

VII. CONTRASTACIÓN DE LAS HIPÓTESIS

Para efectos de concretar el proceso de contrastación de las hipótesis, logramos configurar una FICHA DE CONTRASTACIÓN DE HIPÓTESIS; la que estructuramos en una columna de TEXTO E INTERTEXTO; la que subdividimos en apartados por HIPÓTESIS, es decir, en tres apartados; y, éstos los subdividimos -cada uno de ellos- en "documentos oficiales" y "otros"; quedando estructurada en los siguientes términos:

FICHA DE CONTRASTACIÓN DE HIPÓTESIS

POLÍTICA DE LOS...

TEXTO E INTERTEXTO					
H1...		H2...		H3...	
Doc. Of.	Otros	Doc. Of.	Otros	Doc. Of.	Otros
Indicadores...		Indicadores...		Indicadores...	

La Ficha de Contrastación fue utilizada por momentos históricos (años cuarenta, sesenta...), integrándose con la información pertinente que se alcanzó, en torno a las hipótesis, mediante el seguimiento -en textos oficiales y otros- de la política educativa del momento histórico considerado.

Una vez integrada la ficha de contrastación, por momento histórico (años cuarenta, sesenta...) se efectuó el análisis y desde éste se procedió a la realización de la contrastación de las hipótesis; de donde luego se conformaron los resultados por hipótesis, por momento histórico y en general.

A. HIPÓTESIS 1

En ésta, se sostiene que en el discurso de la política educativa mexicana (1940-1994) campea una línea política de sobrepolitización, es decir, de intereses extra-educativos; por lo que, en su contrastación -en los momentos históricos delimitados- se busca, en primer lugar, una evidenciación discursiva directa y luego una evidenciación discursiva indirecta, atendiendo las ideas de: la burocratización de la escuela, el docente como operario y la educación como proceso de certificación y adiestramiento.

En la década de los cuarenta¹

En cuanto a la evidenciación directa de la presencia de una línea política de sobrepolitización, en el discurso de la política educativa, resultan rotundamente afirmativas tanto el accionar como las preocupaciones rectoras de la administración de Véjar Vázquez (1941-1943), el que designado como nuevo Secretario de Educación (octubre de 1941) habría de definir una pauta general de política

¹ El seguimiento de las tres hipótesis, durante esta década, lo limitamos al sexenio de Ávila Camacho, porque en éste se toman las decisiones fundamentales en torno al paradigma de la "Escuela de la Unidad Nacional", bajo la titularidad en la SEP de Véjar Vázquez (1941-1943) y de Torres Bodet (1943-1946).

educativa en términos de conformar una escuela que fomentara la unidad, que formase la nacionalidad y que rechazara cualquier influencia extraña (Luis Medina, 1987: p. 177); y, como complemento básico, la gestión de éste se habría de caracterizar por los innumerables conflictos desatados por la aplicación -contra los maestros- de toda una gama de medidas drásticas y represivas, asociadas a una perspectiva reaccionaria y encubiertas bajo el propósito de "moralizar el magisterio" (Magdalena Gómez Rivera et al, 1981: p. 3). Asimismo, con este Secretario de Educación habría de promulgarse -en 1942- la Ley Orgánica de la Educación, como un mecanismo para preparar el camino hacia la reforma del Artículo 3º Constitucional y coadyuvar al fortalecimiento de la "unidad nacional"; con lo que dicha Ley "...representó un importante esfuerzo por parte del gobierno federal para apoyar la política de unidad nacional..." (Ibídem, p. 7), quedando claramente especificado en la fracción VI del artículo 16 que la educación "a través de las enseñanzas y prácticas escolares, contribuirá a desarrollar y consolidar la unidad nacional, excluyendo toda influencia sectaria, política y social, contraria o extraña al país, y afirmando en los educandos el amor patrio y las tradiciones nacionales, la convicción democrática y la confraternidad humana..." (Ley Orgánica de la Educación, en: Carlos Alvear Acevedo, 1978: p. 321). De donde, resulta por demás obvia la obsesiva preocupación de Véjar Vázquez por el control y la manipulación política directa del campo escolar, con menoscabo de sus finalidades educativas.

En el mismo sentido, cabría considerar el accionar de la primera administración de Torres Bodet (1943-1946) y, al respecto, puntualizar la demanda de apoliticidad que éste les formula a los maestros, durante el Congreso Constitutivo del SNTE (dic. de 1943), advirtiéndoles que "para que la obra del magisterio redunde en el beneficio que de ella esperamos, hay que apartarla no de las altas aspiraciones de la política -sin las cuales se establecería un contraste absurdo entre el maestro y el ciudadano-, sino de esas apetencias mezquinas, de núcleos de personas..." (Jaime Torres Bodet, 1983: p. 925), condicionándolos a la idea del control político por parte del grupo gubernamental al señalarles que "si hemos de hacer de la educación un

baluarte inexpugnable del espíritu de México, habremos de comenzar por eliminar toda agitación malsana de sus recintos" (Idem) y al recomendarles: "os invito, pues, a que no admitáis en vuestro seno sino a maestros de conducta irreprochable y a que colaboréis con la Secretaría de Educación para preparar a las nuevas generaciones de profesores" (Ídem, p. 929, 930), lo que justificaría retóricamente, en términos de que "a la postre, México valdrá lo que valgan los hombres y mujeres que en él habitan. Y el valor de las mujeres y de los hombres está en función de su integridad, de su aptitud para el bien y de su concepción social de sus derechos y obligaciones, en suma: de la espontánea subordinación de sus intereses particulares a los intereses de la comunidad" (Ibidem, p. 925). En contraposición a esta demanda de apoliticidad, la Secretaría de Educación ostenta una abierta preocupación en torno al control social, lo que se expresa, por una parte, en el horizonte educativo sostenido al señalar: "creemos que al intelectualismo del siglo XVIII y al materialismo del siglo XIX, el siglo XX debe oponer el concepto de una integración equilibrada y cabal del hombre, y que, si la educación de la inteligencia fue la ocupación primordial de los sistemas caducos en nuestros días y si la educación de la voluntad llegó a los extremos imperialistas que reprobamos, los horizontes actuales van a exigirnos una enseñanza para la cooperación internacional por la verdad, por la democracia y por la virtud" (Ibidem, p. 970) y, por otra, al precisar el perfil de ciudadano que debe buscar la educación, "ahora bien, ese ciudadano del porvenir habrá de corresponder a un tipo leal, honrado, limpio, enérgico y laborioso... Un tipo de ciudadano que quiera a su patria entrañablemente... Un ser que no abdique de sus derechos por timidez o por negligencia, pero que no los ejerza abusivamente y que, sobre todo, jamás olvide que la garantía interna de esos derechos radica en el cumplimiento de los deberes..." (Ibidem, p. 984, 985); tornándose más evidente en la reducción de la ciencia de la historia a un mero instrumento político-ideológico, al afirmar que "si hay señores, un estudio que defiende a la patria, es el de la historia. Y, para que la defensa de las violencias del exterior y de los egoísmos y las venalidades del interior os halláis congregados en este instante, a fin de que... la simulación de la

rectitud no brinde un escudo impuro a las fuerzas del retroceso y la vocación del progreso no invoque nunca, como argumentos, la pasión exclusiva, la propaganda personalista y la difusión de lo exótico y lo mendaz” (Jaime Torres Bodet, 1985: p. 55).

En el mismo tono de sobrepolitización se perciben los propósitos tanto de la “Campaña Nacional contra el Analfabetismo” (1954-1946) como de la reforma constitucional del artículo 3º (1946), ambas íntimamente vinculadas al proceso de sucesión presidencial. En cuanto a la primera, su importancia socio-cultural se explica por sí misma al considerar las dimensiones cuantitativas del problema, “un país en el cual la mitad de los habitantes está compuesta de analfabetos, tiene el deber de integrar su unidad no únicamente con postulados políticos sino con progresos educativos” (Ibídem, p. 70), y, más aún, si se recuerda la pretensión de atender a diez millones de analfabetos; por otra parte, su carga de sobrepolitización se evidencia al reflexionar en torno a la convergencia -en tiempos- de la tercera etapa de la campaña con el proceso electoral, al respecto cabría puntualizar el artículo correspondiente, en la ley respectiva:

“Art. 8º. La campaña se desarrollará en tres etapas:

“PRIMERA. De organización, que principiará a partir de la vigencia de esta ley y concluirá el último día de febrero de 1945.

“SEGUNDA. De enseñanza, que principiará el 1º de marzo de 1945 y concluirá el último día de febrero de 1946.

“TERCERA. De revisión y exposición de resultados; que principiará el 1º de marzo de 1946 y se extenderá hasta el 31 de mayo del mismo año” (Ley de la Campaña Nacional contra el Analfabetismo, agosto de 1944, en: Teresa Carbó, 1984: p. 29).

Y, en cuanto a la reforma constitucional del artículo 3º, su carácter sobrepolitizado se evidencia en las razones fundamentales implicadas en su formulación; así dicha reforma se asocia, por una parte, a la necesidad gubernamental -ante la sucesión presidencial- de quitarle a los grupos religiosos la bandera de la movilización popular en contra de la tesis de la educación socialista; y, por otra, a la necesidad gubernamental -ante el término de la segunda guerra mundial- de demostrarle "respeto" al "Acta Final de la Conferencia Educativa, Científica y Cultural", suscrita por Torres Bodet a nombre de México (Luis Medina, 1987: p. 192, 293).

Hasta aquí, pues, la presencia de una línea política de sobrepolitización se aprecia claramente evidenciada tanto en el discurso de los secretarios de educación mencionados como en las disposiciones de política educativa y en los cambios jurídicos de los cuarenta.

Por otra parte, en cuanto a las tres ideas de evidenciación indirecta en torno a la presencia de una línea política de sobrepolitización, en el discurso de la política educativa de los cuarenta, habría que señalar que alrededor de la idea de la burocratización de la escuela resultan por demás evidenciadoras las pretensiones de burocratización de las escuelas públicas, con las que llega Véjar Vázquez a la Secretaría de Educación Pública; al respecto cabría recordar sus afanes por perfilar a la escuela como una instancia pública orientada a fomentar la unidad, a formar la nacionalidad y a excluir cualquier influencia extraña (Luis Medina, 1987: p. 177), asimismo, cabría considerar su propósito de implantar una sola política educativa, federalizando los sistemas estatales de enseñanza (Ibídem, p. 180). En el mismo sentido de burocratización, su sucesor declararía que "toda la escuela deberá preparar al adolescente para asumir con honor la ciudadanía" (Jaime Torres Bodet, 1983. p. 981), simultáneamente, haría un llamado a los maestros para que asumieran dicho sentido, apuntando que: "...el civismo es el nervio de la comunidad y que, por desgracia, la mayoría de los colegiales que asisten a las escuelas secundarias de la República no cuenta con elementos para seguir una carrera, es

decir: para acrisolar su vocación cívica en establecimientos de categoría superior. Lo que no intentéis en vuestra cátedra, ningún otro profesor lo intentará para ellos en otra escuela" (Ibídem, p. 984), y puntualizando que "...el maestro habrá de actuar conforme a un plan general de la escuela entera y los directores tendrán que sentir, en cualquier momento, que si son responsables de los diferentes cursos en los establecimientos que administran, su responsabilidad es mayor aún por lo que atañe a la educación cívica" (Ibídem, p. 981).

También resulta apuntalada, esta primera idea de evidenciación indirecta, si atendemos los efectos de burocratización asociados a los afanes de autoridad y control del Estado sobre el campo escolar y sus correspondientes deslindes respecto a los diversos grupos sociales; así, en el congreso constituyente del SNTE, los profesores habrían de escuchar una advertencia: "...es un deber para mí referirme a los fines que la Secretaría de Educación Pública tendrá que marcar a vuestras tareas" (Ibídem, p. 925), y más aún, habrían de escuchar la oferta -desde el Secretario de Educación- de la más amplia comprensión de sus intereses por parte de la SEP, en la medida que se aceptara la plena autoridad de los funcionarios (Luis Medina, 1987: p. 187); similar tono se manejaría con los padres de familia, a los que se les recordaría que "...si el Estado no ha de cegar las fuentes que la enseñanza de la familia le proporcionan, tampoco puede olvidar sus primordiales obligaciones de vigilante y de orientador" (Ibídem, p. 928) y, más aún, se les impondría -en el artículo 17- una clara barrera: "Las organizaciones de padres de familia no tendrán intervención alguna en la dirección, administración y labores docentes de los planteles educativos" (Ley Orgánica de la Educación, en: Carlos Alvear Acevedo, 1978: p. 328). Con la misma intencionalidad se aseveraba que la "libertad de creencias es un principio indispensable y vital de la democracia... consagraremos toda nuestra energía a velar porque los intereses organizados por las creencias no traten de minar esa libertad..." (Jaime Torres Bodet, 1983: p. 925).

De estas consideraciones podemos afirmar la presencia activa, en el discurso de la política educativa de los cuarenta, de la primera idea de evidenciación indirecta sobre la hipótesis 1.

La segunda idea de evidenciación indirecta, referida al carácter de operario del docente, se aprecia afirmada a partir de los afanes gubernamentales -durante la gestión de Véjar Vázquez- por controlar políticamente a los maestros, lo que habría de manifestarse, en lo general, con un accionar represivo de la SEP bajo una coartada de "moralización" (Magdalena Gómez Rivera et al, 1981: p. 3) y, en lo particular, por la intentona de asumir el control de los organismos sindicales de los docentes (Luis Medina, 1987: p. 177). También se aprecia evidenciada durante la gestión de Torres Bodet, si recordamos que éste, tratando de ocultar el carácter político de la relación SEP-maestros, declarararía durante el congreso constitutivo del SNTE: "...estimo que en una hora en que hacéis un sincero esfuerzo para lograr vuestra unificación, podrá alentaros sentir que esa unificación que buscáis nos es necesaria y que, una vez lograda, no la utilizaremos para ningún fin estrecho y partidista, sino para servir mejor y con mayor eficacia a nuestra República" (Jaime Torres Bodet, 1983: p. 932), y que, sin embargo, para 1945 el grupo gubernamental estaría utilizando al sindicato como mecanismo de control político, en un proceso vinculado a la sucesión presidencial (la "Campaña Nacional contra el Analfabetismo"), lo que queda perfectamente plasmado en uno de los artículos de la ley correspondiente, en el que se establecía que "el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, como elemento auxiliar de la campaña, hará lo necesario a efecto de que los maestros que lo integran cumplan con esmero la obligación que les impone este artículo y el siguiente" (Ley de la Campaña Nacional contra el Analfabetismo, art. 24, en: Teresa Carbó, 1984: p. 298). Por otra parte, esta idea resulta más claramente probada al considerar, por un lado, el papel de operarios que la SEP les asignaba a los docentes, ya precisándoles que "...la misión que habéis elegido valientemente: la de llevar a los rincones más apartados de la República el mensaje límpido de la Patria, la verdad de la Patria que ansía luz,

unidad, concordia, justicia y sabiduría” (Jaime Torres Bodet, 1983: p. 978), ya aclarándoles que “la autoridad del educando... Le da el carácter. La ratifica la competencia. Y, entre todos los profesores, los de civismo son los que deben más afanarse por transformar en testimonio su biografía y su cultura en prueba de última apelación” (Ibídem, p. 980); y, por otro, la valoración con la que el titular de la SEP los atendería, “...no quería establecer un sistema que garantizara la permanencia, ascenso y mejoría económica general sin solucionar antes el problema de la incompetencia, pues había gran cantidad de profesores **empíricos** que no llenaban, por su escasa preparación, la función que desempeñaban. La solución de Torres Bodet consistió en... establecer en marzo de 1945 el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio” (Luis Medina, 1987: p. 187).

Así, habría que reconocer la presencia concreta, en el discurso de la política educativa de los años cuarenta, de la segunda idea de evidenciación indirecta sobre la hipótesis 1.

Y, en cuanto a la tercera idea de evidenciación indirecta, relacionada con un reduccionismo de la educación a la certificación y al adiestramiento⁷, resulta afirmada si consideramos las pretensiones adoctrinantes con las que Véjar Vázquez asumió la SEP y que se manifiestan en la prioridad otorgada -en el desarrollo cultural íntegro de los educandos- a la convivencia social, la convicción democrática, la cofraternidad humana y la unidad nacional (Luis Medina, 1987: p. 177), lo que habría de radicalizarse en la fracción VI del artículo 16, al sustentar en torno a la educación que “a través de las enseñanzas y prácticas escolares, contribuirá a desarrollar y consolidar la unidad nacional, excluyendo toda influencia sectaria, política y social, contraria o extraña al país, y afirmando en los educandos el amor patrio y las tradiciones nacionales, la convicción democrática y cofraternidad

⁷ Lo que supone, entre otras cosas, imponer una postura adoctrinante y de control social.

humana...” (Ley Orgánica de la Educación, en: Carlos Alvear Acevedo, 1978: p. 321).

Por otro lado, su sucesor habría de intentar el soterramiento de su intención reduccionista de la educación mediante el revestimiento humanista de su discurso, ya sustentando que “sin pasividades ni tolerancias, la educación ha de concebir algo más decisivo y fecundo que una somera tarea de ilustración o una simple habilitación de emergencia para ciertos oficios y profesiones” (Jaime Torres Bodet, 1983: p. 928, 929), ya lavándose las manos al declarar que “Muchos se acercan a murmurarnos que la patria y la humanidad están aguardando un tipo construido en serie, para servir las con eficacia y obedecerlas con sumisión. Yo os pongo en guardia contra esas viejas insinuaciones” (Jaime Torres Bodet, 1985: p. 30, 31), o intentando definir una línea educativa al puntualizar: “...no os figuréis, por ningún motivo, que vuestro papel podrá limitarse a transmitir a vuestros alumnos un caudal de conocimientos, por correctas que sean las bases de la ciencia en que os apoyéis. Enseñar a conocer es enseñar a apreciar y enseñar a apreciar es enseñar a querer, a querer la vida, en lo que posee de verdadero y de generoso, y a luchar contra el fraude, el recelo, la deshonestidad y contra todos los artificios de simulación” (Ibídem, p. 31); sin embargo, las pretensiones de adoctrinamiento constituyen una de las columnas vertebrales en el discurso de Torres Bodet, lo que se expresa en aquel preciso lineamiento político-ideológico en el que señalaba: “creemos que al intelectualismo del siglo XVIII y al materialismo del siglo XIX, el siglo XX debe oponer el concepto de una integración equilibrada y cabal del hombre, y que, si la educación de la inteligencia fue la ocupación primordial de los sistemas caducos en nuestros días y si la educación de la voluntad llegó a los extremos imperialistas que reprobamos, los horizontes actuales van a exigirnos una enseñanza para la cooperación internacional por la verdad, por la democracia y por la virtud” (Jaime Torres Bodet, 1983: p. 973), lo que se autodenuncia en aquel perfil de ciudadano que se formulaba en términos de “...un tipo leal, honrado, limpio, enérgico y laborioso... Un tipo de ciudadano que quiera a su patria entrañablemente. Un ser

que no abdique de sus derechos por timidez o por negligencia, pero que no los ejerza abusivamente y que, sobre todo, jamás olvide que la garantía interna de esos derechos radica en el cumplimiento de los deberes..." (Ibídem, p. 983, 985), lo que se manifiesta en aquella concepción de escuela que se definía aclarando que "...además de activa en el valor pedagógico del vocablo, deberá ser también una escuela basada en la individualidad y en la libertad. (...) la autonomía moral de cada educando... es la mejor preparación que puede proporcionar el Estado a quien, al llegar a la edad adulta, habrá de ejercer sus derechos y de cumplir sus deberes dentro de un régimen democrático" (Jaime Torres Bodet, 1985: p. 44, 45) y lo que se enuncia en aquella aspiración institucional: "...mientras la Secretaría de Educación no sea un órgano efectivo de definición para la moral pública, llamarla de Educación constituirá a lo sumo un alarde retórico intrascendente" (Jaime Torres Bodet, 1983: p. 930).

Asimismo, esta tercera idea de evidenciación indirecta resulta comprobada por la orientación economicista de la educación, lo que en el caso de Véjar Vázquez se sustentaba jurídicamente precisando que la educación "tenderá a proporcionar a los educandos conocimientos y aptitudes para el trabajo en beneficio común" (Ley Orgánica de la Educación, fracc. III del artículo 16, en: Carlos Alvear Acevedo, 1978: p. 322); y que, en el caso de su sucesor, se aprecia en la observación de que "cuando un maestro se acerca a los miembros de una colectividad despojada y olvidada desde hace siglos por la cultura, lo que éstos necesitan no es un discurso, sino una serie de reglas útiles y sencillas, algunas fórmulas -fáciles de aprender y de retener- para mejorar la técnica en lo que hacen, determinados consejos de salud física y de limpieza moral y, más que nada, calor sincero de simpatía, emoción, de fraternidad humana, afecto, estímulo, estimación" (Jaime Torres Bodet, 1983: p. 929).

En igual tono, cabría puntualizar que, ante cualquier duda respecto a la reducción del proceso educativo al control social, bastaría con adentrarse al entramado

ideológico del artículo tercero constitucional de 1946: "amor a la patria", "conciencia de la solidaridad internacional", "democrático", "nacional", "mejor convivencia humana"...

Finalmente, de los elementos aportados alrededor de la evidenciación directa e indirecta, habría que colegir la presencia operante de una línea política de sobrepolitización, en el discurso de la política educativa de los años cuarenta; y, por lo tanto, deducir la comprobación de la hipótesis 1.

En la década de los sesenta*

En cuanto a la evidenciación directa de la presencia de una línea política de sobrepolitización (asociada a la presencia de intereses extra-educativos en el campo escolar), en el discurso de la política educativa de los años sesenta, cabría buscarla desde los tres planos que a continuación se abordan.

En el primer plano, relacionado con el perfil de ciudadano que el grupo gubernamental se proponía lograr, cabría puntualizar las consideraciones que, durante el sexenio de López Mateos, el titular de la SEP formulaba al respecto: "...pensamos en el tipo de mexicano que habremos de preparar en nuestros planteles. Un mexicano en quien la enseñanza estimule armónicamente la diversidad de sus facultades... Un mexicano dispuesto a la prueba moral de la democracia... Un mexicano interesado ante todo en el progreso del país... Un mexicano resuelto a afianzar la independencia política y económica de la Patria... Un mexicano, en fin, que, fiel a las aspiraciones y a los designios de su país, sepa ofrecer un concurso auténtico a la obra colectiva -de paz para todos y de libertad

* El seguimiento de las tres hipótesis, durante esta década, lo limitamos al sexenio de López Mateos, ya que en éste se adoptan las decisiones fundamentales en torno al primer ajuste del paradigma educativo de la "Escuela de la Unidad Nacional", siendo Torres Bodet titular de la SEP.

para cada uno-..." (Jaime Torres Bodet, 1983: p. 1074, 1075), lo que, en líneas más adelante, el mismo funcionario parafrasearía para efectos del quehacer docente, en términos de "enseñar a vivir dentro del amor al trabajo bien realizado y en la satisfacción del deber cumplido: enseñar a vivir inculcando en el que se educa un respeto humano, cordial y activo para los derechos de todos sus semejantes; enseñar a vivir en la libertad, pero procurando que cada alumno comprenda, sienta y cultive sus libertades como el efecto de los esfuerzos que ha de hacer para sustentarlas, y para sustentarlas sin detrimento de los demás; he ahí, sin duda, la gran misión que incumbe, en todas las aulas de la República, a los maestros dignos de comprenderla. A facilitar en lo posible esa gran misión deberán servir los planes y los programas que aquí se estudien" (Ibidem, p. 1082) y que remacharía, tajante mente, al exigir: "Hemos de preparar, ante todo, a ciudadanos que sepan ser buenos trabajadores, que sepan ser buenos ciudadanos. Los nuevos programas responden a esa intención: civismo y trabajo auténticos" (Jaime Torres Bodet, 1964: p. 15).

En el segundo plano, relacionado con las intenciones de manipulación ideológica que el grupo gubernamental buscaba concretar, habría que realzar la idea del titular de la SEP, durante 1958 a 1964, de recortar la función socio-educativa de la escuela a sus efectos "cívicos": "...esta última -la educación cívica- ha de ser el triunfo mayor de la escuela entera... toda la enseñanza impartida en la escuela ha de conducir al alumno a la comprensión de su responsabilidad cívica ante la vida" (Jaime Torres Bodet, 1983: p. 1080), lo que se le remarcaría al maestro, recordándole que "al educar a las nuevas generaciones en el civismo y para el trabajo, los maestros han de velar por que la enseñanza no interponga barreras artificiales entre la unidad del hombre y la de la Patria..." (Jaime Torres Bodet, 1964: p. 16) y advirtiéndole que "sus mejores representantes [del magisterio] han cobrado cabal conciencia del reto inmenso con que las circunstancias nos desafían: hacer de la escuela popular una escuela más útil aún para el pueblo que la sostiene, y dar a los escolares una preparación más certera para la vida, para la defensa de nuestras instituciones y para el desarrollo genuino de nuestra historia" (Ibidem). En el mismo sentido, habría

que reconocer las pretensiones gubernamentales por una domesticación social, expresadas en las indicaciones en torno al cuaderno de trabajo para Historia y Civismo: "...servirá al maestro para desarrollar en sus alumnos hábitos de conducta deseables, algunas actividades que se estiman esenciales para la mejor convivencia del niño en su ambiente social, como las relativas a sus obligaciones para con la familia, la escuela, la comunidad y la patria, con el propósito de fijar desde temprana edad en él, para que se traduzcan en conducta, las normas del buen hijo, del buen estudiante y del buen ciudadano, o lo que es lo mismo: del patriota" (IFCM¹, 1963: p. 146), así como en la precisión de que "...los libros de texto gratuitos no constituyen solamente un conjunto de lecturas, sino que representan mucho más que eso: son un mensaje a la niñez mexicana y al país. Ese mensaje tiende a unificar y a orientar a los futuros ciudadanos, en el común anhelo de grandeza que ha movido a los próceres y estadistas, desde la Independencia hasta nuestros días..." (Ibídem, p. 138).

Y, en el tercer plano, relacionado con la "naturalización" de la sobrepolitización entre los maestros, podrían recuperarse las propias denuncias del titular de la SEP (1958-1964), al plantear acerca de los dirigentes sindicales que "no siempre podrían actuar los líderes en la orientación cultural y moral de los agremiados. En ocasiones, les interesaba, más que otra cosa, ejercer influencia concreta en la política del país. (...) Vislumbraban, así, la ruta que podría conducirles, con un poco de suerte, a la dirección de un establecimiento oficial o -si obtenían apoyos más sólidos- hasta el palacio de gobierno de algún Estado" (Jaime Torres Bodet, "Plan de Once Años", 1985: p. 78, 79); al criticar a muchos de los maestros porque "...invocaban la respetabilidad de su profesión para exigir aumentos de sueldos y de servicios. Pero olvidaban las obligaciones que esa respetabilidad hubiera debido imponerles en la cátedra y en la vida" (Ibídem, p. 79); al recordar: "llamé a varios de los maestros que pertenecían a la que estimaba mi **vieja guardia**. Los encontré indecisos, aterrados

¹ Instituto Federal de Capacitación del Magisterio.

ante los jóvenes. (...) Se habían aliado, más o menos visiblemente, con los descontentos de otras fracciones del gremio trabajador, sobre todo con los ferrocarrileros y los telefonistas. Enarbolaban, cuando les convenía, las banderas de la disidencia sin apreciar muchas veces la distancia que existe entre exigir y cumplir, pues sólo el que cumple bien tiene derecho a exigir que los otros cumplan" (Ibídem, p. 79, 80); y, el reconocer: "fue inútil que me empeñase en exaltar la acción social del educador. Dije -y repetí hasta el cansancio- que, en todas las obras del hombre, nada reemplaza el alma y que la robustez del alma que diéramos a las nuevas realizaciones de México dependería su persistencia" (Ibídem, p. 80). Asimismo, cabría considerar las reflexiones de dicho funcionario, en torno al control ideológico en las normales, al señalar: "qué diferencia entre aquella voluntad de patriótica ayuda y el egoísmo que demostraron, en 1960, los **pasantes** de la ciudad de México" (Ibídem, p. 93), y al apuntar: "Imaginé lo que hubieran sido mis interlocutores al concluir su carrera profesional en alguna escuela de provincia. Acaso, no habrían demostrado ortografía más pertinente, ni mejor ilación en las fórmulas del discurso, pero hubieran sentido con mayor claridad el egoísmo de las demandas que las dictaban sus guías políticos" (Jaime Torres Bodet, "Conflicto Magisterial", 1985: p. 107, 108).

Hasta aquí, pues, resulta obvio que los referentes discursivos ofrecidos en torno al perfil de ciudadano, a las intenciones de manipulación ideológica y a los afanes de "naturalización" de la sobrepolitización buscados por el grupo gubernamental en la década, entendidos como planos analíticos en torno a la línea política de sobrepolitización del discurso de la política educativa en los años sesenta, nos permiten afirmar la evidencia directa de la hipótesis 1.

