



Un siglo de educación pública en México

Estado, política educativa, hegemonía y resistencia



Liberio Victorino Ramírez

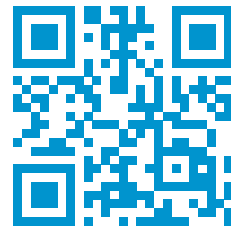
Un siglo de educación pública en México.
Estado, política educativa, hegemonía y resistencia

LIBERIO VICTORINO RAMÍREZ
(COORDINADOR)



Ediciones Comunicación Científica se especializa en la publicación de conocimiento científico de calidad en español e inglés en soporte de libro impreso y digital en las áreas de humanidades, ciencias sociales y ciencias exactas. Guía su criterio de publicación cumpliendo con las prácticas internacionales: dictaminación de pares ciegos externos, autenticación antiplagio, comités y ética editorial, acceso abierto, métricas, campaña de promoción, distribución impresa y digital, transparencia editorial e indexación internacional.

Cada libro de la Colección Divulgación Científica es evaluado para su publicación mediante el sistema de dictaminación de pares externos y autenticación antiplagio. Invitamos a ver el proceso de dictaminación transparentado, así como la consulta del libro en Acceso Abierto.



www.comunicacion-cientifica.com

[DOI.ORG/ 10.52501/cc.111](https://doi.org/10.52501/cc.111)



**COMUNICACIÓN
CIENTÍFICA** PUBLICACIONES
ARBITRADAS
HUMANIDADES, SOCIALES Y CIENCIAS

Un siglo de educación pública en México.
Estado, política educativa, hegemonía y resistencia

LIBERIO VICTORINO RAMÍREZ
(COORDINADOR)



Un siglo de educación pública en México. Estado, política educativa, hegemonía y resistencia / Liberio Victorino Ramírez (coordinador). — Ciudad de México: Comunicación Científica, 2023.

297 páginas. — (Ciencia Divulgación Científica).

ISBN 978-607-59550-2-5

DOI 10.52501/cc.111

1. Educación y Estado — México — Historia — Siglo XX. 2. Victorino Ramírez, Liberio, coordinador. 3. Serie.

LC: LC92.M4

Dewey: 379.73

D.R. Liberio Victorino Ramírez

Primera edición en Ediciones Comunicación Científica, 2023

Diseño de portada: Francisco Zeledón • Interiores: Guillermo Huerta

Ediciones Comunicación Científica S.A. de C.V., 2023

Av. Insurgentes Sur 1602, piso 4, suite 400

Crédito Constructor, Benito Juárez, 03940, Ciudad de México,

Tel. (52) 55 5696-6541 • móvil: (52) 55 4516 2170

info@comunicacion-cientifica.com • www.comunicacion-cientifica.com

 comunicacioncientificapublicaciones  @ComunidadCient2

ISBN 978-607-59550-2-5

DOI 10.52501/cc.111



Esta obra fue dictaminada mediante el sistema de pares ciegos externos.
El proceso transparentado puede consultarse, así como el libro en acceso abierto,
en <https://doi.org/10.52501/cc.111>

Índice

<i>Presentación</i>	9
<i>Prólogo</i>	13
<i>Introducción</i>	21
1. Reestructuración socioeconómica y modernización educativa. Sociología y política educativa <i>Liberio Victorino Ramírez</i>	31
2. La educación en el arranque, consolidación y estabilidad del Estado mexicano (1917-1970) <i>Liberio Victorino Ramírez</i>	55
3. La modernización reformista del desarrollo compartido en el Estado social, 1970-1982 <i>Liberio Victorino Ramírez</i>	77
4. El Estado neoliberal y la modernización educativa, 1982-2004 <i>Liberio Victorino Ramírez</i>	87
5. Los procesos de reforma y contrarreforma educativa: a cien años del Artículo 3º constitucional mexicano <i>Liberio Victorino Ramírez, María del Carmen Benítez Hernández</i>	127
6. Estado, Gobierno y política pública: el debate de la Reforma Educativa, 2012-2013 y sus alternativas <i>Liberio Victorino Ramírez, Guillermo Torres Carral, Rocío Ángeles Atriano Mendieta</i>	145

7. Educación, Estado y hegemonía desde Gramsci: el papel de los intelectuales en la transición democrática en México 2018-2024
Liberio Victorino Ramírez, Yschel Soto Espinoza 173

8. Política educativa y pandemia en México 2020.
Retos y expectativas
Liberio Victorino Ramírez, Mareli Marcof Gutiérrez. 199

9. Desplazamiento de disciplinas por campos formativos y sus fundamentos filosóficos pedagógicos. Análisis del proyecto curricular 2022 de la SEP
Liberio Victorino Ramírez 239

Conclusiones generales 263

Anexo 285

Presentación

En esta presentación, el libro *Un siglo de educación pública en México. Estado, Política educativa, Hegemonía y Resistencia* resultará sugerente y motivador para un público amplio, maestras y maestros de los distintos niveles educativos, estudiantes de las escuelas normales estatales, escuelas normales rurales, universidades pedagógicas nacional y estatales de todo el país, especialmente, para los interesados en formarse como investigadores en el ámbito educativo.

El gran interés por recorrer las veredas de una trayectoria educativa nacional en el siglo xx, y lo que vamos viviendo del siglo xxi, va más allá de la curiosidad intelectual del historiador, porque el conocimiento del desarrollo educativo mexicano es un elemento fundamental para la comprensión del proceso de integración del Estado y la sociedad del México moderno y contemporáneo. Si no entendemos y atendemos la dimensión educativa del proyecto nacional o proyecto de nación es difícil comprender, por ejemplo, la dinámica de modernización del país a lo largo de la centuria, la secularización del Estado y la presencia de un polo de poder hegemónico que, con variantes importantes, ocupa el escenario político del siglo pasado y las principales contradicciones educativas, políticas, sociales y culturales hasta las dos primeras décadas del siglo xxi.

Se debe mucho al programa de educación pública del siglo xx la forma y contenido de nuestra cultura cívica, nuestra visión acerca de las normas e instituciones del Estado y, en general, nuestra identidad como nación. Tam-

bién es un resultado, directo o indirecto, de las políticas educativas del Estado, la conformación de la base laboral y profesional que cimentó y edificó la estructura productiva del país en su proyecto de modernidad. Históricamente se reconoce que las dinámicas demográficas presentes en la centuria transcurrida, vinieron desencadenándose al formar una sociedad con superiores niveles de escolaridad y correlativamente con expectativas de participación económica, política y cultural en los diferentes sectores sociales de nuestro México.

