incorporamos nuevas maneras de pensar, de sentir, y de abordar situaciones del mundo interno y de la relación con los otros, así como con la realidad en general. Al aprender, se modifican, reestructuran y refuerzan un conjunto variado de comportamientos del individuo, tanto observables como interiorizados, tanto externos como internos. [...]”<sup>228</sup> De acuerdo con la complejidad que implica el aprendizaje, consideramos que no es un proceso, como establece Casarini, sino un conjunto de procesos mediante los cuales el individuo, en un contexto socio-cultural e histórico específico, hace suyos contenidos cognoscitivos, actitudinales y procedimentales. Por otra parte, como establece el artículo 6 de la *Declaración Mundial sobre Educación para Todos*, “El aprendizaje no se

<sup>227</sup> *Declaración Mundial sobre Educación para Todos: Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje. Educación para Todos.* [http:// www.oei.es/efa2000jomtien.htm](http://www.oei.es/efa2000jomtien.htm) Domingo 21 de noviembre de 2004.

<sup>228</sup> COLL, César. *Op. cit.* p. 48-49.

produce en situación de aislamiento. De ahí que las sociedades deban conseguir que todos los que aprenden reciban nutrición, cuidados médicos y el apoyo físico y afectivo general que necesitan para participar activamente en su propia educación y beneficiarse de ella.”<sup>229</sup>

En consecuencia, resulta más adecuado hablar de aprendizajes y no de aprendizaje.

El factor pedagógico incluye el aspecto teórico y práctico de la enseñanza, siendo ésta considerada como “[...] una actividad intencional y anticipada dirigida a propiciar el aprendizaje de diversos contenidos (científicos, técnicos y axiológicos) de acuerdo con determinados fines, que de manera explícita e implícita son valorados por la institución educativa y por el medio social. [...]”<sup>230</sup> Sobre este concepto precisamos que la enseñanza no es una actividad, como manifiesta Casarini, sino un conjunto de procesos que están orientados a crear espacios que faciliten los aprendizajes del (los) alumno (s), además, la autora sólo considera los fines institucionales y sociales, dejando al margen los correspondientes al discente. Y como ya se asentaba, es importante destacar el papel jugado por el *currículum* oculto, ya que desde el momento en que el docente se aproxima al conocimiento del currículum formal está operando su compleja y diversa integridad ontológica, axiológica, social, cultural, etc.

Destacamos que Casarini expresa algunos principios para el diseño curricular, derivados del aspecto psicológico<sup>231</sup>:

- ✓ Partir del desarrollo del alumno.

---

<sup>229</sup> CONFERENCIA MUNDIAL SOBRE EDUCACIÓN PARA TODOS. “Declaración Mundial sobre educación para todos. ‘Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje’ ”. <http://www.oei.es/efa2000jomtien.htm> Domingo 21-noviembre-2004.

<sup>230</sup> CASARINI RATTO, Martha. *Op. cit.* p. 53.

<sup>231</sup> *Ibid.* pp. 55-57.



- ✓ Evitar los aprendizajes “repetitivos”, mediante la construcción de aprendizajes significativos.
- ✓ Realizar un proceso personal de adquisición de los contenidos curriculares.

Para lo cual se requiere considerar condiciones como la selección y estructura de los contenidos basada en la lógica de las disciplinas y áreas del conocimiento y en la estructura psicológica del alumno; considerar la motivación de éste, así como propiciar la aplicación de los aprendizajes; tomar en cuenta los aprendizajes previos de los niños, “modificando” aquellos que se considere necesario; propiciar la reflexión sobre los aprendizajes; y fomentar el desarrollo y propuestas que vinculen al escolar con su contexto.

### 3. Fuente epistemológica-profesional. Esta fuente

[...] enfrenta al diseñador a la toma de decisiones sobre los contenidos relacionados con un saber y un saber hacer específico. El primero se corresponde con la estructura interna de las disciplinas de conocimiento que sustentan el plan curricular de un nivel educativo determinado y para una formación específica. El segundo alude a la “dimensión” profesional del currículum. [...] <sup>232</sup>

El aspecto epistemológico corresponde al problema del conocimiento humano y su clasificación en áreas o disciplinas, así como tener la conciencia de que dicho conocimiento es relativo, diverso, histórico. De esta forma, se puede considerar que el *currículum* es una selección cultural históricamente determinada, organizada en “cuerpos disciplinados de conceptos”. Mientras que Coll clasifica los contenidos, como ya se expresó, en conceptuales o cognoscitivos, procedimentales y actitudinales, Casarini considera dos grandes grupos:

- a. Saber teórico-conceptual. Proviene de las ciencias y tiene la finalidad de explicar o “descubrir” (concepto positivista) un sector de la realidad.

---

<sup>232</sup> *Ibid.* pp. 57-58.

- b. Saber técnico-práctico. Se refiere a la tecnología, las técnicas, procedimientos, lenguajes y artes y “[...] cuya finalidad esencial es conocer y/o dominar su aplicación para actuar, controlar, crear o transformar objetos o procesos naturales o sociales en determinado ámbito de la realidad, particularmente de una profesión. [...]”<sup>233</sup>

En el aspecto profesional se aborda la selección y organización de los contenidos curriculares, desde la perspectiva de una profesión, y por lo tanto incluye tanto el aspecto epistemológico como el sociolaboral.<sup>234</sup> En este sentido, además, se debe tener presente el perfil de egreso esperado de los estudiantes.

Otro conjunto de procesos vinculados a los del diseño curricular, son los referidos a la evaluación, un ámbito tan complejo que, como expresa Gimeno Sacristán: “[...] Cuánto más se penetra en el dominio de la evaluación, tanto más conciencia se adquiere del carácter enciclopédico de nuestra ignorancia y más ponemos en cuestión nuestras certidumbres. Cada interrogante planteada lleva a otras. Cada árbol se enlaza con otro y el bosque aparece como inmenso.”<sup>235</sup> Sobre este particular se han propuesto diferentes métodos y modelos<sup>236</sup>, destacando:

1. Método de evaluación orientada hacia los objetivos (Ralph Tyler). Define los objetivos en términos de rendimiento, de manera que la evaluación se convierte en un proceso para determinar la congruencia entre los objetivos y las operaciones, es decir, con los logros de los alumnos. El modelo tiene la desventaja de sólo considerar la evaluación como terminal y estar sólo dirigida a los objetivos; además, considera la enseñanza como una tecnología, mide los comportamientos a través de tests de rendimiento y los objetivos programáticos se especifican como aprendizajes observables en los comportamientos de los escolares. Se usa una norma absoluta, no relativa, lo

---

<sup>233</sup> *Ibid.* p. 65.

<sup>234</sup> *Ibid.* p. 69.

<sup>235</sup> Citado en *Ibid.* p. 184.

<sup>236</sup> *Ibid.* pp. 189-211.

que conlleva al diseño de instrumentos de medida referidos a criterios, que permiten comparar los rendimientos del individuo con un estándar.

2. Método de evaluación como información para la toma de decisiones o evaluación orientada hacia el perfeccionamiento (Cronbach y Stufflebeam). La evaluación es considerada como prescriptiva de la información que se necesita, y por lo tanto se enfoca a los procesos y actuaciones curriculares; el objetivo principal de la evaluación es perfeccionar, a fin de tener “informes responsables” y propiciar la comprensión de los fenómenos investigados, para la toma de decisiones sobre mejoramiento del curso, identificar necesidades de instrucción del individuo, y juzgar la calidad del sistema escolar así como de los actores.
  
3. Modelo C.I.P.P. (Contexto, Input, Proceso y Producto) (Stufflebeam). Considera cuatro tipos de decisiones sobre el proceso de intervención racional sobre la realidad<sup>237</sup>:
  - Decisiones de planificación (especificación de metas y objetivos. Enseñanza preactiva).
  - Decisiones de estructuración (especificación de medios para lograr fines de planificación. Enseñanza preactiva).
  - Decisiones de aplicación (dirigidas al proceso real de desarrollo del programa y cambio en la realidad. Enseñanza interactiva).
  - Decisiones de reciclaje (referidas a la constatación de la congruencia entre propósitos y resultados).

Por lo tanto las evaluaciones corresponden a los tipos de decisiones<sup>238</sup>:

- Evaluación del contexto. Proporciona información relevante y racional para la especificación de objetivos programáticos.

---

<sup>237</sup> *Ibid.* pp. 193-194.

<sup>238</sup> *Ibid.* p. 194.

- Evaluación del diseño. Brinda información sobre los medios y estrategias más adecuadas para lograr los objetivos.
- Evaluación de los procesos. Suministra información para la toma de decisiones cotidianas para el desarrollo efectivo del programa.
- Evaluación de productos. Provee información sobre el valor del programa.

Este modelo tiene una orientación práctica, da relevancia a la información y enfatiza la utilidad para la acción racional, pero parte de una visión teórica y no realista, considerando la vida social como neutra e ideal.

4. Modelo de evaluación orientada al consumidor (Scriven). Desplaza la evaluación de los objetivos a las necesidades; por lo tanto la evaluación valora sistemáticamente las cosas, debe identificar resultados reales y determinar su valor desde las necesidades del consumidor, de manera independiente de las metas. Scriven establece diferencias entre objetivo y funciones de la evaluación, entre evaluación formativa y sumativa, entre evaluación y estimación del logro de objetivos; también clasifica la evaluación en<sup>239</sup>:
  - a. Formativa. Se enfoca al perfeccionamiento del programa en desarrollo.
  - b. Sumativa. Proporciona juicios sobre los alcances de las metas con relación a las necesidades valoradas. Valora los resultados del programa.
  - c. Intrínseca. Valora las cualidades de las mediaciones, es decir, la naturaleza del programa.
  - d. Final. Se enfoca hacia los efectos del programa.

Algunos autores critican esta evaluación sin metas, aseverando que sólo representa una técnica renovadora y no un modelo de evaluación.

---

<sup>239</sup> *Ibid.* pp. 197-198.

5. Modelo de evaluación centrado en el cliente (Stake). También llamado evaluación respondente, incorpora al concepto de evaluación antecedentes, proceso, normas y juicios, y resultados. Considera que las intenciones pueden cambiar y demanda una comunicación permanente entre el evaluador y la “audiencia” para solucionar problemas. Requiere un método plural, flexible, interactivo, holístico, subjetivo y orientado hacia el servicio. “[...] el proceso debe reflejar la complejidad y particularidad de los programas educativos de modo que sirva realmente a los problemas e interrogantes que se plantean los profesores. [...]”<sup>240</sup> La infinidad de datos que se recaban con este tipo de evaluación, se integran a través de los conceptos relacionales de contingencia y congruencia, la primera relaciona los antecedentes, transacciones y resultados, y la segunda sería la coincidencia entre lo observado y lo propuesto; además, la eficacia de la evaluación directamente se relaciona con las actividades del programa.
6. Modelo de evaluación iluminativa (Parlett y Hamilton). Considera dos conceptos básicos, el sistema de enseñanza (“[...] conjunto de presupuestos pedagógicos, de planes y normas formalizadas relativos a acuerdos concretos sobre la enseñanza [...]”<sup>241</sup>) y el medio de aprendizaje (“[...] ambiente sociopsicológico y material en el que trabajan conjuntamente estudiantes y profesores [...]”<sup>242</sup>, según Stufflebean y Shinkfield). De esta forma el éxito no se debe sólo a un sistema de instrucción sino también a la “traducción” e “interpretación” que de él hagan los profesores y alumnos, siendo esto último lo que interesa al evaluador. El *curriculum* se estudia en el contexto donde se opera. Se considera que este modelo no considera los criterios como sentido, potencial, interés, condicionalidad y elucidación.

---

<sup>240</sup> *Ibid.* p. 201.

<sup>241</sup> *Ibid.* p. 205.

<sup>242</sup> Citados en *Ibid.* p. 206.

7. Modelo de evaluación como crítica artística (Eisner). Se fundamenta en considerar la enseñanza como un arte y al profesor como un artista; demanda del evaluador conocimientos, capacidad de intuición, comprensión y empatía con los acontecimientos.
8. Modelo de evaluación como investigación (Stenhouse). Considera que la evaluación debe ir integrada al desarrollo del *curriculum*, por lo tanto el diseñador del *curriculum* debe ser un investigador, de tal forma que la evaluación demanda tender un puente entre la investigación educativa, la práctica de la enseñanza y el desarrollo del *curriculum*, para lo cual es necesario cambiar la mentalidad sobre la relación teórica-práctica y la mentalidad institucional sobre la política administrativa y académica.

Los modelos revisados por Casarini muestran el cambio de los modelos tecnológicos convencionales a otros que consideran aspectos idiosincrásicos, complejos, plurales, que valoran la calidad educativa como un todo, y no sólo toman en cuenta aspectos instrumentales, sino que requieren que el diseñador-evaluador del *curriculum* tenga la capacidad de acercarse, analizar e interpretar la realidad, con un pensamiento crítico, reflexivo y creativo “[...] para la apreciación de los valores humanos, para una acción inteligente y sensata en situaciones humanas complejas e impredecibles.”<sup>243</sup>

Este somero acercamiento de lo que se puede considerar como *curriculum*, nos permite destacar la trascendencia de la institución escolar, trascendencia que no ha escapado de la mira del Estado, por lo que, con el objetivo de precisarla, controlarla y dirigirla, ha instituido la educación obligatoria, implantación que según Gimeno Sacristán y Pérez Gómez se justifica por<sup>244</sup>:

1. Tener el carácter de ser un servicio social, pues todos los individuos tienen derecho de acceder a los bienes culturales de la sociedad, a tener una

---

<sup>243</sup> *Ibid.* p. 214.

<sup>244</sup> GIMENO SACRISTÁN, José y Ángel I. Pérez Gómez. “La cultura de la enseñanza obligatoria”, en *Antología básica. Análisis curricular*. UPN, México, 1994, pp. 73-74.

preparación para el trabajo y a capacitarse para actuar socialmente. Se trata de “paliar” las desigualdades de origen de las personas.

2. Representa un proyecto de socialización del individuo que permite la vertebración entre los “subgrupos” y “subculturas” y homogeneiza creencias, aspiraciones, valores y comportamientos básicos.
3. Libera un espacio de vida de los individuos a fin de tener una preparación previa, en competencias muy generales, para participar, posteriormente, en los procesos de producción y en las actividades sociales.
4. Es una necesidad en las sociedades donde el trabajo no se efectúa en el medio familiar, así la escuela asume las funciones otrora familiares como el cuidado y la educación de los niños, en etapas muy tempranas: la escolaridad obligatoria se convierte en un “tratamiento sustitutorio de la educación familiar y del cuidado global” de los jóvenes.

La escuela, cualquier tipo de escuela, es un rival muy cercano de la familia en la educación de los niños y adolescentes (APPLE, 1975, pág. 97) porque, se quiera o no, es una *institución total* en la que los alumnos viven experiencias complejas por tiempo prolongado. En ese sentido puede hablarse de colaboración y competencia entre ambas, pues en el compartir misiones se dan las dos posibilidades. La escuela ve la necesidad de colaboración familiar en unos casos, aprecia interferencias en otros y lo mismo le ocurre a la familia.<sup>245</sup>

En los procesos que se desarrollan regularmente en la escuela, destacan los referidos a la enseñanza; con base en Scardamalia y Bereiter, Pérez Gómez distingue cuatro modelos o perspectivas de enseñanza<sup>246</sup>:

1. La enseñanza como transmisión cultural. Parte de que el conocimiento “acumulado” a través de las generaciones, se puede conservar mediante su transmisión a las generaciones más jóvenes, correspondiendo a la escuela

<sup>245</sup> *Ibid*, p. 74.

<sup>246</sup> PÉREZ GÓMEZ, Ángel I. “Diferentes enfoques para entender la enseñanza”, en *Antología básica. Análisis curricular*. UPN, México, 1994, pp. 95-97.

esta misión, organizándolo en “cuerpos de conocimiento disciplinar”. Es un enfoque tradicional, pues se centra más en los contenidos que en las características de los alumnos. Su principal problema radica en la distinta naturaleza del conocimiento y en las nociones previas que ha desarrollado el niño para interpretar su realidad cotidiana; éste, el alumno, requiere el desarrollo de esquemas de recepción para una comprensión significativa, como sostiene Ausubel.

2. La enseñanza como entrenamiento de habilidades. El principal problema de este enfoque radica en vincular el desarrollo de capacidades al contenido y al contexto cultural donde las tareas y habilidades adquieren significación. Los aprendizajes se dan en un contexto cultural, y son determinados por éste, al igual que las capacidades formales son dependientes de los contenidos, a partir de los cuales se desarrollan.
3. La enseñanza como fomento del desarrollo natural. Su origen se remite a las teorías de Rousseau; se fundamenta en que el método más adecuado para garantizar la educación es el respeto al desarrollo espontáneo del niño; defiende la pedagogía de la no intervención que indica que la intervención del adulto y la influencia de la cultura distorsionan y “envilecen” del desarrollo natural y espontáneo del individuo; en consecuencia, tiene un carácter idealista, ya que el desarrollo de los seres humanos invariablemente está condicionado y determinado por factores culturales, por la interacción social y con el mundo físico y simbólico. En este modelo también se destaca que la sociedad contemporánea está dividida en clases sociales, existe la desigualdad social, económica y cultural, por lo que si se dejara a los niños de las clases sociales desfavorecidas a la deriva de su desarrollo espontáneo, permanecerían en la marginación y discriminación.
4. La enseñanza como producción de cambios conceptuales. Sus teóricos representativos son Sócrates, y Piaget y los neopiagetianos, quienes



consideran que el aprendizaje es un proceso de transformación: el alumno es un activo procesador de información que asimila, a partir de sus nociones o preconceptos previos y movilizándolo sus esquemas ya existentes de pensamiento. Su centro radica en el pensamiento, capacidades e intereses de los niños, en el desarrollo de las capacidades formales.

[...] la enseñanza puede considerarse como un proceso que facilita la transformación permanente del pensamiento, las actitudes y los comportamientos de los alumnos/as, provocando el contraste de sus adquisiciones más o menos espontáneas en su vida cotidiana con las proposiciones de las disciplinas científicas, artísticas y especulativas, y también estimulando su experimentación en la realidad.<sup>247</sup>

En las páginas precedentes hemos tratado de destacar la importancia de la educación, aunque reiteramos que en la actualidad muchos enfoques y teorías que han demostrado su inviabilidad o sustentos insuficientes, coexisten en el ámbito educativo debido, entre muchos factores más, a la complejidad y diversidad de procesos involucrados, así como en la inmensa cantidad de actores que dificultan tener perspectivas y constructos comunes, aunque esto también es garante de la diversidad que genera riqueza de visiones.

Una vez establecida la triada Cultura-Estado-Educación, en el siguiente capítulo abordaremos el contexto sociohistórico en el que se gestaron el plan y programas de estudio de Educación Primaria vigentes (resumidero de las relaciones y tensiones de los tres componentes enunciados), a través del establecimiento de políticas educativas que viraron drásticamente de las diseñadas en los regímenes políticos precedentes.

**Corolario.** El discurso oficial, a raíz de la importación del modelo neoliberal, ha manejado que cualquier política pública debe ser sometida al escrutinio y a la consulta de los diversos sectores sociales, sin embargo, esto es letra muerta; por ejemplo, la implantación del modelo educativo de 1993, si bien se difundió que fue

---

<sup>247</sup> *Ibid*, p. 97.

resultado de dicha consulta, la realidad resulta cuestionable. De igual forma, en el año 2006, para concluir el período de Vicente Fox, la realidad contradice el discurso:

A seis meses de concluir la administración foxista y sin el respaldo de docentes, pedagogos, historiadores, geógrafos y otros especialistas, se publicó en el *Diario Oficial de la Federación* el acuerdo 384 de la Secretaría de Educación Pública (SEP) que establece los nuevos planes y programas para la educación secundaria.

De aplicación obligatoria en todos los planteles públicos y privados, la Reforma a la Educación Secundaria (RES) establece una disminución en el número de asignaturas por grado, ubicación gradual de maestros en un solo centro de trabajo, reducción paulatina en el número de alumnos por grupo y la creación de consejos consultivos interinstitucionales para la "revisión permanente y mejora continua de los programas de estudio".

[...]

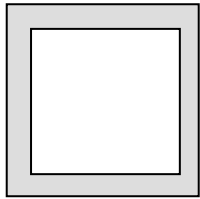
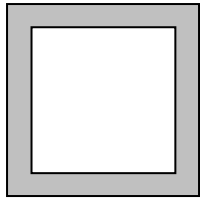
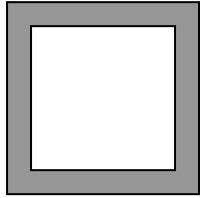
[...] el nuevo mapa curricular que deberá aplicarse en el próximo ciclo escolar 2006-2007 reduce a dos años la enseñanza de historia, ética y civismo, destina un solo curso para geografía de México y el mundo, además de que compacta las materias de física, química y biología, en una sola asignatura denominada ciencias.<sup>248</sup>

Pese a que desde su anuncio propició el rechazo de académicos, escritores, investigadores y docentes, quienes la calificaron de "aberrante", la reforma a la educación secundaria, publicada este viernes en el *Diario Oficial de la Federación*, impondrá un modelo académico que sólo destinará 40 horas para el estudio de las culturas prehispánicas y 32 para el periodo de la Colonia hasta la Independencia de México.<sup>249</sup>

Nuevamente, el Estado ejerce su poder para imponer la visión histórica que requiere, en detrimento de las cosmovisiones de los diversos grupos sociales que pueblan México. El *currículum* formal sigue siendo usado como una estrategia para condicionar desarrollos y limitar mentalidades, cuando no lo opera un docente crítico y con compromiso social.

<sup>248</sup> POY SOLANO, Laura. "Sin aviso, impone la SEP reforma a secundarias para el próximo ciclo", en *La Jornada*, México, 27 de mayo de 2006, p. 43.

<sup>249</sup> POY SOLANO, Laura. "Pese a falta de resultados del plan piloto, la RES buscará 'balancear' la enseñanza", en *La Jornada*, México, 27 de mayo de 2006, p. 44.



***SEGUNDA PARTE***  
***REFERENTES***  
***CONTEXTUALES***



## **Capítulo Séptimo.**

### **Transformación del contexto internacional y la “modernización” de México**

[...] la Historia no sigue nunca el camino que se le traza. No porque sea por naturaleza errática, o insondable, o indescifrable, no porque escape a la razón humana, sino porque precisamente es sólo lo que los hombres hacen de ella, porque es la suma de todos sus actos, individuales o colectivos, de todas sus voces, de sus intercambios, de sus enfrentamientos, de sus sufrimientos, de sus odios, de sus afinidades. Cuanto más numerosos son los actores de la Historia, y cuanto más libres, tanto más compleja es la resultante de sus actos, más difícil de abarcar, más rebelde a las teorías simplificadoras.

Amin Maalouf

Podemos considerar que la historia de la humanidad se ha caracterizado por la confrontación de bipolaridades o multipolaridades, de tal manera que al término de la segunda conflagración mundial, el mundo quedó ideológica, política y económicamente dividido en dos modelos contrastantes: el capitalista por un lado, y el socialista, por el otro; sin embargo, nuevos vientos soplarían en la vida de las grandes potencias mundiales en los últimos años del siglo XX: las religiones volvían por sus fueros, los regímenes políticos se tambaleaban, la universalización de los mercados económicos era ya un hecho, la globalización expandía sus territorios en un intento de homogeneizar sociedades y Estados bajo un modelo único. En este capítulo efectuaremos una somera revisión de los procesos sociopolíticos que ocurrieron en las dos últimas décadas del siglo anterior, a fin de delinear el panorama que sirvió de telón y que incidió en las políticas educativas que se operaron en nuestro país en ese momento histórico y de las cuales el presente es consecuencia.

En el contexto internacional, los últimos meses de 1989 quedarán inscritos como el parteaguas de la geopolítica mundial: el 19 de noviembre de 1989 cae el muro de Berlín, y en diciembre del mismo año, del 2 al 3, se efectúa la Cumbre en Malta, con la participación de George Bush y Mijaíl Gorbachov, que simboliza el fin de la Guerra Fría. Las banderas que ondearon los regímenes capitalistas dejaban de tener vigencia, el antiguo enemigo había desaparecido y el temor ante una nueva hecatombe nuclear, que durante cuarenta años había amenazado al mundo, se derrumbaba: el mundo socialista estaba en un proceso de rápida transición, adoptando economías de mercado y desmantelando sus organizaciones de seguridad colectiva, la URSS se fragmentaba en 15 repúblicas independientes (Federación Rusa, Estonia, Letonia, Lituania, Bielorrusia, Ucrania, Moldavia, Georgia, Armenia, Azerbaiyán, Kazajistán, Uzbekistán, Turkmenistán, Tayikistán y Kirguizistán), al tiempo que retiraba sus tropas de Europa Central y de Afganistán; se vislumbraba un mundo homogéneo donde imperaría el liberalismo y la democracia, como la entienden las sociedades occidentales, en particular el país que se erguía como la potencia que guiaría los destinos de los pueblos, los Estados Unidos de América. “Se configura[ba] una nueva agenda internacional. Termina[ba] el conflicto Este-Oeste y deja[ba] al descubierto el siempre presente conflicto Norte-Sur. El enfrentamiento ya no se plantea[ba] entre socialismo y capitalismo, sino entre desarrollo y subdesarrollo.”<sup>250</sup>

Algunos analistas “[...] hablaban del fin de la historia, otros del nacimiento de un globalismo a ultranza, donde el Estado nacional tendería a la desaparición; del inicio de un multipolarismo económico, donde las rivalidades militares e ideológicas del pasado serían sustituidas por una nueva competencia comercial y tecnológica.”<sup>251</sup> Sin embargo, los procesos históricos no se pueden encajonar, ni ajustar a directrices ortodoxas, y las sociedades mundiales iban a demostrarlo.

---

<sup>250</sup> GARZA ELIZONDO, Humberto. “Los cambios de la política exterior de México: 1989-1994”, en *Foro internacional*. Vol. XXXIV, No. 4.138. El Colegio de México, México, octubre-diciembre de 1994. pp. 534-535.

<sup>251</sup> ROZENTAL, Andrés. *La política exterior de México en la era de la modernidad*. FCE, México, 1993. p. 20.

La desaparición de la bipolaridad traería, por una parte, el resurgimiento y manifestación violenta de problemas añejos (principalmente reivindicaciones nacionales, generalmente separatistas, como las surgidas en la Europa Oriental, la exURSS, Irlanda, Euskadi y Córcega; o la presencia de movimientos religiosos altamente politizados, como el fortalecimiento del islamismo en el Mundo Árabe, caracterizado por un acendrado antioccidentalismo), y por otra la desacreditación de los modelos políticos que se querían implantar a nivel mundial; además del incremento de las minorías no occidentales (provenientes de América Latina, la región árabe y el sudeste asiático) en Europa y EUA y el fortalecimiento de la identidad cultural de otras minorías, en estas últimas regiones.<sup>252</sup>

Para los EUA, la nueva dimensión mundial representaba un gran reto, ya que al desaparecer el adversario tradicional, su economía podría paralizarse, por lo tanto su política exterior tendría que replantarse y enfocarse a otros ámbitos y a otros países. En este contexto, la Guerra del Golfo Pérsico, “trajo un compás de espera”<sup>253</sup>, la anexión de Kuwait, por parte del Irak, dio la oportunidad a la ONU de unificarse contra Saddam Hussein (excepto China que siempre mantuvo su voto de abstención), y aunque los pronósticos anunciaban, y esperaban, que la guerra se extendiera por todo el cercano Oriente, el líder iraquí fue derrotado vertiginosamente. Por otra parte, esta guerra demostró la incapacidad económica de los EUA para convertirse en el único “policía” del mundo, ya que se tuvo que recurrir a financiamientos de países como Japón, Alemania y sus aliados del Medio Oriente; no obstante, la capacidad militar y el arsenal bélico del país yanqui era relevante.

Al interior de la ONU también hubo transformaciones, el Consejo de Seguridad tendría, en adelante, la facultad de permitir incursiones militares cuando sus integrantes (Estados Unidos de América, Gran Bretaña y Francia, frente a China y Rusia) lo consideraran necesario, aún sin contar con el consenso internacional. La

---

<sup>252</sup> CARRASCO ALTAMIRANO, Diódoro. “La acción de la nación multicultural. La experiencia en el estado de Oaxaca, México”, en NIETO MONTESINOS, Jorge (compilador). *Sociedades multiculturales y democracias en América Latina*. El Colegio de México/DEMOS/LVI Legislatura de Oaxaca/UNESCO, México, 1999. p. 45.

<sup>253</sup> ROZENTAL, Andrés. *La política exterior de México en la era de la modernidad*. p. 21.

desaparición de la balanza, con sus respectivos contrapesos, Este-Oeste era un hecho, al mismo tiempo que en el seno del organismo internacional, se dirimirían debates entre las potencias mundiales y las demandas ético-políticas y económicas que laceraban, y siguen lacerando, al resto del mundo. Así mismo, las esperanzas por un mundo pacífico, donde los gastos militares se destinaran a obras de beneficio social, se esfumaban, ya que aun “[...] los cinco miembros permanentes del Consejo de Seguridad, nominalmente responsables del mantenimiento de la paz, continuaban contribuyendo con 80% de las transacciones de armas a nivel mundial. [...]”<sup>254</sup> En la agenda de las potencias el tema del desarme pasó a ser secundario, por debajo del “[...] medio ambiente, la migración, el tráfico de drogas, los derechos humanos y la promoción de la democracia en el mundo. [...]”<sup>255</sup> El distanciamiento Norte y Sur se ahondaba, los intereses y agendas de ambos hemisferios diferían radicalmente; así, Rozental<sup>256</sup> indica que mientras que para el Sur el narcotráfico y la migración se originan por las graves carencias económicas de los países de esta región, para los países desarrollados, la prioridad es terminar con el problema estableciendo medidas de control y penalización.

En el terreno socio-político, se presentó el resurgimiento de las nacionalidades, principalmente en Europa, la radicalización de los fundamentalismos religiosos, y demandas de acceso al desarrollo económico por parte de los países menos desarrollados. Si en el pasado las fuentes de inestabilidad eran la bipolaridad con la guerra nuclear, ahora eran el terror, la fragmentación nacional, las guerras internas; por lo que

[...] las grandes potencias iniciaron un nuevo reparto de las zonas de influencia y de responsabilidades internacionales. Ello queda de manifiesto en la atención que la Comunidad Europea ha brindado a la crisis de desmembramiento en Yugoslavia y, por parte de Estados Unidos, en la mediación exclusiva que ha ejercido para la pacificación del Medio Oriente. La realidad económica de las grandes potencias ha venido a dictar los ámbitos geoestratégicos sobre los cuales pueden tener alguna influencia y se advierte una tendencia a desplegar políticas selectivas por parte de las naciones más poderosas del mundo.<sup>257</sup>

---

<sup>254</sup> *Ibid.* p. 25.

<sup>255</sup> *Id.*

<sup>256</sup> *Ibid.* p. 26.

<sup>257</sup> *Ibid.* p. 27.



Para insertarse en la nueva realidad mundial y tener mayor solidez económica, doce países europeos, decidieron iniciar un proceso de integración, a finales de la década de los 80, para arribar, en enero de 1993 en la conformación de la Comunidad Europea, con sus 345 millones de habitantes y un producto bruto total superior a los 6.2 billones de dólares.<sup>258</sup> Mientras que para algunos era la oportunidad de tener una moneda única, una política y defensa comunes, legislación laboral unificada, entre otros aspectos, para otros representaba el socavamiento de la independencia nacional. En este proceso incidió el acercamiento de los países de Europa Oriental y Central, tras la caída de la URSS, como Hungría, Checoslovaquia y Polonia, y la reunificación de Alemania, ya que la reconstrucción del Este implicaban recursos económicos que eran necesarios para la conformación de la Comunidad, así se creó el Banco Europeo de Reconstrucción y Desarrollo (BERD) cuyos propósitos eran más de seguridad que de financiamiento. Se buscaba garantizar la estabilidad política de los países orientales, evitando que buscaran otros modelos económicos, lo que a la larga no resultó exitoso, como lo demuestra la situación de los Balcanes y la contracción económica del centro de Europa en el 16 %, con respecto al último año en que operaron bajo un régimen socialista. Todo esto retrasó la integración de Europa; sin embargo, a fines de 1993 entraron en vigor acuerdos que transformaban la Comunidad en Unión Europea, la cual, en 2005, estaba integrada por 25 países.

Por lo que respecta a la región de América y el Pacífico asiático, y ante las tendencias presentes en Europa y los enfrentamientos comerciales con los EUA, los países de la cuenca establecieron acciones coordinadas, en 1992, como el Consejo Económico de la Cuenca del Pacífico (PBEC), el Consejo de Cooperación Económica del Pacífico (PECC), y el Mecanismo de Cooperación Económica Asia-Pacífico (APEC), aunque siguieron con problemas de integración económica regional. En este contexto destacaron Japón y Corea, junto con los “Tigres Asiáticos” (Singapur, Tailandia, Indonesia, Malasia y Filipinas), y China, responsables directos, en esa época, del 55% de las transacciones comerciales mundiales.

---

<sup>258</sup> *Ibid.* p. 28.

Estados Unidos de América, por su parte, ante la “amenaza” que representaba la integración europea y el desarrollo de la economía japonesa, en busca de un mejor posicionamiento económico mundial, signa acuerdos con otros países, como el Tratado de Libre Comercio en América del Norte (17 de diciembre de 1992), con México y Canadá, que tenía, cuando menos en el documento, la intención de constituir unidades económicas más amplias, libres de trabas arancelarias y burocráticas.

En el ámbito latinoamericano y del Caribe, los países se han enfrascado en la consolidación de gobiernos democráticos con alternancia en el poder, y en la mejora de sus economías, aunque sin dejar de tener la presión explícita o implícita de EUA, para contrarrestar los avances del “comunismo”; ejemplos sobran, baste con mencionar los casos de las guerrillas de Colombia, Guatemala y El Salvador, y el sandinismo en Nicaragua. En otros casos se presentó el retorno de gobiernos civiles, como en Argentina y Chile, que imprimió dinamismo a la concertación política latinoamericana, como al interior del Grupo de Río, y en organismos regionales como el Sistema Económico Latinoamericano (SELA) y la Asociación Latinoamericana de Integración (ALADI).<sup>259</sup> Destaca en la política intervencionista de EUA la invasión perpetrada a Panamá, en diciembre de 1989, con el pretexto de que Manuel Antonio Noriega había sido encontrado culpable de narcotráfico por un tribunal del “policía del mundo”. Esto tuvo como resultado el secuestro del mandatario y su extradición al país yanqui y la instalación de un gobierno tutelado por Estados Unidos. Con este panorama tuvo que confrontarse y ajustarse la política exterior mexicana.

Resumiendo los cambios ocurridos en el pasado reciente, Béjar y Rosales expresan:

Un recuento de lo que sucede en el rápido cambio del presente incluiría un conjunto de síntomas de diferente carácter, pero que estaría vinculado por hilos todavía no explicitados. En el nivel ideológico: las discusiones sobre la modernidad y la posmodernidad (Ibáñez, 1989; Casullo, 1995); el fin o el recomienzo de la historia; las implicaciones éticas de las sucesivas revoluciones tecnológicas. En lo social: la

---

<sup>259</sup> *Ibid.* p. 41.

modificación creciente de los modos de vida; las migraciones y las mutaciones de identidad. En el ámbito de la economía: la diseminación de las actividades de producción en diversos territorios; el predominio de las ciudades globales (Saskia, 1991) y de las megaciudades (Ward, 1991), en contra de los ámbitos regionales y la intimidad local (Lomnitz-Adler, 1995); la agudización del fenómeno de dualización social (Fernández Durán, 1994; Tamayo, 1997) y las guerras “de baja intensidad” (Aron, 1993; Carver, 1991).<sup>1</sup> En lo político destacan el declarado “ocaso de los estados nacionales” (Rocha, 1994) y los procesos de integración supranacional (García Canclini, 1996); el desgaste de los ritos y procedimientos de la democracia formal (González Casanova, 1993; Camacho, 1989; Labastida, 1985); la aparición de viejas y nuevas reivindicaciones étnicas (Bonfil, 1985; Florescano, 1987; Stavenhagen, 1991) y el llamado “narcopoder”. En las formas industrializadas de la cultura se hace hincapié en la espectacularización y la sobreexcitación de los sentidos (Anverre, 1982).

Al mismo tiempo, emergen algunas respuestas que, cuando menos en lo discursivo, han logrado repercutir en la opinión pública; por ejemplo, la cada vez mayor conciencia sobre los límites ecológicos y humanos al crecimiento (Meadows, 1985, 1993); la extensión de los derechos humanos contra múltiples formas de opresión; el regreso a formas de vida que quieren recuperar la integralidad entre el pensar y el sentir, así como unir la sabiduría antigua con la ciencia moderna (Grof, 1991); las prácticas naturalistas, la filantropía y la extensión de redes internacionales de organizaciones no gubernamentales (AA. VV., 1994; Dabas, 1995) o las llamadas “guerrillas verdes” (Collinson, 1996).

<sup>1</sup> ¿La guerra no se hace para servir a la nación sino la nación para servir a la guerra? “En el momento en que la nación no reconoce sino ciudadanos iguales en derechos, a los que otorga el poder político, pero a los que les impone la obligación del servicio militar, se convierte en una totalidad indivisible y armada, necesariamente separada de los demás” (Callois, 1995:272).<sup>260</sup>

Ante los profundos procesos de cambio y transformación que se presentaban en el orden internacional, México no permaneció al margen; las presiones internacionales e internas demandaban cambios estructurales e institucionales para responder efectivamente a los retos que planteaba la sociedad nacional y para poder insertarse en el orden internacional, de tal forma que el sexenio 1988-1994 se iniciaba para el Lic. Carlos Salinas de Gortari con un agudo endeudamiento, un crecimiento económico nulo, niveles inflacionarios elevados, devaluación de nuestra moneda, inversiones productivas escasas y desconfianza del sector social hacia las instituciones gubernamentales; es por esto que el presidente de la República dio especial énfasis a las relaciones exteriores del país, a fin de ser congruente con las cambiantes circunstancias mundiales.

[...] Para ello, su administración aplicó una estrategia novedosa, en la que la defensa de los principios históricos se conjugó con la promoción de objetivos claros.

<sup>260</sup> BÉJAR, Raúl y Héctor Rosales. “La identidad nacional mexicana como problema político y cultural”, en BÉJAR, Raúl y Héctor Rosales (coordinadores). *La identidad nacional mexicana como problema político y cultural*. Siglo XXI/UNAM, México, 1999. pp. 25-27.

El logro de esos objetivos suponía un mayor y mejor involucramiento de los miembros del gobierno, los diplomáticos y los empresarios mexicanos, ante los principales centros políticos, financieros, comerciales y tecnológicos internacionales. Es decir, se requería de una política exterior que promoviese con oportunidad y agilidad nuestros intereses y diese a conocer las importantes transformaciones internas impulsadas por el nuevo gobierno, y las oportunidades que ofrecía el país para la inversión extranjera.<sup>261</sup>

En efecto, se fortaleció una política para incentivar la inversión extranjera, para lo cual se modificaron mecanismos fiscales, se firmaron pactos económicos, se hicieron esfuerzos para recobrar la credibilidad exterior e interior, etc., de tal manera que en el *Plan Nacional de Desarrollo*, a partir de seis objetivos para la política exterior, se propusieron cuatro líneas de acción<sup>262</sup>:

1. Replantear las relaciones con los Estados Unidos de América.
2. Promover la diversificación de los vínculos de nuestro país con otras regiones geográficas, a fin de no depender únicamente de los EUA.
3. Intensificar vínculos con naciones clave para nuestra vida económica, histórica y cultural, como Canadá, Japón, China, Corea, Alemania, Francia, España, Italia, Reino Unido, Chile, Colombia, Venezuela y Cuba.
4. Participar activamente en foros internacionales, tanto regionales como mundiales.

Según Rozental<sup>263</sup>, la aplicación de estas líneas de acción implicó la negociación del Tratado de Libre Comercio (TLC) con Estados Unidos de América y Canadá (que más que un tratado económico fue político, y que era una respuesta a otros bloques económicos regionales para fortalecer el posicionamiento económico internacional de los EUA), convocar a la Primera Cumbre Iberoamericana, acercarse a la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE), ingresar al Banco Europeo de Reconstrucción y Desarrollo (BERD), constituir el Grupo de los Tres con Colombia y Venezuela, convocar a una Cumbre Mundial en la favor de la infancia, participar en las instancias de cooperación económica de la Cuenca del Pacífico, insistir en las reformas de los principales órganos de la ONU, en particular en la

---

<sup>261</sup> ROZENTAL, Andrés. *La política exterior de México en la era de la modernidad*. p. 12.

<sup>262</sup> *Ibid.* p. 14.

<sup>263</sup> *Ibid.* pp. 14-15.

reestructuración del Consejo De Seguridad: por otra parte se fortalecieron los lazos bilaterales con los EUA, que derivaron en el replanteamiento del proyecto de liberación comercial entre ambas naciones (en esa época los intercambios comerciales entre México y los EUA habían rebasado los 40 mil millones de dólares anuales, mientras que los países asiáticos y europeos no estaban en posibilidades de canalizar sus inversiones financieras hacia México); sin embargo, las tensiones y fricciones siempre estuvieron presentes: el tradicional maltrato de los inmigrantes nacionales, la violencia en la frontera común, las intenciones norteamericanas de aplicar sus leyes extraterritorialmente y del supuesto derecho de injerencia de los vecinos del norte en asuntos internos, entre otros muchos asuntos más. La tradicional política exterior mexicana fue reafirmada durante este sexenio: autodeterminación de los pueblos, no intervención en los asuntos internos de los Estados, solución pacífica de las controversias, igualdad jurídica de los Estados, cooperación internacional para el desarrollo y lucha por la paz y la seguridad internacionales. “Los cambios internos de México vienen de afuera; el país se abre a lo externo para darle salida a la crisis interna.”<sup>264</sup>

La situación de Latinoamérica, en el año de 1988, presentaba una crisis aguda: la inflación alcanzó el 470 %, la deuda externa de la región arribó a los 410 000 millones de dólares, las transferencias netas de recursos al exterior superaron los 180 000 millones de dólares, mientras que la participación latinoamericana en el comercio mundial fue de sólo el 3%. Ante esta dramática situación, se presentaban para México dos alternativas: “[...] sucumbir ante los cambios y dejarse arrastrar por ellos o ser parte de los mismos [...]”<sup>265</sup>, se optó por la segunda alternativa; es por esto que al tomar posesión de la presidencia, el mandatario mexicano se propuso modernizar al país, construir una imagen de México, tanto a nivel internacional como nacional, acorde con el tránsito hacia la modernidad, para lo cual eran necesarios cambios drásticos: hacia en interior cambiando la estrategia de desarrollo económico

---

<sup>264</sup> GARZA ELIZONDO, Humberto. *Op. cit.* p. 535.

<sup>265</sup> AMPUDIA, Ricardo. “Hacia una nueva vinculación con el mundo: la política exterior del gobierno de Carlos Salinas de Gortari”, en *Relaciones internacionales*, No. 59, Centro de Relaciones Internacionales, UNAM, México, julio-septiembre de 1993. p. 69.

(se pasa de una “economía cerrada” a una “economía abierta”, fundada en la apertura económica, la promoción de sus exportaciones y una mayor flexibilidad hacia la inversión extranjera) y hacia el exterior aplicando la llamada “política activa”. De manera puntual, podemos decir que el proceso de cambio que deseaba aplicar el gobierno mexicano implicaba<sup>266</sup>:

1. Alcanzar metas macroeconómicas que permitieran recobrar la credibilidad del gobierno mexicano.
2. Mostrar ante la comunidad internacional que el gobierno mexicano no era populista ni demagogo.
3. Consolidar un liderazgo fuerte, plasmado en el ejecutivo y sustentado en una economía sólida, una reforma política a favor de la democracia y una competitividad en la economía mundial.

Esto demandaba la Reforma del Estado y la modernización del país, como ya se asentó. Con relación al Estado, era necesario que pasara de ser un centro productor a un centro regulador de la actividad económica, que se abandonara la visión estatista de participación directa en las actividades productivas; mientras que la modernización involucraba la privatización (cancelar el aparato oficial ineficiente de gestión pública para permitir la inversión privada en obras de infraestructura), la desregulación (eliminar la participación estatal exclusiva en rutas y la eliminación de reglamentaciones innecesarias en el autotransporte, aerolíneas, sector petroquímico, agricultura, telecomunicaciones, etc.) y la apertura económica hacia el exterior.<sup>267</sup>

Con la desintegración de la Unión Soviética, México también se desintegra un poco, mejor dicho, se “integra” a Estados Unidos. Ante el vacío de poder que dejó la desaparición de la URSS en el escenario internacional, todos los países han buscado acercarse a Estados Unidos por una simple reacción mecánica; México no ha sido la excepción. [...] <sup>268</sup>

---

<sup>266</sup> ABELLA ARMENGOL, Gloria. “La política exterior en la administración de Carlos Salinas de Gortari: la propuesta de cambio estructural”, en Relaciones internacionales, No. 62, Centro de Relaciones Internacionales, UNAM, México, abril-junio de 1994. p. 54.

<sup>267</sup> *Ibid.* p. 57.

<sup>268</sup> GARZA ELIZONDO, Humberto. *Op. cit.* p. 535.

Durante el mandato de Salinas de Gortari, nuestro país abandona su tradicional actitud antiyanqui para tratar de convertirse en socio de Estados Unidos de América. “La política exterior de México empieza en Estados Unidos, sigue a través de Estados Unidos y termina en ese país. Las relaciones de México con otros países y regiones son, en buena medida, una derivación de sus relaciones con Estados Unidos.”<sup>269</sup> De esta manera, al término del sexenio, el 73% del intercambio comercial de México se realiza con EUA y el 12% con la Unión Europea.

Internamente, en el ámbito social, se dio prioridad al Programa Nacional de Solidaridad, que sirvió de modelo para otros países, y que tenía el propósito de hacer compatibles las demandas sociales con el ajuste económico de la nación.

En general, las metas sexenales se centraron en:

1. Alcanzar una tasa de crecimiento cercana al seis por ciento anual;
2. Consolidar la estabilidad, hasta reducir el ritmo anual de aumento de los precios a un nivel comparable con el de los socios comerciales de México;
3. Disminuir la transferencia de recursos al exterior de alrededor de 7 por ciento del producto en los últimos años a menos del 2 por ciento en promedio.<sup>270</sup>

Con base en lo asentado, se considera que para Salinas de Gortari la defensa de la soberanía nacional era sinónimo de capacidad económica, con mayores márgenes de negociación con el exterior<sup>271</sup>; si en el pasado, la amenaza al nacionalismo mexicano se consideraba que provenía del exterior, principalmente de EUA, para la administración salinista el “nuevo nacionalismo” debería dar respuesta a los desafíos internos, al desafío de no quedar marginados ante los procesos integradores mundiales; por esto, en su Tercer Informe de Gobierno, Salinas de Gortari expresó:

Si el nacionalismo define lo que nos ha hecho ser una y la misma nación a través de los siglos, no podemos aceptar que, por atarse a procedimientos del pasado, se le pretenda ver como un obstáculo para nuestro desarrollo. Por el contrario, es lo único que nos garantiza que seremos nosotros, como colectividad, como mexicanos, quienes permaneceremos fuertes en el mundo que se configura. Por eso debemos rechazar las

---

<sup>269</sup> *Ibid.* p. 540.

<sup>270</sup> ABELLA ARMENGOL, Gloria. *Op. cit.* p. 58.

<sup>271</sup> *Ibid.* p. 59.

deformaciones que ven en el nacionalismo una propuesta sacramental, congelada, compuesta por políticas públicas de ayer, que hoy son ya inoperantes. También rechazamos el nacionalismo negativo como aquel que fue símbolo de Estados excluyentes y opresores en la Europa de los años treinta, o como el que hoy sirve de bandera a regionalismos que dividen y desintegran. La opción no está entre las manifestaciones agotadas del nacionalismo o en el abandono y la entrega. Nacionalista es lo que fortalece a la nación, y que no es añoranza de fórmulas y rasgos de otros tiempos que en el contexto del mundo actual, lejos de robustecerla la debilitan, la hacen más vulnerable, menos viable.<sup>272</sup>

Sin embargo, el tiempo contradeciría al mandatario, el “nacionalismo” que se abre e integra con el mundo mostraría sus falacias.

Con esta concepción del nacionalismo, el mandatario mexicano dio un giro a las relaciones con EUA, modificando el contenido, el estilo y los propósitos de dicha relación, abandonando el nacionalismo tradicional y considerando necesaria la integración económica con los norteamericanos. Nacionalismo e integración económica un binomio que también se afirmaba vía exposiciones culturales, como “México: treinta siglos de esplendor”, incluida en *Europalia 93*.

Si en 1993 una encuesta elaborada por Indermec/Louis Harris mostraba un mandatario con un alto nivel de popularidad (74% de los mexicanos lo calificaban de muy bueno a excelente), para el año siguiente, los resultados obtenidos al término del sexenio mostraban el reverso de la moneda:

El último año de la gestión de Salinas de Gortari se inició con un preámbulo de los resultados obtenidos por su administración: el 1 de enero de 1994 sorprendió al país el levantamiento en armas del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), en el estado de Chiapas, lo que tuvo y sigue teniendo repercusiones internacionales. Dirigidos por el “Subcomandante Marcos”, los indígenas de la región levantaron su voz para recordar a la “nación” y al mundo sus precarias y ancestrales condiciones de vida. Ante este hecho, la respuesta del ejecutivo fue expedita y en menos de dos meses se había firmado el cese al fuego y firmado con los “insurrectos” los llamados “Compromisos para la Paz en Chiapas”, aunque el presidente de la República

---

<sup>272</sup> Citado en *Ibid.* p. 60.



minimizó el levantamiento, hacia el exterior, de tal forma que al asistir al foro económico efectuado en Davos, Suiza, expresó:

... éste es un problema local, en una región de pobreza extrema, donde hay muchos habitantes de origen indígena, y que es zona fronteriza con Centroamérica. Ahí existen problemas serios, disputas, pero éste no es un levantamiento indígena. Algunos indígenas participaron bajo un grupo armado, bien entrenado y de ideología radical. 40

40 Proceso, febrero 7, 1994. <sup>273</sup>

Sin embargo, las palabras del mandatario no pudieron ocultar la realidad, por lo que el subsecretario de Estado para Asuntos Interamericanos, de los EUA, Alexander Watson llegó a decir:

Pienso que no hay duda de que los sucesos de Chiapas derivan de la pobreza y de la falta de habilidad del sistema para ocuparse de algunos problemas fundamentales de esa parte del mundo. No hay duda de eso en mi mente. 41

41 *La Jornada*, febrero 4, 1994. <sup>274</sup>

A más de diez años de ocurridos estos acontecimientos, los acuerdos entre el gobierno y los insurgentes no han llegado a conclusiones, pero sí han corrido ríos de tinta, tanto de los medios de información masiva como de la pluma de Marcos. Tal es el caso de la misiva pública el 24 de junio de 2005, en la cual Marcos tratando de volver a atraer las miradas del mundo al “problema y demandas indígenas” y tras lanzar una alerta roja, puntualiza que

[...] nos alzamos en armas el primero de enero de 1994 y, desde entonces, hemos mantenido nuestra guerra contra el olvido y resistiendo la guerra de exterminio que los distintos gobiernos han emprendido, sin éxito, en contra nuestra. Nosotros vivimos en el último rincón de este país que se llama México. En ese rincón que se llama “Pueblos Indios”. Sí, así en plural. Porque por razones que aquí no daremos en este rincón se usa el plural para todo: sufrimos, morimos, peleamos, resistimos. Bueno, pues como usted bien sabe, resulta que, desde aquella madrugada del inicio del 94, hemos dedicado, primero con el fuego y luego con la palabra, nuestra lucha, nuestro esfuerzo, nuestra vida y nuestra muerte, exclusivamente a los pueblos indios de México, al reconocimiento de sus derechos y su cultura. Era lógico, los zapatistas somos abrumadoramente indígenas. Indígenas mayas, para ser más precisos. Pero no sólo, los indígenas en este país, no obstante haber sido la base de las grandes transformaciones de esta nación, siguen siendo el sector social más agredido y más explotado. Si con

<sup>273</sup> Citado en ABELLA ARMENGOL, Gloria. *Op. cit.* p. 67.

<sup>274</sup> Citado en *Ibid.* p. 68.

alguien se han ensañado las guerras militares, y las guerras disfrazadas de “políticas”, de despojo, de conquista, de aniquilamiento, de marginación, de ignorancia, es con los indígenas. La guerra en contra nuestra ha sido tan intensa y brutal que se ha convertido en lugar común el pensar que los indígenas sólo saldrán de su condición de marginación y pobreza, si dejan de ser indígenas... o si están muertos. Nosotros hemos estado luchando por no morir y no dejar de ser indígenas. Hemos luchado por, vivos e indígenas, ser parte de esta nación que se ha levantado sobre nuestras espaldas; de la que hemos sido los pies (casi siempre descalzos) con los que ha caminado en sus momentos decisivos; de la que hemos sido los brazos y manos que han hecho dar fruto a la tierra, y han levantado las grandes construcciones, edificios, iglesias y palacios de los que se enorgullecen los que tienen todo; de la que, con palabra, mirada y modo, es decir, cultura, somos la raíz.<sup>275</sup>

Otros sucesos deparaban a la administración de Salinas de Gortari, mismos que deteriorarían la imagen que durante cinco años trató de construir:

[...] se sumaron una cascada de acontecimientos que no dejaron en reposo un día a la opinión pública. El asesinato del candidato del Partido Revolucionario Institucional a la presidencia, Luis Donaldo Colosio Murrieta, los secuestros de empresarios, los asuntos vinculados con el narcotráfico y los cambios -como siempre- no explicados de funcionarios públicos agudizaron el clima de incertidumbre generalizada incidiendo sobre el proceso electoral en curso.<sup>276</sup>

Además, al término de la gestión de Salinas de Gortari, los efectos de la crisis de 1982 se agudizaron ya que

[...] el nivel de vida de la población descendió en un 50 por ciento, la inflación alcanzó un promedio anual de casi 200 por ciento, el desempleo y el subempleo abarcaron el 68 por ciento de la población económicamente activa y la deuda externa llegó a la cifra de los 102 350 millones de dólares. Esto, junto con el desplome del precio internacional del petróleo en un monto equivalente al 6 por ciento del producto interno bruto y a calamidades naturales, entre terremotos, ciclones y la peor sequía experimentada en los últimos veinte años, hacían del futuro un inmenso hoyo negro.<sup>277</sup>

En términos generales, y de acuerdo a datos de Abella Armengol<sup>278</sup>, la situación nacional en 1994 era la siguiente:

<sup>275</sup> SUBCOMENDANTE INSURGENTE MARCOS. “Llegó el momento de construir lo que falta”, en *La Jornada*, México, 24 de junio de 2005. p. 8.

<sup>276</sup> ABELLA ARMENGOL, Gloria. *Ibid.* p. 68.

<sup>277</sup> AMPUDIA, Ricardo. *Op. cit.* p. 67.

<sup>278</sup> ABELLA ARMENGOL, Gloria. *Op. cit.* pp. 68-69.

1. La meta del 6% de crecimiento anual del PIB no se alcanzó. Se presentó una tendencia recesiva: 4.4% en 1990, 3.6% en 1991, 2.6% en 1992, 0.4% en 1993.
2. México llegó a ser el país con más endeudamiento externo de Latinoamérica, llegando a representar casi el 25% del débito de la región (BID). En 1993 la deuda externa total ascendía a 118 894 millones de dólares.
3. Para 1993, el déficit comercial era de 13535 millones de dólares, incluyendo la actividad maquiladora (Banco de México).
4. De los 41 700 millones de dólares que ingresaron al país, entre 1988 y 1993, el 30.2% se utilizaron para pagar diversos conceptos al exterior.
5. El Producto Interno por Habitante, en 1993, fue de 2 289 dólares, 6.5% menos que en 1980 (BID). El poder adquisitivo disminuyó en 55% de diciembre de 1988 y diciembre de 1993 (Banco de México). La tasa de desempleo, en 1994, se elevó a 10.8% (Ciemex-Wefa).
6. La pobreza se incrementó en 5 puntos porcentuales, de 1987 a 1990 (CEPAL). El 0.2% de la población mexicana tenía una riqueza valuada en N\$ 580 700 000 000, equivalente al 51.1% del PIB de 1993 (Bolsa Mexicana de Valores y Banco de México).

México llegaba, una vez más, tarde a su cita con la historia y con el desarrollo: tras 20 años de haberse agotado el modelo de sustitución de importaciones, el gobierno federal decide reproducir el modelo asiático que los “cuatro tigres” (Corea del Sur, Hong Kong, Taiwán y Singapur) habían adoptado al principios de los años sesenta ¡treinta años después que mostró su éxito!; nuestro país ingresa al Acuerdo General de Aranceles y Aduanas (GATT) en 1987, cuando este acuerdo ya estaba en crisis; abre su economía de manera rápida y unilateral cuando los países industrializados

se enfocaban al proteccionismo. “[...] Siendo así, al rezago agrario, educativo e industrial de México, habría que agregar el rezago diplomático y el *rezago estratégico*.”<sup>279</sup>

La virtual desaparición del Estado surgido de la Revolución Mexicana, durante la administración de Salinas de Gortari, no había cumplido sus principales objetivos, la apertura de México a la globalización de la economía y a la internacionalización de los mercados, no había rendido los frutos prometidos; los cambios estructurales operados en la economía mexicana no permitían dar un paso atrás y el desmantelamiento del proteccionismo y la apertura indiscriminada se habían cumplido puntualmente. La prometida inserción económica del país en los mercados internacionales quedaba supeditada a las decisiones de los grandes capitales mundiales.

[...] El presidente se propuso romper con los “mitos” de la Revolución mexicana y lo hizo; se propuso que México estuviera presente en la mesa de los económicamente poderosos a nivel mundial y lo logró; se propuso formalizar la integración de la economía mexicana a la estadounidense y se firmó el TLC. En cambio, el propósito de consolidar una economía y un Estado fuerte para alcanzar la justicia social y fortalecer la soberanía nacional no se cumplió. Hoy [1994] México es mucho más vulnerable a su relación con el exterior.<sup>280</sup>

En este desolador panorama, el gobierno federal se propuso modernizar el Sistema Educativo Nacional, como se verá en el capítulo siguiente, donde se abordarán las políticas educativas que la administración de Salinas de Gortari implementó para la Educación Básica, a fin de transformar el modelo educativo nacional.

**Corolario.** Después de la Segunda Guerra Mundial, se impusieron el mundo dos modelos de desarrollo opuestos: las economías de mercado, vinculadas con el comercio internacional, en los países bajo la égida del capitalismo, y las economías planificadas, ligadas al proteccionismo, en los países socialistas; mientras que los

<sup>279</sup> GARZA ELIZONDO, Humberto. *Op. cit.* p. 541.

<sup>280</sup> ABELLA ARMENGOL, Gloria. *Op. cit.* p. 70.

países subdesarrollados establecían modelos de crecimiento intermedios, donde imperaba la intervención extensiva del Estado, a fin de estimular la industrialización (mediante la restricción de importaciones) y para redistribuir los recursos; propulsora de esto fue la CEPAL. En América Latina el modelo adoptado fue el de la sustitución de importaciones que, conjuntamente con una política social, permitió incorporar parte de la población al empleo industrial y terciario, hecho que derivó en el aumento de la clase obrera y de los sectores medios urbanos.<sup>281</sup>

En los años setenta, las economías cerradas mostraron su vulnerabilidad, debido a<sup>282</sup>:

1. La baja de los precios de las materias primas en los mercados internacionales.
2. El desarrollo de las formas de organización industrial que globalizaban los procesos.
3. Los cambios tecnológicos y la vinculación internacional en el desarrollo industrial y el progreso de los países.

Ante esta situación, y como consecuencia de querer ocultar las crecientes dificultades del modelo, se produjeron grandes desequilibrios macroeconómicos y fenómenos hiperinflacionarios, mismos que se expresaron a través del excesivo endeudamiento externo, por la abundancia de petrodólares; de manera que en la década de los ochenta se presentó la más aguda crisis en América Latina desde la depresión.<sup>283</sup> Las causas fueron internas y externas; entre las primeras se encuentran:

1. El excesivo endeudamiento externo.
2. La abundancia de liquidez internacional.

---

<sup>281</sup> FRANCO, Rolando. "El desarrollo social en América Latina hoy", en INSTITUTO MATÍAS ROMERO. *Desarrollo social, educación y cultura en África y América Latina. Memoria del VII Seminario África-América Latina*. Secretaría de Relaciones Exteriores, México, 1998. p. 49.

<sup>282</sup> NOYOLA, Pedro y Armando González. "México y la apertura internacional", en Foro internacional. Vol. XXXIV, No. 4.138. El Colegio de México, México, octubre-diciembre de 1994. p. 612.

<sup>283</sup> FRANCO, Rolando. *Op. cit.* pp. 49-50.

3. La expansión exagerada del gasto interno y del gasto público.
4. Esto originó “[...] una fuerte elevación del desempleo abierto, la proliferación de la subocupación y la disminución de las remuneraciones reales, afectadas también por la inflación [...]”.<sup>284</sup> Al mismo tiempo que los sindicatos perdieron capacidad de negociación, la pobreza aumentó y el gasto público se vio afectado, sobre todo en el rubro social.

Entre las causas externas<sup>285</sup>, podemos citar:

1. La recesión internacional.
2. El deterioro de la relación de los precios de intercambio.
3. Los elevados niveles de las tasas de interés en los mercados financieros internacionales

En el ámbito social ocurrieron hechos que cambiarían el cauce histórico de la región latinoamericana<sup>286</sup>:

1. Se facilitó el acceso de la población a la educación.
2. Hubo un crecimiento impresionante de la población: en 1950 habían 200 millones de habitantes y en 1998 existían 550 millones. La población pasó de ser rural a urbana, mayoritariamente, con los consecuentes problemas de la demanda de servicios y empleo (grandes núcleos de población se dedicaron a actividades informales, de subsistencia, principalmente).

---

<sup>284</sup> *Ibid.* p. 50.

<sup>285</sup> *Id.*

<sup>286</sup> RAMA, Germán W. “Educación y desarrollo en América Latina: situación actual y perspectivas”, en INSTITUTO MATÍAS ROMERO. *Desarrollo social, educación y cultura en África y América Latina. Memoria del VII Seminario África-América Latina*. Secretaría de Relaciones Exteriores, México, 1998. pp. 124-125.

3. La revolución social de Cuba, en 1958, fue el detonador de otras revoluciones en cuando menos diez países latinoamericanos, lo que convirtió a la región en una zona de inestabilidad.

Si antaño el crecimiento de un país dependía de su extensión territorial y de la cantidad de sus recursos naturales, junto con las políticas fiscales y monetarias que se aplicaran, en la década de los ochenta la demanda era la apertura económica y la vinculación internacional, por lo que muchos países instrumentaron programas de cambio estructural, dejando atrás las economías protegidas y la alta intervención del Estado. Esta política se reforzó con los acontecimientos ocurridos al término de la Guerra Fría, “[...] los cuales modificaron conceptos de soberanía y seguridad nacional anclados a la guerra fría, derribaron poderosas barreras políticas para la interacción entre naciones y restituyeron la posibilidad de vinculación entre regiones económicas naturales.”<sup>287</sup> Cuando menos esa era la perspectiva a mediados de los noventa.

Sin embargo, los frutos que recibió México, no fueron los prometidos.

“Una fatalidad histórica hizo vecinos a México y Estados Unidos”, dijo Carlos Salinas de Gortari ante cientos de personas en la Universidad de Chicago, en una conferencia [efectuada el 11 de septiembre de 2004] donde los asistentes querían saber si él completó la “fatalidad” con el Tratado de Libre Comercio de América del Norte.

En un tono ligero que pocos conferencistas usan, incluso con bromas de cuando en cuando y haciendo gala de su mejor inglés, el ex presidente mexicano defendió el TLC a capa y espada, a diez años y 11 meses de haberlo puesto en acción.

[...]

Varios “eventos que facilitaron la negociación”, dijo Salinas, “fueron la caída del muro de Berlín, los Acuerdos de Malta entre Mijail Gorbachov y Bush, la elección del socialista Patricio Edwin en Chile, después de casi dos décadas de dictadura militar y la invasión de Panamá por parte de Estados Unidos”. Todo esto ocurrió en un solo mes, en diciembre de 1989. Una circunstancia casual fue también que por primera vez en décadas, coincidía en el mismo año la elección de los presidentes de México y Estados Unidos. La coincidencia no se repitió hasta el año 2000.<sup>288</sup>

<sup>287</sup> NOYOLA, Pedro y Armando González. *Op. cit.* p. 614.

<sup>288</sup> MÚJICA MURIAS, Jorge. “El TLC, casi perfecto: Carlos Salinas de Gortari en Chicago”, en La Raza, Chicago, 12-09-2004.

<http://www.laraza.com/news.php?nid=180328&PHPSESSID=6ed49ecf825eadb00609fa4565811106##>  
Jueves 5 de mayo de 2005.

Las promesas no cumplidas no eran novedad, ya antes nuestro país había escuchado el canto de las sirenas:

El planteamiento de la historiadora [Elsa Malvido, del Instituto Nacional de Antropología e Historia] parte de la premisa de que “las naciones poderosas insertan no sólo su ideología, sino también sus enfermedades”, y en tal sentido recuerda que México ha estado siempre bajo el dominio de otros.

Es decir, precisa, son casi 500 años en los que el país se ha visto sujeto a “tres globalizaciones”, las cuales han originado catástrofes, así como cambios y distintos procesos en la población, merced las enfermedades y epidemias que han traído consigo. Esas globalizaciones son el descubrimiento de América y la posterior conquista española, un tratado de libre comercio con Estados Unidos en 1833, firmado a partir de las reformas borbónicas, y un segundo tratado comercial con el vecino país del norte, con vigencia desde 1994.<sup>289</sup>

---

<sup>289</sup> VARGAS, Ángel. “En 500 años México ha padecido tres globalizaciones: Elsa Malvido”, en *La Jornada*, México, 8 de mayo de 2005. p. 10a.



## **Capítulo Octavo.**

### **Políticas educativas para la**

# **Educación Básica: marco para la gestación del**

## ***Plan y Programas de Estudio 1993 de***

### ***Educación Primaria***

Descentralizar la vida nacional significa consolidar el modelo de organización propio del sistema federal. No se trata sólo de combatir la hipertrofia administrativa que sí existe. Se va más allá. La transferencia a los estados de los servicios correspondientes a la educación básica y normal, hará que la conciencia de unidad nacional se enriquezca con el sentido de pertenencia y la revaloración del origen personal. Con la participación activa de los estados, se disminuirán las desigualdades entre regiones e individuos.

Jesús Reyes Heróles

Como se revisó en el capítulo que antecede, la geopolítica y la economía mundiales presentaron transformaciones drásticas a fines del siglo XX, mismas que incidieron en el ámbito educativo. Si desde la década de los 30's el gobierno mexicano había tenido como bandera un nacionalismo a ultranza, en la década de los 70's, ese México nacionalista se debilita, llegando a fenecer durante el gobierno de Luis Echeverría Álvarez; en la siguiente administración, a cargo de José López Portillo, se presenta un *impasse* o período de tránsito<sup>290</sup>, antes de la implantación del modelo neoliberal, con Carlos Salinas de Gortari. En este capítulo se revisan las políticas educativas instrumentadas durante este sexenio, mismas que producirían un nuevo modelo educativo.

---

<sup>290</sup> Concepto comunicado verbalmente por el Mtro. Francisco José Galván Ruiz.

El federalismo, asumido como forma de gobierno republicana cuando nuestro país ingresó en el “concierto de las naciones independientes”, en realidad encubría las intenciones centralistas del Estado en todos los aspectos de la vida social, política, cultural y económica, y en especial en el educativo, lo que originó, principalmente durante el siglo XX, el gigantismo corporativo y burocrático del organismo prestador del servicio, mismo que se ha arrastrado hasta el momento presente. Según Ornelas esta situación entró en su

[...] fase final en 1978 con la desconcentración administrativa de la Secretaría de Educación Pública (SEP). La transición se encamina a la reconstrucción del sistema cuyas orientaciones y resultados esperados se debaten entre dos proyectos de país: por una parte el neoliberal y, por otra, el democrático y equitativo. [...] <sup>291</sup>

Mientras que para el primer enfoque, el Estado debe reducir al mínimo su participación, sin menoscabo de la libertad individual y para asegurar la supervivencia de la sociedad, para el segundo, el Estado debe ser rector de la vida económica para regular el mercado y aminorar su impacto negativo sobre la igualdad social; es decir, mientras que el proyecto neoliberal “[...] sitúa al Estado por encima de la sociedad y como sustituto de la nación, el proyecto democrático y equitativo sostiene que el Estado debe ser el conductor de la nación [...]”.

La dicotomía que ha caracterizado la historia de la “sociedad mexicana” sigue presente en nuestros días; la confrontación, característica del siglo XIX, continúa en el siglo XXI; no obstante, se han hecho intentos para contrarrestar el centralismo, así en la Carta Magna promulgada en 1917, se devolvía a los municipios la administración de la educación pública, aunque con la creación de la Secretaría de Educación Pública, en 1921, se dio marcha atrás.

La SEP comenzó por reabsorber las escuelas municipales del Distrito Federal y después emprendió la ocupación educativa de los estados: primero por sus respectivas periferias, estableciendo escuelas donde no había llegado la educación sostenida por los gobiernos

---

<sup>291</sup> ORNELAS, Carlos. *El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo*. CIDE-NF-FCE. México, 2003. p. 17.

estatales y los municipios y, después, desde el campo, la presencia educativa federal se expandió hacia los centros urbanos y las capitales de los estados.<sup>292</sup>

Esta tendencia de la educación federal continuó hasta conformarse el Sistema Educativo Mexicano, que si bien tuvo y tiene logros sustantivos, está drásticamente centralizado, con una estructura rígida y por ende poco proclive a las reformas, con restringida participación de los estados, etc.; sin embargo,

En la segunda mitad del siglo XX se registran varios proyectos e iniciativas, de actores diversos y escaso éxito. Un primer proyecto de descentralización, formulado por maestros miembros del SNTE y de la Academia Mexicana de la Educación en 1958, proponía combinar la planeación del sistema educativo con un proceso continuo de descentralización administrativa; el proyecto no fue aprobado por la dirigencia del sindicato. Al año siguiente, en vísperas del Plan de Once Años, hubo otra propuesta de descentralización, esta vez de la SEP, para transformar la administración educativa en los municipios; tampoco prosperó debido a razones políticas; el sindicato retrasó sus trámites y ejecución.

Como consecuencia del movimiento de 1968, en julio de 1969 el Consejo Nacional Técnico de la Educación (Conaltec) propuso una descentralización progresiva, conducida por un organismo de planeación integral que conciliara la soberanía de los estados y reorganizara el sistema educativo, incluyendo la transformación de la supervisión y del sistema escalafonario; este proyecto fue aceptado con reticencia por el SNTE en su segunda Conferencia Nacional de Educación (Oaxtepec, octubre de 1970), aunque el sindicato lo modificó para preservar su poder; en la práctica tampoco prosperó.<sup>293</sup>

En efecto, los antecedentes de la descentralización los tenemos en la propuesta de la SEP ante el X Consejo Nacional del SNTE, en 1958, misma que fue rechazada por el organismo sindical al año siguiente; en la iniciativa presidencial de 1969, ante la VIII Asamblea Plenaria del CNTE, la cual fue asumida como propia por el SNTE en la Segunda Conferencia Nacional de Educación, en 1970, enfocada a la reforma administrativa de la SEP, pero que quedó sólo en proyecto.

No fue sino hasta la década de 1970 que el gobierno federal emprendió el real proceso de descentralizar la educación. El primer proyecto que cuajó se comenzó a implantar en 1973 y estuvo enfocado a la desconcentración administrativa, con la creación de 9 Unidades de Servicios Descentralizados (Usedes) y 30 Subunidades

---

<sup>292</sup> ARNAUT, Alberto. *La federalización educativa en México*. COLMEX-CIDE, México, 1998. pp. 19-20.

<sup>293</sup> LATAPÍ SARRE, Pablo. *La SEP por dentro. Políticas de la Secretaría de Educación Pública comentadas por cuatro de sus secretarios (1992-2004)*. FCE, México, 2004. p. 20.

de Servicios Descentralizados (Subsedes). En éste y en los proyectos anteriores el SNTE estuvo siempre presente como un factor que obstaculizaba las acciones o las hacía suyas cuando no afectaban sus intereses o lo fortalecían. En 1978 el gobierno federal inició primero la desconcentración (con la creación de delegaciones estatales que normarían, controlarían y evaluarían los servicios educativos); estas reformas estaban consideradas en el quinto objetivo de la administración federal (“aumentar la eficiencia del sistema educativo”), operado, en este caso, mediante el segundo de sus programas (“desconcentrar las decisiones y trámites administrativos”); y después, se procedió a la descentralización de la educación básica y normal,<sup>294</sup> a fin de flexibilizar los servicios y mejorar la calidad de la enseñanza. “[...] Por desconcentración se entendía que la autoridad central mantendría el control pero delegaría funciones a las autoridades estatales; tal fue el carácter de las delegaciones que entonces se crearon.”<sup>295</sup>

El cambio cualitativo se inició en el sexenio siguiente:

Este cambio aparece más nítido a partir del gobierno de presidente López Portillo (1976-1982), que plantea como uno de los objetivos prioritarios de su política educativa el mejoramiento de la calidad de la enseñanza, mediante la reforma de dos aspectos cruciales: el sistema de formación de maestros (la transformación de la enseñanza normal y la creación de la Universidad Pedagógica) y el sistema de control y evaluación del trabajo docente (la desconcentración administrativa de la SEP).<sup>296</sup>

Esta iniciativa tensionó más las relaciones SEP-SNTE, sobre el control magisterial y de los mandos medios de la propia Secretaría; no obstante, con la finalidad de operar la urgente transformación del sistema educativo mexicano, el 1º de diciembre de 1982, el Presidente de la República, Lic. Miguel de la Madrid Hurtado, al tomar posesión de su cargo, anunció la descentralización de la educación básica y normal:

Haciendo mío el reclamo nacional, he decidido promover la transferencia a los gobiernos locales de la educación preescolar, primaria, secundaria y normal que el gobierno federal imparte en todo el país, así como los recursos financieros correspondientes... El Gobierno Federal conservará las funciones rectoras y de evaluación que ejercerá a

<sup>294</sup> ARNAUT, Alberto. *Op. cit.* pp. 19-20.

<sup>295</sup> LATAPÍ SARRE, Pablo. *Op. cit.* p. 235.

<sup>296</sup> ARNAUT, Alberto. *Op. cit.* p. 267.

través de la Secretaría de Educación Pública. Los derechos laborales del magisterio y su autonomía sindical serán respetados escrupulosamente.<sup>297</sup>

Posteriormente, el 31 de enero de 1983, planteó la necesidad de una Revolución Educativa, convocando, el 1 de septiembre del mismo año, a la sociedad nacional a sumarse en este proyecto.

La Revolución Educativa trata de cambiar o mudar usos y prácticas que privan en la actividad educativa actualmente. Es un movimiento de significado político, en la medida en que se busca la participación de la comunidad educacional en su conjunto y la solución de los problemas que afectan a la propia comunidad, y es social en cuanto llama a toda la sociedad y los objetivos que persigue son en beneficio de la misma sociedad. Es también una revolución moral, porque pretende conectar el saber con el deber y realizar el sentido y esencia éticos del conocer y el saber. En última instancia, tiene que ser una revolución administrativa que cambie métodos y sistemas. De aquí que se empiece por intentar revolucionar los espíritus, para que ellos produzcan la gran movilización social y la gran emoción, sin las cuales la Revolución Educativa sería utopía o quimera.<sup>298</sup>

A pesar de las bondades del proyecto de De la Madrid, y las buenas relaciones SEP-SNTE que se fomentaron en este sexenio, aunque la descentralización “[...] fue más allá de la simple desconcentración, el proceso se vio frenado en puntos esenciales y quedó inconcluso.”<sup>299</sup>

Antes de continuar, es necesario precisar que

La descentralización –ahora denominada “federalización”- consiste en la transferencia del personal, las escuelas y los recursos de esos servicios educativos, del gobierno federal a los gobiernos de los estados, al mismo tiempo que el gobierno federal conserva y refuerza sus facultades normativas sobre el conjunto del sistema educativo nacional.<sup>300</sup>

De los muchos conceptos que existen de descentralización, Ornelas destaca los siguientes:<sup>301</sup>

<sup>297</sup> Citado en ORNELAS, Carlos. *Op. Cit.* p. 288.

<sup>298</sup> REYES HEROLES, Jesús. *La educación, factor de transformación de la Sociedad.* Cuadernos/SEP, México, 1984. p. 1.