Por otra parte, en cuanto a las tres ideas de evidenciación indirecta en torno a la presencia de una línea política de sobrepolitización, en el discurso de la política educativa de los sesenta, se podría realzar respecto a la primera idea (burocratización de la escuela) lo significativo que resulta la directriz formulada

institucionalmente en torno a la función del Director: "como responsable de la marcha general y de los diversos aspectos del plantel, el Director ha de ver con claridad las necesidades de la zona de influencia de la escuela, en un afán de coordinarlas con las posibilidades y los fines de la enseñanza: y mediante la organización de maestros y alumnos procurará que, por su aspecto físico, estético y social, la escuela robustezca actitudes de franco mejoramiento" (CONALTE*, 1962/1964: p. 25); en el mismo sentido, cabría señalar la autojustificación que, en torno al control burocrático ejercido en la reforma educativa, se formula en términos de que "...en la propia legislación en vigor late el anhelo de adecuar la enseñanza a las condiciones del país y ligarla a sus más altos destinos, con el propósito de crear una verdadera escuela mexicana, inspirada tanto en los intereses del niño como en los de la Patria, que es la suprema aspiración del nuevo plan educativo" (IFCM, 1963: p. 40), así como los tintes de burocratismo expresados en la disculpa del titular de la SEP (1958-1964), al apuntar "...temo que, a lo largo de la interminable cadena administrativa, lo dispuesto desde mi despacho, en la capital, pocas veces llegará a tiempo -y no desvirtuado- hasta sitios tan alejados de mi inspección" (Jaime Torres Bodet, "Educación Técnica", 1985: p. 117). Por otro lado, habría que incluir la asunción de las instancias burocráticas como "sujetos" del campo escolar, al comentar que "la expansión de la educación primaria iba por buen camino. No así su mejoramiento. Multiplicábamos las escuelas, aunque no siempre nos sintiéramos orgullosos de los maestros nombrados para animarlas. Imprimíamos y distribuíamos millones de ejemplares de libros de texto, mas no cesaba la campaña contra esos libros" (Ibídem, p. 114); al puntualizar, en el artículo 63 de la Ley Orgánica de la Educación, que "fuera de la orientación educativa hacia el ambiente que las rodea, el contenido esencial de la enseñanza será el mismo en todas ellas" (IFCM, 1963: p. 43); o, al recomendar: "os invito a reflexionar acerca de las diferencias que existen, desde el observatorio del pedagogo, entre el medio rural y el ambiente urbano. Queremos que la escuela de tal o de cual poblado, de ochocientos o mil

* Consejo Nacional Técnico de la Educación.

vecinos, sea tan mexicana y tan útil como cualquier buena escuela capitalina...” (Jaime Torres Bodet, 1983: p. 1076). Asimismo, habría que considerar la evidente disociación de la escuela respecto a la comunidad, presente en la problemática externada en términos de que “...quisiera también que meditarais sobre la circunstancia de que en múltiples casos, esa escuela primaria completa continúa siendo una aspiración. La deserción escolar -que es un hecho incontrovertible, incluso en las zonas urbanas- adquiere, en el campo, proporciones muy significativas. (...) En incontables comunidades. el aumento del número de maestros no atenuará, como por ensalmo, las privaciones de las familias. Y son esas privaciones las que inducen a muchos padres a preferir, para sus hijos menores, algún trabajo remunerado, por modesto que sea el salario que se les asigne” (Jaime Torres Bodet, 1964: p. 7,8).

Así, de este entramado de fragmentos discursivos, se aprecia con toda nitidez el tendido de burocratización sobre las escuelas públicas, afirmándose la presencia efectiva de la primera idea de evidenciación indirecta de la hipótesis 1, en el discurso de la política educativa de los años sesenta.

En relación con la segunda idea de evidenciación indirecta, asociada al carácter de operario del docente, recordemos la postura rectora del grupo gubernamental sobre el campo escolar (y el papel de operario del docente, supuesto en dicha postura); lo que se expresaba en el artículo 61 de la Ley Orgánica de la Educación, al precisar que “la educación primaria, en su contenido mínimo, será igual en toda la República. Por tanto, corresponde al Poder Ejecutivo Federal, por conducto de la Secretaría de Educación Pública, la formulación de planes de estudio, programas y métodos de enseñanza... sin perjuicio de que en su elaboración se establezca cierta elasticidad que permita poner a la escuela primaria en relación con las necesidades y características del medio físico, económico y social en que actúe” (IFCM, 1963: p. 42), en la aclaración de que “las normas generales a que debe sujetarse la

elaboración de los programas educativos están señalados con toda claridad y precisión en la Ley Orgánica de la Educación Pública...” (Ibidem, p. 41), en la petición de pertinencia: “con programas que el maestro pueda realmente cumplir y con **tareas** que el alumno pueda realmente llevar a cabo...” (Jaime Torres Bodet, 1983: p. 1080), y en el señalamiento de que “...al Inspector Escolar de Zona le toca ayudar a Directores de Escuela y a Profesores de Grupo: a) a organizar un plan de trabajo anual, adecuado y útil; b) a sugerir, dentro de la múltiple variedad de la vida del niño, la unidad requerida para su educación, c) a ordenar y a graduar sus actividades y enseñanzas; ch) a guiarlos en la evaluación periódica de su trabajo, a fin de fortalecer los éxitos alcanzados y de señalar los aspectos negativos que habrán de combatir” (CONALTE; 1961/196: P. 25). En el mismo sentido, habría que incorporar las valoraciones que en torno a los docentes, externó el entonces Secretario de Educación (1958-1964), apuntando que “los estados mayores estudian, proyectan y determinan. Los ejércitos vencen. Y sois vosotros el pacífico ejército en virtud de cuyo denuedo el Plan sigue realizándose y el triunfo, que el pueblo aguarda, se alcanzará” (Jaime Torres Bodet, 1964: p. 17) y recordando “No sé si ese mismo día (tal vez fue otro) recibí por la noche, en mi despacho, a una delegación de pasantes hostiles al decreto del 9 de enero [1960]. Nunca me habían rodeado tantas chamarras sucias, tantas camisas huérfanas de corbata, tantas uñas luctuosas y tantas melenas que parecían, por despeinadas, simbolizar las ideas de quienes las agitaban garbosamente. Y nunca escuché discursos más inconexos, afirmaciones menos veraces y más capciosas preguntas. No contentos con escribir sin ortografía, como lo comprobaron sus pliegos de peticiones, esos futuros maestros **peroraban** sin ilación, oían sin entender y repetían hasta el cansancio los argumentos insustanciales con que trataban de justificar su capricho de no salir de la capital” (Jaime Torres Bodet, “Conflicto Magisterial”, 1985: p. 107, 108).

De donde se puede inferir la presencia objetiva, en el discurso de la política educativa de los años sesenta, de una caracterización de operario en cuanto al

papel del docente, es decir, la manifestación activa en dicho discurso de la segunda idea de evidenciación indirecta de la hipótesis 1. Pasemos a la tercera...

Y, en relación con la tercera idea de evidenciación indirecta (asociada con el reduccionismo de la educación a la certificación y al adiestramiento), resulta clave referirse a, cuando menos, los tres siguientes aspectos:

Primero, la reducción de la educación a los reclamos del aparato productivo, lo que se manifiesta en las apreciaciones del titular de la SEP, al recordar: “necesitábamos modernizar nuestra agricultura e intensificar el crecimiento de nuestra industria; pero contábamos con pocos agricultores realmente expertos y con escasos cuadros obreros calificados ¿cómo formarlos dentro de planteles sujetos a los programas normales de educación pública?... La legión de los desertores exigía, de parte nuestra, rápida acción” (Jaime Torres Bodet, “Educación Técnica”, 1985: p. 114, 115), al apuntalar que “el programa nacional de centros de capacitación para el trabajo ha sido concebido, precisamente, para dar a muchos de esos desertores oportunidad de adquirir algún adiestramiento práctico, que les permita ganar con decoro su subsistencia, ayudar a sus familiares y contribuir, en la medida de sus conocimientos, al mejoramiento agrícola e industrial de nuestra nación” (Ibídem, p. 122) y al explicar que “por lo que atañe a las ciudades, donde se advierte cada vez más el progreso de la industrialización no sólo es menester preparar a técnicos superiores sino a técnicos medios, a subprofesionales y a obreros calificados. Hasta ahora el sistema escolar había tendido casi exclusivamente al ascenso vertical. (...) Ese ascenso es indispensable, evidentemente, y estamos contribuyendo a formentarlo con todos los recursos a nuestro alcance. Pero las guerras no las ganan tan sólo los generales sino con ellos las tropas que andan y el pueblo entero al que esas tropas sirven y corresponden. Lo mismo ocurre con la industrialización, la batalla que está liberando el país para industrializarse no la ganarán solos los capitanes de la industria, por dinámicos e inteligentes que los juzguemos, junto con ellos la ganarán los obreros...” (Ibídem, p. 124, 125); y, en la aclaración -dada por un

organismo de la SEP- en términos de que “la expansión de la escuela primaria, así como el mejoramiento de sus actividades y enseñanzas... obedecen... a dos hechos... Por una parte, al extraordinario desarrollo científico y técnico de los últimos cincuenta años... y, por la otra, al incremento demográfico que, determinando un aumento de necesidades, reclama intensificar la producción agropecuaria y el desarrollo industrial de México” (CONALTE, 1961/1964: p. 24).

Segundo, la preeminencia del capacitacionismo, lo que se aprecia en la aclaración de Torres Bodet de que “...no se trata de aminorar [con el Programa Nacional de Centros de Capacitación para el trabajo], en manera alguna, la intensificación que demanda el sistema escolar de enseñanza media, técnica y superior. No aspiramos a una sustitución sino a un complemento indispensable a todas luces” (Jaime Torres Bodet, “Educación Técnica”, 1958: p. 122); en la precisión ofrecida por el artículo 58 de la Ley Orgánica de la Educación, en torno a que “la educación primaria tiende a capacitar a los educandos para: I. Satisfacer sus propias necesidades. II. Manejar los instrumentos sencillos de trabajo y emplear las formas elementales de la cultura” (IFCM, 1963: p. 42); en el señalamiento del Secretario de Educación de que “...se trata de recurrir a todas las fuerzas creadoras de vuestro gremio para hacer de la escuela pública una agencia de capacitación práctica y desenvolvimiento cívico, económico, cultural y social, más ágil y más fecundo que en el pasado” (Jaime Torres Bodet, 1964: p. 14); y, en la estimación del mismo funcionario: “satisfecho de lo iniciado en el plano industrial, debo admitir que no me sentía muy seguro de lo que estábamos intentando en materia agrícola. Es cierto, en abril de 1963 habíamos establecido trece centros de capacitación para el trabajo rural... Contaban esos planteles con superficies de terreno... y con viveros para propagar las técnicas relativas a las especies forestales. Funcionaban, en todos, talleres de herrería, hojalatería, forja, carpintería rural y operación y conservación de maquinaria agrícola” (Jaime Torres Bodet, “Educación Técnica”, 1985: p. 116, 117).

Tercero, la predominancia de un enfoque de "adiestramiento social", que permea las orientaciones para el proceso educativo; lo que se patentiza, en términos generales, cuando una instancia orientadora plantea que "la Historia, la Geografía y el Civismo, deberán basarse en la experiencia del niño, a efecto de iniciar el estudio de otros aspectos de la comunidad. Al familiarizarse con los servicios públicos comprenderá nuestra vida actual, regida por un gobierno, que representa al pueblo en sus normas y en sus aspiraciones" (CONALTE, 1961/1964: p. 22) y cuando otra instancia, a través de uno de sus voceros, sustenta que "dos de los grandes fines de la educación son: a) ayudar al escolar a su mejor adaptación al medio; b) favorecer el desenvolvimiento de su personalidad" (Tomás Villarreal Canseco, 1982: p. 31); y, en términos particulares, cuando consideramos que en cuanto a las áreas programáticas, se planteaba que "con la Comprensión y el Mejoramiento de la Vida Social, se creará en el educando conciencia de sus deberes y derechos dentro de la familia, la escuela y la comunidad; le permitirá explicarse, dentro de su edad, la evolución de la sociedad, y lo ayudará a que conviva en ella en forma deseable" (Ibídem, p. 19), que en cuanto a las "Actividades Prácticas", se proyectaba: "...se hará sentir al escolar el valor social del trabajo físico y se le proporcionará el necesario adiestramiento manual" (Ídem) y que en cuanto a la "Adquisición de los Instrumentos de la Cultura", se estimaba que "...aparte de que contribuye a su mejor desarrollo mental, lo preparará para su correcta expresión oral y escrita y para que resuelva los problemas de cálculo de la vida real" (Ibídem, p. 19, 20).

De aquí, desde estos últimos tres párrafos, podemos deducir la presencia efectiva, en el discurso de la política educativa de los años sesenta, de la tercer idea de evidenciación indirecta de la hipótesis 1; lo que, asociado a las otras dos y a la evidenciación directa, nos permite concluir sobre la comprobación de la presencia de una línea política de sobrepolitización en el discurso referido.

En la década de los setenta

En relación con la evidenciación directa en torno a la existencia de una línea política de sobrepolitización, en el discurso de la política educativa de los años setenta, podría empezarse por puntualizar que la Ley Federal de Educación (1973-1993), en lo general, define a ésta como un servicio público bajo la plena rectoría del Estado (Arturo González Cossío, 1982: p. 416) y que, en lo particular, dentro de las finalidades de la educación (delimitadas por el artículo 5º), deja ver toda la intencionalidad política del Estado al estipular:

“II. Crear y fortalecer la conciencia de la nacionalidad y el sentido de la convivencia internacional”,

“V. Fomentar el conocimiento y el respeto a las instituciones nacionales”

“XIII. Fomentar y orientar la actividad científica y tecnológica de manera que responda a las necesidades del desarrollo nacional independiente”,

“XIV. Infundir el conocimiento de la democracia como la forma de gobierno y convivencia que permite a todos participar en la toma de decisiones orientadas al mejoramiento de la sociedad”.

En el mismo sentido, cabría recordar el enorme poder curricular expresado en algunas de las facultades otorgadas al Poder Ejecutivo, en el artículo 25 de la referida ley:

* El seguimiento de las tres hipótesis, durante esta década, lo limitamos al sexenio de Luis Echeverría Álvarez (1970-1976), porque en éste se decide el segundo gran ajuste del paradigma educativo de la “Escuela de la Unidad Nacional”, bajo la titularidad de Víctor Bravo Ahuja en la SEP.

“III. Formular para toda la República los planes y programas para la educación primaria, secundaria y normal y la de cualquier nivel o grado destinada a obreros y campesinos”,

“IV. Autorizar el uso del material educativo para primaria, secundaria y normal y para cualquier tipo o grado de enseñanza destinado a obreros o a campesinos”, y

“V. Elaborar y mantener actualizados los libros de texto gratuitos para la educación primaria...”.

Asimismo, habría que realzar el deslinde de autoridad del Estado respecto a los padres de familia que, en el artículo 55 de la Ley Federal de la Educación se establece al estipularse que “las asociaciones de padres de familia se abstendrán de intervenir en los aspectos técnicos y administrativos de los establecimientos educativos”; y que se redondea en el artículo 56 al aclarar que “la organización y el funcionamiento de las asociaciones de padres de familia se sujetarán a lo que disponga el reglamento relativo en lo concerniente a sus relaciones con las autoridades de los establecimientos educativos”.

Por otra parte, habría que reconocer que la promulgación de la Ley Federal de Educación no constituía sino parte de una reforma educativa que el grupo gubernamental había venido organizando y coordinando desde 1970 (Martha Robles, 1981: p. 216); reforma que, atendiendo la conflictiva situación política del país, habría de maniobrar la necesidad de una imagen de consenso, de tal manera que “la reforma fue puesta en marcha desde los primeros días del sexenio mediante una amplia consulta en todos los sectores sociales. (...) Sus características, en el pensamiento de sus autores, fueron las siguientes: había de estar fundada en el diálogo, la participación y el consenso; había de ser integral, en cuanto que

abarcará todos los niveles y formas de la educación, incluyendo especialmente la extraescolar; había de ser un proceso permanente, que ampliara y orientara el sistema educativo; había de ser guiada por principios congruentes con la **apertura democrática...** y había de centrarse en el maestro, considerado **factor primordial de la educación**, pero enfatizando el papel activo del alumno en el aprendizaje (aprender a aprender)" (Pablo Latapí, 1984: p. 66).

En torno a esta reforma, para efectos de explicitar el carácter sobrepolitizado de sus propósitos, habría que considerar que el régimen de Echeverría hablaba de habilitar a la población para superar las condiciones del subdesarrollo, de eficientar la enseñanza para preparar los cuadros técnicos y profesionales que permitieran superar la dependencia tecnológica, de incorporar a la población en un cambio de mentalidad y de lograr una legitimación de la estructura económica y social (Martha Robles, 1981: p. 216, 218 y 232), asimismo, cabría recordar que "la búsqueda de legitimidad del gobierno, con miras a obtener apoyos para las modificaciones económicas que pretendía, lo llevó a favorecer en los primeros años principalmente a las clases medias, esto explica la preferencia dada a los niveles posprimarios del sistema educativo" (Pablo Latapí, 1984: p. 116) y que "...en el cuarto informe, el presidente insiste en la función socializadora de la educación, y en particular en la contribución para formar un sano nacionalismo. Vuelve a enfatizar la idea inicial de que los cambios estructurales dependen de los cambios actitudinales" (Ibidem, p. 78). Por otra parte, en cuanto a sus logros, habría que estimar que "la expansión educativa y las características de la reforma sirvieron a la necesidad política de conciliación y al desahogo de tensiones. Para los sectores más desprotegidos, al igual que para las clases medias, la educación significó una esperanza de mejoramiento. En el contexto de desempleo creciente la expansión de la enseñanza media superior sirvió de hecho para aplazar el problema de la desocupación" (Ibidem, p. 90, 91).

Pero, el carácter sobrepolitizado de la reforma también se deja ver tanto en los criterios ordenadores de planes y programas de estudio como en los objetivos centrales de los libros de texto gratuitos (Arturo González Cossío, 1982: p. 417 y 418).

Y, finalmente, en la idea de continuar evidenciando la línea política de sobrepolitización en el discurso de la política educativa, cabría puntualizar en que las "...características de la política educativa del sexenio echeverrista permiten encuadrarla dentro del esquema populista que fomenta una distribución de beneficios sociales entre aquellos sectores que tiene más capacidad para otorgar los necesarios apoyos requeridos por un fuerte liderazgo político..." (Pablo Latapí, 1984: p. 116) y en el hecho de que "la reforma educativa avanza entretejiendo sus mensajes entre una población de limitados recursos y medios para expresarse como agentes de cambio histórico: niños, jóvenes y adultos destinados a producir los bienes y servicios impuestos por la estructura económica..." (Martha Robles, 1981: p. 231); en el mismo sentido, habría que reconocer que "la reforma educativa del sexenio 1970-76 logró representar ante la opinión pública las tendencias de reconciliación social propuestas por el régimen..." (Pablo Latapí, 1984: p. 133), dicho esto sin olvidar que durante el sexenio referido "dos aspectos primordiales aparecen con contradicciones evidentes en el sistema educativo... el contenido pedagógico que sostiene, de una parte, la formación crítica y analítica del educando... y, de otra, el refuerzo que el Estado ha impuesto al control de las instituciones que conforman la estructura de poder" (Martha Robles, 1981: p. 220) y, en relación con lo cual, deberíamos subrayar "...el ambiente represivo en que se desenvuelve el trabajo del maestro de primaria. Gran parte de los directores e inspectores, que en realidad también son maestros y que por lo mismo conocen perfectamente esta situación, al ocupar aquellos puestos **se les sube** y abusan de la autoridad que tienen, convirtiéndose en verdaderos capataces dentro de la escuela" (Ramiro Reyes Esparza, 1972: p. 195).

Hasta aquí, pues, resulta por demás palpable la presencia, en el discurso de la política educativa de los setenta, de una línea política de sobrepolitización; con lo que, a partir de esta evidenciación directa, queda claramente comprobada la hipótesis 1.

Por otro lado, en relación con las tres ideas de evidenciación indirecta, en torno a la existencia de una línea de sobrepolitización, en el discurso de la política educativa de los setentas, podríamos subrayar alrededor de la primera (la burocratización de la escuela) la perspectiva sistémica presente en el artículo 19 de la Ley Federal de Educación:

“El sistema educativo nacional... funcionará con los siguientes elementos:

- I. Los educandos y los educadores;
- II. Los planes, programas y métodos educativos;
- III. Los establecimientos que impartan educación en las formas previstas por la presente ley;
- IV. Los libros de texto, cuadernos de trabajo, material didáctico, los medios de comunicación masiva y cualquier otro que se utilice para impartir educación;
- V. Los bienes y demás recursos destinados a la educación; y
- VI. La organización y administración del sistema”.

Asimismo, resulta clave considerar que “...en gran número de escuelas se están instalando relojes checadores, en los que cada maestro tiene una tarjeta para checar

la entrada y la salida, tal y como ocurre en las fábricas, con la diferencia de que aquí sólo se consideran los retardos y las faltas, lo que se traduce en descuentos al sueldo del maestro, haciendo caso omiso del tiempo extra que permanece en la escuela...” (Ramiro Reyes Esparza, 1972: p. 207) y aceptar el señalamiento de que “son muchas las declaraciones en que las autoridades establecen los requerimientos ocupacionales, regionales y nacionales como criterios de la expansión y diferenciación del sistema educativo” (Pablo Latapí, 1984: p. 86).

En cuanto a la segunda idea de evidenciación indirecta, referida al carácter de operario del docente, habría que subrayar la delimitación en torno a la función del docente: “el educador es promotor, coordinador y agente directo del proceso educativo. Deben proporcionársele los medios que le permitan realizar eficazmente su labor y que contribuyan a su constante perfeccionamiento” (Ley Federal de Educación, artículo 21); puntualizar la situación laboral del docente, señalando que “en contraste con tan raquítico sueldo percibido el maestro de primaria debe realizar un trabajo, o mejor dicho una serie de trabajos, que tanto en cantidad como en importancia son muy abundantes. El maestro de primaria debe ser un todo en uno” (Ramiro Reyes Esparza, 1972: p. 193), estimando que “otro problema fundamental para comprender el grado de explotación de que es víctima el maestro de primaria, a la vez que comprendemos el porqué de los niveles educativos tan bajos en nuestro país, es el referente a la proporción de alumnos por maestro. Según datos proporcionados por la OEA, en 1968 nuestro país ocupaba el último lugar en América en ese sentido, o el primero, según se prefiera, con 47 alumnos por cada profesor. (...) Sin embargo nos hemos superado en ese renglón y al finalizar el pasado régimen el promedio llegaba a 52.6 niños por maestro, a la vez que se creaban 2159 plazas magisteriales menos que en el sexenio anterior” (Ibídem, p. 194) y reconociendo que “...la reforma educativa no sólo no pretende mejorar las condiciones de trabajo del magisterio, sino que por el contrario, avanza en el sentido de explotarlo cada vez más” (Ibídem, p. 209).

Y, en cuanto a la tercera idea de evidenciación indirecta, referida a un sentido certificador y de adiestramiento de la educación, resulta básico especificar la intencionalidad del Estado subrayando sus propósitos de que "el sistema educativo tendrá una estructura que permita al educando, en cualquier tiempo, incorporarse a la vida económica y social y que el trabajador puede estudiar" (Ley Federal de Educación, artículo 6º) y de que "la Secretaría de Educación Pública podrá extender, en coordinación con otras instituciones, los servicios de educación para adultos a todas las modalidades, tipos y especialidades, así como a la realización de actividades de actualización, de capacitación en y para el trabajo, y de formación profesional permanente" (Ley Nacional de Educación para Adultos artículo 8º); por otra parte, en torno a la relación educación-aparato productivo habría que realzar la insistente recurrencia de la SEP a la función económica de la educación, es decir, en cuanto a sus efectos en la productividad, en la incorporación de la población rezagada al mercado interno y a la producción, y en la modernización de las mentalidades (Pablo Latapí, 1984: p. 85), así tenemos que dicha dependencia gubernamental "...entendió su responsabilidad respecto a la función ocupacional del sistema de educación como la necesidad de estrechar las relaciones con los sectores productivos. En concordancia con un sistema flexible, se dio preeminencia a facilitar a los estudiantes un entrenamiento para el trabajo a diversos niveles, principalmente aplicando el principio de bivalencia en la enseñanza media" (Ibídem, p. 88), y que "no sólo se invocó repetidas veces que el gasto educativo constituía una inversión productiva, sino que el pensamiento oficial consideró explícitamente los efectos productivos de la educación. Así, se propuso la capacitación de personal como un beneficio económico por el aumento de productividad que traería consigo..." (Ibídem, p. 83); y, en el mismo sentido, cabría considerar que "...ese documento [la Ley Federal de Educación] confirmó la determinación de que este ciclo de enseñanza [la secundaria] tuviese simultáneamente el carácter terminal y propedéutico, para que los egresados del mismo pudiesen continuar estudiando o incorporarse a alguna actividad productiva. A partir de este objetivo, durante el período de 1971-76 se introdujeron nuevas modalidades de educación secundaria

de carácter técnico (las secundarias tecnológico-pesqueras y las tecnológico-forestales), mismas que se sumaron a las secundarias técnicas de carácter industrial, comercial y agropecuario, que ya existían con anterioridad” (Carlos Muñoz Izquierdo, 1987: p. 229, 230), que “...la política educativa concibió y reforzó las salidas laterales considerándolas un medio adecuado para que la educación se vinculara efectivamente con el empleo” (Pablo Latapí, 1984: p. 87) y que “La reforma educativa, por otra parte, debía incorporar ya desde la primaria actividades prácticas que relacionaran al alumno con la vida productiva y le hiciese comprender la utilidad de sus conocimientos” (Ibídem, p. 86).

De donde, podemos aseverar la presencia activa de las ideas de evidenciación indirecta asociadas con la hipótesis 1, en el discurso de la política educativa de los setenta; lo que articulado con la evidenciación directa de aquélla, nos permite afirmar la presencia objetiva de la hipótesis 1, en el discurso referido.

En la década de los ochenta

En relación con la evidenciación directa, en torno a la existencia de una línea política de sobrepolitización, en el discurso de la política educativa de los ochenta, cabría empezar por atender los documentos rectores: “Plan Nacional de Desarrollo 1983-1988” y “Programa Nacional de Educación, Cultura y Recreación y Deporte 1984-1988”, en los que se insiste políticamente en que “no debemos olvidar que en la educación reside la formación de los futuros ciudadanos y, por consiguiente, que en la educación se decide el destino de México” (Secretaría de Programación y Presupuesto, 1985: p. 236), a la luz de lo cual se sustenta que “...se requiere una Revolución Educativa para fortalecer y acendrar nuestro nacionalismo...” (Ibídem, p. 235) y que “la descentralización de la educación fue la primera decisión que tomó

* El seguimiento de las tres hipótesis, durante esta década, lo limitamos al sexenio de Miguel de la Madrid Hurtado, por considerarlo como condensador de la década y porque en éste se formula el planteamiento de la “Revolución Educativa”.

la presente administración para dar curso a la política de descentralización de la vida nacional” (Ibídem, p. 254); asimismo, se explica que “el analfabetismo es, además de un problema educativo, un problema de orden social con hondas repercusiones en el terreno político, pues limita la participación ciudadana debidamente informada” (Poder Ejecutivo Federal, 1983: p. 225). En el mismo plano de apreciaciones, habría que considerar las posiciones ideológicas de uno de los principales funcionarios del sexenio (Jesús Reyes Heróles, titular de la Secretaría de Educación Pública), el que afirmaba, en torno a la “Revolución Educativa”, que “[revolucionar la educación] entraña defender y afirmar nuestros valores fundamentales, superar o desechar hábitos administrativos viciosos, prescindir de lo obsoleto, aplicar racional eutanasia a lo que está incurablemente enfermo, mejorar la calidad de la educación, combatir el analfabetismo y democratizar la enseñanza para llegar a sustentar en ella, en buena medida, la renovación moral de la sociedad” (Jesús Reyes Heróles, Vol. 1, 1985: p. 63) y que “...la Revolución Educativa es un capítulo muy importante de la renovación moral. Precisamente... De la Madrid, al anunciarla en el Congreso de la Unión, señaló cómo esta Revolución Educativa podría fortalecer a una sociedad y ayudar a su renovación moral, siempre y cuando, volviéramos a cuidar la sustancia ética de la educación” (Ibídem, p. 145); también habría que estimar que el Secretario de Educación, en torno a la descentralización educativa, puntualizaba que “la descentralización educativa viene a ser un complemento del proceso de democratización nacional. Tenemos que recuperar... nuestro federalismo, para estimular la vitalidad de los estados, municipios y comunidades...” (Ibídem, p. 217), aclaraba que “únicamente de mala fe puede pensarse que esta medida [la descentralización] tiene propósitos contrarios al magisterio. La decisión obedeció a dos razones fundamentales: volver a nuestro federalismo, que logró convertirnos en nación, en patria y combatir la ineficiencia que inexorablemente invade a los cuerpos que sobrepasan cierta magnitud, el gran tamaño que a veces lleva a la pura inercia o, lo que es peor, el inmovilismo” (Ibídem, p. 21, 22) y que “la descentralización no va en contra de nada; va en pro de mucho. No va en contra de la estructura sindical de los maestros, ni de sus derechos

laborales. No va en contra de la acción sindical. Va en pro de la educación a que todos nos debemos, de la corrección de deficiencias, de la eliminación de prácticas viciosas no siempre imputables al sindicato” (Ibídem, p. 28), reconocía que “...la descentralización va a crear intereses, la centralización ha creado intereses, intereses que no quieren que las cosas se modifiquen, se muevan o se transformen...” (Ibídem, p. 99), y precisaba que “la normatividad será federal y la supervisión será federal” (Ibídem, p. 143); igualmente cabría considerar que Reyes Heróles, en torno a la participación social, subrayaba que “...sólo poniendo a la sociedad en acción, sólo con la movilización plena de la sociedad, podrá superarse una crisis que es innegable en nuestro sistema educativo” (Ibídem, p. 127), y que “la dirección cabal de la Revolución Educativa implica una movilización de la sociedad en su conjunto, una sociedad íntegra y que se resolverá sólo si lo aborda toda la sociedad” (Ibídem, p. 161).

Con esto, queda claramente afirmada la presencia activa de una línea política sobrepolitizada (hipótesis 1), en el discurso de la política educativa de los ochenta.

En cuanto a las tres ideas de evidenciación indirecta, en torno a la existencia de una línea de sobrepolitización en el discurso de la política educativa de los ochenta; respecto a la primera idea (implicada con la burocratización de las escuelas), cabría atender los documentos rectores, en los que se problematiza la educación en términos burocráticos, el puntualizarse que “la excesiva centralización hizo que la función educativa perdiera relación con su contexto cercano: la localidad, el municipio y el estado. En consecuencia, la participación de la comunidad en la educación se ha visto disminuida, y aumentada en contraparte la complejidad en la programación y la asignación de recursos. Todo ello redundando en perjuicio de la calidad y la eficiencia de la educación nacional” (Secretaría de Programación y Presupuesto, 1985: p. 246), al reconocerse que “las insuficiencias del sistema educativo muestran la necesidad urgente de transformar sus estructuras” (Ibídem, p. 249), al plantearse que “la Revolución Educativa deberá erradicar los

desequilibrios, las ineficiencias y deficiencias... Para ello se debe valer, como ya lo hace, la planeación democrática” (Ibídem, p. 253) y al proponerse que “se establecerán nuevos y mejores métodos de supervisión del trabajo escolar en el nivel básico” (Ibídem, p. 262) y que “mediante evaluaciones anuales será posible ratificar, modificar y cancelar proyectos estratégicos en ejecución, o decidir la puesta en marcha de otros nuevos” (Ibídem, p. 260); asimismo, cabría considerar las opiniones del entonces Secretario de Educación, que insistiría en una perspectiva burocrática, al señalar: “no cabe duda que hemos llegado a un punto crítico de la educación y que ésta amerita una reestructuración total...” (Jesús Reyes Heróles, Vol. 1, 1985: p. 160), al aclarar que “se piensa cambiar, o complementar, mejor dicho, el sistema de la supervisión que actualmente es realizada por un solo individuo y esto da origen a evidentes deficiencias. Se proyecta efectuar un tipo de supervisión complementaria constituida por varios equipos de personas de diversas especialidades y niveles...” (Ibídem, p. 129) y al sentenciar que “en última instancia, [la **Revolución Educativa**] tiene que ser una revolución administrativa que cambie métodos y sistemas” (Ibídem, p. 167).