Si se hace un breve recuento de las obras sobre la historia educativa mexicana en el siglo xx, destaca, en primer lugar, el libro de Francisco Larroyo, publicado por primera vez en los años cuarenta, que se propone revisar la evolución histórica de la educación en México desde la época precolonial hasta mediados del siglo pasado (Larroyo, 1952). Muchas generaciones de pedagogos, sociólogos de la educación, maestras y maestros fueron formados con esa obra de referencia. No menos importante aunque poco conocido, está el trabajo del historiador colimense Barbosa Heldt sobre las ideas que dieron lugar al programa, primero liberal y luego revolucionario, de la educación pública nacional (Barbosa, 1972).

También, en el trayecto histórico de una visión documentada de la historia de la educación pública mexicana, destaca la obra monumental de Ernesto Meneses y colaboradores sobre las tendencias educativas oficiales del periodo 1821 a 1988 (Meneses, 1989). Dicha obra fue publicada a lo largo de los años ochenta en cinco volúmenes. Sin el carácter exhaustivo del trabajo de Meneses, pero con un nivel de síntesis muy valioso para el lector, el libro de Fernando Solana acerca de las políticas educativas del Estado posteriores a la Revolución Mexicana (Solana, 1981). Representa aportaciones importantes, como el papel del Estado en su organización del sistema nacional educativo, el rol de las y los maestros en los procesos de enseñanza, sin las cuales, no se puede comprender el destacado trabajo educacional de las autoridades educativas y el quehacer escolar de las y los profesores. Entre las obras publicadas en la década de los ochenta es recurrente señalar los dos volúmenes de Mary Kay Vaughan sobre el desarrollo educativo en relación con la transformación del Estado y las clases sociales del México contemporáneo (Vaughan, 1982). Un trabajo muy significativo ya en fechas recientes es la obra de Carlos Ornelas sobre el sistema educativo mexicano,

que ofrece una visión panorámica de la política educativa mexicana leída en la fase de transición política de finales del siglo xx (Ornelas, 1995). De igual manera destaca la compilación (en dos volúmenes) del fundador de la investigación educativa en México, el Dr. Pablo Latapí Sarre, sobre las principales tendencias de la educación en el transcurso del siglo xx (Latapí, 1998 y 2000).

En el contexto de la tradición antes mencionada, *Un siglo de educación pública en México. Estado, Política educativa, Hegemonía y Resistencia*, del Dr. Liberio Victorino Ramírez, resultará sugerente y provechoso esta presentación para invitar a las y los profesores de todo el sistema educativo nacional, así como al público en general que disfruta de la lectura de obras importantes como la que ahora se ofrece.

MTRA. DELFINA GÓMEZ ÁLVAREZ
Secretaria de Educación Pública

Prólogo

La historia de la educación en México constituye un tema de gran interés para las humanidades y las ciencias sociales. Ha sido abordada, desde diferentes ángulos y enfoques, por historiadores, filósofos, juristas, pedagogos, sociólogos y politólogos. La producción bibliográfica acumulada, de estudios mexicanos y extranjeros alcanza ya un nivel cuantitativo y cualitativo respetable y puede decirse, sin temor a equívocos, que es un área de investigación claramente reconocida y en pleno proceso de consolidación.

El interés por recorrer las veredas de la trayectoria educativa nacional en el siglo xx va más allá de la curiosidad intelectual del historiador, porque el conocimiento del desarrollo educativo mexicano es un elemento fundamental para la comprensión del proceso de integración del Estado y la sociedad del México moderno y contemporáneo. Sin atender a la dimensión educativa del proyecto nacional es difícil comprender, por ejemplo, la dinámica de modernización del país a lo largo de la centuria, la secularización del Estado y la presencia de un polo de poder hegemónico que, con variantes, ocupa el escenario político del siglo pasado.

Debe mucho, al programa de educación pública del siglo xx, la forma y contenido de nuestra cultura cívica, nuestra visión acerca de las normas e instituciones del Estado y, en general, nuestra identidad como nación. También es un resultado, directo o indirecto, de las políticas educativas del Estado la conformación de la base laboral y profesional que cimentó y edificó la estructura productiva del país en su proyecto de modernidad. Varias de

las dinámicas demográficas presentes en la centuria transcurrida se desencadenaron al formar una sociedad con superiores niveles de escolaridad y correlativamente con expectativas de participación económica, política y cultural distintas y más amplias.

Tomado en conjunto, los logros educativos del país en el siglo xx son muy apreciables. En el lapso de una centuria, se pasa de una sociedad predominantemente analfabeta a otra en que la mayor parte de los niños tiene acceso a la educación básica y el menos uno de cada cuatro jóvenes consigue acceder a la educación superior. El promedio de escolaridad pasa de uno a siete años y porcentaje de analfabetas disminuye de 90 a 10 por ciento en el mismo periodo. Prácticamente cualquier localidad del país, aún las más remotas y dispersas, cuentan con una infraestructura escolar básica y existen programas operados por el gobierno para garantizar acceso y permanencia en los primeros grados de la educación, así como con mejores grados de inequidad social que prevalecen para aprovechar las posibilidades del sistema educativo, y sin ánimo de refutar los déficit de calidad, pertinencia y justicia distributiva que se mantienen, no parece una exageración pensar el siglo xx como el siglo de la educación en México. La importancia del tema no ha pasado inadvertida para los estudiosos de los fenómenos sociales, políticos y culturales del país. Al contrario, la bibliografía histórica y de otras disciplinas sociales y humanísticas es más bien abundante. Algunos autores han intentado abarcar, desde una perspectiva de larga duración, las principales tendencias del desarrollo educativo nacional a través del tiempo. Al recordar las obras sobre la historia educativa mexicana en el siglo xx, viene a la memoria, en primer lugar, el libro de Francisco Larroyo, publicado por primera vez en los años cuarenta, que se propone revisar la evolución histórica de la educación en México, desde la época precolonial hasta mediados del siglo pasado.¹ Varias generaciones de pedagogos y maestros fueron formados con esa obra de referencia. Menos conocido, pero también interesante, el trabajo del historiador colimense Antonio Barbosa Heldt sobre las ideas que dieron lugar al programa, primero liberal y luego revolucionario, de la educación pública nacional.²

¹ Larroyo, Francisco, *Historia comparada de la educación en México*, México, Porrúa, 1952 (3ª edición).