<sup>299</sup> LATAPÍ SARRE, Pablo. *Op. cit.* p. 22.

<sup>300</sup> REYES HEROLES, Jesús. *La educación, factor de transformación de la Sociedad.* p. 17.

<sup>301</sup> ORNELAS, Carlos. *Op. cit.* pp. 286-287.

- Como un proceso de *devolución* de “algo” que el Estado arrebató a los particulares o municipalidades, concepto que no es aplicable a México.
- Como un proceso de *delegación* de funciones del órgano central a las unidades regionales, aunque restringiendo tomas de decisión, como ocurrió con la descentralización administrativa durante el mandato del Lic. José López Portillo.
- Como un proceso de *transferencia* de autoridad, recursos y obligaciones del gobierno federal a los gobiernos estatales, conservando el primero las funciones normativas y la asignación de la mayor parte del financiamiento de la educación, ya que el Estado sigue siendo la figura recaudadora de los recursos fiscales.

Rogel, por su parte, indica que

[...] se entiende por descentralización la transferencia del poder de decisión y ejecución de políticas (de educación [...]) de los órganos centrales de gobierno a las entidades territoriales de menor jerarquía y a la población que ahí habita. El proceso de descentralización no corresponde a un solo discurso, ni a un único énfasis político, ha sido una estrategia usada para diversos fines contruidos en un proceso dinámico y plural, donde los hechos normativos, institucionales y políticos van tejiendo complejas estrategias dispares.<sup>302</sup>

Retomando la reseña, se subraya que la política de descentralización, emprendida por Lic. Miguel de la Madrid Hurtado, no respondía a un reclamo social; Ornelas propone cinco posibles explicaciones a esta contracorriente asumida por el ejecutivo<sup>303</sup>:

1. Presunción federalista. Los gobiernos federales de esa época con frecuencia invocaban en sus discursos el federalismo y la Constitución, o sea descentralizar la vida nacional, por lo que el sexenio que se comenta apostó a la revolución educativa como piedra angular de la descentralización. Esta posibilidad legitimaría al régimen y a la propia reforma del Estado.

<sup>302</sup> ROGEL, Rosario. *Los laberintos de la descentralización educativa*. UAEM/Gernika, México, 2004. pp. 23-24.

<sup>303</sup> ORNELAS, Carlos. *Op. cit.* pp. 289-304.

2. La lógica de la eficiencia. El propósito de la reforma era decrementar la concentración de poder y la toma de decisiones en los niveles centrales, y vulnerar la estructura política piramidal, compleja y jerárquica; es por esto que la descentralización se había iniciado en 1978 en el aparato burocrático.

3. Poder sindical. Se presentaba una política ambivalente entre control y legitimación, en las relaciones SEP-SNTE. La organización sindical, surgida en 1943, se había convertido en una estructura corrupta y vertical que frenaba las iniciativas de la SEP. Las relaciones entre los dos sistemas variaron drásticamente en 1989, con la desaparición de Vanguardia Revolucionaria del Magisterio (VRM).

4. Disidencia magisterial. La disminución del poder sindical “coincidió” con el empuje de la disidencia (CNTE), lo que coadyuvó a quebrantar aún más la unidad política del SNTE y a allanar el camino a la descentralización. Ésta también descentralizó el conflicto.

5. Entorno internacional. México ha sido y es un país subordinado al sistema internacional, por lo que otra posible explicación al proceso de descentralización es que éste haya sido originado en el centro (Banco Mundial) para ser operado en los satélites, pues en ese período, en otros países con una dependencia semejante a la de México, se presentaron debates políticos sobre el mismo particular, descargando así el financiamiento de la educación en los gobiernos locales.

Si ninguna de estas posturas o apuestas políticas explican por sí solas las razones del gobierno para descentralizar la educación básica y normal, parece razonable argüir que el conjunto de ellas bien puede servir para armar una exposición lógica y, en el recorrido, confirmar que la descentralización es ambivalente: persigue legitimar al gobierno y, simultáneamente, mantener el control y la eficacia del SEM.

[...]

En compendio, la descentralización de la SEP obedece a varias causas: fortalecer el federalismo, disminuir la ineficiencia del sistema, modificar las relaciones históricas con el Sindicato, administrar mejor el conflicto y mejorar la imagen internacional del SEM.

[...] <sup>304</sup>

---

<sup>304</sup> *Ibid.* pp. 304-306.

En suma con relación a los proyectos de López Portillo y De la Madrid, podemos resumir que:

Lo más notable de la política desconcentrada de López Portillo fue, quizás, el modo sorpresivo como se ejecutó. Entonces el sindicato no pudo intervenir hasta después de que ésta se había iniciado. Sin embargo, fue una política que afectó casi exclusivamente a actores internos de la SEP y principalmente a la Dirección Nacional y a las secciones federales y únicas foráneas del SNTE.

El proyecto descentralizador de Miguel de la Madrid, en cambio, afectaba no sólo a los actores internos de la SEP, sino también a algunos ajenos a la educación federal, como los gobernadores, las secciones estatales del SNTE, los sindicatos estatales de maestros y las federaciones de trabajadores al servicio de los gobiernos de los estados y de los ayuntamientos.<sup>305</sup>

De esta manera, el escenario estaba preparado para que el sucesor de De la Madrid, el Lic. Carlos Salinas de Gortari, a través del *Programa para la Modernización Educativa*, retomara esta radical reforma. Después de esta somera revisión de los antecedentes del proceso de la llamada “federalización” educativa, en este capítulo revisaremos las acciones específicas emprendidas por el gobierno federal, durante el sexenio salinista, a fin de operar esta política, la cual aún no llega a sus últimas consecuencias, por diversos factores, y que constituye el contexto fáctico de la descentralización de los servicios educativos.

### **8.1. Programa para la Modernización Educativa 1989-1994**

Los presidentes de México no han tenido una “visión de la educación” dentro de un proyecto nacional, “como instrumento para construir una sociedad y un país” (sólo la tuvieron Álvaro Obregón con José Vasconcelos y, en cierta forma, Adolfo López Mateos por influencia de Jaime Torres Bodet.

Para la mayoría de los presidentes había que procurar “no gastar tanto en la educación” y “evitar conflictos”.

Fernando Solana

Al tomar posesión de la presidencia de la República, Carlos Salinas de Gortari nombró como Secretario de Educación a Manuel Bartlett Díaz. “[...] La designación se interpretó como recompensa a servicios prestados (entre otros la ‘caída del

<sup>305</sup> ARNAUT, Alberto. *Op. cit.* pp. 269-270.



sistema' el día de las elecciones) o concesión a una corriente interna del PRI.”<sup>306</sup> Este nombramiento no fue bien recibido por la líder del SNTE, la Profra. Elba Esther Gordillo, quien orquestó una campaña contra el Secretario de Educación Pública, destacando las movilizaciones que obstaculizaron la reforma educativa, en 1990 y 1991.

Sin duda el principal fracaso de Bartlett en la SEP fue su incapacidad de negociar con el Sindicato la descentralización de la educación básica. Esto y el desprestigio en el medio magisterial de una reforma centrada en “el Modelo Operativo” hicieron decidir al presidente removerlo y sustituirlo por Ernesto Zedillo, aprovechando la desaparición de la Secretaría de Programación y Presupuesto que éste presidía. Así llega Zedillo a la SEP el 7 de enero de 1992. [...]”<sup>307</sup>

Sin embargo, retrocedamos un poco para retomar el hilo conductor del tema que nos ocupa, la descentralización educativa. En el *Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte 1984-1988*, el ejecutivo federal, presidido por Miguel de la Madrid Hurtado, expresaba que la “descentralización educativa” representaba la propuesta central del régimen<sup>308</sup>; dicha tesis ya se consideraba en la toma de posición del mandatario y en el *Plan Nacional de Desarrollo 1983-1988*; en este último documento se mencionaba que “[...] el sistema educativo ha de contribuir de manera significativa el establecimiento de tres de las seis orientaciones que constituyen la estrategia del cambio estructural: dar prioridad a los aspectos sociales y redistributivos del crecimiento; descentralizar las actividades productivas, los intercambios y el bienestar social; y preservar, movilizar y proyectar el potencial de desarrollo nacional.”<sup>309</sup> Al tiempo que se asignaba a la educación una importancia trascendental y prioritaria: “[...] la educación cumple una función de primer orden; el futuro del país está asociado al destino que ella tome.”<sup>310</sup> Si en el pasado la educación fue considerada como un elemento aglutinador de la sociedad, en este discurso se le da una influencia directa en el desarrollo económico del país. La

<sup>306</sup> LATAPÍ SARRE, Pablo. *Op. cit.* p. 54.

<sup>307</sup> *Ibid.* pp. 54-55.

<sup>308</sup> PODER EJECUTIVO FEDERAL. *Programa Nacional de Educación, Cultura, recreación y Deporte 1984-1988*. PEF. México, 1984. p.

<sup>309</sup> SECRETARÍA DE PROGRAMACIÓN Y PRESUPUESTO. *Plan Nacional de Desarrollo 1983-1988*. SPP, México, 1983. p. 12.

<sup>310</sup> PODER EJECUTIVO FEDERAL. *Programa Nacional de Educación, Cultura, recreación y Deporte 1984-1988*. PEF. México, 1984. p. 11.

realidad del momento patentizaba que el discurso y la praxis carecían de congruencia total.

Durante el sexenio siguiente, a cargo del Lic. Carlos Salinas de Gortari, se retomó el proyecto de descentralización, mismo que se favoreció por la caída del líder sindical, Carlos Jongitud Barrios, en 1989<sup>311</sup>, hecho en el cual tuvo mucho que ver el magisterio nacional; sin embargo, no fue sino hasta dos años después que se vislumbraron avances en el proceso de descentralización, por factores tales como cambios en la dirigencia sindical y la pérdida de escaños del partido oficial en el Congreso de la Unión.<sup>312</sup>

Una de las primeras acciones para la descentralización se realizó el 16 de enero de 1989, cuando el Consejo Nacional Técnico de la Educación (CONALTE) inició la Consulta Nacional para la Modernización de la Educación, fecha a partir de la cual organizaron 1 312 foros municipales, 83 regionales, 32 distritales y 14 especializados; en ellos participaron los actores educativos (profesores, alumnos y padres de familia) y la comunidad social (investigadores, especialistas y representaciones sindicales, obreras, campesinas y empresariales), acopiándose 65 560 propuestas, que permitieron integrar el *Programa para la Modernización Educativa 1989-1994* (PME).<sup>313</sup> La Consulta se abordará en un apartado posterior.

Cuando el Lic. Carlos Salinas de Gortari, Presidente de la República Mexicana, presentó dicho *Programa*, el 9 de octubre de 1989, en Monterrey, Nuevo León, reafirmó lo expresado por sus predecesores:

[...] La educación es un detonador imprescindible en la transformación de la sociedad. Cada cambio social de relevancia ha conllevado un auge educativo. En la historia de los mexicanos la educación ha permeado nuestras grandes enseñanzas; la escolaridad fue

---

<sup>311</sup> LATAPÍ SARRE, Pablo. *Op. cit.* p. 22.

<sup>312</sup> *Id.*

<sup>313</sup> SEP. *Programa para la Modernización Educativa. Información para los maestros*. SEP, México, 1991. p. 1.

un nutriente decisivo en las ideas y luchas por la independencia; los liberales sustentaron el proyecto de un Estado nacional en la expansión de una educación libre y científica.<sup>314</sup>

No obstante, en el documento que nos ocupa, las cifras incluidas en el apartado “1.1.2. El Reto del Rezago” contradicen lo pronunciado por el mandatario: el analfabetismo laceraba a 4.2 millones de personas mayores de 15 años; 20.2 millones de adultos no habían concluido la primaria y cerca de 16 millones la secundaria; el analfabetismo era casi del 100 % en zonas indígenas dispersas; cerca de 300 mil niños no accedían a la escuela, mientras que la deserción anual era de 800 mil alumnos y un millón setecientos mil menores, de entre 10 y 14 años, no estaban matriculados; sólo el 54 % (14.6 millones de escolares) concluían la educación primaria en el tiempo establecido; con relación al rendimiento escolar se presentaban diferencias entre 1 a 4 en promedios de escolaridad en el medio rural contratado con el urbano; ingresaba a la secundaria el 83 % de los egresados de primaria; “... para cerca de uno de cada dos mexicanos la educación recibida no rebasa los estudios de primaria...”<sup>315</sup>

Aseveración como esta última no puede ser más lapidaria para los logros alcanzados por los gobiernos emanados de la Revolución Mexicana, aunque el titular del Ejecutivo afirmaba que, después de la deuda externa, la modernización educativa “[...] ha sido preocupación destacada y el tema al que he dedicado más tiempo y reflexión.”<sup>316</sup> Más adelante, aparte de considerarla el motor de la transformación social, enunciaba que la educación había preparado a los jóvenes “[...] en los valores históricos y culturales de nuestra nacionalidad [...]”<sup>317</sup>, capacitándolos, además en destrezas especializadas de la tecnología para generar fuentes de trabajo.

El Ejecutivo reconocía, como producto del movimiento armado de 1910, a la escuela rural y la autonomía universitaria, así como una “población más letrada [...] debemos la integración irreversible de un sentimiento, una cultura, una sensibilidad

<sup>314</sup> PODER EJECUTIVO FEDERAL. *Programa para la Modernización Educativa 1989-1994. Separata Educación Básica*. PEF, México, 1989. p. i.

<sup>315</sup> *Ibid.* p. 9.

<sup>316</sup> *Ibid.* p. i.

<sup>317</sup> *Ibid.* p. ii.

propriadamente mexicana.”<sup>318</sup> Aunque nunca precisa cuáles son las características de dicho sentimiento, cultura y sensibilidad mexicanas. Reitera como fuente y guía para el Sistema Educativo Nacional lo realizado por el magisterio, encabezado por José Vasconcelos, en los años 20 del siglo pasado. Si durante las siete décadas en las que gobernaron los presidentes priístas se lograron avances significativos, también reconocía que se acumularon rezagos y desequilibrios en el sistema educativo, por lo que era necesario hacer cambios “de fondo y con una dirección clara”; para dar respuesta a esta urgencia se concretizó el *Programa para la Modernización Educativa 1989-1994*.

Partiendo de la consulta nacional mencionada y de un diagnóstico sobre la realidad educativa nacional, el programa presentaba un nuevo modelo de educación que

[...] implica definir prioridades, revisar y racionalizar los costos educativos y, a la vez, ordenar y simplificar los mecanismos para su administración. Innovar los procedimientos, articular los ciclos y las opciones; imaginar nuevas alternativas de organización y financiamiento; actuar con decisión política y con el concurso permanente y solidario de las comunidades, es la respuesta.<sup>319</sup>

En estas líneas estaban implícitas las líneas de acción, a fin de cumplir las tareas que en el *Plan Nacional de Desarrollo 1989-1994* se asignaban a la educación<sup>320</sup>:

1. Responder a las demandas sociales.
2. Corresponder a los propósitos del desarrollo nacional.
3. Promover la participación social y la del gobierno para, empleando sus recursos y potencial, lograr las metas educativas propuestas.

El Modelo de Modernización Educativa propuesto se fundamentaba en varias premisas:

---

<sup>318</sup> *Id.*

<sup>319</sup> *Ibid.* p. vi.

<sup>320</sup> *Ibid.* p. 17.

- a. Pasar de lo cuantitativo a lo cualitativo (no efectuar cambios por adiciones lineales).
- b. Romper usos e inercias para innovar prácticas.
- c. Superar un marco de racionalidad y adaptarse a un mundo dinámico.
- d. Establecer una nueva relación entre el gobierno y la sociedad civil, para que a través de la vinculación decisiva, establecer compromisos conjuntamente (como el de eficacia), y que éstos últimos se incorporen en realidad a los procesos educativos.
- e. Práctica de la solidaridad “[...] como actitud, como enfoque y como contenido educativo [...]”<sup>321</sup> En la solidaridad instauró su actuación política Salinas de Gortari.
- f. Vincular los elementos del sistema educativo, desde tres perspectivas:
  - Democracia, en su sentido constitucional.
  - Justicia, para propugnar que todos los mexicanos tengan acceso a “buenos servicios educativos”.
  - Desarrollo, comprometiendo a los beneficiarios de la educación con la productividad.

Enfáticamente se establecía que estos enfoques incidirían en la calidad, cobertura y administración de servicios.

1. Calidad de la Educación. Para lograrla se proponía revisar los siguientes aspectos:

- 1.1. Contenidos. Se cuestionaba la vigencia de aprender contenidos informativos ante el desarrollo independiente y el incremento en los niveles de bienestar que demandaba el país, estableciéndose la necesidad de incluir, además, aquéllos que certifiquen “[...] la asimilación y recreación de valores, el dominio y uso cada vez más preciso y adecuado tanto de los diversos lenguajes de la cultura contemporánea como de métodos de pensamiento y acción que han de confluir en el aprendizaje.”<sup>322</sup> Es decir, se planteaba la necesidad de que el

---

<sup>321</sup> *Id.*

<sup>322</sup> *Ibid.* p. 20.

alumno se apropiara de “métodos”, de lenguajes para apropiarse de la “cultura universal y nacional”.

- 1.2. Métodos de enseñanza-aprendizaje. Partiendo de que el maestro tiene el papel de propiciar situaciones de aprendizaje, involucrando a los padres de familia y a los propios alumnos, se establecía el reto de aplicar procedimientos de enseñanza-aprendizaje que promovieran el aprender a aprender, el aprendizaje a través de toda la vida, el reforzamiento de los “valores de la educación mexicana”, estimularan la imaginación, el examen colectivo y el trabajo personal, partiendo de situaciones problemáticas.
- 1.3. Formación y actualización de los maestros. Se puntualizaba la importancia del maestro, así como el establecimiento de mecanismos para su reconocimiento, para promover mejoras en su nivel de vida, junto con un sistema de formación, de actualización y perfeccionamiento continuo de los docentes. Se asentaba que para lograr esto, los medios de comunicación y el uso de otras tecnologías contribuirían sustantivamente; además se expresaba la exigencia de contar con “canales de participación académica” a fin de involucrar a los profesores como “protagonistas de la modernización educativa”. Se concluía afirmando que corresponsabilidad y participación son dos momentos complementarios.
- 1.4. Articulación de los niveles. A partir del supuesto de que “[...] la parte fundamental de la educación mexicana es la primaria [...]”<sup>323</sup>, se patentizaba la necesidad de articularla con los niveles precedentes y con los ulteriores, con “criterios de congruencia y aprendizaje progresivo”.
- 1.5. Apertura a la ciencia y a la tecnología. Considerando que la investigación y desarrollo científico y tecnológico “[...] son un instrumento de desarrollo del

---

<sup>323</sup> *Ibid.* p. 22.

país y un factor de soberanía nacional. [...]”<sup>324</sup>, que afectan la economía y la producción, se consideraba la exigencia de orientar los aprendizajes hacia estos campos, promoviendo el “rigor en el pensamiento” y la sistematización en la acción, generando una cultura científica y tecnológica y estimulando la creatividad.

2. Cobertura de la educación. Conjuntamente con la atención de la demanda educativa, se perfilaba el reto de reducir el rezago educativo; la alternativa era “universalizar” el acceso a la educación primaria, que constituye el nivel fundamental en la formación del individuo; se consideraba que era “un ciclo integrado y suficiente” para que la persona llegara a la edad adulta con valores, formación, conocimientos y habilidades para la convivencia. Se proponía atacar el rezago con modalidades abiertas, innovando procedimientos de atención educativa, desarrollando la educación extraescolar y fomentando el empleo de los medios de comunicación social, sobre todo en localidades de difícil acceso y poblaciones dispersas. Se destacaba el papel de la radio y la televisión que “[...] recogen la tradición centenaria de transmitir el conocimiento en forma oral y por imágenes [...]”<sup>325</sup>, por lo que era preciso estudiar sus potencialidades educativas. Por su parte, además se aconsejaba impulsar la creación de bibliotecas, talleres y laboratorios.

3. Reorganizar internamente el Sistema: la descentralización. Se reconocía que los rubros anteriores no eran suficientes sin el cambio estructural del sistema educativo, basado en la descentralización, para distribuir efectivamente la función educativa en cada nivel de gobierno, estableciendo mecanismos administrativos flexibles; se concebía a la descentralización como un proceso educativo<sup>326</sup>, ya que implicaba vivir la democracia con plenitud, permitía incluir programas comunes de contenidos regionales y locales.

---

<sup>324</sup> *Id.*

<sup>325</sup> *Ibid.* p. 25.

<sup>326</sup> *Ibid.* p. 26.

Los criterios de democracia, justicia y desarrollo, enunciados antes, se concretaban en tres componentes:

1. Componente básico. Sería la educación primaria que ofreciera a los alumnos aprendizajes “[...] para asegurar una formación esencial, propiciar una vida de calidad y, al mismo tiempo, la oportunidad de desarrollar, profundizar o perfeccionar posteriormente los conocimientos.”<sup>327</sup> En este sentido, este nivel no se consideraba un escalón más, sino “una etapa completa y suficiente” que permitiría al individuo tener los elementos para vivir mejor, insertarse en el mundo productivo y avanzar en lo ya aprendido, accediendo a otros niveles educativos.
2. Componente innovador. Lo aportaría la educación superior, para lo cual este nivel acrecentaría su eficiencia interna y se orientaría para resolver problemas nacionales y regionales, así como comprometerse con la productividad.
3. Componente complementario. Correspondería a los servicios de reforzamiento y generalización de la educación para adultos y formación para el trabajo.

El modelo, con los tres componentes expresados, se operaría con servicios educativos formales, mediante modalidades escolarizadas y abiertas, donde jugaría un papel relevante la participación social y con el apoyo de los medios de comunicación y el uso de otras tecnologías electrónicas. En suma, el modelo cristalizaría en servicios de calidad, a fin de que la modernización educativa fuera:

- a. Democrática y popular, combatiendo la pobreza y la desigualdad (principios y estrategias).
- b. Nacional, fomentando el amor patrio, “nuestra cultura”, la democracia y la solidaridad (métodos y contenidos).
- c. Vinculara el trabajo y la productividad con el desarrollo nacional.

---

<sup>327</sup> *Ibid.* p. 27.



- d. Incrementara la calidad de vida y el trabajo productivo y remunerativo para todos los mexicanos (resultados).

Para lograr lo anterior, se establecía la necesidad de revisar los enfoques, contenidos educativos y “métodos” de aprendizaje, a fin de que fueran prácticos, significativos y pertinentes, tanto para el individuo como para la sociedad.<sup>328</sup>

Concluía que la educación es una inversión a largo plazo, que requiere:

1. Descentralizar la operación de los servicios educativos.
2. Reordenar su administración.
3. Acentuar la planeación y la evaluación.
4. Fomentar la participación social.

En el ámbito de la Educación Básica, en particular de la Educación Primaria y en concordancia con el tema que nos ocupa, el modelo partió del siguiente diagnóstico:

1. Los datos estadísticos manejados indicaban que 14.6 millones de alumnos estaban matriculados en primaria, de ellos 72 % correspondían a escuelas federales, 22.3 % a estatales y 5.7 % a particulares; 300 000 niños no accedían al nivel, correspondiendo principalmente a habitantes de zonas rurales e indígenas; 1 700 000 menores entre 10 y 14 años no estaban inscritos en ningún nivel; más de 6.6 millones de alumnos (45 %) no concluían la educación primaria; así, en los tres primeros grados, desertaban 500 000 estudiantes y en los tres últimos, 380 000 niños; los programas preventivos para abatir la reprobación en los dos grados iniciales apenas cubrían el 8.6 % de la matrícula; el 20 % de las escuelas primarias oficiales (15 000 escuelas) eran de organización incompleta y 16 000 eran atendidas por un solo profesor;

---

<sup>328</sup> *Ibid.* p. 31.

2. faltaba vertebración entre el plan y programas de estudio de primaria con los correspondientes a preescolar y secundaria, además de que se consideraba que sus objetivos y contenidos eran excesivos, mostrando traslapes y vacíos;
3. los procedimientos y criterios de evaluación subrayaban los resultados mecánicos y verbalistas, dándole poco énfasis a los procesos;
4. a excepción de los libros de texto gratuitos, la producción y distribución de otros materiales y apoyos didácticos era precaria, además las bibliotecas escolares, se afirmaba, eran inexistentes;
5. la Educación Física y Artística, y la promoción cultural beneficiaban a una mínima parte de la población, concentrándose en las zonas urbanas;
6. los índices de eficiencia en el medio rural eran sensiblemente inferiores al promedio nacional;
7. la participación de los padres en los procesos educativos era de poca trascendencia, debido a los inadecuados procedimientos de participación comprometida y responsable.

Ante esta situación, se enfatizaba la necesidad de formar alumnos reflexivos, críticos, participativos y responsables.

“Las acciones de modernización habrán de fortalecer los valores y expresiones culturales de los grupos indígenas, al tiempo que ampliarán sus espacios de participación en el desarrollo nacional y sus beneficios.”<sup>329</sup> Ante esta afirmación, la realidad social pondría en jaque al gobierno mexicano, ya que el 1 de enero de 1994 el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) situaría en el escenario mundial las demandas de las poblaciones indígenas, en particular la referida a la autonomía

---

<sup>329</sup> *Ibid.* p. 41.

de sus comunidades, lo cual era prueba fehaciente de que a estos grupos de mexicanos no les interesaba, ni les interesa, insertarse en la vida nacional.

Más adelante se formulaba que “La modernización implica capacitar al profesor de primaria para conducir tanto la educación física y artística, como las actividades de promoción cultural con el propósito de brindar una educación integral.”<sup>330</sup>

Los objetivos del modelo se concretaban en: adecuar la educación a las necesidades de modernización de la sociedad; consolidar la Educación Inicial; articular los programas de Educación Básica y ampliar la cobertura, abatiendo inequidades regionales y entre individuos; elevar el rendimiento escolar, en particular en las zonas marginadas; y fortalecer la educación especial.

La estrategia para la Educación Primaria, en el aspecto académico se centraba en revisar los contenidos del currículo vigente, con la participación de docentes y directivos.

En el aspecto de oferta, se pretendía abarcar al 100 % de la población en edad escolar, ampliando las opciones de atención implantando el servicio en zonas que carecen de él, encauzando la demanda hacia las comunidades que ya contaban con escuela, desarrollando cursos comunitarios o estableciendo nuevos modelos; se incluirían servicios para alumnos “desertores” de 10 a 14 años, implantando nuevos mecanismos de acreditación y certificación para ellos; con relación a las comunidades indígenas, se sostenía:

La política educativa para la población indígena considera que la calidad de los servicios sea igual a la que se ofrece al resto de la población; mejorar la eficiencia terminal y fortalecer las especificidades culturales de las distintas etnias.

Se ampliarán los servicios de educación primaria para grupos indígenas, enunciando la enseñanza del español como medio de identidad nacional. Se reforzarán las acciones de todas las instancias del sector público vinculadas con los grupos étnicos para asegurar la preservación de las culturas indígenas.<sup>331</sup>

---

<sup>330</sup> *Id.*

<sup>331</sup> *Ibid.* p. 46.

El doble discurso está presente en el párrafo anterior, mientras que por una parte se expresa que se aseguraría “la preservación de las culturas indígenas”, por otra se enfatiza el uso del idioma español, “como medio de identidad nacional”, mas no se expresa la necesidad y responsabilidad de fortalecer las lenguas indígenas. La visión etnocéntrica del gobierno federal nuevamente se patentizaba.

En el aspecto de eficiencia, la estrategia remarcaba que era necesario abatir “drásticamente” la deserción y probación escolares en primaria, a fin de evitar el incremento del rezago educativo y el analfabetismo funcional; mejorar la evaluación y la supervisión escolar; y completar las escuelas de organización incompleta.

Por lo que respecta a la participación social, se reiteraba que la modernización era compromiso de toda la sociedad, por que se fortalecerían las asociaciones de padres de familia y los comités municipales de educación, se restaurarían y mantendrían los inmuebles escolares, se suministrarían materiales y auxiliares didácticos.

Otras acciones se dirigirían a “ampliar y profundizar” la formación y actualización docente, a brindar al gremio mejores apoyos; abatir el déficit de espacios educativos y de dotación de equipo; articular los tres niveles de Educación Básica; y consolidar el proceso de descentralización de la educación.

La propuesta específica para Educación Primaria tenía como objetivo: “Ofrecer una educación primaria de calidad, con las características establecidas en el Artículo 3º. Constitucional y la Ley Federal de Educación, a todos los niños y asegurar que la concluyan por ser éste el nivel educativo base de la formación de los mexicanos”, y se centraba en<sup>332</sup>:

| Acciones principales  | Metas  |
|---|--|
| 1. Definir los lineamientos y mecanismos para articular la Educación Básica.<br>2. Elaborar el plan y programas de estudios y libros de texto del nivel, de manera que sean congruentes entre sí; | *1989. Establecer la normatividad para operar, en 1990, un programa de participación social.<br>*1990. Incorporación de la población |

<sup>332</sup> *Ibid.* pp. 53-57.

observando los lineamientos de evaluación.

3. Diversificar los programas para educación rural, indígena, urbana marginada y urbana; incluir contenidos básicos nacionales y regionales diferenciados con sugerencias metodológicas congruentes.
4. Realizar los ajustes necesarios a los programas actuales, en lo que se elaboran los nuevos.
5. Ampliar los servicios de educación primaria para poblaciones dispersas y de difícil acceso.
6. Proporcionar educación para adultos, a la población "desertora" e implantar nuevos sistemas de acreditación y certificación para el nivel.
7. Encauzar a la población de comunidades aisladas hacia localidades cercanas donde existan los servicios educativos.
8. Articular pedagógicamente la Educación Primaria, con la Preescolar y Secundaria, incluyendo contenidos que propicien el conocimiento histórico, el sentido cívico y estético, la formación científica y tecnológica y el aprovechamiento de los recursos del medio, fortaleciendo el autodidactismo.
9. Abatir los índices de deserción y reprobación, ampliando los programas preventivos y compensatorios, y ampliar las investigaciones sobre sus causas.
10. Elaborar guías técnico-pedagógicas para los profesores de 1º. a 3º. grados sobre el desarrollo de los niños.
11. "Reforzar en la educación primaria ofrecida a los niños indígenas la enseñanza del español, con el propósito de que logren una competencia lingüística satisfactoria para desenvolverse en cualquier medio. Asimismo, se intensificarán en este nivel educativo las manifestaciones culturales de las comunidades indígenas."
12. "Impartir en la población indígena una educación primaria que provea los contenidos generales que posibiliten la realización plena de los educandos como ciudadanos mexicanos y, al mismo tiempo, los contenidos particulares que fortalezcan su libertad indiscutible, como integrantes de una etnia, de conservar y cultivar sus valores, hábitos, y tradiciones."
13. Enriquecer y diversificar la obra editorial, educativa y cultural, y acrecentar las bibliotecas escolares.
14. Dotar de recursos a las escuelas de organización incompleta.
15. Ampliar y mejorar los servicios asistenciales para arraigar a los alumnos de localidades aisladas o dispersas en la escuela (becas, albergues, desayunos y transporte escolar).
16. Dotar a las escuelas de más y mejores materiales y apoyos didácticos.
17. Impartir a los profesores cursos de capacitación de promoción cultural y de Educación Física y Artística.
18. Crear mecanismos que promuevan la participación social.

de 10 a 14 años, a la educación de adultos.

- \*1993. Implantar un nuevo plan de estudios.
- \*1994. Atender al 100 % de la población demandante de Educación Primaria.
- \*1994. Elevar la eficiencia Terminal en la Educación Primaria.
- \*1994. Disponer de nuevos libros de texto gratuitos.
- \*1994. Concluir el programa de integración de bibliotecas escolares en todas las escuelas oficiales.
- \*1994. Haber dotado a la mayoría de las escuelas oficiales de apoyos y materiales didácticos.
- \*1994. Reducir "sustancialmente" la proporción de escuelas incompletas y unitarias.
- \*1994. Asegurar el desarrollo de la Educación Física y Artística en las escuelas primarias oficiales, y duplicar la población participante en programas de promoción cultural.

[En suma,] La modernización educativa se traduce en una serie de acciones concretas, entre las que destacan:

- ajustar los programas de estudio vigentes mientras se cuenta con los programas nuevos
- elaborar nuevos planes y programas de estudio acordes con:
  - .el proceso enseñanza-aprendizaje
  - .las necesidades del país y las entidades federativas
  - .la articulación de los niveles de preescolar, primaria y secundaria
- someter a prueba operativa las propuestas pedagógicas de los nuevos planes y programas antes de generalizar su aplicación
- brindar estimulación adecuada y sistemática a los niños en edad preescolar
- ofrecer mayores oportunidades para que niños y jóvenes asistan a la escuela
- brindar apoyos especiales a fin de evitar la reprobación y, en su caso, aplicar medidas correctivas
- dotar a las escuelas de materiales didácticos y bibliotecas para facilitar el desarrollo de contenidos
- recuperar el papel técnico-pedagógico de los directivos escolares
- incorporar a los contenidos los avances científicos y tecnológicos
- apoyar al maestro para que no esté solo frente a su grupo y busque el auxilio de obreros, artesanos, campesinos y profesionales para lograr aprendizajes más significativos y
- ampliar la participación social, empezando por los docentes, en el trabajo académico que deben llevar a cabo en los consejos técnicos y por los padres de familia, en lo concerniente a los problemas de la comunidad escolar.<sup>333</sup>

Paralelamente, los gobiernos estatales, en coordinación con la SEP y con fundamento en el PME, elaboraron los *Programas Estatales de Modernización Educativa 1990-1994*, correspondientes, en los que destaca la cooperación y concertación entre la autoridad federal y las estatales. Para obtener este producto se organizó una reunión nacional en la que participaron los Secretarios de Educación Pública de las entidades federativas, los Directores Generales de Servicios Coordinados de Educación Pública y las autoridades federales, en materia educativa.

---

<sup>333</sup> SEP. *Programa para la Modernización Educativa. Información para los maestros*. pp. 2-3.

## 8.2. Consulta al magisterio nacional de educación primaria

Los secretarios de Educación entran al círculo íntimo del presidente donde se toman las decisiones; desde ahí conocen los asuntos con profundidad; ahí palpan la relación con los poderes Legislativo y Judicial y ven cómo se manejan los hilos del poder, en particular la manera como el gobierno considera a la sociedad. [...]

José Ángel Pescador Osuna.

Una de las primeras acciones que efectuó la SEP, encabezada por el secretario del ramo, Lic. Manuel Bartlett Díaz, para instrumentar las propuestas del *Programa para la Modernización Educativa 1989-1994* fue, como se expresó en el apartado previo, la realización, durante diciembre de 1989 y enero de 1990, de una consulta al magisterio nacional de Educación Primaria. El trabajo se ejecutó, en todas las entidades federativas, en reuniones de escuela, zona y sector escolar; en los niveles de preescolar y primaria, se realizaron aproximadamente 98 000 reuniones de consejos técnicos; por lo que respecta a secundaria, se hizo llegar a los docentes de este nivel una guía para que expresaran su opinión sobre los planes y programas correspondientes, la organización de los planteles y la evaluación de los aprendizajes. Por lo tanto, en las reuniones se revisaron los siguientes aspectos:

- Plan de estudios y programas de aprendizaje.
- Atención a la demanda.
- Capacitación, actualización y superación profesional.
- Participación social.

Ya desde la Ceremonia de Instalación de la Comisión Nacional para la Consulta sobre Modernización de la Educación, efectuada el 16 de enero de 1989 en el patio de la SEP, el Presidente de la República, Lic. Carlos Salinas de Gortari, había apuntado las líneas de trabajo; después de la arenga para sumarse a los esfuerzos federales, reconocía la importancia de la educación:

Compatriotas:

[...]

En el siglo XX las sucesivas generaciones de jóvenes mexicanos han encontrado en la educación la inspiración de los valores históricos, culturales y éticos de nuestra nacionalidad. En ella han adquirido las habilidades que requiere el trabajo contemporáneo; en ella se han recogido las corrientes de imaginación artística y de creatividad cultural, y con ella se ha enriquecido nuestro legado histórico.<sup>334</sup>

Más adelante en su intervención expresaba que a pesar de la cobertura educativa, la eficiencia terminal era baja, presentándose desvinculaciones entre niveles y modalidades educativas, y disparidades regionales entre contenidos y prácticas pedagógicas; además los sistemas de evaluación no reflejaban los esfuerzos realizados; la educación tecnológica no ofrecía oportunidades de empleo; etc.; por lo que “[...] La hora presente exige emprender transformaciones profundas en la educación mexicana. El desarrollo actual está fincado en la revolución del conocimiento y en sus repercusiones en el orden productivo, con un claro compromiso social.”<sup>335</sup>

Se apostaba a que la solución reclamaba calidad y equidad en los servicios, amén de cumplimentar el mandato constitucional referente a educación: “La preservación de nuestra identidad y el ensanchamiento de nuestro modo nacional de desarrollo se finca, hoy más que nunca, en los resultados que arroje el tipo de educación que el país adopte en los próximos años.”<sup>336</sup>

Por su parte, el Secretario de Educación Pública, en el mismo acto, enfatizaba los ámbitos de operación de la Modernización Educativa:

Nos proponemos transformar y serán sometidas a examen la enseñanza escolar y extraescolar; básica, media, superior y de posgrado; la educación para adultos y la capacitación para el trabajo, la investigación científica, tecnológica en las humanidades, y la administración de la función educativa.

[...]

Estamos preparados para abordar esta tarea.<sup>337</sup>

---

<sup>334</sup> SEP. *Instalación de la Comisión Nacional para la Consulta sobre Modernización de la Educación*. SEP, México, 1989. p. 5.

<sup>335</sup> *Ibid.* p. 10.

<sup>336</sup> *Ibid.* p. 11.

<sup>337</sup> *Ibid.* pp. 22-23..



Después de haber sido instalada la Comisión Nacional, se procedió a realizar la encuesta en los diferentes foros, tras lo cual:

1. Se llevó a cabo la sistematización de las propuestas, mediante un vaciado por aspectos.
2. Se efectuó una depuración, de acuerdo a las instrucciones de cada una de las cédulas.
3. Se establecieron coincidencias en las respuestas de los profesores de las distintas entidades.

Con relación al Plan de estudios y programas de aprendizaje, se enlistaron los contenidos que el magisterio consideró básicos, los objetivos, metodología, actividades y recursos para el aprendizaje, por área y disciplina.

En Atención a la demanda se incluyeron las propuestas para atender a grupos dispersos y de pobreza extrema, así como sugerencias para organizar y operar los consejos técnicos consultivos.

En el rubro de Capacitación, actualización y superación profesional, se incluyeron los requerimientos de los profesores sobre el particular.

En Participación Social se consideraron las propuestas para obtener una mayor participación de los padres de familia en la solución de problemas escolares.

En el apartado correspondiente a los Planes y Programas de Estudio, se puntualizará lo referente a estas propuestas, en particular las relacionadas con las disciplinas sociohistóricas.

En el documento que socializaba los resultados de la consulta, se concluía que

Los resultados que aquí se presentan, constituyen el inicio de un diálogo permanente en torno a la modernización de la educación primaria, con los maestros y las comunidades,

protagonistas del proceso educativo. Las propuestas, sugerencias y peticiones plasmadas en este trabajo deben considerarse y encontrar respuesta en las acciones que deban realizarse entre 1990 y 1994, ya que como lo señala el Programa para la Modernización Educativa, "que sean los maestros mismos y las comunidades en las que trabajan quienes contribuyan a realizar las transformaciones necesarias."<sup>338</sup>

Con los resultados obtenidos de las consultas, y previamente a la implantación de los nuevos planes y programas de estudio para la educación básica, se efectuaron ajustes a los programas vigentes de primaria y secundaria, así como a las situaciones de aprendizaje de preescolar, con el propósito de superar las deficiencias detectadas, como repeticiones, carencias o "saltos" y favorecer la vertebración entre los niveles de educación básica.

Para el ciclo escolar 1990-1991 se editaron los ajustes a los programas vigentes: para preescolar se distribuyeron 150 000 ejemplares de notas técnicas para las educadoras; para primaria se entregaron 500 000 ejemplares; a los docentes de secundaria también se les distribuyeron programas ajustados, por asignaturas y áreas.

De igual forma, durante el ciclo escolar 1990-1991 se sometieron a prueba operativa las propuestas pedagógicas, plasmadas en un plan de estudios por nivel (programas de preescolar, primero y tercero de primaria, y primero de secundaria). El universo de acción comprendió 350 escuelas (111 de preescolar, 118 de primaria y 121 de secundaria), en las que laboraron 2 748 profesores (416 de preescolar, 463 de primaria y 1 839 de secundaria) y 50 455 alumnos, ubicados en todos los estados, en medios urbanos y rurales.

Para el ciclo 1991-1992, se inició la segunda fase de la prueba operativa, en las mismas escuelas que participaron en el período anterior, en ella se operaron las propuestas pedagógicas de los programas y materiales de apoyo modificados para los mismos grados, incorporándose propuestas para segundo y cuarto de primaria, y

---

<sup>338</sup> SEP/DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN PRIMARIA. DIRECCIÓN TÉCNICA. *Concentrado nacional de propuestas para instrumentar el Programa para la Modernización Educativa en Educación Primaria*. SEP, México, 1990. p. 101.

segundo de secundaria. Además, a nivel nacional, se entregó a los docentes de primaria un documento de apoyo (mismo que se aborda a continuación), editándose 500 000 ejemplares, que los orientaba en el manejo de dichos ajustes, a fin de que durante el ciclo escolar 1992-1993 se aplicaran a nivel nacional los nuevos planes y programas de estudio de preescolar, primero y tercero de primaria, y primero de secundaria.

En este proceso, la autoridad educativa centraba la principal responsabilidad en la figura del docente:

[...] la modernización educativa en nuestro país es una realidad tangible y sus eructos son el resultado de la más amplia participación social y académica. Este proceso modernizados está en marcha y su consolidación dependerá de que los maestros mexicanos –con el apoyo de toda la sociedad- asuman la conducción del mismo, cuestión que sin lugar a dudas está ocurriendo y que continuará en beneficio de la sociedad mexicana en general y de la niñez de nuestra nación en particular.<sup>339</sup>

Como ya se expresó, mientras se elaboraban los nuevos planes y programas de estudio de primaria, con los correspondientes libros de texto, se determinó aplicar en el ínter, los denominados *Programas Emergentes*, que aunque diseñados y coordinados por la SEP, serían aplicados por los gobiernos estatales; al mismo tiempo se orientaría e informaría al magisterio, entregando guías para cada materia programática; en dichas guías se propondría, además de sugerencias de actividades y estrategias didácticas, una

[...] selección de temas de enseñanza que subraye los contenidos básicos, secuencias temáticas más adecuadas y, en algunos casos, la supresión de cuestiones que se juzgan poco pertinentes o que rebasan el nivel de desarrollo de los niños. Esta estrategia se realizará utilizando los actuales libros de texto gratuito que se distribuirán a los niños como se ha venido haciendo, pero que serán empleados con un manejo y una selección temática diferentes. [...] <sup>340</sup>

<sup>339</sup> SEP. *Programa para la Modernización Educativa. Información para los maestros*. pp. 9-10.

<sup>340</sup> PODER EJECUTIVO FEDERAL. *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*. PEF, México, 1992. p. 16.

Las guías pretendían orientar y sugerir al docente, no siendo “[...] un conjunto de instrucciones rígidas, uniformes y exhaustivas [...]”<sup>341</sup>, sino que cada profesor las adaptaría a su estilo de trabajo y características de sus alumnos y de la escuela; además la SEP se comprometía a entregar otros materiales de apoyo.

Al término de los “cursos de inicio de clases”, en agosto de 1992, se entregó a las escuelas un paquete que contenía los siguientes “materiales de apoyo”:

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

---

<sup>341</sup> *Id.*

## 22. Programas de Primaria.

Resulta anecdótico mencionar que cuando se hizo entrega al director de la escuela del paquete enumerado, los conductores del curso tenían la indicación de retirar el libro “Cartilla Moral”, escrito por Alfonso Reyes, lo cual cumplieron fielmente. Latapí Sarre<sup>342</sup> asevera que esta situación se debió a la “presión sindical” ya que contenía alusiones a la “tradicción occidental y cristiana”; el resultado fue que se embodegaron 700 000 ejemplares.

En el oficio de presentación de los materiales, el entonces secretario de Educación Pública, Ernesto Zedillo Ponce de León, evocando los ejes rectores y fundamentos del *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*, comunicaba al director de escuela primaria que al entregarle

[...] un juego que incluye las guías y los libros de apoyo para todos los grados de la primaria, usted, en su carácter de director de la escuela, podrá organizar y llevar a cabo la actualización del personal docente adscrito a su plantel. En los próximos días, los maestros de cada grado recibirán las guías y libros que les correspondan, y a usted le daremos los nuevos libros de texto gratuitos de historia de México correspondientes a 4º., 5º. y 6º. años de Primaria. El Acuerdo Nacional ha fijado la meta de comenzar a aplicar los nuevos enfoques y opciones didácticas en el año escolar 1992-1993.<sup>343</sup>

En la implantación de estos programas de estudio, se asignaba al director de la escuela un papel preponderante, en particular con relación al análisis y discusión de los materiales de apoyo.

[...]Todos quienes colaboramos en el sistema educativo nacional tenemos la confianza en que esas actividades serán realizadas en la escuela que usted dirige, con la oportunidad y la dedicación que le son características. De hecho, estas actividades marcan el inicio de una serie que redundará en una mayor calidad de nuestra educación y en beneficio de la labor y el aprecio social a la figura del maestro.<sup>344</sup>

Por lo que respecta al estudio de la historia, se implantaban los cursos de historia de México para 4º., 5º. y 6º. grados, a fin de “[...] subsanar el insuficiente conocimiento

<sup>342</sup> LATAPÍ SARRE, Pablo. *Op. cit.* p. 43.

<sup>343</sup> SEP. Oficio de presentación de materiales de apoyo. SEP, México, 1992. p. 1.

<sup>344</sup> *Ibid.* p. 1.

de historia nacional de los alumnos.” En consecuencia, se consideró la necesidad de entregar, para el ciclo escolar 1992-1993, dos nuevos libros de Historia de México, uno para 4º. grado y otro para 5º. y 6º. grados, que sustituirían a los “inadecuados” libros de Ciencias Sociales para los propósitos que se requerían. En el *Acuerdo*, se informaba que la redacción de dichos libros

[...] se ha obtenido la colaboración de distinguidos historiadores del país quienes, junto con un equipo de maestros y diseñadores, trabajan en una obra de alta calidad científica, pedagógica y editorial. Esta iniciativa exigirá la edición y distribución gratuita de seis millones y medio de volúmenes adicionales.

En el marco de este *Acuerdo*, es muy satisfactorio informar que el Presidente de la República ha instruido a la Secretaría de Educación Pública para que declare al ciclo escolar 1992-1993, Año para el Estudio de la Historia de México.<sup>345</sup>

Como se asentaba en el *Acuerdo*, a fin de poner el marcha el Programa Emergente de Reformulación de los Contenidos y Materiales Educativos,

[...] la SEP invitó a un grupo de historiadores distinguidos a elaborar los libros de cuarto, quinto y sexto grados de primaria de esa materia [Historia de México]. Y sobre los textos, los autores, el procedimiento de seleccionar a los historiadores, los mecanismos de publicación y las autoridades de la SEP se desató una ola de críticas de todas partes y posiciones.<sup>346</sup>

Latapí Sarre<sup>347</sup> indica que se encomendó a Gilberto González Niebla, titular de la recientemente creada Subsecretaría de Educación Básica y Normal, la elaboración de 42 libros correspondientes al programa de materiales emergentes; por otra parte, el Secretario Zedillo determinó que la editorial Santillana fuera la encargada de la edición.

Estas prisas habrían de dar lugar a un conflicto: el secretario encomendó la elaboración de los libros de historia de México a un grupo de expertos bajo la coordinación de Héctor Aguilar Camín y Enrique Florescano, dos historiadores de primera línea, miembros del Consejo de Redacción de la revista *Nexos* y amigos del presidente Salinas. El asesor pedagógico de los libros fue Olac Fuentes, quien mantenía cercanía con Florescano. Éste y Aguilar Camín consideraron oportuno saldar cuentas con la historia nacional mitificada que se enseñaba en la escuela y elaboraron dos libros (uno para cuarto y otro para sexto de primaria) sobrios, objetivos, de calidad, aunque con algunos errores

<sup>345</sup> PODER EJECUTIVO FEDERAL. . *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*. p. 16.

<sup>346</sup> ORNELAS, Carlos. *El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo*. p. 195.

<sup>347</sup> LATAPÍ SARRE, Pablo. *Op. cit.* pp. 57-58.

menores. Cuando se le presentaron al presidente, a éste le pareció que debería dejarse constancia en ellos de las realizaciones de su gestión, sugerencia recogida en dos párrafos adicionales en cada volumen. Otro nuevo elemento fue que en ellos se consignaba por primera vez la masacre de Tlatelolco de 1968, lo cual se hizo en términos relativamente sobrios pero en los que se responsabilizaba de los hechos, sin ambigüedades, al ejército. Los libros se imprimieron pero fueron recibidos con una ola de críticas; se les descalificaba por sus “errores y lagunas históricas”.<sup>348</sup>

Al desatarse la polémica, las voces se alzaron, con o sin razón, pero cargadas de un fuerte contenido político, y por consiguiente ideológico.

Es cierto que buena parte de la discusión sobre los contenidos de los nuevos libros de historia se ha desviado, como ya es costumbre en el análisis de los libros de texto, hacia otros aspectos políticos, sindicales e ideológicos. También es verdad que esta disputa se asemeja al juego de la carambola: aunque parece que el tirador apunta a pegarle a una bola, en realidad su objetivo es golpear a otra.

Pero también es un hecho que la polémica ha despertado el interés de un público extenso, preocupado por conocer el sentido de las reformas a los libros, las razones de la crítica y los efectos que esto tendrá sobre el sistema educativo. [...] <sup>349</sup>

Algunas descalificaciones aseveraban que dichos textos hacían apología del régimen salinista

[...] y que su contenido entrañaba “una vasta revisión ideológica”, elaborada por el mismo grupo que maniobraba para apoderarse “de los centros de decisión de la cultura y la información nacional”.<sup>1</sup> Sin probarse nunca, esta opinión corrió como versad en varios medios periodísticos que tienen influencia en la formación de la opinión pública. [...]

<sup>1</sup> Miguel Ángel Granados Chapa, “Plaza Pública”, *La Jornada*, 20 de agosto, 1992.<sup>350</sup>

Por su parte, el historiador Luis González y González afirmaba que es

“[...] la primera vez que quedan borradas la lista negra y la lista blanca de nuestros héroes. Ahora se nos presentan en sus aspectos negativos y positivos. Los anteriores libros daban una visión maniquea: gobernantes que fueron la suma de todas las virtudes y gobernantes que encarnaron la presencia del diablo sobre la tierra. Ahora no hay ni satanizaciones ni canonizaciones. Nada. Por primera vez surgieron hombres de carne y hueso, en su complejidad, no como galanes o villanos, sino simultáneamente como las dos cosas.”<sup>351</sup>

<sup>348</sup> *Ibid.* p. 58.

<sup>349</sup> FLORESCANO, Enrique. “El historiador y la crítica”, en *Nexos* 178, México, octubre 1992. p. 27.

<sup>350</sup> *Id.*

<sup>351</sup> Citado en ANÓNIMO. “Luis González y González sobre los libros de texto”, en *Nexos* 178, México, octubre 1992. p. 28.

Otros escritores remarcaban que siempre la publicación de los libros de texto gratuitos ha causado divergencias de opinión:

Soledad Loaeza nos ha recordado con oportunidad en las páginas de La Jornada (“Los libros de texto gratuitos y la tradición del Estado educador”, 4 de septiembre, 1992), que en el momento de su aparición, antes de volverse instrumento de enseñanza, los libros de texto han sido foros catárticos donde se desahogan tensiones políticas acumuladas y diversas inconformidades públicas. La resistencia a los libros de la época de López Mateos tuvo un origen empresarial, y fue tan eficaz que impidió por un año el reparto de los libros en Monterrey. Los libros de texto de la época de Luis Echeverría, tuvieron como núcleo inicial de resistencia a la Iglesia y, aunque antes de su publicación fueron negociados durante un año con todos los sectores, las escuelas privadas minimizaron su utilización, hasta la fecha, a favor de otros materiales.

La reacción contra los libros de historia actuales ha tenido su núcleo de resistencia inicial en el Partido de la Revolución Democrática. En la doble zona de la izquierda retro y la guerrilla cultural, en un grupo de periodistas y en los círculos de la dirigencia magisterial: CNTE y SNTE.<sup>352</sup>

Por lo tanto, como anota Ornelas, tal vez la mayoría de las críticas se centraron en los contenidos de los textos, que iban desde la exclusión de algún pasaje histórico hasta los que marcaban equivocaciones y deficiencias<sup>353</sup>; otras críticas se concentraban en la “ideología” del grupo en el poder que permeaba los contenidos y justificaba la apertura del país al modelo económico neoliberal y la dependencia de los Estados Unidos de América, y

[...] que censuraba a los gobiernos de los presidentes Echeverría y López Portillo para satisfacer al sector privado, al que se considera el eje de la modernización económica, en fin, se argumentaba que los textos reivindicaban la figura de Porfirio Díaz como el iniciador de la modernización del México, en detrimento de héroes populares como Villa y Zapata.

[...]

También hubo críticas de carácter técnico: la configuración de los párrafos, el diseño, el tamaño de la letra, la tipografía, los colores de las tintas, las ilustraciones y el tamaño de los textos, unos los estimaban demasiado extensos, en tanto que otros pensaban que eran muy sintéticos. También se les criticó su falta de criterio didáctico...<sup>354</sup>

Entre los críticos se encontraban integrantes de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE), el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) y del Partido de la Revolución Democrática (PRD); mientras que entre los cuestionados políticamente, destacaban personajes cercanos al gobierno

<sup>352</sup> AGUILAR CAMÍN, Héctor. “El contexto de los textos”, en *Nexos* 178, México, octubre 1992. p. 33.

<sup>353</sup> ORNELAS, Carlos. *Op. cit.* p. 195.

<sup>354</sup> *Idid.* pp. 195-196.



federal, como Enrique Florescano y el director de la revista *Nexos*, Héctor Aguilar Camín. Uno de los argumentos esgrimidos por el gremio magisterial era que en la elaboración de los libros no habían participado los profesores normalistas; además, se cuestionaba que la edición había sido encomendada, por el gobierno federal, a tres empresas sin la licitación correspondiente. Por su parte, el Partido de Acción Nacional (PAN) apoyó los textos editados, aunque expresaba la necesidad de contar con otras alternativas.

Aguilar Camín<sup>355</sup> asevera que entre el 4 de agosto y el 10 de septiembre de 1992, se publicaron infinidad de artículos y columnas sobre los libros de texto, destacando 45 de ellos: 25 publicados en El Financiero, 15 en La Jornada, 3 en El Universal y 2 en Excélsior; 32 de los artículos correspondían a 9 personas, sobresaliendo Jaime Avilés, en El Financiero, 6; Miguel Ángel Granados Chapa, en La Jornada, 6; Carlos Ramírez, en El Financiero, 5; Paco Ignacio Taibo I, en El Universal, 3; y Enrique Krauze, en La Jornada, 3.

Ante las presiones y comentarios en contra, el secretario de educación Pública, Ernesto Zedillo Ponce de León, declaró ante diputados del PAN que esos libros sólo se utilizarían durante el año escolar 1992-1993. 22 Luego se anunció que los textos no se usarían, después se dijo que siempre sí y durante meses el asunto se diluyó en ambigüedades, Lo cierto es que para el siguiente ciclo escolar la SEP, como en los tiempos de Torres Bidet, convocó a concurso público la elaboración de los libros de texto para primaria con el fin de satisfacer los nuevos planes de estudio. En 1993, parecía que se daría una nueva edición del debate sobre los libros de historia, porque la SEP decidió no publicar los libros ganadores del concurso por fallas en los contenidos y porque a su juicio no se habían sujetado por completo a la convocatoria. Este debate fue de corta duración y no tuvo la atención de la opinión pública como el del año anterior. El criterio de la SEP se afirmó y los textos no se publicaron.<sup>356</sup>

<sup>355</sup> AGUILAR CAMÍN, Héctor. "El contexto de los textos". p. 37.

<sup>356</sup> ORNELAS, Carlos. *Op. cit.* p. 197-198.

### 8.3. *Perfiles de Desempeño y Nuevo Modelo Educativo*

En la formación de los maestros mexicanos influye, obviamente, la problemática social del país. Muchos jóvenes de clase media baja han buscado resolver su problema de ocupación e ingresos, sin tener vocación docente, incorporándose a la escuela normal que les asegura una carrera corta y una plaza para el resto de su vida.

Fernando Solana Morales

Al mismo tiempo que se realizaban las pruebas operativas, el CONALTE efectuó la detección de lo que la sociedad nacional esperaba de la educación escolar y extraescolar, a fin de conformar el nuevo Modelo Educativo “[...] que, como instrumento metodológico para el cambio, organiza la modernización de los diversos elementos del sistema educativo que están interrelacionados con los contenidos: métodos de enseñanza-aprendizaje, formación y actualización de los maestros, organización escolar, evaluación educativa y libros de texto.”<sup>357</sup>

Con el propósito de que todos los sectores sociales participaran en la elaboración del nuevo modelo, el 30 de agosto de 1990, el Secretario de Educación Pública, Lic. Manuel Bartlett Díaz, entregó al Consejo Nacional Técnico de la Educación (CONALTE) una propuesta de reforma para la educación básica, en la cual se solicitaba el diseño y fundamentación de dicho modelo, de los Perfiles de Desempeño (“[...] que describen modos de ser y actuar de un individuo en los diversos ámbitos de convivencia, en todo momento en las distintas esferas de la vida cotidiana, así como en situaciones determinadas, extra educativas, es decir, son Perfiles de Desempeño social”<sup>358</sup>), la revisión de los contenidos programáticos y la elaboración de los libros de texto correspondientes.

En el citado documento se destacaban:

---

<sup>357</sup> CONALTE. *Perfiles de desempeño para preescolar, primaria y secundaria*. CONALTE, México, 1991. p. 7.

<sup>358</sup> *Ibid.* p. 9.

- ✓ una educación integral que atienda al desarrollo armónico de todas las dimensiones del individuo;
- ✓ las políticas, metas y objetivos de la educación, enmarcados en los valores de identidad nacional, democracia, solidaridad, justicia e igualdad, plasmados en el Artículo 3º. Constitucional;
- ✓ en los fines de la educación, como son el desarrollo armónico de las facultades del ser humano, una mejor calidad de vida, posibilidades de un trabajo “productivo y transformador” y la posibilidad de plantear y desarrollar proyectos personales, para que la educación responda a objetivos nacionales;
- ✓ las características de utilidad, modernidad y calidad de la educación;
- ✓ las características del Modelo Educativo: participativo (en su formulación y análisis), ambicioso (en sus objetivos) y realista (en su aplicación); que promueva una educación integral, pertinente, útil y eficaz, “[...] así como un sistema educativo que recoja las experiencias culturales, responda a las necesidades de la nación y contribuya al bien de la humanidad con los valores de nuestra idiosincrasia [...]”<sup>359</sup>;
- ✓ las orientaciones para la formulación de los nuevos planes y programas de estudio: graduar la comprensión; con conceptos para interpretar el presente y futuro; fomentar el trabajo personal; entender el conocimiento de la lengua; profundizar en la ética y el civismo; capacitar para juzgar y actuar crítica, innovadora y equilibradamente; definir estrategias de aprendizaje para la “preservación de la cultura y las interrelaciones personales”, rechazando un modelo memorista y rutinario; atender las actividades deportivas y recreativas; ofrecer elementos para conocer mejor el mundo cotidiano; fomentar la democracia, participación, vida en unidad y el trabajo; el concepto y valoración de la función social del magisterio, atendiendo a las estrategias de formación y participación.<sup>360</sup>

---

<sup>359</sup> *Ibid.* p. 12.

<sup>360</sup> *Ibid.* pp. 11-13.

El documento se enriqueció con la aplicación de una encuesta nacional en 4 560 escuelas, entrevistándose a 63 600 alumnos, 45 600 profesores, 43 200 padres de familia y 3 040 representantes de los sectores productivos (alrededor de 155 000 personas); también comprendió al SNTE.; es decir, aportaron a la formulación de los Perfiles Nacionales de Desempeño para la Educación Básica, los Consejos Estatales Técnicos de Educación (CETE), el SNTE y 405 especialistas de 17 disciplinas, éstos últimos sesionaron cuatro meses en 66 reuniones.

Con las aportaciones de los diversos sectores sociales enunciados, un grupo intersectorial de 23 expertos de organismos gubernamentales, organizaciones obreras, campesinas, confederaciones patronales, organismos no gubernamentales, políticos y sociales, conocieron y debatieron en torno al Nuevo Modelo Educativo y formularon propuestas de perfiles; posteriormente los resultados fueron retomados por un grupo técnico-pedagógico (pedagogos, maestros en servicio y técnicos del CONALTE) para integrar la versión final de los perfiles.

Tres meses después, se explicitó el Nuevo Modelo Educativo, abarcando tres subsistemas interrelacionados:

1. Calidad de la educación.
2. Cobertura de la educación.
3. Reorganización interna del sistema.

Con relación al proceso educativo, presentaba tres componentes:

- Contenidos educativos.
- Formación de los maestros en servicio.
- Organización de la escuela.

Se buscaba que el reordenamiento de estos componentes incidiera en:

a. Una redefinición del concepto de proceso educativo.

La educación se enfoca al cambio de relaciones del individuo consigo mismo, con la sociedad y con su entorno<sup>9</sup>, encaminada a contribuir en la transformación del país para que la vida de los mexicanos sea mejor y se cumplan los propósitos nacionales de bienestar, identidad nacional, justicia, democracia y soberanía.<sup>10</sup>

9. Esta visión ha sido retomada por UNESCO. Promediación VI. Recomendación. Quito, Ecuador. Abril 1991. Págs. 7-11.

10. Cf. PME, pág. 17.<sup>361</sup>

- b. Un cambio en el objeto de los aprendizajes. La acción educativa debe basarse en la transformación relacional del individuo con la sociedad, el entorno y con él mismo.
- c. Una búsqueda de mecanismos para propiciar un desarrollo armónico. Se debe desarrollar armónicamente al ciudadano para que mejore productivamente su entorno, promueva el desarrollo del país y conviva en justicia y equidad.
- d. Una nueva visión del sistema educativo. Ofrecer una educación de calidad para todos los mexicanos, con un sistema articulado y vinculado con la vida social y productiva, y con las innovaciones científicas y tecnológicas.
- e. Un nuevo concepto de escuela. Centro para la enseñanza (oferta educativa) y conformadora de ambientes para el aprendizaje (demanda educativa).
- f. Un cambio de enfoque de los contenidos educativos. Responder a las necesidades básicas de aprendizaje, expresadas en desempeños en la vida cotidiana.
- g. Una nueva orientación de la gestión educativa. Nuevas funciones sociales de los maestros y escuela, enfocadas a los aprendizajes escolares; gestión educativa centrada en la organización, planeación, administración, supervisión y evaluación; responder a las necesidades básicas de aprendizaje del individuo y la sociedad, con una

---

<sup>361</sup> Citado en *Ibid.* p. 15.

correspondencia entre los contenidos educativos locales, estatales y nacionales.

Ante el reto de operar “[...] un proyecto educativo viable, respetuoso de los derechos, sensible a las demandas sociales y acoplado a los problemas nacionales”<sup>362</sup>, donde se engloben “[...] tradición y cambio, pluralismo e identidad, universalidad y pertinencia, humanismo y conocimiento técnico, calidad y equidad en la enseñanza, intereses sectoriales e interés colectivo, participación y responsabilidad [...]”<sup>363</sup>, se optó por la estrategia de participación, a fin de recuperar la dimensión social de la educación; por tal motivo:

- Se consultó abiertamente a toda la población.
- El Nuevo Modelo Educativo fue producto de una formulación participativa.
- Los contenidos educativos se basaron en las necesidades básicas de aprendizaje.
- Los diversos sectores sociales intervinieron en el diseño de los perfiles de desempeño.
- Se establecieron nuevos planes y programas de estudio, con los correspondientes libros de texto.
- Se reformularon estrategias de formación docente, basadas en el perfil profesional planteado participativamente.
- Se creó una normatividad operativa que reconoce la autonomía del maestro y de la escuela.

Asimismo, el Modelo concreta y explicita la política educativa ya que los ejes rectores de la educación son determinados por los fines educativos, recoge los aportes de la educación mexicana y la experiencia surgida de la práctica, y vincula la formación con la vida cotidiana.

---

<sup>362</sup> PODER EJECUTIVO DEFERAL. *Programa para la Modernización Educativa*. PEF, México, 1989.

p. 16.

<sup>363</sup> *Id.*

Los Perfiles de desempeño buscan “consolidar en los alumnos el rigor de pensamiento, la economía en la acción, la solidaridad en la convivencia; pero, sobre todo, el orgullo de ser mexicanos.”<sup>23</sup> Los perfiles plantean “el dominio del español, de la historia, la ortografía, la geografía, la aritmética, la matemática, el civismo y demás áreas del conocimiento como herramientas para la apropiación de la cultura nacional y universal”.<sup>24</sup>

23. Lic. Carlos Salinas de Gortari. Alocución del 9 de octubre de 1989. Monterrey, N. L.

24. Lic. Carlos Salinas de Gortari. Alocución del 9 de octubre de 1989. Monterrey, N. L.<sup>364</sup>

Dichos perfiles, propuestas de modos de ser, actuar y pensar, se agruparon para educandos de seis, doce-trece y quince-dieciséis años, con el propósito de vincular los requerimientos sociales con las necesidades básicas de aprendizaje; concretan los desempeños en los niveles nacional, estatal y local; competen a elementos comunes de formación nacional; dan direccional al perfil del docente; aportan criterios de calidad. Los perfiles se traducen en un tratamiento operativo (cómo y con qué), presentándolos como una matriz de congruencia entre ellos y el modelo; de esta matriz se derivan normas técnico-pedagógicas, indicadores que describen los desempeños a lograr; en esta matriz, los criterios de direccionalidad están determinados por los principios rectores de Identidad Nacional, Justicia, Democracia e Independencia-Soberanía, con distintas opciones de medios en términos de Valores, Lenguajes y Métodos, como se explicita en la siguiente tabla donde el porcentaje representa el énfasis de los aspectos formativos por nivel (ver Tabla 2).

Tabla 2. Matriz de Congruencia.

|                            | Preescolar<br>% | Primaria<br>% | Secundaria<br>% |
|----------------------------|-----------------|---------------|-----------------|
| <b>Principios rectores</b> |                 |               |                 |
| Identidad Nacional         | 41.2            | 30.7          | 25.0            |
| Justicia                   | 35.3            | 22.1          | 23.0            |
| Democracia                 | 11.8            | 23.6          | 23.0            |
| Independencia-soberanía    | 11.8            | 23.6          | 28.9            |
| <b>Medios</b>              |                 |               |                 |
| Valores                    | 30.8            | 31.3          | 31.9            |
| Lenguajes                  | 48.1            | 27.7          | 25.4            |

<sup>364</sup> CONALTE. *Perfiles de desempeño para preescolar, primaria y secundaria*. p. 33.

|                             |      |      |      |
|-----------------------------|------|------|------|
| Métodos                     | 21.2 | 41.0 | 42.7 |
| <b>Ámbitos de desempeño</b> |      |      |      |
| Desarrollo:                 |      |      |      |
| -personal                   | (37) | 18.9 | 25.3 |
| -económico-social           |      | 28.3 | 26.1 |
| -científico-tecnológico     |      | 23.0 | 23.3 |
| -cultural                   |      | 29.8 | 25.3 |

37. El perfil de preescolar no se desagrega en ámbitos, dado que tiene una duración muy corta y tiene predominio globalizador.

Fuente: CONALTE. *Perfiles de desempeño para preescolar, primaria y secundaria*. CONALTE, México, 1991. pp. 53-54.

En particular, el perfil de desempeño social para niños de seis años propicia que desarrolle su capacidad física, intelectual y emocional en un contexto social; el correspondiente a los alumnos de doce-trece años, más explícitamente abarcaba cuatro ámbitos: de desarrollo personal, de desarrollo económico y social, de desarrollo científico y tecnológico, y de desarrollo cultural (ver Anexo 2); los mismos ámbitos se consideraban para los alumnos de quince-dieciséis años.

Asimismo, las necesidades básicas de aprendizaje se agruparon en:

a. Instrumentales:

- Acceso a la información. Interpretar distintos tipos de mensajes y códigos; incluye procesos para localizar, traducir, organizar, procesar, analizar y suministrar datos en diferentes contextos y propósitos.
- Claridad de pensamiento. Capacidades de razonamiento; mentalidad analítica para plantear problemas.
- Comunicación efectiva. Manejo de diferentes lenguajes; dominio de la lengua materna, en forma oral y escrita, el lenguaje corporal, icónico, sonoro, etc.

b. Relacionales:



- Comprensión del medio ambiente. Valores, conocimientos y habilidades para entender, preservar y mejorar el mundo circundante.
- Comprensión del hombre y la sociedad. Comprensión del proceso histórico del país; interacción responsable en distintos ámbitos y en armonía con la sociedad.
- Desarrollo personal. Potencialidades físicas, éticas, estéticas e intelectuales del individuo para expresarse, fortalecer su identidad, formarse una autoimagen positiva y adquirir métodos para el aprendizaje permanente.

A partir de los perfiles se establecieron metas de aprendizaje, que

[...] son señales o marcas de desempeños intermedios que indican la terminación de procesos de menor complejidad cuya progresión va configurando el desempeño que indica el perfil. Esta progresión de desempeños, cuya direccionalidad está dada [...] por los principios rectores o fines de la educación, identidad nacional, justicia, democracia, independencia-soberanía, proporciona las pautas para la selección de contenidos.<sup>365</sup>

El perfil de desempeño de la labor docente incluye los ámbitos de enseñanza-aprendizaje, organización y administración escolar, y vinculación escuela-comunidad. Destaca la inclusión del proyecto escolar que intenta vincular a todos los actores educativos; sistematiza y orienta las acciones de la escuela a corto plazo, con una visión a largo plazo; convierte el espacio escolar en un lugar de mejoramiento docente; e incluye a la evaluación constante del propio proyecto escolar.

A fin de efectuar el cambio de contenidos educativos, en función de las necesidades básicas de aprendizaje, se reunieron, en tres ocasiones de noviembre de 1990 a julio de 1991, personal del CONALTE y una misión de la UNESCO. La difusión internacional de los trabajos realizados se efectuó en la Reunión "Educación para Todos", celebrada bajo los auspicios del PNUD, Banco Mundial, UNESCO y UNICEF, en Jomtien, Tailandia, del 5 al 9 de marzo de 1990.

---

<sup>365</sup> *Ibid.* p. 65.

#### **8.4. Ajustes al Programa Vigente en la Educación Primaria**

Al sistema educativo no le corresponde resolver el problema de la desigualdad social, pero sí contribuir a su solución... Contando con los apoyos necesarios, la educación amplía las oportunidades para acceder a la escuela, para permanecer en ella, para aprender efectivamente y obtener una preparación que te sirve para todo en la vida.

Miguel Limón Rojas.

Como se anotó, en el año de 1991 se dio a conocer al magisterio nacional el documento de apoyo denominado *Ajustes Al Programa Vigente en la Educación Primaria*, que:

- Constituyó un nexo entre los programas vigentes hasta 1990 y los que surgirían de la “prueba operatoria” en 1992.
- Representaba una etapa de transición, ya que abarcaba, en lo básico, los mismos contenidos, lo que implicaba continuar aplicando los mismos libros de texto.

Como se expresó con antelación, la consulta al magisterio nacional de diciembre de 1989 y enero de 1990 patentizó que existía desarticulación en los tres niveles de Educación Básica, los objetivos rebasaban, en cantidad y/o extensión, al trabajo frente a grupo, y aparecían traslapes y vacíos en los contenidos programáticos. Ante esta situación, se planteó la necesidad de evaluar los programas de estudio y proponer modificaciones concretas, considerando los criterios:

1. Filosóficos: artículo 3º. Constitucional, *Ley Federal de Educación y Programa para la Modernización Educativa 1989-1994*.
2. Pedagógicos: Pedagogía Operatoria.
3. Psicológicos: Psicología Genética.

Así se establecieron como propósitos para el programa ajustado:

- a. Articular niveles. Para lo cual se revisaron los programas de los tres niveles de Educación Básica, para precisar los antecedentes y consecuentes del nivel de primaria.
- b. Revisar contenidos. Para el análisis correspondientes se elaboraron los “mapas curriculares de cada área”, desglosando los contenidos programáticos, lo que permitió:

-Puntualizar las áreas con mayor carga de objetivos (Español y Matemáticas), y al interior a cuáles aspectos se les daba mayor relevancia (Español: Nociones de lingüística. Matemáticas: Geometría. Ciencias Sociales: Historia), y el grado con más objetivos (cuarto grado).

-El análisis de contenidos considerando, a partir de la taxonomía de Benjamín Samuel Bloom, los tres dominios fundamentales del comportamiento humano: cognoscitivo, afectivo y psicomotriz. Se concluyó que predominaban los “[...] objetivos de tipo cognoscitivo y dentro de las subcategorías de esta esfera (conocimiento, comprensión, aplicación, análisis, síntesis, evaluación), no se rebasaba, casi nunca el tercer nivel [...]”<sup>366</sup> Además, los mapas manifestaron los traslapes, vacíos y “excesos” de cada aspecto y grado, por lo que se propuso “transformar los objetivos en contenidos”<sup>367</sup>, sólo con fines de estudio y para que el profesor abarcara más ampliamente las esferas afectiva y psicomotriz; por lo tanto, en el programa ajustado se suprimían las actividades, quedando el docente en libertad de diseñarlas.

A manera de ejemplo, en el documento se presentaba la reducción de contenidos de cuarto grado, en Español (Ver Tabla 3):

---

<sup>366</sup> SEP/SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN ELEMENTAL. *Ajustes al programa vigente de Educación Primaria. Programa para la Modernización Educativa 1989-1994*. SEP, México, 1991. p. 2.

<sup>367</sup> *Ibid.* p. 3.

Tabla 3. Comparación de contenidos de Español, entre el programa de estudios anterior y el vigente

|                            | Programa anterior | Programa ajustado |
|----------------------------|-------------------|-------------------|
| Expresión oral y escrita   | 21                | 19                |
| Fonología y Ortografía     | 25                | 15                |
| Nociones de Lingüística    | 39                | 21                |
| Lectura                    | 25                | 22                |
| Iniciación a la Literatura | 17                | 15                |

Fuente: SEP/SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN ELEMENTAL. *Ajustes al programa vigente de Educación Primaria. Programa para la Modernización Educativa 1989-1994*. SEP, México, 1991. p. 3.

Se afirmaba que en el ordenamiento de contenidos se estableció una progresión de acuerdo a su grado de dificultad.

- c. Vincular procesos. Se buscó coherencia, vinculando procesos de desarrollo y aprendizaje, y en las sugerencias metodológicas.
- d. Renovar métodos. Se buscaba que el alumno aprendiera a aprender, es decir, que aprendiera a ser y aprendiera a hacer. Las actividades se centrarían principalmente en la actividad del niño.

Más adelante, en el documento se abordaba lo referente a las sugerencias metodológicas;

[...] se basan en la idea del individuo como “autor” de sus propios aprendizajes, a través de la actividad, el ensayo y el descubrimiento. Considera la inteligencia como el resultado de un proceso de construcción. Pretende llevar en el aula, un camino similar al que ha seguido el pensamiento científico en su evolución, el alumno debe formular sus propias hipótesis, (aunque sean erróneas) el maestro ha de evitar ir por la “vía rápida” de dar las respuestas correctas, más bien dirigirá y alimentará la investigación, propiciará la reflexión a través de preguntas; su papel consistirá en colaborar con el alumno, pero nunca sustituir la actividad del escolar por la suya. (4)

La creación intelectual, la cooperación social y el desarrollo afectivo armónico son objetivos prioritarios.

4. ENCICLOPEDIA TÉCNICA DE LA EDUCACIÓN. Ed. Santillana. México, 1988.<sup>368</sup>

<sup>368</sup> *Ibid.* p. 5.

Se informaba que para el primer ciclo, las sugerencias metodológicas aparecían al final de todas las áreas, ya que no desaparecía el “sistema de integración” en este programa ajustado; mientras que en el segundo y tercer ciclos se presentaban al final de cada área.