En relación con la segunda idea de evidenciación indirecta, nucleada por el carácter de operario del docente, resulta clave abordar los documentos rectores, en los que se aceptaba (sin comprender) que “la capacitación y actualización del magisterio es una actividad que se desempeña de acuerdo con criterios y objetivos ya superados... Esta importante actividad se ha convertido con el tiempo más en un requisito escalafonario que en un instrumento para mejorar la calidad de la educación” (Secretaría de Programación y Presupuesto, 1985: p. 241), se proponía llevar a cabo “...programas de actualización y superación magisterial, apegados a las necesidades de los maestros en servicio y, en consecuencia, más vinculados con los requerimientos del proceso educativo” (Poder Ejecutivo Federal, 1983: p. 229) y se aclaraba que “para garantizar la formación integral de los maestros, habrá de asegurarse que la educación normal incluya los elementos que permitan atender las necesidades del nivel educativo en el que el profesor desempeña su trabajo” (Ídem).

En el mismo sentido, resultan importantes las tesis del entonces Secretario de Educación, dentro de las cuales se expresa el carácter laboral de los docentes al aclararse que “por lo que hace a los trabajadores de la educación, éstos conservaron su relación con la Secretaría de Educación Pública y vigentes sus derechos individuales y colectivos” (Jesús Reyes Heróles, Vol. 1, 1985: p. 218), y en las cuales se manifiesta el papel de operario ideologizado del maestro al señalarse que “los maestros son, por sí, depositarios del estilo de México, forjadores del espíritu y formadores del alma nacional” (Ibídem, p. 59), al apuntarse que “...los maestros deben desempeñar y desempeñan el principal papel en la acentuación de nuestros valores, costumbres, ideas e ideales” (ibídem, p. 58), al precisarse que “al maestro le corresponde enseñar con firmeza aun sus dudas y fortalecer en cada prédica la colectividad a la que pertenece y los valores que la mueven” (Ibídem, p. 59) y al declararse que “...los mexicanos contamos con los maestros para defender y afianzar la identidad nacional” (Ibídem, p. 58).

Y, en relación con la tercera idea de evidenciación indirecta, ordenada por la certificación y el adiestramiento, habría que atender los documentos rectores que presentan una orientación adoctrinante al subrayar que “el individuo se educa y recibe impactos culturales permanentes a través de su vida social, por lo cual las enseñanzas del medio son tan importantes como las de la escuela. (...) De allí la convicción de que la revolución educativa debe ser acompañada de un cambio en la conducta y actitud del individuo en sociedad” (Secretaría de Programación y Presupuesto, 1985: p. 255), al considerar que “la educación es el elemento fundamental en la formación y desarrollo de las capacidades y habilidades del individuo. Por ello determina el nivel de aptitud y calificación de los recursos humanos de la sociedad” (Ibídem, p. 256), y al delimitar que “en el nivel básico los contenidos deberán ya responder satisfactoriamente a las necesidades del niño y del adolescente, así como a los requerimientos de la sociedad mediante el desarrollo integral de una personalidad inspirada en un alto sentido social y en la promoción de valores axiológicos y culturales” (Ibídem, p. 250); asimismo, exhiben

una postura capacitacionista al observar cautelosamente que “si bien no es posible ni deseable una sincronización absoluta entre educación y mercado de trabajo, hasta ahora el sistema educativo no ha tenido la suficiente flexibilidad para responder oportuna y adecuadamente a las cambiantes necesidades de la sociedad y del sistema productivo” (Ibídem, p. 257), al señalar sin recato alguno que “la enseñanza terminal preparará al educando para su incorporación inmediata al trabajo productivo; ésta será una educación dedicada a formar técnicos y operarios calificados” (Ibídem, p. 250) y al exigir: “La educación tecnológica deberá lograr una mayor coordinación y flexibilidad para adaptarse con relativa facilidad a las exigencias de su entorno. Deberá formar cuadros medios para la industria y proporcionar además los elementos técnicos y organizativos que requiere el país...” (Poder Ejecutivo Federal, 1983: p. 227). Por otra parte, el entonces Secretario de Educación se manifestaba en la misma perspectiva al puntualizar que “uno de los objetivos de la Revolución Educativa es vincular la formación profesional con el mercado de trabajo” (Ibídem, p. 146), al estimar que “no es fácil conectar educación con empleo. Pasar de la mera formación de educandos, con la preparación general, a los requerimientos cualitativos de especialización que se precisan en países en desarrollo, exigen grandes esfuerzos al sistema educacional y una flexibilidad o agilidad frente a necesidades variables, difícil de obtener, por lo menos con oportunidad” (Ibídem, p. 144).

De estos tres últimos párrafos, se infiere la obvia presencia, en el discurso de la política educativa de los ochenta, de las tres ideas de evidenciación indirecta (burocratización de la escuela, carácter operario del docente y perspectiva certificadora y de adiestramiento de la educación) respecto a la hipótesis 1; lo que, asociado con la evidenciación directa, nos permite aseverar la presencia objetiva, en el discurso referido, de la hipótesis 1.

En la década de los noventa*

En cuanto a la evidenciación directa en torno a la presencia de una línea política de sobrepolitización, en el discurso de la política educativa de los noventa, cabría atender los términos en que se dispone la participación social en el campo escolar, al señalarse que “para fortalecer la participación y corresponsabilidad de la sociedad en la tarea educativa, se requieren canales y procedimientos que: integren y normen las acciones de las asociaciones de padres de familia y de los comités municipales de educación...” (Poder Ejecutivo Federal, “Plan Nacional de Desarrollo”; 1989: p. 104) y al precisarse que “...salvaguardando los contenidos y los aspectos técnicos del proceso educativo, es conveniente estimular la participación individual y colectiva de los padres de familia” (Gob. Fed. / Gobiernos Estatales / SNTE, 1992: p. 12); también resulta evidenciada si consideramos los afanes socializadores y de control político-ideológico del grupo gubernamental, al advertir que “la modernización educativa formará hoy a los mexicanos del siglo XXI. Por eso convocamos a una amplia y abierta consulta para la transformación educativa...” (Poder Ejecutivo Federal, “Programa para la Modernización Educativa”, 1989: p. IV), al puntualizar que “la filosofía educativa mexicana emerge de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y se condensa en el Artículo Tercero que plantea como fines de la educación primordialmente la convivencia humana, el desarrollo armónico del individuo, el desarrollo armónico de la sociedad, la identidad nacional y en ellos el amor a la patria, la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia” (CONALTE, “Hacia un Nuevo Modelo Educativo”, 1991: p. 95), al subrayar que “...[la modernización educativa] implica una nueva relación entre el Estado y la sociedad y de los niveles de gobierno entre sí y supone, en general, una participación más intensa de la sociedad en el campo de la educación” (Gob. Fed. / Gobiernos Estatales / SNTE, 1992: p. 1), y al advertir –en la fracción II del Artículo

* El seguimiento de las tres hipótesis, durante esta década, lo limitamos al sexenio de Salinas de Gortari (hasta 1994), en el que se formula el planteamiento de la “Modernización Educativa”.

Tercero Constitucional- que “el criterio que orientará a esa educación [la pública] se basará en los resultados del progreso científico... Además: a) será democrático... b) será nacional... c) contribuirá a la mejor convivencia humana...” (Ibídem, p. 27, 28); igualmente lograremos comprobarla si reconocemos los términos centralistas bajo los que el grupo gubernamental formuló la descentralización, al puntualizar -en la fracción III del Artículo 3º Constitucional- que “...el Ejecutivo Federal determinará los planes y programas de estudio de la educación primaria, secundaria y normal para toda la República” (Ibídem, p. 28), al prevenir que “para descentralizar la educación y redistribuir la función educativa será necesario transferir los servicios a los gobiernos estatales, conservando el gobierno federal sus atribuciones rectoras respecto a los contenidos de los planes y programas de estudio, así como sus funciones de evaluación, revalidación y reconocimiento de estudios” (Poder Ejecutivo Federal, “Plan Nacional de Desarrollo”, 1989: p. 104), al convocar a “consolidar el proceso de descentralización de la educación y de sus servicios de apoyo, manteniendo la capacidad normativa, de supervisión y evaluación de la Secretaría de Educación Pública” (Poder Ejecutivo Federal, “Programa para la Modernización Educativa”, 1989: p. 49) y al disponer -en el artículo 29 de la Ley General de Educación- que “corresponde a la Secretaría de evaluación del sistema educativo nacional, sin perjuicio de la que las autoridades educativas locales realicen en sus respectivas competencias” (SEP, 1993: p. 64); y asimismo, dicha línea política se evidencia si aceptamos que el grupo gubernamental reestructura sus alianzas políticas en el campo escolar, al otorgarle todo un reconocimiento institucional a la Iglesia señalando -en la fracción I del Artículo 3º Constitucional- que “garantizada por el artículo 24 la libertad de creencias, dicha educación será laica y, por lo tanto, se mantendrá por completo ajena a cualquier doctrina religiosa” (Ibídem, p. 27), al eliminar -del Artículo 3º- las prohibiciones a la intervención de la Iglesia en el campo escolar y al eliminar (del mismo artículo) la tutoría-alianza educativa del Estado con obreros y campesinos.

Así pues, una línea política -nucleada por la sobrepolitización- se aprecia claramente presente en el discurso de la política educativa de los noventa.

Y, en cuanto a las tres ideas de la evidenciación indirecta, en torno a la presencia de una línea política de sobrepolitización, en el discurso de la política educativa de los noventa, cabría realzar que, en relación con la primera, asociada con la burocratización de las escuelas, podemos recuperar los términos de problematización y de intencionalidad con los que el grupo gubernamental abordó el campo escolar y, en tal sentido, recordar su señalamiento de que “es necesario adecuar la estructura del sector a los requerimientos de la modernización, simplificando la gestión administrativa y fortaleciendo los procesos de planeación, programación y evaluación institucionales y regionales” (Poder Ejecutivo Federal, “Plan Nacional de Desarrollo”, 1989: p. 104), su aclaración de que “la modernización educativa implica revisar y racionalizar sistemáticamente los costos educativos y, a la vez, ordenar y simplificar los mecanismos para su manejo y administración...” (Poder Ejecutivo Federal “Programa para la Modernización Educativa”, 1989: p. 14), su llamado a “revisar a fondo las estructuras administrativas...” (Ibidem, p. 49) y su precisión de que “toda la organización del sistema educativo busca responder a los fines de la educación y se concreta en la transformación de la escuela que, de ser centro para la enseñanza (oferta educativa), se convierte en conformadora de ambientes para el aprendizaje (demanda educativa)” (CONALTE, “Perfiles de Desempeño...”, s/f: p. 16); asimismo, para efecto de evidenciar la burocratización podemos recobrar algunas de las disposiciones del grupo gubernamental para el desarrollo del campo escolar y, en tal sentido, cabría subrayar su indicación de que “...la evaluación tiene los perfiles de desempeño como guía y como parámetro” (Ibidem, p. 41), su señalamiento de que “también es de gran importancia rectificar la tendencia manifiesta en los últimos años a reducir el número de días efectivos de clases en el año escolar. Como primer paso, a partir del próximo ciclo escolar se procurará un incremento equivalente por lo menos al diez por ciento en los días escolares efectivos, lo que puede lograrse evitando días sin clase distintos a los que fija el

calendario escolar oficial” (Gob. Fed./Gobiernos Estatales / SNTE, 1992: p. 6), su puntualización (en la fracción V del artículo 67 de la Ley General de Educación) de que “las asociaciones de padres de familia se abstendrán de intervenir en los aspectos pedagógicos y laborales de los establecimientos educativos” (SEP, 1993: p. 82) y su especificación (en el artículo 73 de la Ley referida) de que “los consejos de participación social a que se refiere esta sección se abstendrán de intervenir en los aspectos laborales de los establecimientos educativos y no deberán participar en cuestiones políticas ni religiosas” (Ibídem, p. 86).

En relación con la segunda idea de evidenciación indirecta, integrada en torno a la caracterización de operario del docente, podemos retomar la perspectiva social con la que el grupo gubernamental abordó al magisterio y, en este sentido, cabría considerar la óptica capacitacionista con la que se plantea la formación docente al ofrecer que “en virtud de que apremia la actualización de conocimientos del magisterio nacional, se conviene el establecimiento de un Programa Emergente de Actualización del Maestro con miras a fortalecer, en el corto plazo, los conocimientos de los maestros y de coadyuvar así a que desempeñen mejor su función” (Gob. Fed. / Gobiernos Estatales/ SNTE, 1992: p. 18); igualmente, cabría atender las nuevas cargas contempladas para el quehacer docente, al puntualizar “...que los docentes asuman un nuevo papel en la acción educativa, adquieran un mayor nivel de autonomía en decisiones pedagógicas, comprendan mejor los procesos de aprendizaje de sus alumnos y se responsabilicen de los resultados de los aprendizajes” (CONALTE, “Perfiles de Desempeño...” s/f: p. 37), y al indicar que “...el docente debe asumir la responsabilidad de desarrollar en sus alumnos las competencias que individual y socialmente se le exigen para que pueda desempeñarse satisfactoriamente en la diversidad de situaciones que le presenta una sociedad en constante transformación” (Ibídem, p. 36); asimismo, cabría apreciar la proclividad del grupo gubernamental a mirar al docente como un operario, al pronosticar que “la carrera magisterial dará respuesta a dos necesidades de la actividad docente: estimular la calidad de la educación y

establecer un medio claro de mejoramiento profesional, material y de la condición social del maestro” (Gov. Fed. / Gobiernos Estatales / SNTE, 1992: p. 20), al indicar (en el artículo 22 de la Ley General de Educación) que “las autoridades educativas, en sus respectivas competencias, revisarán permanentemente las disposiciones, los trámites y procedimientos, con objeto de simplificarlos, de reducir las cargas administrativas de los maestros, de alcanzar más horas efectivas de clase y, en general, de lograr la prestación del servicio educativo con mayor pertinencia y de manera más eficiente” (SEP, 1993: p. 62) y al disponer (en el artículo 52 de la Ley citada) que “en sus días escolares, las horas de labor escolar se dedicarán a la práctica docente y a las actividades educativas con los educandos, conforme a lo previsto en los planes y programas de estudio aplicables” (Ibídem, p. 75).

Y, en relación con la tercera idea de evidenciación indirecta, nucleada por un reduccionismo de la educación a la certificación y al adiestramiento, podemos recobrar los afanes minimizantes del grupo gubernamental respecto a la función socio-educativa del campo escolar; y en tal sentido, cabría recordar su proclividad a enclaustrar la educación en el aparato productivo, al sostener -en torno al desarrollo de la ciencia y la tecnología- que “el fortalecimiento científico y tecnológico es urgente y debe ser muy acentuado en los próximos años, dada la necesidad de continuar impulsando la participación eficiente de la economía mexicana en la internacional... El crecimiento futuro de la productividad y, por lo tanto, de los salarios reales, dependerá curricularmente de la modernización tecnológica del país” (Poder Ejecutivo Federal, “Plan Nacional de Desarrollo”, 1989: p. 91), al aseverar que “...el desarrollo tecnológico tiene como impulso básico la búsqueda de beneficios económicos apropiables por empresas o instituciones...” (Ídem), al declarar: “...formaremos a los jóvenes de México con la perspectiva de un empleo digno y bien remunerado” (Poder Ejecutivo Federal, “Programa para la Modernización Educativa”; 1989: p. IV)” al afirmar que “corresponderá al sector educativo hacer posible que los mexicanos cuenten con la calificación y la formación requeridas para desempeñar un trabajo productivo y remunerador” (Ibídem, p. 11) y

al aclarar que “el aumento de la economía reclamará, además relacionar mejor la educación con la productividad y con la organización social para la producción” (Ibídem, p. 12). Por otra parte, cabría considerar la propensión gubernamental a magnificar la subordinación de la educación a una simple habilitación social, lo que se evidencia en sus posturas en torno a los alcances de la educación primaria, al señalar que la educación primaria “...constituye el nivel fundamental en la formación del futuro ciudadano; ofrecer los cimientos para realizar estudios futuros... ofrecer los cimientos, igualmente, para enfrentarse a la vida y emprender un trabajo remunerador” (Ibídem, p. 23), al comentar que “la educación primaria propicia en el educando una formación armónica mediante experiencias de aprendizaje que le permiten la adquisición del bagaje de conocimientos que posibiliten su incorporación a la sociedad” (Ibídem, p. 34), y al apuntar que “la educación mexicana propone... configurar un ciudadano mexicano en permanente desarrollo armónico, que a su vez, contribuya a conformar una sociedad capaz de mejorar productivamente su entorno, promover eficazmente el desarrollo del país y convivir en justicia y equidad” (CONALTE, “Perfiles de Desempeño...”, s/f: p. 16); en el mismo tono, cabría abordar la problematización gubernamental de la educación, en la que se plantea que “...los egresados de nuestro sistema educativo tienen que manejar las competencias necesarias para el nuevo país que está emergiendo. Toca a la Modernización Educativa promover aprendizajes que efectivamente capaciten para esos desempeños” (Ibídem, p. 28), en la que se puntualiza la urgencia de “...transformar el sistema de educación básica... con el propósito de asegurar a los niños y jóvenes una educación que los forme como ciudadanos de una comunidad democrática, que les proporcione conocimientos y capacidad para elevar la productividad nacional...” (Gob. Fed. / Gobiernos Estatales / SNTE, 1992: p. 2), en la que se reconoce que “la calidad de la educación básica es deficiente en que, por diversos motivos, no proporciona el conjunto adecuado de conocimientos, habilidades, capacidades y destrezas, actitudes y valores necesarios para el desenvolvimiento de los educandos y para que estén en condiciones de contribuir, efectivamente, a su propio progreso social y al desarrollo del país” (Ibídem, p. 5); y, finalmente habría que

contemplar en algunas de las “innovaciones” ofertadas por el grupo gubernamental, en las que se insiste en que “...los Perfiles de Desempeño que aquí se presentan 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” (CONALTE, “Perfiles de Desempeño...”, s/f: p. 9), en las que se explica que “la modificación de los contenidos educativos que ordena el Programa para la Modernización invierte radicalmente el orden de prioridad que tradicionalmente se ha dado a los aprendizajes -conocimientos, habilidades, actitudes- por un nuevo orden en donde la prioridad se da a las actitudes, seguida de las habilidades y los conocimientos” (Ibídem, p. 7), y en las que se aclara que “todo aprendizaje implica, por lo tanto, una modificación en cualquiera de estas relaciones y se compromete a configurar un ciudadano mexicano en permanente desarrollo, que sea competente y esté comprometido a mejorar productivamente su entorno y a incorporarse en el desarrollo eficaz del país” (Ibídem, p. 15).

De estos tres amplios párrafos podemos colegir la presencia activa, en el discurso de la política educativa de los noventa, de las ideas de evidenciación indirecta (burocratización de las escuelas, carácter operario del docente, reducción de la educación a la certificación y al adiestramiento), correspondientes a la hipótesis 1; lo que articulado a la evidenciación directa, nos permite aseverar la existencia actuante de dicha hipótesis en el discurso referido.

B. HIPÓTESIS 2

En ésta, se afirma que en el discurso de la política educativa mexicana (1940-1994) impera una línea educativa de pedagogismo, es decir, de magnificación de la mediación pedagógica; por lo que, en su contrastación -en los momentos históricos delimitados- se busca, en primer lugar, una evidenciación discursiva directa y, luego, una evidenciación discursiva indirecta, atendiendo las ideas de: reducir la educación a una problemática tecnocrática, darle preeminencia curricular a la circulación y consumo tanto del capital cultural como de los significados, y disociar la teoría de la práctica (ya en el pragmatismo, ya en el teoricismo).

En la década de los cuarenta

En cuanto a la evidenciación directa de la presencia, en el discurso de la política educativa de los cuarenta, de una línea educativa pedagoga, subrayaríamos su asociación con posturas de exclusión y de apoliticidad del campo escolar; y, desde este enmarcamiento, nos propondríamos atender su desenvolvimiento a lo largo del lapso especificado. Así, cabría considerar que los propósitos de adoctrinamiento del campo escolar (Ley Orgánica de la Educación, art. 16, fracc. IV, en: Carlos Alvear Acevedo, 1978: p. 321), los afanes de excluir de dicho campo a las corrientes de izquierda y los esfuerzos de alianza con la iniciativa privada (Luis Medina, 1987: p. 176), con los que Véjar Vázquez asumió la SEP, habrían de traducirse en una línea pedagoga de la educación.

Y, en cuanto a la administración de su sucesor, cabría mencionar el peso que se le otorgaba a la pedagogía, "...la nueva pedagogía práctica supera las formas decimonónicas del memorismo intelectualista..." (Jaime Torres Bodet, 1985: p. 43), y el reclamo que se hacía de ésta, para efectos de atender la formación cívica: "estas observaciones subrayan la trascendental misión... de buscar métodos modernos que

permitan hacer de las clases de civismo algo beneficiosos en verdad para los alumnos y en verdad útil para el país” (Jaime Torres Bodet, 1983: p. 980); asimismo, resulta enormemente evidenciador recordar los términos con los que el Secretario de Educación se preguntaba en torno a la pobreza de los resultados educativos del país, “no hablemos -decía- por ahora de los educadores incompetentes. (...) Y, para prescindir de los elementos económicos y sociales a que antes me referí, ¿no se percatan ustedes de que, en el fondo, el más grave de esos escollos es el producto de una falta de métodos y de medios...” (Jaime Torres Bodet, 1985: p. 36, 37), lo que se ampliaría señalando que “peor impresión que la que producen los edificios la dan los libros que en sus aulas se leen, o mejor dicho, los que deberían en ellos leerse y analizarse. (...) Y, si en un acto de contricción lo confesáramos todo de una vez, ¿no encontraríamos que esa mutación de los textos tiene a lo menos alguna excusa: la fugacidad y la elasticidad lamentable de los planes y los programas? ¿y no quiere todo ello significar que la unificación que han logrado los trabajadores de la enseñanza está exigiendo, si ha de ser útil, una unificación todavía más apremiante: la de los sistemas de la enseñanza que esos trabajadores impartirán?” (Ibídem, p. 37, 38), de donde derivaría su conclusión de que “la superficialidad y la insuficiencia de nuestra primaria es el origen de toda una serie de dramas educativos que urge evitar inmediatamente, ampliando el cuadro humano de sus trabajos, modernizando las técnicas pedagógicas y aprovechando los medios de relación social [cine y radio] que el progreso pone a disposición del profesorado...” (Ibídem, p. 42).

De aquí, podemos inferir que hay elementos de evidenciación directa en torno a la existencia de una línea educativa pedagogista, en el discurso referido de los cuarenta.

Por otra parte, en cuanto a las tres ideas de evidenciación indirecta en torno a la presencia, en el discurso de la política educativa de los cuarenta, de una línea educativa pedagogista, podríamos puntualizar que la primera (la reducción de la

educación a una problemática tecnocrática) se aprecia asociada a la pretensión gubernamental de un control político-ideológico centralizado sobre el campo escolar; lo que, durante la gestión de Véjar Vázquez (1941-1943), habría de expresarse en la insistencia de éste por superar los problemas de orden técnico y administrativo que bloqueaban la posibilidad de establecer una política educativa única para el país (Luis Medina, 1987: p. 180), y que habría de complementarse con la exteriorización de los padres de familia respecto al quehacer educativo, al disponer jurídicamente que “las organizaciones de padres de familia no tendrán intervención alguna en la dirección, administración y labores docentes en los planteles educativos” (Ley Orgánica de la Educación, artículo 17, en: Carlos Alvear Acevedo, 1978: p. 328). Por otra parte, su sucesor expresaría las mismas pretensiones de control señalando que “...mientras la Secretaría de Educación no sea un órgano efectivo de definición para la moral pública, llamarla de Educación constituiría a lo sumo un alarde retórico intrascendente” (Jaime Torres Bodet, 1983: p. 930), advirtiéndoles a los maestros en torno a la autoridad de la SEP: “...es un deber para mí el referirme a los fines que la Secretaría de Educación Pública tendrá que marcar a vuestras tareas” (Ibídem, p. 927), y condicionando su comprensión respecto al SNTE a la plena autoridad de los funcionarios en el campo escolar (Luis Medina, 1987: p. 187); asimismo lo expresaría en una soterrada subestimación respecto a los maestros, a los que ubicaba en incompetencia y escasa preparación para la función que desempeñaban (Ibídem, p. 177) y en sus afanes por despolitizar al magisterio, “os invito, pues, -les diría- a que no admitáis en vuestro seno sino a maestros de conducta irreprochable y a que colaboréis con la Secretaría de Educación para preparar a nuevas generaciones de profesores” (Jaime Torres Bodet, 1983: p. 929, 939); también lo expresaría en la verticalidad de su abordaje sobre los ajustes educativos, alrededor de lo cual cabría realzar la instalación de la Comisión Revisora y Coordinadora de Planes Educativos, Programas y Textos Escolares (1944) que acabaría por controlar el uso de libros de textos para primaria (Luis Medina, 1987: p. 188).

En relación con la segunda idea de evidenciación indirecta (la preeminencia curricular a la circulación y consumo tanto del capital cultural como de los significados), habría que realzar que en ella estaría implicada la posible ubicación del campo escolar mexicano en la dependencia científico-tecnológica y que dicha coordenada se manifiesta en la constante referencia a la enseñanza y al capacitacionismo. Al respecto, durante la administración de Véjar Vázquez, esta idea se expone en algunas de las líneas del proyecto educativo de éste, por un lado, en el doble hecho de la prioridad otorgada a la educación técnica superior como mecanismo clave para apuntalar el desarrollo económico (Magdalena Gómez Rivera et al, 1981: p. 6) y de impulsar la uniformidad educativa, es decir, la urbanización curricular; y, por otro, en la disposición para que la educación se encaminara a "...proporcionar a los educandos conocimientos y aptitudes para el trabajo en beneficio común" (Ley Orgánica de la Educación, art. 16, fracc. III, en: Carlos Alvear Acevedo, 1978: p. 322). Por otra parte, la constante referencia a la enseñanza y al capacitacionismo también habría de caracterizar a su sucesor, a tal grado que éste habría de fundar un organismo para atender capacitacionistamente a los maestros: Instituto Federal de Capacitación del Magisterio, y que justificará su enfoque afirmando que "...en nuestro país la educación ha de tratar de enseñarnos principalmente a valorar nuestra propia alma... civilizando... 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 otros el amor de lo autóctono, de lo nuestro..." (Jaime Torres Bodet, 1983: p. 929).

Y, en relación con la tercera idea de evidenciación indirecta (la disociación de la teoría y la práctica), vinculada a la preponderancia curricular otorgada al teoricismo o al pragmatismo, habría que considerar el peso asignado a éste durante la gestión de Torres Bodet (1943-1946) y, en tal sentido, cabría recordar su conceptualización de la educación en términos de que "el problema de la educación tiene que ser entendido como el problema del hombre, del hombre en sí" (Jaime Torres Bodet,

1985: p. 27), su idea pedagógica de que “enseñarse a ser libre no es una empresa cómoda. (...) De ahí que nos preocupemos porque la escuela de México esté fundada en la actividad y en el desenvolvimiento armónico de todas las facultades del educando...” (Ibídem, p. 43, 44) y su tesis formativa de que: “si conseguimos dar a nuestra enseñanza estas cualidades de actividad, de vitalidad, de individualidad y de libertad... veremos que se transformará en un laboratorio continuo de mexicanidad trascendente y de positivo orden social. (...) convirtiendo así a la escuela en un factor colectivo de cohesión nacional y de acción patriótica” (Ibídem, p. 45); en la misma perspectiva, se aprecia por demás evidenciadora su orientación curricular en cuanto a que “en el trazo de los planes y los programas... atenderán, en primer lugar, a la conveniencia de imaginar una sucesión de sistemas abiertos y coordinados que no hagan del proceso completo, desde el jardín de niños hasta los últimos grados -a los que son tan pocos los que llegan, entre nosotros- una línea hermética e inflexible, sino una vía con escapes de derivación lateral, a fin de que los muchos que no disponen de recursos para seguirla hasta su término extremo reciban la oportunidad de carreras cortas...” (Ibídem, p. 41); también cabría retomar su llamado a “que sea la Patria, jóvenes mexicanos, esencia y guía, escuela y norma, ejemplo y norte de vuestra acción” (Jaime Torres Bodet, 1983: p. 937), su recomendación en torno a que “cuando un maestro se acerca a los miembros de una colectividad despojada y olvidada desde hace siglos por la cultura, lo que éstos necesitan no es un discurso, sino una serie de reglas útiles y sencillas...” (Ibídem, p. 929) y su advertencia: “y no os figuréis, por ningún motivo, que vuestro papel podrá limitarse a transmitir a vuestros alumnos un caudal de conocimientos, por correctas que sean las bases de la ciencia en que os apoyéis. Enseñar a conocer es enseñar a apreciar, y enseñar a apreciar y es enseñar a querer, a querer la vida, en lo que posee de verdadero y de generoso, y a luchar contra el fraude, el recelo, la deshonestidad y contra todos los artificios de la simulación” (Jaime Torres Bodet, 1985: p. 31); y, asimismo, resultan evidenciadoras sus consideraciones en torno a la educación cívica, “será menester que la enseñanza cívica no se reduzca a un papel de teórica expresión, sino que forme a los próximos ciudadanos en la práctica

absolutamente consciente de sus derechos” (Ibídem, p. 40), y al papel del maestro en aquélla: “la autoridad del educador no la impone el acierto del nombramiento. La da el carácter, la ratifica la competencia. Y, entre todos los profesores, los de civismo son los que deben más afanarse por transformar en testimonio su biografía y su cultura en prueba de última apelación” (Jaime Torres Bodet, feb. de 1946/1983: p. 980).