² Barbosa Heldt, Antonio, *Cien años en la educación en México*, México, Pax, 1972.

En el panorama destaca la obra monumental de Ernesto Meneses y colaboradores sobre las tendencias educativas oficiales del periodo 1821 a 1988. Esta obra fue publicada a lo largo de los años ochenta en cinco volúmenes.³ Tal y como se ha señalado en la presentación de esta obra, existen libros fundamentales como el del propio Fernando Solana,⁴ quien analiza las políticas educativas de la SEP en el México posrevolucionario. También destaca el estudio de Olac Fuentes Molinar, el cual centra su análisis sobre las relaciones entre educación y política en la misma etapa histórica. Sin duda, ellos nutren con aportaciones novedosas que fortalecen sus ideas y nuevos planteamientos en la descripción del acontecer histórico, en el mundo de la educación pública en México.⁵ Entre las obras publicadas en la década de los ochenta conviene mencionar también los dos volúmenes de Mary Kay Vaughan sobre el desarrollo educativo en relación con la transformación del Estado y las clases sociales del país.⁶ Entra la producción de finales del siglo pasado, destaca también el texto de Carlos Ornelas sobre el sistema educativo mexicano, que ofrece una visión panorámica de la política educativa mexicana leída en la fase de transición política de los años noventa,⁷ así como la compilación (en dos volúmenes) de Pablo Latapí sobre las principales tendencias de la educación en el transcurso del siglo xx.⁸

Este somero recuento no recoge la abundantísima producción académica sobre la historia de la educación en México, que se concentra en el análisis de las distintas etapas y procesos que la caracterizan; aunque vale la pena referir al respecto los acervos especializados de instituciones tales como el Centro de Estudios Educativos; El Colegio de México; el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la UNAM; el Cen-

³ Meneses Morales, Ernesto, y colaboradores, *Tendencias educativas oficiales en México*, vols. I a V, México, Centro de Estudios Educativos y Universidad Iberoamericana, distintas fechas de edición.

⁴ Solana, Fernando, *Historia de la educación pública en México*, México, Fondo de Cultura Económica y Secretaría de Educación Pública, 1981.

⁵ Fuentes Molinar, Olac, *Educación y política en México*, México, Nueva Visión, 1979.

⁶ Kay Vaughan, Mary, *Estado, clases sociales y educación en México*, vols. 1 y 2, México, Secretaría de Educación Pública y Fondo de Cultura Económica, 1982.

⁷ Ornelas, Carlos, *El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo*, México, Fondo de Cultura Económica, Nacional Financiera y Centro de Investigaciones y Docencia Económicas, 1995.

⁸ Latapí Sarre, Pablo (coord.), *Un siglo de educación en México*, vols 1 y 2, México, Fondo de Cultura Económica y Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, 1998 y 2000.

tro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, el Departamento de Investigaciones Educativas del Cinvestav, y la Universidad Iberoamericana, entre otros centros especializados, que cuentan con áreas o departamentos de investigación, dedicados al estudio de la trayectoria educativa nacional desde una diversidad de perspectivas historiográficas.

Para cerrar este breve e incompleto recuento incluyo el *Diccionario de historia de la educación en México*, obra enciclopédica reunida por Luz Elena Galván, publicada en 2002 en disco compacto. Aunque este último trabajo pasa revista al desarrollo de la educación en México desde la Colonia, las secciones relativas al siglo xx son abundantes y de gran notable académica.⁹ De más reciente publicación cabe citar la *Historia mínima de la educación en México*, obra coordinada por la historiadora Dorothy Tanck de Estrada, que reúne trabajos de los integrantes del seminario del Centro de Estudios Históricos, quienes ofrecen una visión a la vez panorámica y sintética de la historia educativa que comprende desde el México prehispánico hasta la primera década del siglo xxi.¹⁰ También de reciente publicación y destacable por la diversidad de aproximaciones disciplinares que incluye, el extenso volumen titulado *Proyectos de Educación en México: perspectivas históricas*, coordinado por Joaquín Santana Vela y Pedro Urquijo Torres, publicado en 2014 por la Escuela Nacional de Estudios Superiores de la UNAM, en Morelia.¹¹

La producción bibliográfica sobre la historia de la educación mexicana, de la que apenas anotamos algunas referencias relevantes, es ciertamente abundante y de buena calidad académica ¿Cuál es entonces la especificidad temática y de enfoque que ofrece al lector el libro que tiene en sus manos?

En primer lugar, una visión de conjunto e integrada no sólo en el plano temporal sino, también, en el que corresponde a la estructura del sistema. A diferencia de otros trabajos, principalmente concentrados en los avatares de la educación básica del país, el libro de Liberio Victorino se propone la revisión del sistema en su conjunto, es decir, de los niveles de básica, media

⁹ Galván, Luz Elena (coord.), *Diccionario de historia de la educación en México*, Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, Universidad Nacional Autónoma de México.

¹⁰ Tanck de Estrada, Dorothy (coord). *Historia mínima de la educación en México*, El Colegio de México, 2010.

¹¹ Santana Vela, Joaquín y Urquijo Torres, Pedro S. (coords). *Proyectos de Educación en México: perspectivas históricas*, Universidad Nacional Autónoma de México, 2014.

y superior en sus diferentes modalidades. En segundo lugar, en el análisis de las distintas fases que comprende su revisión (las políticas educativas en el periodo centenario de 1921 a 2021), el autor ofrece una contextualización política de los proyectos educativos característicos de cada etapa. La descripción y análisis de tales contextos, en los que se identifican las principales fuerzas, actores y procesos involucrados, brindan al lector un punto de vista debidamente fundamentado, para la comprensión de la naturaleza y sentido de las principales transformaciones del sistema de educación pública en el país, durante el lapso que el autor explora.

En tercer lugar, se coloca al centro del análisis la dimensión del conflicto y la negociación entre los actores relevantes del proyecto educativo, principalmente, el magisterio y la representación del Poder Ejecutivo nacional. Probablemente sea éste el rasgo más destacado y original de la investigación desarrollada por el autor, así como el que otorga a su trabajo las mejores posibilidades analíticas dentro del campo de la investigación educativa del presente. En cuarto lugar, el libro presenta las dos perspectivas analíticas en que se fundamenta la exploración del campo de las políticas educativas que orientaron el trabajo de análisis desarrollado por el autor. La primera de ellas, planteada en el primer capítulo de la obra, considera las principales vertientes teóricas que han confluído en el área de la sociología política de la educación durante el siglo pasado y en el presente: la perspectiva funcionalista; las conceptualizaciones sobre el vínculo entre educación y desarrollo; el enfoque dependentista y las posturas críticas de las teorías de la reproducción y resistencia en el ámbito educativo. La consideración de estos marcos teóricos cumple un doble propósito: de un lado, permite situar la perspectiva analítica del autor en el marco del debate, histórico y contemporáneo, sobre las complejas interacciones entre los poderes político y económico y los proyectos educativos implantados en distintos momentos. De otro lado, permite apreciar la relación entre los diversos modelos de desarrollo nacional experimentados en el periodo y las políticas educativas correspondientes.