Respecto a la estructura del programa ajustado, se sintetizaba para cada grado: las características del niño, los propósitos y contenidos de cada área, y las sugerencias metodológicas; de esta manera el docente tenía un panorama vertical de cada área, de primero a sexto grados, y una visión horizontal de cada unidad. El propósito de esta estructura era apoyar al profesor en el proceso de planeación. Al respecto, después se hacían algunas consideraciones sobre la dosificación mensual: se recomendaba que el docente leyera reflexivamente lo referente a las características del niño y los propósitos de cada área; analizara los contenidos de cada área verticalmente, para hacer previsiones del tiempo laborable; revisara horizontalmente los contenidos de cada unidad, para establecer correlaciones; y planeara mensualmente cada unidad, las tres primeras semanas de trabajo regular y la última para tratar temas no cubiertos, aplicar evaluaciones complementarias e instrumentar mecanismos de recuperación para los alumnos rezagados académicamente. Se incluía una propuesta de dosificación mensual de contenidos, junto con una de operación.

A continuación se presentaba una alternativa de registro de avance programático semanal que podía funcionar, además, como un informe de actividades;<sup>369</sup> se afirmaba que este cambio no era de terminología, sino de enfoque pedagógico, ya que no se trabaja ahora de conductas esperadas y sí de hablar de contenidos, que el aprendizaje no es un producto terminado, es un proceso dinámico que “[...] desecha (olvida) lo irrelevante para cada individuo [...]”<sup>370</sup>; se introducía al maestro el concepto de aprendizaje significativo, aunque también sin emplear el vocablo.

---

<sup>369</sup> *Ibid.* p. 9.

<sup>370</sup> *Id.*

También se incluía una propuesta para el registro de la planeación semanal. Se ponía énfasis en que en ambas propuestas “[...] lo fundamental es el registro de las actividades y los recursos, así como los comentarios sobre lo sucedido posteriormente [...]”<sup>371</sup>

Se recomendaba el uso del cuaderno rotativo como un recurso complementario al registro del avance programático, el cual “[...] es un solo cuaderno para todo el grupo, en el que cada niño irá trabajando un día distinto.”<sup>372</sup> Se daban las pautas de que el niño que lo utilizara anotara la fecha y su nombre, realizara allí todos los trabajos del día, y, al término de la jornada, escribiera cómo se sintió, hacer sugerencias al profesor u otra observación.

Sobre el proceso de evaluación de los aprendizajes del alumno, se hacían las siguientes consideraciones. En primer término, se presentaban tres definiciones, de las cuales se desprende que la evaluación:

1. Es un proceso que permite obtener información sistemática y objetiva sobre un “fenómeno”, e interpretarla para seleccionar alternativas de decisión.
2. Es la acción de juzgar, inferir juicios partiendo de información sobre la realidad evaluada, o atribuir o negar “calidades o cualidades” al objeto evaluado, o establecer “reales valoraciones” con relación al objeto evaluado.
3. Es una actividad sistemática y continua integrada al proceso educativo y que tiene la finalidad de proporcionar la “[...] máxima información para mejorar este proceso [...]”, con el propósito de reajustar objetivos, revisar críticamente planes, programas, métodos y recursos, además de facilitar la ayuda y orientación del alumno.

---

<sup>371</sup> *Ibid.* p. 10.

<sup>372</sup> *Ibid.* p. 12.

Después se compara cómo se realiza en el sistema de enseñanza rígido y selectivo (evaluación sancionadora y restrictiva, que usa como instrumento el examen), y en el abierto y democrático (evaluación orientadora y crítica que diversifica sus instrumentos).

El documento terminaba con algunas ideas sobre autoevaluación, que se recomendaba debería realizarse en equipos, con alguna de estas modalidades:

- Yo a los demás y ellos a mí.
- Todos a todos.
- Yo a mí.

Aunque se mencionaba su valor formativo, se asentaba que estas formas serían complementarias de la determinación del profesor y al empleo de exámenes.

### **8.5. Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica**

Probablemente a muchos secretarios esto [la equidad] no ha llegado a preocuparles. Casi ninguno ha estado en contacto con el sistema educativo real, no visita las escuelas más pobres y alejadas. Ven operar el sistema desde sus oficinas; todo el día sus subordinados les entregan informes satisfactorios; o se asoman a la realidad a través de los gobernadores; en suma, creen que el sistema opera razonablemente bien. [...]

José Ángel Pescador Osuna

Todos los procesos descritos giraron en torno a 1992, año en que los gobiernos federal y estatales, junto con la representación sindical del magisterio, firmaron el *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*, para concretizar la política salinista en materia educativa; en efecto, el 18 de mayo de 1992, el Gobierno Federal, a través del Secretario de Educación Pública, el Dr. Ernesto Zedillo Ponce de León, los gobiernos de las 31 entidades federativas y el Sindicato Nacional de

Trabajadores de la Educación (SNTE), representado por la Profra. Elba Esther Gordillo, signaron en la Ciudad de México el documento que tenía por objetivos brindar una educación de “[...] alta calidad, con carácter nacional y con capacidad institucional que asegure niveles educativos suficientes para toda la población [...]”<sup>373</sup>, reafirmando y acrecentando el compromiso de la federación con la educación pública; para lo cual era imperativo establecer nuevas relaciones entre el Estado y la sociedad, de los niveles de gobierno entre sí y una más intensa participación social en la educación, ya que “[...] la educación debe concebirse como pilar del desarrollo integral del país [...]”<sup>374</sup>

Se insistía en dar a la educación una importancia sustantiva para el desarrollo nacional; sin embargo, “[...] cada vez parece ser más evidente que los cambios de la sociedad no se generan ni se desarrollan en la escuela [...]”<sup>375</sup>; además para que la educación se reforme es requisito previo la transformación de las relaciones sociales y materiales de producción nacionales, destinándole más recursos financieros, ya que regularmente el discurso oficial va en una dirección y la praxis en otra, como puede estimarse sobre los recursos públicos destinados para la educación en los años 90 (ver Tabla 4).

Tabla 4. Recursos públicos para educación en todos los niveles, Expresados en gasto por alumno (1994-1998)

| Cuadro 1<br>Recursos públicos para educación en todos los niveles,<br>Expresados en gasto por alumno (1994-1998) |                                       |
|--|---------------------------------------|
| Año  | Gasto por alumno (en pesos mexicanos) |
| 1994   | 2 521 (equiv. a 25.2 dólares, EU)     |
| 1995   | 2 130                                 |
| 1996   | 2 224                                 |
| 1997   | 2 324                                 |
| 1998   | 2 503                                 |

<sup>373</sup> PODER EJECUTIVO FEDERAL. *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*.

p. 1.  
<sup>374</sup> *Id.*

<sup>375</sup> MORALES GÓMEZ, Daniel A. *Educación y desarrollo dependiente en América Latina*. p. 155.



Fuente: Observatorio Ciudadano de la Educación No. 2, Diario La Jornada, 11 febrero de 1999, p. 44.

Fuente: ABOITES, Hugo. "La Nación. Derecho a la educación o mercancía. Diez años de libre comercio en la educación mexicana", en Memoria. No. 187. México, septiembre 2004, p. 24.

Otro elemento que ha estado asociado a esta perspectiva desarrollista es la estratégica ubicación que se le asigna a la educación en el proyecto de desarrollo nacional. Si en un primer momento apareció como instrumento constitutivo y articulador del consenso social; más adelante, y esto es lo que está en boga actualmente [1985], se la hace aparecer como factor de influencia directa en el crecimiento económico. Para esta segunda opción, los argumentos más socorridos se desprendieron del empleo analógico de métodos de cálculo econométrico. Entre ellos destacan –como nos lo recuerda Sara Finkel (1977)-. El residual, el marginal y el costo-beneficio. "De ellos se derivaron diversas metodologías de planteamiento cuya síntesis concluyente, más allá de sus divergencias, está expresada en el concepto implícito o explícito de capital humano".<sup>15</sup> Concepto el cual, por su parte, constituye "el núcleo sintetizador de la ideología desarrollista en educación, a la vez que el concepto articulador entre ésta y las metodologías de planteamiento." <sup>16</sup>

15. Sara Finkel, "El capital humano: concepto ideológico" (p. 274), en *La educación burguesa*, ED. Nueva Imagen, México, 1984, p. 143-170.

16. Idem, p. 267.<sup>376</sup>

En lugar de esperar que la educación sea la panacea para resolver los problemas sociales y económicos, el Estado debería orientar sus acciones para que la escuela dé respuesta a las necesidades del grupo social donde se inserta cada plantel educativo, proporcionándole los recursos suficientes y necesarios.

Más adelante, con "[...] el propósito fundamental de elevar la calidad de la educación pública... [y la que] imparten los particulares [...]"<sup>377</sup>, en el *Acuerdo* se proponían diversas acciones:

#### 1. La reorganización del sistema educativo. Considerando el federalismo educativo,

[...] el Ejecutivo Federal traspasa y el respectivo gobierno estatal recibe, los establecimientos escolares con todos los elementos de carácter técnico y administrativo, derechos y obligaciones, bienes muebles e inmuebles, con los que la Secretaría de Educación Pública venía prestando, en el estado respectivo, hasta la fecha, los servicios

<sup>376</sup> IMAZ GISPERT, Carlos. "Planificación educativa y desarrollo en el México de hoy", en Foro universitario, No. 60. México, noviembre 1985. p. 39.

<sup>377</sup> PODER EJECUTIVO FEDERAL. *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*. p. 7.

educativos mencionados, así como los recursos financieros utilizados en su operación.”<sup>378</sup>

La SEP conservaba las facultades normativas y la elaboración de planes y programas de estudio, así como el diseño y elaboración de los libros de texto gratuitos correspondientes.

En el mismo apartado se abarcó lo referente a la “nueva participación social”, a fin de involucrar a todos los que intervienen, directa o indirectamente, en los procesos educativos.

De acuerdo a los datos manejados por Latapí Sarre<sup>379</sup>, la operación del monolítico sistema educativo resultaba titánica: el presupuesto que manejaba la SEP era de \$ 36 650 000 000, de los cuales \$ 24 200 000 000 se destinaban a servicios personales; los maestros federales rebasaban un millón; se necesitaba transferir a los estados 513 974 plazas docentes, 116 054 de administrativos y más de 100 000 inmuebles; la matrícula para el ciclo escolar 1992-1993 para preescolar era de 1.8 millones de alumnos, para primaria de 9.2 millones y para secundaria de 251 000 escolares.

2. Reformulación de los contenidos y materiales educativos. Se reconoce que después de 20 años de haber entrado en vigor, los planes y programas de estudio, no corresponden a la situación presente en 1992, por lo que se establece que para el ciclo escolar 1993-1994 habría una renovación total de programas de estudio y libros de texto, como resultado de un diagnóstico, la consulta nacional y las opiniones del magisterio; ya que no era posible la distribución de los libros de texto ya impresos, mientras tanto se aplicaría un *Programa Emergente de Reformulación de Contenidos y Materiales Educativos*, que en lo correspondiente a las disciplinas sociohistóricas,

---

<sup>378</sup> *Ibid.* pp. 8-9.

<sup>379</sup> LATAPÍ SARRE, Pablo. *Op. cit.* pp. 42-43.

establecía “[...] Restablecer en la primaria el estudio sistemático de la historia, la geografía y el civismo, en lugar del área de ciencias sociales.”<sup>380</sup>

3. Revaloración de la función magisterial. Al ser el maestro el “[...] protagonista de la transformación educativa de México [...]”<sup>381</sup>, se expresa que debe revalorarse su función en seis aspectos principales:

- Formación del maestro, para permitir que se vincule con la comunidad, con los padres de familia y con sus alumnos. Esta tarea sería encargada a los gobiernos estatales.
- Actualización, capacitación y superación del magisterio en ejercicio, estableciendo un *Programa Emergente de Actualización del Maestro*, para fortalecer, en corto plazo el ejercicio de la función docente, combinando la modalidad de educación a distancia, cursos y sesiones colectivas con el trabajo individual; se destacaba que el núcleo de la actualización emergente eran los consejos técnicos de las escuelas, apoyada con cursos por televisión.
- Salario profesional, a fin de resarcir el poder adquisitivo del gremio.
- Vivienda, que coadyuve a mejorar los niveles de vida del magisterio
- Carrera Magisterial, que darías respuesta dos necesidades: “[...] estimular la calidad de la educación y establecer un medio claro de mejoramiento profesional, material y de la condición social del maestro [...]”<sup>382</sup>, mediante este mecanismo de promoción horizontal, que permitiría acceder a mejores salarios, sin cambiar de función, considerando la preparación académica, la atención a cursos de actualización, el desempeño profesional, la antigüedad en el servicio, y los propios niveles que establecía carrera magisterial. La evaluación del desempeño profesional del magisterio se empezó a opera el 14 de agosto de 1993. Para arrobar a este programa fueron necesarias 108

---

<sup>380</sup> PODER EJECUTIVO FEDERAL. *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*. p. 15.

<sup>381</sup> *Ibid.* p. 17.

<sup>382</sup> *Ibid.* p. 20.

reuniones entre 1992 y 1993, y para este último año Carrera Magisterial “[...] ya había beneficiado a 450 000 profesores y otro personal.”<sup>383</sup>

- Nuevo aprecio social hacia el maestro, a través de la institución de “[...] honores, premios, distinciones y estímulos económicos a su figura y su labor.”<sup>384</sup>

El documento en glosa terminaba con una prospectiva optimista:

Asistimos a un momento decisivo de nuestra historia en el que el cambio es el signo del tiempo. Los mexicanos hemos decidido modernizar nuestro país. La transformación educativa se inscribe en esa estrategia. Con ella daremos respuesta a las necesidades del futuro con el ritmo que demanda el mundo contemporáneo, y aseguraremos una modernización que fortalezca nuestra identidad nacional en el marco de una creciente prosperidad general.<sup>385</sup>

Tras la firma del *Acuerdo*, se aceleraron muchas acciones, como ya se ha revisado, pero entre todas destaca la iniciativa de reforma al Artículo 3º. Constitucional y de la *Ley General de Educación*, “[...] para dar mayor organicidad a la legislación sobre educación básica [...]”<sup>386</sup>; estos elementos que dan fundamento legal e ideológico a las reformas educativas emprendidas se tratarán en el siguiente apartado por su sustantiva importancia, ya que “[...] El Acuerdo, junto con la Ley General de Educación de 1993, proporcionan el marco para la transición del SEM para hacer de la escuela una institución más democrática, pero esto depende más de la sociedad civil. [...]”<sup>387</sup>

---

<sup>383</sup> LATAPÍ SARRE, Pablo. *Op. cit.* p. 46.

<sup>384</sup> PODER EJECUTIVO FEDERAL. *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*. p. 21.

<sup>385</sup> *Id.*

<sup>386</sup> LATAPÍ SARRE, Pablo. *Op. cit.* p. 47.

<sup>387</sup> ORNELAS, Carlos. *Op. cit.* p. 285.

## 8.6. Reforma al Artículo 3º. Constitucional y *Ley General de Educación*

Al maestro le llegan los materiales, los libros de texto, las guías, películas, videos; es mucho. Le llegan también los cursos de actualización y otras oportunidades que decida aprovechar. Pero, así y todo, no se logra que estas acciones susciten una relación más viva con la calidad de la enseñanza.

Al maestro le llega lo concreto, no lo trascendente.

José Ángel Pescador Osuna

Una de las demandas sociales enarboladas en la Revolución Mexicana fue la educación, es por resto que al concluir la fase armada masiva del movimiento, cuando el constituyente de 1917 procedió a sentar las bases de la nueva etapa de la vida nacional, dedicó un artículo específico a la función educacional en la Carta Magna, tras una profunda y controvertida polémica efectuada en el seno del Congreso instalado en Querétaro, principalmente para limitar la injerencia del poder eclesiástico en el quehacer educativo; de manera que en la sesión del 2 de diciembre de 1916, los miembros de la comisión de puntos constitucionales, integrada por los diputados Francisco J. Mújica, Alberto Román, Enrique Recio, Enrique Colunga y Luis G. Monzón, expresó:

La tendencia manifiesta del clero a subyugar la enseñanza no es sino un medio preparatorio para usurpar las funciones del Estado; no puede considerarse esta tendencia como simplemente conservadora, sino como verdaderamente regresiva; y por tanto, pone en peligro la conservación y estorba el desarrollo natural de la sociedad mexicana; y por lo mismo debe reprimirse esta tendencia, quitando a los que la abrigan el medio de realizarla: es preciso prohibir a los ministros de los cultos toda ingerencia en la enseñanza primaria.<sup>388</sup>

Sin embargo, a la vuelta de casi un siglo la situación parece haber cambiado poco.

Después de su promulgación, las reformas al artículo en comento se efectuaron en 1934, en la cual se explicitó su contenido y se le dio una orientación “socialista” a la función educativa; la de 1946 que eliminando el enfoque anterior, menciona la

<sup>388</sup> Citado en ÁLVAREZ BARRET, Luis y Miguel Limón Rojas. “El Artículo 3º. Constitucional”, en *Política Educativa. Antología*. UPN, México, 1988. p. 61.

función cultural del proceso educativo y especificando su carácter laico, nacional, democrático, de convivencia humana, obligatoriedad del nivel de primaria, y gratuidad; la reforma de 1980 que ratifica las características anteriores y presenta una adición referente a la educación superior y a las facultades del Congreso de la Unión para expedir leyes para regular la distribución de la función educativa entre la Federación, los estados y los municipios; la realizada en 1992 que, además, incluye el criterio de orientación de la educación basada en el progreso científico, y elimina la fracción IV dedicada a las corporaciones religiosas que impartían el servicio educativo; la reforma que nos ocupa en este apartado, realizada en 1993 y que se tratará a continuación.

No obstante estas reformas, destacamos que el Artículo 3º. Constitucional responde a la demanda social expresada en el movimiento armado de 1910, según la cual a la escuela se le ha encomendado la noble tarea de educar al pueblo, en el sentido extenso del concepto, aunque está inmersa en los debacles políticos e ideológicos de los grupos de poder.

El 18 de noviembre de 1992, el Ejecutivo nacional envió una iniciativa de ley al Constituyente Permanente, de reformas a los Artículos 3º. y 31 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, mismas que fueron ratificadas por el poder legislativo y publicadas en el Diario Oficial de la Federación, el 5 de marzo de 1993.

En la *Exposición de motivos de la iniciativa de reformas constitucionales*, a los Artículos 3º. Y 31 Constitucionales, el Ejecutivo expresaba que

Esta iniciativa de reforma busca precisar una garantía individual que se encuentra implícita, con cierta ambigüedad, en el artículo tercero, hoy vigente: la de acceso a la educación. A diferencia de los demás derechos garantizados por la llamada parte dogmática de la Constitución, la educación no aparece como un mandato a la autoridad para que ejecute o permita que se efectúe una conducta determinada. Tampoco señala quién es el beneficiario de la obligación que tiene el Estado. Así pues, conviene

establecer explícitamente en el artículo tercero el derecho de los mexicanos a recibir educación. [...] <sup>389</sup>

Entre las reformas efectuadas por el Legislativo a la iniciativa presidencial <sup>390</sup>, destacan la eliminación, en el primer párrafo, de la frase que expresaba que el Estado impartiría educación “a quien lo solicite”, lo que se interpretó como un artilugio para librarse de esta obligación; en el mismo párrafo se iniciaba con la expresión “Todo mexicano tiene derecho [...]”, quedando en definitiva como “Todo individuo tiene derecho [...]”, pues se consideraba que la primera era una manifestación de chovinismo y segregación (Art. 3º.); se modificó la fracción tercera que centralizaba la elaboración de planes de estudio para primaria, secundaria y normal, expresando que el Ejecutivo para realizar esta función, el Ejecutivo tendría que considerar la opinión de los gobiernos estatales y de los sectores sociales (Art. 3º., fracción III); una última e importante reforma a la iniciativa de Salinas de Gortari, se refería a la gratuidad de la educación superior pública, misma que tras una concesión del ala izquierda del partido político en el poder, se llegó a establecer que el Estado promovería y atendería todos los tipos y modalidades educativas, incluyendo la superior (Art. 3º., fracción V).

Con relación a los particulares que imparten educación, se les otorgó la posibilidad de acudir ante los tribunales correspondientes cuando se les niegue o revoque la autorización (Art. 3º., fracción VI).

También elimina, no sin reticencias de algunos legisladores, el estado de excepción para la educación de obreros y campesinos [suprimiendo la fracción IV, donde además se prohibía la intervención de las corporaciones religiosas en la prestación de la educación primaria, secundaria y normal]. El debate en la Cámara, además, resucitó algunos fantasmas y se volvieron a escuchar voces en contra y a favor del laicismo y de la libertad de enseñanza. Diatribas contra la educación privada y argumentos contra el Estado educador. Aunque no tuvieron el fervor ni la animosidad de la época posrevolucionaria, esos argumentos señalan que la controversia por la educación está lejos de concluir, que aún es un asunto en contienda y que es de interés para amplios sectores de la población. El debate incluyó propuestas que la mayoría no dejó prosperar, pero que eventualmente volverán a surgir. Una de ellas es la función y la responsabilidad de los medios de comunicación social en la educación mexicana. <sup>391</sup>

<sup>389</sup> SEP. *Artículo 3º. Constitucional y Ley General de Educación*. SEP, México, 1993. p. 15.

<sup>390</sup> ORNELAS, Carlos. *Op. cit.* pp. 78-79.

<sup>391</sup> *Ibid.* pp. 79-80.

Junto con la reforma del Artículo 3º. Constitucional, se modificó el Artículo 31 Constitucional, estableciendo la obligación de los mexicanos de hacer que sus hijos o pupilos asistan a recibir educación primaria, secundaria y militar, en escuelas públicas o privadas, en los términos que la ley establezca (Art. 31, fracción I).

Continuando con la reforma legislativa, el Presidente de la República envió al Congreso de la Unión la iniciativa de una ley reglamentaria del Artículo 3º. Constitucional, la *Ley General de Educación*, que sustituiría la *Ley Federal de Educación* del 29 de noviembre de 1973 y a otras disposiciones legales como la *Ley Nacional para la Educación de los Adultos*, de 1975. La nueva *Ley* se publicó en el *Diario oficial de la Federación*, el 13 de julio de 1993.

[...] Esta ley acaso representa el *corpus* del proyecto educativo del grupo en el poder pero, al igual que en el pasado, incorpora demandas de grupos opositores y de segmentos populares. Es un instrumento que también le servirá para acrecentar el consenso social, la legitimidad histórica del Estado mexicano y, en consecuencia, mantener la hegemonía. Pero abre espacios que pueden y deben ser llenados por la sociedad (o grupos organizados de la misma) para hacer que las ofertas se cumplan e intentar ir más allá de lo ofrecido. [...] <sup>392</sup>

Sin embargo, consideramos que antes de reformar y promulgar de estos instrumentos legales hubiera sido fundamental el desarrollo de una conciencia y compromiso social de las comunidades, ya que la carencia de éstos ha llevado la operación del servicio educativo, en el nivel escolar, a drásticas confrontaciones entre la escuela y la comunidad, la primera en ocasiones cerrándose y la segunda tratando de imponer sus puntos de vista, sin sustento legal.

Por lo que respecta a su contenido, la *Ley General de Educación* presenta en el Capítulo I “Disposiciones generales”, el alcance de esa norma legal; reafirma las características de la educación explicitadas en el Artículo 3º. Constitucional; el derecho a recibir educación y la obligatoriedad de que la población curse la educación básica, el deber del Estado a prestar el servicio educativo en todos los

---

<sup>392</sup> *Ibid.* pp. 80-81.



niveles, haciendo énfasis en la educación superior, la investigación humanística y científica, y el fortalecimiento y difusión de la “cultura nacional”. Asimismo, hace referencia a la prestación del servicio por particulares, sujetándose a lo establecido en el Artículo 3º. Constitucional; de manera contradictoria, y en cumplimiento del Artículo 4º. Constitucional, indica que se deben proteger las lenguas indígenas, al mismo tiempo que se promueva la enseñanza del español, como lengua nacional.

El Capítulo II “Del federalismo educativo”, comprende dos secciones, la 1, “De la distribución de la función social educativa”, considera las atribuciones exclusivas que corresponden al Ejecutivo Federal, a través de la SEP, para asegurar el carácter nacional de la educación: elaboración de planes y programas de estudio nacionales; calendario escolar mínimo para cada ciclo lectivo; elaboración y actualización de los libros de texto gratuitos; disposiciones sobre servicios de actualización docente, acreditación, revalidación, equivalencias y certificación de conocimientos; evaluación del SEN, así como elaboración de lineamientos para la evaluación del servicio por parte de los gobiernos estatales. Además considera, en congruencia con el “federalismo”, las competencias de las autoridades educativas locales, entre las que destacan la prestación, organización y supervisión de los servicios de educación inicial, básica, especial y de formación docente; la facultad de proponer a la SEP contenidos regionales para ser incluidos en los planes y programas de estudio; y la concurrencia en atribuciones federales y estatales sobre el particular anterior; la transferencia de la operación de los servicios de educación básica al gobierno del D. F., misma que se iniciaría durante el ciclo escolar 1994-1995; la creación del Consejo Nacional de Autoridades Educativas con los representantes estatales encargados de operar las políticas educativas.

La sección 2, del Capítulo II, “De los servicios educativos”, acota lo referente a las responsabilidades, funciones y atribuciones de la SEP y su coordinación con otras secretarías; la responsabilidad de la autoridad local en la distribución de los libros de texto gratuitos y materiales educativos complementarios; confirma el papel central del docente como promotor, coordinador y agente directo del proceso educativo,

menciona la remuneración justa sus servicios y brindar oportunidades de superación profesional y reconocimiento social.

La Sección 3, “Del financiamiento a la educación”, marca la corresponsabilidad federal y estatal de este rubro, dado el carácter prioritario de la educación pública.

La Sección 4, “De la evaluación del sistema educativo nacional”, incluye los lineamientos para que se evalúe el servicio educativo, de manera sistémica y permanente.

El Capítulo III “De la equidad en la educación”, indica la responsabilidad del Estado para efectuar la función compensatoria social y educativa, garantizando el acceso y permanencia en los servicios educativos, con equidad, a través de actividades particulares para regiones con bajos índices educacionales y grupos en situación de marginalidad, otorgando mayores presupuestos, ampliar la cobertura educativa, brindar apoyos asistenciales y pedagógicos a los grupos con mayor índice de deserción escolar, programas de asistencia alimentaria, becas, educación sanitaria, establecimiento de centros de desarrollo infantil, albergues, etc.

El Capítulo IV “Del proceso educativo”, en la Sección 1, “De los tipos y modalidades de educación”, define los tipos y modalidades educativas que comprende el SEN ; inicial, básica, media superior, superior, especial y para adultos. Explicita que en la educación a menores se dispondrá lo necesario para evitar abusos físicos o mentales, maltratos y garantizar la disciplina escolar congruente con la dignidad del alumno.

Este capítulo, en la Sección 2, “De los planes y programas de estudio”, regula las atribuciones y facultades del Ejecutivo Federal para elaborar dichos materiales, en los niveles de educación primaria, secundaria y normal, y de aplicación nacional, sin menoscabo de los acentos locales y regionales, además de los lineamientos de evaluación de los escolares.

La Sección 3, “Del calendario escolar”, hace mención sobre el particular para primaria, secundaria y normal, como atribución de la SEP, para toda la República Mexicana.

En el Capítulo V “De la educación que impartan los particulares”, establece los requisitos y condiciones necesarios para que obtengan autorización y reconocimiento oficial de la prestación del servicio educativo, considerando, además, las causas de su revocación.

El Capítulo VI “De la validez oficial de estudios y de la certificación de conocimientos”, indica la validez de los estudios, impartidos oficialmente, a nivel nacional, además de las condiciones para la revalidación y equivalencia de estudios y certificación de conocimientos.

El Capítulo VII “De la participación social en la educación”, Sección 1, “De los padres de familia”, menciona los derechos y obligaciones de éstos, determinando, asimismo, los fines, tareas y limitaciones de las asociaciones de padres de familia.

En la Sección 2, “De los consejos de participación social”, se establece la obligatoriedad de que estos órganos funcionen en cada escuela pública de educación básica, de la existencia de un Consejo Municipal y un Consejo Estatal, en los niveles correspondientes, a fin de asegurar la vinculación activa entre la escuela y la comunidad; también en esta sección se establecen disposiciones sobre su integración y funciones. Además se preveía la constitución y operación de un Consejo Nacional de Participación Social en la Educación, “[...] como instancia nacional de consulta, colaboración, apoyo e información, en la que se encuentren representados padres de familia y sus asociaciones, maestros y su organización sindical, autoridades educativas, así como los sectores sociales especialmente interesados en la educación.”<sup>393</sup>

---

<sup>393</sup> SEP. *Artículo 3º. Constitucional y Ley General de Educación*. p. 86.

La Sección 3, “De los medios de comunicación”, del mismo capítulo, marca que éstos contribuirán al logro de las finalidades del SEN.

El Capítulo VIII “De las infracciones, las sanciones y el recurso administrativo”, en la Sección 1, “De las infracciones y las sanciones”, observa lo conducente para los casos de incumplimiento de la propia ley.

En su Sección 2, “Del recurso administrativo”, indica lo procedente contra las resoluciones de las autoridades educativas, cuando medie fundamentación.

La iniciativa de la *Ley General de Educación* terminaba aseverando que su aprobación

[...] significaría un avance de especial importancia en la consolidación de un nuevo sistema educativo nacional fundado en el federalismo, la participación social y la renovada vocación de todos los sectores por coadyuvar a la educación de los mexicanos. [...] En la educación tenemos uno de los medios más formidables para un desarrollo que fortalezca nuestra identidad nacional en el marco de la prosperidad, la democracia y la justicia.<sup>394</sup>

A lo largo de las páginas previas hemos recorrido las principales acciones que el gobierno federal emprendió para cristalizar el proyecto de descentralización educativa, el cual

[...] pudo realizarse en el sexenio [de Salinas de Gortari...], no sólo porque se encontró la fórmula que lo hizo factible y existió voluntad política para hacerlo, sino también gracias a otros factores. Uno de los más importantes fueron las experiencias que le antecedieron: la desconcentración del sexenio 1976-1982 y la descentralización inconclusa del sexenio 1982-1988; estas políticas construyeron el andamiaje institucional y formaron al personal técnico y administrativo –del gobierno federal y su progresiva integración al ámbito estatal- que constituyen dos de los pisos firmes para la federalización descentralizadora. Otro fue el hecho de que el Sindicato mismo estaba pasando por un proceso de signo descentralizador: a la renuncia del jefe máximo del SNTE, en 1989, las dirigencias locales formadas bajo su cobijo se quedaron sin centro y, paradójicamente, varios de estos agrupamientos locales que hasta entonces habían rechazado la descentralización, ahora la veían como su tabla de salvación frente a los

---

<sup>394</sup> *Ibid.* pp. 46-47.

reacomodos y la depuración emprendida por el nuevo grupo en ascenso en la dirección nacional. [...] <sup>395</sup>

Sin embargo, aún faltaban algunas acciones más para preparar el cambio del plan y programas de estudio para la educación primaria: 1993 fue declarado “Año para el estudio de la Historia de México” y para operar esta celebración se editó un texto, *Antología de Historia de México. Documentos, narraciones y lecturas*; debido a la relación directa de su contenido con el tema de la investigación, se dedica el siguiente apartado a este volumen.

### **8.7. *Antología de Historia de México. Documentos, narraciones y lecturas***

1993 fue declarado por el gobierno federal “Año para el estudio de la Historia de México”, y como una respuesta operativa a la segunda prioridad establecida en el ANMEB, que establecía la renovación de los planes y programas de estudio de primaria y secundaria, y de los libros de texto gratuitos, se determinó el restablecimiento, en ambos niveles, del estudio “sistemático” de la historia, la geografía y el civismo (aunque en el aspecto didáctico se recomendaba integrar los contenidos en unidades de trabajo donde se relacionaron con los de otras asignaturas programáticas), motivo por el cual se elaboraron textos de historia de México para 4º, 5º, y 6º. grados de primaria, como ya se trató en un apartado anterior. Posteriormente el CONALTE, ante las opiniones públicas sobre la enseñanza y aprendizaje de las disciplinas sociohistóricas mencionadas, convocó a un *Foro para el Análisis de los Materiales para la Enseñanza de la Historia de México*, en el cual participaron profesores, investigadores, la representación sindical y miembros de la sociedad civil; entre las sugerencias emanadas del foro destacaba “[...] la conveniencia de complementar los libros de texto y las guías para el maestro destinados para la enseñanza de la historia en la primaria.”<sup>396</sup> De esta manera, se

<sup>395</sup> ARNAUT, Alberto. *Op. cit.* pp. 277-278.

<sup>396</sup> SEP. *Antología de Historia de México. Documentos, narraciones y lecturas*. SEP, México, 1993. p. V.

encomendó la coordinación y selección de textos a Álvaro Matute (excepto los textos correspondientes al siglo XX que fueron seleccionados por Javier Garciadiego) para integrar la *Antología de Historia de México. Documentos, narraciones y lecturas*, misma que fue publicada en enero de 1993, con un tiraje de 450 000 ejemplares, “[...] para apoyar las actividades docentes de los maestros, y ofrecer, al público en general, un conjunto documental de referencia y consulta útiles.”<sup>397</sup>

Dicha *Antología* presenta una portada verde sobre la que destaca la conocida obra de Jorge González Camarena que representa a la Patria mexicana, misma que durante la década de los 60 e inicios de los 70 ilustró los libros de texto gratuitos. Posiblemente, con este detalle se trataba de obviar los materiales escolares anteriores (tecnología educativa) y, al mismo tiempo, se tal vez se intentaba que el profesor se identificara con la nueva propuesta editorial, y por ende con la modernización educativa, ya que los maestros, por su edad, fueron educados con los “libros de la Patria”, por los que muchos maestros suspiraban y añoraban, como consta a quien suscribe; así mismo, el Estado con este “insignificante” detalle tácitamente les expresaba que sus propuestas habían sido consideradas, que en la consulta nacional para instrumentar el *Programa para la Modernización Educativa en Educación Primaria*, el magisterio había sido escuchado, que la nueva propuesta surgía de las bases, lo cual estaba alejado de la realidad, como ya se abordó anteriormente. En el *Concentrado nacional de propuestas para instrumentar el Programa para Modernización Educativa en Educación Primaria*, se expresaba la necesidad de “que se retomen datos históricos del Plan de Once Años”, como si lo realizado con la propuesta de los 70 no hubiera aportado algo rescatable.<sup>398</sup>

El texto en cuestión se divide en dos secciones, previa presentación y orientaciones didácticas, que son: “Documentos fundamentales” y “Narraciones y lecturas”. La primera parte comprende, como su nombre lo indica, 30 documentos debidos a la

---

<sup>397</sup> *Id.*

<sup>398</sup> SEP/DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN PRIMARIA. DIRECCIÓN TÉCNICA. *Concentrado nacional de propuestas para instrumentar el Programa para la Modernización Educativa en Educación Primaria*. p. 37.

pluma de Miguel Hidalgo y Costilla (3), José María Morelos y Pavón (1), Manuel Mier y Terán (1), Miguel Lerdo de Tejada (1), Benito Juárez García (4), Ignacio Zaragoza (1), Ricardo Flores Magón (1), Francisco I. Madero (1), Emiliano Zapata, *et al.* (1), Jacinto B. Treviño, *et al.* (1), Belisario Domínguez (1), Venustiano Carranza (2), Plutarco Elías Calles (1), Genaro Estrada (1), Lázaro Cárdenas (1), Adolfo López Mateos (1), así como leyes (2), pactos (2), programas (1), actas (1), decretos (1) y planes históricos (1). Resulta sorprendente ver que el coordinador inicia la obra con un decreto de Hidalgo, donde ordenaba la devolución de tierras a los pueblos indígenas (5 de diciembre de 1810), excluyendo todas las fuentes documentales previas: principia la Historia de México, documentalmente, con la Guerra de Independencia, es decir, con el antecedente más cercano al nacimiento del Estado mexicano, desconociendo que un país no surge a partir de una fecha, sino que es producto de un desarrollo histórico, o tal vez consideró que durante las etapas previas no se produjeron documentos sustantivos para la formación del país.. De manera coincidente con la portada, el último documento incluido corresponde al discurso pronunciado, por el presidente Adolfo López Mateos, sobre la expropiación de la industria eléctrica, el 27 de septiembre de 1960; no se consideran los gobiernos de Gustavo Díaz Ordaz, Luis Echeverría Álvarez, José López Portillo y Miguel De la Madrid Hurtado. El salinismo “veladamente” rompía con sus predecesores y obviaba la tradición prehispánica y virreinal.

En la “Presentación”, el entonces secretario de Educación Pública, Ernesto Zedillo Ponce de León, precisaba que los documentos incluidos “[...] se consideran de especial significación para el estudio de nuestra historia, señaladamente para aquellos procesos que más han influido en la construcción de la nación mexicana. [...]” Aunque se reconoce que no son los únicos documentos que tienen importancia histórica.

De los 30 documentos considerados, 13 corresponden al siglo XIX y 17 al siglo XX. Los del siglo XIX, conciernen a:

1. Guerra de Independencia (1810-1821): 4.
2. México independiente (1821-1856): 3.
3. Gobiernos de Benito Juárez (1857-1872): 6.

Los del siglo XX abarcan:

4. Revolución mexicana y antecedentes (1906-1917): 10.
5. México Moderno (1917-1960): 7.

Como se observa, se soslaya el período denominado Porfiriato, dándole un peso mayor a la Revolución Mexicana, al México Moderno y a la obra de Benito Juárez.

Por lo que respecta a las narraciones y lecturas, abarcan un período mucho más amplio, desde el mundo prehispánico, con una lectura debida a la pluma de Alfredo Chavero, sobre el Calmécac; pasando por la invasión española (con textos de Hernán Cortés, Bernal Díaz del Castillo, Motolinía y Ángel Ma. Garibay K.); un texto sobre el período virreinal (Vicente Riva Palacios); cuatro de la Guerra de Independencia (dos de Pedro García, uno de Enrique de Olivarría y Ferrari y uno de Lorenzo de Zavala); tres sobre la invasión yanqui (dos de Ramón Alcaraz *et al.*, uno de Heriberto Frías y uno de Niceto de Zamacois); uno sobre la dictadura de Santa Anna (Ireneo Paz), aunque colocado después de un texto sobre la batalla del 5 de mayo de 1862; uno sobre éste último hecho histórico (José María Vigil); dos sobre el constituyente de 1857 también mal ubicados cronológicamente, después del correspondiente a la célebre batalla mencionada ( Francisco Zarco e Ignacio Ramírez); dos sobre el período juarista (Benito Juárez y Victoriano Salado Álvarez); tres sobre el porfiriato (Francisco R. Almada, John Kenneth Turner y José Ortiz Petricioli); cinco sobre la Revolución Mexicana (Adrián Aguirre Benavides, Luis Manuel Rojas, dos de Martín Luis Guzmán, y Francisco Ramírez Plancarte); uno sobre el constituyente de 1917 (Andrés Molina Enríquez); uno sobre el movimiento obrero en México (Rosendo Salazar); uno sobre la organización política en México (Emilio Rabasa); uno sobre la autocracia de Porfirio Díaz (Luis Chávez Orozco); y



uno sobre la vida de Emiliano Zapata (Jesús Sotelo Inclán); para sumar 33 textos, que no van más allá del término del movimiento armado, aunque se expresa que el propósito era terminar en esa época, ya que la “[...] Antología no pretende, pues, ser exhaustiva, sino servir como un libro de consulta que cada lector podrá completar de acuerdo a sus conocimientos, inquietudes, intereses y preferencias propias.”<sup>399</sup> Sin embargo, si la intención de las narraciones y lecturas era brindar el contexto de los documentos incluidos, no existe coincidencia temporal.

Se destaca que la intención explícita de los materiales comprendidos era ayudar

[...] a conocer y a comprender algún proceso histórico, algún movimiento social o la conducta de alguna figura determinada. En suma, se trata de documentos que ayudan a aquilatar el curso de la historia de nuestro país, acercándonos a algunos de sus momentos decisivos. El conjunto de documentos que se ofrece al lector está acompañado de narraciones, en su mayoría hechas por testigos o por quienes participaron en algunos acontecimientos históricos. [...]<sup>400</sup>

Por lo que respecta al apartado “orientaciones didácticas” se explicita que no es un libro más para ser explicado con el grupo, lectura tras lectura, sino para proporcionar información al docente; “[...] es un texto cuyo propósito principal es fortalecer la cultura histórica del maestro y servir como fuente de consulta permanente.”<sup>401</sup> La intención es diversificar las actividades de clase, presentando sugerencias, que si bien no son únicas, permitan que el profesor establezca una mejor relación entre la propia *Antología*, el libro de texto para el alumno y la *Guía para el Maestro*, así como con la *Monografía estatal*, distribuida en 5º. y 6º. grados.

Las sugerencias presentadas se agrupan en tres rubros:

1. Fuente de consulta para el maestro. Debido a que generalmente la práctica docente se reduce a explicar los contenidos de los libros de texto, se intenta que el docente tenga un conocimiento mayor con la *Antología*, así como que fortalezca sus narraciones y explicaciones a los alumnos. Se destaca en

<sup>399</sup> SEP. *Antología de Historia de México. Documentos, narraciones y lecturas*. p. VI.

<sup>400</sup> *Id.*

<sup>401</sup> *Ibid.* p. 1.

particular a la narración que permite contextualizar los hechos, la ideología de los participantes, brinda acceso a los actores anónimos, etc. Se sugiere trabajar los textos en “Unidades”, como se explicita en la *Guía para el Maestro*.

En este apartado se expresa que la historia escrita es “[...] producto de investigaciones e interpretaciones elaboradas por quienes se dedican al estudio del pasado. Incluso los testimonios de testigos directos de determinados acontecimientos históricos pueden variar, porque el observador o el historiador interpretan los hechos desde sus propios valores e intereses. [...]”<sup>402</sup> Se manifiesta que pueden presentarse contradicciones entre la historia oral y la historia escrita, por lo que se hacen necesarias las triangulaciones, aunque esto último no se expresa; si bien pudiera pensarse que se resta validez a los testimonios orales, y por ende, la validez de las investigaciones cualitativas, en líneas posteriores se manifiesta que el estudio de la historia se basa en fuentes escritas y orales. “[...] Conocer directamente los documentos históricos y no sólo las interpretaciones que de ellos se hacen es fundamental para formarse juicios propios. [...]”<sup>403</sup> Se expresa la necesidad de recurrir a las fuentes primarias para evitar las interpretaciones que de ellos se hagan y tener que indagar sobre el contexto e ideología de los exégetas.

2. Fuente para las actividades de la clase. Entre las actividades que se recomiendan están la narración que frecuentemente incluye “[...] elementos de ficción que contribuyen a destacar la acción heroica o vil, los sufrimientos o los placeres no sólo de los personajes sobresalientes sino de grupos de hombres y mujeres”<sup>404</sup>. Consideramos que se puso mucho énfasis en el elemento de ficción en las narraciones históricas, dadas las características del público al cual es dirigido el libro, lo que podría derivar en juicios equivocados donde se establezca que la validez de la narración es cuestionable, aunque

---

<sup>402</sup> *Ibid.* p. 2.

<sup>403</sup> *Id.*

<sup>404</sup> *Ibid.* p. 3.

sea con fines didácticos, aunque más adelante se hace apología de sus bondades: permite incluir no sólo a los héroes, sino a los actores anónimos, a las instituciones, describir circunstancias de la vida cotidiana, etc.; pero se reafirma el elemento de ficción: “Al recrear el contexto y las condiciones en las que actuaban los hombres y mujeres de la época, sus acciones, los objetivos que perseguían, sus ideas, las relaciones que establecían, la narración deja de ser sólo ficción, aunque no pierde su carácter literario.”<sup>405</sup>

Se expresa que una buena narración puede motivar al alumno para buscar más información sobre el tema, por lo que la *Antología* también puede servir como información complementaria al libro de texto; esta información podrá ser expresada a través de cuadros sinópticos, resúmenes comparativos, dibujos, sesiones de preguntas y respuestas, expresión de puntos de vista, etc.

3. Fuente de consulta para los alumnos. En este apartado se retoman actividades de la *Guía para el Maestro*: noticiero histórico, elaboración de fichas de trabajo, escenificación y teatro guiñol, conferencia escolar y la historieta.

Terminan las “orientaciones didácticas” retomando de la citada *Guía*, la sugerencia de utilizar los materiales bibliográficos de que dispone el docente mediante el diseño de unidades de trabajo; se incluye un ejemplo de unidad de trabajo sobre “El porfiriato”, recordando que tiene que haber secuencia con otras unidades y que lo propuesto no es un esquema inflexible.

Todas las acciones y estrategias abordadas en este capítulo derivaron, en 1993, en el establecimiento del *Plan y Programas de Estudio* vigentes, elemento vertebral del servicio educativo, en el nivel de educación primaria, pero antes de abordar este aspecto central de la presente investigación, en el siguiente capítulo se tratan los

---

<sup>405</sup> *Ibid.* p. 4.

referentes procedimentales que permiten analizar e interpretar la presencia de la supuesta “cultura nacional” y de la cultura local en los documentos precitados.

**Corolario.** En la actualidad, situaciones como las gestadas en la reforma al *Plan y programas de estudio* de 1993, con los correspondientes libros de texto gratuitos, vuelven a estar en la palestra. En 2004 la SEP, sin realizar la consulta social, y en particular magisterial, que debe mediar en muchas de sus decisiones, ya que esto ha sido un punto central de su discurso, dio a conocer la iniciativa de reformar los contenidos de Historia de México, en el nivel de secundaria.

La Secretaría de educación Pública (SEP) se propone reformar la educación secundaria reduciendo el número de asignaturas de 34 a 24, lo que representa compactar la enseñanza de historia, geografía, formación cívica y ética, biología, física y química en un solo grado cada una, con la consecuente reducción de contenidos.

[...]

Aunque la SEP asegura que “no es una transformación, sino sólo ajustes a los programas vigentes”, el proyecto presenta modificaciones importantes al plan de estudios actual, que data de 1993.

...

De acuerdo con el proyecto preliminar de la SEP, historia se enseñaría en primer grado durante ocho horas semanales. Actualmente se imparte en los tres grados tres horas a la semana.

Geografía se impartiría en primer grado cinco horas a la semana (ahora se da en primero y segundo), y formación cívica y ética, en tercer grado durante ocho horas semanales y no en tres años, como ahora.<sup>406</sup>

Se argumenta que con la propuesta se busca anular el “enciclopedismo”, ya que como afirma Rafael Quiroz, impulsor de la propuesta y académico del Departamento de Investigación Educativa del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional,

En entrevista se declara a favor del proyecto de la SEP, que consiste en dejar de enseñar en secundaria historia universal y de México del período que abarca del origen del hombre al siglo XIV, pues lo que busca es incluir contenidos para “quines no van a ser especialistas en historia”, pero con un enfoque reflexivo.

[...]

[...] los planes de estudio vigentes desde 1993 porque a pesar de tener elementos de “avanzada”, “están muy fragmentados y tiene muchos contenidos”, lo que ha provocado

---

<sup>406</sup> HERRERA BELTRÁN, Claudia. “Avanza en la SEP el proyecto de reducir materias en secundaria” en *La Jornada*, México, 16 de junio de 2004, p. 42.

que los alumnos estén más preocupados por aprobar las asignaturas que por aprender.<sup>407</sup>

El investigador no considera que la educación es el medio para propiciar el desarrollo integral del individuo, debe proporcionar los elementos que le permitan tener una visión completa de la “cultura nacional y mundial” (con las reservas del concepto), que es la finalidad de la educación básica y no formar “especialistas” como argumenta el “experto”.

En la *Reforma Integral de la Educación Secundaria, Programa de Historia, SEP, 2004*<sup>408</sup>, se considera que los “nuevos contenidos” de la asignatura para el ciclo escolar 2005-2006, serían:

1. Los mundos se ensanchan (siglos XV y XVI).
2. Absolutismo, consolidación colonial y primeras revoluciones (siglos XVII y XVIII).
3. El auge del liberalismo y la industrialización en el mundo (siglo XIX).
4. El siglo XX: grandes transformaciones y conflictos mundiales.
5. Décadas recientes y retos futuros.

Con base en estos contenidos programáticos se puede concluir que la SEP pretende que las escuelas secundarias

[...] dejen de impartir temas como la prehistoria, las civilizaciones de Mesopotamia, China, India, los griegos, los romanos y el pueblo judío; la Edad Media, y en el caso de la historia nacional, omite las civilizaciones prehispánicas [temas que sólo se seguirán tratando en primaria].

[...]

Para compensar la pérdida de contenidos, la dependencia [SEP] asegura que va a “fortalecer” en primaria el aprendizaje de la historia de México con el estudio de la prehistoria a la Colonia, en cuarto grado, y de la Independencia a nuestros días en quinto. Además, en sexto grado se incluiría un curso de historia de México y el mundo desde la prehistoria hasta el siglo XV.<sup>409</sup>

<sup>407</sup> HERRERA BELTRÁN, Claudia. “La reforma en secundarias busca anular el *enciclopedismo: experto*” en *La Jornada*, México, 18 de junio de 2004, p. 47.

<sup>408</sup> HERRERA BELTRÁN, Claudia. “Proyecta la SEP eliminar de la enseñanza varios siglos de historia” en *La Jornada*, México, 17 de junio de 2004, p. 44.

<sup>409</sup> *Id.*

Las protestas no se hicieron esperar, así la Academia Mexicana de la Historia, a través de su directora, Gisela von Wobeser, expresó que es inadmisibile que se excluya el estudio de las civilizaciones prehispánicas en secundaria, ya que

Es una etapa fundamental en la historia de México. Creo que para entender lo que es nuestro país y nuestra cultura mestiza es fundamental entender este período. Aparte de que es una de las épocas que nos brinda una riqueza cultural que pocos países tienen.

[...]

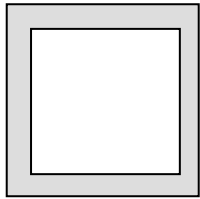
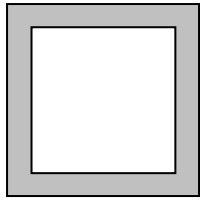
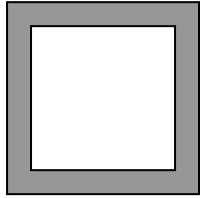
Los orígenes de nuestra cultura occidental se encuentran en las llamadas culturas del mundo antiguo. ¿Cómo vamos a entender el cristianismo sin entender las culturas judaica, egipcia, mesopotámica? Creo que toda nuestra ciencia tiene sus orígenes en Grecia.

[...]

Hay un empobrecimiento de los contenidos y una yuxtaposición de la historia universal y de la historia de México. Creo que hay temas que están tratados superficialmente [...]<sup>410</sup>

---

<sup>410</sup> HERRERA BELTRÁN, Claudia. “*Inadmisibile*, la exclusión que planea la SEP: Von Wobeser” en *La Jornada*, México, 24 de junio de 2004, p. 13.



***TERCERA PARTE***  
***REFERENTES***  
***PROCEDIMENTALES***





## Capítulo Noveno

### Referentes teórico-procedimentales

La labor de interpretación, propia de las ciencias humanas, ha sido confinada a esa disciplina tan compleja llamada "hermenéutica", cuya función es captar la intencionalidad del hablante o autor; pues en las ciencias humanas se trata con cosas hechas por el hombre, con alguna intencionalidad, la cual puede quedar incomprendida, sólo si se aplican análisis sintácticos o semánticos.

J. Alejandro Salcedo Aquino

En los capítulos previos se hizo una revisión de los referentes teórico-conceptuales de esta investigación, así como los contextuales, mientras que en esta parte se revisan los referentes procedimentales correspondientes al tema de estudio, enfocándonos en la perspectiva cualitativa, sin dejar de considerar que el enfoque cuantitativo también puede arrojar información sobre el particular, pero, como ya se especificó inicialmente y dados los propósitos planteados, el enfoque asumido corresponde al cualitativo.

La investigación científica ha estado condicionada por los cambios sociales, políticos, económicos, en suma culturales, que se producen en la sociedad que la genera, de tal forma que en el pasado reciente los paradigmas positivistas que la sustentaban entraron en crisis. Una tesis central de esta orientación científica es considerar que los fenómenos son regidos por leyes universales, correspondiendo al investigador descubrirlas, pero en el terreno de las ciencias sociales diversos procesos no pudieron ser explicados bajo esta norma, ni siquiera bajo los enfoques estructural funcionalista y marxismo, nacidos al interior de la investigación social, posiblemente porque fueron gestados en la tradición positivista.

Para los marxistas, “[...] los individuos actúan produciendo un determinado orden material y en ese proceso establecen entre sí relaciones sociales y políticas determinadas, de modo que el objetivo de la investigación sería develar la trabazón existente entre la organización sociopolítica y la producción material. [...]”<sup>411</sup> Mientras que para los funcionalistas “[...] el orden social está constituido por una pluralidad de individuos que interactúan entre sí, motivados por una tendencia a maximizar las gratificaciones y cuya orientación está mediada por ideas, creencias, valores y normas.”<sup>412</sup>

Sin embargo, los posicionamientos de ambas corrientes presentan limitaciones; los procesos sociales no pueden restringirse a vías preestablecidas, a “destinos manifiestos”. Las sociedades humanas presentan una infinita gama de posibilidades de desarrollo, determinadas multicausalmente: se pueden establecer posibles escenarios prospectivos (potenciarlos), mas no se pueden constreñir a las sociedades a ideologías totalitarias, fascistas, unidireccionales, aunque con ello supuestamente se busquen otros horizontes de “dignidad” humana. Cada grupo social presenta una rica variedad de vías de desarrollo, no sujetas a decisiones externas, y cuando esto ocurre, se presentan movimientos de resistencia o de “sumisión”, aunque esta última, a mediano o largo plazo, se puede transformar en rebelión o “matizarse” eclécticamente.

El paradigma de que tanto las ciencias naturales como las sociales compartían los mismos principios epistemológicos y una “metodología” similar para construir el conocimiento (a partir de objetos de estudio diferentes) demostró su fabilidad: las ciencias ideográficas se escindieron de las nomotéticas. Las visiones “universales” dieron paso a las cosmovisiones locales. “[...] Fue un salto del universalismo positivista al individualismo metodológico, un cambio de enfoque de lo macro a lo

---

<sup>411</sup> TARRÉS, María Luisa. *Observar, escuchar y comprender sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. Miguel Ángel Porrúa/Colegio de México/FLACSO, México, 2001. p. 6.

<sup>412</sup> *Id.*

micro, de las grandes estructuras a la acción particular, de la historia a la biografía. [...]”<sup>413</sup>

En el presente capítulo una vez que hayamos revisado el enfoque que guía la investigación de este trabajo, la orientación cualitativa, se hará lo propio con el procedimiento hermenéutico y la interpretación del discurso, herramientas que nos permitirán analizar e interpretar el *Plan y los Programas de Estudio 1993 de Educación Primaria*, específicamente en la forma como se abordan en ellos tanto la llamada “cultura nacional” como la local.

### 9.1. Investigación cualitativa

En la interacción con el mundo que lo rodea, tanto natural como social, y en su necesidad por conocerlo, el hombre se problematiza, es decir, ante la complejidad de la realidad, el individuo se plantea una serie de cuestionamientos, debido a su “curiosidad” innata, los cuales intenta “responder” mediante sucesivos acercamientos a dicha realidad; este le permite arribar a la construcción de conocimientos; por lo tanto podemos considerar “[...] al conocimiento como la praxis por la que los humanos perciben el objeto como distinto de todo lo que no es él, y como contextualizado en todo aquello que lo contiene [...]”.<sup>414</sup> Aunque por necesidades “metodológicas” el hombre abstrae alguna (s) parcela (s) de la realidad, ésta es total, holística, no fragmentaria; además, el investigador, como sujeto cognoscente, forma parte de la misma realidad que investiga, ya que su desarrollo y desempeño se realiza y está determinada, en muchos aspectos, por ella, a la vez que al acercarse a esa realidad el sujeto la “construye”, a través de la interpretación; con base en lo anterior se cuestiona la supuesta “objetividad” de conocimiento científico esgrimida por el positivismo. “El conocer no puede separarse del ser. No soy yo quien investiga la realidad social, sino la realidad social la que se investiga a través de mí, la que se

---

<sup>413</sup> *Ibid.* pp. 6-7.

<sup>414</sup> MARTÍNEZ VERDUGO, Armando. *Los métodos. Nuevas lecturas de viejos conceptos*. Documento de trabajo (mecanografiado). México, s/f. p. 30.

transforma por mi transformación. El conocer es un momento del devenir del ser (Ibáñez, 1985:26).”<sup>415</sup>

Este acercamiento a la realidad, esta vinculación entre el contexto y la construcción humana de él, se efectúa a través de un “puente”, de un vínculo que es el “problema”:

El objeto de toda investigación social, entonces, es siempre un problema, o sea, realidad no explicada, no conocida, no resuelta ni aprehendida en su nueva evolución. La realidad se abre, dijéramos, como problema y entonces se hace objeto del conocimiento social que investiga su nueva situación a la que se abrió-evolucionó. Un esquema como el siguiente puede ser más gráfico:

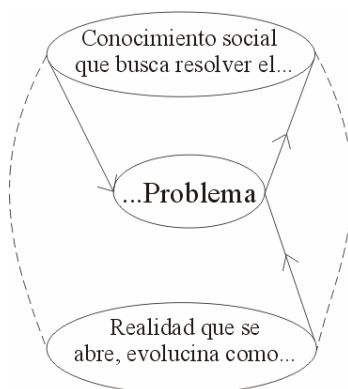


Figura 1. La realidad problema

Las rayas punteadas pretenden señalar que “conocimiento social que busca resolver el problema” y “realidad que se abre, evoluciona como problema”, no son separados sino que el conocimiento es la misma realidad que busca conocerse, y el problema es la misma realidad que ha evolucionado y se ha convertido en objeto del conocimiento. Las rayas continuas quieren poner en relieve el papel activo del sujeto-investigador.<sup>416</sup>

Sin embargo, es necesario precisar que

[...] el problema u objeto no se elige; no surge de la cabeza del investigador de una manera autónoma; el problema-tema se detecta y se ubica. Esto, lo reiteramos, se refiere al problema y a las circunstancias para irlo enfrentando. Cuando el objeto de la investigación emerge no lo hace como extraño a la actividad-vivencia investigativa, sino como la propia creación del investigador y como la *apertura* evolutiva o cambiante de la misma realidad social que existe en apertura-movimiento, problematizándose, lanzándose hacia adelante. De esta manera, el problema se produce, se detecta y se ubica como problema que se enfrenta como ya enfrentado. El problema se constituye

<sup>415</sup> Citado en *Ibid.* p. 32.

<sup>416</sup> *Ibid.* p. 43-44.

como una realidad social abierta que se aborda, que se investiga. No hay problema que, de una u otra manera, no esté enfrentado por el solo hecho de configurarse, de ser realidad abierta conflictuada.”<sup>417</sup>

¿La realidad existe independientemente del sujeto cognoscente, o es éste quien le da existencia al percatarse de ella? Este es un dilema bizantino al cual se intenta dar respuesta desde el posicionamiento epistemológico que se asuma.

Una vez detectado el problema, se establecen las posibles respuestas, las hipótesis, “[...] que el investigador no inventa ni extrae de su acumulación de conocimientos, tampoco de una reflexión profunda producto de estar ‘encerrado’ en su gabinete. Las hipótesis no están fuera de la vivencia investigativa ni del mismo proceso de construcción metódica que es consustancial a la propia vida de trabajo científico.”<sup>418</sup> Todas las condiciones, características, expresiones, antecedentes, fundamentos, etc. que contextualizan al “problema”, son la fuente de donde el investigador construye las hipótesis.<sup>419</sup> Además, se debe tener presente que

[...] todo lo real tiene un momento *individual* y un momento *campal*. Lo real es individual o sea específico y, al mismo tiempo está ubicado en un campo, es campal.

[...]

Entonces, al aprehender algo como real se aprehende su realidad según ambos momentos pero en *modo* distinto. Estos son: 1) la simple constatación de su existencia real y 2) su definición; qué es esa cosa.<sup>420</sup>

Por lo tanto, la finalidad primordial de las ciencias es que a través de la investigación científica (aunque no se descartan otras posibilidades), el hombre puede establecer aproximaciones al “conocimiento” de la realidad; es decir, mediante la utilización de “procedimientos” para obtener información, datos de la “situación problematizada”, el investigador puede interpretar y construir algunos aspectos del mundo que lo rodea. De acuerdo con Martínez Verdugo, estos procedimientos pueden ser:

- a) La observación del comportamiento de las personas.

---

<sup>417</sup> *Ibid.* p.34.

<sup>418</sup> *Id.*

<sup>419</sup> *Id.*

<sup>420</sup> *Ibid.* p. 41.

- b) La relación–conversación con los sujetos comprendidos en el problema que se investiga.
- c) La "recogida-construcción" de la información que se contiene en documentos escritos u otro tipo de material impreso o grabado, en los que los hechos sociales han dejado su huella.<sup>421</sup>

Como asentamos arriba, tradicionalmente, la investigación científica estuvo enmarcada por el positivismo, al cual el paradigma cuantitativo proporcionó las pautas a seguir en el conocimiento de la realidad natural<sup>422</sup>:

1. Se partía de la realidad. Mediante la observación, el científico descubre, explica y predice, estructurando un conocimiento sistemático de la realidad.
2. El científico efectúa un riguroso examen de los fenómenos, hechos o sujetos, o los mide en términos de cantidad, intensidad o frecuencia.
3. Se considera que la realidad no cambia, es estática.
4. El investigador debe ser objetivo.
5. Los factores distractores se controlan y evitan.
6. La realidad es ajena al investigador, la que debe ser estudiada, capturada y entendida.

Estas premisas serían los fundamentos del "método científico" que "[...] es la suma de los principios teóricos, las reglas de conducta y las operaciones mentales y manuales que se usaron en el pasado y siguen usando los hombres de ciencia para generar nuevos conocimientos científicos (R. Pérez Tamayo)"<sup>423</sup>: Mediante la investigación, los científicos positivistas tratan de establecer "leyes universales" para explicar los fenómenos y los hechos, por lo que las ciencias naturales también son

---

<sup>421</sup> *Ibid.* p. 157.

<sup>422</sup> ÁLVAREZ-GAYOU JURGENSON, Juan Luis. *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Paidós educador, México, 2003. p. 13.

<sup>423</sup> *Ibid.* pp. 13-14.

llamadas nomotéticas. En este contexto, el método es el criterio único de verdad, “[...] centrado en la observación empírica y sensible, en la mensurabilidad de lo observado y en su verificación objetiva.”<sup>424</sup>

El paradigma científico tradicional (empírico experimental), se fundamenta en tres postulados:

- a. El realismo. Los objetos existen fuera de los seres humanos y son independientes de su experiencia sensible; además al establecer contacto directo con ellos, los hechos hablan por sí mismos.
- b. El empirismo. La fuente de todo conocimiento es la experiencia, la cual depende de los sentidos.
- c. El positivismo. La única actividad válida para el conocimiento en las ciencias naturales es el método científico, ya que la ciencia se basa en hechos.

Álvarez-Gayou<sup>425</sup> considera que históricamente, en la ciencia se han usado cuatro esquemas de investigación:

1. Método inductivo-deductivo. La actividad científica se inicia a partir de observaciones de casos particulares para llegar a establecer generalizaciones, las cuales permiten hacer predicciones sujetas a su confirmación, modificación o rechazo. La realidad externa es percibida por el sujeto a través de sus sentidos y entendida mediante su inteligencia.
2. Método a priori-deductivo. El científico aprende una serie de principios generales que le permitirán deducir los factores particulares de los fenómenos.

---

<sup>424</sup> *Ibid.* p. 16.

<sup>425</sup> *Ibid.* pp. 14-15.

Dichos principios son invariables y eternos y por lo tanto provienen de Dios o tienen una existencia ideal.

3. Método hipotético-deductivo. Se considera, según este esquema, que los elementos teóricos (hipótesis) anteceden y determinan las investigaciones. Es decir, el científico postula, con base en su intuición, hipótesis que intentan explicar el mundo exterior a él, por lo que aquí la inducción no desempeña ningún papel.
4. No hay método. Los científicos que niegan la existencia del método, se agrupan en:
  - 4.1. Aquellos investigadores que sostienen que los estudios históricos no han generado reglas teóricas o prácticas que puedan seguir los científicos.
  - 4.2. Sostienen que si bien en el pasado existió *el* método científico, en la actualidad, debido al crecimiento progresivo y a la diversidad de ciencias, existen muchos métodos.

Existe un grupo de científicos que piensan que si bien en otros tiempos era posible hablar de un método científico, actualmente el campo total de la ciencia es tan complejo y heterogéneo que ya no es posible identificar un método común a todas ellas, debido al gran desarrollo de las ciencias físicas en comparación con las otras ciencias naturales. Hoy sabemos que no todos los fenómenos naturales son reductibles a expresiones matemáticas; que no todos los hechos que constituyen la realidad son analizables experimentalmente; que no todas las hipótesis válidas pueden confrontarse con la realidad a la que se refieren; y que al determinismo y al mecanicismo que prevalecieron en la física y en la astronomía de los siglos XVII a XIX deben agregarse ahora los procesos estocásticos, la pluralidad de causas, la organización jerárquica de gran parte de la naturaleza, la emergencia de propiedades no anticipables en sistemas complejos, y otros aspectos más derivados no sólo de las ciencias biológicas, sino también de las sociales, como la economía, la política y la historia.<sup>426</sup>

[...]

De acuerdo con Miguel Martínez, la urgencia de un nuevo paradigma surge de que no se puede proceder con la ilusión de un realismo ingenuo o con un prejuicio ontológico, pues no es cierto que los hechos hablen por sí mismos. En síntesis, el nuevo paradigma tendrá presente que las ciencias humanas nunca podrán ser objetivas, porque nunca

---

<sup>426</sup> *Ibid.* p. 15.



podrán objetivizar a su objeto de estudio: el científico mismo, ni siquiera en el acto de hacer ciencia. Si como afirma Kant, la ciencia es un producto del hombre, ésta nunca podrá dar razón plena de él.<sup>427</sup>

Por lo tanto, las conceptualizaciones metodológicas positivistas no pueden explicar algunos aspectos de la investigación científica en el campo de las ciencias sociales, “del espíritu” o idiográficas, como también se les ha llamado, ya que:

1. La realidad no es estática, está en constante cambio, se transforma de un instante a otro.
2. El científico posee capacidades limitadas y herramientas científicas con cierto margen de error, por lo que sus investigaciones sólo son acercamientos a una realidad cambiante. El científico, en consecuencia, investiga en las “huellas” dejadas por la realidad, pues cuando se aproxima a ella, la realidad ya es diferente, es otra. La realidad va adelante del investigador.
3. No todas las expresiones de la realidad pueden reducirse en una expresión matemática (como la expresión algebraica que describe a una elipse o la gráfica que describe el crecimiento poblacional), ni constreñirlas en “leyes”, ya que existen aspectos de la cultura que son particulares de un pueblo, en un momento histórico específico, por ejemplo, y que simbolizan intangibles.
4. El científico, al realizar sus investigaciones, no puede “desprenderse” de su cultura, de su escala de valores, de su sistema de creencias, de todo aquello que lo determina como un ser humano histórica y socialmente determinado, por lo que “su objetividad” al investigar no existe.

---

<sup>427</sup> *Ibid.* pp. 16-17.

5. Por ende, la neutralidad ideológica no existe en la ciencia, ya que en todo lo que realiza el investigador permea su individualidad y las características e intereses de la sociedad que le da origen (y por que no decirlo, que lo financia).
6. El sujeto cognoscente no es ajeno a la realidad que investiga, ambos constituyen un todo mutuamente incluyente e influenciado.
7. La verificación empírica de los hechos es imposible, ya que muchos de ellos son irrepetibles ¿cómo verificar la veracidad de lo ocurrido durante la invasión yanqui de 1847 y que conocemos por los escritos de los historiadores de la época, e indudablemente tamizados con el filtro de sus intereses?
8. La medición en la ciencia es relativa, ya que depende de la exactitud de los instrumentos empleados; además hay procesos y hechos que resulta imposible medirlos ¿cómo medir las actitudes de los mexicanos y sus respuestas conductuales ante la invasión europea del siglo XVI?
9. Las aproximaciones a la realidad, mediante el modelo positivista, resultan atomizadas, y la realidad es holística, total, aunque se fracciona por motivos de estudio.
10. Por más que se trate de tener bajo control todos los factores que rodean un hecho (siempre estará presente el factor de probabilidad), y si esto fuera posible, se estaría investigando en un campo "irreal".
11. Se estudian contextos del mundo real, no los creados artificialmente en un laboratorio.

12. El acercamiento a la realidad se logra después de un prolongado e intenso contacto con ella, desde dentro de la realidad misma.
13. Los instrumentos que se usan son restringidos, siendo el investigador el principal instrumento.
14. Etc., etc., etc.

En el área de las ciencias humanas [...], conceptos tales como leyes, experimentos, medidas, variables, control y teoría no significan lo mismo que en las ciencias naturales. Por tanto, el término *ciencia* no se puede aplicar con el mismo sentido a la percepción, a la cognición, a la motivación, al aprendizaje, a la psicología social, a la psicopatología, a la psicoterapia, a la estética, al estudio de la creatividad o al estudio empírico de fenómenos relevantes en los dominios de las humanidades.<sup>428</sup>

Ante la necesidad de tener otro paradigma que diera respuesta a aspectos como los anteriormente considerados, y ya que la actividad humana, incluida la científica, no puede permanecer estancada, estática, los investigadores, poco a poco, fueron arribando a la concreción de otras alternativas, otras perspectivas de análisis e interpretación, otros paradigmas que trajeran vigor al agotado paradigma positivista, surgiendo así el paradigma cualitativo, que si bien en sus orígenes estuvo ligado a las premisas cuantitativas, paulatinamente se desligó de ellas, convirtiéndose ambos en complementarios y no antagónicos, como en ocasiones se considera; es decir, el nuevo paradigma no se contraponía al existente, sólo era una visión diferente que aborda otros aspectos de la realidad, o los mismos, pero desde otra perspectiva, con otra mirada. El uso de un paradigma u otro, por parte del investigador, dependerá de la selección que haga para responder mejor a las interrogantes que se planteen sobre la realidad investigada.

Según Rodríguez, Gil y García las investigaciones cualitativas presentan las características que se expresan en la siguiente tabla (ver Tabla 5).

---

<sup>428</sup> *Ibid.* p. 17.

Tabla 5. Características de los estudios cualitativos /elaborado a partir de Stake, 1995:47

| HOLÍSTICO  | EMPÍRICO  | INTERPRETATIVO   | EMPÁTICO  |
|--|---|--|---|
| -Contextualizado.<br>-Orientado al caso (entendido el caso como un sistema limitado).<br>-Resistente al reduccionismo y al elementalismo.<br>-Relativamente no comparativo, lo que pretende básicamente es la comprensión más que las diferencias con otros. | -Orientado al campo.<br>-Énfasis en lo observable, incluyendo las observaciones de los informantes.<br>-Se afana por ser naturalista, no intervencionista.<br>-Preferencia por las descripciones en lenguaje natural. | -Los investigadores se basan más en la intuición.<br>-Los observadores ponen la atención en el reconocimiento de sucesos relevantes.<br>-Se entiende que el investigador está sujeto a la interacción. | -Atiende a los actores intencionadamente.<br>-Busca el marco de referencia de los actores.<br>-Aunque planificado, el diseño es emergente, sensible.<br>-Sus temas son émicos, focalizados progresivamente.<br>-Sus informes aportan una experiencia vicaria. |

Fuente: RODRÍGUEZ, Gil y García. *Metodología de la investigación cualitativa*. Aljibe, Málaga, 1996. p. 35.

Por su parte, Steve Taylor y Robert Bogdan<sup>429</sup>, indican que la investigación cualitativa se caracteriza por:

1. La investigación cualitativa es inductiva. Los datos permiten a los investigadores construir conceptos y no valorar teorías, modelos o hipótesis preconcebidas. El diseño de investigación es flexible.
2. En la metodología cualitativa el investigador ve el escenario y a las personas en una perspectiva holística. La realidad es un todo; el contexto y los actores no pueden reducirse a variables. Las investigaciones se realizan desde las perspectivas diacrónica y sincrónica.
3. Los investigadores cualitativos son sensibles a los efectos que ellos mismos causan sobre las personas que son objeto de su estudio. Por más que desee permanecer al margen del objeto de estudio, el investigador será un factor intrusivo, por lo que sus intentos deben centrarse en reducir al mínimo su impacto.

<sup>429</sup> Citados en *Ibid.* pp. 23-28.

4. Los investigadores cualitativos tratan de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas. Es importante experimentar la realidad como la experimentan los otros; para muchas investigaciones es necesario establecer el rapport, de otra manera el observador llenará con sus conjeturas lo que le falte para aprehender el proceso.
5. El investigador cualitativo suspende y aparta sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones. Al acercarse a un proceso, el investigador debe considerarlo como si estuviera ocurriendo por primera vez; no debe dar nada por sobreentendido.
6. Para el investigador cualitativo, todas las perspectivas son valiosas. Se busca la comprensión detallada, no la verdad o la moralidad, de las perspectivas de los otros; se consideran las visiones del juez y del delincuente.
7. Los métodos cualitativos son humanistas. El estudio cualitativo permite conocer a las personas en lo individual y en lo social (sus luchas, creencias, valores, deseos, etc.).
8. Los investigadores cualitativos ponen en relieve la validez de su investigación. Los métodos cualitativos permiten la cercanía con el dato empírico, ya que el investigador obtiene un conocimiento directo de la vida social.
9. Para el investigador cualitativo, todos los escenarios y personas son dignos de estudio. Ningún hecho es trivial, todos los escenarios y personas son únicos y similares, a la vez.
10. La investigación cualitativa es un arte. No se ha llegado a la homogeneización ni al refinamiento metodológico de las ciencias nomotéticas, debido a la flexibilidad metodológica de las ciencias ideográficas; se siguen directrices

orientadoras, pero no reglas. “[...] Los métodos sirven al investigador; nunca el investigador es el esclavo de un procedimiento o técnica.”<sup>430</sup>

No obstante lo expresado, la investigación cualitativa no se ha desprendido de algunos conceptos fundamentales de la tradición cuantitativa, como son la validez, la confiabilidad y la muestra, por lo que se buscan las dos primeras a través de la triangulación de datos, de investigadores, de teorías o de métodos, con relación a un mismo problema (de acuerdo a Norman Denzin); Valerie Janesick adiciona una quinta triangulación, la interdisciplinaria. Sin embargo, Álvarez-Gayou considera más importante hablar de autenticidad más que de validez; por lo que respecta a la confiabilidad (relacionada con la reducción al mínimo de los errores en la medición), deja de tener vigencia en las investigaciones cualitativas, pues en ellas no se efectúan mediciones; finalmente, con relación a la muestra, mientras que en la investigación cuantitativa se busca que la muestra, elegida mediante la aleatoriedad, sea representativa y tenga la misma distribución normal que el universo para que los resultados puedan generalizarse, en la investigación cualitativa no interesa la representatividad, pues una investigación puede resultar valiosa aunque sólo se refiera a un caso, persona, familia o hecho; no se puede generalizar cuando se investiga la subjetividad.

En la investigación se puede presentar el fenómeno de saturación que se refiere a que durante la obtención de información, los resultados empiezan a repetirse, por lo que la investigación debe suspenderse, ya que es muy probable que los resultados posteriores sean similares.

Además, de acuerdo con Rodríguez, Gil y García<sup>431</sup>, que siguen las aportaciones de Guba y Lincoln, existen cinco niveles de análisis en las investigaciones cualitativas:

---

<sup>430</sup> *Ibid.* p. 28.

<sup>431</sup> RODRÍGUEZ, Gil y Carcía. *Metodología de la investigación cualitativa*. Aljibe, Málaga, 1996. p. 35.

1. Nivel ontológico. Expresa la forma y naturaleza de la realidad social y natural. La realidad es dinámica, global y construida al interactuar con ella.
2. Nivel epistemológico. Se refiere al establecimiento de los criterios de validez y bondad del conocimiento. La investigación parte de una realidad concreta para llegar a establecer una teorización.
3. Nivel metodológico. Hace referencia a las diferentes vías para arribar al conocimiento de la realidad; los diseños son emergentes ya que se van construyendo conforme se avanza en la investigación.
4. Nivel técnico/instrumental y contenido. Indica el empleo de técnicas que den cuenta de las particularidades de una situación específica, expresadas con descripciones exhaustivas y densas.
5. Nivel de contenido. Las investigaciones cualitativas cruzan todas las disciplinas posibles, son interdisciplinarias.

Como se apuntaba antes, en la investigación cualitativa se trata de explicar o comprender las experiencias estudiadas, para lo cual es necesario partir de referentes teóricos que orienten la interpretación, así el investigador. Adrián Scribano, reelaborando una lista hecha por Renata Tesch sobre "tipos de investigación" y partiendo de los propósitos de la misma, establece doce posibles enfoques que puede tener la investigación cualitativa:

**1. Análisis de Contenido (Clásico)**

"Realizar inferencias válidas y replicables desde los datos hacia sus contextos" (Krippendorff 1990:21).

"Descripción objetiva, sistemática y cuantitativa del contenido manifiesto de la comunicación" (Berelson 1952:489).