Hasta aquí, pues, podemos afirmar que las tres ideas de evidenciación indirecta, correspondientes a la hipótesis 2, se aprecian operantes en el discurso de los titulares de la SEP y de su política educativa, durante los años cuarenta; sin embargo, cabría incorporar el matiz de que las dos primeras presentan una presencia tendencial. Esto, articulado a la evidenciación directa, nos invita a concluir que, en el discurso mencionado, está presente una línea educativa pedagoga.

En la década de los sesenta

En cuanto a la evidenciación directa en torno a la existencia, en el discurso de la política educativa de los sesenta, de una línea educativa pedagoga, cabría recalcar el hecho contradictorio de que el discurso oficial, por una parte, advierte: “...hemos de insistir en destacar el valor de los libros de texto como auxiliares de la labor docente” o bien “...los libros de texto gratuitos constituyen, no el sustituto -lo cual significaría gravísimo error- sino el auxiliar más valioso de las actividades y enseñanzas conducidas por el maestro” (CONALTE, 1961/1964: p. 28), y por otro, induce: “he aquí señalada una orientación precisa para los libros de texto; con apoyo en los programas, utilizarlos como verdaderos manuales, de modo que orienten y apoyen todas las funciones y el proceso mismo del aprendizaje. Por esa virtud, los temas de sus lecciones han de ser, en lo posible, los propios temas del programa, para que puedan usarse con medida y provechosa regularidad dentro del aula y como inspiradores de muchas tareas relativos al fiel cumplimiento de las especificaciones que aquél contiene” (IFCM, 1963: p. 143); y, en este último sentido,

cabría recuperar las consideraciones que se formularon en torno a los cuadernos de trabajo, sobre los que se especificó en los correspondientes a Historia y Civismo: "en primer lugar, el material servirá al maestro para desarrollar en sus alumno hábitos de conducta deseables, algunas actividades que se estiman esenciales para la mejor convivencia del niño en su ambiente social, como las relativas a sus obligaciones para con la familia, la escuela, la comunidad y la patria, con el propósito de fijar desde temprana edad en él, para que se traduzcan en conducta, las normas del buen hijo, del buen estudiante y del buen ciudadano, o lo que es lo mismo: del patriota. Luego contiene material para que cada niño consigne sus personales observaciones con respecto a un medio más amplio que es el barrio o colonia, la comunidad o el pueblo... Por último, el cuaderno incluye material que permite al niño conocer a quienes han ayudado a engrandecer nuestra nación..." (Ibídem, p. 146). Por otra parte, habría que atender el peso decisivo que se otorga a lo pedagógico, desde los objetivos fijados por López Mateos: "... 1) acentuar las tareas educativas en los grados primario y medio... sin descuidar las formas superiores de la cultura y de la investigación; 2) mejorar la calidad de las enseñanzas, adaptando de manera menos teórica los planes de estudio a las necesidades reales de nuestro pueblo; 3) modernizar los métodos y procedimientos de enseñanza; y 4) mejorar y aumentar la formación de maestros" (CONALTE, 1961: 1964: p. 24, 25), así tenemos que el titular de la SEP aclararía que "no podréis limitaros a aconsejar una enmienda del plan de estudios sin renovar los métodos pedagógicos. (...) Se ha hablado de plétora verbalista. Habremos de precavernos de ese gran riesgo con dos recursos, siempre fecundos: la precisión y la claridad. (...) Para ello será preciso que los autores de los programas, desde el momento en que los formulen, prevean ya la necesidad de explicarlos, de comentarlos y de recomendar a los profesores los métodos pertinentes" (Jaime Torres Bodet, 1983: p. 1077) y que subrayaría la observación: "en cuanto a los métodos pedagógicos, sé que algunos de los presentes -como yo mismo- desearían una renovación radical y han pensado en aprovechar los auxiliares audiovisuales: la radio, la televisión y el cinematógrafo. Estos medios de

difusión pueden consolidar admirablemente la enseñanza impartida por los maestros...” (Ibídem, p. 1067).

De aquí, pues, queda evidenciada la presencia actuante, en el discurso de la política educativa de los años sesenta, de la línea educativa pedagoga planteada por la hipótesis 2.

Por otro lado, en relación con las tres ideas de evidenciación indirecta en torno a la existencia, en el discurso de la política educativa de los años sesenta, de una línea educativa pedagoga; podríamos subrayar, acerca de la primera (reducción de la educación a una problemática tecnocrática), que dicho carácter priva en las preocupaciones expresadas, por el grupo gubernamental, en torno a la formulación del “Plan de Once Años”: “debemos -decían-, en primer término, allegar todos los datos posibles a fin de esclarecer el volumen de la demanda efectiva de educación primaria en nuestra República” (Ibídem, p. 1065), lo que ampliaban señalando que “...el análisis estadístico de las actuales demandas de educación no constituirá, para nosotros, sino un punto de partida. Inmediatamente habremos de penetrar en un mundo más complicado y menos fácil de precisar: el de las demandas futuras. (...) Por tanto, importa estudiar, en la medida de lo posible, cuál será la evolución de la población de México, no sólo en lo que concierne a su crecimiento, total y regional, por años o por sexenios, sino por lo que atañe a su probable radicación en las zonas rurales o en las urbanas. Hemos asistido, en los últimos decenios, a una mancha (a veces rapidísima) hacia la ciudad” (Ibídem, p. 1066), para luego considerar que “una vez redactado el Plan nos proponemos (...) Será preciso recomendar que un pequeño órgano permanente vigile su progreso y se mantenga en contacto con los datos que la realidad mexicana le proporcione, a fin de que sugiera periódicamente las medidas oportunas para corregir los errores de apreciación en que hubiesen podido incurrir los investigadores que nos asisten” (Ídem). En el mismo sentido, realcemos las pretensiones determinísticas otorgadas a la formulación del plan y los programas de estudio (Ibídem, p. 1065) o, puntualicemos en las capacidades

correctivas que se asigna a los mismos (Ibídem, p. 1075). Por otra parte, también podemos referirnos a los afanes regulatorios en torno a la formulación de los programas de estudio, lo que se expresa en el señalamiento de que “las normas generales a que debe sujetarse la elaboración de los programas educativos están señalados con toda claridad y precisión en la Ley Orgánica de la Educación Pública...” (IFCM, 1963: p. 41). Y, para efectos de despejar cualquier duda, mencionemos la idea de que “el aprender depende de la calidad de la influencia ejercida por el maestro y de la consiguiente reacción del educando, originada por ella. Es un acto que se realiza en el interior (alumno) como respuesta a la influencia exterior (maestro)” (Tomás Villarreal Canseco, 1962: p. 19), así como la disposición acerca de que “el Consejo examinará, además ciertas enmiendas propuestas al plan de estudios vigente en las Escuelas Normales de la República. (...) Necesitaremos adecuar la preparación de los nuevos maestros al nuevo tipo de educación primaria, robusto y ágil que deberán orientar en el porvenir” (Jaime Torres Bodet, 1964: p. 12).

Así, resulta obvia la presencia efectiva de un enfoque tecnocrático, es decir, de la primera idea de evidenciación indirecta respecto a la hipótesis 2, en el discurso de la política educativa de los sesenta.

En relación con la segunda idea de evidenciación indirecta, asociada con la preeminencia de la circulación y el consumo del capital cultural, podemos considerar las opiniones vertidas sobre programas y libros de texto gratuitos, de los que se afirmarían que “...representan en las actuales condiciones del desarrollo del país una meta por alcanzar, o sea la cultura mínima que deben recibir los niños de México, hasta la etapa de la enseñanza primaria” (IFCM, 1963: p. 138) y de los que se puntualizaría que “si los programas vigentes contienen, como orientación general para el trabajo del maestro en el grupo, los aspectos que habrán de ser cubiertos, las metas que en cada uno de ellos habrán de alcanzarse y las habilidades que deberán aplicarse y fortalecerse, los libros y los cuadernos gratuitos constituyen una

guía valiosa para afirmar los conocimientos, lograr las metas y aplicar el esfuerzo a conseguir el desarrollo de habilidades y el fortalecimiento de hábitos sin que se prive al maestro de libertad para hacer la interpretación técnica y personal de cada uno de dichos aspectos, ni de la posibilidad de ajustarlos al medio social en que se halle situada la escuela” (Ibídem, p. 139). Asimismo, podemos mencionar las apreciaciones en torno a las áreas programáticas del plan de estudios de las que se desprendería que con “...la Investigación del Medio y Aprovechamiento de los Recursos Naturales, se le capacitará no sólo para explicarse los seres, cosas y fenómenos de su ambiente físico, sino para disfrutar y cuidar mejor lo que él debe cuidar y disfrutar” (Tomás Villarreal Canseco, 1962: p. 19) y que “con la Comprensión y el Mejoramiento de la Vida Social, se creará en el educando conciencia de sus deberes y derechos dentro de la familia, la escuela y la comunidad; le permitirá explicarse, dentro de su edad, la evolución de la sociedad y lo ayudará a que conviva en ella en forma deseable” (Ídem). Por otra parte, también podemos subrayar la aclaración de que “simultáneamente con esos estudios y actividades, la escuela secundaria deberá proporcionar al educando una buena y clara información acerca de la geografía y la historia de su país y del mundo, conocimientos sustanciales (y actualizados) sobre las ciencias biológicas y fisicoquímicas, el aprendizaje de una lengua extranjera, y una efectiva oportunidad de expresión estética” (Jaime Torres Bodet, 1964: p. 11).

De estos datos, pues, podemos inferir la presencia objetiva, en el discurso de la política educativa de los sesenta, de la segunda idea de evidenciación indirecta respecto a la hipótesis 2.

En relación con la tercera idea de evidenciación indirecta, referida a la disociación entre la teoría y la práctica, recurrencia al pragmatismo que presenta el discurso de la política educativa de los sesenta, a lo largo de los cuatro apartados siguientes:

a) En las preocupaciones ordenadoras de los ajustes curriculares, expresándose en el señalamiento: "tendremos que eliminar -aunque nos pese- muchos detalles, muchas referencias y muchos nombres, para orientar la atención del educador hacia tres metas esenciales: 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" (Jaime Torres Bodet, 1983: p. 1075), en la consigna de que "habremos de equilibrar el tiempo destinado a la información y el destinado a la formación propiamente dicha, disminuyendo tal vez las horas que el niño invierte en escuchar a su profesor, y aumentando aquéllas en que, bajo la dirección de su profesor, el niño -por sí solo o en grupo- realiza una actividad que le estimula a comprender lo que el maestro quiere enseñarle y a retener lo que así ha aprendido merced a un procedimiento más eficaz que el de la memoria de la palabra: la memoria de la experiencia" (Ibídem, p. 1076), en la disposición de la fracción III del artículo 20 de la Ley Orgánica de la Educación, al precisar que "dentro de las modalidades de los distintos tipos educativos, se procurará que la educación que se imparta en los planteles, se relacionen íntimamente con el medio físico, económico y social que los circunde" (IFCM; 1963: p. 41), en la puntualización de que "evitaremos por lo que concierne a la educación primaria, el abuso del aprendizaje verbal (a menudo desconectado de las exigencias de la colectividad en que el niño vive) y, por lo que respecta a la secundaria, el exceso de asignaturas académicas, muchas veces impuesto en ausencia de una buena comprobación experimental y con mengua de las actividades imprescindibles de adiestramiento" (Jaime Torres Bodet, 1964: p. 14), en el subrayado de que "en los nuevos programas se elimina la vieja división por asignaturas, que propiamente eran simples temarios o listas de conocimientos, y se les sustituye por actividades organizadas..." (Tomás Villarreal Canseco, 1962: p. 25) y en la condicionalidad a las finalidades del desarrollo armónico e integral del educando y de su adaptabilidad al medio (para una posterior

conservación y mejoría)... “dichas finalidades se alcanzan, si con el crecimiento se operan cambios importantes en el alumno: capacidad para actuar y reaccionar en respuesta de problemas vitales, planteados dentro de las situaciones reales que contribuyen a la formación de su personalidad; conceptos claros, desprendidos de la experiencia personal ampliada, en su oportunidad, con la de otras personas y aun de la humanidad; habilidad para utilizar las condiciones del ambiente y los conocimientos adquiridos en servicio propio, del hogar, de la escuela y de la comunidad; hábitos que permitan aprovechar, con un mínimo de energía, el mayor número de ventajas derivadas de la naturaleza y de la cultura; actitudes, desarrolladas al máximo, a efecto de asumir posiciones definidas y eficaces, en favor de los más altos valores de la sociedad” (CONALTE, 1961/1964: p. 20).

b) En los acotamientos para la direccionalidad del desarrollo de los ajustes curriculares, manifestándose en la aclaración de que “...los conocimientos contenidos en los nuevos programas de la escuela primaria no constituyen un simple temario por memorizar, sino conocimientos que el educando habrá de adquirir como síntesis de experiencias vividas que deberán servirle para iniciarle, robustecerle o formarle hábitos, habilidades, capacidades y actitudes; todo esto, al través de actividades apropiadas. Aún más: dichos conocimientos han de caracterizarse por su aplicación práctica en la satisfacción de necesidades” (Tomás Villarreal Canseco, 1962: p. 47), en el propósito de “...ayudar al alumno a descubrir su mundo y sentirse inclinado a resolver sus problemas, los de su familia, los de su escuela, los de la localidad, los de México y los de la humanidad” (CONALTE, 1961/1964: p. 19), en la observación en cuanto a que “hay más enlace con la vida real del niño, la familia, la escuela y la comunidad. Se descubre el propósito de hacer más práctica la enseñanza, más satisfactoria de las necesidades del educando, de la familia y de la comunidad” (Tomás Villarreal Canseco, 1962: p. 27) y en las siguientes precisiones. “lo que singulariza al actual programa de la escuela

primaria es, precisamente, el demandar la constante actividad del alumno, su continua intervención para que su aprendizaje sea efectivo” (Ibídem; p. 25) y “...el contenido de los nuevos programas se relaciona más con las necesidades y experiencias del escolar, así como con los problemas de la familia y de la comunidad” (Ibídem, p. 28).

c) En las orientaciones más operativas para efectos de la reforma curricular, evidenciándose en la consigna: “Queremos... que el maestro sea ante todo hombre y no un compendio de fórmulas pedagógicas...” (Jaime Torres Bodet, 1983: p. 1081), en la especificación de que “la aplicación de los nuevos programas reclamará una actividad mayor de los educandos y los maestros. Enseñar, como lo deseamos, no será simplemente instruir, sino construir. Tanto como informar al alumno, por la transmisión del conocimiento, nos interesará formarlo, por la colaboración efectiva que nos depare en la definición de sus aptitudes y de sus hábitos” (Jaime Torres Bodet, 1964: p. 15), en la autojustificación: “...hemos omitido referencias respecto a métodos y técnicas, seguros de la inspiración y la experiencia de los maestros de México señalarán los más sencillos, los más apropiados, los más eficaces” (CONALTE, 1961/1964: p. 28), en la consideración de que “...las mayorías de nuestro pueblo se resienten de una falta de preparación práctica para determinadas labores concretas e indispensables” (Jaime Torres Bodet, “Educación Técnica”, 1985: p. 121).

d) En las delimitaciones en torno a las áreas programáticas que “...consideradas aisladamente o en su conjunto, tienden a lograr el desenvolvimiento de la personalidad infantil, adaptándola en forma activa al medio natural y social...” (CONALTE, 1961/1964: p. 20), pragmatismo que se deja traslucir en que el área sobre la “Comprensión y el Mejoramiento de la Vida Social” entrañaba que “...con la participación activa en la vida del hogar, de la escuela y de la comunidad, se establecen las bases de la comprensión y

cooperación, tan esenciales en la vida de los hombres y de los pueblos” (Ibidem, p. 22) en que el área sobre la “Protección de la Salud y el Mejoramiento del Vigor físico” buscaba “...promover la responsabilidad y la cooperación efectiva en favor de la salud física y mental, lo mismo en el individuo que en la sociedad” (Ibidem, p. 21), en que el área para la “Investigación del Medio y el Aprovechamiento de los Recursos Naturales” pretendía “...despertar y fomentar, en las nuevas generaciones, el amor a la naturaleza, el deseo de cuidar las plantas y los animales, el respeto y la estimación hacia los hombres que transforman los productos naturales en beneficio de la sociedad, así como la aspiración a contribuir, con su acción inteligente, el aprovechamiento de cuanto le rodea” (Ídem) y en el que para el área de las “Actividades Creadoras” se planteaba: “...estimulará al niño para que afine su sensibilidad estética, eleve su espiritualidad al través del arte y goce en la sana recreación” (Tomás Villarreal Canseco, 1962: p. 19).

Estos últimos cuatro apartados, a la luz de las pretensiones de tecnificación sobre el campo escolar del régimen, nos permiten colegir la presencia activa de la tercera idea de evidenciación indirecta respecto a la hipótesis 2, en el discurso de la política educativa de los sesenta; lo que articulado con los resultados tanto de las otras dos ideas de evidenciación indirecta como del apartado de evidenciación directa, nos lleva a afirmar la existencia, en el discurso referido, de una línea educativa pedagogista (hipótesis 2).

En la década de los setenta

En relación con la evidenciación directa en torno a la presencia de una línea educativa pedagogista, en el discurso de la política educativa de los setenta, podemos apuntar que “una vez aprobada la Ley Federal de Educación, promulgada en 1973, se inició la fase reformadora de las técnicas pedagógicas y los contenidos

de la enseñanza. A lo largo de la República se distribuyeron los nuevos textos obligatorios, escritos de acuerdo con objetivos dispuestos con las autoridades gubernamentales...” (Martha Robles, 1981: p. 229, 230), asimismo, debemos considerar que “con la inclusión de elementos prácticos, material didáctico y facilidades académico-administrativas, la reforma educativa de 1970 pretendió combatir el problema de la deserción estudiantil...” (Ibídem, p. 219) y recordar que dos de los aspectos fundamentales abordados por la reforma educativa de 1970 fueron: la innovación de los métodos, técnicas e instrumentos didáctico-pedagógicos, y la extensión de los servicios educativos mediante nuevos medios pedagógicos (Ibídem, p. 221).

Tratando de evidenciar el pedagogismo, resulta clave estimar el papel asignado a los libros de texto y, por lo tanto, realzar que “la reforma de la enseñanza primaria fue la acción principal de la administración, y su vehículo fundamental fueron los libros de texto enteramente reformados” (Pablo Latapí, 1984: p. 73), aceptar que “el proceso de reforma supone cambios de actitudes en los maestros y directores de escuelas que sólo en forma limitada se pueden obtener por innovaciones en los libros de texto, guías didácticas y programas de estudio” (Ibídem, p. 99), puntualizar que “el haber centrado la reforma más en el cambio de los textos y programas que en la formación de los maestros inclina a pensar que los efectos logrados fueron relativamente tenues” (Ibídem, p. 143), y reconocer que esta tendencia se aprecia en las mismas disposiciones gubernamentales: “el proceso de aprendizaje se apoyará en el estudio de los libros, guías y materiales didácticos que autorice la Secretaría de Educación Pública” (Ley Nacional de Educación para Adultos, artículo 11). Por otra parte, cabría reconocer que “uno de los aspectos que limita seriamente al maestro en cuanto a sus posibilidades, y que afecta seriamente a la educación, es su mala preparación. al respecto podemos señalar que los problemas empiezan desde los planes de estudio en la Escuela Normal. En ellos se da preferencia a las materias de tipo pedagógico, descuidando los conocimientos fundamentales que el maestro debe enseñar y por lo tanto dominar. (...) Esta situación se agrava porque

los conocimientos pedagógicos que recibe no van de acuerdo con las condiciones en las que desempeñará su trabajo” (Ramiro Reyes Esparza, 1972: p. 191) y subrayar el peso que habría que dársele a la didáctica en la reforma de las normales en 1975 (Pablo Latapí, 1981: p. 74, 75).

Desde estos párrafos, pues, podemos afirmar que, en el discurso de la política educativa de los setenta, está presente una línea educativa pedagogista (hipótesis 2).

Por otra parte, dentro de las tres ideas de evidenciación indirecta en torno a la presencia de una línea educativa pedagogista, en el discurso de la política educativa de los setenta, la primera (asociada con un enfoque tecnocrático) nos invita a mencionar algunas de las disposiciones oficiales en torno a la direccionalidad educativa y, en tal sentido, considerar el señalamiento de que “habrá un Consejo Nacional Técnico de la Educación que sea órgano de consulta de la Secretaría de Educación Pública y de las Entidades Federativas, cuando éstos lo soliciten y que se encargará de proponer planes y programas de estudio y políticas educativas” (Ley Federal de Educación, artículo 26), subrayar la normatividad de que “en los planes y programas se establecerán los objetivos específicos del aprendizaje; se sugerirán los métodos y actividades para alcanzarlos, y se establecerán los procedimientos para evaluar si los educandos han logrado dichos objetivos” (Ibídem, artículo 46) y realzar la indicación de que “el contenido de la educación se definirá en los planes y programas...” (Ibídem, artículo 45). Asimismo cabría considerar el sentido tecnocrático con el que se problematizaba la educación, sentido que habría de permear el criterio de los propios analistas; así tenemos que Pablo Latapí sostendría que “...convendría recordar que actualmente están logrando terminar la primaria en cada generación escolar sólo el 60% en las ciudades y el 15% en el campo” (Pablo Latapí, 1981: p. 53) y que “es lacerante el grado de incultura que aún prevalece en el país. La escolaridad per cápita es de 3.6 grados de escuela. La proporción de analfabetos funcionales, es decir de quienes no han asimilado los hábitos de lectura y escritura de manera que puedan derivar de ellos verdaderos

beneficios para su vida real, es probablemente superior al 70%. Hay, además, numerosos grupos sociales, principalmente en el medio rural e indígena, que viven totalmente marginados de los procesos del desarrollo social” (Ibídem, p. 61) pero, este autor, también se encargaría de denunciar la trampa tecnocrática de la educación abierta -tan promovida populistamente en los setenta-, afirmando que “no es exacto, como a veces se dice, que los sistemas abiertos permiten ampliar el acceso a la instrucción precisamente hacia los estratos más desfavorecidos y sean la clave para acabar con las desigualdades educativas. Por su misma naturaleza, el estudio individual o en grupos informales supone ciertas características culturales... Los sectores más rezagados culturalmente no se distinguen por estas características, por lo que será limitado el grado en que quieran y puedan aprovechar los sistemas abiertos” (Ibídem, p. 63).

En cuanto a la segunda idea de evidenciación indirecta, asociada con la preeminencia otorgada a la circulación y el consumo del capital cultural y los significados, podríamos empezar por mencionar la función asignada a la educación, en términos de que “la educación es medio fundamental para la adquisición de conocimientos y para formar al hombre de manera que tenga sentido de solidaridad social” (Ley Federal de Educación, artículo 2º), asimismo, por citar -sin olvidar la tesis del “aprender a aprender”- uno de los objetivos establecidos para la educación: “Proteger y acrecentar los bienes y valores que constituyen el acervo cultural de la nación y hacerlos accesibles a la colectividad” (Ibídem, artículo 5º, fracción IV); por otra parte, cabría puntualizar que, en esa dinámica de acentuación del aprendizaje, “también se innovaron licenciaturas, por sistemas abiertos, en Educación Preescolar y Primaria” (Pablo Latapí, 1984: p. 75); y, por último, habría que darle un especial subrayado a la idea de que “la reforma educativa dedicó especial esmero, a través de los cambios cualitativos introducidos en el nivel primario, a adaptar a las nuevas generaciones a la cultura científico-tecnológica y al conocimiento de la realidad social” (Ibídem, p. 142).

Y, en cuanto a la tercera idea de evidenciación indirecta, vinculada a una dinámica teorizante o pragmatista, podemos recordar que, en torno al período citado, se afirmaba: "...hay un consenso informal, basado en experiencias cotidianas, en que la gran mayoría de nuestras escuelas son bastante ineficaces. enseñan muy poco y lo enseñan mal" (Pablo Latapí, 1981: p. 80); asimismo, podemos considerar que el Plan Nacional de Educación de Adultos fue destinado "...fundamentalmente a dos cosas: a alfabetizar y a difundir el empleo de sistemas abiertos de enseñanza..." (ibídem, p. 61), y sin olvidar la prioridad otorgada a los libros de texto, dado el autodidactismo, cabría aceptar que "es en los libros de texto -de los que se editaron 54 títulos distintos, 30 para el niño y 24 auxiliares didácticos para el maestro- donde se advierte con mayor facilidad la concepción de la función académica que tuvieron las autoridades: más que transmitir conocimientos, se procura desarrollar actitudes de experimentación, reflexión y crítica, enseñar a aprender a evaluar, dar conciencia histórica e inducir el autoaprendizaje" (Pablo Latapí, 1984: p. 73).

Hasta aquí, pues, de los elementos de estos últimos tres párrafos podemos considerar que, en el discurso de la política educativa de los setenta, están presentes las ideas de evidenciación indirecta; con lo que, asociándolo a los elementos de la evidenciación directa, podemos afirmar la presencia de una línea educativa pedagoga (hipótesis 2), en el discurso aludido.

En la década de los ochenta

En cuanto a la evidenciación directa en torno a la presencia de una línea educativa pedagoga, en el discurso de la política educativa de los ochenta cabría señalar el enorme peso que, en los documentos rectores, se le otorga a los medios en el proceso educativo, al ofrecer que "para el año 2000 se habrá incorporado plenamente el uso de los medios electrónicos en la educación, lo mismo como apoyos didácticos que para la enseñanza del cómputo. Con auxilio de estos medios y de nuevos sistemas de enseñanza-aprendizaje, se habrá avanzado en cuanto a la

solución de los problemas de la educación masiva. Así, se hará llegar la educación básica o su equivalente a toda la población que la requiera. Además, se contará con paquetes básicos de materiales didácticos, acordes con los requerimientos de los distintos niveles educativos, que atiendan las necesidades de alumnos y maestros y, en general, del proceso educativo” (Secretaría de Programación y Presupuesto, 1985: p. 252), al aclarar que “las tareas que se emprenderán para mejorar la calidad de la educación deberán expresarse en tres vertientes: a) en los docentes, b) en los programas y contenidos educativos y c) en métodos y técnicas que eleven el aprovechamiento de los alumnos y la eficiencia terminal” (Ibídem, p. 261), al indicar que “tendrán que diseñarse e implantarse a la brevedad nuevos métodos, instrumentos y recursos que aseguren la educación de alta calidad a nivel masivo” (Ibídem, p. 259); asimismo, cabría considerar el enorme peso que se otorga a la formación docente, en los referidos documentos, al puntualizar que “la adecuada formación de los maestros constituye, sin duda alguna, la espina dorsal de todo sistema educativo. (...) La sólida formación magisterial se traduce en la sólida formación del educando. La educación normal de nuestro país, sin embargo, enfrenta grandes problemas que afectan su eficacia y limitan la transmisión de conocimientos” (Ibídem, p. 241), y al reconocer que “se aprecia la urgencia de mejorar la formación profesional de los docentes en todos los niveles, para lo cual se requiere estimular el proceso de superación permanente” (Poder Ejecutivo Federal, 1983: p. 227). La misma perspectiva se aprecia en las tesis del entonces Secretario de Educación, al sustentar la idea de que “...son los métodos y procedimientos los que deben cambiar, y sobre todo insistiendo en la necesidad que el país tiene de mejorar la calidad educacional...” (Jesús Reyes Heróles, vol. 1, 1985: p. 94) al formular la decisión de que “el cambio cualitativo que se busca en los procesos educativos ha de sustentarse en el mejoramiento de los apoyos didácticos. (...) es indispensable renovar, actualizar y dotar a todos los maestros de las herramientas y medios para hacer más eficiente el proceso de enseñanza-aprendizaje” (Jesús Reyes Heróles, vol. 2, 1985: p. 127); y al insistir en la necesidad de “cargar el acento, poner énfasis

en la formación del personal docente que es el núcleo en torno al cual se imparte la educación del país” (Jesús Reyes Heróles, vol. 1, 1985: p. 96).

Así, desde este extenso párrafo, podemos aseverar la presencia activa, en el discurso de la política educativa de los ochenta, de una línea educativa pedagógica, es decir, de la hipótesis 2.

Por otro lado, en relación con las tres ideas de evidenciación indirecta en torno a la existencia de una línea educativa pedagógica, en el discurso de la política educativa de los ochenta, habría que atender la primera (asociada a una perspectiva tecnocrática) considerando los documentos rectores: “Plan Nacional de Desarrollo 1983-1988” y “Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte 1984-1988”, en los que se trasluce una postura tecnocrática en la problematización del campo escolar, al plantear que “un análisis más profundo de los contenidos, metodología, organización y finalidades de la educación preescolar, primaria y secundaria, muestra la falta de coordinación, sistematización y articulación pedagógica entre estos niveles” (Secretaría de Programación y Presupuesto, 1985: p. 240) y al precisar que “...merece atención particular el fracaso escolar y la reprobación. Destacarán por tanto los programas de apoyo al trabajo de los maestros en el aula, mediante la aplicación de métodos que faciliten la atención individualizada a los alumnos, el perfeccionamiento de los sistemas de supervisión y valoración del trabajo escolar, y el diseño de técnicas de evaluación más congruentes con las peculiaridades de los educandos” (Ibídem, p. 262); la misma perspectiva se aprecia en la formulación de propósitos y disposiciones, así se expresa al señalar que “con la revolución educativa se busca un avance racional, ordenado y sostenido del proceso educativo. Ello supone examinar en profundidad el sistema, evaluar su funcionamiento y determinar el sentido de los cambios que se deben operar en el todo y en cada una de sus partes” (Ibídem, p. 259), al recomendar que “en cuanto a la evaluación de los educandos, tendrán que revisarse los instrumentos, de tal forma que se ponderen adecuadamente los aspectos

formativos e informativos, y se evalúe la capacidad del alumno para analizar, sintetizar y aplicar sus conocimientos en la solución de problemas” (Ibídem, p. 262), y al aclarar que “se trata de mejorar la operatividad del sistema educativo en su conjunto, lo cual implica ajustes y modificaciones de distinto carácter en los diferentes niveles de educación y áreas de la cultura. Esto sólo se logrará a través del perfeccionamiento de los métodos de enseñanza, los instrumentos y los contenidos de la educación en todos los niveles, adecuando y desechando lo erróneo y degradado para lograr el mejor uso de lo disponible” (Ibídem, p. 259). La óptica tecnocrática también se evidencia en las tesis manejadas por dos de los principales funcionarios de aquel tiempo (1982-1988), así se precisaba: “la revolución educativa que hemos planteado ante la Nación no consiste en la búsqueda de nuevos principios u orientaciones políticas. (...) Lo que pretendemos revolucionar son los procedimientos y los sistemas...” (Miguel de la Madrid H., 1988: p. 397), se puntualizaba en que “la evidente desarticulación entre los planes y programas de los tres niveles que constituyen la base del sistema educativo, ha provocado serias dificultades para que el tránsito del preescolar a la primaria y de ésta a la secundaria, se realice armónicamente. La falta de congruencia y continuidad pedagógicas constituye una de las causas de la alta deserción que se produce en primaria y el abandono de los estudios de una proporción significativa de quienes terminan dicho nivel” (Jesús Reyes Heróles, vol. 2, 1985: p. 135, 136) y se recuerda que “para iniciar el proceso de integración de la educación básica de diez grados durante 1983-1984, se llevaron a cabo estudios dirigidos a lograr la coherencia pedagógica entre los objetivos, planes y programas de la educación preescolar, primaria y secundaria” (Ibídem, p. 136).