Un segundo instrumento analítico, presente en esta obra, es aquel que el autor utiliza para abordar el tema central de la investigación: la disputa política por la educación en México. Para ello recupera, en el séptimo capítulo del libro, la perspectiva conceptual de Antonio Gramsci sobre el papel de la educación en la construcción de la hegemonía política, en particular,

el papel de los intelectuales en el planteamiento y justificación de los proyectos educativos, así como el papel de los docentes en su doble condición de protagonistas y destinatarios de las reformas educativas.

El capítulo final del libro se concentra en problemas de coyuntura y actualidad. El autor pasa revista a temas tales como los cambiantes papeles de los sujetos involucrados en la actividad educativa (educandos, docentes, padres de familia); la irrupción de tecnologías digitales en el campo educativo y sus implicaciones en los procesos de enseñanza, aprendizaje y gestión del sistema educativo, en particular, durante la prolongada fase de suspensión de las actividades escolares ordinarias, producto de la pandemia COVID-19.

Sobre el relevante tema de los efectos de pandemia en el sector educativo, se incluye en esta obra el texto "Política educativa y pandemia en México: retos y expectativas", en coautoría con Mareli Marcof Gutiérrez. Se trata de un estudio interesante, principalmente por la evidencia empírica que ofrece para dimensionar el alcance de la afectación, así como dirimir los retos que implica a futuro y examinar posibles alternativas. No obstante que este capítulo de cierre del volumen presenta una estructura metodológica y conceptual diferente a la desarrollada en las demás secciones del trabajo, su inclusión se justifica ampliamente por la importancia del tema. Sin lugar a dudas, la recuperación de la normalidad escolar y de los aprendizajes no conseguidos durante el obligado confinamiento representa para México, al igual que para otros países, el reto educativo principal de la actualidad.

Por la sugerente revisión histórica de la trayectoria de la educación pública en México; por el análisis político de los modelos educativos desarrollados a lo largo del siglo de referencia; por el estudio de las relaciones de acuerdo y conflicto con los actores educativos para la implementación de los principales proyectos educativos del régimen en distintas fases de la historia nacional, así como por la revisión de la problemática de coyuntura y sus retos, *Un siglo de educación pública en México. Estado, Política educativa, Hegemonía y Resistencia* resultará sugerente y motivador para el público amplio, especialmente, para los interesados en formarse como investigadores en el ámbito educativo. Si bien el texto llene como propósito central el análisis del vínculo económico, político, social y educativo del Estado mexicano, visto a la luz de la configuración de las acciones educativas de los gobiernos posrevolucionarios, ello no obsta para ponderar las aportaciones

que, desde un enfoque sociopolítico, provienen de incorporar en el análisis las acciones de resistencia y oposición a las políticas gubernamentales que van librando diferentes grupos y sectores educativos. Es el caso, para citar uno de los temas incluidos en la obra, de las organizaciones sindicales de maestros aglutinados en torno a la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE), organización disidente del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). El enfoque planteado en la obra se propone acercarse a la subjetividad colectiva de los actores de la resistencia quienes, con una estrategia de oposición y crítica social, son capaces, a juicio del autor, no sólo de contravenir políticas y acciones gubernamentales, sino de construir un proyecto alternativo para mejorar la condición social de los docentes, la infraestructura escolar y lo que es más importante, mejorar los niveles académicos y educativos de las comunidades escolares que dirigirán el futuro de México. Bajo la luz de este enfoque, la obra del doctor Victorino refleja la trayectoria de la educación en México en el siglo xx como una historia de encuentros y desencuentros, de convergencias y disputas, de conflicto y hegemonía, y de hegemonía y resistencia socioeducativas. El Estado mexicano posrevolucionario contó con los maestros para la consolidación del pacto nacionalista. El magisterio organizado fue, asimismo, un pilar de la estructuración corporativa del régimen hacia la primera mitad del siglo xx y un factor de resistencia frente a las políticas antisindicales de los cincuenta y sesenta. En la construcción del Estado social del siglo xx, la educación, sus actores y beneficiarios jugaron un papel de primera importancia. Y en la destrucción de ese Estado social a fin de siglo y en las primeras décadas del siglo xxi, los maestros, los académicos universitarios y los estudiantes han sido opositores relevantes. En fin, la óptica del conflicto que aporta esta obra, al lado de otras que con la misma perspectiva comienzan a aparecer en nuestro panorama editorial, representa sin duda una aportación valiosa para el estudio de la educación nacional. También para la intelección de los cambios que se requieren para abordar, con nuevos planteamientos, los retos de la transformación educativa que México necesita.

ROBERTO RODRÍGUEZ GÓMEZ¹²
Ciudad de México, 5 de agosto 2022

¹² Investigador del Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM.

Introducción

El estudio de una realidad histórica tan compleja como las relaciones de la educación básica¹ con el Estado mexicano, durante el periodo de 1921 a 2021, tiene diversas implicaciones: sociales, políticas, educativas y otras. Si son amplios y diversos los aspectos del superestructural objeto de estudio, para conocer y explicar críticamente su proceso general, necesitamos conjuntar aportaciones de diversas disciplinas científicas, principalmente de la Sociología y la Ciencia Política en función de lo educativo, las que se pretenden integrar en una perspectiva interdisciplinaria. Con base en el anterior enfoque, el propósito central del presente trabajo consiste en analizar el vínculo económico, político, social y educativo del Estado mexicano y la configuración de las acciones educativas de los gobiernos posrevolucionarios, con énfasis en los procesos de la centralización educativa de los primeros gobiernos posrevolucionarios a la descentralización como eje fundamental de los más recientes sexenios gubernamentales, incluido los sexenios implementados en los últimos cien años de 1921 hasta 2021.