"Realizar inferencias mediante una identificación sistemática y objetiva de las características especificadas dentro del texto" (Stone et al. 1966:5).

**2. Análisis de Contenido (Etnográfico)**

"Análisis reflexivos de los documentos" (Altheide 1987:65).

"Usar el documento y comprender el sentido de la comunicación, tanto como verificar las interrelaciones teóricas" (Altheide 1987:68).

### **3. Análisis del Discurso**

"Análisis de lo naturalmente ocurrido conectado por discursos hablados o escritos" (Stubbs 1983:1) proveyendo "una introducción dentro de las formas y mecanismos de la comunicación humana y de la interacción verbal" (van Dijk 1985:4).

### **4. Estudios de Documentos, Historias de Vida e Historia Oral**

Un enfoque "no estructurado y no cuantitativo" usando documentos personales (Bailey 1978:273) que generalmente terminan en tipologías, o "a través del cual se examina y analiza la experiencia subjetiva de los individuos y de sus construcciones del mundo social" (Jones 1983:147).

### **5. Etnografía (clásica, holística, reflexiva)**

"Describir y analizar toda o parte de cultura o comunidad por la descripción de las creencias y prácticas del grupo estudiado y mostrar cómo las diversas partes contribuyen a la cultura como un todo consistente unificado" (Jacob 1987:10).

### **6. Etnografía (estructural)**

"Clasificar e iluminar la organización y distribución social de las significaciones subjetivas como campos de la realidad originarios y diversos" (Gumbrium 1988:26), estando "en relación con... catalogar sus formas e interrelaciones en el tiempo y en el espacio" (Gumbrium 1988:26) donde se "piensa la cultura como un mapa cognitivo" (Spradley 1979:7) y donde "a la vez, la cultura tácita y explícita son reveladas a través del habla" (Spradley 1979:7).

### **7. Etnografía de la Comunicación (microetnografía)**

Consiste en focalizar "los patrones de interacción social entre miembros de un grupo cultural o entre miembros de grupos culturales diferentes" en orden a "especificar el proceso de interacción y entender como estos 'micros' procesos están relacionados con unos más amplios 'macros' problemas de cultura y organización social" (Jacob 1987:18).

### **8. Etnometodología**

Que es definida de las siguientes maneras: "estudiar cómo los miembros de la sociedad, en el curso de la realización de la interacción social, producen el sentido de expresiones 'indexicales'. Indexicales son términos cuyo sentido no es universal, pero es dependiente del contexto" (Bailey 1978:249) o "cómo los miembros de una situación ensamblan razonablemente comprensiones de las cosas y eventos que les conciernen a ellos y, por lo tanto, realizan estas como objetos de la vida cotidiana" (Gubrium 1988:27) o finalmente "cómo la gente en sociedad organiza sus actividades de un modo tal que ellos producen un sentido mutuo, cómo la gente hace cosas de maneras tales que los otros pueden reconocerlos por como ellas son" (Sharrock y Anderson 1986:56).

### **9. Etnociencia (antropología cognitiva)**

Que desde una perspectiva se define como: "comprender las categorías culturales de los participantes e identificar los principios organizativos que fundamentan esas categorías ... a través del estudio de los sistemas semánticos" (Jacob 1987:22); o también como "definir sistemáticamente el significado de las palabras, o etiquetas -en síntesis los nombres de las cosas en el contexto de su uso" (Werner y Schoepfle 1987:38) en orden a "construir los campos léxicos-semánticos de conexión de las proposiciones" (Werner y Schoepfle 1987:38).

### **10. Análisis de la Estructura de Eventos**

Que puede ser conceptualizada como: "examinar y presentar series de eventos como estructuras lógicas, es decir, como elementos y sus conexiones (incluyendo los



supuestos que gobiernan estas conexiones) que pueden servir como modelos explicativos para interpretar secuencias de eventos actuales o folklóricos" (Heis and Lewis 1980).

### 11. "Grounded theory construction"

De particular interés para este trabajo, puede ser sintetizada diciendo que consiste en "descubrir la teoría desde los datos a través de un método general de análisis comparativos" (Glaser y Strauss 1967:1).

### 12. Interaccionismo Simbólico

Cuya conceptualización es: "ver cómo los procesos de designación e interpretación [los participantes definen e interpretan recíprocamente sus actos] es la sustancia, devalúa, re-direcciona, y transforma los modos en los cuales los participantes organizan juntos sus líneas de acción" (Blumer 1969:53); o también "comprender cómo los individuos son capaces de tomar otra perspectiva y aprender significados y símbolos en instancias concretas de participación" (Jacob 1987:29).

La pluralidad es innegable. En cada uno de estos enfoques las unidades de registros y de análisis cambian o son entendidas de otro modo, el lugar de la natural textualidad de lo cualitativo es diferente, las técnicas pueden o no ser las mismas, pero por lo general unas se adecuan más que otras y los puntos de partida teóricos son los que se transforman radicalmente.<sup>432</sup>

Thomas Schwandt propone clasificar los enfoques o marcos teóricos o referenciales (entendiendo por marcos teóricos los "[...] paradigmas que nos hablan de una forma de ver, de enmarcar los fenómenos, y no necesariamente de un procedimiento para obtener datos o información, lo que caracterizaría a un método o a una técnica de recolección de información"<sup>433</sup>) en:

1. Marcos teóricos constructivistas. Subrayan el hecho de que la "verdad objetiva" y el conocimiento son construcciones intelectuales, por lo tanto no se descubren. En este grupo se encuentran los enfoques resumidos en la Tabla, que se presenta a continuación (ver Tabla 6).

<sup>432</sup> SCRIBANO, Adrián. "Reflexiones Epistemológicas sobre la Investigación Cualitativa en Ciencias Sociales", en *Cinta de Moebio* No. 8. Septiembre 2000. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile. <http://www.moebio.uchile.cl/08/frames06.htm> Viernes 25 de marzo de 2005.

<sup>433</sup> ÁLVAREZ-GAYOU JURGENSON, Juan Luis. *Op. cit.* p. 42.

Tabla 6. Marcos teóricos constructivistas

| <b>Marcos teóricos constructivistas</b>        | <b>Características</b>  |
|--|---|
| Teoría crítica                                 | Estudia las instituciones sociales, sus transformaciones, los problemas histórico-sociales de la dominación, la enajenación y las luchas sociales; se ocupa de la crítica de la sociedad y de la búsqueda de alternativas.    |
| Constructivismo                                | Se aboca a la teoría del conocimiento y el aprendizaje; describe el saber y cómo llegar a él, mediante la función adaptativa.   |
| Constructivismo radical                        | Se centra en la educación y en la evaluación, y postula fundamentalmente que el ser humano es un activo creador y manipulador de símbolos.  |
| Constructivismo social                         | Se enfoca al mundo del significado y el conocimiento compartido intersubjetivamente, es decir, en la construcción social. El mundo es un conjunto de artefactos sociales resultado de intercambios históricos entre personas. |
| Feminismo y estudios de género                 | El feminismo se ocupa de la imagen de la realidad que las mujeres experimentan. El enfoque estriba en cómo se construye el género, usando el lenguaje como medio para la construcción de significados.                        |
| Psicología de los constructor personales (PCP) | Considera que el ser humano ve su mundo a través de una serie de patrones o plantillas (constructos) transparentes que él crea y en las que intenta encajar las realidades que componen el mundo.                             |

Fuente: Elaborado por el autor, a partir de información de ÁLVAREZ-GAYOU JURGENSON, Juan Luis. *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Paidós educador, México, 2003. pp. 44-55.

2. Marcos referenciales interpretativos. Se enfocan a la comprensión del significado de los fenómenos sociales; abarcan los marcos teóricos incluidos en la Tabla (ver Tabla 7).

Tabla 7. Marcos teóricos interpretativos

| <b>Marcos teóricos interpretativos</b> | <b>Características</b>  |
|--|---|
| Interaccionismo simbólico              | Los seres humanos actuamos ante los objetos y ante otras personas sobre la base de significados que tienen para nosotros; éstos se originan de la interacción que tenemos con otras personas. |
| Interaccionismo interpretativo         | Propone que en la interpretación se tengan en cuenta en mayor medida los factores socioculturales.  |

|                         |   |
|-------------------------|---|
| Etnometodología         | Se aboca al estudio de las habilidades prácticas, lingüísticas y de interacción que las personas usamos para resolver situaciones de la vida diaria.  |
| Análisis conversacional | Estudia las características y modalidades interactivas que se dan en nuestras conversaciones cotidianas.  |
| Etnografía              | Se aboca al estudio de los significados culturales que prevalecen en personas o grupos.   |
| Hermenéutica            | Es la interpretación de textos, buscando la verdad que se encuentra en ellos. Se fundamenta en el concepto de círculo hermenéutico.   |
| Fenomenología           | Se centra en la experiencia personal; el mundo vivido y la experiencia vivida son elementos torales de la fenomenología.  |
| Fenomenografía          | Se enfoca en las formas en que experimentamos diferentes fenómenos y formas de ver, de conocer y tener habilidades relacionadas con ellos. El propósito no consiste en encontrar la esencia singular o común, sino en encontrar la variación. |
| Teoría fundamentada     | Los datos obtenidos son el elemento esencial para la elaboración de teorías. No se ajustan los datos a las teorías, sino éstas surgen precisamente de la investigación.   |

Fuente. ÁLVAREZ-GAYOU JURGENSON, Juan Luis. *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Paidós educador, México, 2003. p. 99.

Se patentiza que éstos no son los únicos marcos teóricos que existen, ya que la propia investigación propicia su construcción: los marcos teóricos se construyen a partir de la interrogante que el investigador trata de responder con su trabajo. Además, quien suscribe prefiere emplear el término de referentes teóricos cuando se trata de una investigación en particular, en lugar de marcos teóricos, ya que éstos son totalizadores, mientras que los primeros son selectivos, comprenden sólo lo que se relaciona con el objetivo y propósito de la investigación.

De lo expresado, podemos considerar que

Una observación que puede facilitar la comprensión de los dilemas entre cualitativistas y cuantitativistas, que en los últimos años han marcado el debate metodológico de las ciencias sociales, es que la realidad social no es ni cuantitativa ni cualitativa. Son los valores, las definiciones y convenciones implícitos en los supuestos paradigmáticos, en

las perspectivas teóricas o en las formas de encarar el conocimiento de lo social, los que definen en última instancia la opción cuantitativa o cualitativa.<sup>434</sup>

De entre los referentes teóricos sucintamente mencionados a continuación se explicitará el correspondiente a la hermenéutica que es el que responde a las características, al objetivo y al propósito de la presente investigación.

De manera sucinta se ha dicho que la hermenéutica “[...] es la disciplina de la interpretación, trata de comprender textos; lo cual –dicho de manera muy amplia– colocarlos en sus contextos respectivos.”<sup>435</sup>

La hermenéutica es definida<sup>56</sup> como el arte y la técnica de la interpretación textual; un arte interpretativo poético, mítico, religioso y teológico, jurídico, psicoanalítico, sociológico, histórico, etc. Gadamer considera a la hermenéutica filosófica una concepción generalizada de la interpretación; otros la visualizan como una concepción y praxis de la interpretación crítica.

La pregunta fundadora de la hermenéutica rezaría así: ¿qué significación y *sentido* tiene para nosotros un acontecimiento o una situación? Por lo tanto, no se interroga por lo manifiesto, sino por lo que está “por debajo”, atrás y en la base de eso expresado. Trata, en consecuencia, de comunicarnos no *lo que dice* un texto, un contexto o un lenguaje, sino *lo que quiere decir*.

La interpretación o la captación interpretativa de sentido es siempre una interpretación humana, una interpretación antropológica. Interpretar no es un acto secundario, posterior y postergado al *entender*, sino que todo entendimiento, aunque no se sepa, siempre es interpretativo. Yo entiendo que esta situación es peligrosa porque la interpreto como peligrosa. El ser humano entiende interpretando. La interpretación es el modo fundamental específico del humano entender, que, en cuanto *entendimiento interpretador* es intención–comprensión: comprensión antropológica, esto es: comprensión del *sentido* de la realidad.

Dice Ortiz–Osés (1986) que para esos filósofos hermenéutas la interpretación “constituye el principio implícito y la intención final explícita del humano entender —que en cuanto entendimiento humano se autodefine finalmente como comprensión—”.

Este autor señala que el objeto de la hermenéutica es hacer claro lo que ocurre en esa operación humana fundamental del comprender interpretativo, el cual aparece como una experiencia antropológica, es decir, como experimento de realidad, como la vida humana misma: se vive interpretando. En el momento en que no interpreto las situaciones y circunstancias de mi vida, no logro entenderlas y, así, me paraliza vitalmente.

56. Para esta descripción nos hemos basado en Ortiz–Osés, A., 1986. *Hermenéutico*, de hermeneuein, interpretar. Hermes es el Dios–intérprete, el mensajero del mundo inferior, matriarcal–femenino, el representante liberador de los esclavos y oprimidos.<sup>436</sup>

<sup>434</sup> TARRÉS, María Luisa. *Observar, escuchar y comprender sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. p. 55.

<sup>435</sup> BEUCHOT PUENTE, Mauricio. “Perfiles esenciales de la hermenéutica: hermenéutica analógica”, en Viernes 25 de marzo de 2005. 12:00 hrs. p. 1.

<sup>436</sup> MARTÍNEZ VERDUGO, Armando. *Los métodos. Nuevas lecturas de viejos conceptos*. pp. 159-160.

Algunos investigadores, como Beuchot, consideran que este enfoque o marco teórico de la investigación cualitativa, es una ciencia y un arte a la vez; una ciencia porque en ella los principios dan organización a los demás enunciados científicos que la constituyen, es un arte ya que comprende una serie de “reglas” que rigen la actividad interpretativa; por lo tanto, la hermenéutica es el arte y la ciencia de la interpretación de textos,<sup>437</sup> los cuales no sólo son escritos, sino también orales, actuados, etc., es decir, los textos van “[...] más allá de la palabra y el enunciado.”<sup>438</sup> De esta manera, la hermenéutica es mixta, ya que es teoría y praxis al mismo tiempo, dándose origen a la división interna de este enfoque: la hermenéutica *docens* y la hermenética *utens*, la teoría y el instrumento de interpretación.

Para que los textos sean considerados objetos de investigación hermenéutica, deben ser polisémicos, o sea que posean un significado múltiple; además este enfoque ha estado vinculado con la sutileza (“[...] capacidad de traspasar el sentido superficial para llegar al sentido profundo, inclusive al oculto [...]”), de encontrar los diferentes significados, el sentido auténtico relacionado con el autor y no sólo con la interpretación del lector.

En este sentido, en la interpretación se considera:

1. El texto. Con su significado, con una intencionalidad, con el doble aspecto de la connotación y la denotación, de intensión y extensión, de sentido ya que puede ser entendido por quien lo lee y referencia (pues se refiere a un mundo real o inventado que se crea en el mismo texto).
2. El autor. Que es quien da un contenido significativo al texto. Beuchot<sup>439</sup> indica que de acuerdo a Eco existen tres tipos de autores:

---

<sup>437</sup> *Ibid.* p. 2.

<sup>438</sup> *Id.*

<sup>439</sup> *Ibid.* p. 5.

- El autor empírico. Deja el texto con errores e intenciones a veces equívocas.
- El autor ideal. Se le construye eliminando las deficiencias del texto.
- El autor liminal. Está presente en el texto, pero con intenciones en ocasiones inconscientes.

De igual forma Eco habla de un lector empírico (que lee e interpreta con sus errores de comprensión y mezclando las intenciones del autor con las propias) y uno ideal (percibe de la mejor manera posible las intenciones del autor), pero no menciona al liminal (que introduce sus intenciones propias en el texto).

3. El intérprete o lector. Es el encargado de descifrar con un código dicho contenido significativo que dio el autor, además de construir su propio significado subjetivo.

La hermenéutica, pues, en cierta manera, descontextualiza para recontextualizar, llega a la contextualización después de una labor elucidatoria y hasta analítica.<sup>440</sup>

De lo expresado, se concluye que el objeto de la hermenéutica es el texto y su objetivo o finalidad lo constituye la comprensión del texto mismo, a través de un intermediario que es la contextualización. “[...] Es poner al texto en su contexto y aplicarlo al contexto actual.”<sup>441</sup> Pero el texto, no es más que la expresión del otro y su comprensión implica el entendimiento intersubjetivo, que se da en la convivencia social.<sup>442</sup> “[...] uno de los objetivos centrales de la hermenéutica [...] es enfatizar la instancia de la alteridad, de donde puede desprenderse la búsqueda de escuchar a los otros. [...]”<sup>443</sup>

---

<sup>440</sup> *Id.*

<sup>441</sup> *Ibid.* p. 3.

<sup>442</sup> HERRERA LIMA, María. “La experiencia del tiempo y la idea de la historia. Algunas reflexiones sobre H. G. Gadamer y R. Koselleck”, en BEUCHOT, Mauricio y Carlos Pereda (coordinadores). *Hermenéutica, estética e historia. Memoria. Cuarta Jornada de Hermenéutica*. UNAM, México, 2001. p. 12.

<sup>443</sup> AGUILAR RIVERO, Mariflor. “Metáforas hermenéuticas”, en BEUCHOT, Mauricio y Carlos Pereda (coordinadores). *Hermenéutica, estética e historia. Memoria. Cuarta Jornada de Hermenéutica*. UNAM, México, 2001. p. 21.

Beuchot asienta tres tipos de interpretación hermenéutica:

- I. La intransitiva o meramente cognitiva. Cuya finalidad es el entender en sí mismo (Filología e Historiografía).
- II. La transitiva, reproductiva, representativa o traductiva. Tiene como finalidad hacer entender (Teatro y Música).
- III. La normativa o dogmática. Con la finalidad de regular el obrar (Jurisprudencia y Teología).

Aunque el propio investigador indica que toda interpretación cognitiva y normativa es reproductiva<sup>444</sup>; aseverando, además, que de las formas de interpretación se derivan los tipos de traducción: comprensiva, reproductiva y aplicativa, respectivamente.<sup>445</sup>

Con relación a las corrientes que existen en el campo de la hermenéutica, Shaun Gallagher<sup>446</sup> establece cuatro:

1. Hermenéutica conservadora. Presenta las siguientes principios:
  - La verdad del texto refleja las intenciones del autor o el significado que el lector le da.
  - La verdad es la correspondencia entre la idea del lector y el significado del texto.
  - Se debe conocer el contexto histórico del texto para obtener su verdad.

---

<sup>444</sup> BEUCHOT PUENTE, Mauricio. "Perfiles esenciales de la hermenéutica: hermenéutica analógica".

*Id.*

<sup>445</sup> *Id.*

<sup>446</sup> Citada en ÁLVAREZ-GAYOU JURGENSON, Juan Luis. *Op. cit.* pp. 81-84.

- Para conocer la verdad del texto es necesario comprender su género y su lenguaje (uso de las palabras y el significado que tienen para los lectores).
- A través de la investigación histórica y lingüística, el lector puede superar sus propios sesgos, comprendiendo el texto con base en los valores del momento en que se creó.
- Se debe considerar la diferencia entre el significado de un texto para un lector en particular y el significado propio del texto.
- El círculo hermenéutico significa que el lector debe conocer las partes de un texto en función del todo.
- Las diferencias en la interpretación del significado de un texto pueden superarse aplicando los principios generales de racionalidad y evidencia.

2. Hermenéutica dialógica. Considera los principios siguientes:

- La verdad de un texto no necesariamente implica correspondencia entre la interpretación del lector y las intenciones del autor, o entre la verdad y la comprensión del auditorio original.
- La verdad de un texto es una introspección reveladora, es decir, la verdad más que encontrarse en el texto, se encuentra en su lectura.
- El conocimiento del contexto en que se generó un texto ayuda a su comprensión, pero no a su interpretación total. El texto debe hablar de la situación actual del lector.
- Ante muchas interpretaciones erróneas de un texto, pueden existir varias interpretaciones correctas. El texto impone límites a las formas de comprensión, por lo que la interpretación no es totalmente subjetiva.
- Aunque el lector realice investigaciones históricas y lingüísticas, no puede evitar sus propios sesgos, ni mucho menos eliminarlos.
- De acuerdo a la hermenéutica conservadora el significado de un texto siempre está condicionado y nunca puede ser total.



- El círculo hermenéutico significa que el lector proyecta un significado en el texto, y éste lo conforma o rechaza. El texto puede presentar un horizonte cultural e histórico que resiste las interpretaciones del lector.
- Las interpretaciones exitosas de un texto implican la fusión de horizontes (Hans-Georg Gadamer). Algunos sesgos son productivos, otros no.
- Esta corriente es eminentemente descriptiva.
- Los diferentes puntos de vista en un texto, no necesariamente deben resolverse, pero sí puede generar diferentes interpretaciones aceptables.
- El texto siempre rebasa a su autor.

3. Hermenéutica crítica. Sostiene que:

- La interpretación es limitada y sesgada por fuerzas sociales, políticas y económicas.
- Se introducen sesgos basados en las clases sociales, género y etnia.
- Para comprender totalmente al objeto de interpretación, además de emplear principios hermenéuticos, deben explicarse las limitantes reales, sociales y económicas, que inciden en el intérprete (Jürgen Habermas).

4. Hermenéutica radical. Representa una crítica a la hermenéutica y a su propósito de encontrar la verdad de los textos, por lo que algunos investigadores la llaman posthermenéutica; sin embargo, ya que se enfoca a la reconstrucción de los textos (enfoque interpretativo), puede aseverarse que es hermenéutica.

Beuchot reduce las corrientes en la hermenéutica a dos:

1. Hermenéutica positivista. Intenta reducir al máximo la polisemia, o sea busca un significado unificado (univocidad).

2. Hermenéutica romántica. Se dirige a la equivocidad, ya que busca el flujo de significados: el lector recrea el significado del texto, por lo que será subjetivo.

[...] Aun con diversos matices, [...] los extremos se tocan: el univocismo incurre en el equivocismo y el equivocismo en el univocismo.

[...]

Para lograr ese punto intermedio entre la hermenéutica positivista y la romántica, he propuesto [Beuchot] un modelo que llamo analógico [...] se ubica en la analogía, que es intermedia entre lo unívoco y lo equívoco. [...] lo análogo es preponderantemente diverso, respeta las diferencias; pero evita la pura diferencia al punto de poder ser tratado incluso en silogismo, de manera silogística dinámica, no cerrada y fija. [...] <sup>447</sup>

De acuerdo a Beuchot, la hermenéutica analógica permite interpretar tanto textos metafóricos como no figurados; además sostiene que este modelo puede suavizar la polémica entre hermenéutica (destaca la subjetividad del intérprete) y pragmática (recalca la objetividad, se puede recuperar el significado del autor), aunque reconoce que “[...] falta mucho por desarrollar en cuanto a la estructura y la función de la hermenéutica analógica [...]”. <sup>448</sup>

Según Beuchot <sup>449</sup>, el proceso interpretativo se inicia cuando ante el texto se plantea una pregunta interpretativa (¿qué significa este texto?, ¿qué quiere decir?, ¿a quién está dirigido?, ¿qué me dice a mí?, etc.; la pregunta puede considerarse un juicio prospectivo) que requiere una respuesta interpretativa (juicio interpretativo, que puede ser una hipótesis o una tesis, misma que se tendrá que comprobar) a través de una argumentación interpretativa; es decir, el juicio interpretativo primero es hipotético y después se convierte en tesis, lo que implica un razonamiento o argumento hipotético-deductivo.

Para la presente investigación, seguimos los referentes procedimentales indicados con relación a la hermenéutica crítica, la cual, según Weiss,

---

<sup>447</sup> BEUCHOT PUENTE, Mauricio. “Perfiles esenciales de la hermenéutica: hermenéutica analógica”. pp. 8-9.

<sup>448</sup> *Ibid.* p. 10.

<sup>449</sup> *Ibid.* pp. 5-6.

[...] A diferencia del método de análisis de contenido norteamericano, que operacionaliza el texto deductivamente para lograr sus cuantificaciones rompiendo la estructura y el sentido del texto, la interpretación hermenéutica busca patrones de sentido confrontando en espirales sucesivas la anticipación del sentido con el texto; y a diferencia del análisis del discurso de proveniencia estructural-semiótica que subraya tan sólo la forma o estructura ideológica del texto, el método hermenéutico crítico concede importancia a los contenidos y su historicidad. 12<sup>450</sup>

12 E. Weiss: *La hermenéutica crítica. Una proposición metodológica para las ciencias sociales*. DIE-CIEA-IPN, México, 1981, mimeografiado.

Es decir, en la hermenéutica crítica se debe considerar, de acuerdo con Gadamer, un “criterio de objetividad”, el cual considera la propia subjetividad del intérprete, así como la distancia entre ésta y el interlocutor (alter ego, texto, etc.)<sup>451</sup>; esto significa que:

1. El investigador tiene que considerar los procesos de enajenación y dominación en su propia posición y en la del interlocutor (autor y texto).
2. Asimismo, debe reflexionar sobre su propia situación histórico-social, sobre la del interlocutor y sobre la distancia entre ambos.

De esta manera se reconstruirá la interpretación que hace el interlocutor del “mundo” y de superarla a través de la reflexión.

Al referirse al “criterio de objetividad” para la interpretación, Abraham Kaplan expresa que el hermeneuta, al encontrar un elemento nuevo o no considerado antes, que no sea integrable al patrón alegado, tiene que desechar éste; en el caso contrario, cuando el patrón es capaz de integrar todos los elementos no considerados previamente, la interpretación puede darse por terminada.<sup>452</sup> Tratar de tener un patrón de interpretación coherente conlleva un postulado de no-contradictoriedad lógica, lo que no significa que el propio patrón no contenga contradicciones, ya que la realidad social que expresa es contradictoria. “[...] no se trata de armonizar

<sup>450</sup> WEISS, Eduardo. “los valores nacionales en los libros de texto de ciencias sociales: 1930-1980”, en *Educación*. No. 42. CNTE, México, 1982, p. 327.

<sup>451</sup> WEISS, Eduardo. “Hermenéutica y ciencias sociales”, en *Técnicas y recursos de investigación IV. Antología*. UPN, México, 1987. p. 31.

<sup>452</sup> *Ibid.* p. 34.

contradicciones sino de comprenderlos como expresiones de la realidad social. Los discursos dominantes, por ejemplo, los discursos del Estado, si bien intentan armonizar los intereses y articular los intereses de los grupos subalternos con la ideología dominante, no logran la articulación perfecta. [...]”<sup>453</sup>

Por otra parte, se debe tener presente que cuando el hermeneuta crítico se acerca al objeto de estudio, posee conocimientos previos, que van desde los empírico-sociales hasta teóricos, mismos que se manifiestan en cuestionamientos y/o hipótesis sobre el texto a comprender. Durante el transcurso de los sucesivos acercamientos, este posicionamiento puede transformarse o precisarse,

“[...] el proceder se somete al objeto de conocimiento y no al revés. Este procedimiento permite construir un marco de referencia teórico más fino, una red de hipótesis parciales más adecuadas y estándares de atribución de elementos del texto a categorías cada vez más claros. En la “*espiral hermenéutica*” de varios encuentros de la anticipación del sentido con el texto surge finalmente un “patrón de sentido satisfactorio”.<sup>454</sup>

Destaca también, en la hermenéutica, el denominado “círculo hermenéutico”, concepto que considera que los elementos sólo pueden comprenderse dentro del contexto mayor, al mismo tiempo que cada elemento “aclara” el propio contexto, por lo que “el todo es mayor que la suma de sus partes”; así, el objetivo del proceso hermenéutico “[...] es relacionar los elementos en un ‘patrón’ o en una ‘configuración en un contexto’[...]”<sup>455</sup>, aunque se debe tener presente que el “patrón” no va a contener todos los signos y significados, pero si debe ser capaz de contenerlos. Por lo tanto, se reafirma que el propósito una investigación hermenéutica es construir una red de tesis de interpretación del texto, lo cual no descarta utilizar algunos procedimientos de cuantificación, como puede ser al constatar conceptos predominantes o secundarios presentes para confirmar lo considerado, sin dejar de tener presente que éstos son momentos auxiliares del proceso; de igual forma, pueden efectuarse los análisis ideológicos de contenido hermenéutico (análisis del tipo semiótico estructuralistas).

---

<sup>453</sup> *Id.*

<sup>454</sup> *Ibid.* p. 32.

<sup>455</sup> *Ibid.* p. 33.

Finalmente, la hermenéutica no se restringe a textos escritos, se relaciona con todas las expresiones de comunicación simbólica humana; de esta manera, la hermenéutica se relaciona con la etnografía en dos momentos procedimentales (al registrar las observaciones en el diario de campo y en el análisis correspondiente de esos datos) y en el producto final (ambas buscan la interpretación de los elementos, formalmente “[...] en ambos casos la presentación adquiere el carácter de un relato con citas esporádicas (del texto o del diario de campo) para ilustrar los conceptos elaborados [...]”.<sup>456</sup>) Con estos referentes en el siguiente capítulo procedemos a analizar e interpretar el *Plan y Programas de Estudio 1993 de Educación Primaria*. Se destaca la importancia que para este análisis e interpretación tiene la coherencia del discurso. “[...] Lo importante es la coherencia como uno de los elementos constitutivos de la definición de texto.”<sup>457</sup> Este análisis de datos textuales

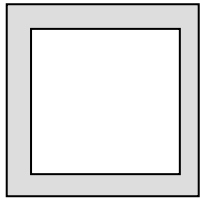
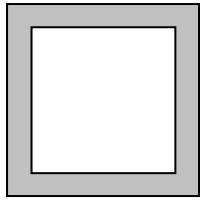
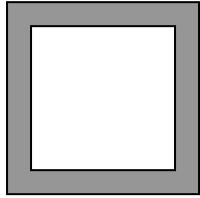
[...] consiste en aplicar estos métodos, en especial el análisis de correspondencias y la clasificación a tablas específicas, creadas a partir de los datos textuales. Estos métodos se completan con métodos propios del dominio textual como los glosarios de palabras, las concordancias y la selección del vocabulario más específico de cada texto, para así proveer una herramienta comparativa de los mismos.<sup>458</sup>

---

<sup>456</sup> *Ibid.* p. 165.

<sup>457</sup> SATRIANO, Cecilia Raquel. “Importancia del análisis textual como herramienta para el análisis del discurso”, en *Cinta de Moebio* No. 9. Noviembre 2000. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile. <http://rehue.csociales.uchile.cl/publicaciones/moebio/09/frames08.htm>  
<http://www.moebio.uchile.cl/09/frames08.htm> Sábado 26 de marzo de 2005.

<sup>458</sup> *Ibid.*



***CUARTA PARTE***  
***RESULTADOS, ANÁLISIS E***  
***INTERPRETACIÓN***



## **Capítulo Décimo.**

### ***Plan y Programas de Estudio 1993 de Educación Primaria (Historia)***

La educación es el desarrollo formativo que nos permite asumir como propios los valores que la nación ha escogido para sí. La tarea de formar hombres, o mejor dicho, de contribuir a que éstos se formen a sí mismos, implica ofrecerles un camino en el que se convenzan de que vale la pena pagar el precio de la libertad y de la justicia. Su costo es, a la postre, menor que aquel que implica su pérdida y ulterior recuperación. La educación es un medio para que el hombre se encuentre constantemente a sí mismo y, en algunos casos se redescubra, ensanchando su conciencia y haciendo más firmes los vínculos que lo unen a la sociedad y el valor de la libertad como lazo social y base de la dignidad y la conciencia humana.

Jesús Reyes Heróles

Como se asentó en la Introducción, la hipótesis de esta investigación considera que:

La “cultura nacional” es un imaginario construido con fines políticos, sociales y económicos por el (los) grupo (s) de poder, no es generada por los grupos sociales en su totalidad, sino, en el caso de la realidad mexicana, por los mestizos que detentan, política y económicamente, la conducción de los “destinos nacionales”. Partiendo de esta aseveración, expresamos, en consecuencia, que la cultura no se “transmite” escolarmente a través del desarrollo de los contenidos de la asignatura de Historia del *Plan y Programas de Estudio 1993 de Educación Primaria*, ya que la cultura se construye y se vivencia en la interacción social con los otros, no es cuestión de la pasividad áulica, mucho menos cuando los contenidos que se abordan en ésta son ajenos a los actores directos de los procesos escolares.<sup>459</sup>

Es decir, históricamente el Estado mexicano se ha valido de la institución escolar, y en nuestros días, mediante *Plan y Programas de Estudio 1993 de Educación Primaria* que fundamenta su acción educativa, trata de “guiar” y condicionar a las

---

<sup>459</sup> Ver p. 11.



comunidades que habitan el país con propósitos eminentemente político-sociales y económicos; en los documentos citados se encuentran explícitos e implícitos algunos elementos de la llamada “cultura nacional” que le sirven a los grupos de poder para conservar su hegemonía; asimismo, en ellos se presentan pautas para considerar algunos aspectos de las culturas locales, pero con el fin ejercer controles sociales, no para propiciar su desarrollo natural; por lo tanto, en el presente capítulo se analizan e interpretan los documentos precitados, el *Plan y Programas de Estudio 1993 de Educación Primaria*, a fin de determinar la posible presencia de rasgos de la “cultura nacional”, además de precisar que si bien se dan pautas para considerar algunos rasgos de las culturas locales, esto tiene propósitos de dominio, control y mando, pero no para destacar su trascendencia.

En cumplimiento del mandato constitucional de “[...] ofrecer una educación de calidad a todos los mexicanos y asegurar que concluyan satisfactoriamente dicho nivel educativo [primaria] [...]”<sup>460</sup>, y debido a que es de su competencia diseñar, dar a conocer y supervisar la operación de los planes y programas de estudio de los niveles de educación primaria, secundaria y normal, a nivel nacional, el Estado mexicano, a través del Ejecutivo Federal, publicó el viernes 17 de agosto de 1993, en el *Diario Oficial de la Federación*, el *Acuerdo número 181, por el que se establecen el Plan y los Programas de estudio para la Educación Primaria*, con lo cual se concretaban las políticas educativas abordadas en el Capítulo Octavo de esta investigación. La implantación de esta reforma curricular produciría “[...] necesariamente alteraciones en las rutinas establecidas en la escuela y en la continuidad de esquemas y formas de trabajo que generalmente están muy arraigadas en las prácticas de los maestros y en las expectativas de los padres de familia. [...]”<sup>461</sup> Se indicaba que en la vida escolar, en las prácticas docentes en particular, y en los intereses y esperanzas de la comunidad imperaba la tradición, el *statu quo* que restringía las innovaciones; es decir, la SEP iniciaba la fase de

---

<sup>460</sup> GOBIERNO CONSTITUCIONAL DE LOS ESTADOS UNIDOS MEXICANOS. “Acuerdo número 181, por el que se establecen el Plan y los Programas de estudio para la Educación Primaria”, en *Diario Oficial de la Federación*. Tomo CDLXXIX, No. 20. Segunda Sección. SEP, México, 27 de agosto de 1993. p. 2.

<sup>461</sup> *Ibid.* p. 4.

transición entre el establecimiento de modelos curriculares diferentes reconociendo las rutinas concomitantes a la cultura escolar, así como la continuidad en las prácticas educativas. Se intentaba innovar sin romper abiertamente con las prácticas anteriores; por tal motivo, se determinó establecer dos etapas de transición, de “reajustes” que “[...] es natural en la aplicación de cualquier cambio, pues los participantes se enfrentan a nuevas exigencias y el apoyo que reciben no son suficientes para resolver todas sus dudas [...]”<sup>462</sup>. Se iniciaba esta etapa aceptando que no se contaba con los requerimientos operativos para la implantación de la reforma, el Estado justificaba las condiciones de arranque en aspectos de organización institucional y estructural. La etapa de implantación comprendería dos fases:

A. Primera fase. Para el ciclo escolar 1993-1994, se aplicarían los nuevos plan y programas de estudio en primero, tercero y quinto grados; esta “decisión obedece a que en nuestra tradición escolar los años nones son ‘fuertes’ en la inclusión de nuevos contenidos en temas fundamentales, en tanto que los años pares son en general grados de reforzamiento. [...]”<sup>463</sup> Nuevamente, se justificaba el cambio arraigándolo en la tradición y no en razones psicopedagógicas; en lugar de argumentar aspectos tales como el desarrollo cognitivo del niño, en la organización y estructura del nuevo *currículum*, el Estado se escudaba en la “tradición escolar”. En esta fase entrarían en vigor las asignaturas de Español, Matemáticas, Historia, Geografía, Educación Cívica, Educación Artística y Educación Física, con dos salvedades:

1. En tercero y quinto grados, no se aplicarían los programas de Ciencias Naturales, debido a que sus contenidos presentan continuidad<sup>464</sup> que no se podía soslayar. Su implantación se efectuaría hasta el siguiente ciclo escolar.

---

<sup>462</sup> *Ibid.* p. 5.

<sup>463</sup> *Id.*

<sup>464</sup> *Id.*

2. En cuarto y sexto grados se aplicarían los programas de Historia, Geografía y Educación Cívica, “[...] con objeto de no interrumpir la reincorporación reciente del estudio de la historia y de no demorar el restablecimiento de la enseñanza de la geografía como asignatura.”<sup>465</sup>

Con estas salvedades, en los grados de segundo, cuarto y sexto grados se continuarían aplicando los programas y se trabajaría con los libros de texto del modelo curricular anterior.

- B. Segunda etapa. En el ciclo escolar 1994-1995, entrarían en vigor los cambios curriculares para segundo, cuarto y sexto grados y los programas de Ciencias Naturales para tercero y quinto grados, a fin de que para el siguiente período lectivo en todos los grados de educación primaria se aplicara la reforma educativa, en general.

En el *Acuerdo* se precisaba que durante el ciclo escolar 1993-1994, con relación a las disciplinas sociohistóricas, para el primer grado se había editado “[...] un libro que combina nociones elementales de ciencias naturales, historia, geografía y educación cívica, dedicado al conocimiento del entorno natural y social del niño.”<sup>466</sup>

Que se convertiría posteriormente en el *Libro integrado de primer grado*.

En el segundo grado se seguiría operando el “programa integrado”.

Para el tercer grado se indicaba que:

La historia, la geografía y la educación cívica se estudiarán en conjunto, tomando como temas de aprendizaje la comunidad, el municipio y la entidad federativa en la que viven los niños. En un número considerable de estados de la República (no se precisa cuántos ni cuáles) se ha logrado culminar, mediante el procedimiento de concurso, la elaboración de un nuevo libro de texto referido a estos temas. **En aquellos estados en los que el libro no esté disponible, se utilizará como material de apoyo para el maestro la**

---

<sup>465</sup> *Id.*

<sup>466</sup> *Id.*

**Monografía del Estado, editada por la Secretaría de Educación Pública.**<sup>467</sup> (El subrayado es nuestro).

Destacamos que el párrafo anterior es prueba fehaciente de que el inicio de la modernización educativa se dio sin tener la logística necesaria; además, en el mismo documento no se precisan cuántos y en cuáles estados no se contaba con los libros de texto de las asignaturas mencionadas. Tanta fue la irregularidad que para el ciclo escolar 2005-2006 se sigue utilizando la monografía del Distrito Federal para cubrir los requerimientos curriculares del grado, aunque se le agrega al título de *Distrito Federal*, la especificación de *Historia y Geografía. Tercer grado*, con una visión centralista de la historia de México, al considerar sólo la historia y geografía de la Ciudad de México, de tal forma que el contenido del libro es<sup>468</sup>:

- I. La entidad (Cinco lecciones sobre: “El Distrito Federal en la República Mexicana”; “Entre ríos y montañas”; “Clima”; “Vegetación” y “Fauna”).
- II. Introducción al estudio de la historia (Dos lecciones: “Medición del tiempo” y “Todo tiene historia. La historia es importante”).
- III. La historia de la Ciudad de México. Época prehispánica (Tres lecciones: “De las aldeas a las ciudades”; “México-Tenochtitlan, capital del imperio mexica” y “La conquista”).
- IV. La historia de la Ciudad de México. Época colonial (Tres lecciones: “La Ciudad de México, capital de la Nueva España”; “La vida en la ciudad” y “Cultura y diversiones”).
- V. La historia de la Ciudad de México. Siglo XIX (Cuatro lecciones: “La ciudad de México durante la Independencia”; “La creación del Distrito Federal. La Ciudad de México como capital federal”; “La vida en el Distrito Federal y en la Ciudad de México” y “La inestabilidad política en el Distrito Federal y en la Ciudad de México”).
- VI. La historia de la Ciudad de México. Porfiriato y Revolución (Tres lecciones: “La ciudad de México y el Distrito Federal durante el Porfiriato”; “Los

---

<sup>467</sup> *Id.*

<sup>468</sup> DE GORTARI RABIELA, Hira. *Distrito Federal. Historia y Geografía. Tercer grado*. SEP, México, 2004. pp. 4-5.

últimos años del Porfiriato. Inicio de la Revolución” y “Todos llegan a la capital”).

- VII. El Distrito Federal contemporáneo (Ocho lecciones: “La población y sus actividades hasta la primera mitad del siglo XX”; “La expansión de la ciudad sobre el Distrito Federal de 1920 a 1950”; “Territorio, población y actividades económicas de 1960 a 1990”; “Organización del Distrito Federal”; “Los servicios del Distrito Federal”; “Fiestas, tradiciones, cultura y recreación”; “El Distrito Federal hoy” y “Derechos y deberes”).

Contenidos que se pueden contrastar con los incluidos en el Programa de estudio correspondiente.

Para cuarto grado, se editó un libro de texto de Historia de México y otro para el estudio de la Geografía de nuestro país.

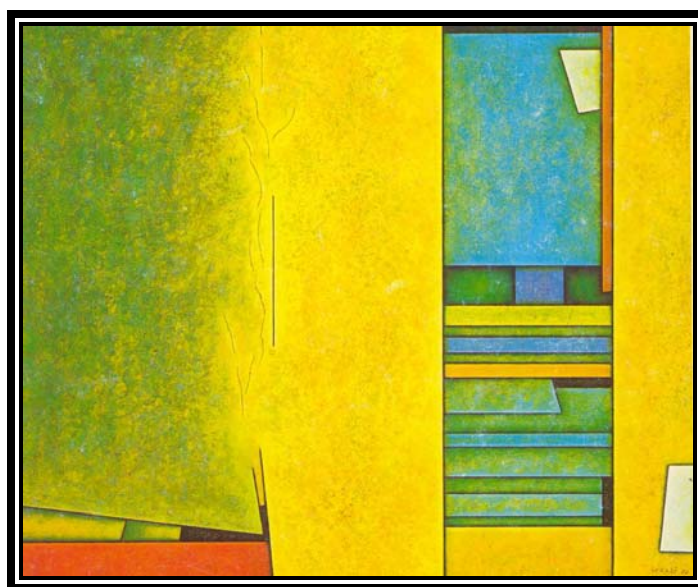
En quinto grado, los alumnos recibieron un nuevo libro de Historia y otro de Geografía. Otro tanto ocurrió en sexto grado, se hicieron llegar sendos libros de Historia de México y Geografía.

En el *Acuerdo* se incluía el Plan y Programas de Estudio para la Educación Primaria, el cual fue publicado, el mismo año de 1993, como un libro elaborado en la Dirección General de Materiales y Métodos Educativos de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal. En su portada (ver figura 1), sobre un color neutro (gris), con el lomo rojo, se aprecia la obra “Los guardianes”, debida al pincel de Gunther Gerzso, uno de los promotores del abstraccionismo pictórico e integrante de la autodenominada “generación de la ruptura”, cuyos elementos se enfrentaron abiertamente a la Escuela Mexicana de Pintura, con el propósito de “derrumbar” la “cortina de nopal”, como dijera José Luis Cuevas, y a fin de diversificar el panorama artístico mexicano, o contra los artistas que esgrimían que “no hay más ruta que la nuestra”, como expresara Siqueiros:

La única ruta, sin duda alguna, que tendrán que seguir indefectiblemente, en un futuro, mucho más cercano de lo que pueda suponerse, todos los artistas de todos los países, inclusive los de París y los parisinistas. ¡No hay otro! ¿Alguien se atrevería a firmar lo contrario, después de analizar, aunque sea someramente, el actual panorama artístico del mundo? ¿Existe, acaso, otro índice señalador de nuevas rutas? Las corrientes modernas de París, lo único vivaz antes de ayer, se han quedado definitivamente afónicas.<sup>469</sup>

Si en el pasado grecolatino Cronos (Saturno) devoraba a sus hijos, en el ámbito artístico del México de mediados del siglo XX, los hijos intentaron devorar al padre, sin lograr el éxito deseado, más aún algunos imitaron fielmente aquello que denostaban, como se puede comprobar en las primeras obras de Cuevas que reflejan formal y temáticamente el trabajo de Orozco.

Figura. 1. “Los guardianes” de Gunther Gerzso



Fuente: SEP. *Plan y programas de estudio. Educación básica. Primaria. 1993.* SEP, México, 1993. Portada.

La pintura de Gerzso en comento, está compuesta por diferentes planos superpuestos, entre los que destacan dos grandes superficies, que a manera de jambas parece que intentan cerrarse dejando atrás, en segundo plano, multitud de planos de menor superficie que muestran estabilidad compositiva dada su

<sup>469</sup> ALFARO SIQUEIROS, David. *No hay más ruta que la nuestra. Importancia nacional e internacional de la pintura mexicana moderna. El primer brote de reforma profunda en las artes plásticas del mundo contemporáneo.* s/ed, México, 1978. p. 18.

distribución espacial; esta composición puede considerarse un indicio “subliminal” mediante el cual el Estado expresaba su rompimiento con el nacionalismo que imperaba en el pasado; los vientos del neoliberalismo económico marcaban otras pautas en el modelo de nación que enarbolaba el Estado mexicano. La nación revolucionaria agonizaba ante el imperio del liberalismo mundial.

El *Plan y programas de estudio* se inicia con una “Presentación” (p. 7), donde se precisa que se quiere “exponer a los maestros, a los padres de familia y a las autoridades escolares el nuevo plan de estudios para la educación primaria, así como los programas de las asignaturas que lo constituyen [...]”<sup>470</sup>. Sólo se dirige el texto a los actores centrales del quehacer educativo, obviando a los alumnos, a la sociedad civil, a los grupos empresariales y a los intelectuales, que con sus propuestas y críticas mucho aportaron y/o se opusieron a la “modernización educativa”, como se revisó en el Capítulo Octavo, aunque en el siguiente párrafo se especifica que el plan y programas de estudio fueron producto de un proceso de consulta a maestros, especialistas en educación y científicos, representantes de agrupaciones de padres de familia y diversas organizaciones sociales, entre otras el SNTE. Más adelante se indica que con la difusión de estos “lineamientos académicos” los maestros tienen “[...] la información que les permita tener una visión de conjunto de los propósitos y contenidos de todo el ciclo y no sólo de los que corresponden al grado en el cual enseñan. [...]”<sup>471</sup> De acuerdo con la SEP, esto permitiría a los profesores saber los conocimientos que han aprendido en el grado previo (antecedentes) y los que aprenderán en los subsecuentes grados (consecuentes).

Se anota que el conocimiento de cuáles contenidos programáticos se propone enseñar la escuela, propicia el apoyo “sistemático” de los padres de familia hacia los aprendizajes de sus hijos “[...] y para que participen de manera informada en el mejoramiento del proceso escolar.”<sup>472</sup> Craso error, la participación no se da por el

---

<sup>470</sup> SEP. *Plan y programas de estudio. Educación básica. Primaria*. 1993. SEP, México, 1993. p. 7.

<sup>471</sup> *Id.*

<sup>472</sup> *Id.*

hecho de estar informado, representa un compromiso social, una actitud colaborativa, responsable y solidaria que no ocurre por el simple motivo de tener información. Generalmente las decisiones y expectativas de las instancias educativas parten de este supuesto falso, desconociendo o no queriendo ver que el cambio no se da por decreto, de que la norma no es suficiente para que los actores se involucren en los procesos de cambio. El cambio surge de la internalidad de los individuos, no por imposición externa.

Se considera en este apartado que el plan y los programas son un medio para mejorar la calidad de la educación, pero no se especifica, desde la perspectiva oficial, en qué consiste ésta; además se asienta que de esta manera se atenderán las “[...] necesidades básicas de aprendizaje de los niños mexicanos, que vivirán en una sociedad más compleja y demandante que la actual. [...]”<sup>473</sup>

De esta manera, el gobierno mexicano respondía al compromiso establecido en la *Declaración Mundial sobre educación para todos*, signada en la “Conferencia Mundial sobre Educación para Todos”, realizada en Jomtien, Tailandia (5-9 de marzo de 1990), en la cual los Estados participantes establecían las pautas para satisfacer las “necesidades básicas de aprendizaje” de la población, partiendo del reconocimiento de que “[...] toda persona tiene derecho a la educación [...]”<sup>474</sup>, como establece la *Declaración Universal de Derechos Humanos* (Adoptada y proclamada por la Resolución de la Asamblea General 217 A (iii) del 10 de diciembre de 1948), y ante las cambiantes, inequitativas y polarizadas condiciones socio-económicas de los países. En la *Declaración* de Jomtien, se asentaba que:

1. Estas necesidades abarcan tanto las herramientas esenciales para el aprendizaje (como la lectura y la escritura, la expresión oral, el cálculo, la solución de problemas) como los contenidos básicos del aprendizaje (conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes) necesarios para que los seres humanos puedan sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de su vida, tomar decisiones fundamentadas y continuar aprendiendo. La amplitud de las necesidades básicas de aprendizaje y la manera de

---

<sup>473</sup> *Id.*

<sup>474</sup> ONU. *Declaración Universal de los Derechos humanos*. p. 6.



satisfacerlas varían según cada país y cada cultura y cambian inevitablemente con el transcurso del tiempo.

2. La satisfacción de estas necesidades confiere a los miembros de una sociedad la posibilidad y, a la vez la responsabilidad de respetar y enriquecer su herencia cultural, lingüística y espiritual común, de promover la educación de los demás, de defender la causa de la justicia social, de proteger el medio ambiente y de ser tolerante con los sistemas sociales, políticos y religiosos que difieren de los propios, velando por el respeto de los valores humanistas y de los derechos humanos comúnmente aceptados, así como de trabajar por la paz y la solidaridad internacionales en un mundo interdependiente.

3. Otro objetivo, no menos esencial, del desarrollo de la educación es la transmisión y el enriquecimiento de los valores culturales y morales comunes. En esos valores asientan el individuo y la sociedad su identidad y su dignidad.

4. La educación básica es más que un fin en sí misma. Es la base para un aprendizaje y un desarrollo humano permanentes sobre el cual los países pueden construir sistemáticamente nuevos niveles y nuevos tipos de educación y capacitación.<sup>475</sup>

Además de que en la tradición jurídica mexicana, la educación siempre ha ocupado un lugar prioritario, ya que como se ha expresado en diferentes espacios de esta investigación, la educación representa el instrumento idóneo del Estado para implantar sus políticas y modelos “nacionales”.

Finalmente, se expresa en la “Presentación” que la propuesta curricular es perfectible y por lo tanto sujeta a una mejora continua, sin embargo, hasta el año 2005, sólo se había reformado el programa correspondiente a Español (en el año 2000), quedando sin cambio alguno las demás asignaturas. Destacamos que después de la primera edición, en 1993, y de la reimpresión de 1994, la SEP no ha entregado a los profesores ejemplares del citado *Plan y programas de estudio*, por lo cual los referentes usados por los profesores son los libros de texto, en la mayoría de los casos, y en menor cuantía los libros para el maestro y los ficheros correspondientes.

El siguiente apartado, “Introducción”, considera inicialmente el derecho que tienen los mexicanos a una educación de calidad, como una aspiración presente “[...] a través de nuestra historia [...]”<sup>476</sup>, como un derecho fundamental; nuevamente se retoma el argumento de que la educación es un derecho inherente al ser humano.

---

<sup>475</sup> CONFERENCIA MUNDIAL SOBRE EDUCACIÓN PARA TODOS. “Declaración Mundial sobre educación para todos. ‘Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje’ ”. <http://www.oei.es/efa2000jomtien.htm> Domingo 21-noviembre-2004.

<sup>476</sup> SEP. *Plan y programas de estudio. Educación básica. Primaria. 1993.* p. 9.

[...] Una escuela para todos, con igualdad de acceso, que sirva para el mejoramiento de las condiciones de vida de las personas y el progreso de la sociedad, ha sido una de las demandas populares más sentidas. Morelos, Gómez Farías, Juárez y las generaciones liberales del siglo pasado expresaron esta aspiración colectiva y contribuyeron a establecer el principio de que la lucha contra la ignorancia es una responsabilidad pública y una condición para el ejercicio de la libertad, la justicia y la democracia.<sup>477</sup>

Al asentar la necesidad de “una escuela para todos”, el Estado mexicano estaba respondiendo al compromiso signado en la “Declaración Mundial sobre educación para todos”, como ya se especificó: “Nos comprometemos a actuar en colaboración en nuestras propias esferas de responsabilidad, tomando todas las medidas necesarias para alcanzar los objetivos de la educación para todos. [...]”<sup>478</sup> Aunque debemos expresar que esta premisa, incluyendo la universalización de la cobertura, aún sigue siendo una “aspiración popular” en nuestro país, ya que existen regiones en donde, para llegar a las escuelas, los niños tienen que recorrer grandes distancias; no obstante que, de acuerdo a información oficial, se

muestran claramente los avances en ese terreno, por ejemplo: el porcentaje de población de 15 años y más alfabeta ha crecido en forma constante al pasar de 74.2% en 1970 a 90.5% en el año 2000, al igual que la proporción de población de 6 a 12 años que asiste a la escuela al aumentar de 65.7% a 93.8%, respectivamente, y el porcentaje de población de 15 años y más con educación postbásica se incrementa considerablemente de 6.3% a 27.8% en el mismo periodo de referencia. En igual sentido positivo apunta la reducción paulatina del porcentaje de población de 15 años y más sin instrucción ya que en 1970 de cada 100 personas, 32 no tenían instrucción y para el año 2000, de cada 100 personas, 10 no contaban con ningún grado aprobado de educación formal.<sup>479</sup>

Más adelante, al expresar que la escuela sirve “[...] para el mejoramiento de las condiciones de vida de las personas y el progreso de la sociedad [...]”<sup>480</sup>, se están esgrimiendo argumentos superados desde hace varias décadas, ya que a través de modelos de planeación educativa mal orientados, y que han partido de diagnósticos erróneos, se ha llegado a saturar el mercado laboral para ciertas carreras, teniendo

---

<sup>477</sup> *Id.*

<sup>478</sup> CONFERENCIA MUNDIAL SOBRE EDUCACIÓN PARA TODOS. *Op. cit.* p. 9.

<sup>479</sup> INEGI. “Educación”, [http://www.inegi.gob.mx/est/contenidos/espanol/temas/sociodem/intro\\_educacion.asp?t=2359](http://www.inegi.gob.mx/est/contenidos/espanol/temas/sociodem/intro_educacion.asp?t=2359) 01-noviembre-2004.

<sup>480</sup> SEP. *Plan y programas de estudio. Educación básica. Primaria. 1993.* p. 9.

que subemplearse los individuos que accedieron a dichos niveles de educación superior. Esto ya lo marcaba Prawda desde 1984:

La filosofía imperante hace treinta años de ligar un tipo de educación superior a un mercado específico de trabajo ha quedado obsoleta. Los cambios repentinos y dinámicos de las economías de los países en vías de desarrollo, y la lenta respuesta de los sistemas de educación superior en la formación de recursos humanos aclaran el porqué es obsoleta esa filosofía.

A medida que las matrículas del sistema educativo fueron creciendo al igual que las eficiencias terminales de los diferentes niveles, se presentó un problema de desvalorización del credencialismo educativo en los mercados de trabajo. Se empezó a culpar al sistema de educación superior de producir egresados no calificados para los empleos disponibles. Surgen como respuesta a corto plazo los programas de reciclaje de los egresados desempleados de la educación superior, con resultados muy limitados.<sup>481</sup>

Desafortunadamente, es común en nuestro país la práctica de “partir de cero” cuando cambia la administración de un sexenio a otro, como si el régimen anterior no hubiera hecho algo.

Cuando se expresa que “[...] las generaciones liberales del siglo pasado expresaron esta aspiración colectiva [de educación para la superación social]”<sup>482</sup>, se está obviando que el modelo que se trataba de implementar en el siglo XIX, si bien trataba de “unir” al país mediante la castellanización, en realidad era excluyente, discriminatorio y centralista, este beneficio social era exclusivo de unos cuantos, y cuando la educación llegó a los grupos marginados sólo fue para devaluar sus formas de vida, sus culturas, tan es así que también se expresa que se debe a los liberales decimonónicos “[...] establecer el principio de que la lucha contra la ignorancia es una responsabilidad pública y una condición para el ejercicio de la libertad, la justicia y la democracia”<sup>483</sup>. Al manifestarse que la educación “lucha contra la ignorancia”, sólo se está legitimando el conocimiento formal, se está aseverando que el “conocimiento popular”, por llamarlo de alguna manera, que es parte de las culturas construidas en la interacción comunidad-entorno a través de los siglos, carece de validez, lo que constituye una perspectiva y una visión

---

<sup>481</sup> PRAWDA, Juan. *Teoría y praxis de la planeación educativa en México*. Grijalbo, México, 1984. p. 59.

<sup>482</sup> SEP. *Plan y programas de estudio. Educación básica. Primaria*. 1993. p. 9.

<sup>483</sup> *Id.*

eminentemente positivista, devaluadora, simplista y reduccionista. Por fortuna, en la actualidad existe un movimiento centrado en reconocer y justipreciar las culturas comunitarias que han enseñado otras maneras de acercarse a la realidad y enfrentar muchos problemas que la ciencia occidental no ha podido resolver.

El párrafo que continúa en el documento en comento, recuerda el derecho constitucional de todos los mexicanos a la educación, así como la obligación del Estado a ofrecerla<sup>484</sup>, de tal forma que se busca la génesis de esta responsabilidad en la creación de la Secretaría de Educación Pública, ya que con este hecho “[...] la obra educativa adquirió continuidad [...]”<sup>485</sup>; se expresa tácitamente que el derecho a la educación es una concreción de los gobiernos posrevolucionarios, lo cual carece de veracidad. Si revisamos el Artículo 3º. Constitucional, desde su planteamiento original, nos daremos cuenta que el constituyente del 17 no consideró esta obligatoriedad, la cual sí estuvo presente en las leyes ordinarias reglamentarias del último cuarto del siglo XIX.

Artículo 3º. La Enseñanza es libre; pero será laica la que se dé en los establecimientos oficiales de educación, lo mismo que la enseñanza primaria, elemental y superior que se imparta en los establecimientos particulares.

Ninguna corporación religiosa, ni ministro de algún culto, podrán establecer o dirigir escuelas de instrucción primaria.

Las escuelas primarias particulares sólo podrán establecerse sujetándose a la vigilancia oficial.<sup>486</sup>

Es decir, dicho mandato sólo considera la libertad de enseñanza y su laicidad, ya sea impartida por el Estado o por particulares, en los niveles de primaria, elemental y superior; además restringe a las corporaciones religiosas y sus ministros su participación en la educación primaria, condicionando a los particulares a una supervisión oficial para ofrecer el servicio educativo. Por lo tanto, las mesopolíticas (categoría intermedia entre las macro y las micropolíticas) consideradas son: libertad

---

<sup>484</sup> *Id.*

<sup>485</sup> *Id.*

<sup>486</sup> Citado en DÍAZ PIÑA, Antonio. *Las políticas públicas en materia educativa*. SEP, México, 2003. p. 123.

de enseñanza, laicismo, educación particular sujeta a la vigilancia oficial, y gratuidad<sup>487</sup>.

Aunque en 1919 hubo un intento de modificación, la primera reforma del artículo se realizó en 1934, incluyendo las siguientes variaciones en las mesopolíticas expresadas en el texto:

1. Socialismo.
2. Educación particular sujeta a autorización y reconocimiento de validez oficial de estudios. Discrecionalidad del Estado para retirarles en cualquier tiempo el reconocimiento de validez oficial.
3. Federalismo educativo; atribución del Congreso de la Unión para expedir las leyes necesarias, destinadas a distribuir la función social educativa entre la Federación, los Estados y los Municipios... con el fin de unificar y coordinar la educación en toda la República...
4. Obligatoriedad para la educación primaria.<sup>488</sup>

El Estado asumió constitucionalmente el compromiso y la gratuidad de impartir educación primaria, trece años después de establecida la Secretaría correspondiente.

Más adelante en el documento que se analiza, se establece que debido a “[...] la prolongada actividad de los gobiernos, de los maestros y de la sociedad, la educación primaria dejó de ser un derecho formal para convertirse en una oportunidad real para una proporción creciente de la población. [...]”<sup>489</sup> Revisando las estadísticas de cobertura educativa se observa que esto no se ha cumplido cabalmente, a pesar de los años transcurridos de tal forma que la educación primaria no se ha universalizado, por lo que respecta a la educación primaria, como se aprecia en la siguiente tabla (ver Tabla 8):

---

<sup>487</sup> *Id.*

<sup>488</sup> *Ibid.* p. 138.

<sup>489</sup> SEP. *Plan y programas de estudio. Educación básica. Primaria. 1993.* p. 9.

Tabla 8. Porcentaje de la población de 5 años y más que asiste a la escuela por grupos de edad y sexo, 1970 a 2000 (Adaptada)

| Grupos de edad<br>Sexo   | 1970      | 1990        | 2000        |
|--|-----------|-------------|-------------|
| <b>Total</b>   | <b>ND</b> | <b>33.4</b> | <b>31.9</b> |
| Hombres  | ND        | 34.9        | 33.3        |
| Mujeres  | ND        | 32.0        | 30.6        |
| 6 a 12 años  | 65.7      | 89.0        | 93.8        |
| Hombres  | 66.1      | 89.2        | 93.9        |
| Mujeres  | 65.4      | 88.8        | 93.8        |
| ND No disponible.<br>FUENTE: Para 1970: DGE. <i>IX Censo General de Población, 1970</i> . Base de datos de la muestra censal.<br>Para 1990: <b>INEGI</b> . <i>XI Censo General de Población y Vivienda, 1990</i> . Aguascalientes, Ags., 1992.<br>Para 2000: <b>INEGI</b> . <i>XII Censo General de Población y Vivienda, 2000. Tabulados Básicos</i> .<br>Aguascalientes, Ags., 2001. |           |             |             |

Fuente: INEGI.

<http://www.inegi.gob.mx/est/contenidos/espanol/rutinas/ept.asp?t=medu058&c=3272>

Domingo 30 de octubre de 2005.

Como se observa, resulta sorprendente que para 1970 no haya datos globales del porcentaje de población que “asistía a la escuela”, aunque sí para los alumnos de educación primaria, y aunque resulta ilustrativo que en 30 años se obtuvieron avances significativos al pasar, en niños de 6 a 14 años, de un 65.7 %, en 1970, a un 93.8 %, en 2000, no se puede hablar de la universalización del servicio de educación primaria, pues no accedía el 6.2 % de los menores de ese rango de edad.

Por lo que respecta a la distribución porcentual de la matrícula escolar, de acuerdo a datos del mismo INEGI, para la educación básica la variación fue mínima de 1990 a 2003, de -0.06 % para hombres y de +0.06 % para mujeres; y en particular para primaria fue de -0.3 % para el primer grupo, y de +0.03 %, para el segundo, como se puede apreciar en la tabla siguiente (ver Tabla 9).

Tabla 9. Distribución porcentual de la matrícula escolar según sexo por cada nivel educativo, 1990 a 2003. (Adaptada)

| Nivel educativo  | 1990             |             |             | 2000             |             |             | 2001             |             |             | 2002             |             |             | 2003             |             |             |
|------------------|------------------|-------------|-------------|------------------|-------------|-------------|------------------|-------------|-------------|------------------|-------------|-------------|------------------|-------------|-------------|
|                  | Total            | Hombres (%) | Mujeres (%) | Total            | Hombres (%) | Mujeres (%) | Total            | Hombres (%) | Mujeres (%) | Total            | Hombres (%) | Mujeres (%) | Total            | Hombres (%) | Mujeres (%) |
| Educación básica | 21<br>325<br>832 | 51.3        | 48.7        | 23<br>565<br>795 | 51.0        | 49.0        | 23<br>755<br>909 | 51.0        | 49.0        | 24<br>153<br>164 | 50.9        | 49.1        | 24<br>304<br>397 | 50.7        | 49.3        |
| Primaria         | 14<br>401<br>588 | 51.5        | 48.5        | 14<br>792<br>528 | 51.2        | 48.8        | 14<br>843<br>381 | 51.2        | 48.8        | 14<br>857<br>191 | 51.2        | 48.8        | 14<br>781<br>327 | 51.2        | 48.8        |

FUENTE: SEP. *Estadística Básica del Sistema Educativo Nacional. Inicio de cursos* (varios ciclos). México, D.F.  
SEP. *Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos. Principales cifras, 2003-2004*. México, D.F., 2004.

Fuente: INEGI. <http://www.inegi.gob.mx/est/contenidos/espanol/rutinas/ept.asp?t=medu178&c=3285>  
Domingo 30 de octubre de 2005.

Para 1989, año en que fue dado a conocer el *Programa para la Modernización Educativa* del gobierno salinista, la situación en el nivel de educación primaria era la siguiente:

La matrícula del nivel era de 14.6 millones de alumnos, distribuidos el 72 % en escuelas federales, 22.3 % en escuelas estatales y 5.7 % en escuelas particulares; los menores que no accedían a la educación primaria correspondían al 2 % de la demanda potencial, los cuales se ubicaban, en su mayoría, en zonas rurales e indígenas (alrededor de 300 000 niños); además, 1 700 000 niños, entre 10 y 14 años de edad, no estaban inscritos en ningún servicio educativo; de los alumnos inscritos, el 45 % (más de 6 000 000 de alumnos) no concluyó sus estudios en los tiempos estipulados, situación que rebasaba el 80 % en las zonas indígenas. También se expresaba que la deserción escolar comprendía alrededor de medio millón de alumnos, en los tres primeros grados de primaria, mientras que en los últimos tres era de 380 000 niños, convirtiéndose los primeros en analfabetos funcionales y los segundos aumentando el rezago escolar. Por otra parte, los programas preventivos para impactar positivamente en la reprobación sólo llegaban al 8.6 % de la población matriculada en el primer ciclo de la educación primaria; además, el 20 % de las escuelas primarias oficiales (más de 15 000 escuelas) no tenían los seis grados, y el 22 % (más de 16 000 escuelas) únicamente eran

atendidas por un solo maestro.<sup>490</sup> Estos datos, si bien ya fueron asentados en el apartado 8.1, se retomaban para aseverar que la situación educativa presentaba grandes deficiencias a nivel de cobertura, para no mencionar lo referente a la calidad de los servicios, tema que en nuestros tiempos sigue siendo un asunto toral y sin unificación conceptual. Destacamos que en 1989 se aseveraba que sólo el 2 % de la demanda potencial no accedía al primer grado de educación primaria, dato que se contrapone con los anotados arriba y que provienen del INEGI, situación que posiblemente se deba a la intención de presentar una visión triunfalista del Sistema Educativo Nacional. La “oportunidad real” de que toda la población acceda a la educación primaria aún sigue siendo una aspiración.

A continuación se expresa en el *Plan y programas de estudio* que “[...] La difusión de la escuela hubo de enfrentar los retos representados por una población numerosa, con altas tasas de crecimiento y una gran diversidad lingüística, por una geografía difícil y por la limitación de recursos financieros.”<sup>491</sup> Lo cual es cierto; este escueto diagnóstico sirvió para justificar los rezagos que en materia educativa se presentaban en el país; sin embargo con relación a las “altas tasas de crecimiento” de la población, retomamos los datos de la Tabla (ver Tabla 10) donde observamos que la tasa de crecimiento anual de la población, a raíz de la publicación del documento fue decreciendo y no aumentado como se afirmaba (de 1990 a 2000 la disminución fue de siete décimas de punto), mientras que el promedio de escolaridad aumentaba (en el mismo período el incremento fue de siete décimas de punto); también el rezago educativo disminuyó, pasando del 62.9, en 1990, a 52.6, en 2000, es decir, se tuvo un decremento de -8.3 en diez años.

---

<sup>490</sup> PODER EJECUTIVO FEDERAL. *Programa para la modernización educativa 1989-1994*. 1 *Modernización educativa*. PEF, México, 1989. p. 36.

<sup>491</sup> SEP. *Plan y programas de estudio. Educación básica. Primaria*. 1993. p. 9.



Tabla. 10. Cuadro resumen. (Adaptado)

| Indicador  | 1990  | 1995              | 2000              |
|--|---|-------------------|-------------------|
| <b>Población total</b>                                       | <b>81 249 645</b>   | <b>91 158 290</b> | <b>97 483 412</b> |
| Tasa de crecimiento medio anual de la población <sup>a</sup> | 2.6   | 2.0               | 1.9               |
| Promedio de escolaridad                                      | 6.6   | <u>ND</u>         | 7.3               |
| Tasa de rezago educativo                                     | 62.9  | 56.7              | 52.6              |
| Población hablante de lengua indígena                        | 5 282 347   | 5 483 555         | 6 044 547         |
| <sup>a</sup>   | Para 1990 corresponde al periodo 1970-1990; para 1995, a 1990-1995; y para 2000, a 1990-2000. |                   |                   |
| ND   | No disponible.  |                   |                   |
| FUENTE:  | INEGI. <i>XI Censo General de Población y Vivienda, 1990</i> . Aguascalientes, Ags. 1992.     |                   |                   |
|  | INEGI. <i>Conteo de Población y Vivienda, 1995</i> . Aguascalientes, Ags. 1997.               |                   |                   |
|  | INEGI. <i>XII Censo General de Población y Vivienda, 2000</i> . Aguascalientes, Ags. 2001.    |                   |                   |
|  | CONAPO. Proyecciones de la Población de México  |                   |                   |

Fuente. INEGI. <http://www.inegi.gob.mx/est/contenidos/espanol/rutinas/ept.asp?t=npob00&c=5262>  
Domingo 30 de octubre de 2005.

Por lo que respecta a la “población numerosa”, la misma tabla nos permite determinar que la tasa de crecimiento medio anual de la población, en el mismo período (1990-2000), fue en descenso (menos siete décimas de punto). Por lo que se refiere a la “gran diversidad lingüística”, se le está viendo otra vez como una limitante, como una causal del rezago educativo: después de siglos de “desarrollo histórico” la visión del Estado no ha variado, pues sigue considerando la ventaja de la diversidad cultural del país como un restrictivo; además, en la misma tabla anterior se puede determinar que el incremento porcentual de la población de 1990 a 1995 fue de 3.8 %, y de 1995 a 2000 fue de 10.2 %, siendo el global en esa década de 14.4 %, lo que desde el posicionamiento asumido en esta tesis constituye una ventaja.

Con relación a la “geografía difícil” resulta una verdad incuestionable; la vasta superficie del territorio mexicano presenta regiones de dificultoso acceso, lo que desde otra perspectiva a coadyuvado a que algunos grupos sociales no hayan sido tan fácilmente “contaminados” por la cultura occidental mestiza, es decir, esas regiones se han mantenido como bastiones de las culturas indígenas y por lo tanto de .las culturas auténticas.

Por último, en el párrafo se reconoce la “limitación de recursos financieros”, situación que se contrapone a la tendencia de considerar a la educación como una empresa

(en la terminología en boga se hablaba de calidad total, servicios, cliente, servidor, eficiencia, eficacia, etc.), pero no se asumía que una empresa demanda una fuerte inversión, así como una infraestructura inmejorable y alta capacitación de los empleados, entre otros factores más. Por ejemplo, el presupuesto asignado al ramo educativo en los años previos a 1993 resultaba insuficiente, como lo sigue siendo en la actualidad, si bien se observaba un incremento que resultaba de los impactos de las políticas nacionales e internacionales, de tal forma que durante el sexenio de López Portillo se presentó un sensible incremento debido tal vez al *boom* petrolero. La dinámica del gasto social absoluto puede observarse en la tabla siguiente (ver Tabla 11), así como el monto y porcentaje destinado al sector educativo.

Tabla. 11. Evolución del gasto social absoluto y como porcentaje del PIB. 1970-1992. (Adaptada)

| MILES DE MILLONES DE PESOS DE 1980 |       |           | PORCENTAJE DEL PIB |           |
|------------------------------------|-------|-----------|--------------------|-----------|
| AÑO                                | TOTAL | EDUCACIÓN | TOTAL              | EDUCACIÓN |
| 1970                               | 113.5 | 41.4      | 4.81               | 1.75      |
| 1971                               | 130.6 | 47        | 5.32               | 1.91      |
| 1972                               | 167.2 | 55.4      | 6.27               | 2.08      |
| 1973                               | 181.2 | 62.6      | 6.27               | 2.17      |
| 1974                               | 201.3 | 69.9      | 6.56               | 2.28      |
| 1975                               | 233   | 89.9      | 7.2                | 2.78      |
| 1976                               | 265.8 | 102.5     | 7.87               | 3.03      |
| 1977                               | 266.2 | 113.5     | 7.62               | 3.25      |
| 1978                               | 289.4 | 121.3     | 7.66               | 3.21      |
| 1979                               | 332.5 | 133.3     | 8.06               | 3.23      |
| 1980                               | 360.1 | 139.9     | 8.06               | 3.13      |
| 1981                               | 446.4 | 174.9     | 9.17               | 3.59      |
| 1982                               | 442.8 | 182.5     | 9.15               | 3.77      |
| 1983                               | 308.4 | 127.5     | 6.65               | 2.75      |
| 1984                               | 322.1 | 137.2     | 6.71               | 2.86      |
| 1985                               | 343.1 | 141.5     | 6.98               | 2.88      |
| 1986                               | 317   | 125.7     | 6.69               | 2.65      |
| 1987                               | 299.7 | 127.7     | 6.21               | 2.65      |
| 1988                               | 294.6 | 127.7     | 6.03               | 2.61      |
| 1989                               | 308.6 | 131.9     | 6.11               | 2.61      |
| 1990                               | 337.3 | 139.5     | 6.39               | 2.64      |
| 1991                               | 415.6 | 168.5     | 7.6                | 3.08      |
| 1992                               | 478.1 | 196.4     | 8.52               | 3.5       |

Fuente: Elaborada por el autor, con base en CALVA, José Luis. El modelo liberal mexicano. Juan Pablos, México, 1995. p. 56.

En el *Plan* se continúa aseverando que:

Los logros alcanzados son de gran relevancia. Las oportunidades de acceder a la enseñanza primaria se han generalizado y existe mayor equidad en su distribución social y regional. El rezago escolar absoluto, representado por los niños que nunca ingresan a la escuela se ha reducido significativamente y la mayoría de la población infantil tiene ahora la posibilidad de culminar el ciclo primario. El combate contra el rezago no ha terminado, pero ahora debe ponerse especial atención en el apoyo asistencial y educativo a los niños con mayor riesgo de abandonar sus estudios antes del sexto grado.<sup>492</sup>

El discurso triunfalista estaba otra vez presente, si en el párrafo anterior se exponían los retos que obstaculizaban la “difusión de la escuela”, ahora se exaltaba la “relevancia” de los logros educativos obtenidos por el Estado (equidad, cobertura y rezago escolares), focalizando, además, la atención de los grupos vulnerables (deserción escolar, en particular); pero sin mostrar datos, sino sólo empleando cuantificadores (“se ha generalizado”, “mayor equidad”, “se ha reducido significativamente”, “la mayoría de la población infantil”, etc.); no se contrastaba el pasado con el momento presente (1993), a fin de demostrar la veracidad de las afirmaciones; tampoco se especificaban los proyectos y/o programas que se implementarían para brindar el “apoyo asistencial y educativo” a los grupos susceptibles de abandonar la educación primaria.