De donde podemos inferir la presencia activa de la primera idea de evidenciación indirecta (respecto a la hipótesis 2), en el discurso de la política educativa de los ochenta.

En cuanto a la segunda idea de evidenciación indirecta, vinculada con la preeminencia otorgada a la circulación y el consumo tanto del capital cultural como de los significados, en los documentos rectores predomina una preocupación “consumista” y de aprovechamiento, quedando evidenciada en los términos que problematizan el campo escolar, al reconocer que “...en 1980 se logró la capacidad para satisfacer la demanda efectiva. (...) Desde entonces se ofrece el servicio a todo el que lo demande. Sin embargo, persiste un problema de fondo que atañe a la eficacia de este nivel. El esfuerzo concentrado en la cobertura del servicio, postergó a un segundo plano la atención al aprovechamiento escolar” (Secretaría de Programación y Presupuesto, 1985: p. 238, 239), al señalar que “la otra vertiente en la que es necesario actuar para mejorar la calidad de la educación, es la revisión y perfeccionamiento de los programas y contenidos de todos los niveles del sistema educativo” (Ibídem, p. 261), al subrayar que “la educación que se ofrece en estos niveles [preescolar, primaria y secundaria], sin embargo, aún opera en forma desarticulada en cuanto a su finalidad, organización, contenidos y métodos. Además, los contenidos de los programas educativos no responden suficientemente a las exigencias presentes de la sociedad” (Poder Ejecutivo Federal, 1983: p. 222); asimismo, se evidencia en los términos que plasman sus pretensiones para el campo escolar, al indicar que “los libros de texto gratuitos habrán de adecuarse e incluirán, además del conjunto fundamental de contenidos comunes y obligatorios de nivel nacional, contenidos específicos regionales. En todo el nivel básico, se fortalecerá la educación tecnológica” (Ibídem, p. 230), y al pronosticar: “se habrá mejorado la enseñanza de las matemáticas, para lograr que el estudiante maneje con suficiencia el pensamiento cuantitativo y relacional, así como su aplicación a la solución de problemas prácticos. la enseñanza del idioma español garantizará la claridad de la expresión oral y escrita” (Secretaría de Programación y Presupuesto, 1983: p. 250). El mismo sentido está presente en la idea, del entonces Presidente de la República, de que “el desarrollo del sistema de educación primaria requiere de la permanencia del libro de texto obligatorio y gratuito, que es una conquista que garantiza la indispensable unidad nacional en la formación del ciudadano y la

igualdad real de las oportunidades educativas en este nivel de estudios” (Miguel de la Madrid H., 1988: p. 399). Así, de este amplio párrafo, debemos aceptar la existencia operante de la segunda idea de evidenciación indirecta respecto a la hipótesis 2, en el discurso referido.

En cuanto a la tercera idea de evidenciación indirecta, nucleada por la disociación entre la teoría y la práctica, en los documentos rectores se manifiesta una posición pragmatista en la problematización del campo escolar, al aseverar que “en los niveles de primaria y secundaria han prevalecido modelos diseñados para el medio urbano, sin contribuir debidamente a la solución de los requerimientos de una gran parte de la población rural. Esto se observa no sólo en la oferta de servicios sino también en los aspectos técnicos-pedagógicos. Los contenidos, metodologías, recursos didácticos, materiales y calendarios escolares no responden a las características del medio rural” (Secretaría de Programación y Presupuesto, 1985: p. 235), al aceptar que “los instructores que tiene a su cargo los cursos comunitarios (de educación primaria), se seleccionan entre los egresados de secundaria del propio medio rural. Éstos acusan deficiencias en su formación, mismas que obstaculizan su desempeño magisterial. A ello se suma el precario apoyo para su capacitación y actualización y la exigua asistencia técnica que se le brinda” (Ibídem, p. 239) y al señalar que “...la educación normal presenta problemas de congruencia y dispersión, La formación de los egresados no responde adecuadamente a los contenidos de los planes y programas de estudio de los niveles en los que desarrollan su labor, ni representa un equilibrio cuantitativo respecto de las necesidades” (Poder Ejecutivo Federal, 1983: p. 223); la misma posición se expresa en sus intenciones, al proponer “vincular la educación y la investigación científica, la tecnología y el desarrollo experimental con los requerimientos del país” (Secretaría de Programación y Presupuesto, 1985: p. 256) y al indicar que “...los procesos de aprendizaje enfatizarán la educación en población, es decir, educación sexual, educación para la vida familiar y social, educación en demografía y en ecología” (Poder Ejecutivo Federal, 1983: p. 230). El pragmatismo también se evidencia en la

idea del entonces Presidente de la República, de que "en la medida en que los niños y los jóvenes mexicanos estén más capacitados, en esa proporción seremos una nación fuerte, independiente y soberana" (Miguel de la Madrid H. , 1988: p.396).

Con lo cual estamos obligados a reconocer la presencia activa, en el discurso de la política educativa de los ochenta, de la tercera idea de evidenciación indirecta respecto a la hipótesis 2; lo que asociado a las otras dos y a los resultados de la evidenciación directa, nos permite afirmar la existencia de una línea educativa pedagógica (hipótesis 2) en el discurso aludido.

En la década de los noventa

En relación con la evidenciación directa en torno a la presencia de una línea educativa pedagógica, en el discurso de la política educativa de los noventa, podríamos recurrir a las propuestas gubernamentales en torno al desarrollo del campo escolar, en las que se plantea que "...es indispensable que el aumento de los recursos previstos para los próximos años, vaya acompañado de la aplicación de estrategias que tengan efectos favorables en los otros puntos neurálgicos del sistema educativo. Entre éstos, hay dos... los contenidos y materiales educativos, y la motivación y preparación del magisterio" (Gov. Fed./Gobiernos Estatales / SNTE, 1992: p. 6), en las que se apuntala la idea de alcanzar los propósitos educativos "...mediante cambios en los métodos de enseñanza para que conformen efectivamente una atmósfera de aprendizaje" (Poder Ejecutivo Federal, "Programa para la Modernización Educativa", 1989: p. vii), en las que se indica que "...la participación de los maestros será fundamental. De ahí la importancia de implantar mejores opciones para la formación y desarrollo de los docentes" (Poder Ejecutivo Federal, "Plan Nacional de Desarrollo", 1989: p. 103), en las que se realza que "el compromiso de modernización comprende también un cambio en los métodos de enseñanza, componentes fundamentales del hecho educativo..." (Poder Ejecutivo Federal, "Programa para la Modernización Educativa", 1989: p. 20) y en las que se

especifica que "para realizar el propósito de adecuar la educación a las necesidades de la modernización, se requiere: revisar los contenidos de planes y programas de estudio de la educación básica... articular pedagógicamente los niveles que conformen la enseñanza básica... promover métodos de enseñanza-aprendizaje que propicien en el educando actitudes de indagación, experimentación y gestión..." (Ibídem, p. 44).

Así, de las consideraciones de este párrafo, cabría inferir la presencia operante del pedagogismo (hipótesis 2), en el discurso de la política educativa de los noventa.

Por otra parte, en cuanto a las tres ideas de evidenciación indirecta en torno a la existencia de una línea educativa pedagoga (hipótesis 2), en el discurso de la política educativa de los noventa, habría que atender la primera considerando... el peso del tecnocratismo en las posturas educativas del grupo gubernamental; en tal sentido, cabría considerar las tesis de éste, en torno al desarrollo de la ciencia y la tecnología, en las que oferta que "se establecerán programas permanentes de mejoramiento y actualización para los profesores de carrera de ciencias básicas e ingenierías en las licenciaturas..." (Poder Ejecutivo Federal, "Plan Nacional de Desarrollo", 1989: p. 92) y que "se fortalecerán los acervos de información tecnológica, orientando y estimulando a las instituciones que los administran para que provean este servicio con eficacia a los usuarios de los sectores productivos; y se promoverá a la vez, la función de asistencia técnica y la consultoría de alta calidad de instituciones públicas y privadas..." (Ibídem, p. 939); asimismo, cabría atender sus ideas, en torno a lo curricular, en las que "...se propone revisar los contenidos, renovar los métodos, privilegiar la formación de maestros, articular los diversos niveles educativos y vincular los procesos pedagógicos con los avances de la ciencia y la tecnología" (Poder Ejecutivo Federal, "Programa para la Modernización Educativa", 1989: p. 19), en las que se acepta que "el plan y los programas de estudio de la educación primaria están desvinculados de los de preescolar y secundaria, les falta coherencia interna, sus objetivos y contenidos son

excesivos, muestran traslapes y vacíos simultáneamente” (Ibídem, p. 26, 37), en las que se afirma que “...es necesario reflexionar sobre los contenidos y métodos educativos, la organización del sistema mismo y las formas de participación de la sociedad en sus tareas” (Poder Ejecutivo Federal, “Plan Nacional de Desarrollo”, 1989: p. 102), y en las que promete “ampliar y profundizar las tareas de formación y actualización de docentes para propiciar una práctica profesional productiva e innovadora” (Poder Ejecutivo Federal, “Programa para la Modernización Educativa”, 1989: p. 48); también, cabría abarcar sus planteamientos en torno a lo administrativo, en los que aclara que “el gran reto hoy es la calidad de la educación, la modernización integral del sistema y su respuesta” (Ibídem, p. iii), en los que asegura que “los sistemas educativos de todo el mundo enfrentan el reto de asegurar la calidad de sus servicios mediante formas eficientes de trabajo que incrementen la productividad” (Ibídem, p. 26), en los que explica que los “...esfuerzos [de atención a los rezagos y a la cobertura] demandan innovaciones en los procedimientos de atención educativa y en la organización de los servicios...” (Ibídem, p. viii) y en los que concluye que “solamente un sistema complejo, diversificado, flexible, descentralizado, dinámico, apoyado en métodos, técnicas y modalidades variadas, adaptadas y pertinentes podrá dar respuesta...” (Ibídem, p. 11).

En cuanto a la segunda idea de evidenciación indirecta, vinculada con la preeminencia otorgada al consumo y circulación del capital cultural y los significados, podríamos recurrir a las consideraciones del grupo gubernamental en torno al desenvolvimiento educativo; y, en tal sentido, habría que atender las tesis de este grupo sobre el desarrollo de la ciencia y la tecnología, en las que se asegura que “se fomentará el establecimiento de convenios de cooperación con instituciones nacionales y extranjeras que permitan a los investigadores mantenerse actualizados...” (Poder Ejecutivo Federal, “Plan Nacional de Desarrollo”, 1989: p. 92) y en las que se indica que “la política tecnológica, que hasta ahora ha enfatizado el aspecto de investigación y desarrollo, habrá de diversificarse hacia los campos de

adquisición, asimilación, adaptación y difusión eficientes de tecnología” (Idem); asimismo, habría que estimar los planteamientos curriculares de dicho grupo, en los que se explicita que “...la matemática, el español, el civismo, la biología, la geografía, etc. no se dan en función de la lógica interna de la disciplina sino en función del aporte que se requiere de ellas para coadyuvar al desempeño que indica el perfil” (CONALTE, “Perfiles de Desempeño...” s/f: p. 66), en los que se sostiene que “...existe un amplio consenso acerca de que es aconsejable concentrar el plan de estudios de la educación primaria en aquellos conocimientos verdaderamente esenciales” (Gob. Fed./ Gobiernos Estatales / SNTE, 1992: p. 13), en los que se explica que “la educación es medio fundamental para adquirir, transmitir y acrecentar la cultura... y es factor determinante para la adquisición de conocimientos y para formar al hombre de manera que tenga sentido de solidaridad social” (SEP, 1993: p. 49), en los que se afirma que “...se hace cada vez más explícita la diferencia entre una propuesta de contenidos educativos centrados en disciplinas y otra en la que éstas responden a necesidades básicas de aprendizaje, lo cual propicia que los alumnos se sirvan eficazmente de los aprendizajes disciplinarios al ser expresados en desempeños de su vida cotidiana...” (CONALTE, “Perfiles de Desempeño...” s/f: p. 16), en los que se señala que “el dominio de los lenguajes y la asimilación de los métodos facilitan la apropiación de la cultura universal y nacional, de la ciencia y la técnica...” (Poder Ejecutivo Federal, “Programa para la Modernización Educativa”, 1989: p. 20), y en los que se insiste en que “el dinamismo de las sociedades contemporáneas depende en buena medida de su desarrollo científico, de su capacidad para adquirir nuevos conocimientos e incorporarlos al sistema productivo, mediante nuevas técnicas de trabajo” (Ibidem, p. 12, 13).

Y, en cuanto a la tercera idea de evidenciación indirecta, articulada en torno a la propensión de irse hacia el teoricismo o el pragmatismo, podríamos recurrir a las apreciaciones del grupo gubernamental en torno al enfoque educativo; y, en tal sentido, cabría atender su concepción sobre educación, en la que se subraya que “entendida la educación como un esquema de relaciones... la educación vendrá a

ser la transformación de las personas concretas en sus tres centros de relación: relación consigo mismo; relación con otras personas; relación con lo que a ambos les es externo (su planeta, otros seres vivientes, el cosmos, en síntesis, su contexto histórico y social)” (CONALTE, “Hacia un Nuevo Modelo Educativo”, 1991: p. 101); asimismo, cabría considerar su concepción sobre el desarrollo de la ciencia, en la que se estima que “la integración mundial del desarrollo impone un reto al sistema educativo y exige la formación de mexicanos que sepan aprovechar los avances científicos y tecnológicos e integrarlos a su cultura” (Poder Ejecutivo Federal, “Programa para la Modernización Educativa”, 1989: p. 13) y en la que se aclara que “...la nueva cultura científico-tecnológica requiere que la formación especializada genere una actitud crítica, innovadora y adaptable, capaz de traducirse en una adecuada aplicación de los avances de la ciencia y la tecnología” (Idem); también cabría abordar su enfoque pedagógico, en el que se precisa que “los perfiles, al exigir aprendizajes socialmente relevantes e individualmente significativos manifestados en desempeños en diversas situaciones de la vida diaria, privilegian la acción formativa en términos de aprendizajes de valores y habilidades al servicio de los cuales están los conocimientos” (CONALTE, “Perfiles de Desempeño...” s/f: p. 35), en el que se reclama “...que se enfoquen [los procedimientos de enseñanza-aprendizaje] congruentemente a la solución de problemas concretos mediante el uso del método y el manejo preciso de la información” (Poder Ejecutivo Federal, “Programa para la Modernización Educativa” 1989: p. 21), en el que se define que “...los métodos son medios que capacitan al ser humano para el manejo de pensamientos y objetos de una manera adecuada y predominantemente guían la relación con el mundo externo físico” (CONALTE, “Hacia un Nuevo Modelo Educativo”, 1991: p. 103), en el que se señala que “los lenguajes son herramientas de expresión y de comunicación, que intervienen predominantemente en las relaciones con otras personas y que de alguna manera las hacen posibles. Son también herramientas de pensamiento y en ese sentido cumplen el papel de expresar cosas y descifrarlas en forma inteligible...” (Idem) y en el que se afirma que “los valores hacen referencia a cualidades de aprecio y

reconocimiento, y son predominantemente parte de la relación con uno mismo, en cuanto que definen juicios y actitudes. (...) finalmente guían lo que uno quiere o no quiere, lo que aprecia o desecha..." (Ibídem, p. 104).

De donde, resulta por demás obvia la presencia objetiva de las tres ideas de evidenciación indirecta (propensión al tecnocratismo, a la preeminencia de la circulación y el consumo del capital cultural y significados, y al teoricismo o pragmatismo), respecto a la hipótesis 2, en el discurso de la política educativa de los noventa; lo que articulado con el resultado del apartado de la evidenciación directa, nos lleva a sostener la existencia de una línea educativa pedagogista (hipótesis 2), en el discurso aludido.

C. HIPÓTESIS 3

En ésta se afirma que, en el discurso de la política educativa de 1940-1994, mientras la línea política se ve matizada por una óptica de regionalización y privatización, la línea educativa por una financiero-administrativa, de tecnificación y de "movilidad social"; por lo que, en su contrastación -en los momentos históricos delimitados- su busca una evidenciación discursiva directa.

En la década de los cuarenta

En relación con la regionalización y la privatización, como los aspectos discursivos acompañantes de la línea política, en el discurso de la política educativa de los cuarenta, aceptemos que Véjar Vázquez (1941-1943) se planteó la necesidad de incorporar, al campo escolar, los esfuerzos privados (Luis Medina, 1987: p. 177) y que, para tal efecto, se dispuso jurídicamente en la fracción VI del artículo 6, "...estimular y ayudar en la medida de sus posibilidades, a los particulares que en forma legal se dediquen a la enseñanza en cualquiera de sus tipos o actividades... la ayuda podrá tener el carácter de subvención o subsidio a cambio de servicios, en la forma que determinen los reglamentos" (Ley Orgánica de la Educación, en: Carlos Alvear Acevedo, 1978: p. 321). Por otra parte, con respecto a su sucesor, recordemos que durante "los tres años que Torres Bodet pasó al frente de la Secretaría de Educación pública también conocieron una mayor incorporación de la iniciativa privada al esfuerzo educativo..." (Luis Medina, 1987: p. 176) y dicha dinámica se dio asociada a la enunciación de los tres lineamientos -para la paz, la democracia y para la justicia- de la educación (Jaime Torres Bodet, 1985: p. 39, 40), que luego presentaría en la fórmula de que "...los horizontes actuales van a exigirnos una enseñanza para la cooperación internacional por la verdad, por la democracia y por la virtud" (Jaime Torres Bodet, 1983: p. 973).

Así, en cuanto a los aspectos discursivos acompañantes de la línea política, en el discurso aludido, podemos concluir que no se aprecia la presencia de la regionalización, pero que ya se expresa tendencialmente el rasgo de la privatización.

Por otra parte, en relación con lo financiero-administrativo, la tecnificación y la "movilidad social" como aspectos discursivos acompañantes de la línea educativa, en el discurso de la política educativa de los cuarenta, reconozcamos que durante la administración de Véjar Vázquez, se presenta una recurrencia retórica al humanismo, "la espiritualidad y reconstrucción moral proporcionaban a la nueva política educativa dos pilares centrales..." (Luis Medina, 1987: p. 179). Y, en el mismo sentido, recordemos que su sucesor también regularía retóricamente hacia el humanismo, de ahí la disposición constitucional para que la educación se encaminara a "desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano" (Art. 3 de 1946) y su fórmula matricial de que "el problema de la educación tiene que ser entendido como el problema del hombre, del hombre en sí" (Jaime Torres Bodet, 1985: p. 27); también cabría recordar su machacona insistencia en la idea del ciudadano, de donde aclararía en torno a la función de la escuela que "...además de activa en el valor pedagógico del vocablo, deberá ser también una escuela basada en la individualidad y en la libertad. (...) la autonomía moral de cada educando... es la mejor preparación que puede proporcionar el Estado a quien, al llegar a la edad adulta, habrá de ejercer sus derechos y de cumplir sus deberes dentro de un régimen democrático" (Ibídem, p. 44, 45), de donde afirmaría que "a la postre, México valdrá lo que valgan los hombres y las mujeres que en él habitan. Y el valor de las mujeres y de los hombres está en función de su integridad, de su aptitud para el bien y de su concepción social de sus derechos y obligaciones. En suma: de la espontánea subordinación de sus intereses particulares a los intereses de la comunidad" (Jaime Torres Bodet, 1983: p. 925), finalmente, subrayemos sus retóricos llamados alrededor de una educación para la libertad y la democracia.

Por los elementos considerados, se puede estimar que, en torno a los aspectos discursivos acompañantes de la línea educativa, sólo se aprecia la presencia del punto referido a la movilidad social (revestido con lienzos de adoctrinamiento y de retórica humanista), pudiéndose presumir el carácter embrionario de los otros; con lo que, asociándolo a los aspectos acompañantes de la línea política, podemos deducir que la hipótesis 3 ofrece una presencia meramente tendencial, en el discurso de la política educativa de los cuarenta.

En la década de los sesenta

En cuanto a la regionalización y la privatización, como aspectos discursivos acompañantes de la línea política, en el discurso de la política educativa de los sesenta, cabría señalar que en lo que respecta a la primera, el entonces Secretario de Educación (1958-1964) señalaría: "el estudio que me permito recomendaros nos inducirá muy probablemente a abrir, en los planes y en los programas, una puerta mucho más amplia a los elementos locales y regionales, tan vigorosos en nuestro pueblo" (Ibídem, p. 1976), asimismo, aclararía que "para formar a los nuevos maestros, erigimos -en 1960- dos centros regionales de enseñanza normal: uno en Ciudad Guzmán, y en Iguala el otro. Escogimos esas ciudades porque gran parte de los muchachos que buscaban acogida en los establecimientos capitalinos procedían de Guerrero, de Jalisco, o de entidades cercanas a estos estados" (Jaime Torres Bodet, "Plan de Once Años", 1985: p. 93). Y, en lo que respecta a la privatización, cabría recordar la apreciación de que "...nuestras escuelas no lograrán resultados satisfactorios con el solo esfuerzo de las autoridades y con la asiduidad y el talento de los maestros. Requieren del estímulo, la colaboración y el cariño de los padres de los alumnos y, aún más, del apoyo de todo el pueblo. Por ello, las asociaciones de padres de familia, las juntas cívicas y los patronatos integrados por particulares, deberán ser estructurados y coordinados, con objeto de que participen constantemente en esta campaña de redención nacional. Será menester encauzar, mediante estos organismos, la ayuda que ya comienza a ofrecerse a la Secretaría

de Educación Pública en ideas, en dinero y aún en trabajos directos y personales” (Jaime Torres Bodet, 1983: p. 1068).

De este párrafo se desprende que los aspectos discursivos (regionalización y privatización) acompañantes de la línea política, cobran fuerza en el discurso de la política educativa de los sesenta.

Y, en cuanto a lo financiero-administrativo, la tecnificación y la “movilidad social” como aspectos discursivos acompañantes de la línea educativa, en el discurso de la política educativa de los sesenta, podríamos puntualizar (en relación con el tecnicismo) la declaración del Secretario de Educación (1958-1964): “una reforma técnica se imponía. A conseguirla tienden los nuevos planes” (Jaime Torres Bodet, 1964: p. 15), y su explicación en cuanto a que “...desde el mes de noviembre de 1962, exhorté al Consejo Técnico a formular programas especiales para nuevos tipos de formación elemental, rural y urbana, destinados a capacitar -en condiciones económicas razonables y a la mayor brevedad posible- a los muchachos que, por decenas de millares, concluían cada año su educación primaria, sin esperanza de continuar estudios regulares de otra naturaleza, y a los que salían cada año de alguna escuela secundaria sin seguridad de seguir una carrera en los establecimientos de enseñanza superior” (Jaime Torres Bodet, “Educación Técnica”, 1985: p. 115). Por otro lado, en relación con el espejismo de la movilidad social, habría que realzar la idea de que “la justicia social no puede limitarse a garantizar buenas condiciones de trabajo a los que saben; tiene también el deber de ofrecer oportunidades de aprendizaje a los que no saben” (Ibídem, p. 126), subrayar la consideración de que “los nuevos programas de educación primaria son una guía para el maestro en su tarea de favorecer el desarrollo biopsíquico y social de sus alumnos y de contribuir al mejoramiento material, económico y cultural de la comunidad” (Tomás Villarreal Canseco, 1962: p. 19), recordar la previsión en cuanto a que “...subsistirán otras causas de la deserción escolar, las que nos afligen más hondamente: la económica. De estas últimas, sólo podrán triunfar el esfuerzo

productivo de nuestro pueblo y el mayor rendimiento de su trabajo. Ni una ni otra de ambas condiciones dependen directamente del Plan que habremos de elaborar. Cabe esperar, no obstante, una favorable repercusión de la educación en el mejoramiento de las condiciones económicas de los sectores más desvalidos” (Jaime Torres Bodet, 1983: p. 1065, 1066), y recalcar el comentario: “tan pronto como regresé de Santiago, examiné la conveniencia de acelerar, en nuestro país, la obra de capacitación para el trabajo agrícola e industrial. Sin esperar grande apoyo de la ALPRO -pese a los ofrecimientos del señor Coombs-, México podía y debía hacer algo efectivo en favor de la preparación de sus campesino y sus obreros” (Jaime Torres Bodet, “Educación Técnica”, 1985: p. 113). Y, por último, en relación con la magnificación de lo financiero-administrativo, cabría mencionar la preocupación en torno a que “...el actual presupuesto de la Secretaría de Educación (y, junto con él, todos los presupuestos de educación ejercidos por los Estados, los Territorios y los Municipios de la República) no alcanzarán a dar realidad a nuestro programa” (Jaime Torres Bodet, 1983: p. 1068), y la reflexión en cuanto a que “la adopción de los métodos a que aludo exigirá créditos sustanciales. Pero no es posible seguir queriendo erigir el futuro de México, en pleno siglo XX, con procedimientos anacrónicos y morosos. Sería absurdo desechar la renovación de que hablo sin considerar la erogación que demandará y sin aquilatar la magnitud de los resultados que justificarían, a mi ver, tal erogación” (Ibídem, p. 1067/1068); asimismo, en cuanto al reconocimiento de lo administrativo, habría que mencionar el amargo comentario de Torres Bodet, en términos de que “...temo que, a lo largo de la interminable cadena administrativa, lo dispuesto desde mi despacho, en la capital, pocas veces llegará a tiempo -y no desvirtuado- hasta sitios tan alejados de mi inspección” (Jaime Torres Bodet, “Educación Técnica”, 1985: p. 114) y su declaración en el sentido de que “...en 1958 me daba cuenta de que... la unificación sindical no parecía favorecer de manera muy positiva a la calidad del trabajo docente de los maestros. Habíamos perdido contacto con la realidad de millares de escuelas sostenidas por el gobierno... Nuestros informantes directos eran inspectores que, como socios activos del sindicato, encubrían a tiempo las faltas y

las ausencias de los maestros, pues no ignoraban que la gratitud de sus subalternos les sería, a la larga, más provechosa que la estimación de sus superiores” (Jaime Torres Bodet, “Plan de Once Años”, 1985: p. 78).

De este amplio párrafo podemos colegir la presencia, en el discurso de la política educativa de los sesenta, de los aspectos discursivos (lo financiero-administrativo, la tecnificación y la “movilidad social”) acompañantes de la línea educativa; lo que, asociado con los resultados acerca de los aspectos discursivos acompañantes de la línea política, nos permite reconocer la operancia de la hipótesis 3 en el discurso aludido.

En la década de los setenta

En relación con la regionalización y la privatización, como los aspectos discursivos acompañantes de la línea política en el discurso de la política educativa de los setenta, cabría recordar que la reforma educativa reclamaba ajustes administrativos de la SEP, por lo que se reordenó su estructura orgánica (Arturo González Cossío, 1982: p. 415); asimismo, habría que mencionar que “En 1973 se inició un proceso de descentralización cuya primera etapa concluiría un año más tarde. Se instalaron nueve unidades en otras tantas regiones en que quedó dividido el país y 37 subunidades en las ciudades más importantes” (Ídem). Con lo que queda debidamente explicitada la óptica de regionalización, no así la de privatización (lo que se explica por el populismo imperante durante el régimen en cuestión):

Por otro lado, en relación con lo financiero-administrativo, la tecnificación y la “movilidad social”, como los aspectos discursivos acompañantes de la línea educativa en el discurso de la política educativa de los setentas, habría que mencionar los afanes gubernamentales por conformarse una imagen de justicia social y, al respecto, cabría señalar que, entre las finalidades de la educación, se planteaba “promover las condiciones sociales que lleven a la distribución equitativa

de los bienes materiales y culturales, dentro de un régimen de libertad” (Ley Federal de Educación, artículo 5º. fracc. VIII); que, en torno al sentido social de la educación, se sustentaba que “los servicios de la educación deberán extenderse a quienes carecen de ellos, para contribuir a eliminar los desequilibrios económicos y sociales.” (Ibídem, artículo 10º.) y se demandaba “elevar los niveles culturales de los sectores de población marginados para que participen en las responsabilidades y beneficios de un desarrollo compartido” (Ley Nacional de Educación para Adultos, artículo 4º., fracc., v); y que, la educación para adultos se delimitaba en los siguientes términos: “La educación para adultos es una forma de la educación extraescolar que se basa en el autodidactismo y en la solidaridad social como los medios más adecuados para adquirir, transmitir y acreditar la cultura y fortalecer la conciencia de unidad entre los distintos sectores que componen la población” (Ibídem, artículo 2º). En el mismo tono, habría que apuntar que “...las autoridades tenían una fe ciega en que la educación propiciaría la movilidad social...” (Pablo Latapí, 1984:p. 79) y que “en multitud de declaraciones oficiales aparece la educación vinculada con la justicia social” (Ibídem, p. 77).