Analizar la realidad educativa nacional durante toda la evolución del Estado posrevolucionario llevaría a examinar cuestiones que no responden al objetivo central del estudio, por lo que sólo se pretende abordar de manera general la educación básica, media superior y superior en el contexto estatal ya referido, fundamentalmente en México² en el proceso político

¹ Se utilizan indistintamente los conceptos de educación básica y educación, refiriéndose con ellos, de manera general, a las principales orientaciones de las políticas para los niveles primaria y secundaria, preferentemente.

² A lo largo de la investigación se destaca el papel de la educación pública por ser, con mucho, la institución más importante del país.

educativo nacional de 1921-2021, observando el papel que como parte de la organización cultural de la sociedad civil desempeña la escuela.

La amplitud del periodo histórico de análisis permite visualizar a largo plazo, la existencia de varias coyunturas de crisis económica y política, los cambios decisivos en las políticas educativas que median entre el Estado y la educación.

El estudio de largo alcance —estructurado por análisis coyunturales que le dan su evolutiva ubicación histórica a la relación que establece la escuela con el Estado, con la sociedad política y la sociedad civil— busca concretizar una visión sociopolítica sobre el desenvolvimiento conjunto de las políticas educativas fundamentales, proyectos y acciones más significativas, provenientes preferentemente de las instituciones que hegemonizan al Estado posrevolucionario y actual, el bloque dominante encabezado por la burocracia gubernamental, la que construye su hegemonía conforme se consolida el mismo Estado. Al mismo tiempo, las contradictorias luchas de los viejos y nuevos movimientos sociales, en el área educativa, asumen acciones de resistencia hacia una direccionalidad histórica nacional.

La hipótesis central del trabajo sostiene que las políticas educativas predominantes en la educación mexicana, a pesar de los problemas y contradicciones que en algunas coyunturas enfrentan los gobiernos posrevolucionarios y actuales o las autoridades del ramo, se rigen esencialmente por la política hegemónica de la burocracia estatal. Al condicionarse en cada fase estatal, por la correlación de fuerzas actuantes, la política hegemónica en la educación no se impone de manera absoluta, ni se dirige igual por cada uno de los gobiernos posrevolucionarios. En un amplio periodo en que se relacionan la escuela y el Estado, en la evolución de este último se diferencian sus etapas: “Lo que interesa es analizar a las sucesivas fases estatales como diferentes modelos de hegemonía. Cada fase estatal implica, en efecto, una modificación en las relaciones que se establecen entre Estado y masas (modelo de hegemonía) y entre Estado y economía (modelo de desarrollo)”.³

Delimitado el parámetro más general en la caracterización de las fases estatales, conviene señalar una periodización en el análisis de la educación comprendida entre 1921 y el año 2021, para la cual se toma como eje las

³ Portantiero, Juan Carlos, Notas sobre crisis y producción de acción hegemónica, en *Los usos de Gramsci*, Folios Ediciones, México, 1981, p. 182.

relaciones políticas e ideológicas entre la educación formal y el Estado. Esta parte central de la investigación se analiza en la mayoría de los capítulos, pero antes conviene hacer referencia sobre lo que se examina en el capítulo I, para dar así una visión global más ordenada sobre el desenvolvimiento progresivo del contenido del libro.

En esa primera parte del estudio se abordan corrientes sociológicas, con amplias repercusiones en el ámbito de las políticas educativas estatales, las que poseen un enfoque teórico-metodológico sobre las relaciones de la educación con el Estado. Comenzamos con el enfoque funcionalista que, en sus diversas manifestaciones, ha predominado entre amplias opiniones en la educación, particularmente con sus autoridades. Enseguida, se aborda el llamado enfoque del capital humano, visión instrumentalista del Estado y las instituciones educativas que, aunque pertenece a una corriente sociológica un poco distinta al funcionalismo, también concibe a la educación bajo un determinado mecanicismo. Por cierto, sus tesis adquieren nuevos impulsos en el cambio estatal hacia el neoliberalismo económico y social.

Después de una mínima revisión crítica de los dos enfoques arriba mencionados, las consideraciones teóricas que se asumen en este trabajo se plantean como una perspectiva flexible que orienta el proceso de investigación, pero no constituye una determinación que lo prejuzgue o limite, ya que se adecúa a las realidades que aborda el estudio. La perspectiva, identificada con el materialismo histórico, busca conjuntar contribuciones de diversos pensadores desde Antonio Gramsci hasta Henry Giroux y otros teóricos de las corrientes contemporáneas de la sociología política y de la reproducción-resistencia. El que se destaquen las categorías gramscianas en esta perspectiva teórica no es casual, ya que, si tomamos en cuenta el terreno histórico —el capitalismo tardío de la sociedad italiana de su tiempo—, sobre el cual Gramsci coloca sus reflexiones, “ellas estarían más cerca de cierto tipo de sociedades latinoamericanas, que de las formaciones sociales del capitalismo contemporáneo más avanzado... El uso de las categorías gramscianas de análisis para el caso mexicano aparece como absolutamente pertinente entre nosotros”⁴

⁴ Portantiero, Gramsci para latinoamericanos en *Gramsci y la política (varios autores)*, UNAM, México, 1980, pp. 36-37.

En el capítulo II del estudio examinamos las orientaciones en la educación básica, esencialmente la educación nacional, durante el proceso de consolidación y estabilidad del Estado, de 1929 a 1970, periodo limitado por dos crisis en las relaciones entre el Estado, concretamente la sociedad política y la educación como área muy importante de la sociedad civil. Aunque nos trasladamos hasta antes de 1929, particularmente en 1917, como antecedente histórico se considera necesario retomar el vasconcelismo que funda la política educativa y cultural nacional del Estado posrevolucionario. Tiempo después, en la coyuntura que se inicia en 1929, bajo una crisis socioeconómica nacional que se resuelve políticamente en favor de la burocracia gobernante y su estrategia de institucionalidad y corporativización de la sociedad civil, se reconoce la autonomía en las relaciones de la educación con el Estado. Esta relación se reorienta durante el maximato callista y el cardenismo, cuando se contraponen la política educativa gubernamental de tintes socialistas a una política educativa predominantemente liberal. Sin embargo, a partir de la década de los cuarenta se da un viraje en el desarrollo y la hegemonía del Estado, al sustituirse el Nacionalpopulismo por un Nacionalismo desarrollista; fase intermedia en la estabilización estatal, y la educación básica se integra fundamentalmente a los procesos de transformación estatal.