Más adelante, se expresaba:

El reconocimiento de los avances logrados fue el fundamento para que, en noviembre de 1992, el Ejecutivo Federal presentara una iniciativa de reforma al artículo Tercero, para establecer la obligatoriedad de la educación secundaria. Al aprobarse la medida, el Gobierno adquirió el compromiso de realizar los cambios necesarios para establecer congruencia y continuidad entre los estudios de preescolar, primaria y secundaria.<sup>493</sup>

Si bien aún no se lograba la total cobertura de la educación primaria, en 1992 se decretó la obligatoriedad de la educación secundaria. En efecto, por lo que respecta a la universalización de la enseñanza primaria, se presentaban y siguen presentándose fuertes inequidades, sobre todo de una entidad federativa a otra. Los

---

<sup>492</sup> *Id.*

<sup>493</sup> *Id.*

estados donde la presencia de las comunidades indígenas es más patente, se presentan rezagos mayores, como se puede apreciar en la tabla siguiente, observándose, además, la diferencia en la asistencia escolar debida al sexo del menor (ver Tabla 12):

Tabla. 12. Tasa de asistencia escolar de la población hablante de lengua indígena de 6 a 14 años por principales entidades federativas según sexo, 2000

| (Por ciento)<br>Entidad federativa | Total       | Hombres     | Mujeres     |
|------------------------------------|-------------|-------------|-------------|
| <b>Estados Unidos Mexicanos</b>    | <b>83.5</b> | <b>85.2</b> | <b>81.7</b> |
| Baja California                    | 75.2        | 76.6        | 73.9        |
| Campeche                           | 88.7        | 90.8        | 86.7        |
| Chiapas                            | 78.0        | 81.1        | 74.9        |
| Chihuahua                          | 59.3        | 60.5        | 58.0        |
| Distrito Federal                   | 79.0        | 84.8        | 73.4        |
| Durango                            | 73.8        | 75.4        | 72.2        |
| Guerrero                           | 80.7        | 81.8        | 79.5        |
| Hidalgo                            | 92.4        | 93.3        | 91.5        |
| Jalisco                            | 76.1        | 79.6        | 72.6        |
| México                             | 83.1        | 85.1        | 81.2        |
| Michoacán de Ocampo                | 83.1        | 84.0        | 82.2        |
| Morelos                            | 75.6        | 75.3        | 76.0        |
| Nayarit                            | 80.7        | 81.2        | 80.3        |
| Oaxaca                             | 86.0        | 87.6        | 84.3        |
| Puebla                             | 82.9        | 84.4        | 81.4        |
| Querétaro de Arteaga               | 79.5        | 82.0        | 77.0        |
| Quintana Roo                       | 90.8        | 92.4        | 89.1        |
| San Luis Potosí                    | 92.8        | 93.3        | 92.2        |
| Sinaloa                            | 38.6        | 38.2        | 39.0        |
| Sonora                             | 85.5        | 86.3        | 84.6        |
| Tabasco                            | 92.1        | 94.1        | 89.9        |
| Tlaxcala                           | 83.4        | 86.9        | 79.9        |
| Veracruz de Ignacio de la Llave    | 86.5        | 87.7        | 85.4        |
| Yucatán                            | 88.3        | 90.2        | 86.3        |

NOTA: Excluye los estados de Aguascalientes, Baja California Sur, Coahuila de Zaragoza, Colima, Guanajuato, Nuevo León, Tamaulipas y Zacatecas, debido al reducido número de hablantes de lengua indígena que residen en ellos.

FUENTE: INEGI. *XII Censo General de Población y Vivienda, 2000*. Base de datos.

Fecha de actualización: Lunes, 16 de Junio de 2003 01-noviembre-2004.

En el párrafo con que continúa el documento incluye expresamente un aspecto que será piedra de toque para la administración salinista: elevar la calidad del servicio educativo:

Los avances en el terreno cuantitativo son incuestionables; ahora es necesario que el Estado y la sociedad en su conjunto realicen un esfuerzo sostenido para elevar la calidad de la educación que reciben los niños. Durante las próximas décadas, las transformaciones que experimentará nuestro país exigirán a las nuevas generaciones

una formación básica más sólida y una gran flexibilidad para adquirir nuevos conocimientos y aplicarlos creativamente. Estas transformaciones afectarán distintos aspectos de la actividad humana: los procesos de trabajo serán más complejos y cambiarán con celeridad; serán mayores las necesidades de productividad y al mismo tiempo más urgente aplicar criterios racionales en la utilización de los recursos naturales y la protección del ambiente; la vida política será más plural y la participación en organizaciones sociales tendrá mayor significación para el bienestar de las colectividades; la capacidad de seleccionar y evaluar información transmitida por múltiples medios será un requisito indispensable en todos los campos.<sup>494</sup>

El contexto donde se gestó y operó la “modernización educativa”, mismo que fue analizado prolijamente en los Capítulos Séptimo y Octavo, se caracterizó por las transformaciones vertiginosas en todos los ámbitos de la vida social, política, económica, etc., dando origen, para las sociedades occidentales, a nuevas visiones, a nuevas perspectivas que demandaban un nuevo enfoque educativo para enfrentarse a la competitividad laboral internacional, de tal forma que la tradicional relación Estado/educación ahora se discute desde otros espacios, con otras miradas, interviniendo otros actores y no sólo los que directamente participan en ella, es decir, en los debates nacionales sobre políticas educativas públicas intervienen diversidad de participantes como son diversos niveles de gobierno, la sociedad civil, los grupos empresariales, los financiadores internacionales, etc., a fin de establecer acuerdos nacionales, mediante consensos plurales. En este tenor, destaca la celebración de la XXIV sesión de la Comisión Económica para América Latina, en abril de 1992, en Santiago de Chile, en la cual se asignó a la educación un papel central en las nuevas estrategias de desarrollo sustentable; de manera tal que la educación fuera vista como un factor del crecimiento económico y con incidencia en el ámbito de la justicia. “[...] La adquisición de conocimientos, la formación de habilidades técnicas fundamentales y la internalización de valores constituyen factores decisivos en las políticas de superación de la pobreza que se adopten.”<sup>495</sup>

Por lo que respecta a la calidad educativa, mucho se ha escrito, pero no se llega a consensos con facilidad; para Schmelkes

---

<sup>494</sup> *Ibid.* pp. 9-10.

<sup>495</sup> POZNER DE WEINBERG, Pilar. *El directivo como gestor de aprendizajes escolares*. AIQUE, Argentina, 2005. p. 19.

La calidad que estamos buscando como resultado de la educación básica debe entenderse claramente como su capacidad de **proporcionar a los alumnos el dominio de los códigos culturales básicos**, las capacidades para la participación democrática y ciudadana, el desarrollo de la capacidad para resolver problemas y seguir aprendiendo, y el desarrollo de valores y actitudes acordes con una sociedad que desea una vida de calidad para todos sus habitantes. [...] <sup>496</sup> (El subrayado es nuestro).

Es decir, para esta investigadora la calidad educativa se relaciona con

- a. El dominio de una cultura básica común (de tipo escolar).
- b. La capacidad para ejercer la democracia y la participación en sociedad.
- c. La capacidad para resolver problemas.
- d. La capacidad de aprender a aprender.
- e. El desarrollo valoral y actitudinal del individuo.

Todo conjugado para obtener una calidad de vida colectiva y personal. Indudablemente que este concepto tiene como referente directo el Artículo 1 de la *Declaración Mundial sobre Educación para Todos*, como la propia investigadora reconoce.

Queremos subrayar que se menciona que la educación básica debe “[...] proporcionar a los alumnos el dominio de los códigos culturales básicos [...]”, pero no se especifica qué se entiende por códigos culturales básicos, aunque se infiere que se relacionan con los contenidos formales comunes a todo el mundo occidental, es decir, a los aspectos sancionados por la ciencia y las sociedades occidentales; pero en ningún momento se expresa la valoración de los “códigos culturales” que son producto del devenir histórico de los grupos locales y/o regionales.

Retomando el aspecto de la calidad de la educación, otros autores <sup>497</sup> aseveran que es un concepto multidimensional, que comprende:

---

<sup>496</sup> SCHMELKES, Sylvia. *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*. SEP, México, 1995. p. 13.

<sup>497</sup> HERNÁNDEZ GARCÍA, Victoria Josefina, Luis Colesio Casique y Manuel Díaz García. *El supervisor como gestor pedagógico, una estrategia para la innovación. Material para el participante*. Secretaría de Educación de Guanajuato, México, 2002. p. 7.

1. La **equidad**, referida a la atención diferencial de los alumnos, de las escuelas, comunidades, municipios y estados, de acuerdo a sus necesidades particulares, a fin de garantizar el acceso, permanencia y egreso oportuno de cada nivel educativo.
2. La **relevancia**, considerada como la relación significativa entre objetivos y contenidos de planes y programas de estudio y las necesidades formativas de los escolares, para dar respuesta a su vida presente y futura.
3. La **eficacia**, relacionada con la adquisición de aprendizajes notables.
4. La **eficiencia**, como expresión del adecuado aprovechamiento de los recursos destinados a la prestación de los servicios educativos.

En este sentido, la calidad educativa

[...] tiene que ver con garantizar la cobertura del servicio, escuelas y maestros para atender a todos los niños, favorecer el acceso a la escuela y que los educandos permanezcan en ella el tiempo requerido, que aprendan cosas relevantes para su vida presente y futura, y cuidar que egresen de cada grado y nivel educativo con oportunidad.<sup>498</sup>

Estos retos demandan de los alumnos y de la institución educativa del desarrollo de nuevas competencias, de una redefinición conceptual de la educación, así como de la institución encargada de ejercerla, del papel del Estado y de la sociedad civil y otras agrupaciones oficiales y privadas, en la determinación, especificación y prestación del servicio educativo; como asentamos antes se requieren definir nuevos espacios para la educación en el contexto nacional e internacional.

En diversos ámbitos de la sociedad y en muchos maestros y padres de familia existe preocupación en torno a la capacidad de nuestras escuelas para cumplir estas nuevas tareas. Las inquietudes se refieren a cuestiones fundamentales en la formación de los niños y los jóvenes: la comprensión de la lectura y los hábitos de leer y buscar información, la capacidad de expresión oral y escrita; la adquisición del razonamiento matemático y de la destreza para aplicarlo, el conocimiento elemental de la historia y la

---

<sup>498</sup> *Id.*

geografía de México, el aprecio y la práctica de valores en la vida personal y la convivencia social.<sup>499</sup>

Como después se expresaría en la *Ley General de Educación*, y se operaría en los planteles escolares a través de los Consejos Escolares de Participación Social, se abría la puerta de las escuelas a los padres de familia, sin una preparación previa, sin cambiar estructuras mentales ni culturas de participación ciudadana, lo que a la postre derivaría en constantes conflictos entre algunas escuelas y sus comunidades. Sin embargo, en el párrafo se dirige la atención hacia las competencias que tienen que desarrollar los niños, y que, como se expresa más adelante, se plasmarían en los Propósitos Educativos Nacionales; dichas competencias son:

1. La comprensión de la lectura.
2. Los hábitos de leer y buscar información.
3. La capacidad para la expresión oral y escrita.
4. La adquisición del razonamiento matemático y la destreza para aplicarlo.
5. El conocimiento elemental de la historia y geografía de México.
6. El aprecio y la práctica de valores en la vida personal y la convivencia social.

Destacamos que no se explicitan las competencias tecnológicas, es más se eliminó el área de Actividades Tecnológicas presente en el plan y programas anteriores. Tal pareciera que no se tenía presente, como se expresara en el párrafo previo del documento, que el desarrollo tecnológico es la piedra angular del crecimiento económico de los países; se obvia que la educación debe considerar la preparación para enfrentarse a las nuevas relaciones de trabajo y productividad (aunque en lo personal consideramos que es más trascendental para el desarrollo de los individuos y de las sociedades enfatizar el crecimiento humanista de los escolares, sin dejar de considerar las relaciones económicas que permean todas las estructuras y acciones de los grupos sociales).

---

<sup>499</sup> SEP. *Plan y programas de estudio. Educación básica. Primaria. 1993.* p. 10.



Estas preocupaciones son plenamente legítimas y deben ser atendidas. En primer lugar se deben superar las actuales deficiencias que persisten en el cumplimiento de tareas formativas de primera importancia y en segundo establecer metas más avanzadas, que desde ahora le permitan al país prepararse para hacer frente a las demandas educativas del futuro. Los avances logrados en la cobertura de los servicios educativos y en la prolongación de la escolaridad tendrían un significado muy limitado sino representaran también la oportunidad de obtener una educación de alta calidad que responda a las necesidades básicas de aprendizaje de las nuevas generaciones.<sup>500</sup>

En el párrafo anterior nuevamente se evoca la importancia de lograr la cobertura total de los servicios educativos y propiciar la permanencia de los escolares, destacando las tareas formativas sustantivas y estableciendo metas más ambiciosas. Se infiere que es necesaria una planeación con un enfoque prospectivo, la cual tiene como premisa fundamental el logro de una educación de calidad que dé respuesta a las necesidades básicas de aprendizaje planteadas en Jomtien; de esta forma el Estado justifica la necesidad de diseñar nuevos planes y programas de estudio:

Una de las acciones principales en la política del gobierno federal para mejorar la calidad de la educación primaria consiste en la elaboración de nuevos planes y programas de estudio. Se ha considerado que es indispensable seleccionar y organizar los contenidos educativos que la escuela ofrece, obedeciendo a prioridades claras, eliminando la dispersión y estableciendo la flexibilidad suficiente para que los maestros utilicen su experiencia e iniciativa y **para que la realidad local y regional sea aprovechada como un elemento educativo.**<sup>501</sup> (El subrayado es nuestro).

Estos planes y programas de estudio considerarían contenidos educativos, como se especifica, ya no objetivos educativos; es decir, la organización se centraba en el *qué* sobre el *para qué*, además se puntualizaba que se partía de establecer prioridades, eliminando la dispersión y manteniendo una característica esencial de los planes y programas de las últimas décadas, la flexibilidad, a fin de que el docente seleccione, organice, jerarquice, adecue dichos contenidos de acuerdo a su experiencia e iniciativa. No se menciona la preparación y actualización que requiere el profesor para realizar su práctica pedagógica, se deja todo a “su experiencia e iniciativa”. Además, por vez primera en el documento se reconoce la realidad local y regional como un elemento educativo, como fuente de conocimiento formal. Esta observación de recobrar esa “realidad local y regional”, como fuente del *currículum*,

---

<sup>500</sup> *Id.*

<sup>501</sup> *Id.*

ya asentamos líneas arriba, se encuentra considerada en el Artículo 5 de la *Declaración Mundial sobre Educación para Todos*, que especifica: “El principal sistema para impartir la educación básica fuera de la familia es la escuela primaria. La educación primaria debe ser universal, garantizar la satisfacción de las necesidades básicas del aprendizaje de todos los niños y **tener en cuenta la cultura, las necesidades y las posibilidades de la comunidad.** [...]”<sup>502</sup> (El subrayado es nuestro). De esta manera, se destaca que la educación, que se inicia en el seno familiar, continuándose más tarde a través de la educación temprana e inicial, se torna fundamental en el nivel de la educación básica. En particular, se menciona que la educación primaria debe:

1. Ser universal, es decir, debe cubrir a toda la población.
2. Satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje, las cuales se mencionan en un párrafo previo.
3. Tomar en consideración en su *currículum* la cultura, necesidades y prioridades comunitarias. Por tal motivo, la educación primaria debe responder a las características y necesidades de la comunidad donde se operan los procesos educativos, antes de dar respuesta a la necesidad de una “educación nacional” estructurada mediante criterios homogeneizadores, ajenos, excluyentes e impuestos a las realidades locales.

Ampliando las consideraciones sobre las fuentes del *currículum*, Casarini Ratto<sup>503</sup> expresa que pueden agruparse en:

1. Fuente sociocultural.
2. Fuente psicopedagógica.

<sup>502</sup> CONFERENCIA MUNDIAL SOBRE EDUCACIÓN PARA TODOS. *Op. cit.* p. 6.

<sup>503</sup> CASARINI RATTO, Martha. *Teoría y diseño curricular*. pp. 41-75.

### 3. Fuente epistemológica.profesional.

Estas fuentes “[...] le sirven al diseñador [del *currículum*] para articular posiciones sobre tres aspectos ineludibles de la realidad educativa: la sociedad y la cultura – fuente sociocultural-; la enseñanza y el aprendizaje –fuente psicopedagógica-, y el conocimiento, la especialización y el trabajo –fuente epistemológica-profesional- [...]”<sup>504</sup>

En el párrafo subsecuente, del *Plan y programas de estudio. Educación básica. Primaria*, se reitera el mandato constitucional que confiere al Ejecutivo Federal la facultad para determinar los planes y programas de estudio de educación primaria (junto con la educación secundaria y normal) a nivel nacional (Fracción III del Artículo 3º. Constitucional<sup>505</sup>), “[...] para organizar la enseñanza y para establecer un marco común del trabajo en las escuelas de todo el país.”<sup>506</sup> Además se afirma que estas acciones deben estar articuladas con la política general, y que ambas, tienen por finalidad elevar la calidad de la educación; de esta forma se asevera que:

Los planes y programas de estudio cumplen una función insustituible como medio para organizar la enseñanza y para establecer un marco común del trabajo en las escuelas de todo el país. Sin embargo, no se puede esperar que una acción aislada tenga resultados apreciables, si no está articulada con una política general, que desde distintos ángulos contribuya a crear las condiciones para mejorar la calidad de la educación primaria. La estrategia del gobierno federal parte de este principio y, en consecuencia, se propone que la reformulación de planes y programas de estudio sea parte de un programa integral que incluye como acciones fundamentales:

- La renovación de los libros de texto gratuitos y la producción de otros materiales educativos, adoptando un procedimiento que estimule la participación de los grupos de maestros y especialistas más calificados de todo el país.
- El apoyo a la labor del maestro y la revaloración de sus funciones, a través de un programa permanente de actualización y de un sistema de estímulos al desempeño y al mejoramiento profesional.
- La ampliación del apoyo compensatorio a las regiones y escuelas que enfrentan mayores rezagos y a los alumnos con riesgos más altos de abandono escolar.

<sup>504</sup> *Ibid.* p. 41.

<sup>505</sup> *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Sista, México, 2004. p. 8.

<sup>506</sup> SEP. *Plan y programas de estudio. Educación básica. Primaria*. 1993. p. 10.

- La federalización, que traslada la dirección y operación de las escuelas primarias a la autoridad estatal bajo una normatividad nacional.<sup>507</sup>

Las “acciones fundamentales” ya estaban presentes en el *Acuerdo*:

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

Sin embargo, se observaba falta de unidad en las acciones, ya que se esgrimía la descentralización, pero el Estado, tal vez como parte de un proceso que todavía no termina, seguía conservando centralmente algunas funciones; es decir, con base en la ambivalencia de las determinaciones, el Gobierno Federal resultaba fortalecido y legitimado, al mismo tiempo que siguió manteniendo el control del Sistema Educativo Mexicano. Por otra parte,

Algunas pruebas indican que la descentralización de la política educativa se difunde en todo el mundo a partir de un centro: el Banco Mundial. Por consiguiente, para quienes estiman válidas las explicaciones de esta teoría, la razón fundamental de la descentralización de la educación radica en la necesidad de encontrar recursos para la educación a nivel local y descargar de esa obligación a los gobiernos centrales (así éstos se pueden aplicar a cumplir las obligaciones que impone la deuda externa). A cambio de eso tendrán que conceder poder a las autoridades locales para elaborar una política educativa acorde a las características regionales.

[...] No se puede negar que el Banco Mundial y otros organismos internacionales han ejercido cierta influencia en la política de México. Sin embargo, sería erróneo considerarlo como la razón más importante, ya que se podría sobrestimar un tipo de determinismo económico que oscurece a otros muchos aspectos del expediente, sin tomar en consideración las contradicciones internas de México. [...] <sup>508</sup>

En lo anotado lacónicamente en el *Plan* sobre aprovechar la realidad local y regional, como un elemento educativo<sup>509</sup>, asentamos que esto se concretiza en los contenidos programáticos del primer ciclo de educación primaria (Conocimiento del medio), y a través de los primeros temas del tercer grado (Historia). A fin de verificar el alcance

<sup>507</sup> *Ibid.* pp. 10-11.

<sup>508</sup> ORNELAS, Carlos. *El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo*. p. 303.

<sup>509</sup> SEP. *Plan y programas de estudio. Educación básica. Primaria*. 1993. p. 10.

de esta propuesta, y a manera de ejemplo presentamos la siguiente correspondencia:

Contenido programático:

El pasado de la localidad.

- Ejemplos de cambios referidos al paisaje, servicios y festividades.

Presentación en el Libro de Texto Gratuito:

El contenido es tratado en el capítulo 4 “La comunidad”, el cual se inicia con una ilustración (de la autoría de Alain Espinoza ), que abarca dos páginas (pp. 70 y 71) y que muestra a una señora, un vendedor de frutas y una niña que muerde una rebanada de sandía.

La primera lección (“Nuestra localidad”) presenta cinco dibujos esquemáticos (un valle lacustre, un desierto, una ciudad, una playa y un paisaje rural), elaborados por Trino (pp. 72 y 73), con el siguiente texto en el ángulo inferior derecho: “Al lugar donde vivimos lo podemos llamar localidad. En México hay localidades en valles, montañas, costas, islas y a la orilla de ríos y lagos.” La ubicación de la frase corresponde a la secuencia de visualización de una página, en nuestro modelo de lectura occidental, en el cual la mirada parte del ángulo superior izquierdo, recorre el espacio en sentido horizontal y termina en el ángulo inferior derecho. Destacan los conceptos de localidad y diversidad de localidades.

La siguiente lección, (“Distintos tipos de localidades”), p. 74, contiene cuatro dibujos, de Trino, (un rancho, el centro de algún pueblo con su kiosco, el cruce de dos calles de alguna colonia urbana y algunas edificaciones que se identifican con el cruce de la Avenida Juárez y el Eje Central Lázaro Cárdenas) y con la interrogante al calce: “¿En qué tipo de localidad vives?”.

La lección que continúa (“Los nombres de las localidades”), p. 75, presenta cuatro comunidades rurales (cada una de las cuales presenta una cartela), unidas por varios caminos, en un ambiente sinuoso formado por dos colinas. Al pie de la página se lee: “¿Cómo se llama tu localidad? ¿Conoces el nombre de otras localidades? ¿Puedes decir Parangaricutirimícuaro?”.

En la siguiente lección (Describe tu localidad”), pp. 76-77, se presentan tres espacios rectangulares, de un color neutro, con sendos textos: “En mi localidad hay...”, “Por la ventana de mi casa puedo ver...”, y “Lo que más me gusta de mi localidad es...”, para que el niño exprese sus conocimientos y después socialice sus respuestas: “Platica con tus amigos acerca del lugar que más les gusta en su localidad.”

Termina, esta primera parte del bloque “La localidad”, con una ilustración a doble página (pp. 78-79), que representa un bosque, recorrido por un río, que da paso a un ecosistema costero, con las palmeras características, ubicado en el ángulo inferior derecho; en el vértice opuesto se observan una niña y un niño, y en el ángulo inferior izquierdo se indica: “Encuentra el camino que lleva a los niños a su localidad.”

Después el bloque continúa con las lecciones “En cada localidad el trabajo es diferente” (pp. 80-81), “Con el trabajo obtenemos alimentos y otros productos” (p. 82), “Con el trabajo obtenemos servicios” (p. 83), “Elabora productos” (p. 84), “Tú puedes colaborar” (p. 85), “¿Quién necesita el agua?” (pp. 86-89), “¿Y el agua de tu localidad?” (pp. 90-91), “Los estados del agua” (p. 92), y “El calor seca la ropa” (p. 93).

Una manera más de valorar el tratamiento de los contenidos programáticos en los libros de texto gratuitos es considerando los espacios destinados a cada lección, como se muestra en la siguiente tabla (ver Tabla 13) referida al libro *Distrito Federal. Historia y Geografía. Tercer grado*.

Tabla. 13. Contenidos del libro *Distrito Federal. Historia y Geografía. Tercer grado*

| <b>Lección</b>  | <b>No. de páginas</b>       | <b>Porcentaje del total de páginas (%)</b>    |
|---|-----------------------------|---|
| <b>La entidad:</b><br>1. El Distrito Federal en la República Mexicana<br>2. Entre ríos y montañas<br>3. Clima<br>4. Vegetación<br>5. Fauna  | 4<br>6<br>4<br>4<br>5<br>23 | 2.83<br>4.25<br>2.83<br>2.83<br>3.54<br>16.28 |
| <b>Introducción al estudio de la historia:</b><br>6. Medición del tiempo<br>7. Todo tiene historia. La historia es importante   | 4<br>4<br>8                 | 2.83<br>2.83<br>5.66                          |
| <b>La historia de la Ciudad de México. Época prehispánica:</b><br>8. De las aldeas a las ciudades<br>9. México-Tenochtitlan, capital del imperio mexicana<br>10. La conquista   | 6<br>6<br>4<br>16           | 4.25<br>4.25<br>2.83<br>11.33                 |
| <b>La historia de la Ciudad de México. Época colonial:</b><br>11. La Ciudad de México, capital de la Nueva España<br>12. La vida en la ciudad<br>13. Cultura y diversiones  | 4<br>6<br>4<br>14           | 2.83<br>4.25<br>2.83<br>9.91                  |
| <b>La historia de la Ciudad de México. Siglo XIX:</b><br>14. La ciudad de México durante la Independencia<br>15. La creación del Distrito Federal. La Ciudad de México como capital federal<br>16. La vida en el Distrito Federal y en la Ciudad de México<br>17. La inestabilidad política en el Distrito Federal y en la Ciudad de México | 4<br>4<br>6<br>6<br>20      | 2.83<br>2.83<br>4.25<br>4.25<br>14.16         |
| <b>La historia de la Ciudad de México. Porfiriato y Revolución:</b><br>18. La ciudad de México y el Distrito Federal durante el Porfiriato<br>19. Los últimos años del Porfiriato. Inicio de la Revolución<br>20. Todos llegan a la capital   | 8<br>6<br>4<br>18           | 5.67<br>4.25<br>2.83<br>12.75                 |
| <b>El Distrito Federal contemporáneo:</b><br>21. La población y sus actividades hasta la primera mitad del siglo XX<br>22. La expansión de la ciudad sobre el Distrito Federal de 1920 a  | 6<br>6                      | 4.25<br>4.25                                  |

|   |            |    |               |
|---|------------|----|---------------|
| 1950  |            |    |               |
| 23. Territorio, población y actividades económicas de 1960 a 1990 | 6          |    | 4.25          |
| 24. Organización del Distrito Federal                             | 4          |    | 2.83          |
| 25. Los servicios del Distrito Federal                            | 6          |    | 4.25          |
| 26. Fiestas, tradiciones, cultura y recreación                    | 6          |    | 4.25          |
| 27. El Distrito Federal hoy                                       | 4          |    | 2.83          |
| 28. Derechos y deberes  | 4          |    | 2.83          |
|   |            | 42 | 29.74         |
| <b>Total: 28 lecciones</b>  | <b>141</b> |    | <b>99.83*</b> |

\* La diferencia entre el total (100%) y la sumatoria de los porcentajes se debe al cálculo de porcentajes (cifras inferiores a milésimas de unidad).

Fuente: Elaborada por el autor.

En este texto el porcentaje de páginas dedicado a cada “bloque” de lecciones puede corresponder a la extensión de los contenidos considerados, o tal vez a la importancia dada a cada uno de ellos, de tal forma que en orden descendente los “bloques” ocuparían la siguiente jerarquía (ver Tabla 14):

Tabla. 14. Jerarquización de “bloques” de lecciones en el libro *Distrito Federal. Historia y Geografía. Tercer grado*, por porcentaje de páginas asignadas

| Lugar   | Bloque  | Porcentaje de páginas |
|---------|---|-----------------------|
| Primero | El Distrito Federal contemporáneo                           | 29.74 %               |
| Segundo | La entidad  | 16.28 %               |
| Tercero | La historia de la Ciudad de México. Siglo XIX               | 14.16 %               |
| Cuarto  | La historia de la Ciudad de México. Porfiriato y Revolución | 12.75 %               |
| Quinto  | La historia de la Ciudad de México. Época prehispánica      | 11.33 %               |
| Sexto   | La historia de la Ciudad de México. Época colonial          | 9.91 %                |
| Séptimo | Introducción al estudio de la historia                      | 5.66 %                |

Fuente: Elaborada por el autor.

Como se observa, se dedica más espacio para abordar el presente de la entidad federativa, el Distrito federal, mientras que el séptimo lugar lo ocupan los temas



introdutorios al estudio de la historia: “Medición del tiempo” y “Todo tiene historia. La historia es importante”.

Continuando con el análisis del *Plan*, el siguiente apartado tiene como subtítulo “Antecedentes del plan”, mismo que inicia en los siguientes términos:

El plan y los programas de estudio que se presentan en este documento son producto de un proceso cuidadoso y prolongado de diagnóstico, evaluación y elaboración en el que han participado, a través de diversos mecanismos, maestros, padres de familia, centros académicos, representantes de organizaciones sociales, autoridades educativas y representantes del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación.<sup>510</sup>

En efecto, en el Capítulo Octavo se abordó la estrategia de consulta instrumentada por el Gobierno Federal a fin de considerar las propuestas de los diversos sectores sociales, así como de las instancias de administración, desde las asambleas efectuadas en los centros escolares hasta las reuniones nacionales, mismas que tuvieron como propósito transformar la enseñanza escolar y extraescolar, en los niveles de básica, media, superior y posgrado, así como la educación para adultos y la capacitación para el trabajo, junto con la investigación científica y tecnológica, sin dejar al margen la administración de la función pública. (Ver Capítulo Octavo, apartado 8.2).

Desde los primeros meses de 1989, y como tarea previa a la elaboración del Plan Nacional de Desarrollo 1989-1994, se realizó una consulta amplia que permitió identificar los principales problemas educativos del país, precisar las prioridades y definir estrategias para su atención.

El Programa para la Modernización Educativa 1989-1994, resultado de esta etapa de consulta, estableció como prioridad la renovación de los contenidos y los métodos de enseñanza, el mejoramiento de la formación de maestros y la articulación de los niveles educativos que conforman la educación básica.<sup>511</sup>

Como se expresa en el documento, la consulta derivó en tres prioridades:

1. Renovación de los contenidos y los métodos de enseñanza.
2. Mejoramiento de la formación docente.

<sup>510</sup> SEP. *Plan y programas de estudio. Educación básica. Primaria. 1993. p. 11.*

<sup>511</sup> *Id.*

### 3. Articulación de los niveles de la educación básica.

Por lo que respecta a la renovación de los contenidos se mencionó en el capítulo precitado que se diseñaron los *Perfiles de desempeño* para la educación básica, a partir de los cuales se conformó el *Nuevo Modelo Educativo*, mismo que dio origen al *Plan y Programas de Estudio de educación Primaria*, en 1993, del cual nos estamos ocupando. Lo que respecta a los “métodos de enseñanza”, se aborda en un espacio posterior.

El mejoramiento de la formación docente se dirigió al “[...] agente principal de la educación, [al] eje en que descansa la actividad práctica de todo el aparato escolar. El plan de estudios, los libros de texto, los materiales didácticos y cualquier otro auxiliar para la enseñanza, son insustanciales sin la participación del maestro. Él es el mediador de todo el proceso y, como señaló Vasconcelos, desempeña una función de dirigente, aunque la burocracia y ciertos autores, lo quieren concebir como mejo ejecutor.”<sup>512</sup>

Además, como aseveramos en el Capítulo Segundo, el Estado usa a la educación como un aparato ideológico para perpetuar su poder, y en consecuencia el docente no informado, no comprometido con su quehacer social, puede convertirse en un emisario de la dominación, en un reproductor de las desigualdades sociales.

El tercer aspecto, la vertebración interniveles, en nuestros días no ha llegado a ser una realidad; por ejemplo, se ha difundido como una propuesta didáctica el desarrollo de las competencias para la vida en lugar de desarrollar los consabidos contenidos programáticos, como se recomendó en la multicitada reunión de Jomtien, sin embargo, tanto en preescolar como en primaria se ha hecho intentos cada vez más sólidos para su implantación, lo que no ha ocurrido en secundaria.

En los siguientes párrafos del documento que se analiza, se continúa mencionando las etapas previas al diseño del *Plan y Programas de Estudio 1993 de educación Primaria*, mismas que se abordaron en el Capítulo Octavo.

---

<sup>512</sup> ORNELAS, Carlos. *El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo*. p. 131.

A partir de esta formulación, la Secretaría de Educación Pública inició la evaluación de planes, programas y libros de texto y procedió a la formulación de propuestas de reforma. En 1990 fueron elaborados planes experimentales para la educación preescolar, primaria y secundaria, que dentro del programa denominado "Prueba Operativa" fueron aplicados en un número limitado de planteles, con el objeto de probar su pertinencia y viabilidad.

En 1991, el Consejo Nacional Técnico de la Educación remitió a la consideración de sus miembros y a la discusión pública una propuesta para la orientación general de la modernización de la educación básica, contenida en el documento denominado "Nuevo Modelo Educativo". El productivo debate que se desarrolló en torno a esa propuesta contribuyó notablemente a la precisión de los criterios centrales que deberían orientar la reforma.

A lo largo de estos procesos de elaboración y discusión, se fue creando consenso en torno a la necesidad de fortalecer los conocimientos y habilidades realmente básicos, entre los que destacaban claramente las capacidades de lectura y escritura, el uso de las matemáticas en la solución de problemas y en la vida práctica, la vinculación de los conocimientos científicos con la preservación de la salud y la protección del ambiente y **un conocimiento más amplio de la historia y la geografía de nuestro país**. Entre las formulaciones que contribuyeron a formar los criterios para la reforma de contenidos se encuentran las del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, presentadas a fines de 1991 y ratificadas en su congreso de febrero de 1992.

En mayo de 1992, al suscribirse el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, la Secretaría de Educación Pública inició la última etapa de la transformación de los planes y programas de estudio de la educación básica siguiendo las orientaciones expresadas en el Acuerdo. Las actividades se orientaron en dos direcciones:

1ª. Realizar acciones inmediatas para el fortalecimiento de los contenidos educativos básicos. En este sentido, se determinó que era conveniente y factible realizar acciones preparatorias del cambio curricular, sin esperar a que estuviera concluida la propuesta de reforma integral. Con tal propósito, se elaboraron y distribuyeron las Guías para el Maestro de Enseñanza Primaria y otros materiales complementarios para el año lectivo 1992-1993, en los cuales se orientaba a los profesores para que, ajustándose a los programas de estudio y los libros de texto vigentes, prestaran especial atención a la enseñanza de cuestiones básicas referidas al uso de la lectura y la escritura, a la aplicación de las matemáticas en la solución de problemas, a los temas relacionados con la salud y la protección del ambiente y al **conocimiento de la localidad y el municipio en los que residen los niños**.

**Con el mismo propósito, se restableció la enseñanza sistemática de la historia de México en los últimos tres grados de la enseñanza primaria y se editaron los textos correspondientes.**

Estas acciones, integradas en el Programa Emergente de Reformulación de Contenidos y Materiales Educativos, fueron acompañadas de una extensa actividad de actualización de los maestros en servicio, destinada a proporcionar una orientación inicial sobre el fortalecimiento de temas básicos.

2ª. Organizar el proceso para la elaboración definitiva del nuevo currículo, que debería estar listo para su aplicación en septiembre de 1993. Para este efecto, se solicitó al Consejo Nacional Técnico de la Educación la realización de una consulta referida al contenido deseable de planes y programas, en la que se recogieron, y procesaron más de diez mil recomendaciones específicas. En el otoño de 1992, equipos técnicos

integrados por cerca de 400 maestros, científicos y especialistas en educación, elaboraron propuestas programáticas detalladas. Es de señalar que en esta tarea se contó con el concurso de maestros frente a grupo de diversos estados de la República, que generosamente acudieron al llamado de la Secretaría de Educación Pública. Durante la primera mitad de 1993 se formularon versiones completas de los planes y programas, se incorporaron las precisiones requeridas para la elaboración de una primera serie de nuevos libros de texto gratuitos y se definieron los contenidos de las guías didácticas y materiales auxiliares para los maestros, necesarios para apoyar la aplicación del nuevo plan en su primera etapa.<sup>513</sup> (El subrayado es nuestro).

Destacamos que la estrategia instrumentada en este proceso por el Estado, a través de la SEP, fue el consenso, en boga en ese momento en el ámbito educativo, principalmente a raíz del movimiento magisterial encabezado por la disidencia, a través de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE), en 1989, y tal vez como un medio para legitimar la elección del presidente Carlos Salinas de Gortari, que para algunos sectores sociales resultó cuestionable y que pretendía lograr su legitimación empleando los mismos procedimientos operados por sus detractores.

Dicho consenso constituyó la etapa inicial del proceso de planeación educativa; en efecto, de acuerdo con Prawda<sup>514</sup>, el inicio de la macroplaneación educativa es la construcción de un diagnóstico que considere los principales parámetros cuantitativos y cualitativos que guarda el sistema educativo en el momento de inicio del proceso. Como se expresó en párrafos anteriores, en el documento que se revisa se consideraron datos de cobertura, permanencia, eficiencia terminal, etc., a fin de acotar el problema prioritario y, a partir de él, establecer los propósitos de lograr, en este caso, como se asentó, a través de estrategias como reorganizar el sistema educativo, reformular los planes y programas de educación básica y normal, y revalorar la función del magisterio nacional. Aunque, dadas las características del documento, este diagnóstico resulta exiguo, ya que no se consideran otros parámetros, como infraestructura instalada, proyectos compensatorios, programas extraescolares, análisis estatal-regional-local de dichas variables, etc., y aunque más

---

<sup>513</sup> SEP. *Plan y programas de estudio. Educación básica. Primaria. 1993.* p. 11-12.

<sup>514</sup> PRAWDA, Juan. *Teoría y praxis de la planeación educativa en México.* p. 74.

adelante se valoran los contenidos programáticos del plan a sustituir, los criterios no son suficientes.

El *Plan y programas de estudio. Educación básica. Primaria. 1993*, continúa con un subcapítulo intitulado “El plan de estudios y el fortalecimiento de los contenidos básicos”, en el cual inicialmente se establece que el propósito de la reforma curricular es asegurar que los alumnos, mediante el aprendizaje de “contenidos básicos”, adquieran y desarrollen habilidades intelectuales relacionadas con el manejo de la expresión oral y escrita, la búsqueda y aplicación de información en la solución de problemas de la vida diaria, propiciando al mismo tiempo la iniciativa y el aprendizaje permanente; se apropien de conocimientos fundamentales para acercarse e interpretar la realidad natural; integren una visión de la geografía e historia de México; vivencien relaciones fundamentas en los valores, así como en el conocimiento de sus deberes y derechos; y desarrollen actitudes para el aprecio y disfrute estéticos y hacia el ejercicio físico y el deporte; todos estos aspectos conjugados en los denominados “Propósitos Educativos Nacionales”, los cuales se expresaron en los siguientes términos:

El nuevo plan de estudios y los programas de asignatura que lo integran tienen como propósito organizar la enseñanza y el aprendizaje de contenidos básicos, para asegurar que los niños:

1° Adquieran y desarrollen las habilidades intelectuales (la lectura y la escritura, la expresión oral, la búsqueda y selección de información, la aplicación de las matemáticas a la realidad) que les permitan aprender permanentemente y con independencia, así como actuar con eficacia e iniciativa en las cuestiones prácticas de la vida cotidiana.

2° Adquieran los conocimientos fundamentales para comprender los fenómenos naturales, en particular los que se relacionan con la preservación de la salud, con la protección del ambiente y el uso racional de los recursos naturales, así como aquellos que proporcionan una visión organizada de la historia y la geografía de México.

3° Se formen éticamente mediante el conocimiento de sus derechos y deberes y la práctica de valores en su vida personal, en sus relaciones con los demás y como integrantes de la comunidad nacional.

4° Desarrollen actitudes propicias para el aprecio y disfrute de las artes y del ejercicio físico y deportivo.<sup>515</sup>

---

<sup>515</sup> SEP. *Plan y programas de estudio. Educación básica. Primaria. 1993*. p. 13.

Por lo que respecta al concepto de “contenidos básicos”, el propio documento considera:

De acuerdo con esta concepción, los contenidos básicos son medio fundamental para que los alumnos logren los objetivos de la formación integral, como definen a ésta el artículo Tercero de la Constitución y su ley reglamentaria. En tal sentido, el término "básico" no alude a un conjunto de conocimientos mínimos o fragmentarios, sino justamente a aquello que permite adquirir, organizar y aplicar saberes de diverso orden y complejidad creciente.

En este sentido, se discurre que son conocimientos básicos porque sirven de fundamento de otros que el alumno aprenderá en el transcurso de su educación formal e informal, no porque sean los mínimos, de otra manera se estaría considerando a la educación primaria como terminal, pero no es el caso. En los Propósitos Educativos Nacionales, permea el espíritu de Jomtien, como se puede constatar en la tabla siguiente (ver Tabla 15), aunque Ornelas indica que en “[...] México esas eran tesis aceptadas y propuestas gubernamentales desde la década de los setenta. En el *Programa*, que se hizo público meses antes de la conferencia de Jomtien, por ejemplo, se esgrimen los mismos argumentos y las metas son similares. [...]”<sup>516</sup>

Tabla 15. Contratación de los Propósitos Educativos Nacionales y algunos artículos de la Declaración Mundial sobre Educación para todos

| <b>Plan y programas de estudio. Educación básica. Primaria. 1993<br/>Propósitos Educativos Nacionales</b>  | <b>Declaración Mundial sobre Educación para Todos: Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje</b>   |
|--|---|
| 1° Adquieran y desarrollen las habilidades intelectuales ( <b>la lectura y la escritura, la expresión oral, la búsqueda y selección de información, la aplicación de las matemáticas a la realidad</b> ) que les permitan <b>aprender permanentemente</b> y con independencia, así como actuar con eficacia e iniciativa en las cuestiones prácticas de la vida cotidiana. | Artículo 1. Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje<br>1. Cada persona -niño, joven o adulto- deberá estar en condiciones de aprovechar las oportunidades educativas ofrecidas para satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje. Estas necesidades abarcan tanto las herramientas esenciales para el aprendizaje ( <b>como la lectura y la escritura, la expresión oral, el cálculo, la solución de problemas</b> ) como los contenidos básicos del aprendizaje ( <b>conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes</b> ) necesarios para que los seres humanos puedan sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con |
| 2° Adquieran los <b>conocimientos fundamentales</b> para comprender los fenómenos naturales, en particular los que se relacionan con la preservación de la salud, con la <b>protección del ambiente</b> y el uso racional de   |   |

<sup>516</sup> ORNELAS, Carlos. *El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo*. pp. 329-330.

|  |  |
|--|--|
| <p>los recursos naturales, así como aquéllos que proporcionan una visión organizada de la historia y la geografía de México.</p> <p>3° Se formen éticamente mediante el <b>conocimiento de sus derechos y deberes</b> y la <b>práctica de valores</b> en su vida personal, en sus relaciones con los demás y como integrantes de la <b>comunidad nacional</b>.</p> <p>4° Desarrollen actitudes propicias para el aprecio y disfrute de las artes y del ejercicio físico y deportivo.</p> <p>(El subrayado es nuestro.)</p> <p>Fuente: Fuente: SEP. <i>Plan y programas de estudio. Educación básica. Primaria. 1993.</i> SEP, México, 1993. p. 13.</p> | <p>dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de su vida, tomar decisiones fundamentadas y <b>continuar aprendiendo</b>. La amplitud de las necesidades básicas de aprendizaje y la manera de satisfacerlas varían según cada país y cada cultura y cambian inevitablemente con el transcurso del tiempo.</p> <p>2. La satisfacción de estas necesidades confiere a los miembros de una sociedad la posibilidad y, a la vez la responsabilidad de respetar y enriquecer su herencia cultural, lingüística y espiritual común, de promover la educación de los demás, de defender la causa de la justicia social, de <b>proteger el medio ambiente</b> y de <b>ser tolerante con los sistemas sociales, políticos y religiosos que difieren de los propios</b>, velando por el respeto de los valores humanistas y de los <b>derechos humanos</b> comúnmente aceptados, así como de trabajar por la paz y la solidaridad internacionales en un mundo interdependiente.</p> <p>3. Otro objetivo, no menos esencial, del desarrollo de la educación es la transmisión y el enriquecimiento de los valores culturales y morales comunes. En esos valores asientan el individuo y la sociedad su identidad y su dignidad.</p> <p>4. La educación básica es más que un fin en sí misma. Es la base para un aprendizaje y un desarrollo humano permanentes sobre el cual los países pueden construir sistemáticamente nuevos niveles y nuevos tipos de educación y capacitación.</p> <p>(El subrayado es nuestro.)</p> <p>Fuente: CONFERENCIA MUNDIAL SOBRE EDUCACIÓN PARA TODOS. "Declaración Mundial sobre educación para todos. 'Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje' ". <a href="http://www.oei.es/efa2000jomtien.htm">http:// www.oei.es/efa2000jomtien.htm</a> Domingo 21-noviembre-2004. pp. 4-5.</p> |
|--|--|

Fuente: Elaborada por el autor.

Se puntualiza que un propósito central del plan y programas de estudio es estimular el aprendizaje permanente, a través del desarrollo de habilidades intelectuales y para la reflexión, para establecer la diferencia entre la tradicional educación informativa y la educación formativa; así, los conocimientos se convierten en un medio para que el alumno desarrolle sus competencias intelectuales y reflexivas:

Uno de los propósitos centrales del plan y los programas de estudio es estimular las habilidades que son necesarias para el aprendizaje permanente. Por esta razón, se ha procurado que en todo momento la adquisición de conocimientos esté asociada con el ejercicio de habilidades intelectuales y de la reflexión. Con ello, se pretende superar la antigua disyuntiva entre enseñanza informativa o enseñanza formativa, bajo la tesis de que no puede existir una sólida adquisición de conocimientos sin la reflexión sobre su sentido, .así como tampoco es posible el desarrollo de habilidades intelectuales si éstas no se ejercen en relación con conocimientos fundamentales.<sup>517</sup>

En la actualidad, mediante la propuesta del desarrollo de competencias a través de los proyectos de aula, como una estrategia didáctica oficial que sustituye el tratamiento de los contenidos programáticos de la manera tradicional,

[...] se parte del reconocimiento de que las niñas y los niños son agentes activos de su propio aprendizaje: preguntan, buscan, exploran, observan, comentan y hacen muchas otras cosas más para conocer lo que su entorno les ofrece, sean personas, objetos, animales o fenómenos naturales; cualquier cosa que llame su atención se constituye en un objeto de conocimiento.

Conocer es una necesidad intrínseca del ser humano; conocer permite adaptarse y transformar la realidad. Las y los niños, conocen y aprenden a través de sus acciones cotidianas, construyen explicaciones de la realidad a partir de sus ideas previas; estas ideas son el resultado de sus experiencias con lo que les rodea, cuando conocen algo experimentan emociones y construyen explicaciones.<sup>518</sup>

Sobre las competencias para la vida, las autoras especifican:

El concepto de competencias para la vida implica el desarrollo de saberes, conceptos, habilidades, destrezas, actitudes, valores y estrategias, con el fin de enfrentar los diversos retos que la cotidianidad nos presenta. Las competencias implican no sólo conocimientos específicos sino el desarrollo de la capacidad de utilizarlos como herramientas para enfrentar situaciones problemáticas de la vida.

Estas competencias se pueden observar en el aula, pero no como comportamientos específicos que se tengan que repetir un determinado número de veces o que puedan ser medidos con escalas y categorías rígidas; se trata de indicadores de logros o huellas que niñas y niños van mostrando en el proceso educativo.

Para que las actividades en el aula sean significativas, es necesario que partan de los intereses y saberes previos de niños y niñas y les sean útiles al enfrentar problemas tanto en el presente como en el futuro.<sup>519</sup>

<sup>517</sup> SEP. *Plan y programas de estudio. Educación básica. Primaria. 1993.* p. 13.

<sup>518</sup> GARDUÑO RUBIO, Teresita del Niño Jesús y Ma. Elena Guerra y Sánchez. *Una educación basada en competencias.* SEP, México, 2004. p. 1.

<sup>519</sup> *Ibid.* p. 30.



El rompimiento con la fundamentación psicopedagógica de los programas de estudio anteriores es significativo, ya que ahora no se busca el cambio en las conductas de los escolares, sino que éstos desarrollen saberes, conceptos, habilidades, destrezas, actitudes, valores y estrategias que empleen en la vida diaria, generalmente a partir del planteamiento de situaciones problemáticas; en este sentido, los contenidos programáticos se agrupan en cognoscitivos, procedimentales y actitudinales.

Más adelante, en el *Plan* se plantea que a la escuela se le han encomendado diversas misiones (funciones), dependiendo del contexto sociohistórico; en particular se especifica que a la institución escolar no sólo le corresponde que el alumno aprenda conocimientos, sino que se confronte con diversas funciones sociales y culturales, apostando este logro a la adquisición de herramientas para la lecto-escritura, la formación matemática elemental y en la destreza para seleccionar y usar información. Se puntualiza que la eficiencia en el cumplimiento de esta función radica la consecución de otras funciones que se asignen a la escuela. Retomando el hecho de otorgar importancia sustantiva a la lecto-escritura y a la formación matemática elemental, evocamos al plan y programas de estudio diseñados en 1960, en los cuales una de las áreas era *La adquisición de los elementos de la cultura* (lenguaje y cálculo). Como se considera más adelante, la formulación del Plan y programas de estudio de 1993, constituye, en cierto sentido, un regreso al *currículum* de los años sesenta.

A la escuela primaria se le encomiendan múltiples tareas. No sólo se espera que enseñe más conocimientos, sino también que realice otras complejas funciones sociales y **culturales**. Frente a esas demandas, es indispensable aplicar criterios selectivos y establecer prioridades, bajo el principio de que la escuela debe asegurar en primer lugar el dominio de la lectura y la escritura, la formación matemática elemental y la destreza en la selección y el uso de información. Sólo en la medida en que cumpla estas tareas con eficacia, la educación primaria será capaz de atender otras funciones. (El subrayado es nuestro).<sup>520</sup>

El siguiente apartado se refiere a la

### **Organización del plan de estudios**

---

<sup>520</sup> SEP. *Plan y programas de estudio. Educación básica. Primaria. 1993.* p. 13.

El nuevo plan prevé un calendario anual de 200 días laborales, conservando la actual jornada de cuatro horas de clase al día. El tiempo de trabajo escolar previsto, que alcanzará 800 horas anuales, representa un incremento significativo en relación con las 650 horas de actividad efectiva que se alcanzaron como promedio en los años recientes.<sup>521</sup>

Este nuevo calendario escolar que contiene 200 días laborales, responde a lo especificado en la *Ley General de Educación*, según la cual:

Artículo 51. La autoridad educativa federal determinará el calendario escolar aplicable en toda la República para cada ciclo lectivo de la educación primaria, la secundaria, la normal y demás para la formación de maestros de educación básica, necesarios para cubrir los planes y programas aplicables. El calendario deberá contener doscientos días de clase para los educandos.  
[...]

Si bien se especifican “doscientos días de clase para los educandos”, la realidad es diferente, ya que a este total se deben restar los días destinados a las sesiones ordinarias del consejo técnico consultivo, entre nueve y diez para las escuelas regulares y de tiempo completo, y en el caso de estas últimas, entre ocho y nueve sesiones extraordinarias al año; si bien las temáticas a tratar deben ser técnico-pedagógicas y de incidencia directa en el trabajo docente, no implican trabajo directo frente a grupo. Sobre este particular, Ornelas compara que mientras en México se laboran 800 horas anualmente (cuatro horas por día, ya que no se considera la media hora del receso), en Japón se cubren 1 600 horas; en Inglaterra, 1 720; en Cuba, 1 760 y en Guatemala, 1 320; mientras que en el caso de “[...] los socios comerciales de México, los Estados Unidos y el Canadá, alrededor de 1 500.”<sup>522</sup> Sobre este tema habría que considerar la infraestructura física y de personal de las escuelas, así como la cultura magisterial y los hábitos y costumbres de la población en general, entre otros factores más.

Las ochocientas horas laborales al año, se encuentran distribuidas, para el tratamiento de los contenidos programáticos, como se especifica a continuación:

---

<sup>521</sup> *Ibid.* p. 14.

<sup>522</sup> ORNELAS, Carlos. *El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo.* p. 335.

Los diagramas que aparecen enseguida presentan la organización de las asignaturas y establecen una distribución del tiempo de trabajo entre ellas. El maestro establecerá con flexibilidad la utilización diaria del tiempo, para lograr la articulación, equilibrio y continuidad en el tratamiento de contenidos, pero deberá cuidar que durante la semana se respeten las prioridades establecidas.

Tabla 16. Educación Primaria/Plan 1993  
Distribución del tiempo de trabajo/Primer y segundo grado

| Asignatura  | Horas anuales | Horas semanales |
|---|---------------|-----------------|
| Español   | 360           | 9               |
| Matemáticas   | 240           | 6               |
| Conocimiento del medio (Trabajo integrado de: Ciencias Naturales, Historia, Geografía y Educación Cívica) | 120           | 3               |
| Educación Artística   | 40            | 1               |
| Educación Física  | 40            | 1               |
| <b>Total</b>  | <b>800</b>    | <b>20</b>       |

Fuente: SEP. *Plan y programas de estudio. Educación básica. Primaria. 1993.* SEP, México, 1993. p. 14.

Tabla 17. Educación Primaria/Plan 1993  
Distribución del tiempo de trabajo/Tercer a sexto grado

| Asignatura          | Horas anuales | Horas semanales |
|---------------------|---------------|-----------------|
| Español             | 240           | 6               |
| Matemáticas         | 200           | 5               |
| Ciencias Naturales  | 120           | 3               |
| Historia            | 60            | 1.5             |
| Geografía           | 60            | 1.5             |
| Educación Cívica    | 40            | 1               |
| Educación Artística | 40            | 1               |
| Educación Física    | 40            | 1               |
| <b>Total</b>        | <b>800</b>    | <b>20</b>       |

Fuente: SEP. *Plan y programas de estudio. Educación básica. Primaria. 1993.* SEP, México, 1993. p. 14.<sup>523</sup>

Si bien se faculta al maestro para que tenga la flexibilidad de ajustar los horarios, se le restringe al indicársele que “[...] deberá cuidar que durante la semana se respeten las prioridades establecidas.” Por lo tanto dicha “flexibilidad” es relativa, ya que los contenidos de las asignaturas, y su consecuente dosificación en las “lecciones” de los libros de texto gratuitos, demandan que profesor se “ajuste” a dichos horarios propuestos.

Partiendo de lo estipulado en el Artículo 3º. Constitucional (“La educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano [...]”<sup>524</sup>), surge el cuestionamiento de que si todas las facultades tienen igual importancia, de otra manera no se obtendría la armonía buscada, por qué se asignan horarios diferenciados favoreciendo de esta manera a las asignaturas de Español y Matemáticas, como se hacía en la propuesta curricular del sexenio de López Mateos, sobre otras asignaturas que propician el desarrollo de actitudes, como es Educación Artística y Educación Física, por ejemplo, aunque también podríamos aseverar lo mismo con relación a Ciencias Naturales, Historia, Geografía y Educación Cívica; se podría sostener, en el caso de esta última, que su desarrollo es vivencial, pero cómo querer que los alumnos desarrollen “[...] actitudes propiciadas para el aprecio y disfrute de las artes y del ejercicio físico y deportivo [...]” en cuarenta horas al año, es decir, en un total de 240 horas en toda la educación primaria, o que los niños se apropien de los conocimientos históricos y analicen, reflexionen y comprendan los procesos históricos en sesenta horas al año (360 horas en la educación primaria). El planteamiento queda establecido, pero en el documento que se analiza no hay respuestas, si bien Ornelas establece que “[...] es correcto que en los primeros tres años se ponga más interés en las matemáticas y el español, fundamentales para el aprendizaje posterior de otros lenguajes. [...]”<sup>525</sup> Aunque consideramos que lo

<sup>523</sup> SEP. *Plan y programas de estudio. Educación básica. Primaria. 1993.* p. 14.

<sup>524</sup> *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.* p. 7.

<sup>525</sup> ORNELAS, Carlos. *El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo.* p. 331.

adecuado que todas las formas de comunicación se desarrollen al mismo tiempo, y no priorizar los lenguajes oral, escrito y matemático, sobre el estético y el actitudinal.

Sobre los rasgos centrales del *Plan*, se establece:

Los rasgos centrales del plan, que lo distinguen del que estuvo vigente hasta 1992-1993, son los siguientes:

1º. La prioridad más alta se asigna al dominio de la lectura, la escritura y la expresión oral. En los primeros dos grados, se dedica al español el 45 por ciento del tiempo escolar, con objeto de asegurar que los niños logren una alfabetización firme y duradera. Del tercer al sexto grado, la enseñanza del español representa directamente el 30 por ciento de las actividades, pero adicionalmente se intensificará su utilización sistemática en el trabajo con otras asignaturas.

El cambio más importante en la enseñanza del español radica en la eliminación del enfoque formalista, cuyo énfasis se situaba en el estudio de "nociones de lingüística" y en los principios de la gramática estructural. En los nuevos programas de estudio el propósito central es propiciar que los niños desarrollen su capacidad de comunicación en la lengua hablada y escrita, en particular que:

- Logren de manera eficaz el aprendizaje inicial de la lectura y escritura.
- Desarrollen su capacidad para expresarse oralmente con claridad, coherencia y sencillez.
- Aprendan a aplicar estrategias adecuadas para la redacción de textos que tienen naturaleza y propósitos distintos.
- Aprendan a reconocer las diferencias entre diversos tipos de texto y a utilizar estrategias apropiadas para su lectura.
- Adquieran el hábito de la lectura y se formen como lectores que reflexionen sobre el significado de lo que leen y puedan valorarlo y criticarlo, que disfruten de la lectura y formen sus propios criterios de preferencia y de gusto estético.
- Desarrollen las habilidades para la revisión y corrección de sus propios textos.
- Conozcan las reglas y normas de uso de la lengua y las apliquen como un recurso para lograr claridad y eficacia en la comunicación.
- Sepan buscar información, valorarla, procesarla y emplearla dentro y fuera de la escuela, como instrumento de aprendizaje autónomo.<sup>526</sup>

Como se indica, durante el primer ciclo se dedica el 45 % del tiempo laboral a la asignatura de Español, esto se justifica porque un propósito central del primero y segundo grados es que el niño se apropie de los elementos de la lecto-escritura;

<sup>526</sup> SEP. *Plan y programas de estudio. Educación básica. Primaria. 1993.* p. 14-15.

mientras que en los ciclos segundo y tercero, se destina a la misma asignatura el 30 % del tiempo laboral, es decir, casi una tercera parte del tiempo de clases, aunque se puntualiza que esto no restringe que los contenidos se desarrollen a partir de los contenidos propuestos para otras asignaturas.

Se particulariza que el cambio sustancial, con relación al plan y programas de los setenta, es eliminar las “nociones de lingüística” y el estudio de la gramática estructural, para retornar la gramática tradicional que se estudiaba con anterioridad a la década de los noventa, a fin de que “[...] los niños desarrollen su capacidad de comunicación en la lengua hablada y escrita [...]”<sup>527</sup>, es decir, el enfoque propuesto, comunicativo funcional, parte de situaciones comunicativas. No hacemos otras consideraciones más, porque no es el propósito de esta investigación centrarse en la asignatura de Español, sólo asentamos que el programa de la asignatura se reformó en el año 2000, no así el de las otras asignaturas, dándose, una vez más, a esta asignatura una prioridad sustantiva: unificar, a toda costa, al país mediante el uso del idioma español. Se establecía que los aspectos enunciados deben propiciar que los alumnos desarrollen sus capacidades de comunicación, tanto en la lengua escrita como en la oral.

El segundo rasgo establece:

2° A la enseñanza de las matemáticas se dedicará una cuarta parte del tiempo de trabajo escolar a lo largo de los seis grados y se procurará, además, que las formas de pensamiento y representación propios de esta disciplina sean aplicados siempre que sea pertinente en el aprendizaje de otras asignaturas.

La orientación adoptada para la enseñanza de las matemáticas pone el mayor énfasis en la formación de habilidades para la resolución de problemas y el desarrollo del razonamiento matemático a partir de situaciones prácticas. Este enfoque implica, entre otros cambios, suprimir como contenidos las nociones de lógica de conjuntos y organizar la enseñanza en torno a seis líneas temáticas: los números, sus relaciones y las operaciones que se realizan con ellos; la medición; la geometría, a la que se otorga mayor atención; los procesos de cambio, con hincapié en las nociones de razón y proporción; el tratamiento de información y el trabajo sobre predicción y azar.

De manera más específica, los programas se proponen el desarrollo de:

---

<sup>527</sup> *Id.*

- La capacidad de utilizar las matemáticas como un instrumento para reconocer, plantear y resolver problemas.
- La capacidad de anticipar y verificar resultados.
- La capacidad de comunicar e interpretar información matemática.
- La imaginación espacial.
- La habilidad para estimar resultados de cálculos y mediciones.
- La destreza en el uso de ciertos instrumentos de medición, dibujo y cálculo.
- El pensamiento abstracto a través de distintas formas de razonamiento, entre otras, la sistematización y generalización de procedimientos y estrategias.<sup>528</sup>

Al igual que en Español, en la asignatura de Matemáticas se rompió radicalmente con el plan de estudios anterior, a través de los siguientes cambios:

1. Se eliminó la lógica y la teoría de conjuntos, “[...] ya que esta temática mostró en los hechos, en México y en el mundo, su ineficacia como contenido de la educación primaria. [...]”<sup>529</sup> De esta manera se descalificaba a los diseñadores de la propuesta anterior, ya que supuestamente los contenidos seleccionados no fueron aprendidos por los alumnos, restaban tiempo a otras asignaturas y no contribuían a la formación del pensamiento lógico.
2. El aprendizaje de los números negativos se transfirió a la educación secundaria, al igual que la multiplicación y división con números racionales y el cálculo de volúmenes de cilindros y pirámides.
3. Algunos temas, como introducción al conocimiento de los números racionales y predicción y azar, se introducen hasta tercer grado.
4. Las propiedades de las operaciones aritméticas (asociativa, conmutativa y distributiva) se usan sólo como herramientas.

---

<sup>528</sup> *Ibid.* pp. 15-16.

<sup>529</sup> *Ibid.* p. 52.

5. Las nociones de peso, capacidad, superficie, longitud y tiempo, se estudian desde el primer grado.
6. El concepto de temperatura y sus unidades se tratan sólo en sexto grado.
7. El cálculo de superficies de figuras regulares se efectúa mediante su descomposición en triángulos y cuadriláteros.
8. Se propicia el uso de los instrumentos geométricos.
9. En el eje de tratamiento de la información, se incluyen rudimentos de estadística.

Los contenidos propuestos se organizaron en torno a seis ejes temáticos (los números, sus relaciones y las operaciones; la medición; la geometría; procesos de cambio; el tratamiento de información; y la predicción y azar). Evocando a Vigotsky, en el enfoque de la asignatura se considera que “[...] el éxito en el aprendizaje de esta disciplina depende, en buena medida, del diseño de actividades que promuevan la construcción de conceptos a partir de experiencias concretas [situaciones problemáticas], en la interacción con los otros. [...]”<sup>530</sup> Es decir, se considera que el enfoque didáctico se centra en el planteamiento y resolución de problemas, que permitan la construcción de contenidos matemáticos en la interacción con los otros.

Con relación a Ciencias Naturales, se expresa:

3° La enseñanza de las Ciencias Naturales se integra en los dos primeros grados con el aprendizaje de nociones sencillas de historia, geografía y educación cívica. El elemento articulador será el conocimiento del medio natural y social que rodea al niño. A partir del tercer grado, se destinarán 3 horas semanales específicamente a las ciencias naturales. Los cambios más relevantes en los programas de estudio consisten en la atención especial que se otorga a los temas relacionados con la preservación de la salud y con la protección del ambiente y de los recursos naturales. Debe señalarse que el estudio de los problemas ecológicos no se reduce a esta asignatura, sino que es una línea que está

---

<sup>530</sup> *Ibid.* p. 50.



presente en el conjunto de las actividades escolares, especialmente en la geografía y la educación cívica.

Otra modificación importante radica en la inclusión de un eje temático dedicado al estudio de las aplicaciones tecnológicas de la ciencia y a la reflexión sobre los criterios racionales que deben utilizarse en la selección y uso de la tecnología.

Para organizar la enseñanza, los contenidos de ciencias naturales han sido agrupados en cinco ejes temáticos: los seres vivos; el cuerpo humano y la salud; el ambiente y su protección; materia, energía y cambio; ciencia, tecnología y sociedad.<sup>531</sup>

En el caso de esta asignatura sí se conserva la integración interdisciplinaria, lo que no ocurrió con relación a las Ciencias Sociales, como se expresa más adelante. El enfoque de las Ciencias Naturales es formativo, por lo que se espera que los niños “[...] adquieran conocimientos, capacidades, actitudes y valores que se manifiesten en una relación responsable con el medio natural, en la comprensión del funcionamiento y las transformaciones del organismo humano y en el desarrollo de hábitos adecuados para la preservación de la salud y el bienestar.”<sup>532</sup> En la expresión anterior destacamos el concepto de “adquirir”, el cual implica que no se posee y que proviene del exterior, con lo cual no coincidimos, ya que estaríamos desconociendo los conocimientos previos que el niño ha construido antes de ingresar a la educación formal; es decir, se haría a un lado el principio básico del constructivismo que especifica que todo conocimiento nuevo se construye a partir de otro anterior; que, como dijera Ausubel, el aprendizaje, como actividad significativa, implica las relaciones que se establecen entre el conocimiento nuevo y los que ya posee el individuo. De igual manera Piaget, con relación a la función de asimilación indica que “[...] se refiere al hecho de que todo ‘enfrentamiento’ cognoscitivo con un objeto, supone algún tipo de estructuración o reestructuración cognoscitiva de dicho objeto, en consonancia con la naturaleza de la organización intelectual que es propia del organismo. [...]”<sup>533</sup> Es decir, en la asimilación se implica una interpretación de “algo” de la realidad, mediante un acto de inteligencia, a un sistema de significado (estructura) ya existente. El conocimiento se construye, “[...] no se debe a simples copias de la realidad ‘contenida en los objetos’, ni tampoco al innatismo de las ideas,

---

<sup>531</sup> *Ibid.* p. 16.

<sup>532</sup> *Ibid.* p. 71.

<sup>533</sup> Citado en LÓPEZ MOTA, Ángel D. *La actividad en las aulas (Un punto de vista psicogenético)*. SEP/UPN, México, 1993. p. 102.

presentes ya en el sujeto ‘desde siempre’”.<sup>534</sup> En otras palabras, la elaboración de estructuras de conocimiento, cada vez más complejas, tiene un carácter constructivo y progresivo; es decir, lo adquirido en cierto momento se conserva y se modifica para integrarse a las estructuras existentes y poder tener así nuevas posibilidades.

Se reconoce el énfasis dado a los contenidos de Ecología, como respuesta a los graves problemas ambientales, propios de nuestros tiempos. Además, como se eliminó la Educación Tecnológica, en la asignatura de Ciencias Naturales se incluye un eje temático (“Ciencia, tecnología y sociedad”) en el que se consideran algunos contenidos sobre el particular. Por otra parte de disminuye sensiblemente el aspecto “experimental” de la asignatura, es decir, ahora el alumno no “repetirá” los procesos científicos para la construcción de los conocimientos pues “[...] el estudio de las Ciencias Naturales en este nivel no tiene la pretensión de educar al niño en el terreno científico de manera formal y disciplinaria, sino la de estimular su capacidad de observar y preguntar, así como de plantear explicaciones sencillas de lo que ocurre en su entorno. [...]”<sup>535</sup> Se desconoce que la investigación positivista parte del cuestionamiento que el individuo hace sobre la realidad, apoyándose en la observación y la experimentación.

El cuarto rasgo corresponde a las Ciencias Sociales:

4° Organizar el aprendizaje de la historia, la geografía y la educación cívica por asignaturas específicas, suprimiendo el área de Ciencias Sociales. Este cambio tiene como finalidad establecer continuidad y sistematización en la formación dentro de cada línea disciplinaria, evitando la fragmentación y las rupturas en el tratamiento de los temas.

Durante los dos primeros grados las nociones preparatorias más sencillas de estas disciplinas se enseñan de manera conjunta en el estudio del ámbito social y natural inmediato, dentro de la asignatura "Conocimiento del Medio". En el tercer grado, Historia, Geografía y Educación Cívica se estudian en conjunto, sus temas se refieren a la comunidad, el municipio y la entidad política donde viven los niños.

En los grados cuarto, quinto y sexto cada asignatura tiene un propósito específico. En Historia, se estudia en el cuarto grado un curso introductorio de historia de México, para realizar en los dos siguientes una revisión más precisa de la historia nacional y de sus

---

<sup>534</sup> *Ibid.* p. 83.

<sup>535</sup> SEP. *Plan y programas de estudio. Educación básica. Primaria. 1993.* p. 71.

relaciones con los procesos centrales de la historia universal. En cuarto grado la asignatura de Geografía se dedicará al estudio del territorio nacional, para pasar en los dos últimos al conocimiento del continente americano y de los elementos básicos de la geografía universal. En Educación Cívica los contenidos se refieren a los derechos y garantías de los mexicanos -en particular los de los niños-, a las responsabilidades cívicas y los principios de la convivencia social y a las bases de nuestra organización política.<sup>536</sup>

Se justifica el cambio de abordar los contenidos programáticos ya no de manera global en una sola asignatura denominada Ciencias Sociales, sino por disciplinas separadas (Historia, Geografía y Educación Cívica) porque se tiene la “[...] finalidad establecer continuidad y sistematización en la formación dentro de cada línea disciplinaria, evitando la fragmentación y las rupturas en el tratamiento de los temas.”<sup>537</sup> Lo cual constituye un contrasentido, ya que al integrar e interrelacionar los contenidos de las disciplinas enunciadas se evita la fragmentación y las rupturas, y no lo contrario como se afirma: tratar los contenidos en asignaturas independientes sí, fragmenta los conocimientos, se establecen parcelas de conocimiento, y por ende se desconocen los procesos de aprendizaje de los niños. En la actualidad, en la investigación científica se intentan estudios interdisciplinarios, ya que la realidad es total, englobadora de los procesos, holística, y sólo, bajo la perspectiva positivista, la fragmentamos, la aislamos con fines de estudio, y en la escuela con propósitos didácticos. Lo manifestado sólo se considera para el primer ciclo, al unir las disciplinas naturales y sociales en una sola asignatura, Conocimiento del Medio, pero en tercer grado, partiendo de lo cercano, la comunidad y el municipio, se engloba la entidad federativa. Más adelante se hará una revisión más precisa de la estructuración de la Historia en el segundo y tercer ciclos.

Finalmente, el quinto rasgo, referido a la Educación Artística y a la Educación Física, considera:

5° El plan de estudios reserva espacios para la educación física y artística, como parte de la formación integral de los alumnos. Los programas proponen actividades, adaptadas a los distintos momentos del desarrollo de los niños, que los maestros podrán

---

<sup>536</sup> *Ibid.* p. 16.

<sup>537</sup> *Id.*

aplicar con flexibilidad, sin sentirse obligados a cubrir contenidos o a seguir secuencias rígidas de actividad.

La educación artística y física debe ser no sólo una práctica escolar, sino también un estímulo para enriquecer el juego de los niños y su uso del tiempo libre.<sup>538</sup>

Como ya cuestionábamos ¿cómo lograr los siguientes propósitos generales de Educación Artística dedicando sólo una hora semanal a la asignatura?:

- Fomentar en el alumno el gusto por las manifestaciones artísticas y su capacidad de apreciar y distinguir las formas y recursos que éstas utilizan.
- Estimular la sensibilidad y la percepción del niño, mediante actividades en las que descubra, explore y experimente las posibilidades expresivas de materiales, movimientos y sonidos.
- Desarrollar la creatividad y la capacidad de expresión del niño mediante el conocimiento y la utilización de los recursos de las distintas formas artísticas.
- Fomentar la idea de que las obras artísticas son un patrimonio colectivo, que debe ser respetado y preservado.<sup>539</sup>

Esto implica un desconocimiento de los procesos de formación artística, y sobre todo de cuál ha sido, a través del tiempo, el tratamiento dado a la asignatura por los profesores; pero la situación se agudiza cuando se acota que los docentes no deben “[...] sentirse obligados a cubrir contenidos [...]”, es decir, se deja al profesor el total arbitrio para abordar si lo considera esos contenidos, obviando que si bien las actividades artísticas demandan libertad, y en el caso de la educación primaria de “flexibilidad”, se desconoce que el desarrollo de la apreciación y disfrute estéticos, la sensibilidad y la percepción, la creatividad y capacidad de expresión, así como el reconocimiento y aprecio de las obras artísticas, implican procesos, lo que involucra sistematización, etapas, etc.

Otro tanto podríamos decir de la Educación Física. Los ambiciosos propósitos generales, desarrollando sus contenidos durante una hora semanal, difícilmente se lograrán:

- Estimular oportunamente el desarrollo de habilidades motrices y físicas para favorecer el desarrollo **óptimo** del organismo. (El subrayado es nuestro).

---

<sup>538</sup> *Ibid.* pp. 16-17.

<sup>539</sup> *Ibid.* pp. 141-142.

- Fomentar la práctica adecuada de la ejercitación física habitual, como uno de los medios para la conservación de la salud.
- Promover la **participación en juegos y deportes**, tanto modernos como **tradicionales**, como medios de convivencia recreativa que fortalecen la autoestima y el respeto a norma compartidas. (El subrayado es nuestro).
- Proporcionar elementos básicos de la **cultura física** para detectar y resolver problemas motrices. (El subrayado es nuestro).<sup>540</sup>

Se minimiza el tiempo que debe dedicarse al desarrollo de habilidades, destrezas, actitudes, etc., como parte fundamental de una educación integral y armónica. Además, no actualizar los documentos rectores del quehacer educativo lleva a incongruencias; tal es el caso de Educación Física, ya que como se ha expresado, en el *Plan* se considera una hora semanal de clases, sin embargo, en el numeral 90 de los *Lineamientos para la organización y funcionamiento de las escuelas de educación básica, inicial, especial y para adultos, 2005-2006*, se indica: “90. Los grupos escolares recibirán como mínimo dos clases semanales de educación física.”<sup>541</sup> Destacamos que se asignan dos horas como mínimo a la semana, que en tiempo laboral real es más de una hora, pero puede ser más si las necesidades de la escuela o los horarios de los profesores de la asignatura así lo requieren. Una “flexibilidad” más.

El apartado termina con el párrafo siguiente:

En el ciclo escolar 1994-1995 se aplicarán todos los programas del plan de estudios. Dicha aplicación producirá necesariamente alteraciones en las rutinas establecidas en la escuela y en la continuidad de esquemas y formas de trabajo, que generalmente están muy arraigadas en las prácticas de los maestros y en las expectativas de los padres de familia. Una fase transitoria de reajustes es natural en la aplicación de cualquier cambio, pues los participantes se enfrentan a nuevas exigencias y con frecuencia juzgan que la información y el apoyo que reciben no son suficientes para resolver todas sus dudas. Es muy importante que los maestros y directivos asuman que esta situación es normal, que durará poco tiempo y que están a su disposición los materiales de orientación que distribuyen tanto la SEP como las autoridades educativas estatales.<sup>542</sup>

<sup>540</sup> *Ibid.* p. 152.

<sup>541</sup> ADMINISTRACIÓN FEDERAL DE SERVICIOS EDUCATIVOS EN EL DISTRITO FEDERAL. *Lineamientos para la organización y funcionamiento de las escuelas de educación básica, inicial, especial y para adultos, 2005-2006*. SEP, México, agosto 2005. p. 22.

<sup>542</sup> SEP. *Plan y programas de estudio. Educación básica. Primaria. 1993*. p. 17.

Se reconoce que tras un tiempo de operar los programas de estudio se cae en rutinas, por lo que la implantación de los nuevos programas de estudio altera la vida cotidiana de las escuelas, así como la continuidad de los esquemas y formas de trabajo; sin embargo, el tiempo de implantación fue muy breve, ya que para el ciclo escolar 1994-1995 se estarían aplicando todos los programas de estudio, los cuales fueron dados a conocer en 1993, como ya se ha expresado en repetidas ocasiones. Se intentaba desarraigar esos elementos de la cultura magisterial, sin considerar suficientemente que todo cambio implica tiempo, pero sobre todo convencimiento, cambio de actitudes y disposición.

En el siguiente apartado, “Programas de estudio por asignatura y grado (nota explicativa)”, se expresan algunas precisiones sobre los programas de estudio. Inicialmente se menciona que dichos programas tienen una “organización sencilla y compacta”, la cual inicia presentando el enfoque pedagógico de la asignatura, incluyéndose después los contenidos programáticos, es decir, se eliminaron los objetivos de aprendizaje, eje central de los programas anteriores, los cuales, según el documento, generaban confusión entre los docentes.

#### **Programas de estudio por asignatura y grado (nota explicativa)**

Se ha procurado dar a los programas de estudio una organización sencilla y compacta. En cada caso, se exponen en primer lugar los propósitos formativos de la asignatura y los rasgos del enfoque pedagógico utilizado, para enunciar después los contenidos de aprendizaje que corresponden a cada grado. Con esta forma de presentación se ha evitado la enunciación de un número muy elevado de "objetivos de aprendizaje", divididos en generales, particulares y específicos, que fue característica de los anteriores programas de estudio y que en la práctica no ayudaba a distinguir los propósitos formativos fundamentales de aquéllos que tienen una jerarquía secundaria.<sup>543</sup>

Se minimizan las capacidades de los docentes al considerar que los detalles y la rigidez de propósitos y contenidos restan sus posibilidades de “[...] decisión en la organización de actividades didácticas [...]”<sup>544</sup>, así como para interrelacionar contenidos y utilizar los recursos para la enseñanza, en los siguientes términos:

---

<sup>543</sup> *Id.*

<sup>544</sup> *Id.*

Una formulación suficientemente precisa de propósitos y contenidos, que evite el detalle exagerado y la rigidez, otorgará al maestro un mayor margen de decisión en la organización de actividades didácticas, en la combinación de contenidos de distintas asignaturas y en la utilización de recursos para la enseñanza que le brindan la comunidad y la región.<sup>545</sup>

El *Plan* termina considerando dos procedimientos en la organización de los contenidos programáticos:

En la organización de los contenidos se han seguido dos procedimientos:

En el caso de asignaturas centradas en el desarrollo de habilidades que se ejercitan de manera continua (por ejemplo, la lengua escrita en Español o las operaciones numéricas en el caso de Matemáticas) o bien cuando un tema general se desenvuelve a lo largo de todo el ciclo (por ejemplo, los contenidos relativos al cuerpo humano y la salud, en Ciencias Naturales), se han establecido ejes temáticos para agrupar los contenidos a lo largo de los seis grados.