Por otra parte, podríamos citar que “en marzo de 1975 se inició el primer programa de actualización y mejoramiento del magisterio, que permite al profesorado en servicio aspirar a la licenciatura en educación por medio de cursos abiertos complementados con talleres de verano. Tales cursos permiten a dichos maestros incrementar su nivel académico y dominar nuevas técnicas y conocimientos, además de obtener mejoras económicas, ya que a cada grado acreditado corresponde un aumento salarial” (Arturo González Cossío, 1982: p. 420).

Finalmente, también resulta importante considerar que “se organizó y publicó regularmente la estadística escolar y se fomentaron importantes tareas de planeación, programación y evaluación” (Ibídem, p. 149), que “la enseñanza técnica en particular fue objeto de una reorganización y un impulso importantes” (Ibídem, p. 84) y que “se impulsó también el Plan Escuela-Industria... con el fin de relacionar a

los estudiantes de educación media y superior con el sector productivo y de contribuir a un mejor entrenamiento práctico de los alumnos” (Ídem).

De estos párrafos se desprende, en cuanto a los aspectos discursivos acompañantes de la línea educativa, la plena presencia -en el discurso de la política educativa de los setenta- del enfoque de “movilidad social”, en virtud del populismo imperante en el régimen en cuestión; pero, también se desprende que dicho populismo obstruye la manifestación -en el discurso referido- de los enfoques de la tecnificación y de lo financiero-administrativo. Lo que, articulado con los resultados acerca de los aspectos acompañantes de la línea política, nos permite inferir que la presencia de la hipótesis 3, en el discurso considerado, se ve, por un lado, obstruida en algunos aspectos y, por otro, magnificada en otros, por el populismo imperante en el régimen de Echeverría.

En la década de los ochenta

En relación con la regionalización y la privatización, como los aspectos discursivos acompañantes de la línea política en el discurso de la política educativa de los ochenta, cabría recurrir a los documentos rectores: “Plan Nacional de Desarrollo 1983-1988” y “Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte 1984-1988”, y rastrear sus consideraciones en torno a la descentralización, en las que se problematiza ésta aceptando que “los programas no responden en forma adecuada a las peculiaridades regionales ni a los requerimientos de la sociedad...” (Secretaría de Programación y Presupuesto, 1985: p. 240), señalando que “la revolución educativa tiene como objetivo la ampliación del acceso de todos los mexicanos a los servicios de educación. Es imperativo enfrentar y abatir sistemáticamente los déficit y rezagos que acentúan los desequilibrios sociales y regionales” (Ibídem, p. 257) y aclarando que “esta descentralización no será únicamente administrativa; habrá de considerar también la necesidad de adaptar parte de los actuales programas y contenidos a la especificidad y las

particularidades de cada una de las entidades federativas. Estas modificaciones se determinarán localmente y se sancionarán en los organismos centrales” (Ibídem, p. 268); asimismo, cabría realzar la forma en que dichos documentos manifiestan la regionalización, al recordar que “en 1983 se adoptaron nuevas medidas para iniciar la transferencia, a los gobiernos de los estados, de la operación de los servicios de educación básica y normal que presta la federación” (Ibídem, p. 247), al disponer “regionalizar y descentralizar la educación básica y normal” (Ibídem, p. 256), al subrayar que “para la instrumentación de algunos de los lineamientos de estrategia de este programa, será necesario establecer mecanismos de coordinación de acciones con los gobiernos estatales, como en el caso de la descentralización de los servicios de educación básica y normal” (Ibídem, p. 260) al apuntar que “la transferencia a los estados de los servicios correspondientes a la educación básica y normal, hará que la decisión descentralizadora se inicie por el camino más seguro: la identificación con los estados, con las regiones y con las localidades, del proceso de mayor influencia en la formación de las conciencias, el sentimiento de pertenencia y revaloración del origen” (Poder Ejecutivo Federal, 1983: p. 227, 228); y al puntualizar que “la descentralización educativa será instrumento decisivo en la disminución y eventual eliminación de persistentes desigualdades entre regiones y seres humanos. Se fortalecerá así el Federalismo y se estimulará el desarrollo regional” (Ibídem, 1983: p. 234). Por otra parte, cabría puntualizar en el sentido de privatización que presentan dichos documentos, al estimar que “la planta física del sistema educativo, representada por 91 mil 525 escuelas federales y 19 mil 893 estatales, no se utiliza en toda su capacidad, en especial sus talleres y laboratorios; la escuela no se ha transformado en espacio de uso comunitario generalizado, y no se ha logrado que la comunidad se responsabilice satisfactoriamente de su cuidado y mantenimiento” (Ibídem, p. 225) al declarar que “son evidentes las diferencias de las aportaciones del Gobierno Federal, las entidades federativas y los particulares. En 1980, las proporciones respectivas eran del 78, 18 y 4 por ciento. La aportación federal tiende a incrementarse, la estatal muestra un leve crecimiento y la particular

ha disminuido. Tal situación hace urgente la necesidad de buscar, fuentes alternas de financiamiento y una más adecuada y racional distribución” (Ídem).

En el mismo sentido, cabría atender las ideas que, en torno a la descentralización, expresan dos de los principales funcionarios de aquel tiempo (1982-1988); ideas en las que la problematizan apuntando que “las importantes tareas para la vida escolar se cumplirán más eficazmente con sus objetivos, si se encuentran coordinadas por funcionarios pertenecientes a la entidad y por ello más comprometidos con el destino particular de su estado” (Jesús Reyes Heróles, vol. 1, 1985: p. 143), precisando que “parte de esta revolución en la educación es la descentralización, encaminada ciertamente a lograr una mayor eficiencia; pero, sobre todo, a obtener una mayor participación y democratización, que combata agudas desigualdades y preserve de otras nuevas” (Ídem, p. 63), estimando que “habrá más la posibilidad de adaptarse a la especificidad, a la autoctonía de cada uno de los estados... La educación se adaptará a esa autoctonía...” (Ídem, p. 98), y puntualizando que “cada realidad local y regional irá conformando un sistema propio para la atención de sus necesidades, adecuado sus requerimientos y a su posibilidad y su sistema estará sujeto a un todo mayor...” (Ídem, p. 142); ideas en las que los dos funcionarios explicitan su decisión al recordar que “en el transcurso de la actual administración, se han dado varios pasos para... la descentralización de la educación básica y normal... de manera que la administración de los servicios respectivos quede encomendada a las entidades federativas, sin perjuicio de que la normatividad y planeación de todo el sistema se mantenga en la instancia federal” (Miguel de la Madrid H., 1988: p. 398) y al demandar: “...ubiquémonos en 1983, cuando el país, para obtener el debido rendimiento de las funciones educativas, reclama la verdadera federalización: descentralizar” (Jesús Reyes Heróles, vol. 1, 1985: p. 23); e ideas en las que los dos funcionarios delimitan su intencionalidad, indicando que “mediante la descentralización se pretende lograr más participación y mayor responsabilidad de los gobiernos de los estados y, en general, de las comunidades dentro de las entidades federativas...” (Miguel de la Madrid H., 1988:

p. 399), subrayando que “algunas metas de esta revolución consisten en mejorar la calidad de la enseñanza, en la descentralización de la educación (Jesús Reyes Heróles, vol. 1. 1985: p. 129), pidiendo “concretar las adaptaciones regionales y locales del curriculum” (Ídem), y pronosticando que “la descentralización que busca el fortalecimiento de la vida regional, enriquecerá seguramente la pluralidad referida al proceso pedagógico y en consecuencia los principios esenciales de nuestra educación alcanzarán con mayor eficacia a los diversos ámbitos sociales que conforman el país como totalidad” (Ibídem, p. 143). Asimismo, cabría atender las ideas que, en torno a la privatización, externan dichos funcionarios al considerar que “la tarea [de la revolución educativa] comprende los diversos niveles de nuestro sistema educativo... y en ella debemos estar involucrados todos, no sólo el Gobierno y sus trabajadores, sino también los padres de familia, los empresarios, los líderes de opinión y los medios masivos de comunicación” (Miguel de la Madrid H., 1988: p. 397), al precisar que “la actual tendencia es a que aumente la participación federal en la inversión educativa y disminuya la de los estados, municipios y particulares. La participación federal, del 78% en 1983, podría aumentar al 83.5% en 1985. La participación de los estados se ha reducido, del 15.4% al 12.3% en el mismo período, y la de los particulares ha bajado, del 5.4% al 3.3% en igual lapso. La de los municipios aminoró, del 1.3% al 0.9%” (Jesús Reyes Heróles, vol. 2, 1985: p. 154, 155) y al afirmar “...creemos que es muy importante la participación, como antes, del hogar como continuidad de la escuela y de la escuela como continuidad del hogar. En este sentido, la participación de los padres de familia es decisiva. Por eso hace unos momentos indicaba que se va a buscar que tengan una representatividad adecuada para que operen no sólo como órganos de consulta de la Secretaría, sino como comités o consejos, dentro de comités o consejos a nivel de plantel” (Jesús Reyes Heróles, vol. 1, 1985: p. 145).

Hasta aquí, pues, se aprecia con toda claridad la presencia, en el discurso de la política educativa de los ochenta, de los aspectos discursivos acompañantes de la línea política.

Por otro lado, en relación con lo financiero-administrativo, la tecnificación y la "movilidad social", como aspectos discursivos acompañantes de la línea educativa en el discurso de la política educativa de los ochenta, habría que atender las tesis correspondientes en los documentos rectores; en tal sentido, cabría reconocer que, en torno a lo financiero-administrativo, se demandaba "racionalizar el uso de los recursos disponibles y ampliar el acceso a los servicios educativos a todos los mexicanos..." (Secretaría de Programación y Presupuesto, 1985: p. 256), se aclaraba que "no obstante que las innovaciones en la educación no han tenido como objetivo la reducción de costos -y éstos muestran un crecimiento continuo- el sector educativo no debe quedar al margen de criterios de eficacia y esmero en el uso de los recursos", se aseguraba: "se tendrá que hacer del sistema educativo un modelo de organización, eficacia y congruencia" (Ibídem, p. 259), se indicaba que "el esfuerzo de racionalización, ahorro y eficacia deberá observarse en todo el sector... En la asignación de los nuevos recursos y, desde luego, en la evaluación de su uso, se ponderarán criterios de calidad... y también de eficacia" (Ibídem, p. 264), se anunciaba: "en este proceso de racionalización, se revisarán y actualizarán las estructuras administrativas y las instancias de gestión..." (Ídem), y se aclaraba que "con base en el proceso de descentralización, se tenderá hacia la redistribución de la carga financiera entre la federación, los estados, los municipios y los particulares, buscando fuentes alternas de financiamiento" (Poder Ejecutivo Federal, 1983: p. 235); también habría que reconocer que, en torno a la "movilidad social", se aceptaba que "hasta ahora las acciones más eficaces, en cuanto a cobertura de la educación primaria, han sido las orientadas al medio urbano; sin embargo, persisten deficiencias importantes en la calidad y oportunidad de este servicio en las zonas rurales, en las comunidades indígenas y en las zonas urbanas marginadas" (Secretaría de Programación y Presupuesto, 1985: p. 256, 157), se disponía: "...se habrá de conservar la capacidad del sistema educativo nacional para proporcionar la primaria a todos los que la soliciten y, allí donde sea necesario, se buscará ofrecer los seis grados en las escuelas que aún no los tengan" (Ibídem, p. 265), y su puntualizaba que "la educación y la cultura inducen al desarrollo, lo promueven y a

la vez participan de él. El progreso educativo y cultural resulta así decisivo para avanzar hacia el bienestar económico y social” (Poder Ejecutivo Federal, 1983: p. 222).

En el mismo sentido, cabría atender la ideas sustentadas por dos de los principales funcionarios de aquellos años (1982-1988), en torno a lo financiero-administrativo, sobre lo que se realizaba que “...ni siguiera la enseñanza, la investigación y la cultura están por encima de la ley de rendimientos que exige un servicio responsable en el manejo de recursos que son del pueblo” (Jesús Reyes Heróles, vol. 1, 1985: p. 36), se apuntaba que “con la descentralización educativa, el ejercicio presupuestal deberá ser más eficiente a través de respuestas oportunas y mecanismos de control adecuados” (Ibídem, p. 143), se insistía en que “México no puede gastar más, tiene que gastar mejor. Recapacitemos si todos, en nuestras diversas áreas, no podemos gastar e invertir mejor” (Jesús Reyes Heróles, vol. 2 1985: p. 152), se advertía que “entre crueles alternativas de más salud o más alimentación en menoscabo de la educación, estamos obligados a pensar y repensar en nuevos sistema educacionales que reduzcan o mantengan sus costos mediante adecuadas innovaciones” (Ibídem, p. 152, 153) y se recordaba que “la política de austeridad fijada por el presente gobierno se ha observado con rigurosa seriedad en el sector educativo. Hemos instruido a las diversas áreas para que asuman con precisión la necesidad de hacer más y mejor con menos” (Ibídem, p. 153); asimismo, cabría considerar que, en torno a la movilidad social, se señalaba que “dada la magnitud de los problemas... Una revolución... significa que no se van a hacer reformas, ni mucho menos a poner parches o a hacer remiendos...” (Jesús Reyes Heróles, vol. 1, 1985: p. 94); y que, en torno a la tecnificación, se decía que “ahora más que nunca, es necesario mejorar la calidad de la educación. No es justificable atentar contra el sistema educativo mexicano; lo que se necesita es hacerlo funcionar mejorando la calidad de las clases, la atención de los alumnos, la responsabilidad de los padres de familia” (Miguel de la Madrid H., 1988: p. 397), y se

puntualizaba que "parte de esta revolución consiste en la introducción gradual de la electrónica en la enseñanza" (Jesús Reyes Heróles, vol. 1, 1985: p. 129).

De donde resulta por demás obvia la presencia de dos de los aspectos discursivos ("movilidad social" y lo financiero-administrativo) acompañantes de la línea educativa, pudiéndose sin embargo suponer el tercero (la tecnificación); lo que, asociado con los resultados acerca de los aspectos acompañantes de la línea política, nos permite afirmar la presencia de la hipótesis 3, en el discurso de la política educativa de los ochenta.

En la década de los noventa

En cuanto a la regionalización y la privatización, como los aspectos discursivos acompañantes de la línea política en el discurso de la política educativa de los noventa, podríamos recuperar las tesis del grupo gubernamental en torno a la descentralización, en las que se subraya que "...hoy es preciso descentralizar para innovar y mejorar los servicios. Por ello, es indispensable impulsar las potencialidades y la creatividad existentes en todas las regiones del país..." (Poder Ejecutivo Federal, "Plan Nacional de Desarrollo", 1989: p. 103), y en las que se advierte que "todo lo anterior no basta si no se promueve el cambio estructural del sistema educativo, cuya base sea una política de descentralización..." (Poder Ejecutivo Federal, "Programa para la Modernización Educativa", 1989: p. 25); asimismo, podríamos recobrar los planteamientos con los que dicho grupo explica y justifica la descentralización, planteamientos en los que se afirma que "se trata de distribuir de manera efectiva la función educativa, con objeto de que cada nivel de gobierno y todos los sectores de la sociedad tengan la posibilidad de contribuir en la tarea y responsabilidad nacional de la educación" (Ibidem, p. 25, 26), en los que sostiene que "a fin de corregir el centralismo y burocratismo del sistema educativo... corresponderá a los gobiernos estatales encargarse de la dirección de los establecimientos educativos con los que la Secretaría de Educación Pública ha

venido prestando, en cada estado y bajo todas sus modalidades y tipos, los servicios de educación preescolar, primaria, secundaria y para la formación de maestros, incluyendo la educación normal, la educación indígena y los de educación especial” (Gob. Fed./ Gobiernos Estatales / SNTE, 1992: p. 8), en los que se afirma que “el sistema educativo en su conjunto muestra signos inequívocos de centralización y cargas burocráticas excesivas. (...) En la práctica, prevalece una cierta ambigüedad en las atribuciones educativas que conciernen a los niveles de Gobierno Federal, estatal y municipal” (Ibídem, p. 5), en los que se señala que “en los aspectos técnico-pedagógicos es importante tender hacia la incorporación en los programas comunes de contenidos regionales y locales...” (Poder Ejecutivo Federal, “Programa para la Modernización Educativa”, 1989: p. 26) y en los que se estipula que “...será responsabilidad del gobierno estatal proponer a la Secretaría de Educación Pública el diseño de los contenidos regionales y su adecuada inclusión en los planes de estudio” (Gob. Fed. / Gobiernos Estatales / SNTE, 1992: p. 11). Por otra parte, para efecto de evidenciar la privatización, podríamos recurrir a las ideas del mismo grupo en torno a la participación de la sociedad en el campo escolar, ideas en las que se declara que “la modernización educativa significa una nueva relación el gobierno con la sociedad; una incorporación definitiva de ciudadanos y grupos al interior del ámbito educativo” (Poder Ejecutivo Federal, “Programa para la Modernización Educativa”, 1989: p. xii), en las que se promete que “...el proceso de modernización habrá de crear los mecanismos para inducir una participación más solidaria, efectiva y comprometida de la sociedad en su conjunto, principalmente la de los padres de familia, en el quehacer educativo” (Ibídem, p. 41), en las que se exige “fortalecer la participación de la sociedad en el quehacer educativo” (Poder Ejecutivo Federal, “Plan Nacional. de Desarrollo”, 1989: p. 103), en -las que -mediante la fracción VI del Artículo 3º Constitucional- se establece que “los particulares podrán impartir educación en todos sus tipos y modalidades” (SEP, 1993: p. 28) y en las que se estipula -mediante la fracción VII del mismo artículo- que “las universidades y las demás instituciones de educación superior a las que la ley otorgue autonomía, tendrán la facultad y la responsabilidad de gobernarse a sí mismas... Las relaciones

laborales tanto del personal académico como del administrativo, se normarán por el apartado A del artículo 123 de esta Constitución, en los términos y con las modalidades que establezca la Ley Federal del Trabajo conforme a las características propias de un trabajo especial...” (Ibídem, p. 29).

Con lo que queda evidenciada la presencia activa, en el discurso de la política educativa de los noventa, de los planteamientos de regionalización y privatización, es decir, de los aspectos discursivos acompañantes de la línea política, correspondientes a la hipótesis 3.

Y, en cuanto a lo financiero-administrativo, la tecnificación y la “movilidad social”, como aspectos discursivos acompañantes de la línea educativa en el discurso de la política educativa de los noventa, habría que recurrir a los planteamientos gubernamentales en torno al desarrollo educativo; y, en tal sentido, cabría atender su intencionalidad tecnificadora, la que se expresa al ofrecer que “se ampliará y mejorará la infraestructura educativa para aumentar, en calidad y cantidad, la enseñanza de las especialidades técnicas en los niveles terminal medio y terminal medio superior; y se emprenderá un esfuerzo sin precedente en materia de capacitación laboral...” (Poder Ejecutivo Federal, “Plan Nacional de Desarrollo”, 1989: p. 93) y al apuntar que “las profundas transformaciones que el esfuerzo sostenido de los mexicanos han impreso a la sociedad y las modificaciones del mundo contemporáneo... exigen, en un marco de empleo selectivo de recursos, la reordenación del trabajo y la racionalización de los costos. Los próximos años nos imponen la tarea de realizar una profunda modificación de nuestro sistema educativo para hacerlo más participativo, eficiente y de mejor calidad, es decir, más moderno” (Poder Ejecutivo Federal, “Programa para la Modernización Educativa”, 19890: p. 5); asimismo, en torno a la “movilidad social”, cabría considerar la intencionalidad retórica del grupo gubernamental, la que se manifiesta al afirmar: “...atacaremos de manera frontal el rezago en este ciclo con modalidades abiertas para la población que ha abandonado la escuela” Ibídem, p. vii), al señalar que “...es necesario acudir

a métodos que promuevan el aprender a aprender...” (Ibídem, p. 7), al manejar la idea de “rescatar como claves para definir los fines educativos la convivencia, el mejoramiento económico, social y cultural del pueblo, el desarrollo integral del individuo proviene del texto mismo del Artículo Tercero releído en términos de nuestros procesos actuales” (CONALTE, “Hacia un Nuevo Modelo Educativo”, 1991: p. 97) y al enunciar la necesidad de “...transformar el sistema de educación básica -preescolar, primaria y secundaria- con el propósito de asegurar a los niños y jóvenes una educación que los forme como ciudadanos de una comunidad democrática, que les proporcione conocimiento y capacidad para elevar la productividad nacional que ensanche las oportunidades de movilidad social y promoción económica de los individuos, y que, en general, eleve los niveles de calidad de vida de los educandos y de la sociedad en su conjunto” (Gov. Fed. / Gobiernos Estatales / SNTE, 1992: p. 2); finalmente, también cabría abordar su magnificación de lo financiero-administrativo, lo que se trasluce al aclarar que “el imperativo de racionalizar al máximo el empleo de recurso, la necesaria ordenación de objetivos y esquemas de trabajo en la atención directa a la demanda inspiran la misma orientación [descentralización]” (Poder Ejecutivo Federal, “Programa para la Modernización Educativa”, 1989: p. 7), al precisar que “la modernización hace necesario transformar la estructura, consolidar la planta física y fortalecer las fuentes de financiamiento de la acción educativa” (Gov. Fed / Gobiernos Estatales / SNTE, 1992: p. 1), al declarar que “como se desprende del PME en su apartado de política educativa, la política para la modernización consiste en el establecimiento de tres grandes géneros de medidas que la Secretaría de Educación Pública ha establecido, y que cubren los aspectos considerados clave para conseguir dicha modernización. Las medidas mencionadas se refieren a: a) Una revisión y reelaboración a fondo de la naturaleza y contenidos de la educación; b) Una nueva atención a los problemas de distribución de la función educativa; c) Una puesta al día en lo que respecta a la organización de los servicios educativos” (CONALTE, “Hacia un Nuevo Modelo Educativo”, 1991: p. 107), al especificar -en cuanto al desarrollo de la tecnología- que “se introducirán cambios en la normatividad y los

esquemas de financiamiento de los centros de investigación con orientación tecnológica del sector público universitario, para que encaucen sus actividades hacia la prestación directa de servicios a empresas de los sectores público, social y privado...” (Poder Ejecutivo Federal, “Plan Nacional de Desarrollo”, 1989: p. 93) y al sostener –en cuanto al desarrollo de la ciencia- que “se perfeccionarán los mecanismos de evaluación de los programas de formación de recursos humanos, de fomento al posgrado nacional y de proyectos de investigación...” (Ibídem, p. 92).

De donde, queda plenamente explicitada la presencia objetiva, en el discurso de la política educativa de los noventa, de los aspectos discursivos (lo financiero-administrativo, la tecnificación y la “movilidad social”) acompañantes de la línea educativa; lo que, asociado con los resultados de los aspectos discursivos acompañantes de la línea política, nos permite inferir sobre la existencia operante, en el discurso referido, de la hipótesis 3.

VIII. RESULTADOS

Habiendo cubierto el trabajo de contrastación de las hipótesis, mediante una labor de rastreo de las evidencias discursivas directas e indirectas (en los textos de política educativa), contemplando los momentos históricos previamente delimitados (décadas de los cuarenta, sesenta, setenta, ochenta y noventa), habría que ubicarse en la necesidad de ofrecer una apreciación valorativa de cada una de las hipótesis, es decir, en la necesidad de afirmar o rechazar su presencia ordenadora en el discurso de la política educativa de 1940-1994. Así, para efectos de atender esta necesidad, cabría presentar los resultados logrados acerca de cada una de dichas hipótesis, considerando dos planos valorativos: **Uno**, el de la evidenciación discursiva directa e indirecta de aquéllas; y, **dos**, el de su significación histórico-social.

A. HIPÓTESIS 1

En esta hipótesis se sostiene que, en el discurso de la política educativa de 1940-1994, está presente una **línea política de sobrepolitización**; y, al respecto, los elementos aportados por el proceso de contrastación nos permiten concluir...

i) Evidenciación discursiva

La evidenciación discursiva directa alcanzada (de carácter decisivo para nuestra investigación), en torno a esta hipótesis, nos autoriza a afirmar que efectivamente se presenta, en el discurso aludido, una línea política de sobrepolitización; la que expresa discursivamente la intencionalidad gubernamental de dirigir el campo escolar en términos de: Adoctrinamiento para efectos de control social, legitimación del régimen en turno, reduccionismo capacitacionista respecto al aparato productivo y control y manipulación política del campo escolar y del magisterio.

Y, la evidenciación discursiva indirecta alcanzada (de carácter complementario o alterno para nuestra investigación), en torno a la mencionada hipótesis, que gravitó alrededor de las ideas de: Burocratización de la escuela, carácter operario del docente y reducción de la educación a la certificación y el adiestramiento, también nos autoriza a afirmar la presencia operante de una línea política de sobrepolitización, en el discurso referido.

ii) Significación histórico-social

A partir de los resultados alcanzados en el proceso de contrastación podemos colegir la evidente presencia de la HIPOTESIS 1, en el discurso de la política educativa, a lo largo del lapso histórico que va de 1940 a 1994. Así la **sobrepolitización** se nos presenta como la intencionalidad de direccionalidad asumida por el grupo gubernamental en torno a la **naturaleza social** del campo escolar, durante el lapso referido; intencionalidad que se particulariza por una pretensión de utilización político-ideológica de dicho campo, en función de objetivos de poder y sin la menor autonomía relativa del campo escolar. Lo que se expresa discursivamente en un control curricular centralizado por el gobierno federal; en la preeminencia curricular del control social e ideológico de la socialización, en la formación del ciudadano **ad hoc**; en la imposición de una apoliticidad en el campo escolar; y, en la proclividad para privilegiar las exigencias formativas del aparato productivo (lo que se magnifica a partir de 1960). No consideramos ocioso puntualizar que desde 1970 se abre discursivamente una reformulación del control gubernamental sobre el campo escolar, bajo un planteamiento de desconcentración financiera.

Por otra parte, como aspectos constitutivos de esta intencionalidad de direccionalidad, también resulta evidenciada la presencia operante, en el discurso de la política educativa, de los siguientes planteamientos:

- a) Una envolvente burocratización que, situando al grupo gubernamental como la única autoridad, a la escuela como un mero mecanismo gubernamental y al docente como un vil agente político-ideológico de aquél, termina disociando a la escuela de la comunidad y priorizando en aquélla su dimensión administrativa y el sentido de control (de aquí la relevancia de la supervisión y la evaluación).

- b) Una delimitación de la docencia, en términos de operarios; la que, situando al docente como un asalariado más, tiende a cancelarlo como intelectual; lo que acabaría redondeándose mediante el control político sindical y oficial, y mediante la asunción ideológica del capacitacionismo por parte del magisterio.

- c) Un reduccionismo de la función socio-educativa del campo escolar, a una dimensión de adiestramiento (bajo la socialización del mito de la tecnología) y a una dimensión de adoctrinamiento en el proyecto político del grupo gubernamental (en donde resulta básico el mito de la democracia).

De estas consideraciones, se desprende que la presencia operante de esta hipótesis viene a representar una obstrucción estructural para la **evolución educativa** del campo escolar en México, en la medida que la intencionalidad de direccionalidad descrita se constituya en un criterio de permisibilidad que únicamente admita los planteamientos convergentes con sus objetivos de poder; es decir, que estamos ante una intencionalidad de direccionalidad potencialmente autolimitativa y distorsionante respecto a la **evolución educativa** del campo escolar.

B. HIPÓTESIS 2

En esta hipótesis se declara que, en el discurso de la política educativa de 1940-1994, está presente una **línea educativa de pedagogismo**; y, al respecto, los elementos generados por el proceso de contrastación nos permiten concluir...

i) Evidenciación discursiva

La evidenciación discursiva directa lograda (de carácter decisivo para nuestra investigación), en torno a esta hipótesis, nos autoriza a afirmar que efectivamente se presenta, en el discurso referido, una línea educativa pedagoga; la que manifiesta discursivamente la intencionalidad gubernamental de desarrollar el campo escolar desde: la aspesia política y socio-cultural del campo escolar, la incorporación del libro de texto y de los recursos didácticos como sujetos del proceso (con cierto aire de fetichización) y la magnificación de los métodos de enseñanza (a nivel de panacea).

Y, la evidenciación discursiva indirecta lograda (de carácter complementario o alterno para nuestra investigación), en torno a la citada hipótesis, que gravitó alrededor de las ideas de: reducción de la educación a una problemática tecnocrática, preeminencia curricular a la circulación y consumo tanto del capital cultural como de los significados, disociación entre la teoría y la práctica (ya en el pragmatismo, ya en el teoricismo), también nos autoriza a afirmar la presencia actuante de una línea educativa pedagoga, en el discurso aludido.

ii) Significación histórico-social

A partir de los resultados alcanzados en el proceso de contrastación, podemos inferir la presencia operante de la HIPÓTESIS 2, en el discurso de la política educativa de 1940-1994. Así, el **pedagogismo** se nos presenta como la

intencionalidad de sentido asumida por el grupo gubernamental en torno a la **construcción educativa** del campo escolar, durante el lapso referido; intencionalidad de sentido que se particulariza por condicionar las posibilidades educativas del campo escolar a un capacitacionismo didáctico-pedagógico del docente; intencionalidad de sentido que se singulariza por la sobrevaloración de los materiales didácticos (libro de texto gratuito), los contenidos de aprendizaje (planes y programas de estudio) o los métodos de enseñanza, entrapando los procesos educativos en una dimensión "escolar" y adoptando una perspectiva administrativa en la que los alumnos son atendidos como usuarios, los docentes como los prestadores del servicio y la escuela como una instancia certificadora. No estaría de más aclarar que a partir de 1960 (como tendencia asociada a la implantación del libro de texto gratuito) se abre una dinámica desposesionadora del docente respecto al proceso educativo y que a partir de 1994 se desata una dinámica de incorporación de contenidos regionales.

Por otra parte, como aspectos conformativos de esta intencionalidad de sentido, también resulta evidenciada la presencia actuante, en el discurso de la política educativa, de los siguientes planteamientos:

- a) Un restrictivo tecnocratismo que, excluyendo a los padres de familia e invalidando a los docentes, termina configurando a las instancias administrativas como los sujetos innovativos e instituyentes del campo escolar, institucionalizando a los especialistas (comisión, consejo...) y traduciendo las insuficiencias educativas en problemáticas de eficiencia técnico-pedagógica y administrativa.
- b) Un consumismo curricular que, hincando la educación en la dependencia científico-tecnológica y cultural, acaba metiendo el campo escolar al callejón sin salida del adiestramiento y de la socialización adoctrinante.

c) Una disociación entre la teoría y la práctica que, cercenando las posibilidades del desarrollo científico-tecnológico, termina "naturalizando" un pragmatismo en contenidos de aprendizaje, en enfoques didáctico-pedagógicos, en problematización de la educación y en la función asignada a la ciencia y la tecnología.