A lo largo del siglo xx, se puede decir que en México estos virajes de las políticas educativas ya se dan dentro de las primeras experiencias de los procesos de modernización social del país, hechos, cuya constante va a reinventarse, aunque con diferentes orientaciones y matices en los sexenios de los años setenta, principalmente el del régimen de Luis Echeverría Álvarez, 1970-1976, y en los de Carlos Salinas de Gortari, 1988-1994, y de Ernesto Zedillo Ponce de León 1994-2000.

El capítulo III reconoce como secuela los conflictos magisteriales y estudiantiles registrados desde los cincuenta y sesenta; especialmente, aquellos realizados en el año de 1968, cuando están dadas las condiciones para que surja el movimiento estudiantil-popular que, como una manifestación significativa de la crisis política que ya se vive, pone en evidencia la crisis creciente del Estado, incluyendo, por supuesto, la educación pública. El movimiento estudiantil de 1968 trae consigo cambios decisivos en todo el sistema educativo nacional, además de afectarse diversas instancias de la

sociedad civil, tanto en sus relaciones con la sociedad política como en sus sectores; autoridades, estudiantes, maestros, padres de familia, trabajadores administrativos y el profesorado activo y aglutinador en diferentes corrientes sindicales y en otras organizaciones políticas sociales.

En el periodo de 1970 a 1982, el capítulo III de la investigación examina parte de la crisis educativa y las políticas educativas —en especial la hegemónica— que buscan resolverla en el marco de la crisis del Estado, de sus modelos de hegemonía y desarrollo, más el segundo que el primero. Aunque, en el estudio, nos ocupamos fundamentalmente de la pérdida consensual del modelo hegemónico en la educación y de sus intentos por una reforma educativa modernizante, por no decir, democratizante.

Como puede observarse en este trabajo, el análisis de la coyuntura 1970-1974 ocupa una parte corta de la investigación. Privilegiamos esta coyuntura no sólo por la abundante información disponible, sino también porque nos remite a la realidad educativa y estatal más contemporánea, en un tipo de Estado, de rasgos más sociales y de beneficio social, con manifestaciones problemáticas que se han agudizado, sobre todo, porque en los años noventa ha cambiado el tratamiento de aquel Estado ante las circunstancias globales y nacionales, incluyendo las crisis económicas y políticas de la burocracia gobernante.

En el capítulo IV, el tratamiento y explicación de las principales acciones educativas tienen como contorno dos hechos vitales en el análisis histórico y social: uno, el inicio de la crisis económica más profunda que ha vivido la sociedad mexicana, a la cual, le han seguido sucesivas crisis coyunturales en más de una década, como la que vivimos actualmente que tiene signos de crisis estructural generalizada; el otro hecho es que, desde ese entonces, se inicia un proceso paulatino de cambio en el tipo de Estado mexicano, se abandona al Estado de beneficio social y poco a poco se va conformando un Estado de rasgos neoliberales, cuya característica esencial es disminuir su papel de Estado educador bajo la visión gramsciana, al desentenderse de sus compromisos con los aspectos sociales (entre otros, el renglón educativo) y estipular y orientar más la ideología de la iniciativa privada y la libertad del mercado como regulador social. En este amplio capítulo, el curso de la modernización de la educación básica pone principal énfasis en tres aspectos fundamentales, cuyo eje sin duda es el Federalismo, y su accionar es

la descentralización, procurando reorganizar el sistema educativo, reformar contenidos y materiales didácticos, así como revalorizar la función del docente. Tales medidas se presentan como una continuación en las políticas sexenales de 1994-2000.

El capítulo siguiente y los restantes tres capítulos que contiene este libro se incluyen como capítulos en su calidad de artículos científicos, que han sido publicados en revistas indexadas tanto nacionales como extranjeras, y el último se ha preparado para su publicación también como artículo en revista indexada.

Lo relevante del capítulo V es lo referente a la revisión de la cantidad de reformas que se han realizado al Artículo 3º constitucional. En consecuencia, su objetivo fundamental es analizar los principales rasgos de los procesos de reforma y contrarreforma, en un lapso de cien años, para conocer qué ha ganado y qué ha perdido la educación pública, en sus coyunturas de reforma al Artículo 3º de la Constitución Política Nacional, con énfasis en la contrarreforma educativa más reciente, la de 2013. La metodología se fundamentó en el análisis comparativo del contenido de las reformas y de las orientaciones políticas de las mismas, en las distintas coyunturas del Estado mexicano, en los cien años de conmemoración de la Constitución. Se concluye que, en el periodo de un siglo, 1917-2017, sobre todo en la segunda mitad del siglo xx, se registraron contrarreformas educativas que perjudicaron a los sectores medios y a los de más precaria existencia de México, a pesar de que estos sectores sociales asumieron acciones de resistencia para no permitir la imposición de tales reformas educativas.

La importancia del capítulo VI es que expone los resultados de un trabajo inicialmente más amplio, ligado al estudio de las políticas públicas educativas en la transición del Estado por el periodo de 1989-2012; agregándose como continuidad de esa investigación, hace referencia a una valoración de las políticas hacia las instituciones de educación del gobierno del Lic. Felipe Calderón H., 2006-2012 en México. Sobre todo, se enfatiza en la Reforma Educativa 2012-2013 como una de las primeras iniciativas que presentó el Ejecutivo Federal proveniente del Partido Revolucionario Institucional (PRI) del sexenio 2012-2018, en sus primeros 100 días de gobierno. El análisis y los resultados de este capítulo incluyeron una revisión de la iniciativa presidencial, entrevistas a personajes clave, diálogos con repre-

sentantes de senadores y diputados e integrantes de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE). El objetivo consiste en conocer la propuesta gubernamental de Reforma Educativa, con la finalidad de arribar a políticas de reforma educativa del Estado y del Gobierno Federal, así como la apreciación de los sujetos sociales y actores educativos frente a dicha política como alternativa al proyecto gubernamental. La iniciativa de reforma educativa y el proceso de discusión y aprobación en una coyuntura política de casi dos años, de diciembre 2012 a octubre de 2013, se aborda en tres momentos: primero, un análisis técnico; segundo, un análisis político; y tercero, un conjunto de alternativas y preguntas que se deben resolver para seguir adelante con las reflexiones en torno al futuro de la Reforma Educativa en cuestión.