Cuando el agrupamiento por ejes resulta forzado, pues no corresponde a la naturaleza de la asignatura, los contenidos se organizan temáticamente de manera convencional. Éste es el caso de Historia, Geografía, Educación Cívica, Educación Artística y Educación Física.<sup>546</sup>

El primero, organizando los contenidos en ejes temáticos que se desarrollan durante toda la educación primaria, en asignaturas como Español, Matemáticas y Ciencias Naturales; y el segundo, regresando a formas “convencionales” de abordar los contenidos temáticamente, es decir, sin interrelaciones, ni elementos transversales.

Como se ha analizado, el diseño del *Plan* no corresponde plenamente al modelo que según Prawda es común a cualquier planeación, independientemente del enfoque que lo sustente, y que se resume en cinco “pasos”:

1. Diagnóstico. Éste se efectúa sobre el presente, centrándose en las causas y consecuencias de los problemas actuales.

---

<sup>545</sup> *Id.*

<sup>546</sup> *Id.*

2. Diseño de escenarios futuros, que pueden considerar desde extrapolaciones tendenciales (escenario tendencial o proyección de referencia) hasta escenarios deseables, muy diferentes de la realidad actual.
3. Definición de fines, los cuales pueden ser objetivos (definición operatoria de las características del escenario) o metas (objetivos cuantificados temporal y espacialmente).
4. Definición de medios. Los medios pueden ser:
  - a. Políticas. Corresponden a las “reglas” aplicables durante la instrumentación de los medios.
  - b. Estrategias. Forma de emplear los medios; son determinadas por las políticas y los fines.
  - c. Programas. Consideran acciones que operadas permiten arribar a los escenarios futuros.
  - d. Tácticas. Indican el modo de operar los programas.
  - e. Acciones. Se vinculan con los programas e incluyen presupuestos y programaciones.
5. Mecanismos de evaluación y control. La evaluación se efectúa contrastando los logros obtenidos con los objetivos y metas deseadas; mientras que el control se enfoca a corregir las causas que impidieron los logros esperados.

El “diagnóstico” presentado en el *Plan* considera algunos indicadores cuantitativos (rezago escolar, deserción escolar, cobertura, por ejemplo), sin precisar datos, es decir, carece de un sustento estadístico que pudiera reforzar la necesidad de efectuar el cambio del plan y los programas de estudio; los indicadores cualitativos, también resultan escuetos (necesidad de elevar la calidad educativa, preocupación social sobre las capacidades de las escuelas, deficiencia en las tareas formativas, etc.), ya que no se aportan datos ni se hacen precisiones. Si bien el documento está dirigido a



los profesores, y a la sociedad en general, y podríamos considerarlo de “divulgación” desde la perspectiva de la autoridad educativa (lo cual sería una falta total de seriedad hacia los implementadores y operadores de las prácticas), presenta serias deficiencias en cuanto al diagnóstico presentado, el cual, además, se encuentra diluido en el texto, ya que no se exhibe en un apartado específico. Sin embargo, remitiéndonos a los *Ajustes al Programa Vigente en la Educación Primaria*, encontramos lacónicamente la problemática existente en el nivel, de acuerdo con la SEP, y que consideraba:

- Existe desvinculación entre los niveles de preescolar-primaria-secundaria.
- Falta coherencia interna entre las áreas.
- Los objetivos exceden, en cantidad y/o extensión, a las condiciones reales de trabajo escolar.
- Aparecen traslapes y vacíos.<sup>547</sup>

Por lo que “surgió así la necesidad de proceder a una evaluación minuciosa de los programas, para proponer modificaciones concretas. [...]”<sup>548</sup>

El documento no presenta escenarios futuros, “paso” dos del proceso; éstos pudieran intuirse de los propósitos generales planteados y/o desprenderse de los programas, pero no se presentan finalidades. Como se ha expresado, sólo se incluyen los enfoques de la asignatura, sus propósitos generales, algunas directrices didácticas y los contenidos programáticos.

Con relación a los fines, únicamente se presentan objetivos, en este caso propósitos para que el divorcio con el plan anterior fuera radical y muy marcado, pero como expresamos en el párrafo anterior éstos sólo son generales, y no se exponen metas.

Los medios considerados comprenden algunas políticas escuetamente manifestadas, como elevar la calidad de la educación, por ejemplo; con relación a las estrategias, éstas también son abordadas someramente, tal es el caso de la renovación de los

---

<sup>547</sup> SEP/SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN ELEMENTAL. *Ajustes al programa vigente de Educación Primaria. Programa para la Modernización Educativa 1989-1994*. p. 1.

<sup>548</sup> *Id.*

libros de texto gratuitos, revaloración de la función docente, apoyos compensatorios a regiones o grupos marginales o vulnerables, la federalización de los servicios, etc.; en este caso el *Plan* sí se concretiza en programas de estudio, los cuales consideran algunas reglas de operación (tácticas) o estrategias didácticas, pero se deja en manos del docente la programación de los contenidos a abordar, la cual dependerá, cuando menos en la intención, de las características y necesidades de los alumnos, individual y grupalmente considerados; destacamos que no se incluyen presupuestos.

Por lo que se refiere a los mecanismos de evaluación y control del *Plan*, sólo se especifica, como ya se mencionó que

La propuesta educativa que aquí se presenta es perfectible y es la intención de la Secretaría de Educación Pública mejorarla de manera continua. Para lograrlo, es necesario que los maestros y los padres de familia manifiesten oportunamente sus observaciones y recomendaciones, con la seguridad de que serán escuchados.<sup>549</sup>

Es decir, el documento carece de mecanismos y tiempos de evaluación, de esta manera los procesos de evaluación y control son dejados al margen, no se considera su importancia sustantiva para el proceso de planeación, y para cualquier actividad en general.

Por lo que respecta a la asignatura de Historia, el programa de estudio correspondiente se inicia con el

### Enfoque

Con este plan de estudios se reintegra a la educación primaria el estudio sistemático de la historia como disciplina específica. Como se sabe, en los pasados veinte años la historia, junto con otras disciplinas, había sido enseñada dentro del área de Ciencias Sociales.

La integración por área de los estudios sociales estaba fundada en hipótesis didácticas muy sugerentes, que aspiraban a promover el conocimiento unitario de los procesos sociales, utilizando las aportaciones de múltiples disciplinas. Sin embargo, según la opinión predominante de maestros y educadores, y como lo señalan diversas evaluaciones, la **cultura histórica** de los estudiantes y egresados de la educación

---

<sup>549</sup> *Ibid.* p. 7.

básica en las generaciones recientes es deficiente y escasa, hecho al que sin duda ha contribuido la misma organización de los estudios.<sup>550</sup> (El subrayado es nuestro).

La justificación dada para el cambio de áreas a asignaturas, en este caso de Ciencias Sociales a Historia, Geografía y Educación Cívica, resulta simplista, ya que parten de la “opinión” de los profesores, la cual es muy relativa e individualizada, y no de fundamentos psicopedagógicos que tomen en cuenta el desarrollo de los procesos intelectuales de los niños, ¿por qué no presentar bases sólidas que consideren las características cognitivas de los alumnos para, a partir de ellas, proponer procedimientos adecuados para que el niño desarrolle sus competencias histórico-sociales?, como los que propone Hernández<sup>551</sup>, y que consideran: categorías y nociones temporales; cronología, instrumentos y códigos para medir el tiempo y el tiempo histórico; representación icónica del tiempo y del tiempo histórico; relaciones de causa efecto (causalidad histórica); empatía histórica; fuentes, documentos y testimonios históricos, fuentes de información directa (primarias), de primer tipo; fuentes, documentos y testimonios históricos, fuentes de información indirecta (secundarias), de primer tipo; fuentes, documentos y testimonios históricos, fuentes de información indirecta (secundarias), de segundo tipo; fuentes, documentos y testimonios históricos; correlación de diferentes fuentes de información; y adquisición y uso de vocabulario histórico. Mientras no se considere al profesor como un profesional y se le minimice, poco se hará para la superación del quehacer educativo.

Por otra parte, se manejan expresiones vagas, como la que indica que los programas anteriores se fundaban en “[...] hipótesis didácticas muy sugerentes [...]”, pero no se especifica el significado de tal enunciado. Además una tercera “razón” para el cambio es que la “cultura histórica” de los alumnos y egresados de la educación primaria “es deficiente y escasa”. Atribuir la “deficiencia” de dicha cultura a la organización de los contenidos resulta insostenible, ya que la deficiencia se relaciona generalmente con la operación de los procesos de aprendizaje-enseñanza; lo mismo podríamos decir de

---

<sup>550</sup> *Ibid.* p. 89.

<sup>551</sup> HERNÁNDEZ, F. X., Cardona y Trepal, Carbonell. “Procedimientos en la Historia”, en Cuadernos de Pedagogía. No. 193. Madrid, 1992. pp.60-72.

la “escasez”, ya que en las razones para el cambio la SEP había argumentado que “Los objetivos exceden, en cantidad y/o extensión, a las condiciones reales de trabajo escolar.”<sup>552</sup> ¿Cómo es posible que un exceso genere escasez? En suma, los aprendizajes escolares son resultados multifactoriales que rebasan los espacios áulicos.

Al restablecer la enseñanza específica de la historia, se parte del convencimiento de que esta disciplina tiene un especial valor formativo, no sólo como **elemento cultural** que favorece la organización de otros conocimientos, sino también como factor que contribuye a la adquisición de valores éticos personales y de convivencia social y a la afirmación consciente y madura de la **identidad nacional**.<sup>553</sup> (El subrayado es nuestro).

En el párrafo anterior se expresan los propósitos de la enseñanza de la Historia:

1. Su valor formativo.
2. Elemento aglutinador de otros conocimientos.
3. Medio para adquirir valores éticos “personales” y de convivencia social.
4. Afirmación de la identidad nacional, de forma consciente y madura. Esta expresión también origina cuestionamientos porque ¿cómo es o cómo se origina la afirmación “madura” de la identidad nacional?

El enfoque adoptado para la enseñanza de la historia pretende ser congruente con los propósitos arriba señalados, bajo el supuesto de que sería del todo inconveniente guiarse por una concepción de la enseñanza que privilegia los datos, las fechas y los nombres, como fue habitual hace algunas décadas, con lo que se promueve casi inevitablemente el aprendizaje memorístico.<sup>554</sup>

Lo aseverado en el párrafo anterior carece de veracidad, ya que muchas de las críticas vertidas sobre el programa de Ciencias Sociales, en el momento de darse a conocer y al considerar las disciplinas sociales de manera integral, era que no se le

<sup>552</sup> SEP/SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN ELEMENTAL. *Ajustes al programa vigente de Educación Primaria. Programa para la Modernización Educativa 1989-1994*. p. 1.

<sup>553</sup> SEP. *Plan y programas de estudio. Educación básica. Primaria*. 1993. p. 89.

<sup>554</sup> *Id.*

daba importancia a los “héroes nacionales”, ni a los “hechos históricos”, sino que se priorizaban los procesos y fenómenos sociales, de esta forma en la fundamentación de tales programas de estudio se expresaba que “[...] es necesario que [el niño] busque descubrir, reconocer, describir, interpretar y criticar los fenómenos sociales; que participe activamente en la sociedad y tenga conciencia de ser agente de su transformación, ya que como miembro de ella tiene derechos que ejercer y obligaciones que cumplir.”<sup>555</sup> Por expresiones como ésta se tachó a tales programas de tener un enfoque con tintes marxistas (recordemos que eran los años en que nuestro país encabezaba un movimiento de unión entre los países del “Tercer Mundo”, para “confrontarse” a los países desarrollados).

En definitiva, el desarrollo de la sociedad y los procesos que genera constituyen el fundamental objeto de estudio de las ciencias sociales. En este sentido, no sólo interesa que el niño conozca los resultados de la acción transformadora de los grupos humanos a través de las diferentes épocas históricas, sino también que comprenda la dinámica de los procesos que orientan la vida del hombre en la época actual.<sup>556</sup>

Los programas de los setenta, estaban orientados al conocimiento y análisis de los procesos sociales y no al conocimiento de los personajes que tuvieron la “fortuna” de estar en el momento histórico preciso para trascender los siglos, dado el uso que el Estado da a la Historia.

Con una perspectiva distinta, el enfoque de este plan para la enseñanza de la historia en los seis grados de la enseñanza primaria, tiene los siguientes rasgos:

**1º. Los temas de estudio están organizados de manera progresiva, partiendo de lo que para el niño es más cercano, concreto y avanzando hacia lo más lejano y general.** En los primeros dos grados, el propósito central es que el alumno adquiera y explore de manera elemental la noción del cambio a través del tiempo, utilizando como referente las transformaciones que han experimentado el propio niño y su familia, las de los objetos inmediatos de uso común y los del entorno cercano en el que habita: la ciudad, el barrio o la comunidad. Igualmente, en estos grados se propiciará una primera reflexión sobre los hechos centrales que conforman el pasado común de los mexicanos, mediante narraciones, explicaciones y actividades sencillas, que seguirán la secuencia de las conmemoraciones cívicas que se celebran en la escuela.

En el tercer grado se inicia el estudio sistemático de la disciplina. En este grado, los alumnos aprenderán de manera conjunta los elementos más importantes de la historia y

<sup>555</sup> SEP. *Libro para el maestro. Segundo grado*. SEP, México, 1981. p. 29.

<sup>556</sup> *Ibid.* pp. 30-31.

la geografía de la entidad federativa en la que viven, poniendo especial atención a los rasgos del municipio o la microrregión de residencia.

En el cuarto grado, los alumnos estudiarán un curso general e introductorio de la historia de México, con un amplio componente narrativo. Este curso persigue que los alumnos adquieran un esquema de ordenamiento secuencial de las grandes etapas de la formación histórica de la nación y que ejerciten las nociones de tiempo y cambio históricos, aplicándolas a periodos prolongados.

En los grados quinto y sexto, los alumnos estudiarán un curso que articula la historia de México, presentando mayores elementos de información y análisis, con un primer acercamiento a la historia universal, en especial a la de las naciones del continente americano. Se pondrá particular atención a los procesos históricos en los cuales las transformaciones mundiales son simultáneas y se presenta una intensa interdependencia entre **cambios culturales y políticos** (por ejemplo, entre el pensamiento de la Ilustración, las revoluciones liberales y democráticas y los movimientos independentistas americanos). El curso de quinto grado cubrirá desde la prehistoria hasta la consumación de nuestra independencia y el de sexto grado desde ese momento hasta el presente, con el propósito de hacer más completo el estudio de la historia contemporánea de México y del mundo.<sup>557</sup> (El subrayado es nuestro).

Con base en lo anterior, los contenidos programáticos de cada grado están organizados de la siguiente manera (ver Tabla 18):

Tabla 18. Contenidos programáticos de primero y segundo grados de Educación Primaria

| Primer grado  | Segundo grado  |
|---|--|
| <p>En este grado, los contenidos de Historia, Geografía, Ciencias Naturales y Educación Cívica se estudian en conjunto a partir de varios temas centrales que permiten relacionarlos. El libro de texto correspondiente está integrado por ocho bloques:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Los niños</li> <li>La familia y la casa</li> <li>La escuela</li> <li>La localidad</li> <li>Las plantas y los animales</li> <li>El campo y la ciudad</li> <li>Medimos el tiempo</li> <li>México, nuestro país</li> </ul> <p>Los temas que corresponden a Historia en este grado aparecen enseguida. Además, esta asignatura comparte con Educación Cívica los contenidos referentes a las conmemoraciones cívicas:</p> | <p>En este grado, como en el anterior, los contenidos de Historia, Geografía, Ciencias Naturales y Educación Cívica se estudian en conjunto a partir de varios temas centrales que permiten relacionarlos. Los temas que en este grado corresponden a Historia son los siguientes:</p> |
| <p><b>Antes y ahora en la historia personal</b></p>   | <p><b>El tiempo en la historia personal y familiar</b></p>   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Los principales cambios personales a</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Regreso a la escuela: el tiempo</li> </ul>  |

<sup>557</sup> SEP. *Plan y programas de estudio. Educación básica. Primaria. 1993.* pp. 89-90.

|  |   |
|--|---|
| través del tiempo: en el cuerpo, en la forma de comunicación y en las actividades diarias  | transcurrido desde el ingreso al primer grado   |
| <b>Algunos elementos de la historia familiar</b>   |   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Acontecimientos relevantes en la familia del niño</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>Principales acontecimientos en la historia personal y familiar</li> <li>Edades de los padres y abuelos u otros familiares</li> </ul>   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Las costumbres familiares</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>El cambio en las costumbres y las actividades diarias de la familia a lo largo del tiempo: forma de preparar los alimentos, utensilios utilizados en la casa y en el trabajo, la vivienda y el transporte</li> </ul> |
| <b>La escuela, antes y ahora</b>   | <b>Breve historia de la escuela</b>   |
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>Identificación de los principales cambios que ha experimentado la escuela: planta física, personal que ha trabajado en la escuela, número de alumnos, tradiciones y costumbres</li> </ul>                            |
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>Los testimonios de los mayores (padres de familia, maestros, vecinos) como fuente para conocer el pasado de la escuela</li> </ul>  |
| <b>El pasado de la localidad</b>   | <b>El pasado de la localidad</b>  |
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>El nombre de la localidad. Investigación acerca de su origen y significados</li> </ul>   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Ejemplos de cambios referidos al paisaje, servicios y festividades</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>Principales cambios en la historia reciente de la localidad: en el paisaje, en los servicios, en la población, en las vías de comunicación y transporte, etcétera</li> </ul>   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Los testimonios de los adultos como fuente para conocer el pasado de la localidad</li> </ul>                          | <ul style="list-style-type: none"> <li>Testimonios materiales del pasado: construcciones, utensilios de uso común, vestido</li> </ul>   |
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>Tradiciones, costumbres y leyendas</li> </ul>  |
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>Juegos y juguetes de antes y ahora. Similitudes y diferencias con los juegos y juguetes de sus padres y abuelos u otros familiares</li> </ul>  |
| <b>La medición del tiempo</b>  | <b>La medición del tiempo</b>   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>El reloj y el calendario</li> </ul>   | El reloj  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Las horas, los días y la semana</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>El calendario: días, semanas, meses, años</li> </ul>   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Los meses del año</li> </ul>  |   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Edades y cumpleaños</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>Edades y cumpleaños</li> </ul>   |
| <b>Los símbolos patrios: Escudo, Bandera e Himno Nacional</b>  |   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Explicación y narración acerca de sus orígenes</li> </ul>   |   |
| <b>Fiestas y costumbres de los mexicanos</b>   | <b>Costumbres y tradiciones de los mexicanos</b>  |
| A lo largo del año escolar se estudian, de acuerdo con el calendario cívico, los siguientes temas referidos a pasajes y personajes de la historia de México: | A lo largo del año escolar se estudian, igual que en el primer grado, según su correspondencia con el calendario cívico, los siguientes temas referidos a pasajes y personajes de la historia de México:  |

|   |   |
|---|---|
| <b>Septiembre</b>   | <b>Septiembre</b>   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• La defensa del Castillo de Chapultepec y los Niños Héroes</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• La defensa del Castillo de Chapultepec y los Niños Héroes</li> </ul> |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Inicio de la lucha por la Independencia Nacional</li> </ul>          | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Inicio de la lucha por la independencia nacional</li> </ul>          |
| <b>Octubre</b>  | <b>Octubre</b>  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• El arribo de Cristóbal Colón a América</li> </ul>                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>• El arribo de Cristóbal Colón a América</li> </ul>                    |
| <b>Noviembre</b>  | <b>Noviembre</b>  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Inicio de la Revolución Mexicana</li> </ul>                          | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Inicio de la Revolución Mexicana</li> </ul>                          |
| <b>Febrero</b>  | <b>Febrero</b>  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Promulgación de la Constitución de 1917</li> </ul>                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Promulgación de la Constitución de 1917</li> </ul>                   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Día de la Bandera Nacional</li> </ul>                                | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Día de la Bandera Nacional</li> </ul>                                |
| <b>Marzo</b>  | <b>Marzo</b>  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Expropiación petrolera</li> </ul>                                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Expropiación petrolera</li> </ul>                                    |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Natalicio de Benito Juárez</li> </ul>                                | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Natalicio de Benito de Juárez</li> </ul>                             |
| <b>Mayo</b>   | <b>Mayo</b>   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Día Internacional del Trabajo</li> </ul>                             | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Día internacional del trabajo</li> </ul>                             |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Batalla del 5 de Mayo en Puebla</li> </ul>                           | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Batalla del 5 de mayo en Puebla</li> </ul>                           |

Fuente: Elaborado por el autor, con base en SEP. *Plan y programas de estudio. Educación básica. Primaria. 1993.* SEP, México, 1993. pp. 93-95.

Como se observa, en el primer ciclo los contenidos se encuentran organizados en una asignatura, “Conocimiento del Medio”, es decir, el medio circundante es abordado de manera integral, sin diferenciar campos disciplinares, a fin de que, partiendo de su entorno cercano, la familia y más adelante la comunidad, el alumno:

1. “Adquiera y explore” la noción de cambio temporal, con los referentes de sus cambios personales y familiares, de los objetos de uso común y de los entornos cercanos (barrio, ciudad, comunidad). Insistimos que los conocimientos se construyen, no se “adquieren”; este concepto es positivista, ya que considera el conocimiento como exterior y ajeno al sujeto, desconociendo que los conocimientos, como parte de la cultura, son construcciones individuales y sociales, determinadas históricamente.
2. Reflexione sobre “hechos centrales” del pasado común de los mexicanos. La contradicción es fehaciente con lo expresado en las razones para el cambio de programas, “[...] sería del todo inconveniente guiarse por una concepción de la enseñanza que privilegia los datos, las fechas y los nombres, como fue



habitual hace algunas décadas, con lo que se promueve casi inevitablemente el aprendizaje memorístico.” De esta forma, los hechos que “unifican” a “*todos*” los mexicanos son:

- El arribo de Cristóbal Colón a América.
- Natalicio de Benito Juárez.
- Inicio de la lucha por la Independencia Nacional.
- Día de la Bandera Nacional.
- La defensa del Castillo de Chapultepec y los Niños Héroes.
- Batalla del 5 de Mayo en Puebla.
- Día Internacional del Trabajo.
- Inicio de la Revolución Mexicana.
- Promulgación de la Constitución de 1917.
- Expropiación petrolera.

El Calendario Cívico, característico de la Historia de bronce, permanecía como aglutinador del pueblo mexicano. Una línea de investigación podría ser valorar la significatividad de tales hechos para los grupos sociales que no son mestizos, y que habitan en comunidades rurales e indígenas, o más aún para los propios grupos mestizos. Además, destaca el hecho de que no se incluye ninguna “conmemoración” relacionada con la época prehispánica, sólo las que se refieren a sucesos inherentes al proceso de construcción de la nación, excepto la referida a la llegada de de los europeos a tierras americanas.

Los contenidos del segundo ciclo son (ver Tabla 19):

Tabla 19. Contenidos programáticos de tercero y cuarto grados de Educación Primaria

| Tercer grado  | Cuarto grado |
|---|--------------|
| <b>Introducción al estudio del pasado</b>   |              |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• La historia personal               <ul style="list-style-type: none"> <li>-Biografía del niño</li> </ul> </li> </ul>               |              |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• El pasado de la familia               <ul style="list-style-type: none"> <li>-El árbol genealógico familiar</li> </ul> </li> </ul> |              |

|   |  |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Los testimonios de historia personal y familiar <ul style="list-style-type: none"> <li>- Documentos (actas de nacimiento, fotografías, etcétera)</li> <li>- Objetos familiares (artículos domésticos, monedas, ropa, juguetes, instrumentos de trabajo, etcétera)</li> <li>- Testimonios orales de abuelos y otros familiares</li> </ul> </li> </ul> |  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• La medición del tiempo <ul style="list-style-type: none"> <li>- Referencias naturales</li> <li>- El reloj (horas y minutos)</li> <li>- El calendario (días, semanas, meses, años, lustros, décadas y siglos)</li> </ul> </li> </ul>  |  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Las cosas Y la vida cambian con el tiempo <ul style="list-style-type: none"> <li>- Las cosas de antes y las cosas de ahora</li> <li>- Las formas de vida del pasado y la vida de hoy</li> <li>- Testimonios orales de diversos miembros de la comunidad</li> </ul> </li> </ul>   |  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• La entidad tiene una historia <ul style="list-style-type: none"> <li>- Relación entre historia nacional e historia de la entidad</li> <li>- Elementos de la vida local como parte de una historia propia</li> </ul> </li> </ul>  |  |
| <p><b>El pasado de la entidad en distintas épocas</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• México prehispánico</li> </ul>   | <p><b>México prehispánico</b></p>  |
|   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Antecedentes: la prehistoria <ul style="list-style-type: none"> <li>- El poblamiento de América</li> <li>- La vida de los grupos cazadores y recolectores</li> <li>- El nacimiento de la agricultura (significado de la revolución agrícola)</li> </ul> </li> <li>• La región de Mesoamérica y sus grandes civilizaciones <ol style="list-style-type: none"> <li>a) Elementos comunes de la cultura de Mesoamérica <ul style="list-style-type: none"> <li>- Centros urbanos</li> <li>- Organización política</li> <li>- Religión</li> </ul> </li> <li>b) Civilizaciones mesoamericanas: ubicación temporal y espacial <ul style="list-style-type: none"> <li>- Los olmecas</li> <li>- Los mayas</li> <li>- Los teotihuacanos</li> <li>- Los zapotecas</li> <li>- Los mixtecas</li> <li>- Los toltecas</li> </ul> </li> <li>c) Aridoamérica <ul style="list-style-type: none"> <li>- Características de los grupos humanos.</li> </ul> </li> </ol> </li> </ul> |

|  |  |
|--|--|
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>Los chichimecas</li> <li>• Los aztecas o mexicas <ul style="list-style-type: none"> <li>- La fundación de la ciudad de Tenochtitlan</li> <li>- Un imperio militar</li> <li>- La sociedad mexicana</li> <li>. - La religión</li> <li>- Las ciencias</li> <li>- La vida cotidiana y la educación</li> </ul> </li> <li>• La herencia prehispánica</li> </ul>   |
| • Descubrimiento y Conquista de México               | <b>Descubrimiento y conquista</b>  |
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dos mundos separados: América y Europa <ol style="list-style-type: none"> <li>a) La expansión de Europa</li> <li>b) Los viajes de Cristóbal Colón</li> </ol> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Cristóbal Colón y su visión del mundo</li> <li>- Consecuencias del Descubrimiento de América</li> </ul> </li> </ul>   |
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• La Conquista <ul style="list-style-type: none"> <li>- Expedición de Hernán Cortés</li> <li>- La resistencia y caída del Imperio Azteca</li> <li>- Causas que permitieron la Conquista</li> </ul> </li> </ul>  |
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• La extensión de la Conquista en el siglo XVI</li> </ul>   |
| • La Colonia   | <b>La Colonia</b>  |
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• La conquista espiritual y la resistencia cultural indígena</li> </ul>   |
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• La Nueva España <ul style="list-style-type: none"> <li>- La organización de la Colonia</li> <li>- Bases económicas y minería</li> <li>- Sociedad y mestizaje</li> <li>- Organización política</li> <li>- La evangelización y el papel de la Iglesia'</li> <li>- Vida cotidiana y educación</li> </ul> </li> </ul>   |
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• La herencia de la Colonia</li> </ul>  |
| • El movimiento de Independencia y el Primer Imperio | <b>La Independencia y el Primer Imperio</b>  |
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Causas de la Independencia <ul style="list-style-type: none"> <li>- Condiciones de los criollos, mestizos, indios y castas</li> </ul> </li> </ul>   |
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• El movimiento insurgente y su ideario <ul style="list-style-type: none"> <li>- Hidalgo y los primeros insurgentes. El grito de Dolores</li> <li>- Las acciones militares y la derrota. Muerte de Hidalgo</li> <li>- El ideario de Hidalgo</li> <li>- Morelos y sus acciones militares</li> <li>- Las ideas de Morelos</li> <li>- El Congreso de Chilpancingo</li> </ul> </li> <li>- Vicente Guerrero y la resistencia insurgente</li> </ul> |
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• La consumación de la Independencia y el Imperio de Iturbide</li> </ul>  |

|   |  |
|---|--|
|   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• La vida cotidiana en el periodo de la Independencia</li> </ul>  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Las primeras décadas de la República. La Reforma, la Intervención y el Imperio de Maximiliano y la República Restaurada</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• La época de la inestabilidad Y la guerra con Estados Unidos <ul style="list-style-type: none"> <li>- El establecimiento de la República</li> <li>- La debilidad de los gobiernos</li> <li>- Los conflictos internacionales</li> <li>- La separación de Texas</li> <li>- La guerra con Estados Unidos</li> </ul> </li> </ul> |
|   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• La Reforma Liberal y las luchas por la soberanía de la nación</li> </ul>  |
|   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• La generación de los liberales <ul style="list-style-type: none"> <li>- Los liberales y la Constitución de 1857</li> <li>- Los conservadores</li> <li>- La guerra de Reforma</li> <li>- Juárez, su ideario y figura</li> </ul> </li> </ul>  |
|   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• La intervención francesa <ul style="list-style-type: none"> <li>- La deuda externa</li> <li>- La invasión francesa</li> <li>- Participación de los conservadores</li> </ul> </li> </ul>   |
|   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• El Imperio de Maximiliano <ul style="list-style-type: none"> <li>- Su gobierno</li> <li>- Los liberales y la resistencia nacional</li> </ul> </li> </ul>  |
|   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• La Restauración de la República</li> </ul>  |
|   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Algunos aspectos de vida cotidiana y educación en el periodo</li> </ul>   |
|   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• La herencia liberal: soberanía y democracia</li> </ul>  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• El Porfiriato</li> </ul>   | <b>El Porfiriato</b>   |
|   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• El establecimiento y la prolongación de la dictadura de Díaz <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pacificación del país</li> <li>- Represión</li> </ul> </li> </ul>   |
|   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Los cambios económicos y la obra material <ul style="list-style-type: none"> <li>- Agricultura y latifundio</li> <li>- Minería</li> <li>- Industria</li> <li>- Comercio exterior</li> <li>- Ferrocarriles</li> </ul> </li> </ul>  |
|   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Las diferencias sociales y los movimientos de protesta</li> </ul>   |
|   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cultura y educación en el periodo</li> </ul>  |
|   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Algunos aspectos de la vida cotidiana</li> </ul>  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• La Revolución Mexicana</li> </ul>  | <b>La Revolución Mexicana</b>  |
|   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• La Revolución de 1910 <ul style="list-style-type: none"> <li>- Los problemas políticos y sociales</li> <li>- Madero y el ideario democrático</li> <li>- El estallido de la Revolución</li> <li>- La dictadura de Huerta</li> </ul> </li> </ul>  |
|   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• La Revolución constitucionalista <ul style="list-style-type: none"> <li>- Los caudillos revolucionarios: Zapata, Villa, Carranza y Obregón</li> </ul> </li> </ul>   |
|   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• La Constitución de 1917</li> </ul>  |

|                        |   |
|------------------------|---|
|                        | <ul style="list-style-type: none"> <li>• La cultura de la Revolución <ul style="list-style-type: none"> <li>- La pintura, la novela y otras expresiones culturales</li> </ul> </li> </ul>   |
| • México contemporáneo | <b>El México contemporáneo</b>  |
|                        | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Las luchas internas <ul style="list-style-type: none"> <li>- El caudillismo</li> <li>- La institucionalización de la Revolución</li> <li>- Estabilidad política</li> </ul> </li> </ul>   |
|                        | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Los cambios económicos <ul style="list-style-type: none"> <li>- Industrialización</li> <li>- El "milagro mexicano"</li> </ul> </li> </ul>  |
|                        | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Los cambios sociales en el México moderno <ul style="list-style-type: none"> <li>- Del campo a la ciudad</li> <li>- De la agricultura a las fábricas y a la oficina</li> <li>- El crecimiento de la población</li> </ul> </li> </ul> |
|                        | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Los cambios en la educación</li> </ul>   |
|                        | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Los cambios en la cultura</li> </ul>   |
|                        | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Vida cotidiana</li> </ul>  |
|                        | <b>Recapitulación y reordenamiento</b>  |
|                        | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reforzamiento de los esquemas de la temporalidad y secuencia histórica</li> </ul>  |
|                        | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ubicación de los acontecimientos y de los personajes fundamentales</li> </ul>  |

Fuente: Elaborado por el autor, con base en SEP. *Plan y programas de estudio. Educación básica. Primaria. 1993.* SEP, México, 1993. pp. 96-99.

Como se observa, el tercer grado se inicia, y vincula con el primer ciclo, con temas que permiten al niño desarrollar las nociones de tiempo y transformación, de códigos para medir el tiempo, relaciones de causalidad (lo que es un remanente positivista), a través de fuentes documentales y testimoniales, partiendo de su persona, de su familia, comunidad y entidad federativa, de lo particular a lo general, así como el impacto de los niveles macro en la realidad próxima del alumno; después en el mismo grado se revisan los grandes períodos de la historia de México, mismos que son ampliados en el cuarto grado.

Para el tercer ciclo los contenidos programáticos considerados son (ver Tabla 20):

Tabla 20. Contenidos programáticos de quinto y sexto grados de Educación Primaria

| Quinto grado                            | Sexto grado |
|---|-------------|
| La evolución humana y el poblamiento de |             |

|  |  |
|--|--|
| <b>América</b>   |  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• La prehistoria</li> <li>- Orígenes y difusión territorial de la especie humana</li> <li>- La vida del hombre prehistórico. La fabricación de utensilios y la capacidad de adaptación a ambientes distintos</li> <li>- El nacimiento de la agricultura y sus efectos sobre la organización humana</li> </ul>   |  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Los orígenes del hombre americano</li> </ul>  |  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• El poblamiento del Continente Americano</li> <li>- La vida de los primeros habitantes del territorio mexicano. El paso del nomadismo a los primeros asentamientos agrícolas</li> </ul>  |  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• El progreso de la agricultura y las civilizaciones de Egipto y Oriente</li> <li>- Mesopotamia, Egipto, China e India. Sus características principales y su ubicación geográfica</li> <li>- Rasgos comunes de las civilizaciones de Egipto y Oriente. El nacimiento de las ciencias y las técnicas. El papel de las religiones. Las ciudades</li> <li>- Las civilizaciones urbanas y las luchas con los pueblos seminómadas</li> </ul> |  |
| <b>Las grandes civilizaciones agrícolas de Oriente y las civilizaciones del Mediterráneo</b>   |  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Los griegos</li> <li>- Ubicación geográfica e influencia territorial</li> <li>- Las particularidades de la organización política de los griegos: la ciudad independiente y la democracia. Atenas</li> <li>- Alejandro y el helenismo</li> <li>- Aportaciones de los griegos a la civilización. El nacimiento del pensamiento científico. La reflexión sobre la naturaleza y el ser humano</li> </ul>                                  |  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Los romanos</li> <li>- La evolución romana. De la pequeña monarquía al Imperio</li> <li>- La extensión y la organización del Imperio</li> <li>- La ciudad romana</li> <li>- Aportaciones de los romanos a la civilización. La influencia del idioma. La organización del Derecho</li> </ul>   |  |
| <b>Las civilizaciones de Mesoamérica y el área andina</b>  |  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• La región de Mesoamérica</li> </ul>   |  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Las civilizaciones. Su ubicación en el tiempo y sus rasgos característicos</li> <li>- Olmecas</li> <li>- Mayas</li> <li>- Teotihuacanos</li> <li>- Zapotecas y mixtecos</li> <li>- Los toltecas y Tula</li> </ul>   |  |

|  |  |
|--|--|
| - Los aztecas o mexicas  |  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Los elementos comunes de las culturas de Mesoamérica</li> <li>- Las actividades económicas y la vida cotidiana</li> <li>- La religión y los centros ceremoniales</li> <li>- La guerra</li> <li>- Los conocimientos científicos</li> </ul> |  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aridoamérica y las fronteras de Mesoamérica</li> <li>- Los chichimecas</li> </ul>   |  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Las civilizaciones andinas</li> <li>- Los grupos preincas</li> <li>- La civilización incaica</li> </ul>   |  |
| <b>La Edad Media europea</b>   |  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Las invasiones bárbaras y la disolución del Imperio Romano</li> </ul>   |  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• La vida en Europa durante la Edad Media. El feudalismo</li> </ul>   |  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• La expansión musulmana y el mundo del Islam</li> </ul>  |  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• El imperio bizantino</li> </ul>   |  |
| <b>El fin de la Edad Media y el Renacimiento</b>   |  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• La formación de nuevos Estados</li> </ul>   |  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• El resurgimiento de la vida urbana y del comercio</li> </ul>  |  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• El inicio del renacimiento de las ciencias y las artes. El significado del Renacimiento</li> </ul>  |  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• La caída de Constantinopla y el cierre de las rutas comerciales</li> </ul>  |  |
| <b>El descubrimiento de América</b>  |  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Las concepciones europeas del mundo</li> </ul>  |  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Los progresos de la navegación y la búsqueda de nuevas rutas comerciales</li> </ul>   |  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Colón y los Reyes Católicos</li> </ul>  |  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Los viajes de Colón</li> </ul>  |  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Los primeros establecimientos coloniales en América</li> </ul>  |  |
| <b>Las conquistas españolas en América</b>   |  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Las primeras expediciones desde Cuba</li> </ul>   |  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• La expedición de Cortés y sus alianzas indígenas</li> </ul>   |  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• La resistencia indígena. Cuauhtémoc y la caída de Tenochtitlan</li> </ul>   |  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• La extensión de la Conquista y la formación de la Nueva España</li> </ul>   |  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Las conquistas españolas en América</li> </ul>  |  |
| <b>La Nueva España y las colonias de España en América</b>   |  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Nueva España</li> <li>- La organización política y territorial de la Colonia</li> <li>- La formación de una nueva sociedad. El mestizaje. La catástrofe demográfica indígena.</li> </ul>  |  |

|   |  |
|---|--|
| <p>Los esclavos africanos</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La conquista espiritual. La Iglesia y la población indígena</li> <li>- La economía. La agricultura. La situación de los indígenas en la agricultura. La minería. Los principales centros y las características del trabajo en las minas. El comercio. Los monopolios y los impuestos</li> <li>- La vida cotidiana en la Colonia</li> <li>- La situación de los grupos sociales al terminar el siglo XVIII</li> </ul> |  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Las posesiones españolas en América</li> <li>- La ubicación de los Virreinos y las Capitanías Generales</li> <li>- Rasgos distintivos de las distintas colonias</li> </ul>   |  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• La colonización inglesa</li> <li>- Las trece colonias. Sus características respecto a otras formas de colonización</li> </ul>  |  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Las posesiones coloniales de Portugal, Francia y Holanda</li> </ul>  |  |
| <p><b>Los estados absolutistas y los imperios coloniales. Siglos XVI a XVIII</b></p>  |  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• El fortalecimiento de los Estados absolutistas y sus conflictos</li> </ul>   |  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Los imperios coloniales europeos</li> </ul>  |  |
| <p><b>Los movimientos liberales</b></p>   |  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Las ideas de la Ilustración: la igualdad, la libertad y el predominio de la ley</li> </ul>   |  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• La independencia de Estados Unidos</li> </ul>  |  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• La Revolución Francesa. Napoleón y la expansión militar</li> </ul>   |  |
|   | <p><b>La Independencia de México</b></p>   |
|   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Influencias externas</li> <li>- Las ideas de la Ilustración y los movimientos revolucionarios</li> <li>- La invasión napoleónica en España</li> </ul>   |
|   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Los factores internos</li> <li>- La desigualdad social</li> <li>- La dependencia política y económica</li> <li>- El "nacionalismo criollo"</li> </ul>   |
|   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• El movimiento insurgente</li> <li>- La conspiración de Querétaro</li> <li>- La figura y las ideas de Hidalgo</li> <li>- La campaña militar y las acciones políticas</li> <li>- Derrota y muerte de Hidalgo y de los primeros insurgentes</li> </ul> |
|   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• José María Morelos y sus campañas militares</li> <li>- Las ideas políticas de Morelos</li> <li>- El Congreso de Chilpancingo y la Constitución de Apatzingán</li> <li>- Derrota y muerte de Morelos</li> </ul>                                      |
|   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Guerrero y la resistencia insurgente</li> </ul>   |
|   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• La consumación de la Independencia</li> <li>- La Constitución de Cádiz y el descontento de los</li> </ul>   |



|  |  |
|--|--|
|  | <p>grupos dominantes de la Nueva España</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La figura de Iturbide</li> <li>- El Plan de Iguala, los acuerdos con Guerrero y el movimiento insurgente</li> </ul> |
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• El Imperio de Iturbide</li> <li>- Su origen y sus características</li> <li>- El fracaso del Imperio y el establecimiento de la República</li> </ul>             |
|  | <b>La independencia de las colonias españolas</b>  |
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Las luchas de independencia y los grandes caudillos: Bolívar, San Martín, Sucre, O'Higgins</li> </ul>   |
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• La consumación de las independencias y las nuevas naciones latinoamericanas</li> </ul>  |
|  | <b>Las primeras décadas de la República en México</b>  |
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Las dificultades del país independiente. La herencia colonial</li> </ul>  |
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Las luchas internas y la debilidad de los gobiernos</li> <li>- Centralistas y federalistas</li> <li>- La figura de Santa Anna</li> </ul>                        |
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Las actividades económicas</li> <li>- La agricultura y el latifundismo</li> <li>- La minería</li> </ul>   |
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Las diferencias sociales. La ciudad y el campo</li> </ul>   |
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• La vida cotidiana en las primeras décadas de la República</li> </ul>  |
|  | <b>Los conflictos internacionales y las pérdidas territoriales</b>   |
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• La deuda externa como fuente de conflictos. La "guerra de los pasteles"</li> </ul>  |
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Texas: la guerra, la separación y la anexión a Estados Unidos</li> </ul>  |
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• La guerra de 1847 y la resistencia mexicana. Chapultepec y la defensa de la capital</li> </ul>  |
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Los tratados de Guadalupe Hidalgo</li> </ul>  |
|  | <b>La reforma liberal</b>  |
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• La dictadura de Santa Anna</li> </ul>   |
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Las ideas de los liberales y los conservadores</li> </ul>   |
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• La generación de los liberales</li> </ul>   |
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• El Plan de Ayutla y el triunfo liberal</li> </ul>   |
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• La Constitución de 1857. Partidarios y adversarios</li> </ul>   |
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• La guerra de Reforma</li> <li>- El triunfo liberal</li> <li>- Juárez y las leyes de Reforma</li> </ul>  |
|  | <b>La intervención francesa y el segundo Imperio</b>   |
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Los problemas económicos de México y las presiones extranjeras</li> </ul>   |
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Los intereses de Francia y la intervención</li> </ul>   |
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• La defensa de México: el 5 de mayo de 1862</li> </ul>   |
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• La invasión y la ocupación de la Capital</li> </ul>   |

|  |   |
|--|---|
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Juárez y los liberales ante la invasión</li> </ul>   |
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• El Imperio de Maximiliano. El papel de los conservadores</li> </ul>  |
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• La resistencia nacional y la derrota del Imperio</li> </ul>  |
|  | <b>La Restauración de la República</b>  |
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• La democracia política y las diferencias entre los liberales</li> </ul>  |
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Los problemas económicos</li> </ul>  |
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• La cultura nacional</li> </ul>   |
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• La vida cotidiana</li> </ul>   |
|  | <b>El desarrollo de Europa en el siglo XIX</b>  |
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Los avances científicos y técnicos</li> </ul>  |
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• El apogeo del industrialismo. Las relaciones comerciales y el colonialismo</li> </ul>  |
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Las transformaciones sociales y sus conflictos</li> </ul>  |
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Las ciudades Y los cambios en la vida cotidiana</li> </ul>   |
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Los conflictos entre las potencias</li> </ul>  |
|  | <b>El Porfiriato</b>  |
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Los antecedentes de Porfirio Díaz y los factores que favorecieron su arribo al poder</li> </ul>  |
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• El establecimiento de la dictadura. Sus mecanismos políticos</li> </ul>  |
|  | El establecimiento de la dictadura. Sus mecanismos políticos  |
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Los cambios económicos durante el porfirismo</li> <li>- La agricultura y el desarrollo del latifundio</li> <li>- La industria y la situación de los obreros</li> <li>- La minería</li> <li>- Los ferrocarriles y su impacto</li> </ul>                                   |
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• El crecimiento del descontento social y la represión</li> </ul>  |
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• La cultura y la vida cotidiana</li> </ul>  |
|  | <b>La Revolución Mexicana</b>   |
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Los precursores de la Revolución</li> </ul>  |
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Madero y su ideario democrático</li> </ul>   |
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• La revolución maderista y la derrota de Díaz</li> </ul>  |
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• El gobierno de Madero. Sus adversarios</li> </ul>  |
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• El asesinato de Madero y el gobierno de Huerta</li> </ul>  |
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• La revolución constitucionalista</li> </ul>  |
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Las divisiones entre los caudillos. El triunfo de Carranza</li> </ul>  |
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• La Constitución de 1917. Sus principios y principales artículos</li> </ul>   |
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• La estabilización y las reformas de la Revolución entre 1920 y 1940</li> <li>- El reparto agrario</li> <li>- El impulso a la industria</li> <li>- La protección de los derechos sociales</li> <li>- La educación pública</li> <li>- La expropiación petrolera</li> </ul> |

|  |  |
|--|--|
|  | <b>El mundo durante la Revolución Mexicana</b>   |
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Las rivalidades de las potencias y la Primera Guerra Mundial</li> <li>- Vencedores y derrotados</li> <li>- Japón, una nueva potencia</li> </ul>   |
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Las revoluciones sociales</li> <li>- Rusia</li> <li>- El nacionalismo chino</li> </ul>  |
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Las transformaciones técnicas y los cambios de la vida diaria</li> </ul>  |
|  | <b>Las transformaciones del México contemporáneo</b>   |
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• La estabilidad política: avances y conflictos en la consolidación de la democracia hasta el gobierno de Adolfo López Mateos</li> </ul>  |
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• El cambio económico</li> <li>- La industria y los servicios modernos</li> <li>- La agricultura y sus problemas</li> </ul>   |
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• El cambio social</li> <li>- Desarrollo de la sociedad urbana</li> <li>- Crecimiento de la población</li> <li>- La seguridad social</li> <li>- La educación y la cultura</li> <li>- Los cambios en la ciencia y la técnica</li> <li>- Algunas transformaciones de la vida cotidiana</li> </ul> |
|  | <b>El mundo a partir de 1940</b>   |
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• El militarismo autoritario y las tensiones internacionales</li> </ul>   |
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• La Segunda Guerra Mundial. Vencedores y vencidos</li> </ul>   |
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• La descolonización del mundo</li> </ul>   |
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• La "guerra fría" y la crisis del sistema socialista</li> </ul>  |
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Los cambios científicos y técnicos y su impacto en la vida cotidiana</li> </ul>   |
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• La desigualdad entre las naciones</li> </ul>  |
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Los riesgos del deterioro ambiental</li> </ul>  |
|  | <b>Recapitulación y ordenamiento</b>   |
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reforzamiento de los esquemas de la temporalidad y secuencias históricas</li> </ul>   |
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ubicación de los acontecimientos y personajes fundamentales</li> </ul>  |

Fuente: Elaborado por el autor, con base en SEP. *Plan y programas de estudio. Educación básica. Primaria. 1993.* SEP, México, 1993. pp. 100-105.

Mientras que en quinto grado se revisan contenidos de la Historia Universal, desde los orígenes del hombre hasta los movimientos revolucionarios del siglo XVIII, en sexto grado se continúa el recorrido histórico con los movimientos libertarios del siglo XIX y hasta el siglo XX, focalizando los temas en el desarrollo de México.

El segundo rasgo del enfoque considera la importancia de:

**2º. Estimular el desarrollo de nociones para el ordenamiento y la comprensión del conocimiento histórico.** En un primer momento, el propósito principal es estimular la curiosidad y la capacidad de percepción de los niños hacia los procesos de cambio que han ocurrido en su entorno inmediato, para superar la espontánea fijación en el presente que es común en los niños de los primeros grados. Al iniciar el estudio histórico sistemático, un elemento constante de la enseñanza será promover la adquisición progresiva de esquemas de ordenamiento histórico en grandes épocas, que sirvan para organizar el aprendizaje de nuevos conocimientos. En los últimos tres grados los contenidos programados permiten la adquisición y el ejercicio de nociones históricas más complejas, como las de causalidad, influencia recíproca entre fenómenos, difusión de influencias y diversidad de procesos históricos y formas de civilización. En este sentido, el supuesto del programa es que el ejercicio de la reflexión histórica desarrolla capacidades que pueden transferirse hacia el análisis de la vida social contemporánea.<sup>558</sup>

Como se ha asentado previamente, en este rasgo también se recomienda partir de los procesos de cambio ocurridos en contexto cercano del niño para, a través del ejercicio de la reflexión histórica, desarrollar sus capacidades sobre nociones históricas “[...] de causalidad, influencia recíproca entre fenómenos, difusión de influencias y diversidad de procesos históricos y formas de civilización. [...]” En el párrafo se insiste en el proceso de adquisición de esquemas de ordenamiento histórico y de nociones históricas, pero reiteramos que tales procesos se desarrollan, no se adquieren, pues no se encuentran elaborados previamente en el contexto donde se desenvuelve el alumno.

El valor que representa diversificar los objetos de conocimiento histórico es expresado en el tercer rasgo del enfoque, en los términos siguientes:

**3º. Diversificar los objetos de conocimiento histórico.** Por tradición los cursos de historia en la educación básica suelen concentrarse en el estudio de los grandes procesos políticos y militares, tanto de la historia nacional como de la universal. Aunque muchos conocimientos de este tipo son indispensables, el programa incorpora otros contenidos de igual importancia: las transformaciones en la historia del pensamiento, de las ciencias y de las manifestaciones artísticas, de los grandes cambios en la civilización material y en la cultura y las formas de vida cotidiana.<sup>559</sup>

---

<sup>558</sup> *Ibid.* p. 90.

<sup>559</sup> *Id.*

Inicialmente se reconoce la historia abordada a la manera tradicional, estudiando los grandes procesos políticos y militares, ya que son “indispensables”; de esta manera se explicita que la historia, desde esta perspectiva, se dirige a destacar las acciones de los grupos de poder, los políticos y los militares en este caso, y si bien más adelante se indica la necesidad de conocer históricamente otros ámbitos del desarrollo humano, como el “pensamiento”, la ciencia y las artes, así como de los “*grandes cambios*” culturales y civilizatorios, no se menciona el conocimiento y valoración de la historia cercana, la de la comunidad, la que tiene como protagonistas a los propios pobladores y cuya incidencia es directa en los propios grupos sociales, ya que son éstos quienes la vivencian, transmiten, sin los filtros oficiales.

Nuevamente se da un peso sustantivo a las “figuras centrales en la formación de nuestra nacionalidad”, en el cuarto rasgo del enfoque:

**4º. Fortalecer la función del estudio de la historia en la formación cívica.** En esta línea un primer propósito es otorgar relevancia al conocimiento y a la reflexión sobre la personalidad y el ideario de las figuras centrales en la formación de nuestra nacionalidad. Se trata de estimular la valoración de aquellas figuras cuyo patriotismo y tenacidad contribuyeron decisivamente al desarrollo del México independiente. Este conocimiento es imprescindible en la maduración del sentido de la identidad nacional.

Un segundo propósito de formación cívica del estudio de la historia se logra al promover el reconocimiento y el respeto a la **diversidad cultural de la humanidad** y la confianza en la capacidad de los seres humanos para transformar y mejorar sus formas de vida.<sup>560</sup>

Se precisa la importancia de estudiar la historia, conjuntamente con la Educación Cívica, a fin de lograr dos propósitos:

1. Conocer a los prohombres de la historia de bronce y reflexionar sobre su ideario, ya que, se asienta, son “[...] figuras cuyo patriotismo y tenacidad contribuyeron decisivamente al desarrollo del México independiente [...]”, situación cuestionable, desde nuestra perspectiva, ya que como se decía en párrafos anteriores, estas personas tuvieron la fortuna de estar en el momento

---

<sup>560</sup> *Ibid.* p. 90-91.

preciso para dirigir a los grupos de individuos anónimos quienes fueron los que realmente accionaron los cambios sociales. Se expresa que el conocimiento de estas personas y de sus idearios es “imprescindible” para reforzar la identidad nacional; desde esta óptica no se aglutina a los pueblos a través de los valores culturales “nacionales”, sino mediante el conocimiento y valoración de los “héroes”.

2. También esta vinculación, Historia-Educación Cívica, favorece el reconocimiento y respeto para la diversidad cultural de la humanidad, según se expresa en el Plan, pero se obvia el reconocimiento de la diversidad cultural del país, fuente primigenia de una nación étnica y no política, como es la que se ha esgrimido en México a lo largos de dos siglos, con magros resultados. Resuena el eco de la orientación marxista al reconocerse el papel del Hombre como transformador de su realidad.

El último rasgo considera la importancia de vincular la historia con la geografía:

**5º. Articular el estudio de la historia con el de la geografía.** Un principio general del plan de estudios es establecer una relación continua y variada entre los contenidos de diversas asignaturas de la educación primaria. En el caso de Historia, se pone particular atención a las relaciones entre los procesos históricos y el medio geográfico. Con este propósito, a partir del tercer grado se han hecho coincidir los temas centrales de estudio de ambas asignaturas. Con ello se pretende que los alumnos reconozcan la influencia del medio sobre las posibilidades del desarrollo humano, la capacidad de la acción del hombre para aprovechar y transformar el medio natural, así como las consecuencias que tiene una relación irreflexiva y destructiva del hombre con el medio que lo rodea.<sup>561</sup>

Si bien un cambio radical del plan y programas de estudio fue cambiar de Ciencias Sociales a disciplinas sociales tratadas aisladamente, ya que, según los especialistas, se perdía continuidad, sistematización, se propiciaba la fragmentación y la ruptura en el tratamiento de los contenidos temáticos, como ya anotábamos antes, ahora, en el párrafo anterior se expresa la necesidad de interrelacionar las asignaturas. “[...] Un principio general del plan de estudios es establecer una relación continua y variada entre los contenidos de diversas asignaturas de la educación

---

<sup>561</sup> *Ibid.* p. 91.

primaria. [...]” Una contradicción es patente. En el mismo rasgo se reconoce la trascendencia de ubicar a los grupos en su contexto geográfico.

Como se ha revisado, la Nación construida durante el siglo XIX y orientada hacia una perspectiva revolucionaria, durante el siglo XX, con la cultura que “aglutinaría” a todos los mexicanos, dejó de enarbolarse en el *Plan y programas de estudio. Educación básica. Primaria. 1993*; el discurso había virado drásticamente y otras serían las estrategias que implementaría el Estado para seguir ejerciendo el poder. Concluimos este apartado con la revisión del tratamiento dado a “lo nacional”, de manera retrospectiva, en las reformas educativas de Carlos Salinas de Gortari, Luis Echeverría Álvarez y Adolfo López Mateos, a fin de tener puntos de referencia contrastantes, que reafirmen el posicionamiento manifestado desde la Introducción de esta investigación.

## 10.1. Tres visiones educativas de “lo nacional”

Sin ideología educacional no es posible una política educativa, igual que no es posible política alguna sin una filosofía que la nutra, la sustente y la vivifique. Y es la política -definidora por esencia de finalidades, de objetivos, de metas- la que posibilita la planeación educativa en la que se integra la reforma o las reformas al sistema, ya que las estructuras cambian por la fuerza de los acontecimientos y el progreso del pensamiento humano o de la ciencia.

Una ideología educacional es, pues, absolutamente necesaria porque responde a la naturaleza misma del hombre y su quehacer. Nada está al margen del pensamiento, ni excluye la toma de decisiones, que son y serán siempre de carácter ideológico. Es obvio, sin embargo, que las tesis pueden ser discutibles, criticables y perfectibles. Cuando se critica una tesis es porque a ella se opone otra que emana de un pensamiento al que contradice. Es así en la historia del hombre y lo ha sido siempre, porque el hombre cultiva, hace, crea y se proyecta en el mundo que asume de continuo.

Jaime Castrejón Díez y Carlos Romero Panisio

### 1993

La reforma de 1993 del Artículo 3º. Constitucional puntualizó que la educación que imparta el Estado, entre otras características más:

a) Será democrática, considerando a la democracia no solamente como una estructura jurídica y un régimen político, sino como un sistema de vida fundado en **el constante mejoramiento** económico, social y **cultural del pueblo**.

b) Será nacional, en cuanto –sin hostilidades ni exclusivismos- atenderá a la comprensión de nuestros problemas, al aprovechamiento de nuestros recursos, a la defensa de nuestra independencia política, al aseguramiento de nuestra independencia económica y **a la continuidad y acrecentamiento de nuestra cultura** [...]

[...]

V. Además de impartir la educación preescolar, primaria y secundaria, señaladas en el primer párrafo, el Estado promoverá y atenderá todos los tipos y modalidades educativos –incluyendo la educación superior- necesarios para el **desarrollo de la Nación**, apoyará la investigación científica y tecnológica, y **alentará el fortalecimiento y difusión de nuestra cultura**. (El subrayado es nuestro).<sup>562</sup>

Aunque no aparece de manera frecuente, el término “nuestra cultura” parece ser un elemento aglutinador y una finalidad de las acciones educativas, pero sin precisar qué es *nuestra* cultura, aunque con base en lo revisado y sustentado en el Capítulo

<sup>562</sup> *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Sista, México, 2004. pp. 7-8.



Tercero podemos afirmar que esa cultura es la construida por el Estado, ya que sus componentes y orientación han sido seleccionados y tamizados, a través del desarrollo histórico del país como se concluye en el mismo capítulo. Por otra parte, resulta cuestionable considerar que la cultura presenta una “continuidad”, ya que este concepto decimonónico (positivista) tiene por finalidad justificar y legitimar que el Estado tiene sus raíces en el pasado, el cual, como ya se verificó, ha sido un elemento recurrente para sustentar la hegemonía y, por lo tanto, el poder.

Ornelas, evocando a Carlos Fuentes, especifica como cultura “[...] el modo de vida material, intelectual y espiritual acumulado por México y los mexicanos a lo largo de la historia [...]”<sup>563</sup>, sin embargo, la cultura no es acumulativa, ni se construye por la abstracción denominada México, ni por todos los mexicanos: Ratificamos que la “cultura mexicana” es reconocida sólo por una fracción de los habitantes del país, los mestizos principalmente, que aunque son mayoría no son los únicos mexicanos. El mismo auto considera que existe “[...] un sentimiento de nacionalidad bien arraigado entre las masas, que se manifiesta incluso en el corazón de los Estados Unidos entre los mexicano-estadounidenses de varias generaciones. [...]”<sup>564</sup> Pero la cultura “chicana”, si bien tiene algunos iconos comunes con la cultura “mexicana”, responde a otras motivaciones, a otras intenciones e intereses, es otra cultura. Lo expresado por Ornelas corresponde a una visión oficialista, como es el caso actual de propiciar el voto de los mexicanos radicados en el extranjero. Sobre esa idealizada cultura mexicana, el propio investigador expresa:

Si bien no hay que temer a *Mickey Mouse*, hay valores que se derivan de la noción de ser mexicanos que bien vale la pena mantener, enriquecer e incrementar: lazos de solidaridad, en lugar de individualismo egoísta; sentimientos de pertenencia y adscripción a una nación e historia, no sólo a un territorio; y un conjunto de mitos y ritos sociales, entre ellos el de los niños héroes, que forman parte de la cosmovisión de los mexicanos. [...]”<sup>565</sup>

Retornando a nuestro eje conductor, si bien el mandato constitucional los conceptos de cultura nacional y Nación se presentan vagamente, en el Plan de estudios 1993 el

<sup>563</sup> ORNELAS, Carlos. *El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo*. p. 125.

<sup>564</sup> *Id.*

<sup>565</sup> *Ibid.* p. 125-126.

concepto de cultura prácticamente está ausente, ya que únicamente se menciona una vez y haciendo referencia a la “compleja función social y cultural” de la escuela<sup>566</sup>. El otrora discurso nacionalista, donde la cultura mexicana era el elemento fundamental, al inicio de los años noventa, desaparecía: la Nación política, construida a lo largo de dos siglos, dejaba de esgrimirse como fundamento y orientación de la labor educativa, mientras que en el México profundo se afianzaba la Nación étnica. Esto obedecía a la dinámica político-económica nacional e internacional; es decir,

La tensión entre el afán innovador y el apego a viejas prácticas es más obvia en el período de Salinas de Gortari, quien al principio de su mandato probablemente haya dudado de cuál era el curso de acción recomendable para superar los problemas nacionales [...] Pero cuando Salinas se decidió, al cabo de no pocas vacilaciones en su retórica, por jugar la carta de acercamiento expreso a Estados Unidos, su gobierno entero se supeditó a ese objetivo, pese a lo cual el discurso político no pudo o no quiso erradicar obstinados remanentes de la vieja ideología oficial. Esa contradicción, que intentó resolverse otorgando connotaciones novedosas a vocablos gastados, delataba la mezcla poco apetecible de reformismo económico y propensión a resguardar el autoritarismo político, que seguía siendo indispensable para imponer nuevas reglas en la economía, cuyo alto costo se transfirió al conjunto de la población empobrecida.<sup>567</sup>

En el ámbito de la “cultura oficial”, las políticas culturales eran monotemáticas y coordinadas por el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, creado el 7 de diciembre de 1988 y conocido inicialmente como CNCA y después por CONACULTA, organismo a través del cual el gobierno federal

[...] ejercería las atribuciones de promoción y difusión de la cultura y las artes [...], que incluirían establecer criterios en la producción de cine, radio y televisión y en la industria editorial; planear, dirigir y coordinar las tareas relativas a las lenguas y culturas indígenas; organizar bibliotecas, museos y exposiciones; y auspiciar intercambios culturales con otros países, en coordinación con la Secretaría de Relaciones Exteriores<sup>568</sup>.

Por lo tanto, la relación Estado-sociedad civil daba un giro trascendental, cambiando, a su vez, el lenguaje empleado. Las políticas culturales eran guiadas y coordinadas por la burocracia y afianzaban el interés del gobierno federal de “impulsar” las

<sup>566</sup> SEP. *Plan y programas de estudio. Educación básica. Primaria. 1993*. p. 13.

<sup>567</sup> MABIRE, Bernardo. *Políticas culturales y educativas del Estado mexicano de 1970 a 1997*. El Colegio de México, México, 2003. pp. 56-57.

<sup>568</sup> *Ibid.* p. 58.

expresiones que respondieran a sus necesidades o a las de los grupos hegemónicos.

Como asentamos, en la presentación del *Programa de Modernización Educativa 1989-1994*, el presidente de la República había expresado que correspondía a la educación detonar la transformación de la sociedad, para lo cual debía vincularse con la productividad y beneficiar a toda la sociedad; con relación a la productividad, se aseveraba que al sector educativo correspondía posibilitar que todos los mexicanos contaran con la calificación y formación necesarias para realizar un “trabajo productivo y remunerador”, mientras que se observaba cierta vaguedad con relación a los “beneficios” para toda la sociedad, dando, de esta manera, mayor énfasis a la productividad.

En este contexto, los retos que se presentaban para el sector educativo eran:

1. Brindar una educación de calidad, tema que ha sido recurrente hasta la actualidad, aunque su conceptualización ha ido transformándose de acuerdo al criterio e intereses del mandatario en turno; sin embargo, en su momento se expresó que la educación debería responder a los requerimientos sociales y económicos del país.
2. Vinculación del desarrollo científico y tecnológico. Se continuaba con el discurso que el desarrollo de la ciencia y tecnología favorecerían la independencia de México, por lo que era necesario priorizar la educación superior.
3. Consolidar la educación secundaria como terminal. La administración salinista consideraba que una vez que se había universalizado la educación primaria, sin garantizar la permanencia, debería enfocarse al nivel secundario, el cual presentaba múltiples retos, destacando que no ofrecía una cultura tecnológica

a los alumnos, ni propiciaba la movilidad social, mediante la incorporación al mercado laboral.

Por lo tanto, reiteramos que en el lenguaje oficial expresiones como identidad cultural, nacionalismo, valores patrios, entre otras muchas que conformaban el ideario gubernamental, fueron sustituidas y/o pasaron a un segundo plano, y fueron sustituidas por calidad educativa, productividad, eficacia, etc., más propias de la administración empresarial que de la política educativa institucional. En efecto, en el *Plan y programas de estudio 1993*, como hemos revisado, los términos primeramente enunciados están casi ausentes, más aún dichos documentos carecían de una fundamentación y orientación psicopedagógica sólida, ya que sólo se enunciaban someramente algunos aspectos.

Por lo tanto, durante el sexenio de Salinas de Gortari, en el contexto educativo, la mística esgrimida por los gobiernos “revolucionarios” dejó al margen el discurso conformado a través de dos siglos, ahora, se consideraba más importante y trascendente dirigir la educación hacia la competitividad y productividad, acorde con un proyecto modernizador que permitiera al país responder a los retos económicos que planteaba la dinámica política mundial.

De esta manera, la modernización educativa de la Educación Básica se enfocó, como se analizó en su momento, hacia tres líneas estratégicas: reorganización del sistema educativo (mediante la consolidación del federalismo y la promoción de la participación social), la reformulación de los contenidos y materiales educativos (a través de la formulación e implantación de un nuevo plan y programas de estudio, así como de libros de texto gratuitos), y la revaloración de la función magisterial (con programas, como Carrera Magisterial, que tenían como propósito la actualización del profesor, así como su acceso a mejores condiciones salariales, profesionales y sociales, cuando menos era ese el propósito plasmado en los documentos).

Aunque en el discurso pronunciado por el Ejecutivo Federal, en la ceremonia de presentación del *Programa para la Modernización Educativa 1989-1994*, el 9 de octubre de 1989, en Monterrey, Nuevo León, al dirigirse a los asistentes y a los “educadores de la patria” expresaba que “México es respetado por su cultura y tradición, por su amor a la belleza y su calidez humana [...]”<sup>569</sup>, invitaba a todos para sumarse a la acción transformadora que beneficiara a todos, donde la educación habría de usarse

[...] como la palanca firme, como instrumento del cambio y la transformación. La educación tendrá que servir de motor en la generación de nuevas ideas y actitudes, acordes con los nuevos tiempos; deberá impulsar los ajustes para lograr una nueva estructura productiva, eficiente, respaldada en el conocimiento científico y tecnológico; deberá servir de sustento en una cada vez mayor conciencia de solidaridad social e identidad nacional.<sup>570</sup>

Nuevamente, el medio más accesible para implantar la reforma educativa fueron los libros de texto, cuya publicación no estuvo exenta de críticas, pero a diferencia de los editados con anterioridad, ahora los ataques no provinieron del ala derecha, sino de la izquierda, ya que al acercarse el gobierno salinista hacia los EUA y Canadá, mediante la firma de tratados comerciales, como el TLC, se congració con el sector empresarial, y al restablecer relaciones con El Vaticano, lo hizo con la Iglesia, a lo que se aunó la reforma constitucional que reconocía jurídicamente a las iglesias. Por lo tanto, el silencio de las iglesias, como el reconocimiento explícito de la Coparmex, por los cambios establecidos fueron el espaldarazo para la sexenio de Salinas de Gortari. La tradicional actitud de descalificación de la Unión Nacional de Padres de Familia, también sorprendió por la mesura de sus declaraciones y la exaltación de los libros de texto gratuitos, en particular el de Historia.

[...] El contraste con los años sesenta y setenta es más llamativo si se considera que los títulos de la tercera serie no modificaron las tesis tradicionales de la historia oficial respecto al papel poco edificante de la Iglesia católica en México; eso no disgusta ya a los prelados, por la prioridad de los intereses políticos del momento sobre las consideraciones ideológicas.

[...]

<sup>569</sup> PODER EJECUTIVO FEDERAL. *Programa para la modernización educativa 1989-1994*. 1 *Modernización educativa*. p. XIV.

<sup>570</sup> *Id.*

En vista de que la derecha abandonó el papel de enemigo de los libros gratuitos para convertirse en su defensor, hasta cierto punto es lógico que ahora los abomine la izquierda, mas no como institución. Encabeza las críticas el PRD, orgulloso aún por el recuerdo de su buen desempeño electoral cuatro años antes. Hay quejas en cuanto a procedimiento, por la prisa para escribir los manuales y la falta de consultas al magisterio, pero los reproches capitales se refieren al supuesto contenido ideológico de la nueva serie, que según el PRD “traiciona” el espíritu del proyecto educativo original del Estado y procura “adecuar la historia a las intenciones del régimen.”<sup>571</sup>

La diatriba de estos libros de texto ya fue abordada en un apartado previo, sólo reafirmamos que los libros de texto gratuitos han sido y son el mero pretexto para la confrontación política de los diferentes sectores que ven beneficiados o “perjudicados” en sus intereses por las decisiones del mandatario en turno. Por lo tanto, los textos editados por la administración salinista “[...] parecían perder su magia en un país donde el Estado renegaba de sus labores constructivistas, pero sin abandonarlas del todo, porque no había quien lo supliera.”<sup>572</sup>

## 1975

La década de los sesenta fue crucial para el Estado mexicano, y para el nacionalismo que blandía; en efecto, el mundo vivió, en 1968, una etapa de fuertes críticas y cuestionamientos a las instituciones sociales: la juventud mundial levantó su voz y sus demandas reclamando sus derechos, su libertad, y México no fue la excepción.

1968 fue un año axial. Inauguró con voz alta la crítica del Estado centralista y del gobierno autocrático priista, hizo pública la ideología antiliberal y despótica del régimen, y puso en marcha un movimiento democrático que acabó por dismantelar una tras otra las antiguas bases que legitimaban el maridaje entre el partido oficial y el gobierno. Esta oleada democrática adquirió tal ímpetu que desde entonces el partido no pudo recobrar la iniciativa en la conducción republicana del país y fracasó en levantar la bandera del “nacionalismo revolucionario” o de la identidad y la unidad nacionales. Bajo el gobierno del presidente Luis Echeverría se intentó revivir la música, las artesanías, la gastronomía y la indumentaria “mexicanas”, con el resultado de que esas revitalizaciones inducidas desde la residencia presidencial acabaron en burla y cotilleo. La pérdida de la brújula nacionalista y su sustitución por los estados de ánimo de quien ocupaba la silla presidencial tuvo una manifestación vigorosa en la época de José López Portillo, cuando el rescate del Templo Mayor y otras obras arqueológicas fueron decididas por la voluntad del presidente. De 1968 en adelante las banderas nacionalistas fueron alzadas

<sup>571</sup> MABIRE, Bernardo. *Op. Cit.* pp. 151-152, 153-154.

<sup>572</sup> *Ibid.* p. 159.

por la oposición, los intelectuales de diverso signo y por los propios indígenas y grupos marginados. Los emblemas y los símbolos que antes representaban a la Patria o la Nación perdieron visibilidad o adquirieron sentidos particularistas y las organizaciones sociales, la “sociedad civil” y los ciudadanos demandaron una patria y una nación con rostro diferente.<sup>573</sup>

### O como Paz explica:

[...] Año axial, 1968 mostró la universalidad de la protesta y su final irrealidad: ataraxia y estallido, explosión que se disipa, violencia que es una nueva enajenación. Si las explosiones son parte del sistema, también los son las represiones y el letargo, voluntario o forzado, que las sucede. La enfermedad que roe a nuestras sociedades es constitucional y congénita, no algo que le venga de fuera. Es una enfermedad que ha resistido a todos los diagnósticos, lo mismo a los de aquellos que se reclaman de Marx que a los de aquellos que se dicen herederos de Tocqueville. Extraño padecimiento que nos condena a desarrollarnos y a prosperar sin cesar para así multiplicar nuestras contradicciones, enconar nuestras llagas y exacerbar nuestra inclinación a la destrucción. [...]

[...]

A diferencia de los estudiantes franceses en mayo de ese mismo año, los mexicanos no se proponían un cambio violento y revolucionario de la sociedad ni su programa tenía un radicalismo de los muchos grupos de jóvenes alemanes y norteamericanos. Tampoco apareció la tonalidad orgiástica y parareligiosa de los *hippies*. El movimiento fue reformista y democrático, a pesar de que algunos de sus dirigentes pertenecían a la extrema izquierda. ¿Una maniobra táctica? Me parece más sensato atribuir esta ponderación a la naturaleza de las circunstancias y al peso de la realidad objetiva: ni el temple del pueblo mexicano es revolucionario ni lo son las condiciones históricas del país. [...]<sup>574</sup>

Si bien 1968 fue un momento de cuestionamiento hacia el *stablishment*, sin importar si el Estado era de derecha o de izquierda, como sostiene Wallerstein, también fue el tiempo que favoreció que la derecha volviera a posicionarse:

[...] los revolucionarios mundiales de 1968 protestaban por todas partes contra el imperialismo estadounidense, pero también contra los movimientos de la Vieja Izquierda. Para los estudiantes y trabajadores implicados en los movimientos del 68, los movimientos de la Vieja Izquierda habían llegado al poder, sí, pero no habían cumplido las promesas de transformar el mundo en una dirección más igualitaria, más democrática. El anhelo continuaba. Los sesentayocheros (sic) crearon nuevos movimientos (los verdes, los feministas, los identitarios), pero ninguno fue capaz de atraer el respaldo masivo que habían adquirido los movimientos tradicionales en el período posterior a 1945.<sup>575</sup>

<sup>573</sup> FLORESCANO, Enrique. “Evanescencia de las imágenes de la Patria y crisis del proyecto nacionalista, 1980-2000”, en *Nexos* 331, México, julio 2005. p. 27.

<sup>574</sup> PAZ, Octavio. “Crítica de la pirámide”, en PAZ, Octavio. *México en la obra de Octavio Paz. I. El peregrino en su patria*. pp. 257, 262.

<sup>575</sup> WALLERSTEIN, Immanuel. “Los zapatistas: la segunda etapa”, en *La Jornada*, México, 19 de julio de 2005. p. 12.

Como preámbulo a los acontecimientos del 2 de octubre de 1968, el titular del Ejecutivo, en su Cuarto Informe de Gobierno, el 1 de septiembre de ese año, advirtió:

Los jóvenes deben tener ilusiones; pero no dejarse alucinar.

Varios ejemplos tenemos de jóvenes que, engañados por el espejismo de creerse héroes cimeros, pronto supieron que su heroísmo era falso; pudieron haber sido talentos útiles para México y se perdieron por la amargura de su frustración.

Está en el espíritu de los jóvenes el deseo de aventura y heroísmo. ¿Quieren emprender una gran aventura, ser verdadera y elevadamente heroicos? Tienen entonces la gran oportunidad de participar en la aventura fascinante de construir un México cada día mejor, más grande y más generoso. En él podrán practicar su heroísmo, un heroísmo que no será espectacular, pero sí noble, y que les producirá grandes satisfacciones: saberse forjadores de sí mismos al enriquecer su espíritu con el saber y templar su carácter con la educación de la voluntad, para poder saborear la mayor alegría de todas, la de trabajar para bien propio y para enaltecer a la Patria.

Estamos de acuerdo con los jóvenes en que no deben aceptar pasivamente a nuestra sociedad, tal como es; pero no con que simplemente se resignen a rechazarla o alocadamente se rebelen contra ella sin tener conciencia de lo que quieren y de lo que van a edificar en lugar de lo que pretenden destruir.

¡Qué grave daño hacen los modernos filósofos de la destrucción que están en contra de todo y a favor de nada!

[...]