De estas inferencias, se desprende que la presencia actuante de esta hipótesis viene a significarse en una obstrucción estructural para la **potencialidad educativa** del campo escolar en México, en la medida que la intencionalidad de sentido descrita se constituya en una funcionalidad socio-educativa estéril, ahogada en el capacitacionismo y el adoctrinamiento social, y condenada a la dependencia científico-tecnológica; es decir, que estamos ante una intencionalidad de sentido tendencialmente autolimitante y deteriorante respecto a la **potencialidad educativa** del campo escolar.

C. HIPÓTESIS 3

En esta hipótesis se maneja que, en el discurso de la política educativa de 1940-1994, la línea política se presenta acompañada discursivamente por los planteamientos de **regionalización** y **privatización**; y, que la línea educativa por los de los **financiero-administrativo**, **la tecnificación** y la "**movilidad social**"; y, al respecto, los elementos emanados del proceso de contrastación nos permiten concluir...

i) Evidenciación discursiva

La evidenciación discursiva (únicamente se abordó la directa), en torno a esta hipótesis, nos obliga a puntualizar en su presencia un tanto irregular, en el discurso

alúdido; lo que se manifiesta en que, en lo que compete a la línea política, mientras la **privatización** se presenta en los años sesenta, ochenta y noventa, sólo se aprecia tendencialmente en los cuarenta y prácticamente desaparece en los setenta, la **regionalización** se presenta a partir de los sesenta (ya que en los cuarenta sólo se aprecia tendencialmente). Y, en lo que compete a la línea educativa, mientras la **“movilidad social”** se presenta consistentemente de 1940-1994, lo **financiero-administrativo** se presenta en los años sesenta, ochenta y noventa, y sólo se aprecia tendencialmente en los cuarenta y setenta; y, el tecnicismo que se presenta rotundamente en los sesenta y noventa, sólo se aprecia tendencialmente en los cuarenta, setenta y ochenta.

ii) Significación histórico-social

A partir de los resultados obtenidos en el proceso de contrastación, podemos inferir una presencia un tanto irregular de la HIPÓTESIS 3, en el discurso de la política educativa, a lo largo del lapso histórico que va de 1940-1994; de tal forma que la **regionalización** y la **privatización**, como planteamientos acompañantes de la **sobrepolitización**, no se presentan consistentemente a lo largo de todo el periodo estudiado. Así tenemos que el planteamiento de regionalización del campo escolar no se aprecia en los años cuarenta, en la medida que aquí privaba el discurso gubernamental de una “unidad nacional” permeada por un nacionalismo patriotero; pero, también tenemos que, a partir de los años sesenta, se proyecta como uno de los planteamientos políticos más consistentes del discurso gubernamental, ya en su dimensión curricular (convocando a la incorporación de contenidos regionales, en programas de estudio), ya en su dimensión administrativa (reorganizando la estructura rectora y transfiriendo a las entidades federativas el manejo de la educación básica y normal), ya en su dimensión retórica (ofreciendo atender los rezagos educativos y las desigualdades regionales). En el mismo tono, el planteamiento de privatización del campo escolar tampoco se percibe

consistentemente a lo largo de todo el periodo considerado, ya que si bien se aprecia abierto desde los años cuarenta, resulta soterrado en los setenta por el populismo echeverrista; pero, a partir de los años ochenta ya se manifiesta con toda su envergadura y termina redondeado jurídicamente en los noventa. De donde, está claro que la regionalización del campo escolar representa una reformulación de la sobrepolitización sobre éste y la privatización una alianza con otras fuerzas coincidentes con dicha intencionalidad de direccionalidad.

Y en cuanto a la **tecnificación**, la "**movilidad social**" y lo "**financiero-administrativo**", como planteamientos de acompañamiento del **pedagogismo**, exhiben una presencia más consistente, aunque en los años cuarenta resultan soterrados por una creciente recurrencia -del grupo gubernamental- a un humanismo articulado a la idea de la formación de los ciudadanos, en el marco de una retórica en torno al mito de la democracia; pero, a partir de los sesenta los tres planteamientos se presentan en forma más clara, aunque desigual: la tecnificación permea el contenido curricular y la organización del sistema educativo; la "movilidad social" se constituye en el maquillaje populista autojustificativo del régimen político; y, lo financiero-administrativo pone en primera fila la racionalización de los recursos, la búsqueda de fuentes alternas de financiamiento, al propósito de mejorar la eficiencia y productividad del sistema escolar, condensado la preocupación financiera del Estado y su necesidad política de ofrecer -ante la sociedad- una imagen innovativa y eficiente del campo escolar. Así, estos tres planteamientos vienen a conformarle, al pedagogismo, toda una trama de opacidad: la tecnificación le imprime la significación de cientificidad, avance y desarrollo; la "movilidad social" le proporciona la validación popular, y lo financiero-administrativo le asigna el peso legitimador de la búsqueda de eficiencia y modernización.

De estas inferencias, se desprende que la presencia actuante de la hipótesis 3, aún con sus "irregularidades", viene a vertebrarse, por un lado, como un reforzamiento de la obstrucción estructural a la evolución educativa del campo escolar, asociada a

la hipótesis 1; y, por otro, como un apuntalamiento de la obstrucción estructural a la potencialidad educativa del campo escolar, asociada a la hipótesis 2. Es decir, que estamos ante las investiduras reforzantes de la sobrepolitización y el pedagogismo; y, peor aún, ante las investiduras ocultantes de los efectos obstruyentes de aquéllas, respecto a la evolución y potencialidad educativa del campo escolar.

IX. CONSIDERACIONES PROPOSITIVAS

Empecemos por pensar el discurso de la política educativa investigado en un capitalismo mundial re-ordenado bajo una economía en la que se aprecia una "mundialización" y "continentalización" de los capitales (Berthelot, 1997: p. 44), preñados de la llamada "tercera revolución industrial", y, por lo mismo, dinamizados por las actividades económicas asociadas con "la informática, la biotecnología, la tecnología espacial, las nuevas energías y los nuevos materiales" (Dieterich, 1997: p. 53); bajo una economía configurado desde una centralización macrorregionalizada de los capitales, apuntalada en la revolucionariedad de la organización de la producción y del trabajo (Berthelot, 1997: p. 47, 48) y en la fuerza constituida por la posesión de la información y las vías de telecomunicación, por el control del desarrollo tecnológico y por la disposición de fuerza de trabajo calificada científica y profesionalmente (Dieterich, 1997: p. 53, 54, 61 y 107); bajo una economía permeada por las luchas en el plano de lo financiero (Berthelot, 1997: p. 43), regulada por los ingentes consorcios transnacionales que "han dejado de ser meros exportadores de mercancías y servicios para crear una infraestructura mundial de producción y distribución..." (Dieterich, 1997; p. 49) y cimentada en los circuitos intelectivos: educación-conocimiento-información, educación-tecnología-economía moderna (Fuentes, 1993: p. 43); en fin, bajo una economía marcada por un exorbitante desempleo y subempleo y en la que el trabajador se ve exigido a "una amplia calificación formal o a la disposición para trabajar por salarios mínimos" (Dieterich, 1997: p. 108).

Asimismo, imaginemos el discurso referido en un escenario político mundial en el que, por encima de los organismos reguladores internacionales, los Estados Unidos insisten en arrogarse -demostrándolo sistemáticamente- el papel de guardianes del mundo (Chomsky, 1997: p. 16 y 18); en el que parecen ahondarse las distancias entre los países dominantes y los dependientes, quedándose éstos fuera de las

décisions políticas y económicas estratégicas que impactan directamente sobre ellos (Berthelot, 1997: p. 45), pudiendo afirmarse que "...los Estados más poderosos continúan imponiendo reglas económicas y monetarias de consecuencias inhumanas. El orden de los poderosos domina todavía al orden de las naciones. La interdependencia que caracteriza la mundialización no ha puesto fin a la dependencia ni a la explotación" (Ibidem, p. 46).

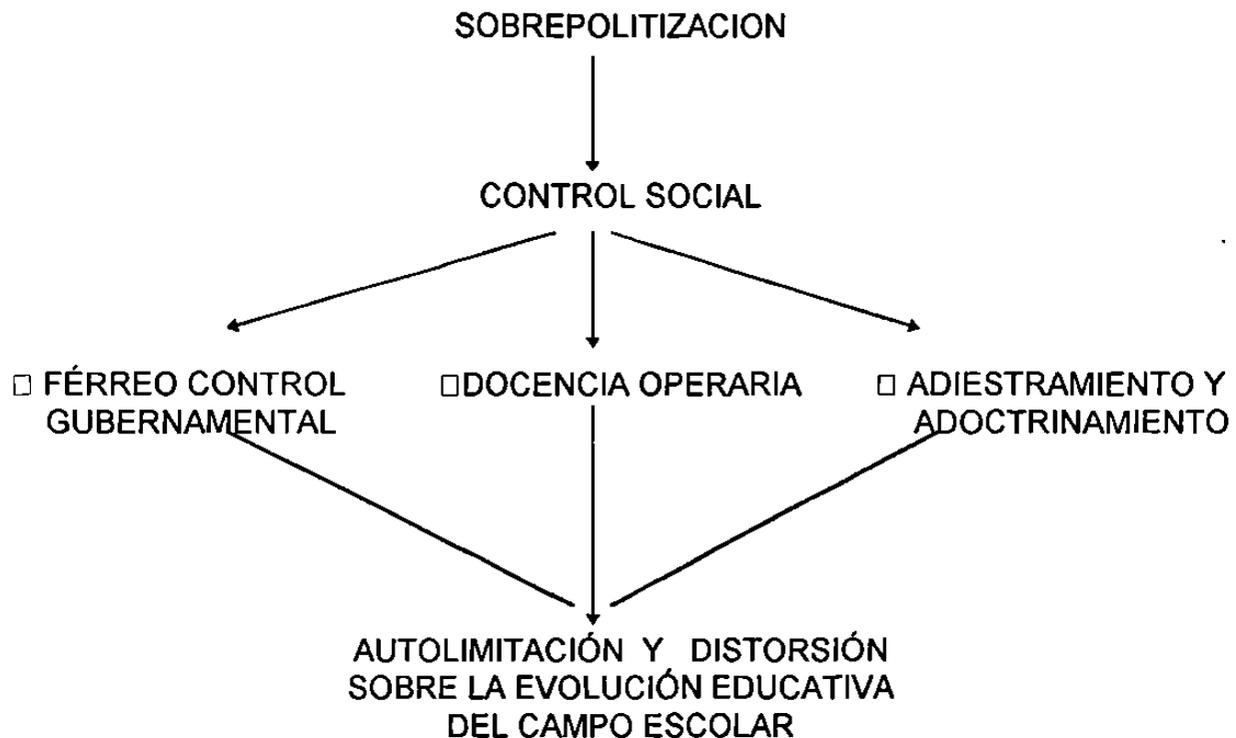
Y, figurémonos el discurso de la política educativa estudiado en un entramado cultural-ideológico mundial en el que campea una cosmovisión "cínica" de la realidad social, en función de la cual los grupos dominantes lejos de plantearse la solución de los problemas más destructivos de ésta se abocan a rentabilizarlos (Echeverría, 1995: p. 15, 16) y desde la cual se desprende un "...estadismo reaccionario, violento y sin ley, con su desprecio hacia la democracia y los derechos humanos, y también de los mercados" (Chomsky, 1997: p. 43) que se legitima en términos del triunfo de la libertad, la democracia, los mercados abiertos y la justicia (Ibidem, p. 15); en un entramado cultural-ideológico que presenta profundas transformaciones científico-tecnológicas que le dan un carácter estratégico a la detentación del desarrollo de la ciencia (Fuentes, 1997: p. 66), pudiéndose afirmar que "...el conocimiento objetivo se vuelve también cada vez más un privilegio de las metrópolis" (Dietrich, 1997: p. 71); en un entramado cultural-ideológico que, en lo que respecta al campo de las ciencias sociales, deja ver una dinámica involutiva rectoreada por un relativismo cultural que se afana en negar la historia, la sociedad, la ciencia, la ideología y la lucha de clases, configurando un discurso ocultativo a favor de los grupos dominantes (Rutsch, 1984); en un entramado cultural ideológico en el que, a pesar de la advertencia de que "una política de exclusiones educativas nos llevaría a una explosión social sin precedentes, o a una represión del tamaño mismo de la explosión" (Fuentes, 1997: p. 57), no deja de acrecentarse una tendencia hacia la elitización de la educación vía diversas formas de privatización (Dietrich, 1997: p. 133), aunque acompañada de una maquiavélica maniobra de mitigación social que se centra en que "...el populacho tiene que ser desviado hacia

actividades no problemáticas por las grandes instituciones de propaganda, organizadas y dirigidas por la comunidad empresarial... para convertir a la gente en átomos de comunicación y herramientas obedientes de producción..." (Chomsky, 1997: p. 45, 46).

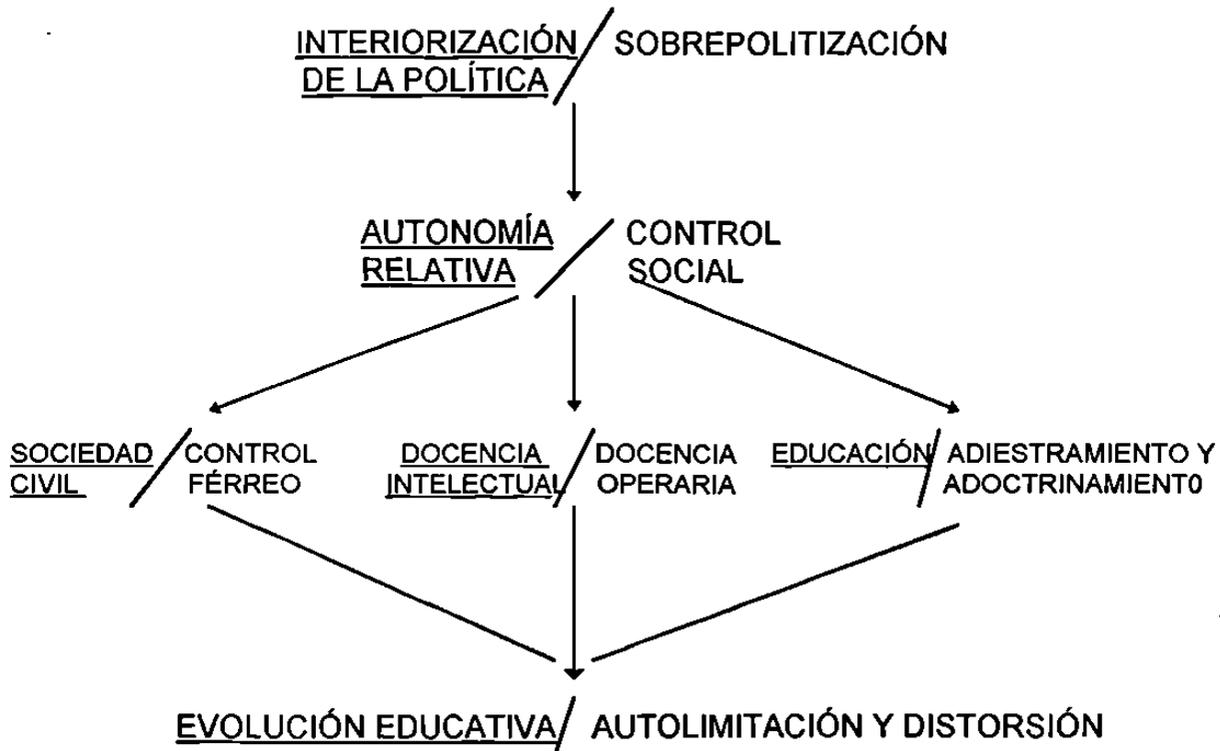
De donde, ante la trágica insuficiencia del discurso de la política educativa investigada, sopesando la realidad económica, política y cultural-ideológica del capitalismo mundial que actualmente nos envuelve y pensando en la liberación social de los grupos subalternos, cabría encaminarnos al encuentro de las consideraciones propositivas necesarias; lo que a continuación presentamos atendiendo tanto las hipótesis empleadas como los resultados alcanzados.

A. LA SOBREPOLITIZACIÓN

Si nos adentramos en la anatomía de la sobrepolitización, en el discurso de la política educativa de México, nos encontraremos con que se nos exhibe como una perspectiva excluyente nucleada por la preocupación de conservar el control social -presente y futuro- de los sujetos implicados en el campo escolar; y que, en tal medida, se configura como un férreo control gubernamental institucional curricular y sindical (excluyendo de dicha rectoría a la sociedad civil), como un proyecto de docencia operaria enclaustrada en la idea del mero acatamiento (excluyendo al colectivismo docente y al docente-intelectual) y como una concepción educativa reducida al adiestramiento y al adoctrinamiento (excluyendo el peso específico de lo educativo), con efectos trágicos de autolimitación y distorsión sobre la evolución educativa del campo escolar (excluyendo su autonomía relativa)... Veámoslo gráficamente:



Ante esto, pues, al afrontar propositivamente la línea política de sobrepolitización, habría que detenerse en el hecho de que se trata de un fenómeno de exteriorización de la política respecto al desenvolvimiento del campo escolar y que, por lo tanto, eludiendo la subyugante trampa de la despolitización, habría que trabajar en la interiorización de la política en el desenvolvimiento de dicho campo; asimismo, cabría subrayar que se trata de una vieja estratagema de exclusión de los rivales en torno a la dominación sobre el campo escolar y que, por lo tanto, sorteando la celada del disyuntivismo, habría que afanarse en la vertebración de las nuevas dominaciones, en las relacionalidades del referido campo. Lo que implicaría pensar en una línea política bajo los siguientes términos:



La interiorización de la política, pues, entraña la idea de asumir la educación como un campo social específico de desarrollo para una sociedad determinada; al respecto, cabría reconocer que "...puede afirmarse verosímilmente que no es tanto la sociedad quien ha inventado la educación sino el afán de educar... lo que ha creado finalmente la sociedad humana y ha reforzado sus vínculos afectivos más allá del estricto ámbito familiar" (Savater, 1997: p. 33), y considerar en toda su envergadura la tesis de que "el Estado, pues, es lo público constituido y los ciudadanos somos el público constituyente" (Aguilar, 1997: p. 137); así, la interiorización de la política en el desenvolvimiento del campo escolar implica que éste, a partir de sus condiciones internas, su sentido social (que no misión) y su contextualidad, determine su propia direccionalidad, estimando que "...es en la escuela donde se implanta el concepto de politización, trasladándolo del concepto de poder sobre la gente al de poder con la gente" (Fuentes, 1997: p. 87), aceptando con todo su sentido sociológico que "quien pretende educar se convierte en cierto modo en responsable del mundo ante el neófito... Hacerse responsable del mundo

nó es aprobarlo tal como es, sino asumirlo conscientemente porque es y porque sólo a partir de lo que es puede ser enmendado" (Savater, 1997:p. 161) y asumiendo en prácticas y afanes el planteamiento de que "...el primer deber de la nación, la sociedad y el gobierno es atender a las vastas mayorías marginadas, anhelantes, colgadas con las uñas a las barrancas de la pura supervivencia y portadoras de la continuidad de la cultura y de la tosudez de la esperanza de la esperanza que le han permitido a México, a pesar de los pesares, sobrevivir" (Fuentes, 1997: p. 125). Pero, la tesis de la interiorización de la política no supone la eliminación de la sobrepolitización sino su permanencia subordinada en el campo escolar, ya que no podemos perder de vista que la educación desempeña una función conservadora aunque ésta no agote los alcances de aquélla (Savater, 1997: p. 157, 158, 159); es decir, que se trata de que la interiorización de la política se imponga a la sobrepolitización en el momento de diseñar y concretar la direccionalidad para el campo escolar, teniendo siempre presente que "la educación transmite porque quiere conservar; y quiere conservar porque valora positivamente ciertos conocimientos, ciertos comportamientos, ciertas habilidades y ciertos ideales. Nunca es neutral: elige, verifica, presupone, convence, elogia y descarta. Intenta favorecer un tipo de hombre frente a otros, un modelo de ciudadanía, de disposición laboral, de maduración psicológica y hasta de salud..." (Ibidem, p. 162).

De aquí, nos resulta claro que el planteamiento de la predominancia de la interiorización de la política no estaría encaminado a otra cosa que a la dominación de la autonomía relativa del campo escolar frente al control social de éste, lo que exige que en el desarrollo de dicho campo se respete su especificidad académica, su historia, sus dinámicas, fuerzas y sentidos; lo que Fuentes de alguna manera puntualiza al aclarar que "...México no puede estar ausente del proceso mundial de la educación como base del progreso global. pero México no puede saltarse etapas" (1997: p. 123), y que Savater explica con mayor detalle al decir que "la formación en valores cívicos puede convertirse con demasiada facilidad en adoctrinamiento para una docilidad bienpensante... la explicación necesaria de nuestros principales

valores políticos puede también fácilmente resbalar hacia la propaganda... De aquí que cierta 'neutralidad' escolar sea justificadamente deseable... Ha de ser una neutralidad relativa, desde luego, porque no puede rehuir toda consideración crítica de los temas del momento... (1997: p. 176).

También, en relación con la interiorización de la política, cabría presentar a la sociedad civil frente al control férreo gubernamental y, mejor dicho, a la predominancia de la movilidad de las diversas fuerzas sociales constitutivas de aquélla, pensadas en términos de los afanes emergentes que insisten en la transformación social; lo que nos obliga a reflexionar en cuanto a las posibilidades de que "...la función pública innegable que es la educación, puede ser cumplida no gubernamentalmente. La educación pública es del público, y se puede cumplir la función pública por medio del público. El público constituyente somos nosotros, el público constituido es el gobierno..." (Aguilar, 1997: p. 139) y a reconocer con todo su peso histórico-social la afirmación de que "en América Latina, el tercer sector [la sociedad civil], se ha venido organizando con independencia a fin de atender los vacíos, tomar las iniciativas y trascender las ideologías de los otros dos sectores [el público y el privado], dándole a la gente una voz pública más allá de la política 'partidista'" (Fuentes, 1997: p. 73). Pero, pensar en los esfuerzos de la sociedad civil nos remite a focalizar la palanca social con capacidad para sostener y acrecentar dicha motricidad y, en tal sentido, cabría recuperar la tesis de que "nadie contribuye más a la integración del tercer sector [la sociedad civil]... que la mujer en todas las sociedades del mundo, las ricas y las pobres" (Ibidem, p. 85); asimismo, habría que reflexionar en torno a la articulación entre la escuela y la comunidad, estimando que "...la escuela tendrá necesidad de ayuda. Deberá abrirse al exterior, sobre la comunidad. (...) Toda la sociedad debe hacerse educativa" (Berthelot, 1997: p. 65, 66) y alrededor de la imbricación de la escuela con los medios de comunicación masiva, reconociendo que "...el cuasi-monopolio que la escuela detentaba sobre la difusión del saber se ha debilitado grandemente y el proceso no deja de acentuarse. El alumno está de ahora en adelante en el centro de las fuentes múltiples de

información. La escuela no puede actuar como si no existieran otras fuentes” (Ibidem, p. 67).

Otro aspecto que habría que contemplar, en la interiorización de la política, sería la vertebración de la dominación de una docencia crítica y comprometida, frente a la docencia de mero acatamiento; y no podría ser de otra manera, si sopesamos la envergadura de los retos implicados en el desarrollo de una educación para afrontar el reordenamiento del capitalismo actual, de donde se desprende la exigencia de contar con colectivos docentes con iniciativa y visión estratégica, lo que nos lleva a recordar que “...la estrategia se vincula con cierta capacidad de la mente para desprenderse de la realidad inmediata, ‘ecuacionando’ los problemas a mediano y largo plazos. El cálculo requiere entonces de la existencia de un grupo de personas capaces de emprenderlo” (Ortiz, 1996: p. 114, 115); igualmente, la necesidad de trabajar por la predominancia de una docencia crítica y comprometida nos la dejan ver los reclamos educativos implicados en los desafíos académicos de la globalización (Fuentes, 1997: p. 79) y, más aún, cuando aceptamos que “la verdadera educación no sólo consiste en enseñar a pensar sino también en aprender a pensar sobre lo que se piensa y este momento reflexivo... exige constatar nuestra pertenencia a una comunidad de criaturas pensantes” (Savater, 1997: p. 37, 38) o cuando de manera más puntual y descarnada se delimita la tarea del docente en términos de “...darle a los alumnos un sentido poderoso de su dignidad personal, de sus capacidades a desarrollar, de su fuerza para sobrevivir, de su obligación de participar, de su inteligencia para tomar decisiones propias y de la virtud de seguir aprendiendo” (Fuentes, 1997: p. 79); asimismo, dicha necesidad se nos confirma cuando desde un plano sociológico se nos invita a indagar en torno a “...cuáles son las instituciones sociales, además de la política, que socializan a los individuos, definiendo normas de conducta y comportamientos sociales. Sabemos que la religión y la familia hace mucho vienen cumpliendo este papel. (...) Sin embargo, existen dos instituciones cuya importancia es capital en el contexto de las

sociedades modernas: la escuela y los medios de comunicación” (Ortiz, 1996: p. 115, 116).

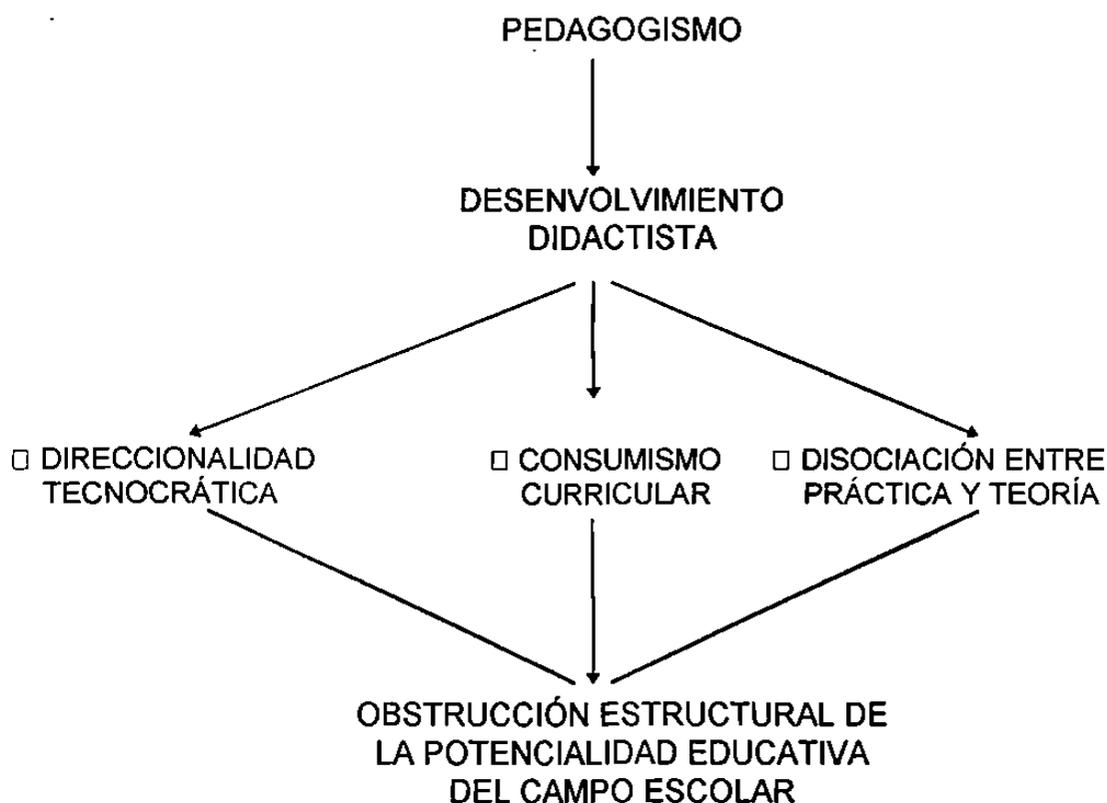
En el mismo sentido, el de la interiorización de la política, también habría que trabajar en la predominancia de una concepción más holística de educación frente a la versión reduccionista del adiestramiento y el adoctrinamiento, lo que Savater intenta abordar señalando que “...separar la educación de la instrucción no sólo resulta indeseable sino también imposible, porque no se puede educar sin instruir y viceversa” (1997: p. 52), aunque se le olvida la trascendencia de la dominancia. Al respecto, Fuentes insiste en una concepción de educación vitalicia e incluyente (1997: p. 91, 106) realzando su dimensión moral y política (1997: p. 88) y la premisa de comprender las “múltiples formas de ser actuales” (1997: p. 122); por su lado, Berthelot se asume en una connotación intercultural y liberadora de la educación (1997: p. 45, 57), reclamando los componentes de espíritu científico, visión crítica y ética (1997: p. 38), comprensión del mundo (1997: p. 29), solidaridad y comprensión internacional (1997: p. 47), manejo crítico y creativo de la información (1997: p. 55) y visión del hombre y de la sociedad (1997: p. 55, 56); y, Savater, se agarra al componente de la potenciación de las disposiciones individuales (1997: p. 168). Continuando con la idea de aproximarnos a una concepción holística de la educación, cabría destacar de Fuentes su preocupación académica al señalar que “lo que los mexicanos debemos proponernos... es una educación de calidad que no le niegue a nadie el derecho a la educación. Cada etapa de la enseñanza debe consolidar la anterior y preparar para la siguiente. La calidad de cada etapa irá abarcando la de la siguiente...” (1997: p. 104, 105); igualmente nos parece significativo subrayar el interés que evidencia Berthelot por lo académico al afirmar que “la escuela deberá... asegurar que los estudiantes van a poder adquirir los conocimientos y las habilidades que les permitan aprovechar al máximo todas las capacidades educativas que les ofrecen las nuevas tecnologías tanto de la información como de la comunicación” (1997: p. 38); y, finalmente, nos resulta central realzar la inclinación de Savater por lo formativo al apuntar que “...el primer

objetivo de la educación consiste en hacernos conscientes de la realidad de nuestros semejantes. (...) considerarles sujetos y no meros objetos; protagonistas de su vida y no meros comparsas vacíos de la nuestra” (1997: p. 39).