Por su parte, el capítulo VII se aboca a reflexionar y señalar que en distintos espacios de las ciencias sociales queda entredicho la actualidad del marxismo o posmarxismo y su aplicabilidad en los estudios e investigaciones en el campo social, político y educativo, por lo que este apartado tiene como propósito aportar elementos teórico-metodológicos a la cambiante realidad social mexicana ante el cambio de régimen político, y con ello, de las nuevas formas para resolver los grandes problemas nacionales. Su metodología argumenta categorías y conceptos temporales, sin embargo, su aplicabilidad a nuevos objetos de estudio en coyunturas actuales como nuevas realidades, la teoría, así como las categorías de educación, Estado, hegemonía además del papel de los intelectuales en la actual transición a la democracia mexicana, se explican en las nuevas relaciones del Estado y la educación superior, desde una óptica del pensamiento gramsciano en el sexenio 2018-2024, el cual sí deja claro en qué consiste un cambio de régimen en México.

Se desarrollan distintos planteamientos de concepciones del Estado, educación y hegemonía con gobiernos autoritarios regidos por políticas económicas de rasgos neoliberales en los últimos treinta y cinco años en México; en seguida, se comparan en el cambio de régimen en la coyuntura actual y las acciones de políticas públicas de un gobierno democrático, legal y legítimo, que promete proyectar la cuarta transformación (4T) social de México con un cambio de modelo económico, y un “Proyecto de Nación” que beneficie al país. Se concluye que la clave del cambio de régimen, además del modelo económico, sólo es posible mediante una reforma estruc-

tural en el contexto de un Estado nacional popular con políticas públicas legales, legítimas y transparentes en el marco de una reforma intelectual-moral, en la transición democrática de la administración sexenal (2018-2024) en el mediano y largo plazos.

Ya en atención a las condiciones del contexto de la pandemia COVID-19, que al parecer se quedará por algún tiempo entre nosotros, el capítulo VIII se ocupa en analizar las diversas opiniones de los sectores sociales que participan directamente en el sistema escolar: profesoras y profesores, padres y madres de familia, directivos y estudiantes en torno a la política educativa gubernamental y pública frente a la pandemia con la finalidad de identificar retos y explorar expectativas para proponer las mejores alternativas hacia una nueva escuela que no sólo cumpla con los planes y programas de estudios y forme profesionales para el empleo sino que también recupere su espacio de aprendizaje para formar ciudadanas y ciudadanos, profesionales orientados a resolver problemas de la vida y construir un mundo más humano con salud ambiental y paz social.

Como una acción de recuperar una de las principales reformas que por motivos de la pandemia COVID-19, así como de organización al interior de la SEP, se agrega en el capítulo IX el anuncio de la propuesta curricular del nuevo Plan de Estudio de la SEP 2022 de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) en educación básica. Apenas dado a conocer entre enero y marzo de 2022, surgieron varias opiniones tanto en pro como en contra de algunos protagonistas de las comunidades y organizaciones relacionadas, preferentemente con la educación básica del interior del país y de algunos especialistas de universidades públicas como la UNAM, entre otras opiniones no menos importante al respecto. Lo interesante es destacar el reconocimiento de esta propuesta curricular que, por primera vez en la historia reciente de las políticas educativas en México, se publica una propuesta de transformación curricular tan importante como la última y más complicada que se da a conocer en el sexenio 2018-2024, por su gran calado que busca, nada más y nada menos, que la transformación de las consciencias de las presentes y futuras generaciones.

En referencia a los últimos cuatro capítulos, como el problema abordado es muy reciente, no hay estudios documentados al respecto, en consecuencia, la metodología se fue reconstruyendo con apoyo de lo publicado, (para el caso de consulta por especialistas en el campo de la educación) en redes temáticas,

y para conocer la reacción de la gente, se tomó como información lo aparecido en redes sociales. Se concluye que, en el contexto de la política educativa ante la pandemia y un escenario optimista, nos obliga a reestructurar y actualizar los planes y programas de estudios en todos los niveles educativos y de todas las carreras profesionales, incluyendo programas de posgrados (maestría y doctorados). La expectativa hacia donde avanzar es que debemos actualizar las fuentes bibliográficas, dejar los contenidos enciclopédicos fuera de la escuela, dar prioridad a los acontecimientos y cambios actuales que nos está ilustrando la actual crisis económica, sanitaria, social y cultural, además de una controversial política educativa que ha sacado a relucir la pandemia global y local actual, al mismo tiempo de una reforma educativa propuesta hacia la constitución de una Nueva Escuela Mexicana que, por la contingencia de la pandemia, se ha detenido y sus propuestas de transformación son poco conocidas por la gran mayoría de los actores del proceso de enseñanza y aprendizaje.

En la última parte, antes del anexo, se expresan las conclusiones generales, como consideraciones finales de nuestro estudio; esto es, sus alcances y limitaciones, así como la confirmación sustancial de las hipótesis y los objetivos propuestos en el resto de la investigación. En esta parte final también se señalan algunos replanteamientos para redondear ideas básicas que hubieran quedado incompletas.

La bibliografía básica es una amplia lista de fuentes documentales utilizadas, las que se inician por el apellido del autor y en orden alfabético. El trabajo se facilita y tiene solidez al organizar el repertorio de las fuentes empleadas, con base en la información proporcionada por las fichas bibliográficas del conjunto de citas o notas al pie de página.

Debido a que existen más probabilidades de que se lean si se ubican al pie de cada página, las notas al pie constituyen, precisamente, nuestro *aparato crítico*,⁵ el cual incluye notas de cita de contenido y referencias cruzadas. A lo largo del estudio se utilizan principalmente en forma combinada, las notas de cita (para dar la fuente exacta de lo mencionado y de hechos e ideas particulares) y las notas de contenido (para definir el término que empleamos y la explicación complementaria o argumento). Las notas de referencia

⁵ La fundamentación y empleo del aparato crítico se retoma, básicamente, de Baena Paz, Guillermina, *Manual para elaborar trabajos de investigación documental*, UNAM, México, 1977, pp. 81-88.

cruzada son menos, ya que conducen al lector a otra página, apartado o capítulo del mismo trabajo para relacionar o completar datos o evidencias.

Muchas de las notas de pie de página ocupan gran espacio, en especial cuando se trata de aclaraciones o citas largas sobre cuestiones importantes. A pesar de su extensión, de la incomodidad para colocarlas, al reconocer incluso que dificulta la lectura “corrida” del trabajo, de todos modos, se prefieren este tipo de notas que no se limitan de antemano, ya que hacen avanzar críticamente desde las fuentes mismas, bajo un tratamiento de aproximación teórica en la explicación empírica de las relaciones, a veces idílicas y en otras ocasiones conflictivas, entre las políticas en la educación pública y el Estado mexicano contemporáneo.