[...] La joven generación tendrá que medir, en lo hondo de su ser, que la algarada sin razón no corresponde a su responsabilidad y que México no admite soluciones que vayan en contra de sus propias esencias.<sup>576</sup>

Se planteaba para “lograr un México mejor” una sola ruta, una sola vía, la que esgrimía el Estado mexicano, la de una nación política:

Esas mismas manos rudas y sufridas [de la juventud campesina] que fueron las que izaron un garroteo una lanza al llamamiento de Hidalgo y de Morelos; las que no midieron la inmensidad del desierto cuando arrastraban los carromatos de la gloriosa hueste de Benito Juárez; las mismas manos que apretaron el rifle o el machete bajo la bandera de Madero, de Carranza y de Zapata.<sup>577</sup>

En su alocución, al igual que lo hicieron sus predecesores, aunque en la vía de los hechos la espera aún está presente, convocaba a todos los ciudadanos para unirse a la cruzada por la Patria, a través de la formación de los niños y jóvenes:

Desde esta elevada tribuna de la Nación, en esta hora solemne, convoco a los mexicanos a la más noble de las misiones: la de buscar y encontrar las rutas que han de recorrer nuestros hijos; rutas que los conduzcan a metas ciertas y valiosas; rutas

<sup>576</sup> DÍAZ ORDAZ, Gustavo. *La reforma educativa y los maestros. Urgencia de una profunda reforma educativa*. SEP, México, 1969. p. 9-11.

<sup>577</sup> *Ibid.* p. 11.



seguras que puedan ser transitadas en libertad y con responsabilidad, para poder llegar al final, con la más grande de las satisfacciones: el haber aportado el propio impulso a la marcha acelerada de la Patria.

Todos tienen cabida: no hay mexicano insignificante en la tarea de forjar el futuro de la Nación. A ella pueden aportar sus inquietudes, sus conocimientos y sus talentos los jóvenes y los viejos, los técnicos y los científicos, los pedagogos y los investigadores; no sólo para criticar lo que no sirva y deba ser desechado, sino, muy principalmente, para seleccionar lo que deberá aprovecharse y, sobre todo, para crear la nueva estructura educacional.

Por ser tan ardua y tan compleja la labor no bastará el esfuerzo, ni la experiencia, ni la erudición; todo será estéril, si los mejores hombres de México no ponen lo más valioso de su ser: la pasión de servir a su Patria.<sup>578</sup>

El Lic. Gustavo Díaz Ordaz, planteaba “[...] la urgencia de una profunda reforma educacional. Problema no sólo de México: la crisis de la educación es mundial.”<sup>579</sup>

Al hablar de reforma educacional estoy pensando en la que debe iniciarse en el hogar, continuar en el jardín de niños, seguir en la primaria y la secundaria, proyectarse al bachillerato, llegar a los estudios medios, a los profesionales y aun a los de postgraduados, e ir sentando, en todas las etapas, las bases en las que ha de apoyarse la actitud del ser humano ante la vida y su línea de conducta frente a sus semejantes. La educación es permanente, nunca termina.<sup>580</sup>

Para lograr lo anterior, indicaba que era necesario seleccionar los conocimientos que el estudiante debería aprender: “Se requiere seleccionar los conocimientos necesarios y proporcionarlos al educando coordinadamente, adoptando métodos pedagógicos modernos, que susciten su interés y curiosidad, eliminar los obsoletos programas demasiado minuciosos y sustituirlos por otros de menos cantidad, de más calidad.”<sup>581</sup>

En una de las páginas de su discurso destacaba lo dicho por él en la reunión de Punta del Este, sobre la educación: “Cuidemos que sea ni simplemente libresca, ni sólo educación unitaria. Educación para la producción y educación para la cultura. Sin el contenido humanista el desarrollo económico nada significa en la historia de un pueblo.”<sup>582</sup> Los vientos del neoliberalismo económico harían que esta importante premisa se diluyera en la palabrería de la competitividad y productividad. Asimismo,

---

<sup>578</sup> *Ibid.* p. 8-9.

<sup>579</sup> *Ibid.* p. 5.

<sup>580</sup> *Id.*

<sup>581</sup> *Ibid.* p. 6.

<sup>582</sup> *Ibid.* p. 8.

en su alocución se encontraba ya la simiente técnica de lo que vendría años después; sin embargo, su propuesta de una “reforma educacional” a fondo, no se concretizó hasta la década siguiente, durante el sexenio de Luis Echeverría Álvarez, cuando se sustituyeron el plan y programas de estudio de Educación Primaria, como se revisa a continuación.

Los años setenta se caracterizaron por la propuesta de cambio social en América Latina, el cual debería considerar:

- a) acción contra el subdesarrollo;
- b) acción contra la dominación extranjera bajo todas sus formas: económica, política o cultural;
- c) edificación de nuevas estructuras económicas adecuadas para servir de base a un nuevo orden social;
- d) finalmente, como consecuencia, lucha por la afirmación de la personalidad nacional histórica de cada país.<sup>583</sup>

Estos cambios, se consideraba, eran necesarios ya que “[...] los procesos de urbanización e industrialización tienden, de manera inevitable, a evidenciar las contradicciones inherentes a la antigua organización de las sociedades latinoamericanas y contribuyen así, de modo importante, a intensificar los conflictos y las tensiones en el seno de sistemas sociales cuya estructura se caracteriza por sus profundos desequilibrios.”<sup>584</sup>

La confrontación de los países del Tercer mundo con los países desarrollados, de fuerte fundamento marxista, se había fortalecido en la década anterior. En efecto, durante los años sesenta, el discurso marxista fue enarbolado ante las fuerzas del imperialismo yanqui: el “¡Escucha yanqui!” trascendió el continente en busca de la anhelada independencia económica, política, social, y Cuba se convirtió en un punto álgido en la vecindad de los Estados Unidos de América:

[...] Cuba –escúchalo yanqui- es tu gran oportunidad. Es tu oportunidad para hacer que los Estados Unidos vuelvan a significar para el mundo lo que quizá alguna vez

<sup>583</sup> DELGADO, Carlos. “¿A dónde va la educación?”, en UNESCO. *El devenir de la educación*. Tomo I. Septententas 167. SEP, México, 1974. p. 80.

<sup>584</sup> *Ibid.* p. 81.

significaron. Es tu oportunidad para poner en claro cómo vas a responder a todo el caos, el tumulto, la gloria, la revolución, la sangre y las esperanzas enormes que están surgiendo en todos los pueblos hambrientos, pobres, enfermos y analfabetos del mundo a expensas de los cuales tú, yanqui, has engordado y te has adormecido.

[...]

Y Cuba está muy cerca del territorio de los Estados Unidos. Está tan cerca de los Estados Unidos como lo está Taiwán o el Japón de la China Roja; tan cerca como Turquía o Afganistán de la Unión Soviética. Y ahora la iniciativa soviética está *aquí*, no “contenida” allá lejos, en el continente euroasiático, donde Estados Unidos han tratado de mantenerla tan ineficazmente. Pero no es necesario que te describamos en detalle el caos que ha estallado en el mundo entero y la incapacidad de los Estados Unidos, en las últimas décadas, para confrontarlo con la razón y la cordura.

[...]

Discúlpanos amigo. Se trata de tu vida, no de la nuestra; de tu país, no del nuestro. Nosotros tenemos que vivir nuestras propias vidas y vamos a hacerlo lo mejor posible. Y *ahora* nuestro país es nuestro y va a seguir siendo nuestro. Ya hemos peleado demasiado por estos derechos; por vivir nuestras vidas y por vivirlas en nuestro país.

[...] <sup>585</sup>

Pero la crítica y la demanda también se dieron al interior del Imperio; los sesenta marcaron nuevos derroteros sociales, la juventud cuestionó el *stablishment* y buscó otras alternativas de vida, a veces recurriendo a las culturas orientales o, evocando el romanticismo decimonónico, a la bucólica vida campestre. Después de los sesenta la cosmovisión social en el mundo occidental sería otra. Ni el mundo religioso permaneció al margen, se derivó en la Teología de la Liberación, y obviamente en el ámbito educativo otras voces resonaron en contra de la “domesticación” ejercida por la Escuela; “[...] puesto que la escuela es un instrumento de control social, no puede ser un contexto teórico, dialécticamente ligado a un contexto concreto u objetivo en el que intervienen hechos. [...]”<sup>586</sup>, llegó a expresar Freire, rompiendo el concepto tradicional de la relación maestro-alumno, donde el primero era un sujeto y el segundo un objeto que se limitaba a recibir conocimientos; por otra parte, se reconocía que la educación no puede ser neutra.

Si deseamos superar las interpretaciones ingenuas y formales de la tarea humana educativa, debemos partir de una reflexión crítica o dialéctica. Si carecemos de este espíritu crítico, ya sea porque nuestra enajenación nos conduzca hacia un pensamiento estático y no dinámico, o bien porque tengamos ya intereses ideológicos, seremos incapaces de percibir el verdadero papel de la educación o, si lo percibimos, lo disfrazamos. [...] <sup>587</sup>

<sup>585</sup> WRIGHT MILLS, C. *Escucha, yanqui*. CP 21. FCE, México, 1961. pp. 168, 179, 186.

<sup>586</sup> FREIRE, Paulo. “Algunas ideas insólitas sobre la educación”, en UNESCO. *El devenir de la educación*. Tomo II. Septententas 168. SEP, México, 1974. p. 27.

<sup>587</sup> *Ibid.* pp. 49-50.

En consecuencia, cuando se planteó la reforma educativa, en 1975, en el discurso educativo comenzaron a emplearse expresiones como “la educación, como todo proceso histórico, es abierta y dinámica [...]”, “[...] de ahí el carácter formativo, más que informativo, que posee la educación primaria [...]”, “[...] la necesidad de que el niño aprenda a aprender [...]”, “[...] sea partícipe de los valores y metas de la comunidad a la que pertenece [...]”.<sup>588</sup>

Correspondió a Luis Echeverría Álvarez, como presidente de la República, estar en ese momento.

[...] En un momento en que coincide el agotamiento de la sustitución de importaciones con un clima de malestar político, producto de la represión de Tlatelolco que hizo daño irreparable a la imagen del Estado, las respuestas de Echeverría son una prédica igualitaria que se regodea en el contacto con las masas, la campaña de reconquista dirigida a las comunidades universitaria e intelectual para cooptarlas en la mejor tradición priista, algún afán de cambio económico según lineamientos imprecisos que provoca traumas irreversibles en el alma delicada del sector privado, y el impulso de innovar la política exterior con presuntas banderas tercermundistas que resumen desafíos a Estados Unidos, más aparentes que reales, pero suficientes para irritar a la potencia y provocar reacciones de grupos de presión, no así del gobierno yanqui, porque la contigüidad geográfica y el peso no deleznable de la inversión estadounidense en México hacían improbable una reacción oficial punitiva y en la práctica la impidieron.<sup>589</sup>

Echeverría fue el último exponente del *stablishment* que vinculaba los ideales de la Revolución Mexicana con el sistema político nacional, a través de medios populistas, pero efectivos para las mayorías, al intentar rescatar y difundir las culturas populares, las tradiciones ancestrales, al interior del país y allende las fronteras, junto con la “compañera” María Esther Zuno. Como ejemplo, mencionamos la recepción dada a la reina Isabel II de Inglaterra en donde el platillo principal fue mole poblano. Por otra parte, se esgrimía una visión idealizada del mundo anterior a la conquista, comparándolo con otras civilizaciones milenarias, pero no se insertaba al indígena contemporáneo en la sociedad mestiza. “[...] Bajo el gobierno del presidente Luis Echeverría se intentó revivir la música, las artesanías, la gastronomía y la

<sup>588</sup> SEP. *Libro para el maestro. Segundo grado*. SEP, México, 1981. p. 13.

<sup>589</sup> MABIRE, Bernardo. *Políticas culturales y educativas del Estado mexicano de 1970 a 1997*. p. 35.

indumentaria ‘mexicanas’, con el resultado de que esas revitalizaciones inducidas desde la residencia presidencial acabaron en burla y cotilleo. [...]”<sup>590</sup>

La propuesta, en el campo de la educación, fue directa, así, en septiembre de 1972, el entonces secretario de Educación Pública, Víctor Bravo Ahuja, anunció la sustitución de los libros de texto, y el 14 de diciembre de 1973 se promulgó la *Ley Federal de Educación* donde se precisa la orientación del régimen de Echeverría.

[...] Establece la Ley que la educación debe corresponder a la etapa de cambios por la que atraviesa el país y al momento de desarrollo científico y tecnológico mundial. En vez de promover la adaptación promueve la conciencia crítica; y en vez de favorecer un orden estático estimula el cambio. Los métodos educativos serán flexibles y acentuarán la experiencia; no insistirán en la memorización sino en la capacidad de observación, el análisis, las interrelaciones y la inducción; no darán el conocimiento elaborado sino conducirán al educando a aprender por sí mismo.

En el plano de los valores se acentuaron los coherentes con la apertura proclamada: pluralismo, diálogo, pensamiento crítico, solidaridad social y participación. Se hizo hincapié en la necesidad de luchar por la justicia, el respeto a la libertad y a la disidencia, la responsabilidad de la comunicación entre educandos, maestros y padres de familia.<sup>591</sup>

Es decir, la administración de Echeverría encontró en la educación el crisol de las ideologías imperantes en el momento, a fin de propiciar el crecimiento económico del país.

La formación del hombre responde a las condiciones del desarrollo histórico. Las sociedades han formulado, y seguirán formulando, sus ideales educativos a partir de circunstancias que por su singularidad nunca son repetibles. De ahí que las teorías educativas, a pesar de su vocación universal, no sean sino proposiciones concretas, válidas como modelo, sólo en sus supuestos más generales; esto es, en aquellos que se refieren al más amplio concepto del hombre, sin determinaciones étnicas o culturales.<sup>592</sup>

De igual forma, el Ejecutivo en su Tercer Informe de Gobierno (1º. de septiembre de 1973) había afirmado que la tarea educativa era una tarea política: “La educación es una tarea política, porque ineludiblemente conforma a un estilo de vida. No se educa para un mundo abstracto, sino para actuar en el seno de una colectividad

<sup>590</sup> FLORESCANO, Enrique. *Imágenes de la Patria a través de los siglos*. Taurus, México, 2005. p. 429.

<sup>591</sup> PRAWDA, Juan. *Teoría y praxis de la planeación educativa en México*. p. 71.

<sup>592</sup> PODER EJECUTIVO FEDERAL. *Ley Federal de Educación*. Centro de Estudios Educativos, México, 1983. pp. 13-14.

determinada.”<sup>593</sup> Consideraba que la educación era una tarea política porque abarca todos los aspectos de la vida, en un contexto y en un tiempo específicos. Por tal motivo, el régimen esperaba que la educación tuviera como misión:

- superación de la distancia que media entre lo que la nación es y lo que en el futuro quiere ser,
- superación del coloniaje científico y técnico para lograr una cabal independencia económica,
- educación, por tanto, para la independencia y para el desarrollo,
- configuración de una cultura, que sin desvincularse del humanismo y de la ciencia universales, “subraye los rasgos” de la identidad y necesidades nacionales,
- reforma educativa que no se limite exclusivamente a modificaciones didácticas, sino que busque la transformación de las estructuras mentales,
- proceso, por consiguiente, de concientización en conformidad con la estrategia frente a las aspiraciones de cambio y de progreso que “alientan en la comunidad nacional”,
- pueblo y juventud –se sigue de lo anterior- capaces de enjuiciar críticamente lo que acontece en el país y en el mundo, dispuestos a luchar contra la ignorancia y la injusticia y preparados para vencerlas. Consolidación, por ende, del progreso nacional,
- superación de los antivalores imperantes, como: el burocratismo, el conformismo, la permanencia de estructuras anquilosadas, la corrupción, la asistencia a las aulas no para aprender sino para obtener un empleo, la disfuncionalidad entre las profesiones y los empleos, la aristocratizante concepción de la educación superior, etcétera,
- necesidad y urgencia de la investigación y, por tanto, ciencia y tecnología para vencer en la batalla de México,
- búsqueda de una operatividad científica y tecnológica y de una racionalidad tecnológica no separada del humanismo,
- en síntesis, educación para el desarrollo de México a partir de su propio *ethos* cultural.<sup>594</sup>

Se destaca, por lo tanto, que para el régimen la educación tenía dos finalidades:

1. Educación para la independencia. Considerando a la independencia en todos los ámbitos de la vida nacional (en lo económico, en lo político, en lo intelectual, etc.), para lo cual era necesario desarrollar una cultura y tecnología nacionales, por lo que era necesario considerar la realidad nacional y los cambios mundiales, en particular los referidos al devenir ideológico internacional.

<sup>593</sup> ECHEVERRÍA ÁLVAREZ, Luis. *Informe presidencial*. México, 1º.- septiembre-1973, citado en CASTREJÓN DÍEZ, Jaime y Carlos Romero Panisio. *Sobre el pensamiento educativo del régimen actual*. Sepsetentas 162. SEP, México, 1974. p. 11.

<sup>594</sup> CASTREJÓN DÍEZ, Jaime y Carlos Romero Panisio. *Sobre el pensamiento educativo del régimen actual*. Sepsetentas 162. SEP, México, 1974. pp. 22-23.

2. Educación para el desarrollo. Vinculada con la anterior, ya que no existe independencia en el subdesarrollo, pues éste es fuente de dependencia y sujeción del exterior. Se demandaba, en consecuencia, que la educación incidiera en el desarrollo e independencia económica del país. Echeverría expresó en agosto de 1971: “Hemos proclamado que ante el crecimiento del país, ante un afán de justicia social, se requiere que impartamos una educación para el desarrollo económico.”<sup>595</sup> Además, sobre la educación primaria, el mandatario opinó el 20 de marzo de 1970: “La escuela primaria deberá estar orientada por los imperativos del desarrollo. Es preciso que una proporción mayor de alumnos concluya la enseñanza elemental y obtenga de ella la preparación indispensable para convertirse en un miembro útil a la sociedad; asimismo, habrán de despertarse en el educando aptitudes para el trabajo e impartirle conocimientos prácticos orientados a su elevación económica.”<sup>596</sup> Sin embargo, se aseveraba que la educación para el desarrollo demandaba un profesional no sólo formado en una disciplina rígida o una técnica, sino que además tuviera conciencia de los problemas nacionales e mundiales.<sup>597</sup>

Aunado a lo anterior, sobre las razones que motivaron el cambio del plan y programas de estudio, y de los libros de texto gratuitos, Mabire acota que “[...] llevar a cabo una reforma escolar fue indicio de que el dominio presidencial se mantenía intacto en los años setenta; por otra [razón], cabe pensar que su propio diagnóstico de una grave crisis nacional haya decidido a Echeverría a substituir (sic) los libros de texto originales por una versión nueva, y es irresistible suponer que en ella se insinuaran planes gubernamentales para remediar los males detectados. [...]”<sup>598</sup>

El plan y programas de estudio consideraban los siguientes criterios: adaptabilidad, estructura interdisciplinaria, continuidad, graduación, verticalidad y horizontalidad,

---

<sup>595</sup> Citado en *Ibid.* p. 41.

<sup>596</sup> Citado en *Ibid.* p. 45.

<sup>597</sup> *Ibid.* p. 49.

<sup>598</sup> MABIRE, Bernardo. *Op. cit.* p. 99.

educación armónica y capacidad creadora, pensamiento objetivo, educación democrática, preservación de los valores nacionales, solidaridad internacional, educación permanente, conciencia de situación histórica, verdades relativas, énfasis en el aprendizaje, y preparación para el cambio.<sup>599</sup>

Los cambios fueron sustantivos, desde la fundamentación empleada: “Con la educación primaria se busca, más que con ninguna otra, la formación integral del individuo, la cual le permitirá tener una conciencia social y que él mismo se convierta en agente de su propio desenvolvimiento y el de la sociedad a la que pertenece. [...]”<sup>600</sup> es decir, en el discurso, se prioriza la educación primaria, a fin de que el individuo se convierta en un “verdadero factor de cambio”; además, se destacan los factores sociales para la formación del alumno. De esta manera, se sustituyen las asignaturas por áreas de aprendizaje, donde los contenidos se estudian equilibradamente, “[...] concediendo igual importancia a los elementos que favorecen el desarrollo integral del educando.”<sup>601</sup> Dichas áreas de aprendizaje eran:

1. Español.
2. Matemática.
3. Ciencias Naturales.
4. Ciencias Sociales.
5. Educación tecnológica.
6. Educación artística.
7. Educación para la salud.
8. Educación física.

Con relación al tema de la tesis, se argumentaba que se englobaban los contenidos sociales en el área de Ciencias Sociales, a fin de propiciar el proceso de

---

<sup>599</sup> GONZÁLEZ COSÍO, Arturo. “XII. Los años recientes. 1964-1976”, en SOLANA, Fernando, *et al. Historia de la educación pública en México*. SEP, México, 1982. p. 417.

<sup>600</sup> SEP. *Libro para el maestro. Segundo grado*. p. 13.

<sup>601</sup> *Ibid.* p. 14.



socialización del niño, mismo que se inicia desde que se vincula con su familia, la comunidad y la escuela:

Frente a la necesidad de integrarse de manera progresiva y consciente en la sociedad de la que forma parte, resulta fundamental que el niño comprenda que su vida personal está indisolublemente ligada a la vida social, ante la cual requiere reconocerse y ubicarse como una persona vinculada a los demás y producto, en gran parte, de las circunstancias sociales. En este sentido, es necesario que busque descubrir, reconocer, describir, interpretar y criticar los fenómenos sociales; que participe activamente en la sociedad y tenga conciencia de ser agente de su transformación, ya que como miembro de ella tiene derechos que ejercer u obligaciones que cumplir.<sup>602</sup>

A través del estudio de los contenidos sociales, el alumno tendrá conocimiento de su realidad socio-histórica, así como de sus problemas y, en la medida de sus posibilidades, actuar en busca de soluciones.

De allí que el área de ciencias sociales, a través de la geografía humana, la historia, la economía, la sociología, la ciencia política, la antropología y la psicología social, se proponga contribuir a que el educando adquiera y desarrolle los conocimientos teóricos y metodológicos que lo lleven a formarse una conciencia crítica y creadora, indispensable para la búsqueda y logro de una sociedad más justa y más democrática, finalidad que se sustenta en la legislación educativa de nuestro país.<sup>603</sup>

Destacamos que se ampliaba el panorama social, considerando, para la educación primaria, no sólo las tres clásicas disciplinas sociales (Historia, Geografía y Civismo), sino un abanico mucho más amplio de posibilidades; además, se reconoce que para la socialización del niño, no sólo son trascendentales los aprendizajes sistemáticos, los escolares, sino que también la familia, junto con otros grupos sociales (como la comunidad) son agentes que contribuyen a dicho desenvolvimiento. “[...] De ahí que las ciencias sociales tomen constantemente estos ámbitos y experiencias como objetos de estudio, ya que a la vez que amplían y afianzan el aprendizaje del niño, le facilitan el manejo de la relación espacio-temporal, la cual también reforzará al abordar diferentes momentos de la historia de su país y del mundo.”<sup>604</sup>

---

<sup>602</sup> *Ibid.* p. 29.

<sup>603</sup> *Id.*

<sup>604</sup> *Ibid.* p. 30.

Se reiteraba la importancia que tiene que el alumno conozca que en el país “[...] a pesar de la diversidad geográfica, humana y cultural, existe una historia común, un idioma oficial y un conjunto de valores y costumbres que, aunados a las leyes e instituciones, lo identifican como mexicano.”<sup>605</sup>

A pesar del importante y vigente sustento teórico, se insistía en los gastados “factores de identidad nacional”, como son el idioma “oficial” (el español, demeritando las lenguas comunitarias y regionales), la historia “común”, y los valores y costumbres tamizadas por los mestizos; aunque también se sostiene que para que el niño asuma “[...] con bases más sólidas su nacionalidad [...]”<sup>606</sup> se requiere que conozca la nacionalidad de otros pueblos y se reconozca como parte de la comunidad internacional.

Se concluye que el objeto de estudio fundamental de las ciencias sociales es el desarrollo de la sociedad y sus procesos.

En el aspecto didáctico se expresaba que los contenidos se manejarían con un enfoque interdisciplinario, con la conjunción de todas las ciencias sociales.

[...] A través del análisis y conocimiento de fenómenos sociales concretos, el estudiante llegará a la conclusión de que los procedimientos metodológicos, tales como la comparación y la experimentación, son relativos; que no existen predicciones ni comprobaciones absolutas de los fenómenos sociales, sino confirmación o desconfirmación de juicios. Bajo esta concepción, se espera también que el estudiante comprenda el carácter perecedero, singular e irrepetible de los hechos histórico-sociales.<sup>607</sup>

Con esta aseveración se daba un revés al gran mito “científico positivista”, tan arraigado en la mente de los profesores de primaria, aún presente en nuestros días en la práctica docente.

---

<sup>605</sup> *Id.*

<sup>606</sup> *Id.*

<sup>607</sup> *Ibid.* p. 31.

Didácticamente, se establecía “[...] partir de lo cercano a lo lejano, de lo sencillo a lo complejo, estructurando los contenidos en una espiral, lo que permite abrir los círculos y aumentar paulatinamente la complejidad del aprendizaje para regresar una y otra vez al entorno inmediato. [...]”<sup>608</sup> Además, se preconizaba que el alumno debería asumir responsablemente tareas individuales y en equipo.

De esta manera, se proyectaba lograr los siguientes objetivos:

[...] se pretende que el niño adquiriera conocimientos, hábitos, habilidades y actitudes que le permitan:

1. Reconocerse como ser individual y social.

[...]

2. Conocer las principales características geográficas y socioeconómicas de las comunidades, local, nacional e internacional.

[...]

3. Comprender el carácter dialéctico de la evolución social, a través del conocimiento y análisis de procesos históricos.

[...]

4. Analizar la problemática del México de nuestro tiempo, relacionándola con su evolución histórica y con las relaciones que ha mantenido y mantiene con otros pueblos.

[...]

5. Valorar y defender las distintas manifestaciones culturales, tanto propias como ajenas.

Con relación al último objetivo, se reiteraba un contrapunteo, al afirmarse que “Nos definen como nación algunos elementos distintivos, como el pasado histórico, el idioma oficial y **las características de nuestro mestizaje**, las tradiciones y el folklore, y también las leyes e instituciones que compartimos. [...]”<sup>609</sup> (El subrayado es nuestro) El encomiable fundamento teórico se demeritaba con la reiteración de la nación mestiza, excluyente, con un único idioma “oficial”, con leyes e instituciones “que compartimos”, con tradiciones y folklore que indudablemente son mestizas. No se consideraba la otredad, lo diferente, lo que une y caracteriza a las diversas comunidades que pueblan el territorio mexicano. El doble discurso seguía presente, mientras que por una parte se presentaba tanto a nacionales como extranjeros la rica diversidad cultural, a través de instituciones como Fonadan y Fonart, en la vida cotidiana y en la política se le descalificaba y se le marginaba del proyecto de nación.

---

<sup>608</sup> *Id.*

<sup>609</sup> *Ibid.* p. 32.

Ante este doble discurso, las reacciones fueron diversas, algunas de ellas radicales:

Lo único que como pueblo, como entidad cultural, los mexicanos podemos con certidumbre llamar nuestro, por local y nativo, es el mundo prehispánico, obra de nuestros antepasados indígenas; el mundo de esa cultura existente en sí como creación humana con carácter y valores propios, fruto de una experiencia de milenios.<sup>610</sup>

Otras moderadas:

[...] la escuela que representan los manuales de Echeverría permite a los alumnos dinamismo y participación en clase. Sin perjuicio de que ciertas distinciones sean legítimas, estos libros confirman el rechazo a los privilegios de nacimiento y censuran la desigualdad extrema en cualquier contexto. Empero, al referirse a México endulzan las diferencias sociales recién reconocidas, por un probable temor a propiciar rencores. Aparece el concepto de “clases”, y hay una evocación de Marx y sus ideas sobre la lucha entre ellas, pero jamás se invita a declararla. Si la primera serie mencionaba con frecuencia al proletariado, la segunda hace hincapié en las clases medias, como si fueran antídoto contra los conflictos. Con más insistencia en el aspecto económico que en el sentimental, se reitera la noción medular de interdependencia social, que establece una igualdad abstracta entre los individuos. Esta creencia es la base de la repetida exhortación a la unidad nacional, piedra angular del nacionalismo del Estado. En esto las dos primeras series son idénticas, aunque la segunda pregone con más ardor una aspiración internacionalista.<sup>611</sup>

En estos textos se equipara a la nación con la familia, destacando los “elementos que nos unen”, y que ya han sido citados; se extrapola el nacionalismo mexicano para arribar a la noción de interdependencia de los países; se subraya que los ideales de la Revolución siguen vivos en las leyes, y que ya no son necesarias nuevas luchas para garantizarlos; que se debe estar orgulloso de la cultura nacional, de las tradiciones y de los héroes.

Podemos aseverar que la controversia generada en 1975, supuestamente por los libros de texto, fue la manifestación de las circunstancias políticas de ese momento: sus detractores fueron los mismos que los que atacaron los textos del sexenio de López Mateos, aunque los empresarios permanecieron relativamente al margen,

---

<sup>610</sup> “Editorial”, en *Chicomóztoc*. Boletín del Seminario de Estudios Prehispánicos para la Descolonización de México. No. 1. México, septiembre de 1988, citado en ÁLVAREZ DE TESTA, Lilián. *Mexicanidad y libro de texto gratuito*. UNAM, México, 1992. p. 7.

<sup>611</sup> MABIRE, Bernardo. *Op. cit.* pp. 109-110.

enfocados en otros problemas de la administración de Echeverría<sup>612</sup>, quedando la Iglesia como principal refutadota, a través de organizaciones como la Unión Nacional de Padres de Familia (UNPF); por lo que respecta a los libros de Ciencias sociales, se les condenaba por fundamentarse en el “materialismo histórico”, por defender las concepciones marxistas y no descalificar los Estados socialistas, asimismo se proponía recurrir a las raíces hispánicas y católicas del país. Mucho se dijo en su momento, sólo reiteramos que los libros de texto gratuitos sólo fueron el pretexto para poner en la palestra los diversos grupos que intentaban detentar el poder, y prepararon el camino para que durante el sexenio de Salinas de Gortari retomaran posiciones.

Resumiendo, la reforma educativa de Luis Echeverría, fundamentada en la *Ley Federal de Educación* (1973) y en la *Ley Nacional de Educación para Adultos* (1975), tuvo como principios, de acuerdo a González Cosío, la formación de una conciencia crítica, popularización del conocimiento e igualdad de oportunidades, flexibilización y actualización permanentes del sistema educativo, con la finalidad última de “[...] ir decantando una nueva educación que sirva a la construcción del futuro y de una sociedad más justa y más libre fundada en la tolerancia y el respeto a la dignidad del hombre, organizada racionalmente, sin explotación ni servidumbre, donde éste pueda alcanzar sus más altas aspiraciones.”<sup>613</sup>

## 1960

En 1958 concluía el sexenio de Adolfo Ruiz Cortines, con una visión educativa muy diferente a la actual; su secretario de Educación Pública, José Ángel Cisneros, había hecho durante su gestión una vehemente apología sobre la mexicanidad, sobre “lo nacional”: “Se habla en este régimen de educación para la mexicanidad, de sentido de lo nuestro con conocimiento de nuestra historia y de los aspectos económicos,

---

<sup>612</sup> *Ibid.* p. 116.

<sup>613</sup> GONZÁLEZ COSÍO, Arturo. “XII. Los años recientes. 1964-1976” pp. 416-417.

sociales, etnográficos, artísticos y de toda índole, de la compleja vida nacional.”<sup>614</sup> Es decir, para el funcionario, lo mexicano revestía una complejidad holística, abarcaba todas las esferas de la vida socio-cultural, con un enfoque histórico; aunque abarcaba toda la vida nacional, no se restringía a la superficie de los procesos, sino que abría la posibilidad de sumergirse en las profundidades de los conceptos. Más adelante expresaba:

Cuando hablamos, hablamos de mexicanidad y no de mexicanismo, no creemos haber inventado el término “mexicanidad”, pero sí el régimen tiene empeño en afirmar que ha tenido especial propósito en señalar que la mexicanidad debe ser la tónica de nuestra educación y de toda la política nacional; mexicanidad que no pretende encerrar a nuestro país para que sólo viva de sus valores propios e ignore lo universal; mexicanidad que no quiere elevar muros que aíslen a México de lo internacional; mexicanidad que no rechaza los valores, ni la creación de la cultura universal; mexicanidad que ha de aprovecharlos, pero incorporándolos al cogollo de la propia tierra mexicana, a la casa nuestra, que es preciso conocer en todos sus aspectos, en todas sus dimensiones y en todas sus esencias, porque sin ese conocimiento, sin esa conciencia de lo que es México, no podemos aspirar a decir nuestro mensaje en el ámbito universal. Hay dos medios de surgir a lo universal: con la amargura, con la inconformidad del ser propio, o con la plenitud de lo nuestro, que nos define como hijos de una patria y como dueños de una nación.<sup>615</sup>

La propuesta era clara: para integrar, interpretar y comprender la complejidad es necesario acercarnos a todos los elementos, a todas las dimensiones, a todos los valores distintivos de “lo propio”; conociendo y valorando lo propio, nos expresamos universalmente; como se expresó en otro espacio, define lo propio y describes el mundo. Pero la propuesta iba más allá:

Pero la educación no debe conformarse con conceptos generales, por básicos y sólidos que sean; debe estructurar un contenido concreto con planes y, más aún, con buenos y adecuados programas. Sin ellos no es posible eficiencia en la educación, Por ello realiza la secretaría esfuerzos para que planes y programas se amolden a los rumbos y a las metas deseadas, y ello no es posible sin una feliz y propicia coordinación en esa tarea, desde la vida preescolar hasta la vida de la universidad. Por eso se tiene a la unidad en lo educativo, con la realización de planes y programas, como en lo nacional se tiende a la unidad como objetivo [...] Nuestra educación aspira al respeto de la personalidad del niño, para que pueda realizar y desenvolverse en sus propias capacidades, en su propio destino. Unidad dentro de la multiplicidad, dentro de la variedad, como en el mosaico nacional etnográfico, cuyo concepto racial antropológico hemos superado, para entender ese problema como un problema humano y social. Hemos reiterado con frecuencia: debemos ser indigenistas para conservar y fortalecer los valores positivos de las razas

<sup>614</sup> CENICEROS, José Ángel. *Educación y mexicanidad*. Populibros 24. La Prensa, México, 1958. p. 59.

<sup>615</sup> *Id.*

autóctonas; pero para atender y para tratar sus problemas, debemos tratarlos como mexicanos, como ciudadanos.

Con frecuencia hacemos especial recomendación a las comisiones que elaboran programas: hagamos un esfuerzo intenso por programas más de calidad que de cantidad. [...] <sup>616</sup>

Los conceptos que hoy constituyen el núcleo del discurso educativo (calidad, equidad, homogeneidad-diversidad, conocimientos previos, etc.) están presentes en el pensamiento del funcionario, hace 47 años. Destacamos que su fundamentación político-ideológica se concretiza en el diseño de planes y programas de calidad, los cuales deben tener como guía “los rumbos y metas deseadas”, dando continuidad a los diversos niveles de la educación (la vertebración interniveles ahora en boga).

De acuerdo con Prawda, el sexenio de Ruiz Cortines se caracterizó porque

[...] el crecimiento del sistema educativo se hizo a base de prácticamente más de lo mismo; imperó una combinación de enfoques de planeación reactiva e inactiva, esta última también conocida como incrementalismo disjunto. Tres ideas fundamentales orientan la política educativa de este sexenio: mexicanidad, o sea sentido de unidad nacional y arraigo de nuestras tradiciones; hincapié en la formación moral y cívica, y contribución de la escuela a la consolidación de la familia. <sup>617</sup>

Un hecho trascendental de esa administración fue la creación del Consejo Nacional Técnico de la Educación para intentar responder a las crecientes necesidades de planeación educativa, aunque se abocó más a incluir los diferentes grupos del magisterio y de la administración, que a sus labores propias. <sup>618</sup>

Teniendo como premisa la importancia de planes y programas, la administración siguiente, a la cabeza del Lic. Adolfo López Mateos y bajo la égida en Educación Pública de Don Jaime Torres Bodet, en su segundo período (el primero comprendió el sexenio de Manuel Ávila Camacho), emprendió la ardua tarea de reformar la educación primaria, como una tarea inherente al Estado educador (asumida a raíz de la reforma del Artículo 3º. Constitucional, de 1946) para continuar con la

---

<sup>616</sup> *Ibid.* pp. 63-64.

<sup>617</sup> PRAWDA, Juan. *Teoría y praxis de la planeación educativa en México*. p. 68.

<sup>618</sup> *Id.*

consolidación de la hegemonía del gobierno central<sup>619</sup>, y fortalecer el modelo de Estado corporativo y el desarrollo estabilizador, con sus premisas de considerar a la educación como el medio para la movilidad social, para el “progreso” nacional e individual. De esta forma se propuso el *Plan para el Mejoramiento y la Expansión de la Educación Primaria en México*; sin embargo, “[...] la movilidad social fue para muy pocos segmentos y para finales de la década de los sesenta sus resultados se pusieron en duda.”<sup>620</sup>

El *Plan* era la expresión concreta del compromiso asumido por el gobierno federal de preparar mejor a los niños mexicanos, mediante la capacitación técnica, de tal forma que el 1º. de diciembre de 1958, López Mateos al tomar posesión de la presidencia de la República, centró sus acciones en<sup>621</sup>:

1. Incrementar el rendimiento de las escuelas normales, así como la creación de otras en la provincia.
2. Desarrollar la capacitación agrícola.
3. Acelerar la capacitación técnica del sector obrero.

Así, el 6 de diciembre de 1958, el secretario de Educación Pública presentó su plan de trabajo, en el cual reconocía los logros alcanzados por sus predecesores y la persistencia del analfabetismo, problemas en la cobertura (tres millones de niños no asistían a la escuela) y baja eficiencia terminal de la educación primaria.<sup>622</sup> En dicha ocasión expresó

[...] que urge coordinar la manera más adecuada y más realista los planes de estudio y los programas escolares, muchas veces pletóricos e inconexos. Un falso enciclopedismo es menos formativo que una acertada selección de materias, bien expuestas y entrelazadas. A fin de que los efectos de tal revisión puedan apoyarse sobre buenos

---

<sup>619</sup> ORNELAS, Carlos. *Op. cit.* p. 72.

<sup>620</sup> *Ibid.* pp. 72-73.

<sup>621</sup> CABALLERO, Arquímedes y Salvador Medrano. “X. El segundo período de Torres Bodet: 1958-1964”, en SOLANA, Fernando, *et al. Historia de la educación pública en México*. SEP, México, 1982. p. 360.

<sup>622</sup> *Ibid.* p. 362.



libros de texto, fomentaremos la redacción y la publicación de nuevos manuales, solicitando la cooperación de los mejores especialistas.<sup>623</sup>

Expresó también la necesidad de dotar a las escuelas de material didáctico, atacar el analfabetismo e incidir positivamente en la formación docente, agrícola y técnica:

México debe luchar con tesón contra la ignorancia. En esa lucha, de la que depende nada más que el porvenir nacional, el maestro (como el estudiante, es un combatiente. En uno y en otro depositamos nuestra esperanza [...] Y les pido que todos me ayuden a convencer al país de algo que considero como un postulado esencial y una premisa insustituible: el civismo del magisterio y de los estudiantes de México, su lealtad al destino de la República.<sup>624</sup>

Se apostaba el futuro del país en el magisterio nacional y las acciones fueron concretas: se liberaron a los presos políticos del sexenio anterior, como Othón Salazar, líder del magisterio de la Sección IX del SNTE, y a Nicando Mendoza, líder politécnico; se crearon tres subsecretarías: la Subsecretaría General de Coordinación Administrativa (a cargo de Ernesto Enríquez), la Subsecretaría de Asuntos Culturales (dirigida por Amalia González Caballero de Castillo Ledón) y la Subsecretaría de Enseñanza Técnica (cuyo secretario fue Víctor Bravo Ahuja); se estableció la Comisión encargada de elaborar el *Plan para el Mejoramiento y la Expansión de la Educación Primaria en México* y la Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos; la creación de aulas-casa prefabricadas, a través del CAPFCE, de tal manera que en los tres meses previos al inicio del ciclo escolar de 1959 se construyeron 1 729 aulas para ampliar la oferta educativa (en el sexenio la construcción total ascendió a más de 21 000 aulas, un promedio de un aula cada dos horas), se reincorporaron al servicio docente más de 3 000 profesores y la matrícula escolar superó los 150 000 alumnos en la Ciudad de México.<sup>625</sup>

Con relación al *Plan*, en diciembre de 1958, el Ejecutivo federal envió al Congreso de la Unión la iniciativa para diagnosticar y elaborar la propuesta; dicha iniciativa fue aprobada el 30 del mismo mes, decretándose la creación de una Comisión

---

<sup>623</sup> Citado en *Ibid.* p. 363.

<sup>624</sup> Citado en *Ibid.* p. 364.

<sup>625</sup> *Ibid.* p. 366.

encargada de dicha actividad, la cual estaba integrada por el secretario de Educación Pública, un secretario general designado por el Poder Legislativo Federal, sendos delegados de las secretarías de Educación Pública, de Gobernación de Hacienda y de Industria y Comercio, y del SNTE; esta Comisión se estableció el 9 de febrero de 1959. Un primer obstáculo que se presentó fue determinar la demanda educativa, ya que el más reciente censo de población se había efectuado en 1950, por lo que se realizaron ponderaciones y se estimó que para 1959 la demanda no satisfecha de educación primaria ascendía a 1 700 000 niños. Un problema similar fue determinar el cálculo tendencial sobre dicha demanda educativa hasta 1970 (el plan comprendía once años, de ahí el nombre coloquial con que se conoce) y, debido a las dificultades de estimarla, se optó por diseñar el plan sin considerar esta valoración prospectiva, pero sí estableciendo que deberían realizarse revisiones periódicas al momento de tenerse cifras confiables.

Arquímedes Caballero y Salvador Medrano asientan que los datos estadísticos sobre deserción escolar eran dramáticos ya que por cada 100 alumnos que ingresaron a primer grado en 1951, el 36 % desertó al pasar a segundo grado y sólo el 30 % concluyó la educación primaria en 1956; de cada mil alumnos que ingresaban a la primaria sólo uno concluía estudios de educación superior. Esta situación se agudizaba en el medio rural. Con relación a la reprobación escolar, en el D. F. el 24.68 % de los alumnos de primer grado eran repetidores, mientras que el promedio nacional para cursar el nivel de educación primaria era de 7.2 años. Esta situación era reflejo de los graves problemas socio-económicos presentes en el país.

[...] Este problema también se presentaba con mayor fuerza en el campo ya que, de acuerdo con los censos de 1950, del medio millón de niños en edad escolar que trabajaban, el 80 % de ellos se dedicaba a labores agrícolas. 174 000 niños no ingresaron a la escuela o, estando en ella, la abandonaron debido a problemas de salud, producto, a su vez, de la alimentación deficiente, del ambiente insalubre y de la ignorancia.<sup>626</sup>

El 29 de julio de 1959, durante la Segunda Asamblea Plenaria celebrada en el Palacio de las Bellas Artes de la Ciudad de México, el CONALTE recibió de Torres

---

<sup>626</sup> *Ibid.* p. 369.

Bodet la encomienda de revisar los planes y programas de estudio para la educación preescolar, primaria, secundaria y normal. En ese acto el secretario de Educación Pública expresó:

[...] Tendremos que eliminar –aunque nos pese- muchos detalles, muchas referencias y muchos nombres, para orientar la atención del educador hacia tres metas: que el niño conozca mejor que ahora el medio físico, económico y social en que va a vivir, que cobre mayor confianza en el trabajo hecho por sí mismo y que adquiera un sentido más constructivo de su responsabilidad en la acción común.<sup>627</sup>

También recomendó el peligro de considerar los resultados del Distrito Federal como único referente; indicó la necesidad de que los primeros cuatro grados de la educación primaria comprendieran aprendizajes fundamentales, por el alto índice de deserción; recomendó el conocimiento basado en las experiencias propias y no en la memorización, y buscando un equilibrio entre formación e información. En la misma sesión del 29 de julio de 1959, en su alocución Torres Bodet expresó el tipo de hombre que requería el país:

Al considerar los objetivos que la Constitución señala a la educación, pensamos en el tipo de mexicano que habremos de preparar en nuestros planteles. Un mexicano en quien la enseñanza, sin discriminaciones y sin prejuicios, estimule la diversidad de las facultades del hombre: de comprensión, sensibilidad, carácter, imaginación y creación. Un mexicano dispuesto a la prueba moral de la democracia, entendiendo a la democracia "no solamente como una estructura jurídica y un régimen político", siempre perfectibles, sino como un sistema de vida orientado "constantemente al mejoramiento económico, social y cultural del pueblo". Un mexicano interesado en el progreso de su país, apto para percibir sus necesidades y capaz de contribuir a satisfacerlas –en la cabal medida de lo posible- merced al aprovechamiento intensivo, previsor y sensato, de sus recursos. Un mexicano resuelto a afianzar la independencia política y económica de la patria, no con meras afirmaciones verbales de patriotismo, sino con su trabajo, su energía, su competencia técnica, su espíritu de justicia y su ayuda cotidiana y honesta a la acción de sus compatriotas. Un mexicano, en fin, que sepa ofrecer un concurso auténtico a la obra colectiva -de paz para todos y de libertad para cada uno- que incumbe a la humanidad entera, lo mismo en el seno de la familia, de la ciudad y de la República, que en el plano de una convivencia internacional digna de asegurar la igualdad de derechos de todos los hombres.

---

<sup>627</sup> TORRES BODET, Jaime. "Discurso pronunciado por el Señor Jaime Torres Bodet, secretario de Educación Pública, al inaugurar los trabajos del Consejo Nacional Técnico, convocado por acuerdo del Señor Presidente de la República para revisar los planes de estudio y los programas escolares vigentes", en SEP. *Programas de educación primaria aprobados por el Consejo Nacional Técnico de la Educación*. SEP, México, 1961. p. 6.

Esbozado así el tipo de mexicano que deseamos suscitar y perfeccionar, vemos lo que procede hacer para conseguirlo merced a la educación.<sup>628</sup>

Con estas directrices, el Consejo elaboró los *Principios en que se funda el sistema educativo nacional* que consideraba las bases generales para la operación de las comisiones técnicas: principios científicos y pedagógicos normativos del propio sistema, objetivos y requisitos de los planes de estudio, y las líneas del desenvolvimiento de la personalidad.<sup>629</sup>

Con relación a la educación primaria, se dejó al margen la organización programática por asignaturas y se optó por “[...] áreas que correspondiesen a los grandes objetivos de la educación nacional y a la formación de hábitos y destrezas de importancia esencial. En cada rubro se indicaban las actividades que había que desarrollar y los objetivos que se perseguían. [...]”<sup>630</sup>

Las áreas consideradas fueron:

1. La protección de la salud y el mejoramiento del vigor físico.
2. Investigación del medio y aprovechamiento de los recursos naturales.
3. Comprensión y mejoramiento de la vida social.
4. Las actividades creadoras.
5. Las actividades prácticas.
6. Adquisición de los elementos de la cultura (Lengua Nacional, y Aritmética y Geometría).

Una vez elaborado, revisado y sancionado el proyecto, se inició su aplicación en el ciclo escolar 1960.

---

<sup>628</sup> TORRES BODET, Jaime. “L. Perspectivas de la educación”, en TORRES BODET, Jaime, *et al. México: cincuenta años de revolución. IV. La cultura*. FCE, México, 1962. p. 3.

<sup>629</sup> *Ibid.* pp. 378-379.

<sup>630</sup> CABALLERO, Arquímedes y Salvador Medrano. *Op. cit.* p. 379.

Mientras tanto, el 19 de octubre de 1959 la Comisión había entregado a Don Jaime Torres Bodet el *Plan para el Mejoramiento y la Expansión de la Educación Primaria en México*, quien a su vez lo turnó al Ejecutivo Federal. En el aspecto financiero, se estimó que era necesario que el gobierno federal debería invertir \$ 9 000 000 000 para su realización en las escuelas primarias, proponiéndose escalonar estos gastos durante once años; además se consideraba en el documento, la necesidad de construir más aulas y mejorar la preparación de los docentes, bien fuera en las escuelas normales o a través del Instituto Federal de Capacitación del Magisterio, así como mejorar los salarios de los profesores, dotar a las escuelas de los anexos necesarios, mejorar la coordinación administrativa, y establecer departamentos de investigación educativa, estadística escolar y “manejo mecánico de datos”, para supervisar e inspeccionar la operación del *Plan*.<sup>631</sup>

Durante la inauguración del XI Congreso Nacional Ordinario del SNTE, en la ciudad de Querétaro, el 1 de diciembre de 1959, el presidente de la República anunció que a partir del 1 de enero de 1960 comenzaría a aplicarse el *Plan*, y si bien al término del sexenio, en 1964, concurrieron a las aulas 6.6 millones de alumnos, es decir, 2.5 millones más que en 1958, al término de la aplicación del *Plan*, en 1970, sólo se había resuelto el 33 % del problema educativo, debido a que no se atendieron en ese año a dos millones de niños,<sup>632</sup> persistiendo las diferencias entre el medio rural y el urbano (por ejemplo, por cada alumno que egresaba de las escuelas rurales, correspondían seis de las escuelas urbanas). Posiblemente estas carencias radicaron en la falta de datos veraces sobre demanda educativa real y potencial, la dinámica poblacional, recursos financieros, etc., al momento de diseñar el *Plan*, así como sus correspondientes programas operativos. No obstante, en los siguientes párrafos nos centraremos en lo realizado por el gobierno de López Mateos en materia de planeación educativa de la Educación Primaria.

---

<sup>631</sup> *Ibid.* p. 370.

<sup>632</sup> *Ibid.* p. 371.

Una alternativa, ante las carencias económicas de la población, fue diseñar, editar y distribuir libros de texto de manera gratuita, a fin de responder, además, al mandato constitucional de gratuidad de la educación primaria.

Además se garantizó la calidad de la educación a través del mínimo de conocimientos y destrezas que los libros ofrecen a los niños mexicanos sin distinción de la condición social o económica de su familia. Esta acción, regida por un principio de equidad pedagógica, se enmarca en la más auténtica justicia social.

Con absoluto respeto para todas las creencias, costumbres e ideologías y con un espíritu laico, los libros enseñan nuestra lengua nacional y la ciencia matemática, y explican con objetividad y estricto apego a la verdad científica los fenómenos físicos y sociales, así como la historia y la geografía de México.

Conviene destacar que estas obras de texto han servido también como un medio educativo para la población adulta, pues a veces constituyen los únicos libros que existen en muchos hogares mexicanos.<sup>633</sup>

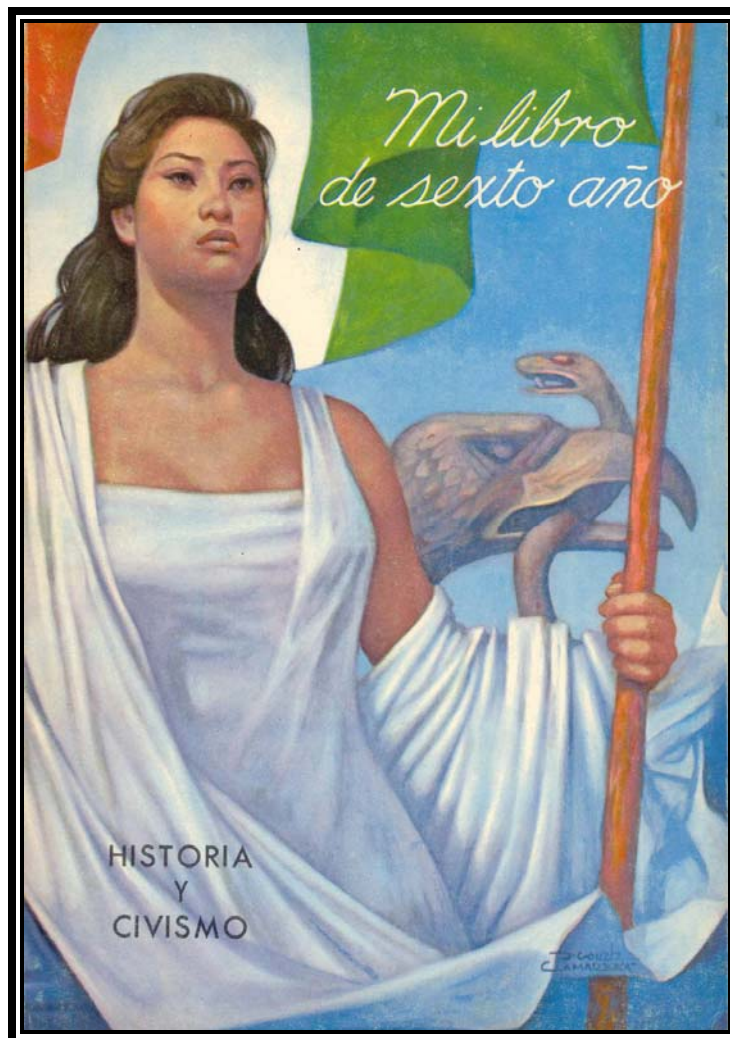
Para el año en que Caballero y Medrano escribieron las frases previas, los libros de texto gratuito, los “libros de la Patria” como se conocen entre el gremio magisterial, diseñados durante el sexenio de López Mateos aún resultaban preciados para la sociedad mexicana próxima; más aún, en la actualidad existen docentes que los añoran. La egregia figura de la mujer mexicana, con rasgos eminentemente indígenas, representación de la Patria, envuelta en su túnica blanca, enarbola la enseña tricolor en la siniestra, mientras que en la diestra sostiene un libro del cual fluyen aguas cristalinas que nutren los productos del campo mexicano, de la cultura nacional y mundial, de la tecnología, todos ellos cobijados por las titánicas alas del águila que devora a la serpiente. Esta obra, “es la reproducción de un cuadro [debido al pincel de Jorge González Camarena] que representa a la nación mexicana avanzando al impulso de su historia y con el triple empuje –cultural, agrícola, industrial- que le da el pueblo.”<sup>634</sup> (Ver figura 2)

---

<sup>633</sup> *Ibid.* p. 373.

<sup>634</sup> BLANQUEL, Eduardo y Jorge Alberto Manrique. *Mi libro de sexto año. Historia y Civismo*. SEP, México, 1966. p. 7.

Figura 2. “La nación mexicana” de Jorge González Camarena



Fuente: BLANQUEL, Eduardo y Jorge Alberto Manrique. *Mi libro de sexto año. Historia y Civismo*. SEP, México, 1966. Portada

Para la concreción de estos materiales se creó, por decreto del 12 de febrero de 1958, la Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos, nombrándose como su presidente a Martín Luis Guzmán, insigne escritor (no olvidar que el secretario de Educación Pública también era escritor); a Juan Hernández Luna, como secretario; Arturo Arnáiz y Freg, Agustín Arroyo Ch., Alberto Barajas, José Goroztiza, Gregorio López y Fuentes y Agustín Yáñez, como vocales; Ramón Beteta, Rodrigo de Llano, José García Valseca, Dolores Valdez de Lanz Duret y Mario Santaella como representantes de la opinión pública; Soledad Anaya Solórzano, Rita López de Llergo, Luz Vera, Dionisia Zamora Pallares, René Avilés, Federico Berruelo Ramón,

Arquímedes Caballero, Ramón García Ruiz, Luis Tijerina Almaguer, Celerino Cano, Isidro Castillo y Jesús M. Isáis, como colaboradores pedagógicos.

Después de elaborar las normas y guiones técnico-pedagógicos para el diseño de los libros de texto y los cuadernos de trabajo, así como de las guías para el docente, se convocó a escritores y pedagogos mexicanos para participar en el primer concurso abierto para la preparación de estos materiales. El período de este primer concurso abarcó del 12 de mayo al 15 de octubre de 1959. Nuevos concursos se celebraron el 13 de abril de 1961, el 26 de octubre de 1962 y el 15 de octubre de 1963.<sup>635</sup>

La participación fue la siguiente:

Primer certamen. 44 obras en total: 20 para primer grado, 8 para segundo, 3 para tercero, 2 para cuarto, 4 para quinto y 7 para sexto.

Segundo certamen. 10 obras en total: 4 para primer grado, 1 para segundo, 1 para tercero, 1 para cuarto, 1 para quinto y 2 para sexto.

Tercer certamen. 10 obras en total: 4 para primer grado, 2 para segundo, ninguna para tercero, cuarto y quinto, y 4 para sexto.

Cuarto certamen. 14 obras en total: 3 para quinto grado y 11 para sexto.

Los estímulos económicos del primer certamen, para los autores cuyas obras fueran seleccionadas, fueron \$ 50 000 por los derechos por el primer año de edición y \$ 25 000 por cada uno de los años subsecuentes, mientras la obra estuviera vigente. Para los concursos siguientes los montos ascendieron a \$ 75 000 y \$ 37 500, respectivamente.<sup>636</sup>

---

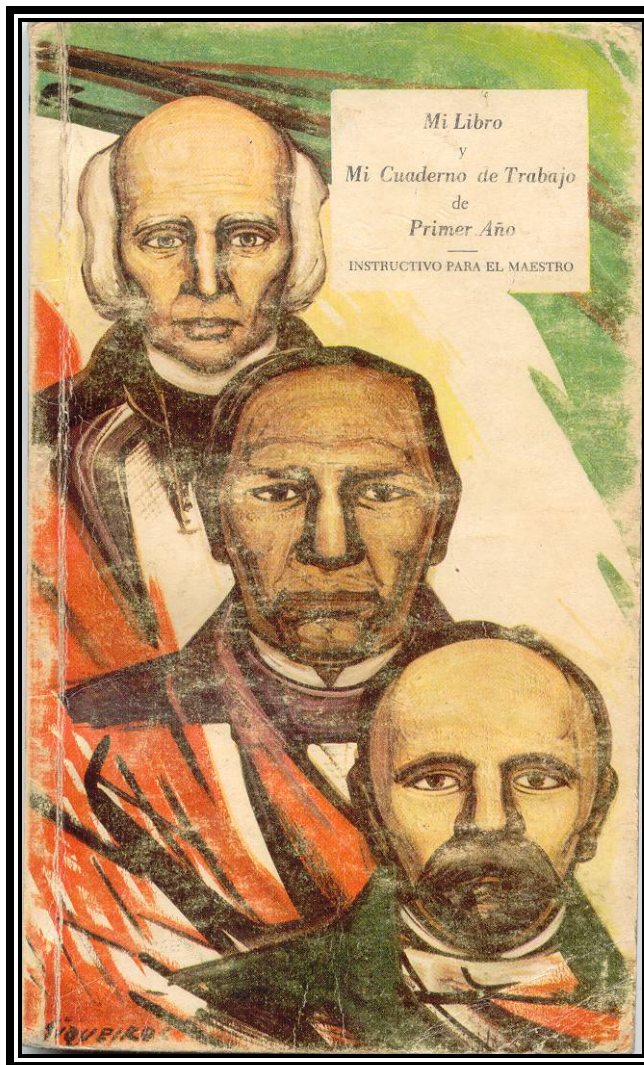
<sup>635</sup> CABALLERO, Arquímedes y Salvador Medrano. *Op. cit.* p. 374.

<sup>636</sup> *Id.*



Antes de utilizar la obra de González Camarena descrita antes, los primeros libros tenían en sus portadas reproducciones de pinturas de David Alfaro Siqueiros, Roberto Montenegro, Raúl Anguiano, Alfredo Salce, Fernando Leal y José Chávez Morado (ver Figura 3).

Figura 3. Hidalgo, Juárez y Madero, obra de David Alfaro Siqueiros



Fuente: SEP. *Mi libro y Mi Cuaderno de Trabajo de Primer Año. Instructivo para el maestro.* SEP, México, 1960. Portada.

La Editorial Novaro editó los primeros ejemplares, los cuales fueron entregados al presidente de la República el 12 de febrero de 1960. El tiraje inicial fue de 15 492 193 ejemplares. De 1960 a 1960 el total de libros y cuadernos de trabajo fue de 107

155 755, y 494 255 instructivos para el maestro. El costo de estos materiales fue de \$ 199 690 411.94, siendo el costo promedio por ejemplar de \$ 2.45. Posteriormente se recurrió a otras empresas particulares para la edición de los libros, como *Novedades*, *El Universal*, *La Prensa*, *Ovaciones* e *Impacto*. Más tarde, en 1961, la Comisión estableció sus propios talleres en la calle Río de la Loza de la Ciudad de México, en las otrora instalaciones del periódico *Zócalo*. La inauguración de los talleres se efectuó el 18 de julio de 1964.<sup>637</sup>

La llegada de nuevos libros de texto, con las visiones y concepciones de sus autores, pero sobre todo del Gobierno, propició entonces, como lo sigue haciendo en la actualidad cada vez que se publican nuevos textos, fuertes polémicas y enfrentamientos.

Hoy como ayer, la mayor parte de la intensa discusión que se da sobre los libros de texto tiene la notable característica de referirse poco a los libros y mucho a las convicciones históricas, políticas o morales de los debatientes. [...]

[...] La resistencia a los libros de la época de López Mateos tuvo un origen empresarial, y fue tan eficaz que impidió por un año el reparto de los libros en Monterrey. [...]<sup>638</sup>

En efecto, entre los primeros detractores de los libros de texto gratuito, se encontraban editoriales privadas y escritores profesionales de libros escolares que veían afectados sus intereses; además se destaca la participación de la autodenominada Unión Nacional de Padres de Familia, cuyo triste historial representa visiones retrógradas y reaccionarias, y que en nuestros días aún tiene fieles representantes.

Caballero y Medrano relatan un acontecimiento de censura a los libros, en

[...] el mes de enero de 1963, cuando López Mateos inauguraba la Ciudad Deportiva de León, Guanajuato, un grupo de niños, que sin duda obedecían a consignas de reaccionarios y críticos ocultos, ostentó un cartel que contenía esta frase denigrante: "El texto único es una vergüenza para México." López Mateos contestó de inmediato: Lo que es una vergüenza para México es que las fuerzas oscuras que no dan la cara se valgan de los niños para decir un pensamiento que no tienen el valor de expresar. Y

<sup>637</sup> *Ibid.* pp. 375-376.

<sup>638</sup> AGUILAR CAMÍN, Héctor. "El contexto de los textos". p. 33.

esas mismas gentes irresponsables quieren, además, engañar al pueblo. Hablan de un texto único, como si ese texto pretendiera deformar la conciencia nacional. Pero ocultan que es un texto gratuito, para que llegue a los hijos de todos los mexicanos, y que es el único texto gratuito.<sup>639</sup>

Sin embargo, Cano, sintetiza la estructura, importancia y características de estos materiales escolares en los siguientes términos:

En cumplimiento de la finalidad trazada, los libros de texto gratuitos asocian las materias de acuerdo con el desarrollo real de cada año escolar y, en combinación estrecha con el cuaderno de trabajo, sugieren observaciones, ejercicios, dibujos y actividades, expresiones orales o escritas, así como cuanto permita al alumno convertirse en un agente activo de su propia educación.<sup>640</sup>

Los libros de texto gratuitos eran considerados una obra capital de la Revolución, y así lo expresa Gallo:

Las proyecciones de la educación preescolar y primaria de la Revolución exigen que en la orientación general siga dándosele un contenido más mexicano; se le conformará al educando el cariño por nuestra música popular y por las danzas, juegos, dibujos y colores, como expresión genuina del alma popular. El conocimiento del pasado histórico de una colectividad debe conducirnos a conservar y desarrollar lo bueno de su sabiduría, creaciones, arte, costumbres y aprovechar los antecedentes culturales del grupo para conseguir los fines educativos.

Pero la educación de la Revolución habrá de integrarse con el nuevo concepto de lo indígena. Las designaciones raciales han perdido su significación biológica e, inclusive, su sentido político y sólo tiene realidad el hecho sociológico de la existencia de comunidades de distintos niveles culturales. Lo indígena, de esta manera, no se define por la sangre y la raza, sino por las condiciones políticas, sociales, económicas y culturales que han labrado su ser y existir colectivos.

Los principales propósitos de la Revolución: independencia nacional, mejoramiento del nivel de vida del pueblo y régimen democrático, seguirán informando el contenido educativo revolucionario, porque para las fuerzas progresistas de la nación la revolución es lucha permanente del pueblo por alcanzar sus viejos y nuevos ideales, de acuerdo con las condiciones que muestra el desarrollo del país, dentro del marco internacional. Esto no quiere decir que la educación deba olvidar las enseñanzas del pasado, aún vigentes, y que, a medida que la nación avanza, se nos presentan en planos más elevados.<sup>641</sup>

Finalmente, retomamos a Prawda quien asegura que:

<sup>639</sup> CABALLERO, Arquímedes y Salvador Medrano. *Op. cit.* p. 377.

<sup>640</sup> CANO, Celerino. "LI. Análisis de la acción educativa" ", en TORRES BODET, Jaime, *et al. México: cincuenta años de revolución. IV. La cultura.* FCE, México, 1962. p. 31.

<sup>641</sup> GALLO M., Víctor. "LII. La educación preescolar y primaria", en TORRES BODET, Jaime, *et al. México: cincuenta años de revolución. IV. La cultura.* FCE, México, 1962. p. 72.

Los cambios introducidos durante aquella administración no fueron, por desgracia, fundamentados psicopedagógicamente, de manera que quedaron en simples improvisaciones bien intencionadas; además, la falta de experimentación y el entrenamiento de los maestros fueron deficientes. Todas estas reformas se confinaron al sistema educativo aislado de todo el resto del sistema social. La relación entre la escuela y los procesos sociales permaneció latente e ignoradas las causas del desperdicio escolar; la formación cívico-política de los educandos siguió sin ajustarse a la estructura política del país, y desatendido el análisis de las pautas a que se ajustaba la asignación de los recursos financieros para la educación.<sup>642</sup>

En efecto, durante el régimen de López Mateos la incongruencia estuvo presente, de tal manera que en el ámbito de la cultura oficial, por una parte se blandían discursos nacionalistas, pero en el terreno de los hechos se apoyaban eventos que denostaban la tradición de la plástica mexicana, como Confrontación 66 o permitiendo la injerencia de las compañías petroleras transnacionales, lo cual está bien documentado.

Mucho se podría escribir sobre este sexenio, pero el propósito de esta investigación nos restringe, sólo baste con reconocer que a pesar de lo asentado arriba la labor emprendida por el régimen de López Mateos, e indudablemente por la valiosa participación de Don Jaime Torres Bodet, fue importante para la difusión de una “imagen nacional” ante el concierto mundial; además se edificaron infinidad de obras arquitectónicas (y otras se adaptaron) para preservar la memoria histórica y cultural del “pueblo mexicano”, destacando la creación de una importante red de museos para vincular a todos los mexicanos con la “Patria”, como reza la frase con que termina el recorrido por el Museo Didáctico de Chapultepec “El pueblo mexicano en busca de su independencia” (Museo del Caracol):

“Salimos del Museo, pero no de la Historia, porque la Historia sigue con nuestra vida. La patria es continuidad y todos somos obreros de su grandeza.”

---

<sup>642</sup> PRAWDA, Juan. *Teoría y praxis de la planeación educativa en México*. p. 70.

# Capítulo Undécimo.

## Sugerencias de política y planeación educativa

El desafío de la construcción de la nación pluricultural puede enfrentarse de diversas formas: por un lado, se puede visualizar como la construcción de un rompecabezas cuyas piezas se encuentran repartidas en un tablero en el que los participantes son muy variados y disímiles, tanto por sus características sociológicas como por las estrategias que siguen para colocarlas. A la vez, puede pensarse en forma más abstracta en función de la construcción de una comunidad imaginada a partir de premisas filosóficas basadas en la idea de la posibilidad de la coexistencia entre iguales y distintos. Estas dos formas de aproximarse al desafío señalado no son exhaustivas; existen muchas otras pero podríamos pensar que son los extremos de un *continuum*: desde la perspectiva política, que enfatiza la necesidad de articular lo que simplemente existe, hasta la perspectiva filosófica que lleva hacia la realización de un proyecto existencial.

A mediados de los años noventa, Ornelas escribía, sobre el impacto de la globalización en las naciones contemporáneas, en los siguientes términos:

En sentido político y sociológico no significa que las naciones o los estados desaparecerán, pero sufrirán grandes presiones para que se diluyan en un mercado mundial. El concepto de economía nacional tal vez desaparecerá definitivamente y la nación será lo que sean sus habitantes dentro de un marco geográfico determinado. Pero la mexicanidad, como muchas veces insinuaron algunos maestros, también está amagada por ciertas tendencias localistas, que aún eran débiles ayer pero que cada día toman más fuerza, a veces por simple rechazo al centralismo agobiante, en otras ocasiones por el abandono e indiferencia del gobierno central. La nacionalidad, como valor significativo, navega en medio de dos corrientes, la global y la local, lo cual genera sentimientos encontrados. [...]<sup>643</sup>

En efecto, el mexicano mestizo se confronta ante un dilema sociológico, cultural diríamos de manera más amplia, de poder integrar lo propio con lo ajeno, lo local con lo global, con el reto de conciliar lo universal con lo comunitario, y posiblemente, como ha ocurrido en algunos lugares del planeta, se opte por lo cercano, por saberse

---

<sup>643</sup> ORNELAS, Carlos. *El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo*. p. 323.

parte de su comunidad, de su región y busque, para afianzar estos sentidos de pertenencia y de identidad, afianzarse en su cultura propia, la que ha construido, la que ha imaginado con el colectivo comunitario, pasando a un segundo término los vínculos con la “cultura nacional” esgrimida por el Estado, y que ahora no da respuesta satisfactoria a sus necesidades vitales, existenciales, y por ende, posiblemente esos sentimientos nacionales se diluyan y la geografía “nacional” se fragmente sino políticamente, sí culturalmente más, como ha ocurrido en el caso de España y de algunas naciones del este europeo.

Qué no podría decirse de los pueblos y grupos no mestizos, que siempre se les ha mantenido al margen del “desarrollo nacional”. Cualquier pretexto sirve de detonador para radicalizar posicionamientos, como ocurrió el 1 de enero de 1994 cuando Rafael Guillén o el Subcomandante Marcos irrumpió en el escenario nacional tomando como bandera las ancestrales demandas indígenas, haciendo que los ojos del mundo occidental se volvieran a México y dando a algunas individualidades extranjeras la posibilidad de expresar sus inquietudes políticas en un país “exótico”, ya que no lo pueden hacer en el propio, como es el caso de los europeos que apoyan las causas esgrimidas por Marcos.

Situaciones como ésta deben ser consideradas por el gobierno federal para replantear sus políticas sociales y económicas, sus concepciones sobre la gastada imagen de Nación política y, escuchando otras voces y considerando otras cosmovisiones, replantear la Nación para que en realidad aglutine, sin homogeneizar, a las diferentes culturas mexicanas, para conformar una Nación donde todas las expresiones culturales comunitarias tengan un espacio de manifestación y sean, a la vez, un elemento en la determinación de las identidades nacionales; que los Estados, como ahora se conceptualizan y expresan ya no sean la exteriorización de la hegemonía cultural de las minorías, de los sistemas de administración que sólo buscan el mejoramiento de unos cuantos, ni de los sistemas de justicia que imponen valores y normas que privilegian a los mismos grupos que las proponen e imponen; es decir, es necesario que se construya un Estado plural,

un Estado donde todas las culturas tengan un espacio, donde el pluralismo sea la regla, no la excepción, considerando al pluralismo como una visión que “[...] valora positivamente la diversidad, no es una fábrica de diversidad, no es un ‘creador de diversidades’ [...]”<sup>644</sup>, en contraposición con el multiculturalismo que, “[...] en cambio, es un proyecto en el sentido exacto del término, dado que propone una nueva sociedad y diseña su puesta en práctica. Y es al mismo tiempo un creador de diversidades que, precisamente, fabrica la diversidad, porque se dedica a hacer visibles las diferencias y a intensificarlas, y de ese modo llega incluso a multiplicarlas.”<sup>645</sup>

Existen, por lo tanto, diversas concepciones sobre el multiculturalismo dependiendo del modelo que se emplee, ya que es un concepto con una fuerte carga ideológica; además a veces se le confunde con el término de multiculturalidad. Este último concepto se ha usado para describir las sociedades donde conviven diferentes culturas, originándose sociedades multiculturales diversas:

[...] Por un lado, pueden ser como los países donde han subsistido pueblos tradicionales junto con una sociedad que ha pugnado por modernizarse después de largos períodos coloniales. Tal es el caso de la mayoría de los países de América Latina. Por otra parte están los países que se han desarrollado sobre la base de grupos inmigrantes, como los Estados Unidos. Un tercer tipo lo constituyen países compuestos históricamente por grupos étnicos y nacionales diferentes, en donde en tiempos recientes se han producido intensos fenómenos de inmigración, como España o el Reino Unido. Todos estos países son multiculturales, en ellos coexisten culturas diversas.<sup>646</sup>

La multiculturalidad es un término factual y descriptivo, mientras que el multiculturalismo, fuente de polémicas, se aplica para definir modelos de sociedad que pueden servir

[...] como guías para establecer o modificar relaciones sociales, para diseñar y justificar políticas públicas, para tomar decisiones y para realizar acciones, ya sea por parte de los representantes de los Estados, de los miembros de los diversos pueblos y de las diversas culturas, de los partidos políticos, de organizaciones no gubernamentales, de organismos internacionales y de los ciudadanos en general, en materias que afectan las

---

<sup>644</sup> SARTORI, Giovanni. *La sociedad multiétnica. Pluralismo, multiculturalismo y extranjeros*. Taurus, México, 2001. p. 123.

<sup>645</sup> *Id.*

<sup>646</sup> OLIVÉ, León. *Interculturalismo y justicia social*. UNAM, México, 2004. pp. 21-22.

vidas de los pueblos y las relaciones entre ellos. A diferencia de la multiculturalidad, que tiene un sentido descriptivo, el concepto de “multiculturalismo” tiene un sentido *normativo*.<sup>647</sup>

La polémica generada por el concepto de multiculturalismo se debe a:

1. Tiene diversas acepciones, dependiendo del modelo de sociedad con el se relaciona, y todos los modelos son cuestionables, además que no hay un solo tipo de sociedad.
2. Se acuñó en el ámbito anglosajón y se le vincula con el modelo que le da contexto, junto con un pensamiento e ideología específicos, y con la corriente neoliberal.

Por tales motivos, preferimos emplear el concepto de sociedades pluriculturales o pluralismo. En consecuencia, el Estado mexicano no debe coordinar el ajuste o la construcción de un nuevo modelo de Nación, de otra manera seguirá desempeñando el papel que se autoasignó de determinar cuáles son los destinos de las sociedades mexicanas, cuáles son sus características deseables; sí debería, en cambio, propiciar que las diferentes sociedades mexicanas concluyeran en una mesa de diálogo con el propósito de establecer el único modelo aceptable que sería el que incluyera tantos modelos como grupos culturales existen en el país; este modelo sería el de una sociedad plural, la cual tendría, entre otras muchas más, las siguientes características:

1. Aquella sociedad en la que considerara la pluralidad desde tres niveles de análisis<sup>648</sup>:
  - a. Pluralismo como creencia. Considera que la cultura es plural, secularizada, y donde la tolerancia ocupa un lugar central, entendiendo por tolerancia la posibilidad de considerar las creencias propias como verdaderas y que los otros tienen derecho a tener creencias

---

<sup>647</sup> *Ibid.* p. 22.

<sup>648</sup> *Ibid.* pp. 31-35.



“equivocadas”. En este contexto, las culturas se respetan pero no se fabrican; por lo tanto, esta sociedad abierta respeta un “orden espontáneo”, respeta la paz intercultural y propicia el reconocimiento recíproco.

- b. Pluralismo social. Su tesis primordial consiste en que no existen sociedades de iguales, por ende, todas las sociedades están diferenciadas de diversas maneras., lo cual no equivale a considerar que todas ellas sean “inevitablemente plurales”.
  - c. Pluralismo político. Parte de la diversificación del poder debida a la pluralidad de grupos que son independientes y no exclusivos, y que dan origen a una pluralidad de partidos políticos.
2. En ella se destaca la dialéctica de disentir, del debate que presupone el consenso de las reglas para solucionar conflictos en el campo de las políticas gubernamentales. “[...] El consenso pluralista se basa en un proceso de ajuste entre mentes e intereses discrepantes. [...]”<sup>649</sup>
  3. En la sociedad plural se rechaza la tiranía de la mayoría; los derechos de las minorías deben ser respetados.
  4. Las diversas esferas de la vida (política, religiosa, económica, etc.) están separadas.
  5. La sociedad plural se estructura de asociaciones múltiples, mismas que son voluntarias y abiertas a afiliaciones múltiples. La sociedad plural es una sociedad multigrupos.

Como se revisó, durante la Edad media, el Estado-nación se configuró a partir de una lengua común, y durante el siglo XIX, bajo el influjo del Romanticismo, como una entidad con un pasado mítico y reforzada por una pasión patriótica, por una

---

<sup>649</sup> *Ibid.* p.37.