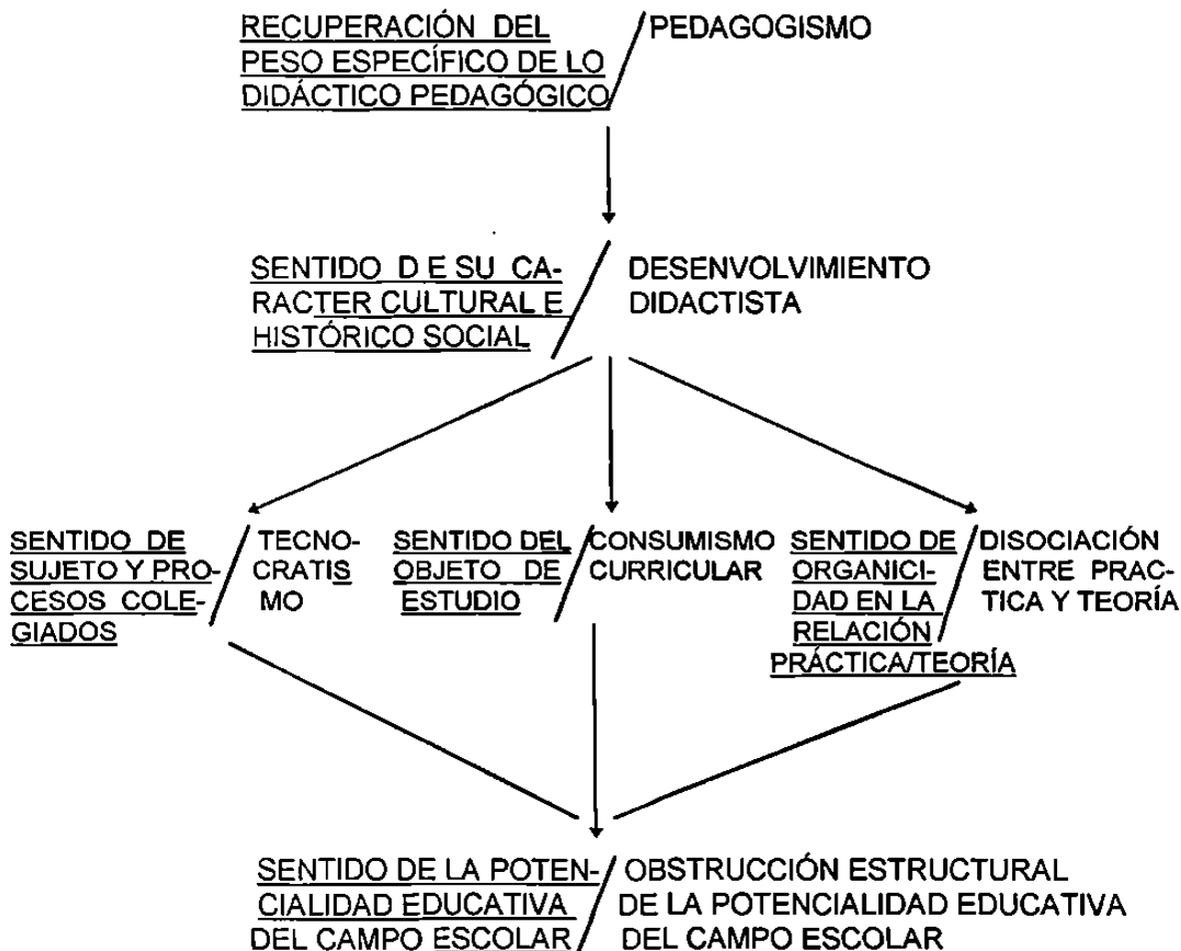
La propuesta, pues, de afrontar la línea política de sobrepolitización, en el discurso de la política educativa, mediante un quehacer (que no deja de ser otra forma de textualizar) encaminado a desarrollar la predominancia de la interiorización de la política (entendida como un encadenamiento de disimetrías relacionales) en el desenvolvimiento del campo escolar, no está orientada sino a posibilitar la dominación de la autonomía relativa de éste frente a la postura de control social sobre aquél; para desde tales disimetrías entretejer las condiciones necesarias para desplegar la dominación de una posición de evolución del campo escolar frente a una de autolimitación y distorsión de éste; insistimos, se trata de un problema de predominancias en el desenvolvimiento del campo referido.

B. EL PEDAGOGISMO

Si atendemos la anatomía del pedagogismo, en el discurso de la política educativa de México, nos encontramos con que se nos presenta como una postura académica excluyente, nucleada por una visión didactista en cuanto a la objetivación del proceso educativo; asimismo, nos percataremos de que, en cuanto postura académica didactista, se desarrolla articulándose con un enfoque de direccionalidad tecnocrático (excluyente del sentido de sujeto y de procesos colegiados), con una línea de trabajo académico centrada en el consumismo curricular (excluyente del sentido de objeto de estudio) y con una perspectiva epistemológica de disociación entre la teoría y la práctica (excluyente del sentido de organicidad en la relación teoría/práctica), con efectos de obstrucción estructural respecto a la potencialidad educativa del campo escolar (excluyente del sentido cultural e histórico-social). Lo que podría graficarse de la siguiente manera:



Ante esto, pues, al afrontar propositivamente la línea educativa pedagoga, habría que considerar que se trata de un fenómeno de hipostatación en el proceso educativo, sustituyéndose a los sujetos curriculares por las mediaciones didáctico-pedagógicas; y que, por lo tanto, eludiendo la tentación de negar lo pedagógico, habría que trabajar en la recuperación del peso específico de lo didáctico-pedagógico durante el desarrollo del proceso educativo. Asimismo, cabría aclarar que el pedagogismo viene a representar el permeado de burocratización de dicho proceso, excluyendo su naturaleza cultural e histórico-social; ante lo cual, evadiendo la celada del disyuntivismo, habría que afanarse en el anudamiento de las nuevas dominancias, en las relacionalidades del proceso educativo, que nos aseguren la recuperación de la predominancia del sentido de potencialidad educativa. Lo que implicaría pensar en una línea educativa bajo los siguientes términos:



Trabajar en la recuperación del peso específico de lo didáctico-pedagógico, como aspecto dominante respecto al pedagogismo, entraña una lucha continua y sistemática contra la fetichización de lo didáctico-pedagógico en el desenvolvimiento del campo escolar, en torno a lo cual cabría recordar con Savater que “la función de la enseñanza está tan esencialmente enraizada con la condición humana que resulta obligado admitir que cualquiera puede enseñar, lo cual por cierto suele sulfurar a los pedantes de la pedagogía...” (1997: p. 45); por otro lado, exige aceptar la primacía del sujeto curricular en el proceso educativo, el carácter cultural é histórico-social de éste, la trascendencia epistemológica de asumir la organicidad en la relación práctica/teoría, la importancia estratégica -para el proceso educativo- de

qué el sujeto curricular esté posesionado de un sentido de objeto de estudio y, por lo tanto, el papel de apoyo y animación de lo didáctico-pedagógico en la concreción del proceso referido; así, afanarse en la recuperación del peso específico de lo didáctico-pedagógico -como aspecto dominante respecto al pedagogismo- supone la necesidad de hincar en el desarrollo del campo escolar la predominancia de una serie de sentidos que permitan tornar dominante el sentido de la potencialidad educativa de aquél. Revisemos dichos sentidos...

El sentido del carácter cultural e histórico-social del proceso educativo y, más aún, su predominancia respecto a un desenvolvimiento didactista, nos parece decisivo para entender las insuficiencias de una docencia aferrada al enclaustramiento áulico y a la idea de que lo decisivo son su diseño de actividades y los recursos didácticos disponibles (en donde el objeto de estudio es un pretexto y el sujeto curricular una molestia); al respecto, cabría subrayar la tesis de que "...la educación tiene necesidad de sentido... Ella no sabría existir sin una concepción del mundo, de la naturaleza, de la sociedad, de la persona" (Bertholt, 1997: p. 27), lo que nos resulta más claro cuando Fuentes explica que "el currículum es particularmente importante en México porque... nuestra cultura es demasiado variada, compromete demasiadas formas de ser, pensar, amar y recordar, como para ser sacrificada en aras de un 'progreso' abstracto o mecánico..." (1997: p. 92) o cuando Berthelot aborda la educación puntualizando que "...debe garantizar la práctica del pluralismo de opiniones y de modos de vida. Pero también debe reconocerse que ella no ha tenido jamás una forma definitiva, que ella evoluciona" (1997: p. 29, 30); por otra parte, habría que destacar que la búsqueda de la predominancia del sentido referido implica incorporar -en el proceso educativo- al sujeto curricular con toda su carga de mundo y al proceso en la cambiante realidad del sujeto, igualmente supone admitir con toda su carga de incertidumbre que "ni un solo pueblo ha perdurado sin hacer evolucionar su sistema de educación en armonía con la índole del saber cultural y técnico predominante. Ni un solo pueblo puede sobrevivir sin conseguir la realización de una sutil alquimia entre la enseñanza de su memoria y la de su porvenir"

(Attali, 1997: p. 105), lo que de manera por demás sencilla enuncia Berthelot indicando que “la escuela... tendrá... que abrirse a su comunidad, adaptarse a los cambios sociales, e integrarse a las nuevas tecnologías” (1997: p. 66)

En cuando a la predominancia del sentido del sujeto y de los procesos colegiados, frente a la direccionalidad tecnocrática (ya del campo escolar, ya del proceso educativo), habría que señalar que se trata de la definición de los términos relacionales e interactivos bajos los cuales habrá de concretarse el desarrollo de los ámbitos citados; en tal perspectiva, recordemos que si bien se busca “...constatar nuestra pertenencia a una comunidad de criaturas pensantes” (Savater, 1997: p. 38), es claro que en el momento actual “el espectro del ‘taylorismo’ no ha desaparecido, tampoco la inhumanidad del capitalismo salvaje. Las vitaminas neoliberales los han incluso reforzado. El empleo y el trabajo son objetos de apuestas, de luchas sociales, a los cuales la educación no resulta ajena” (Berthelot, 1997: p. 47). No es fácil estructurar la predominancia de este sentido, en la medida que conlleva la constitución de los espacios como relaciones entre sujetos, reconociendo que “la noción de sujeto implica la autonomía y la responsabilidad en la orientación de su propia vida; la búsqueda de relaciones personales estrechas y de cooperación con los otros en la persecución de metas comunes...” (Berthelot, 1997: p. 56); en la medida que pregona la configuración de colegiados instituyentes, lo que reclama el esfuerzo de animar “...el paso de una gestión por el conflicto a una gestión por el consenso, de una gestión por la estructura a una gestión por la cultura...” (ibidem, p. 49) y asumir en el campo escolar la idea de que “a veces, donde la burocracia es ciega, la sociedad civil identifica con seguridad y velocidad mayores las necesidades del desarrollo...” (Fuentes, 1997: p. 73, 74); no es fácil en la medida que exige plantarse en la horizontalidad social, en el reconocimiento del “otro”, en la aceptación de que “el hombre llega a serlo a través del aprendizaje. Pero ese aprendizaje humanizador tiene un rasgo distintivo que es lo que más cuenta de él. (...) el aprender de otros hombres, ser enseñado por ello” (Savater, 1997: p. 34, 35).

En lo que respecta a la predominancia del sentido de objeto de estudio, frente al consumismo curricular, se trata de pensar al sujeto curricular posesionado de su proceso formativo y, por lo tanto, recurriendo a los más diversos recursos de su realidad social; dicho en términos negativos, se trata de quebrar ese viejo vicio de estudiar por tarea -sin saber para qué- o de llevar a cabo determinadas actividades porque el profesor lo pidió y no más. El sentido del objeto de estudio y, más aún, su primacía representa una premisa cultural estratégica para elevar la calidad educativa, lo que se torna inteligible si atendemos con Berthelot la idea de que “la difusión de un saber es una cosa, su adquisición es otra. Porque el saber no se impone jamás” (1997: p. 69) y la aclaración de que “tan sólo el alumno puede decidir comprometerse o no en sus aprendizajes. Nadie puede hacerlo en su lugar” (1997: p. 61). pero, el trabajar en torno a este sentido entraña la necesidad de que el sujeto curricular resignifique su papel de estudiante y que se plante en una reposicionalidad social desde una clara conciencia de que “...ya no se trata exclusivamente de instruirse en una aula en un momento dado de nuestra vida, sino de disponer en todo momento de la posibilidad de actualizar nuestros conocimientos...” (Attali, 1997: p. 106), desde la preocupación de que ante el “...crecimiento exponencial del saber... Se requiere de una formación menos fraccionada que tienda a desarrollar el espíritu científico y comporte un componente crítico y ético” (Berthelot, 1997: p. 38), dicho esto sin soslayar que “cada alumno aborda los aprendizajes con su historia afectiva, cognitiva y social propia” (Ibidem, p. 62).

En relación con el sentido de la organicidad en la relación práctica/teoría y, más específicamente, de su predominancia frente a la disociación entre éstas, podríamos destacar que se trata de una cuestión epistemológica clave para pensar tanto el desarrollo de los diversos campos teóricos (bajo la primacía de la práctica) como la revolucionariedad de la realidad social (bajo la direccionalidad de la teoría); pero, resulta que estamos ante un sentido cuyos esfuerzos por lograr su dominación habrán de toparse con una “naturalizada” disociación ya bajo la forma de pragmatismo, ya bajo la forma de teoricismo, ya bajo la forma simulada de “para

aplicarlo en la práctica”, ya bajo la negación de la teoría para aprehender la realidad “tal y como es”. Ante esto, cabría subrayar que en la coyuntura actual, como consecuencia del peso alcanzado por el irracionalismo en su versión del relativismo cultural, es extraordinaria la presencia lograda por el pragmatismo -como forma de disociación- en el desarrollo de los procesos educativos, así se plantea como la gran ciencia que la educación “debe incidir verdaderamente en las vidas y prácticas de los estudiantes y sus familias” (Fuentes, 1997: p. 91) o se enuncia como el dispositivo pedagógico por excelencia la tesis de que “...lo primero para educar a otros es haber vivido antes que ellos... el conocimiento que desea transmitirse” (Savater, 1997: p. 45).

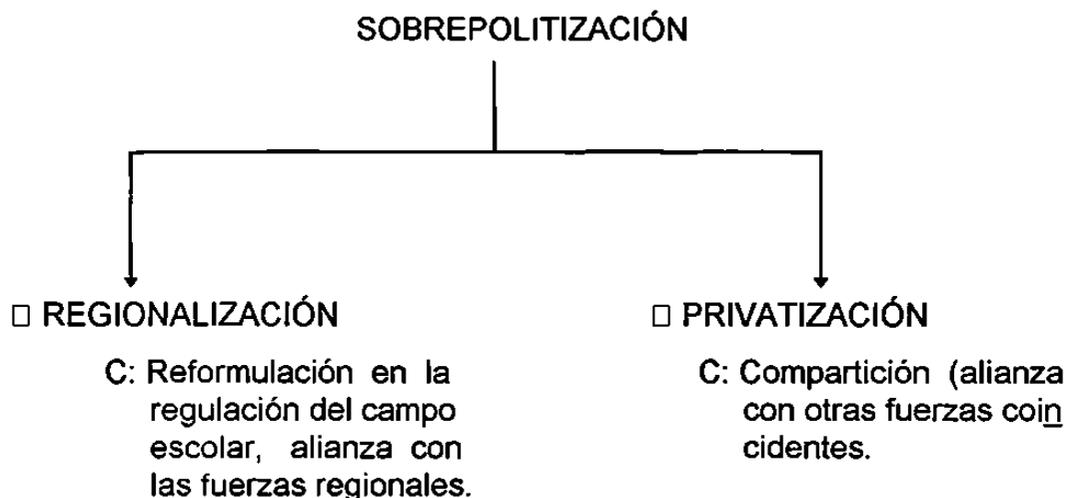
Y, en cuanto al sentido de la potencialidad educativa del campo escolar frente a la postura de la obstrucción estructural, tenemos claro que su primacía estaría en función del anudamiento de la dominación de los otros sentidos en el desarrollo del campo escolar; y, también tenemos claro que de la predominancia de este sentido depende la búsqueda calidad educativa. Pero, la importancia de este sentido no se aprecia sino bajo la condición de reconocer su resonancia social poliédrica, lo que se logra al sopesar económicamente que la educación “...es la máxima inversión del desarrollo. (...) es el fundamento de la información y la información el motor de la producción” (Fuentes, 1997: p. 67, 68) y al puntualizar que la educación “...se impone como un elemento de primerísimo orden en la batalla económica mundial” (Attali, 1997: p. 105), quedando aún más explícito cuando se estima políticamente que la educación “...por el lado cívico... es la formación del público, la formación del nuevo ciudadano...” (Aguilar, 1997: p. 138), cuando se admite su relevancia académica subrayando que la escuela “...deberá formar a los alumnos para el análisis, la selección y la jerarquización de las informaciones a las que tienen acceso, preparar unos tele-espectadores activos y críticos” (Berthelot, 1997: p. 55), cuando se destaca su envergadura psicológica al aclarar que “una de las principales tareas de la enseñanza siempre ha sido... promover modelos de excelencia y pautas de reconocimiento que sirvan de apoyo a la autoestima de los individuos” (Savater,

1997: Op. 59) y cuando se expresa su trascendencia sobre lo personal al precisarse que la educación "...desea formar personas dueñas de su porvenir, que puedan actuar sobre los procesos puestos en marcha en un mundo cambiante" (Berthelot, 1997: p. 29).

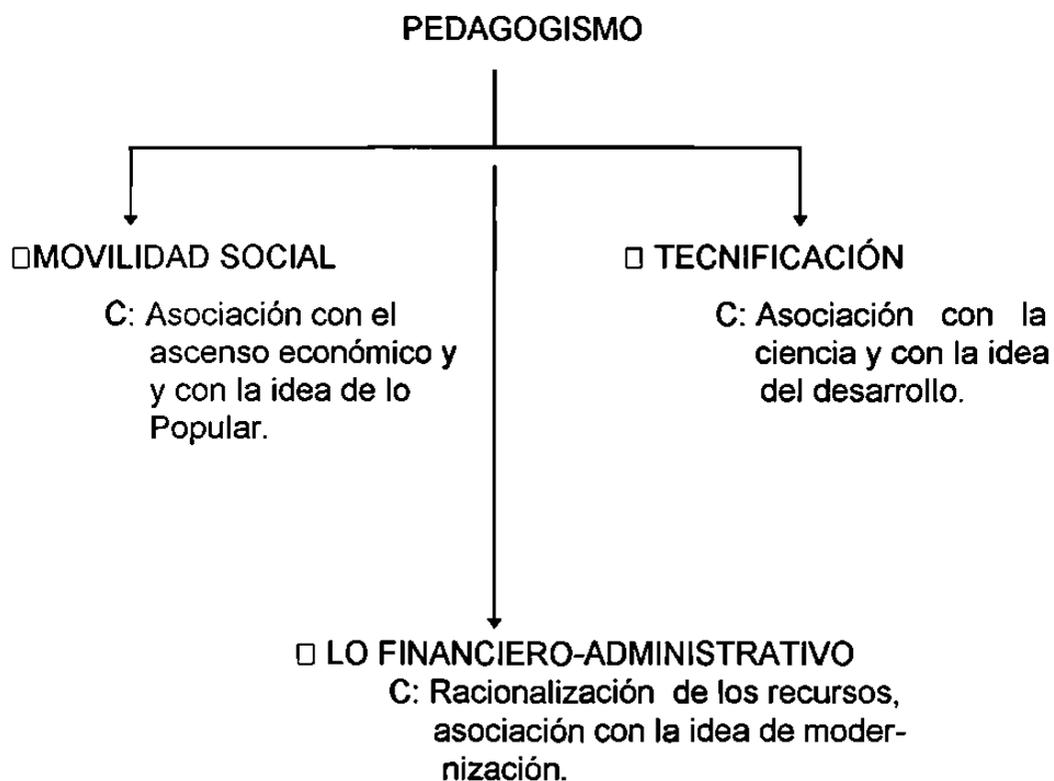
Bajo estas consideraciones, la propuesta de afrontar la línea educativa pedagoga, en el discurso de la política educativa, mediante un quehacer -con todo su poder de textualización- encaminado a desarrollar la primacía de la recuperación del peso específico de lo didáctico-pedagógico (connotada como un encadenamiento de sentidos dominantes en el desenvolvimiento del campo escolar), que no está orientada a otra cosa que a posibilitar la predominancia del sentido cultural e histórico-social del proceso educativo frente a la postura didactista; para desde esto y el encadenamiento de sentidos dominantes entrelazar las condiciones necesarias para desplegar la primacía de un sentido de potenciación educativa del campo escolar frente a la postura de la obstrucción estructural. Se trata, pues, de un problema de predominancia de sentidos en el desarrollo del proceso educativo en lo particular y del campo escolar en lo general.

C. REVESTIMIENTO DISCURSIVO

Retornemos al discurso de la política educativa... La línea política de sobrepolitización aparece revestida discursivamente con las categorías de la regionalización y la privatización, constituyéndose éstas en el señuelo de las discusiones y los debates; pero, la sobrepolitización no sólo se encubre en tales categorías sino que les imprime una connotación (c) ad hoc:

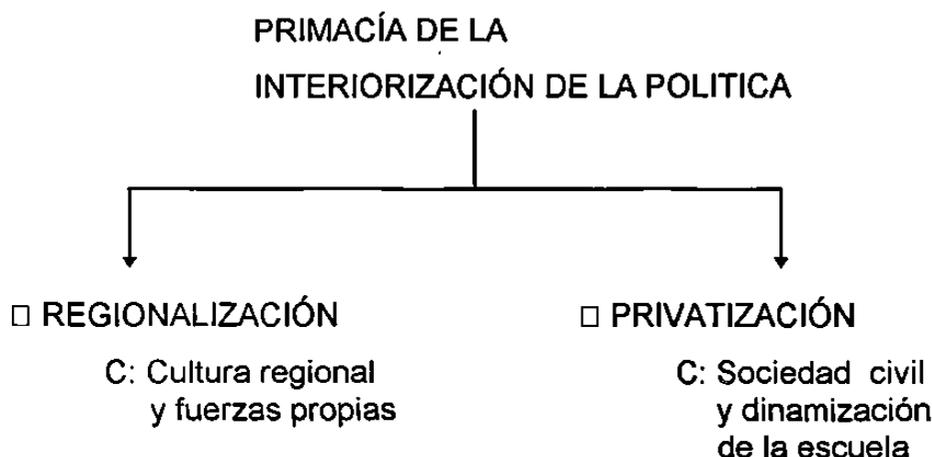


Igualmente, la línea educativa pedagoga se presenta debidamente revestida con las categorías de movilidad social, tecnificación y lo financiero-administrativo, empleándolas como el cebo de las críticas y los cuestionamientos; pero, permeándolas con las connotaciones adecuadas para el despliegue del pedagogismo en el campo escolar:

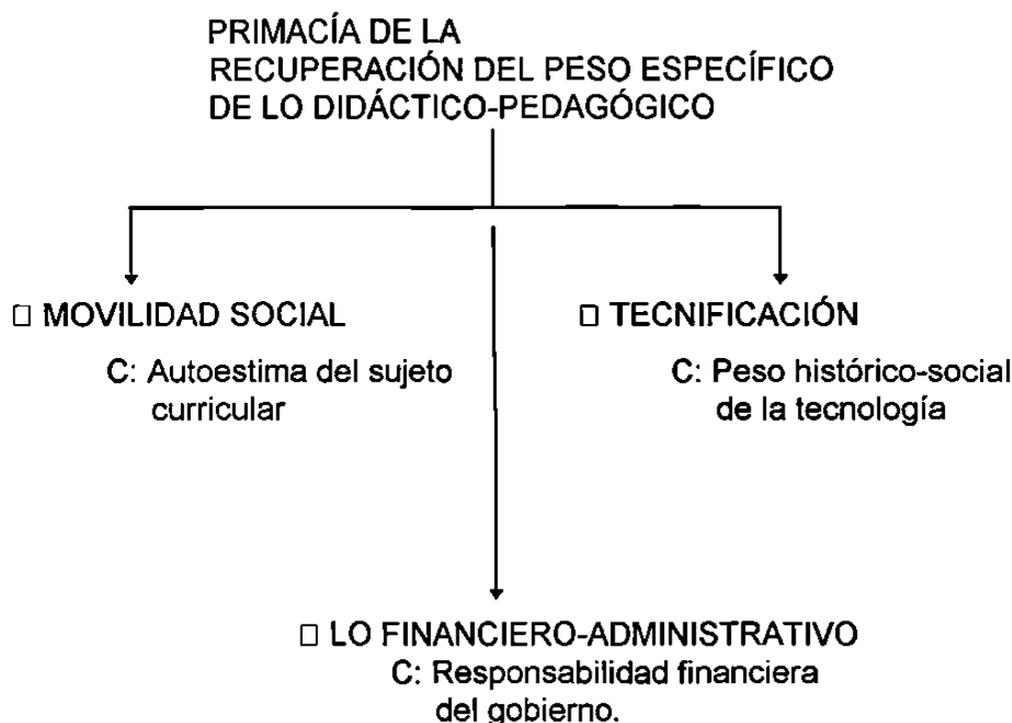


Ante esto, habría que destacar que al abordar el revestimiento discursivo de la línea política de sobrepolitización y de la línea educativa pedagoga nos encontramos con que la serie de categorías implicadas que, difícilmente podrían reducirse a un mero juego de vocablos, se terminan constituyendo en un entramado connotativo con la suficiente densidad ideativa no sólo para encubrir dichas líneas sino también para propiciarlas; de donde, cabría reconocer que el trabajo para desarrollar la primacía tanto de la interiorización de la política (frente a la sobrepolitización) como de la recuperación del peso específico de lo didáctico-pedagógico (frente al pedagogismo), entraña la necesidad de asumir la disputa por la connotación de las categorías referidas y del campo escolar en lo general.

Se trataría, pues, de aprovechar la porosidad y plasticidad del lenguaje, para empujar una dinámica de re-semantización de las categorías consideradas que nos permitiera contar con las connotaciones asociables con las alternativas planteadas; así, al trabajar en torno a la predominancia de la interiorización de la política, la categoría de regionalización nos serviría para referirnos a las fuerzas propias, para abocarnos a la historia, al desenvolvimiento y a la prospectiva de nuestra realidad regional, para fortalecer el sentido de la cultura regional como el punto de partida para desde ésta irnos a lo universal; y, la categoría de privatización nos permitiría relativizar las formas de control gubernamental, llevar a la escuela al ámbito de la sociedad civil y meter a ésta en la escuela y, más aún, imbricar la dinámica escolar (con pleno respeto de la autonomía relativa de la escuela) con las dinámicas de emergencia social en donde resulta fundamental no perder de vista el papel de la organización y motricidad de la emergencia femenina. En términos generales, se trata de traducir la regionalización en cultura y fuerzas propias, y la privatización en sociedad civil y dinamización de la escuela. Lo que podría graficarse en los siguientes términos:



En el mismo tono, al trabajar en torno a la primacía de la recuperación del peso específico de lo didáctico-pedagógico, habría que buscar que al abordar la categoría de movilidad social se lograra asociar ésta con la autoestima del sujeto curricular, con la importancia de asumir la disputa por la cultura escrita, con la trascendencia personal y social del avanzar académicamente, con lo decisivo del compromiso social en la escuela, la familia y la comunidad; que al atender la categoría de tecnificación se empiece por explicitar la fetichización con la que suele referirse a la tecnología y que se logre asociarla con las grandes luchas en el mundo capitalista, con la posesión sobre los instrumentos y el proceso de trabajo, con la importancia de su disputa; y que, al referirse a lo financiero-administrativo, se insista en el mandato constitucional de que toda la educación que imparta el Estado deberá ser gratuita, que se asocie a la búsqueda de mejorar las condiciones laborales del maestro y con las necesidades básicas del sujeto curricular. En términos generales se trata de asociar la categoría de movilidad social con la autoestima del sujeto curricular, la de tecnificación con el peso histórico-social de la tecnología y la de lo financiero-administrativo con la responsabilidad financiera del gobierno; lo que podría graficarse de la siguiente manera:



Bajo estas consideraciones, pues, nos resulta evidente que trabajar alternativamente en torno al revestimiento discursivo de la sobrepolitización y del pedagogismo, nos lleva a una profunda disputa en y por el plano de las connotaciones en el campo escolar; y que, esta disputa, no puede eludirse si se asume el propósito de encaminarse a desarrollar la primacía tanto de la interiorización de la política como de la recuperación del peso específico de lo didáctico-pedagógico, en el campo referido. Asimismo, nos resulta por demás evidente que el afán de concretar dichas primacías nos instala en una decisiva y profunda lucha cultural en la que estaría en juego la evolución y potenciación educativa del campo escolar; en una lucha en el terreno de la cultura, en el terreno de lo simbólico: en cuanto a las significaciones y las formas de significar en el campo escolar, en cuanto a los estilos de vida académicos y en cuanto a los sentidos sociales de dicho campo.

Para esto, nos parece de carácter estratégico pensar en el colectivo docente y, mejor aún, en su motricidad en torno a la disputa cultural mencionada; lo que nos

remite a la catalización del campo escolar mediante su articulación con los esfuerzos emergentes de la sociedad civil, es decir, al cerco de las escuelas por las movilizaciones comunitarias; lo que, a su vez, nos obliga a considerar la sistemática presencia animante de los afanes femeninos por incidir en el desarrollo escolar, por asegurar una mejor formación para los sujetos curriculares, por depurar al personal de las escuelas, por ampliar la infraestructura de la escuela, por vigilar que se cumpla con el horario, por las connotaciones de profesor, alumno, escuela, padre de familia, lectura, matemáticas... Se trata de edificar las conceptualizaciones sociales que viabilicen la primacía de la interiorización de la política y de la recuperación del peso específico de lo didáctico-pedagógico, lo que sólo será posible en la medida que se materialice dicha primacía, en realidad se trata de un mismo proceso, de trabajar en la primacía para desarrollar las conceptualizaciones sociales y de trabajar en éstas para viabilizar aquélla.