“identidad sanguínea”, por un nacionalismo propiciado por el Estado, el cual derivó, en algunos casos, en considerar purezas y supremacías raciales, en un Estado-nación que era una declaratoria de independencia de los regímenes absolutistas. Sin embargo, en la actualidad esas tesis están agotadas, las “comunidades nacionales” están debilitándose, y los pueblos regresan al núcleo primario, a su origen, la comunidad. “[...] cada vez que una surperestructura (la nación, el imperio u otra) se disgrega, nos volvemos inevitablemente a la infraestructura primordial que los griegos llamaban *koinomía* y reaparece la necesidad de reencontrar una *Gemeinschaft*, un vínculo que ‘sentimos’ y que [...] nos vincula y nos une.”<sup>650</sup>

Consideramos que los proyectos de nación implantados en México, la “nación étnica” y la “nación cívica”, no han respondido a las necesidades particulares de los diversos grupos que habitan el país; posiblemente la alternativa sea integrar y hacer operable un proyecto de “nación cultural” que, como retomábamos en el párrafo anterior, destaque los vínculos culturales que unen a las diversas comunidades: la solución está en la pluralidad cultural y no en la homogeneidad como se ha pretendido por los grupos de poder.

Los cambios demandan de transformaciones a fondo en una amplísima gama de ámbitos, mismos que, apoyados en José del Val<sup>651</sup>, podemos agrupar en tres grandes esferas:

1. Esfera política. Redefiniendo los municipios, con base en sus características culturales, principalmente en los usos y costumbres relacionadas con la forma de organización y gobierno de cada región y/o comunidad, al mismo tiempo que propiciando que tengan representatividad, no simbólica, en las acciones políticas nacionales; fomentar que tales regiones culturales lleguen a desempeñarse con autonomía; favorecer que se realice una redistribución territorial a fin de que las comunidades tengan un desarrollo autosustentable y

---

<sup>650</sup> *Ibid.* pp. 45-46.

<sup>651</sup> DEL VAL, José. *México. Identidad y nación*. pp. 306-308.

sean autosuficientes; fomentar políticas que mermen los movimientos migratorios que han generado “pueblos fantasmas”.

2. Esfera económica. Implantar programas compensatorios que verdaderamente apoyen el desarrollo de las comunidades (capacitación y formación, generación de empleos alternativos a los tradicionales de la región), así como otros que acerquen los servicios necesarios para un desarrollo humano.
3. Esfera de justicia. Integrar el marco jurídico nacional, como una alternativa, a los usos y costumbres de los pueblos, mediante la promoción de los procesos de reflexión, discusión y propuesta al interior de las comunidades

El abordaje de las tres esferas debe ser simultáneo, sin destacar una en detrimento de las otras; además los cambios asentados sólo son enunciativos, ya que las transformaciones dependerán de las necesidades de cada comunidad y/o región cultural, ya que de otra manera seríamos incongruentes pues cada sociedad es única y no comparable con las demás. Es decir, la construcción de una nación acorde con nuestra realidad debe considerar, al mismo tiempo, la redefinición de los espacios geográficos para que correspondan a la distribución de las comunidades culturales, pero a la vez, el país debe ser un estado de derecho, donde se respeten irrestrictamente el orden jurídico, el cual si bien debe considerar los usos y costumbres comunitarios, debe obviar aquéllos que vayan en detrimento de los derechos universales de todo hombre, aquellos que lesionen la equidad y menoscaben la integridad legal de las llamadas minorías, sino que surgiendo del consenso social, respete las autonomías locales y tenga como sustento el derecho internacional y el nacional.

Por otra parte se debe construir una economía, que sin ser socialista (donde el Estado es el dueño de los medios de producción), ni capitalista (donde la ley de la oferta y la demanda es la base fundamental de la economía libre de mercado), se opere bajo el principio de la equidad, es decir, una economía donde todos los

productores, grandes y pequeños, tengan acceso en igualdad de oportunidades y ventajas, donde se fomente la redistribución de la riqueza nacional, es decir, donde la plusvalía de las inversiones se canalice a ámbitos sociales, como educación de calidad, servicios de salud, mejoramiento del medio ambiente, etc. Un aspecto clave para el desarrollo económico del país debe ser la detentación de los recursos naturales, particularmente los energéticos, o sea, es prioritario propiciar la sustentabilidad de los recursos, lo que equivale a mantener la biodiversidad, haciéndola rentable al mismo tiempo.

A fin de operar los cambios, se deben establecer y respetar nuevos pactos sociales que consideren, como asentábamos, las formas de organización y convivencia social, económica, política y cultural, donde confluyan las participaciones de todas las sociedades mexicanas y del Estado<sup>652</sup>; pero el cambio debe iniciarse desde las altas esferas políticas de decisión, si es que se conservara la actual estructura de poder.

En tales cambios la planeación debe ser la herramienta fundamental para conocer nuestra realidad presente, sin desconocer la pretérita, a fin de diseñar escenarios locales, regionales y nacionales deseables y acordes con la mística, los recursos y la vocación de los diversos niveles de operación, local, estatal y nacional. De esta manera, resulta impostergable que en la planeación de la vida nacional participen todos los grupos y sectores sociales; la planeación, como materia sólo de especialistas ha demostrado su ineficacia, ya que los planeadores han estado al servicio de quienes los financian. La planeación sólo resultará operable cuando se consideren a todos los actores involucrados, desde la etapa del diseño, en la operación y evaluación de las estrategias, en suma, en la toma de decisiones.

---

<sup>652</sup> DE LA CRUZ SANTIAGO, Vicente. "La multiculturalidad en la legislación: la experiencia de México", en NIETO MONTESINOS, Jorge (compilador). *Sociedades multiculturales y democracias en América Latina*. El Colegio de México/DEMOS/LVI Legislatura de Oaxaca/UNESCO, México, 1999. p. 323.

De igual manera, se hace necesario replantear todas y cada una de las instituciones sociales, y por lo tanto, la Escuela; esta institución, ante un contexto nacional tan difuso, tan vago y errático, ya no responde a las expectativas que originariamente se le han asignado, ni mucho menos a las de las comunidades locales; al interior de ellas, o mejor dicho detrás de sus muros, las prácticas educativas difícilmente rompen inercias, aunque se indica “oficialmente” que se abran a las comunidades, las cuales, en muchos casos, son demandantes, son presa de grupúsculos políticos, carecen de posibilidades de disenso, de argumentación para ejercer la pluralidad sociopolítica.

Ante las imposiciones y presiones político-económicas, la educación nacional ha sido llevada a tener por finalidad la capacitación para la productividad económica, dejando al margen la formación humanista de los ciudadanos; tal vez aquí radique una de las alternativas de solución, en fortalecer las competencias morales de los niños, en propiciar que sean seres tolerantes, flexibles, propositivos y creativos.

[...] La identidad nacional será fuerte sólo si el sistema educativo logra formar buenos ciudadanos y habrá progreso económico si ellos adquieren los conocimientos y las destrezas, así como los atributos morales que les permita adaptarse a los cambios bruscos en las relaciones económicas. Estos son los retos que ya tiene el sistema educativo mexicano y que serán más intrincados conforme se avanza en la transición de fin de siglo.<sup>653</sup>

En otros contextos sociopolíticos internacionales, también se ha considerado que la educación es un importante factor de impacto social; así, en el *Forum Regional sobre el Diálogo entre las Civilizaciones*, realizado el 29 y 30 de agosto de 2003 en Ohrid, antes República Yugoslava de Macedonia, donde participaron ocho jefes de Estado del sudeste europeo, a fin de fomentar la cultura del diálogo, la tolerancia y la paz entre los pueblos y países de la región, la cual ha sido afectada por guerras, destrucción y problemas étnicos, se concluyó que:

Education remains the most fundamental basis for promoting tolerance, understanding, dialogue, respect for diversity, human rights and democratic principles. These values and dimensions together make up what is called “quality education”, which often entails a

---

<sup>653</sup> ORNELAS, Carlos. *El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo*. p. 324.

revision of school curricula and textbooks – and should build upon initiatives already undertaken by some countries in the region to eliminate stereotypes and misrepresentations of other cultures and identities.

Mutual respect of traditions and people will be possible when the matrix of values and the underlying spiritual and ethical foundations can influence education systems in different societies. We are conscious of the positive role that religion should play in this regard.

Fostering cooperation in higher education needs therefore to comprise support to a new generation of teachers and policy-makers of modern education. Education for pluralism can thus become a solid partner of political action for pluralism.<sup>654</sup>

(La educación continúa siendo la base fundamental para promover la tolerancia, el entendimiento, el diálogo, el respeto a la diversidad, los derechos humanos y los principios democráticos. Estos valores y dimensiones juntos integran lo que llamamos “calidad educativa”, la cual a menudo exige una revisión de la currícula escolar y de los libros de texto –y debería construirse sobre iniciativas emprendidas por algunos países de la región para eliminar estereotipos y falseamientos de otras culturas e identidades.

El respeto mutuo de las tradiciones y de los pueblos será posible cuando la matriz de valores y la espiritualidad subyacente y los fundamentos éticos puedan influir en los sistemas educativos en las diferentes sociedades. Estamos conscientes del papel positivo que puede desempeñar la religión en este asunto.

El fomento de la cooperación para la educación superior necesita por lo tanto abarcar el apoyo a las nuevas generaciones de maestros y hacedores de políticas de la educación moderna. La educación para el pluralismo puede así convertirse un socio sólido de la acción política para el pluralismo.)

Por lo tanto, la institución escolar:

1. Debe tener por misión educar, en el sentido amplio e integral del término como indica el texto constitucional, al niño en todas las esferas de su desarrollo, y no sólo propiciar una cuestionable capacitación para su futura integración en la vida productiva. El ser humano es mucho más que un engranaje en el sistema de producciones materiales.
2. Si bien es necesario que existan contenidos “nacionales” en el currículum formal, para que el escolar tenga el conocimiento de la realidad nacional e internacional, se debe priorizar la inclusión de contenidos referidos a las culturas locales, los cuales deben ser el eje de los programas de estudio, y no ser tratados tangencialmente.

---

<sup>654</sup> REGIONAL FORUM ON THE DIALOGUE AMONG CIVILIZATIONS. “Message from Ohrid, adopted by the Regional Forum on the Dialogue among Civilizations. Ohrid, 29 and 30 august 2003”, en <http://www.unesco.org/dialogue2001/ohrid/message.htm> Sábado 10 de septiembre de 2005.

3. La escuela, como institución generada por los grupos sociales, debe operar con una política de “puertas abiertas”, lo cual demanda una comunicación asertiva entre la escuela y la comunidad, que la escuela efectivamente responda a las necesidades comunitarias, y no sea la vía de penetración de los grupos de poder que sólo tienen el objetivo de mediatizar a las poblaciones.
4. Periódicamente, la comunidad debe valorar el desempeño de la escuela para determinar su viabilidad y eficiencia.
5. La planeación debe ser el núcleo generador del cambio escolar, pero este ámbito debe ser realizado por docentes, directivos, padres de familia y alumnos, con el apoyo de los especialistas y las autoridades educativas, considerando políticas educativas sólidamente fundamentadas, diagnósticos veraces, los recursos disponibles así como las estrategias para allegarse los faltantes, mecanismos de seguimientos y evaluación funcionales, grupos para diseñar, integrar y operar las diversas estrategias, etc.

Lo anterior son sólo algunos de los muchos puntos que deberían abordarse para que la institución escolar en verdad cumpla con su cometido; pero no dejamos al margen que también es fundamental que al mismo tiempo se transformen los grupos sociales, al igual que los contextos políticos y económicos del país. Si el cambio no se da en todos los contextos y niveles, sólo se estarán implementando paliativos que perpetúen la dependencia del país.

Finalmente, aseveramos que para que el cambio se dé es necesaria una transformación radical y a fondo en todas las esferas de la vida nacional, de todos los grupos y sectores sociales; es decir, la transformación debe ser inclusiva, no incluyente, de todas las necesidades, vocaciones, características de las sociedades que conforman la *realidad* mexicana; además, estos cambios deben programarse y operarse paulatinamente, otra vez dependiendo de las necesidades de cada

comunidad, es aquí donde la planeación cobraría su trascendental importancia en la conformación de escenarios posibles y deseables. Proponer políticas nacionales de cualquier tipo puede resultar utópico, ya que su aceptación y operación depende de los grupos que detentan el poder, cuyos intereses y enfoques regularmente no corresponden a los de las mayorías sociales, sin embargo, la situación económica, social y política de México demanda cambios sustanciales, de otra manera se estará afianzando más el destino del país a los vaivenes de los intereses económicos, oligárquicos, como expresamos líneas arriba.

El nuevo reordenamiento nacional puede ser resultado de debates inter e intracomunitarios cuyos logros no se pueden anticipar, ya que las respuestas sociales no son predecibles, como antaño se creía bajo ciertas perspectivas ideológico-políticas; sólo se pueden potenciar escenarios deseables entre los escenarios posibles a fin de construir una Comunidad de Culturas Mexicanas, por darle un nombre; además se requiere tener claros y definidos posicionamientos ideológicos (gestados en el devenir histórico de los grupos sociales), considerando en especial las cosmovisiones de las diversas comunidades nacionales y las contribuciones de los ideólogos y filósofos que realmente se han preocupado por “repensar” el país; se puede partir de las experiencias locales, y sin el afán de homogenizar la compleja realidad mexicana, posibilitar la diversidad de alternativas para construir una auténtica y funcional nación pluricultural.



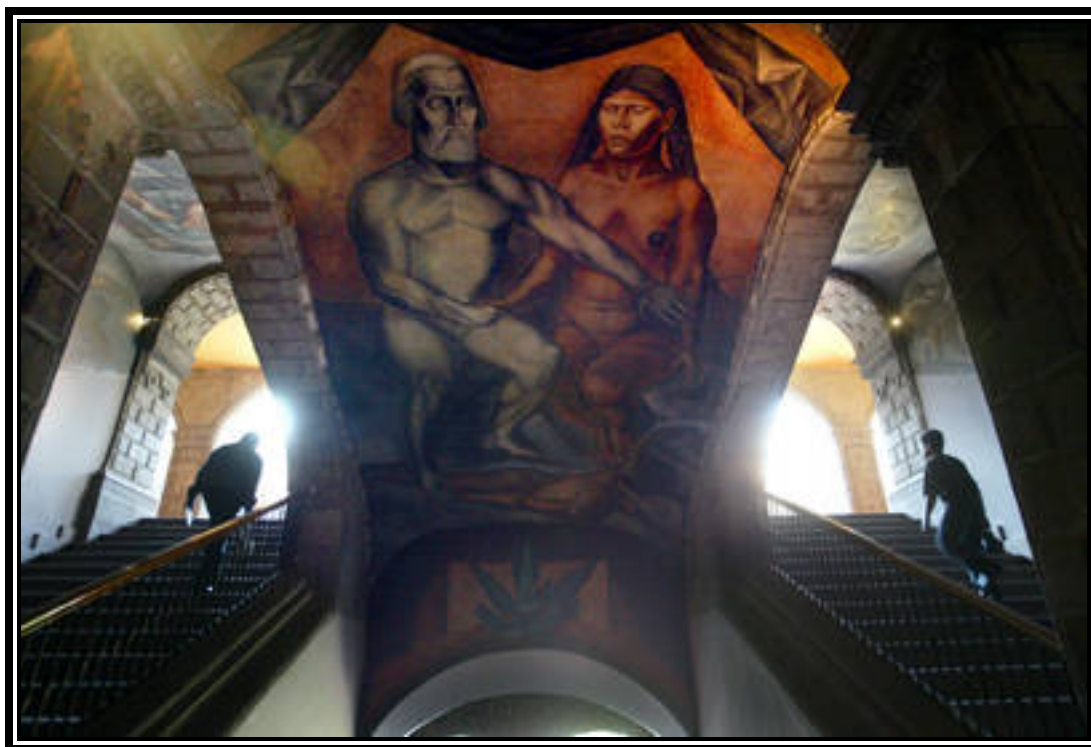
## Conclusiones

Hace años, cuando era alumno de la Preparatoria No. 3, entonces ubicada en el antiguo Colegio de San Ildefonso, subía las escaleras del patio central para dirigirme a las aulas e invariablemente levantaba la vista para admirar y sorprenderme con las ciclópeas y robustas figuras de Hernán Cortés y la Malinche (pintadas por José Clemente Orozco) que, hieráticas, veían pasar a los jóvenes que cursábamos el bachillerato. La lección recibida cotidianamente fue aprendida profundamente: el nacimiento del pueblo mestizo mexicano fue producto de la violación, del sojuzgamiento, de la violencia, como dijera Octavio Paz. En el mural, Cortés conserva su prestancia y agarra firmemente la mano de su “amante”, mientras que con la diestra la contiene, y ésta baja la mirada tal vez en señal de vergüenza o de incertidumbre ante las consecuencias del engaño perpetrado, como queriendo esquivar al indígena que yace asesinado a los pies de ambos; la cimiento de la nueva cultura estaba regada con sangre indígena, que nutre también a un maguey cercenado, frente al perfil de una construcción que augura la modernidad. En ambos personajes genésicos el sexo está ausente, cruel paradoja, el artista no lo ha delineado posiblemente como una tácita manifestación contra el origen bastardo de la “nación mexicana”. (Ver Figura 4).

Teniendo como referentes vivenciales este tipo de imágenes, a lo largo de las páginas previas hemos recorrido los intrincados caminos de la cultura, del poder y las vinculaciones entre ambos, reconociendo que las estrategias implementadas por el Estado no han abarcado a todos los grupos socioculturales que han poblado y pueblan la intrincada geografía de México, sino que generalmente han marginado y descalificado a los denominados grupos minoritarios (minoritarios por el número de sus integrantes), desconociendo, en los hechos, que México tiene una composición multicultural, debido principalmente a su diversidad étnica, aunque jurídicamente esto

fue reconocido en la reforma del Artículo 4º. Constitucional, el 28 de enero de 1992, y posteriormente el 14 de agosto de 2001, aunado al Artículo 1º. Constitucional, donde se establece la prohibición de cualquier tipo de discriminación que atente contra la dignidad humana. Sin embargo, es en el Artículo 2 Constitucional donde prolijamente se aborda el tema de los indígenas, destacando que la “nación mexicana” es única e indivisible, compuesta pluriculturalmente y sustentada en los pueblos indígenas;

Figura. 4. Fresco Cortés y La Malinche, realizado en 1926 por José Clemente Orozco



Fuente: FOTO Guillermo Sologuren, en *La Jornada*, México, de diciembre de 2005. p.

no obstante, en el articulado constitucional subsisten añejas ideas de la historiografía mexicana, como la de continuidad: se cree que los grupos humanos tienen un desarrollo lineal, sin alteraciones, ajeno a la aleatoriedad diacrónica, como si los indios actuales fueran descendientes “directos” de los indígenas prehispánicos; de esta forma, los remanentes del positivismo están presentes en la Carta Magna.

Por otra parte, el documento constitucional considera que la cultura india es estática, se “conserva” desde el momento de la invasión española hasta el presente, lo cual también es falso ya que toda cultura es dinámica, se recrea día tras día; y aunque en la letra se da un peso sustantivo a la presencia de los indios en la conformación plural de la “nación”, esto es demagógico: la pluralidad del país se debe a la presencia de todas las comunidades que habitan el territorio mexicano, como son los diversos grupos de mestizos (los que tampoco forman una unidad), de indios, de blancos, de inmigrantes de diversos países que regularmente se insertan en el país, etc. En el texto constitucional se suaviza la invasión europea hablando de colonización, como si en el siglo XVI las tierras americanas hubieran estado deshabitadas, llegando los europeos a “colonizarlas”, a pesar de que es bien sabido que en el territorio conocido como Mesoamérica existían diversas culturas, en muchos aspectos superiores a algunas europeas.

El legislativo dejó a nivel de la conciencia individual determinar quiénes son integrantes de un pueblo indígena, lo que equivale a tener un criterio simplista sobre este importante aspecto de la identidad cultural. También en la Carta Magna se reconoce la autonomía de los pueblos indígenas, pero con la condición de que no atente contra la unidad nacional, pero no se precisa cuáles son los elementos que conforman ésta, ni cuáles son sus límites; además se agregan los “criterios etnolingüísticos” y la restricción de sus asentamientos geográficos para considerar a estos grupos como pueblos y comunidades indígenas.

En el mismo artículo, en dos apartados subsecuentes se abordan los aspectos inherentes a la autonomía de los pueblos y comunidades indígenas (apartado A), y las obligaciones de las autoridades federal, estatales y municipales para “abatir” los rezagos y carencias de los indígenas (apartado B), pero dado que el propósito presente es sólo expresar algunos comentarios sobre el mandato constitucional, dejamos las acotaciones sobre los citados apartados para otro sitio y para otro momento, sólo concluimos que a partir de lo estipulado en la Ley Suprema de México, el gobierno federal y los gobiernos estatales han promulgado leyes, decretos

y otros ordenamientos legales para diseñar e instrumentar programas y proyectos en beneficio de las poblaciones indias, desde la perspectiva y parámetros mestizos, los cuales no han logrado las metas esperadas; es decir, aunque existe la base legal, en lo social la realidad es muy diferente, las condiciones de los indios mexicanos han cambiado muy poco. Las minorías étnicas, después de dos siglos de vida independiente de la “Nación mexicana”, siguen al margen de las decisiones que directa o indirectamente les afectan.

El modelo de nación, con sus naturales matices dados a través de las décadas, ha sido excluyente, pues no considera las características y necesidades de todas las comunidades étnicas o culturales; dicho modelo de nación ha sido construido por los grupos de poder mestizos, con fines de dominio, mando y control, es decir, para ejercer el poder.

Otro tanto puede decirse de la “cultura nacional”, la cual, como constructo político, no corresponde a la cultura creada por los grupos socioculturales, sino que sus elementos conformadores han sido seleccionados y difundidos por los propios grupos de poder, y si bien ahora cuentan entre sus principales difusores a los medios de comunicación masiva, antaño su principal promotor era la institución escolar; es decir, la educación, como un aparato ideológico del Estado, ha servido y beneficiado sólo a los grupos mestizos, y de éstos, sólo a algunos cuantos; por otra parte, como en el pasado, en la actualidad se presentan inequidades educativas, ya que los recursos, de todo tipo, no se canalizan de manera adecuada a las diversas regiones que conforman el territorio nacional, incidiendo negativamente estas decisiones en los desiguales resultados educativos que se obtienen en cada entidad federativa. Aún no se logra universalizar el servicio educativo, ni se cuenta con la infraestructura mínima en muchas comunidades, pero sí el gobierno realiza grandes dispendios económicos, publicitados a gran escala, para llevar las nuevas tecnologías de la informática a las aulas (como la promocionada *Enciclomedia*); lo urgente es lo prioritario: en muchas escuelas se carece del mobiliario necesario, y en zonas rurales

hasta de inmuebles, y se instalan equipos de cómputo donde se carece de energía eléctrica.

En otro orden de ideas, en su afán de querer implantar una visión monolítica del país, el Estado muchas veces ha llevado a las comunidades nacionales a callejones trágicos, como se puede demostrar a través de la “historia nacional”: se han realizado intentos para tratar de mirar al país bajo un solo cristal, bajo una sola óptica sin importar, en la mayoría de los casos, los medios. La supuesta unidad cultural y la monolítica identidad nacional son constructos políticos. Afirmamos que ni aún durante el apogeo de las culturas indígenas, previo a la invasión ibérica, existía una unidad cultural; las diversas etnias, a pesar de tener un lenguaje y cultura comunes, se reconocieron a sí mismos con sus peculiares características, con una historia, real o imaginada, y con un nombre propio. Los sucesivos pueblos que arribaron a Mesoamérica, si bien asimilaban algunos valores y conceptos religiosos de los ya establecidos, en otros casos se impusieron por la fuerza bélica. La diversidad y no la unicidad cultural fue la característica de ese territorio poblado, desde sus orígenes culturales y hasta el arribo de las tropas europeas, por más de cien etnias que hablaban más de doscientas lenguas.

Tras la escisión violenta que representó la invasión europea, el poder y la cultura española se impusieron sobre las poblaciones naturales, y si bien los criollos poco a poco fueron ganando poder y creando una identidad nacional propia (fundada en el reconocimiento del pasado indígena, un territorio de nacimiento y la creación de símbolos comunes, históricos o religiosos), las comunidades indígenas fueron aisladas por barreras casi infranqueables (territoriales, étnicas, lingüísticas y económicas), lo que obstaculizó que se integraran al resto de la sociedad. Durante ese período de sumisión política no se crearon las condiciones necesarias para el surgimiento de una idea de nación y sí de patria, lo que se manifestó a través de un sentimiento patriótico exaltado, pero limitado y no compartido por los diferentes grupos sociales. Durante este período se originó el patriotismo criollo caracterizado por sus raíces étnicas, las cuales consideraban lazos sanguíneos y un territorio

común; dicho patriotismo tenía una profunda raigambre religiosa centrada en el catolicismo y en particular en la Virgen de Guadalupe; era un patriotismo histórico, pues los criollos consideraban que la patria existía aún antes de la llegada de los invasores europeos y que no había desaparecido tras los tres siglos de dominio español; un tercer elemento fue el desprecio hacia los peninsulares, quienes habían usurpado el poder que por naturaleza le pertenecía a los criollos.

Los criollos que dirigieron el movimiento independentista, al inicio del siglo XIX, reafirmaron las ideas de la identidad nacional creadas durante el período novohispano, aunque, además, en el movimiento insurgente se observaba un contenido popular y de reivindicación indígena.

Durante el primer siglo de vida independiente, importando modelos occidentales de gobierno, El Estado mexicano intentó, empleando diversas estrategias como el sometimiento, la marginación, la discriminación, etc., unificar al país, borrar la diversidad cultural, al tiempo que se enfrentaba a invasiones y luchas internas. Es en este período cuando en realidad se inventa el imaginario de la nación mexicana, así los emblemas, las alegorías, las banderas, se transforman en símbolos de la Patria, del Estado, en imágenes concretas con atributos significativos. Dichas imágenes fueron producidas por los grupos de poder, contando con la creatividad de artistas e intelectuales; en ellas, si bien se idealizaba la imagen del indio, en la cotidianidad era todo lo contrario. A la postre, bajo la óptica del positivismo, se propuso imponer una visión lineal y evolucionista del desarrollo de México, donde la homogeneidad era el ideal.

Con posterioridad al movimiento armado de 1910, y bajo los regímenes “revolucionarios” institucionalizados, el proceso oficial estuvo orientado a lograr esa unificación nacional que se preconizó durante el siglo XIX, desconociendo la otredad cultural de las realidades locales. A través de la invención de la nación; se efectuó una amalgama *sui géneris* entre nacionalismo y modernidad.

A mediados del siglo XX, al volverse el país más urbano e industrial, convivían en el imaginario nacional, los héroes populares junto a visiones bucólicas que añoraban la vida campestre, la vida en las haciendas donde el charro enamoraba a su amada, al compás de la música de mariachi. Este simbolismo, cada vez más disperso y difundido por los medios de comunicación, la radio y la cinematografía principalmente, también fue fomentado por el poder central, el cual seguía enarbolando una imagen nacional muy cuidada.

En 1968, un golpe dado por la juventud mexicana al Estado demostró la vulnerabilidad de la “dictadura perfecta” y viró los alcances del poder. El “tlatoani” nunca volvería a ser visto por sus “súbditos” de la misma manera.

Actualmente, en nuestra compleja realidad mexicana, gran parte del poder sigue detentando el mestizo, figura que siendo producto de la violación, de ser el hijo no reconocido, no termina por identificarse con ninguno de sus orígenes: el mestizo tiene un pie en España y el otro en Mesoamérica, aunque se inclina más hacia el afluente europeo para no “sentirse” devaluado, para que no se le considere un perdedor, un *looser*, como dice ahora en el argot cotidiano. El mestizo a lo largo de los siglos XIX y XX ha intentado tomar posesión de la herencia que históricamente se le ha asignado; en prolijas páginas se le ha reconocido este “derecho”, como en las escritas por Vasconcelos, donde se asienta que las “razas mestizas” son productoras de “grandes civilizaciones”. Aunque la polémica queda abierta, ya que la cara de la población está conformada por las diversas comunidades indígenas; aunque desde la creación del Estado mexicano, al indígena se le ha marginado, se le ha sido relegado de las decisiones nacionales, situación que aparentemente ha asumido con pasividad; es por esto que, en la actualidad, los indios, con otras ópticas, están en otras “batallas” vitales, alejados de la visión oficial que orienta los “destinos nacionales”, aunque esporádicamente esta aparente tranquilidad se ve trastocada por mesías mestizos o arios que tratan de redimirlos, de reivindicar sus derechos humanos, de “guiarlos”, con una actitud paternalista, para afrontar las “injusticias” de la sociedad occidental; los ejemplos, al inicio de un nuevo milenio,

resultan obvios, sólo queremos dejar constancia de que muchas veces el indio es usado como bandera, como pretexto para que esos “luchadores sociales” alcancen “trascendencia histórica”.

Resumiendo, la sociedad mexicana es un poliedro que representa una pluralidad (en el sentido de diversidad) aditiva, las identidades culturales de los diferentes pueblos que habitan el país se aglutinan mediante una compleja red de relaciones interétnicas, en la cual la defensa de un grupo no implica necesariamente la negación de los otros, es un país siempre abierto para recibir a los inmigrantes que deseen aportar nueva ideas y tradiciones a la vida nacional (aunque ha habido períodos de intolerancia radical). En eso radica la singularidad de México, en que es un país donde convive, y se confronta, una rica y amplia diversidad cultural de comunidades.

Como aseveramos, en la difusión del constructo de nación mestiza, la educación ocupó un lugar central, mismo que en la actualidad ha sido cooptado por los medios masivos de información; si otrora la institución escolar marcaba pautas cívicas, de “identidad nacional”, ahora las televisoras y las radiodifusoras, principalmente, “venden iconos” que intentan sustituir los símbolos nacionales. Los símbolos patrios ahora son usados como complemento de espectáculos espurios, a través de los cuales el poder, sobre todo económico, mediatiza criterios y deforma identidades. Posiblemente una alternativa de solución sea emplear la institución educativa con otros criterios, con otros propósitos, bajo otras perspectivas, ya no para difundir concepciones totalizadoras de nación, sino para fortalecer las identidades comunitarias, para propiciar el acceso de los grupos marginados a los servicios que incidan en el crecimiento digno, independiente y solidario de sus integrantes.

De igual manera el discurso nacionalista esgrimido por el Estado donde términos como “nación”, “patria”, “formación cívica y política de los alumnos”, “continuidad histórica”, “Revolución Mexicana”, “lo indígena”, “independencia nacional”, “mejoramiento del nivel de vida del pueblo”, “régimen democrático”, entre otras tantas



expresiones eran los lugares comunes, ahora han sido sustituidos por “productividad”, “lineamientos académicos”, “proceso de consulta”, “especialistas en educación”, “responsabilidad pública”, “equidad”, “calidad educativa”, “rezago escolar absoluto”, “competitividad”, “combate”, “apoyo asistencial y educativo”, etc., etc. Prueba fehaciente de esto es el *Plan y Programas de Estudio 1993 de Educación Primaria*, donde los conceptos inicialmente asentados han dejado su lugar a expresiones vinculadas con la productividad o a nociones vagas, como calidad educativa. El fundamento filosófico-político de la “educación nacional”, asentado en la Carta Magna, ya no se ve reflejado explícita ni implícitamente en la planificación del Sistema Educativo Nacional.

Por otra parte, la existencia de una supuesta “identidad nacional” implica la negación de las identidades locales, comunitarias, construidas a lo largo de los siglos por grupos sociales específicos; representa la negación y el exterminio de sus culturas, de sus valores, de su propia imagen, de su vida sociocultural. Querer unificar la riqueza cultural de nuestro país desde una misma óptica, constituye una perspectiva reduccionista, lineal, excluyente, clasista y aniquiladora, como puede constatarse revisando lo acaecido en las postrimerías del siglo XX, con el surgimiento del neoliberalismo y la globalización como estrategia de los capitales mundiales para apoderarse de los recursos y economías nacionales, a costa de las particularidades locales; sin embargo, la respuesta de los grupos culturales no se ha hecho esperar, todo parece indicar que en el horizonte de la historia mundial se vislumbra una perspectiva geopolítica fundamentada en los valores culturales de cada sociedad, en las culturas locales o regionales, aunque no podemos descartar que algunos grupos mestizos que pueblan nuestras grandes urbes actúan, en el ámbito político, como si no tuvieran una clara direccionalidad, producto, tal vez, de que no tuvieron tiempo para prepararse y asimilar las nuevas reglas de la “libertad”.

Asimismo, afirmamos que la educación no puede ser distribuidora de los bienes culturales, ya que los auténticos, los verdaderos, surgen y se moldean en el seno de la cultura comunitaria, no los produce la escuela y por lo tanto no los puede distribuir

como si fueran productos acabados; a la escuela le corresponde, conocer la cultura comunitaria, destacar sus valores y bienes, proponer estrategias de aprendizaje que incidan en la justipreciación de ellos, para que los alumnos se sientan orgullosos de su lengua, de sus tradiciones, de sus formas de vida, para que mediante el conocimiento de otras culturas y grupos sociales, el niño destaque lo propio. En la escuela debe vivenciarse la cultura cotidiana de la comunidad y no seguir ahondando la escisión entre escuela-comunidad, con la imposición de una cultura homogeneizadora. Es hora de replantear el papel de la institución escolar, y de las instituciones sociales en general, a fin de responder al desarrollo de los pueblos y no de los Estados. Consideramos que la educación no sólo debe dirigirse al fomento de la competitividad y la productividad, sino que su papel es más trascendental, ya que su misión es más profunda: debe comprender el desarrollo y fortalecimiento de los valores que permitan la convivencia humana (respeto, tolerancia, diálogo, responsabilidad, etc.), los cuales conforman la calidad educativa, no como divulga el Estado, que la vincula con la eficiencia y eficacia, entre otros factores.

El ser humano es mucho más que un mero engrane en la maquinaria productiva, y sólo fomentando la conciencia de que la naturaleza humana tiene múltiples dimensiones, se podrá impactar positivamente en las sociedades, es decir, de esta manera la educación será efectivamente un agente de transformación social.

Destacamos la importancia que se debe dar a las nuevas generaciones de docentes y planeadores educativos, quienes serán los nuevos diseñadores y operadores de la educación del Siglo XXI, la cual debe orientarse al respeto y valoración de las sociedades plurales. En la consecución de estos propósitos, la planeación debe ocupar un lugar central; sólo a través de la planeación se pueden saldar graves errores educativos, pero con una planeación que parta de un diagnóstico realista, no para justificar o “maquillar” los resultados y para agradar al “tlatoani”, sino con una planeación, que considerando los fundamentos filosóficos, psicopedagógicos, económicos, sociales en general, permita dar respuestas a la diversidad sociocultural del país; con una planeación que tenga como eje la equidad, no la homogeneidad

nacional; con una planeación que conociendo los recursos actuales, los optimice y propicie su uso innovador; con una planeación ejercida por profesionales y donde participen todos los sectores sociales; en suma, el Estado debe dar a la planeación el espacio y *status* que le corresponde para el desarrollo social, económico y político del país.

De lo lograrse lo anterior, la educación sería el verdadero detonador del cambio, tarea muchas veces asignada en los documentos, pero poco apoyada. Se requiere que invariablemente en este ámbito, al igual que en todos los ámbitos nacionales, la planeación educativa se ejerza con responsabilidad, bajo criterios profesionales que den la misma importancia a los niveles macro como a los micro. Por lo tanto y desde esta óptica, en el campo educativo un rubro fundamental para el cambio innovador es la planeación curricular, ya que ésta permitirá seleccionar y jerarquizar el universo cultural que el alumno aprenderá en cada nivel, a fin de dar cumplimiento al mandato constitucional y a las políticas educativas suscritas por el gobierno federal, coadyuvando, así, en la formación de ciudadanos competentes e integralmente desarrollados, y, por qué no, para dar cohesión a las sociedades mexicanas. Como se revisó y como asentamos arriba, los planes de estudio han carecido de un fundamento sólido y explícito que permita tener un enfoque acorde con las características y necesidades detectadas de las diversas realidades mexicanas.

En otro apartado se examinó cómo en el ámbito educativo el *curriculum* ha respondido a los intereses de los grupos de poder y ha estado determinado por intereses económicos, sobre todo en nuestro país donde la preocupación central ha sido la capacitación laboral, sobre la formación integral del individuo; sin embargo, en el siglo XXI, donde la economía globalizada depende de capitales mundiales que carecen de arraigo nacional, la distribución productiva cada vez está más marcada, y los antes denominados países en vías de desarrollo son cada vez más dependientes y su “producción” más enfocada a la maquila.

Ante este panorama, la educación humanista ha pasado a un segundo plano, y las llamadas competencias para la vida, en general, se enfocan hacia una competitividad laboral, aunque en la cotidianidad las oportunidades de trabajo cada vez están más restringidas. No obstante, consideramos que debe quedar en la decisión de cada comunidad educativa optar por las estrategias más adecuadas para efectuar las adecuaciones curriculares que den satisfacción a los alumnos y a la comunidad donde éstos se desarrollan, sin dejar de considerar los requerimientos institucionales; la tan esgrimida autonomía (y autogestión) debe ser un hecho en las realidades escolares. No obviamos que el *currículum* es una construcción social e histórica que refleja la realidad social que lo determina y que por lo tanto las teorías curriculares son, en esencia, teorías sociales, pero destacamos que su papel fundamental debe considerar ideas para la transformación y no para la reproducción de esquemas de sometimiento social.

Además, no dejamos de considerar que ante la dinámica mundial nuestro país no puede permanecer al margen, ya que la competitividad y la productividad son la tónica en las relaciones internacionales, por lo que la planeación debe enfocarse en este sentido, pero sin olvidar el desarrollo humanista de los escolares, como ya hemos reiterado, de otra manera se estará contribuyendo a la conformación de un país dependiente tecnológica y económicamente, que no valora su raigambre histórico-cultural y, por ende, sujeto a los vaivenes que marcan las potencias mundiales.

Como también se analizó, en los tiempos recientes la planeación ha sido empleada por los hacedores de la política educativa con un enfoque estratégico; sin embargo, consideramos que, en general y como se expresó, el diagnóstico que la ha sustentado sólo ha servido como una mera justificación, ya que no ha comprendido todos los aspectos sobre los que la educación debe incidir, sólo se ha centrado en algunos parámetros, como en el caso del *Plan de estudios* vigente, donde las variables consideradas como cobertura, eficiencia terminal, etc, han sido usadas desde una perspectiva cuantitativa, y aunque se ha hablado de calidad, ésta no se

ha conceptualizado en la amplia gama de dimensiones que comprende. Los objetivos y líneas estratégicas propuestas han carecido de integración y muchas veces no confluyen en el logro de la misión asignada a la Educación Básica: ofrecer una educación de calidad.

En la conformación de los proyectos educativos, si bien se ha convocado a los diversos grupos institucionales y civiles que de manera directa e indirecta están vinculados con la educación, como autoridades federales y estatales, sociedad civil, organizaciones sindicales y religiosas, etc., no se han considerado de manera responsable las opiniones del actor directo: el maestro, el cual sigue siendo considerado sólo como un operador de las decisiones de las “autoridades”, no como un diseñador de las estrategias educativas. De igual forma, los padres de familia y los alumnos han estado relegados, aunque en las determinaciones verticales se ha intentado que los primeros tengan una participación más directa a través de órganos, como en Consejo Escolar de Participación Ciudadana, mismo que en la práctica sólo se integra administrativamente, pero no se opera. Es decir, en el ámbito educativo reciente, los foros y consultas convocados por el Estado sólo han tenido como finalidad dar legitimidad a las políticas públicas, sin que éstas respondan a las necesidades socioeconómicas de las sociedades mexicanas, y que generalmente no han sido diseñadas con el consenso de todos los grupos sociales; de esta manera, la modernización educativa emprendida por la administración de Carlos Salinas de Gortari, si bien recurrió a la consulta de algunos sectores para integrar el nuevo proyecto educativo, sólo lo hizo para congraciarse con ellos o para retribuir favores recibido (como el caso del SNTE, que había servido para marginar al líder máximo de esa organización sindical) o retomando la consulta demagógicamente (como fue el empleo de algunas estrategias empleadas por la CNTE).

Además, las políticas educativas nacionales han estado determinadas por los compromisos contraídos por el Estado con diversos organismos internacionales, como el BM, la OCDE, el BID, etc., lo cual ha derivado en una visión utilitarista de la educación, ya que sólo se ha intentado ponerla al servicio del aparato productivo,

sólo se ha buscado la capacitación de los escolares y no su desarrollo integral, de tal forma que con la reforma de 1993 se dio un paso atrás al retomar los contenidos básicos, a través de su organización en asignaturas, sin considerar los enfoques globales, sustento del constructivismo que supuestamente es el fundamento psicopedagógico del nuevo plan y programas de estudio. Por otra parte, la reforma fue parcial, ya que aunque consideró la reforma del Artículo 3º. Constitucional y la promulgación de la *Ley General de Educación*, no impactó en otras reglamentaciones, como la que regula las relaciones laborales de los docentes, las cuales se tornaron inequitativas, con la implantación de programas como Carrera Magisterial, situación que ha derivado en diferencias salariales intragremiales y cuyo impacto positivo en la actividad frente al grupo resulta cuestionable; por ejemplo, el renglón de los cursos estatales y nacionales que se ofertan no responde a un diagnóstico de necesidades detectadas y sentidas de los profesores y alumnos, sino que se reducen a un conjunto de antologías inconexas. Se quiso transformar pero sin cambiar todas las reglas de operación, ni la infraestructura.

Otro tanto podría decirse de la renovación de los libros de texto gratuitos, cuya elaboración fue sometida a concurso, propiciándose que las propuestas seleccionadas fueron individuales y que al no ser diseñados por un equipo de especialistas, con un enfoque pedagógico común, con estrategias didácticas congruentes, se propició la falta de vertebración e integración de estos materiales, no únicamente al interior de cada asignatura sino de toda la currícula. Además, la infraestructura física necesaria para operar las estrategias didácticas no fue cambiada o se sometió a certámenes para asignar recursos financieros (como el Programa Escuelas de Calidad), restringidos por cuestiones administrativas y presupuestarias.

La modificación legal mencionada, propició además que algunos grupos, como la Iglesia y el sector privado, retomaran posiciones en el ámbito educativo, facilitándoseles su retorno en la prestación del servicio educativo, al eliminarse en 1992 las fracciones III y V del texto del Artículo 3º. Constitucional, donde se facultaba

al Estado para retirar “discrecionalmente” el reconocimiento de validez oficial de los estudios hechos en planteles particulares, y permitiendo cierta “flexibilidad” para impartir clases de “moral”, que puerilmente disfrazan orientaciones religiosas.

En suma, a través de esta investigación hemos visto como la educación ha sido depositaria de las esperanzas y expectativas del país, generalmente para trascender su dependencia económica, sin embargo, el apoyo necesario para realizar su misión no ha sido suficiente; en otros casos la educación ha sido usada como el resumidero de las confrontaciones políticas de los diversos sectores partidarios, muchas veces con una ideología errática y sin fundamentos sólidos; en otros, ha sido el medio que han ocupado algunos dirigentes para escalar peldaños en la vida política.

Sin embargo, la educación continúa siendo la vía más adecuada para superar las carencias de las diversas sociedades que pueblan el territorio mexicano, por lo que es indispensable que las estrategias educativas que se emprendan partan de un conocimiento real de las características y necesidades locales y nacionales (diagnóstico real); que las políticas que se diseñen, si bien sean organizadas por especialistas de la planeación, consideren la participación directa de los actores involucrados directamente en los procesos; que consideren los recursos reales y/o potenciales; pero sobre todo, que sean respetuosas de las idiosincrasias y cosmovisiones vitales que dan sentido y validez a las comunidades nacionales. En este contexto, la planeación educativa debe ocupar un lugar central, como ya aseverábamos antes.

Al arribar al nuevo milenio, México presenta contextos disímbolos, contradictorios, vulnerables,... inequitativos. La realidad mexicana se transforma a pasos agigantados: la migración transforma vertiginosa y drásticamente las realidades rurales y urbanas (por ejemplo, varias regiones rurales se están quedando sin la fracción masculina, la cual generalmente ha emigrado a los EUA, mientras que en las urbes los cinturones de miseria aumentan alarmantemente); las metas “nacionales” están socavadas; la política económica es errática y cada vez más dependiente; los

capitales mundiales han impactado lesivamente áreas que habían sido baluartes de los “gobiernos revolucionarios”; los radicalismos sociales laceran el pacto social y político; la población crece y demanda servicios que superan la oferta; la “pluralidad política” está excedida y genera desaciertos (aunque se oficialmente se justifica esta situación argumentando que es producto de la “libertad” que gozamos y de la “separación de poderes”); etc.

Las categorías sociales tradicionales no tienen cabida en la actualidad, han sido rebasadas, la diversidad social y cultural está desbordada por nuevas identidades emergentes, producto de la migración y de la vorágine de la comunicación contemporánea, entre muchos factores más, por lo que las aspiraciones del Estado de implantar una monolítica e inamovible “cultura nacional” se diluyeron ante el dinamismo de las impredecibles culturas que pueblan el territorio mexicano.



## Bibliografía

ABELLA ARMENGOL, Gloria. "La política exterior en la administración de Carlos Salinas de Gortari: la propuesta de cambio estructural", en Relaciones internacionales, No. 62, Centro de Relaciones Internacionales, UNAM, México, abril-junio de 1994. pp. 53-70.

ADMINISTRACIÓN FEDERAL DE SERVICIOS EDUCATIVOS EN EL DISTRITO FEDERAL. *Lineamientos para la organización y funcionamiento de las escuelas de educación básica, inicial, especial y para adultos, 2005-2006*. SEP, México, agosto 2005. 47 p.

AGUILAR CAMÍN, Héctor. "El contexto de los textos", en Nexos 178, México, octubre 1992. pp. 33-37.

AGUILAR RIVERO, Mariflor. "Metáforas hermenéuticas", en BEUCHOT, Mauricio y Carlos Pereda (coordinadores). *Hermenéutica, estética e historia. Memoria. Cuarta Jornada de Hermenéutica*. UNAM, México, 2001. pp. 21-29.

AGUIRRE BELTRÁN, Gonzalo. *El proceso de aculturación y el cambio socio-cultural en México*. Obra antropológica VI. UV-INI-GEV-FCE, México, 1982. 238 p.

ALFARO SIQUEIROS, David. *No hay más ruta que la nuestra. Importancia nacional e internacional de la pintura mexicana moderna. El primer brote de reforma profunda en las artes plásticas del mundo contemporáneo*. S/Ed., México, 1978. 127 p.

ALTHUSSER, Louis. "El marxismo como teoría 'finita' ", en ALTHUSSER, Louis, *et al. Discutir el estado. Posiciones frente a una tesis de Louis Althusser*. Folios ediciones, México, 1982. pp. 11-21.

\_\_\_\_\_ "Ideología y aparatos ideológicos de Estado", en ALTHUSSER, Louis. *Posiciones*. Grijalbo, México, 1977. pp. 75-137.

\_\_\_\_\_ "Marxismo y lucha de clases", en ALTHUSSER, Louis. *Posiciones*. Grijalbo, México, 1977.

ÁLVAREZ BARRET, Luis y Miguel Limón Rojas. "El Artículo 3º. Constitucional", en *Política educativa. Antología*. UPN, México, 1988. pp. 53-72.

ÁLVAREZ DE TESTA, Lilián. *Mexicanidad y libro de texto gratuito*. UNAM, México, 1992. 89 p.

ÁLVAREZ-GAYOU JUEGENSON, Juan Luis. *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Paidós, México, 2003, 222 p.

AMPUDIA, Ricardo. "Hacia una nueva vinculación con el mundo: la política exterior del gobierno de Carlos Salinas de Gortari", en Relaciones internacionales, No. 59, Centro de Relaciones Internacionales, UNAM, México, julio-septiembre de 1993. pp. 67-70.

ANDERSON, Nels. *Sociología de la comunidad urbana*, F. C. E., México, 1975. p.

ANDRADE SÁNCHEZ, Eduardo. *Intervención del Estado en la Economía*. UNAM, México, 1986. 34 p.

ANGULO RASCO, J. Félix. "¿A qué llamamos currículum", en ANGULO, J. Félix y Nieves Blanco (coordinadores). *Teoría y desarrollo del currículum*. Aljibe, España, 1994. p.

ANÓNIMO. "Luis González y González sobre los libros de texto", en Nexos 178, México, octubre 1992. p. 28-29.

ARNAUT, Alberto. *La federalización educativa en México*. COLMEX-CIDE, México, 1998. 344.p.

BALBOA, Juan. "Uno de cada ocho mexicanos es indígena, informa el Conapo", en *La Jornada*, México, 14 de agosto de 2005, p. 7.

BÉJAR, Raúl y Héctor Rosales. "La identidad nacional mexicana como problema político y cultural", en BÉJAR, Raúl y Héctor Rosales (coordinadores). *La identidad nacional mexicana como problema político y cultural*. Siglo XXI/UNAM, México, 1999. pp. 25-107.

BELL, Daniel. *Las contradicciones culturales del capitalismo*. CNCA/Alianza Editorial Mexicana, México, 1989. 264 p.

BEUCHOT, Mauricio. "Perfiles esenciales de la hermenéutica: hermenéutica analógica", en Viernes 25 de marzo de 2005. 30 p.

BLANQUEL, Eduardo y Jorge Alberto Manrique. *Mi libro de sexto año. Historia y Civismo*. SEP, México, 1966. p.

BOBBIO, Norberto. *Estado, gobierno y sociedad. Por una teoría general de la política*. Breviario 487. FCE, México, 2002. 243 p.

BOUKHARI, Sophie. "Sin igualdad no hay diálogo. Entrevista a Edgar Morin", en El nuevo correo, número especial. UNESCO, París, enero de 2004, pp. 8-11.

CABALLERO, Arquímedes y Salvador Medrano. "X. El segundo período de Torres Bodet: 1958-1964", en SOLANA, Fernando, *et al. Historia de la educación pública en México*. SEP, México, 1982. pp. 360-402.

CANO, Celerino. "LI. Análisis de la acción educativa" ", en TORRES BODET, Jaime, *et al. México: cincuenta años de revolución. IV. La cultura*. FCE, México, 1962. pp. 21-39.

CARRASCO ALTAMIRANO, Diódoro. "La acción de la nación multicultural. La experiencia en el estado de Oaxaca, México", en NIETO MONTESINOS, Jorge (compilador). *Sociedades multiculturales y democracias en América Latina*. El Colegio de México/DEMOS/LVI Legislatura de Oaxaca/UNESCO, México, 1999. pp. 45-58.

CASARINI RATTO, Martha. *Teoría y diseño curricular*. Trillas, México, 2004. 230 p.

CASTREJÓN DÍEZ, Jaime y Carlos Romero Panisio. *Sobre el pensamiento educativo del régimen actual*. Sepsetentas 162. SEP, México, 1974. 168 p.

CENICEROS, José Ángel. *Educación y mexicanidad*. Populibros 24. La Prensa, México, 1958. p. 222.

COLL, César. *Psicología y currículum*. Paidós, México, 2004. 174 p.

\_\_\_\_\_ "Un marco psicológico para el currículum escolar", en *Análisis curricular, Antología básica*. UPN, México, 1994. p.

\_\_\_\_\_ "Un modelo de currículum para la enseñanza obligatoria", en *Análisis curricular, Antología básica*. UPN, México, 1994. pp.

COLOMBRES, Adolfo. "Elementos para una teoría de la cultura de Latinoamérica", en *La cultura popular*. Premiá, México, 1984. pp. 111-136.

CONALTE. *Perfiles de desempeño para preescolar, primaria y secundaria*. CONALTE, México, 1991. 118 p.

CONFERENCIA MUNDIAL SOBRE EDUCACIÓN PARA TODOS. Declaración Mundial sobre educación para todos. "Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje". <http://www.oei.es/efa2000jomtien.htm> Domingo 21-noviembre-2004. 9 p.

*Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Sista, México, 2004. 62 p.

CÓRDOVA, Arnaldo. *Sociedad y Estado en el mundo moderno*. Grijalbo, México, 1976. 311 p.

CORVALÁN DE MEZZANO, Alicia Nora. "Relevancia de la noción de cultura desde el enfoque de la psicología institucional" en *Antología básica, Escuela, comunicad y cultura local en...*, UPN, México, 1994, p.

CRUZ MARTÍNEZ, Ángeles. "'Este cuerpo es mío', recordatorio de mujeres activistas a Carlos Abascal", en *La Jornada*, México, 30 de julio de 2005. p. 37.

DE GORTARI RABIELA, Hira. *Distrito Federal. Historia y Geografía. Tercer grado*. SEP, México, 2004. 159 p.

DE LA CRUZ SANTIAGO, Vicente. "La multiculturalidad en la legislación: la experiencia de México", en NIETO MONTESINOS, Jorge (compilador). *Sociedades multiculturales y democracias en América Latina*. El Colegio de México/DEMOS/LVI Legislatura de Oaxaca/UNESCO, México, 1999. p. 321-326.

DE LA PEÑA MARTÍNEZ, Francisco. *De la ideología a la cultura*. INAH, México, 1992. p. 88.

DELGADO, Carlos. "¿A dónde va la educación?", en UNESCO. *El devenir de la educación*. Tomo I. Septententas 167. SEP, México, 1974. p.

DEL VAL, José. *México. Identidad y nación*. UNAM, México, 2004. 310 p.

DÍAZ BARRIGA, Ángel. "El currículo. Tensiones conceptuales y prácticas", Vol. 5, No. 2. UNAM, México, 2003, en <http://redie.uabc.mx/vol5no2/contenido-diazbarriga.html> Sábado 4 de febrero de 2006.

\_\_\_\_\_ *El currículo escolar. Surgimiento y perspectivas*. Rei Argentina, Argentina, . p.

DÍAZ ORDAZ, Gustavo. *La reforma educativa y los maestros. Urgencias de una profunda reforma educacional*. SEP, México, 1969. 101 p.

DÍAZ PIÑA, Antonio. *Las políticas públicas en materia educativa*. SEP, México, 2003. 390 p.

DPA y Reuters. "Saquean el Museo Nacional de Irak; indiferencia de invasores", en *La Jornada*, México, 13 de abril de 2003. p. 2a.

ECHEVERRÍA ÁLVAREZ, Luis. *Informe presidencial*. México, 1º.- septiembre-1973, citado en CASTREJÓN DÍEZ, Jaime y Carlos Romero Panisio. *Sobre el pensamiento educativo del régimen actual*. Sepsetentas 162. SEP, México, 1974. 168 p.

\_\_\_\_\_ *Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales*, Aguilar, España, 1979, t. 6, pp. 85-101.

ENGELS, Federico. "El origen de la familia, la propiedad privada y el Estado", en MARX, Carlos y Federico Engels. *Obras escogidas*. T. III. Progreso, Moscú, 1970. p. 344.

FLORESCANO, Enrique. "Evanescencia de las imágenes de la Patria y crisis del proyecto nacionalista, 1980-2000", en *Nexos* 331, México, julio 2005. pp. 27-35.

\_\_\_\_\_ "El historiador y la crítica", en *Nexos* 178, México, octubre 1992. p. 27-32.

\_\_\_\_\_ *Imágenes de la Patria a través de los siglos*. Taurus, México, 2005. 487 p.

FOUCAULT, Michel. *El discurso del poder*. Folios ediciones, México, 1984. 245 p.

FRANCO, Rolando. "El desarrollo social en América Latina hoy", en INSTITUTO MATÍAS ROMERO. *Desarrollo social, educación y cultura en África y América Latina. Memoria del VII Seminario África-América Latina*. Secretaría de Relaciones Exteriores, México, 1998. pp. 49-77.

FREIRE, Paulo. "Algunas ideas insólitas sobre la educación", en UNESCO. *El devenir de la educación*. Tomo II. Septententas 168. SEP, México, 1974. pp. 27-31 y 49-55.

\_\_\_\_\_ "La invasión cultural", en *Cultura y resistencia cultural: una lectura política*. SEP/Ediciones El Caballito, México, 1985, pp. 103-120.

FUENTES, Carlos. "Proemio", en MUSEO DE ARTE POPULAR. *Arte del pueblo. Manos de Dios*. Landucci, México, 2005. pp. 35-37.

GALLO M., Víctor. "LII. La educación preescolar y primaria", en TORRES BODET, Jaime, *et al. México: cincuenta años de revolución. IV. La cultura*. FCE, México, 1962. pp. 41-78.

GARCÍA CANCLINI, Néstor. *Cultura y sociedad: una introducción*. SEP, México, 1981. 45 p.

GARDUÑO RUBIO, Teresita del Niño Jesús y Ma. Elena Guerra y Sánchez. *Una educación basada en competencias*. SEP, México, 2004. 35 p.

GARZA ELIZONDO, Humberto. "Los cambios de la política exterior de México: 1989-1994", en Foro internacional. Vol. XXXIV, No. 4.138. El Colegio de México, México, octubre-diciembre de 1994. pp. 534-544.

GELLNER, Ernest. *Naciones y nacionalismo*. CNCA/Alianza editorial, México, 1991. 189 p.

GIMENO SACRISTÁN, José y Ángel I. Pérez Gómez. "El aprendizaje escolar: de la didáctica operatoria a la reconstrucción de la cultura en el aula" en *Antología básica, Análisis curricular*. UPN, México, 1994, pp. 147-158.

\_\_\_\_\_ "La cultura de la enseñanza obligatoria", en *Antología básica. Análisis curricular*, UPN, México, 1994, pp. 72-95.

GOBIERNO CONSTITUCIONAL DE LOS ESTADOS UNIDOS MEXICANOS. "Acuerdo número 181, por el que se establecen el Plan y los Programas de estudio para la Educación Primaria", en *Diario Oficial de la Federación*. Tomo CDLXXIX, No. 20. Segunda Sección. SEP, México, 27 de agosto de 1993. 64 p.

GÓMEZ MONTERO, Sergio. "La política cultural en los tiempos actuales, un enfoque regional", en *Antología básica, Escuela, comunidad y cultura local en...*, UPN, México, 1994, pp. 10-21.

GÓMEZ ROBLEDO, Antonio. "Nicolás Maquiavelo en su quinto centenario", en MAQUIAVELO, Nicolás. *El príncipe*. Sepán cuantos... 152. Porrúa, México, 1985. pp. VII-L.

GONZÁLEZ COSÍO, Arturo. "XII. Los años recientes. 1964-1976", en SOLANA, Fernando, *et al. Historia de la educación pública en México*. SEP, México, 1982. pp. 403-425.

GRAMSCI, Antonio. *La política y el Estado moderno*. Ediciones Península, Barcelona, 1971. 212 p.

\_\_\_\_\_ *Maquiavelo y Lenin. Notas para una teoría política marxista*. Diógenes, México, 1973. 136 p.

GUILLÉN, Héctor y Rafael Paniagua. "Estado, capitalismo monopolista de Estado y burocracia política", en Críticas de la Economía Política. Edición latinoamericana 12/13. El Caballito, México, julio-diciembre de 1979. pp. 235-287.

HELLER, Hermann. *Teoría del Estado*. FCE, México, 1987.

HERNÁNDEZ, F. X., Cardona y Trepas, Carbonell. "Procedimientos en la Historia", en Cuadernos de Pedagogía. No. 193. Madrid, 1992.

HERNÁNDEZ GARCÍA, Victoria Josefina, Luis Colesio Casique y Manuel Díaz García. *El supervisor como gestor pedagógico, una estrategia para la innovación. Material para el participante*. Secretaría de Educación de Guanajuato, México, 2002. 58 p.

HERRERA BELTRÁN, Claudia. "Avanza en la SEP el proyecto de reducir materias en secundaria" en *La Jornada*, México, 16 de junio de 2004, p. 42.

\_\_\_\_\_ "El poder de la Iglesia, superior al del Estado, planteó Abascal", en *La Jornada*, México, 21 de julio de 2005. p. 39.

\_\_\_\_\_ "*Inadmisible*, la exclusión que planea la SEP: Von Wobeser" en *La Jornada*, México, 24 de junio de 2004, p. 13.

\_\_\_\_\_ "La reforma en secundarias busca anular el *enciclopedismo*: experto" en *La Jornada*, México, 18 de junio de 2004, p. 47.

\_\_\_\_\_ "Proyecta la SEP eliminar de la enseñanza varios siglos de historia", en *La Jornada*, México, 17 de junio de 2004, p. 44.

HERRERA LIMA, María. "La experiencia del tiempo y la idea de la historia. Algunas reflexiones sobre H. G. Gadamer y R. Koselleck", en BEUCHOT, Mauricio y Carlos Pereda (coordinadores). *Hermenéutica, estética e historia. Memoria. Cuarta Jornada de Hermenéutica*. UNAM, México, 2001. pp. 7-20.

HERSKOVITS, Melville J. *El hombre y sus obras*. FCE, México, 1952. 782 p.

HUNTINGTON, Samuel P. *El choque de civilizaciones y la reconfiguración del orden mundial*. Paidós, México, 2001. 429 p.

IMAZ GISPERT, Carlos. "Planificación educativa y desarrollo en el México de hoy", en Foro universitario, No. 60. México, noviembre 1985. pp. 37-56.

INEGI. "Educación", [http://www.inegi.gob.mx/est/contenidos/espanol/temas/sociodem/intro\\_educacion.asp?t=2359](http://www.inegi.gob.mx/est/contenidos/espanol/temas/sociodem/intro_educacion.asp?t=2359), 01-noviembre-2004.

Indicadores seleccionados sobre la población hablante de lengua indígena, 1950-2000".

\_\_\_\_\_ "Porcentaje de población hablante de lengua indígena de 5 años y más por entidad federativa, 2000",

\_\_\_\_\_ "Volumen y porcentaje de la población según profese alguna religión y tipo de religión, 1950-2000".  
31-octubre-2004.

JIMÉNEZ, Arturo. "Debe evitarse la privatización de los bienes culturales, llaman intelectuales", en *La Jornada*, México, 7 de agosto de 2005 p. 3a.

KEMMIS, Stephen. *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*. Morata, Madrid, p.

\_\_\_\_\_ “La teoría del currículum como ideología”, en *Antología básica, Análisis curricular*. UPN, México, 1994, pp. 177-191

LATAPÍ SARRE, Pablo. *La SEP por dentro. Políticas de la Secretaría de Educación Pública comentadas por cuatro de sus secretarios (1992-2004)*. FCE, México, 2004. 364 p.

LÓPEZ MOTA, Ángel D. *La actividad en las aulas (Un punto de vista psicogenético)*. SEP/UPN, México, 1993. 149 p.

MABIRE, Bernardo. *Políticas culturales y educativas del Estado mexicano de 1970 a 1997*. El Colegio de México, México, 2003. 163 p.

MALET, Alberto y J. Isaac. *La Edad Media*. Editora Nacional, México, 1949. 223 p.

MAQUIAVELO, Nicolás. *El príncipe*. Sepán cuantos... 152. Porrúa, México, 1985. 53 p.

MARGULIS, Mario. “La cultura popular”, en *La cultura popular*. Premiá, México, 1984. 147 p.

MARTÍNEZ VERDUGO, Armando. *El poder. Una aproximación teórica a su fundamento constituyente*. Instituto Electoral del Estado de México, México, 2005. 216 p.

\_\_\_\_\_ *Los métodos. Nuevas lecturas de viejos conceptos*. Documento de trabajo (mecanografiado). México, s/f. 237 p.

\_\_\_\_\_ “La lucha contra el poder en el 68”, en MARTÍNEZ VERDUGO, Armando. *Poder, política y sociedad*. Universidad Autónoma de Chapingo, México, 2002. pp. 58-69.

MARX, Carlos. *El Capital*. T I. FCE, México, . p.

\_\_\_\_\_ “La guerra civil en Francia”, en MARX, Carlos y Federico Engels. *Obras escogidas*. T. II. Progreso, Moscú, 1966. pp. 188-259.

MEDINA RUBIO, Rogelio. “Interrelación institución escolar-comunidad educativa”, en *La participación democrática de los padres de familia en las instituciones escolares. Foro Internacional Escuela-Familia-Sociedad*. CONALTE, México, 1997, pp. 5-22.

\_\_\_\_\_ “La identidad cultural de una comunidad como fundamento de un proyecto educativo común participativo”, *op cit*, pp. 29.37.

\_\_\_\_\_ “La participación de los padres en las instituciones escolares”, *op cit*, pp. 22-25.  
MORALES GÓMEZ, Daniel A. *Educación y desarrollo dependiente en América Latina*.

MORIN, Edgar. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Correo de la UNESCO, México, 1999. 109 p.

MORRIS, Desmond. *El zoo humano*. Plaza y Janés, España, 1972. 204 p.

MÚJICA MURIAS, Jorge. "El TLC, casi perfecto: Carlos Salinas de Gortari en Chicago", en *La Raza*, Chicago, 12-09-2004.

<http://www.laraza.com/news.php?nid=180328&PHPSESSID=6ed49ecf825eadb00609fa4565811106##> Jueves 5 de mayo de 2005.

MUÑOZ, Alma E. "Norberto Rivera finaliza polémica con la Ssa por la píldora *del día siguiente*", en *La Jornada*, México, 27 de julio de 2005. p. 42.

NOYOLA, Pedro y Armando González. "México y la apertura internacional", en *Foro internacional*. Vol. XXXIV, No. 4.138. El Colegio de México, México, octubre-diciembre de 1994. pp. 609-625.

OLIVÉ, León. *Interculturalismo y justicia social*. UNAM, México, 2004. 232 p.

ONU. *Declaración Universal de los Derechos humanos*. <http://www.un.org/spanish/aboutun/hrights.htm> Viernes 29 de julio de 2005. 7 p.

ORNELAS, Carlos. *El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo*. CIDE-NF-FCE, México, 2003. 371 pp.

OSORIO, Jaime. *Fundamentos del análisis social. La realidad social y su conocimiento*. UAM/FCE, México, 2001. 176 p.

PAZ, Octavio. "Crítica de la pirámide", en PAZ, Octavio. *México en la obra de Octavio Paz. I. El peregrino en su patria*. FCE, México, 1987. pp. 255-303.

\_\_\_\_\_ "Televisión: cultura y diversidad", en PAZ, Octavio. *México en la obra de Octavio Paz. T. I El peregrino en su patria*. FCE, México, 1987. pp. 608-621.

PÉREZ GÓMEZ, Ángel I. "Contradicciones en el proceso de socialización en la escuela", en *Antología básica. Escuela, comunidad y cultura local en...*, U. P. N., México, 1995, pp. 98-104.

\_\_\_\_\_ "Diferentes enfoques para entender la enseñanza", en *Antología básica. Análisis curricular*. UPN, México, 1994, pp. 95-97.

PODER EJECUTIVO FEDERAL. *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*. PEF, México, 1992. 22 p.

\_\_\_\_\_ *Ley Federal de Educación*. Centro de Estudios Educativos, México, 1983. 84 p.

\_\_\_\_\_ *Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000*. SHCP, México, 1995.

\_\_\_\_\_ *Programa Nacional de Educación, Cultura, recreación y Deporte 1984-1988*. PEF. México, 1984. 100 p.

\_\_\_\_\_ *Programa para la modernización educativa 1989-1994. 1 Modernización educativa*. PEF, México, 1989. 203 p.

\_\_\_\_\_ *Programa para la Modernización Educativa 1989-1994. Separata Educación Básica*. PEF, México, 1989. p.

\_\_\_\_\_ *Programa Nacional de Educación 2001-2006*. SEP, México, 2001, 269 p.



POY SOLANO, Laura. "En AL, estudiar no garantiza obtener empleo, revela estudio", en *La Jornada*, México, 25 de octubre de 2004, p.40.

\_\_\_\_\_ "Ibarra: nada garantiza que Echeverría pague", en *La Jornada*, México, 16 de junio de 2005. p. 7.

\_\_\_\_\_ "Pese a falta de resultados del plan piloto, la RES buscará 'balancear' la enseñanza", en *La Jornada*, México, 27 de mayo de 2006, p. 44.

\_\_\_\_\_ "Sin aviso, impone la SEP reforma a secundarias para el próximo ciclo", en *La Jornada*, México, 27 de mayo de 2006, p. 43.

POZAS Arciniegas, Ricardo. "El concepto de la comunidad", en *Antología básica. Escuela, comunidad y cultura local en...*, UPN, México, 1995, pp. 11-13.

\_\_\_\_\_ "Integración de la comunidad", en *Antología, Escuela y comunidad*, UPN, México, 1987, pp. 122-130.

POZNER DE WEINBERG, Pilar. *El directivo como gestor de aprendizajes escolares*. AIQUE, Argentina, 2005. 168 p.

PRAWDA, Juan. *Teoría y praxis de la planeación educativa en México*. Grijalbo, México, 1984.380 p.

PRAWDA, Juan y Gustavo Flores. *México educativo revisitado. Reflexiones al comienzo de un nuevo siglo*. Océano, México, 2001. 317 p.

RAMA, Germán W. "Educación y desarrollo en América Latina: situación actual y perspectivas", en INSTITUTO MATÍAS ROMERO. *Desarrollo social, educación y cultura en África y América Latina. Memoria del VII Seminario África-América Latina*. Secretaría de Relaciones Exteriores, México, 1998. pp. 123-130.

REGIONAL FORUM ON THE DIALOGUE AMONG CIVILIZATIONS. "Message from Ohrid, adopted by the Regional Forum on the Dialogue among Civilizations. Ohrid, 29 and 30 august 2003", en <http://www.unesco.org/dialogue2001/ohrid/message.htm> Sábado 10 de septiembre de 2005.

REYES HEROLES, Jesús. *La educación, factor de transformación de la Sociedad*. Cuadernos/SEP, México, 1984. 4 p.

ROEMER, Andrés. "Cultura intervenida", en La compañía de los libros, No. 2, Año 2002. Librerías Gandhi. México. pp. 10-11.

ROGEL, Rosario. *Los laberintos de la descentralización educativa*. UAEM/Gernika, México, 2004. 447 p.

ROZENTAL, Andrés. *La política exterior de México en la era de la modernidad*. FCE, México, 1993. 198 p.

SALAMON, Magdalena. "Panorama de las principales corrientes de interpretación de la

educación social”, en Perfiles educativos. No. 8. CISE/UNAM, México. pp. 3-24.

SARTORI, Giovanni. *La sociedad multiétnica. Pluralismo, multiculturalismo y extranjeros*. Taurus, México, 2001. 139 p.

SATRIANO, Cecilia Raquel. “Importancia del análisis textual como herramienta para el análisis del discurso”, en *Cinta de Moebio* No. 9. Noviembre 2000. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile. <http://rehue.csociales.uchile.cl/publicaciones/moebio/09/frames08.htm>  
<http://www.moebio.uchile.cl/09/frames08.htm> Sábado 26 de marzo de 2005.

SCHMELKES, Sylvia, *et al.* “Estudio exploratorio en la participación comunitaria en la escuela rural básica formal”, en *Antología básica. Escuela, comunidad y cultura local en...* . UPN, México, 1995, p.

SCHMELKES, Sylvia. *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*. SEP, México, 1995. 134 p.

SCRIBANO, Adrián. “Reflexiones Epistemológicas sobre la Investigación Cualitativa en Ciencias Sociales”, en Cinta de Moebio No. 8. Septiembre 2000. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile. <http://www.moebio.uchile.cl/08/frames06.htm> Viernes 25 de marzo de 2005.

SEP. *Antología de Historia de México. Documentos, narraciones y lecturas*. SEP, México, 1993.

\_\_\_\_\_ *Artículo 3º. Constitucional y Ley General de Educación*. SEP, México, 1993, 94 p.

\_\_\_\_\_ *Instalación de la Comisión Nacional para la Consulta sobre Modernización de la Educación*. SEP, México, 1989. 41 p.

\_\_\_\_\_ *Libro para el maestro. Segundo grado*. SEP, México, 1981. 459 p.

\_\_\_\_\_ *Oficio de presentación de materiales de apoyo*. SEP, México, 1992. p. 1.

\_\_\_\_\_ *Plan y programas de estudio. Educación básica. Primaria*. 1993. SEP, México, 1993. 162 p.

\_\_\_\_\_ *Programa Nacional de Educación 2001-2006*. SEP, México, 2001, p.

\_\_\_\_\_ *Programa nacional de educación, cultura, recreación y deporte 1984-1988*. Cuadernos/SEP, México, 1984. 32c p.

\_\_\_\_\_ *Programa para la Modernización Educativa. Información para los maestros*. SEP, México, 1991. 10 p.

SEP/DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN PRIMARIA. DIRECCIÓN TÉCNICA. *Concentrado nacional de propuestas para instrumentar el Programa para la Modernización Educativa en Educación Primaria*. SEP, México, 1990. 101 p.

SEP/SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN ELEMENTAL. *Ajustes al programa vigente de Educación Primaria. Programa para la Modernización Educativa 1989-1994*. SEP, México, 1991. 17 p.

SECRETARÍA DE PROGRAMACIÓN Y PRESUPUESTO. *Plan Nacional de Desarrollo 1983-1988*. SPP, México, 1983. p.

SINE, Babakar. "La cultura colonial y la perpetuación del subdesarrollo" en *Cultura y resistencia cultural: una lectura política*, SEP/Ediciones El Caballito, México, 1985, pp. 143-150.

SOLÍS, José Luis. "La cuestión del Estado en los países capitalista 'subdesarrollados': algunos problemas de método", en *Críticas de la Economía Política*. Edición latinoamericana 12/13. Estado y capital. El Caballito, México, julio-diciembre de 1979. pp.147-171.

SOROKIN, Pitirim A. *Sociedad, cultura y personalidad. Su estructura y su dinámica*. Aguilar, España, 1966.

STAVENHAGEN, Rodolfo. "La cultura popular y la creación intelectual", en *La cultura popular*. Premiá, México, 1984. pp. 21-39.

SUBCOMENDANTE INSURGENTE MARCOS. "Llegó el momento de construir lo que falta", en *La Jornada*, México, 24 de junio de 2005. pp. 8-9.

TARRÉS, María Luisa. *Observar, escuchar y comprender sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. CM/FLACSO/Miguel Ángel Porrúa, México, 2001. 409 p.

TORRES Bodet, Jaime. "Aspiraciones de la educación mexicana", en *Antología, Escuela y comunidad*. UPN, México, 1987, pp. 92-99.

\_\_\_\_\_ "Discurso pronunciado por el Señor Jaime Torres Bodet, secretario de Educación Pública, al inaugurar los trabajos del Consejo Nacional Técnico, convocado por acuerdo del Señor Presidente de la República para revisar los planes de estudio y los programas escolares vigentes", en SEP. *Programas de educación primaria aprobados por el Consejo Nacional Técnico de la Educación*. SEP, México, 1961. pp. 5-13.

\_\_\_\_\_ "L. Perspectivas de la educación", en TORRES BODET, Jaime, *et al. México: cincuenta años de revolución. IV. La cultura*. FCE, México, 1962. pp. 1-20.

UNESCO. "Cultural Diversity in the Era of Globalization", [http://portal.unesco.org/culture/es/ev.php-URL\\_ID=11605&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201html](http://portal.unesco.org/culture/es/ev.php-URL_ID=11605&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201html) Lunes 18 de julio de 2005. 1 p.

\_\_\_\_\_ "Diversidad cultural", [http://portal.unesco.org/culture/es/ev.php-URL\\_ID=2450&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201html](http://portal.unesco.org/culture/es/ev.php-URL_ID=2450&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201html) Lunes 18 de julio de 2005. 1 p.

\_\_\_\_\_ "Globalization and cultural diversity", Vilnius, Lithuania, April 23-26, 2001. International Conference: Dialogue among Civilizations. <http://www.unesco.org/dialogue/en/publications.html>.

[http://portal.unesco.org/ev.php-URL\\_ID=18219&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=202.html](http://portal.unesco.org/ev.php-URL_ID=18219&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=202.html) Viernes 29 de julio de 2005. 3 p.

\_\_\_\_\_ “Sensibilizar al público al valor de la diversidad cultural”, [http://portal.unesco.org/culture/es/ev.php-URL\\_ID=125088&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/culture/es/ev.php-URL_ID=125088&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html) Lunes 18 de julio de 2005. 1 p.

\_\_\_\_\_ “What is Cultural Diversity?”, [http://portal.unesco.org/culture/es/ev.php-URL\\_ID=13031&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/culture/es/ev.php-URL_ID=13031&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html) Lunes 18 de julio de 2005. 1 p.

VARGAS, Ángel. “En 500 años México ha padecido tres globalizaciones: Elsa Malvido”, en *La Jornada*, México, 8 de mayo de 2005. p. 10a.

VARGAS, Rosa Elvira. “Fox decide usar el Himno Nacional para ‘fortalecer’ la democracia”, en *La Jornada*, México, 13 de julio de 2005. p. 10.

WALLERSTEIN, Immanuel. “Los zapatistas: la segunda etapa”, en *La Jornada*, México, 19 de julio de 2005. p. 12.

WEISS, Eduardo. “Hermenéutica y ciencias sociales”, en *Técnicas y recursos de investigación IV. Antología*. UPN, México, 1987. pp. 27-34, 118-123, 127-135, 163-165.

\_\_\_\_\_ “Los valores nacionales en los libros de texto de ciencias sociales: 1930-1980”, en *Educación*. No. 42. CNTE, México, 1982, pp. 321-341.

WRIGHT MILLS, C. *Escucha, yanqui*. CP 21. FCE, México, 1961. 263 p.