Con respecto al Anexo de las páginas 295 y 296, éstas se toman como una referencia obligada, ya que las personalidades que ocuparon el cargo de Secretario o Secretaria de Educación Pública del Estado mexicano de 1921 a 2022 fueron profesionales, en algunos casos, ideólogos, intelectuales, que contaban con una visión revolucionaria o conservadora del papel que juega el Sistema Educativo Nacional en el contexto económico, social y cultural del bloque histórico que conforma la burocracia política en cada modelo hegemónico y coyuntural del Estado nacional.

No podría terminar esta introducción haciendo referencias de mis agradecimientos a los estudiantes del posgrado de Sociología Rural de la Universidad Autónoma Chapingo. Especialmente a Rocío Ángeles Atriano Mendietta, Yschel Soto Espinoza, María del Carmen Benítez Hernández y Mareli Marcof Gutiérrez, por permitirme compartir y publicar este libro. También a Herminia Ostoa Escudero por el gran apoyo otorgado para la organización y revisión del presente texto, así como su aportación inicial de la portada del mismo. Mis sinceros reconocimientos por este gran apoyo a todas ellas.

LIBERIO VICTORINO RAMÍREZ

Invierno, 2022.

Palabras clave: *ámbitos formativos, educación integral, interdisciplinariedad, proyecto educativo, procesos y resultados.*

1. Reestructuración socioeconómica y modernización educativa. Sociología y política educativa

LIBERIO VICTORINO RAMÍREZ*

DOI: <https://doi.org/10.52501/cc.111.01>

Resumen

El propósito fundamental de este primer apartado es presentar un panorama de las principales concepciones sociológicas en torno a los cambios económicos sociales que viven los países latinoamericanos. Asimismo, destacar la importancia que tienen las orientaciones teóricas siempre ligadas a las acciones políticas. Por ello, la Sociología y la Ciencia Política resultan más que oportunas en el tratamiento de este tema.

Palabras clave: *Educación y Estado, Educación pública en México, Historia de la educación pública México Siglo XX.*

El supuesto hipotético de que detrás de cualquier acción política subyace una concepción sociológica es una de las motivaciones de este capítulo. Por ello, como se observa en el tratamiento particular, el recorrido se hace desde la primera visión en que se concibió a la escuela como organismo vivo con funciones casi naturales, hasta aquellas que reconocen que la escuela o la educación formal es mucho más que eso, y por tanto, su papel en la sociedad resulta más que prioritario.

Aunque el concepto de modernización educativa es una constante en la mayoría de los regímenes gubernamentales en el Estado mexicano posrevolucionario, apreciamos —con base en la presente conceptualización y a

* Doctor en Sociología. Instituto de Investigaciones Socioambientales, Educativas y Humanísticas para el Medio Rural, Universidad Autónoma Chapingo, México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7732-6154>

lo largo de la lectura de esta obra— que dichos proyectos, como orientaciones principales de la política educativa, se diferencian de acuerdo a intencionalidades gubernamentales y contextos nacionales e internacionales.

El proceso de modernización se concibe como un conjunto de transformaciones económicas y sociales, que obedece a la expansión del capitalismo mundial. Por esta razón, para comprender la modernización en un determinado país, es conveniente analizarla como un proceso global e histórico. Se sabe que este fenómeno se remonta al mundo colonial y neocolonial: hacia fines del siglo XVIII durante el imperio español, a fines del XIX e inicios del XX en los imperios dominados por los grandes monopolios privados europeos y norteamericanos. Particularmente, la etapa que arranca al término de la Segunda Guerra Mundial se presenta como una modernización que crea grandes expectativas a los países dependientes que —según algunos estudios—¹ tiene, entre otras, las siguientes características:

- a) Moviliza grandes capitales, orientando una gran inversión en la industria liviana de productos perdurables, como la textil que le permite evitar ciertas importaciones y ampliar el mercado interno.
- b) Propicia la creación de infraestructura y servicios que facilitan la comunicación entre las ciudades de mayor actividad económica de los países.
- c) Renacen nuevas expectativas para amplios sectores sociales sobre el futuro inmediato nacional y regional a nivel latinoamericano.
- d) Se da un encuentro eficiente entre las modalidades propias del capitalismo monopólico y los sectores de punta de la burguesía, desalentando a la llamada burguesía tradicional.

Con base en esas características, se reconoce que la modernización de un país se mide según el grado de sustitución de su economía (agrícola y extractiva fundamentalmente), por el desarrollo de la industria, el grado de

¹ Vasconi, Tomás y Recca, Inés, *Modernización y crisis de la universidad latinoamericana*, en Guillermo Labarca, et al., *La educación burguesa*, Nueva Imagen, 1977. Follari, Roberto, *Universidad, modernización y crisis de la razón*, en *Revista Mexicana de la Sociología*, enero-marzo, UNAM, 1984, México.

desarrollo de los centros urbanos nodales y la ampliación de toda la infraestructura estatal y su correspondiente disponibilidad de recursos como de instituciones públicas y privadas (organizaciones empresariales, sindicales y profesionales). Pero este proceso de modernización trastoca necesariamente las relaciones sociales de producción y la recomposición de las fuerzas políticas.

Precisamente, después de la Segunda Guerra Mundial, la influencia de los Estados Unidos sobre los países latinoamericanos rebasa el interés por la apropiación de las materias primas y llega hasta las decisiones políticas que afectan la soberanía nacional de los países de la región, justificando muchas de sus acciones intervencionistas directa o indirectamente por su doctrina de “seguridad nacional”.

Ante los cambios, ningún sector de clase se queda al margen, según su visión, la oligarquía tradicional terrateniente se “retrasa” en la movilización de sus capitales y su falta de dinámica para emprender acciones (sobre la democratización de las instituciones, avanzar en la Reforma agraria...) es desplazada del poder político por un sector de la burguesía.

Los capitales prefieren invertir en los sectores secundario y terciario de la economía, afectando a la agricultura y produciéndose desde ese tiempo una fuerte descampesinización, despoblando al campo y cambiando las relaciones de producción en torno a la propiedad y al uso de la tierra.

Los sectores medios, conformados por pequeños propietarios de medios de producción y pequeños comerciantes, crecen a partir de la Reforma agraria, el prometedor resultado del auge del sector terciario de la economía y sus nuevas relaciones laborales se corresponden con la modernización de esa época. Pero, la nueva burguesía genera un mayor crecimiento. Poulantzas argumenta que esta clase social está integrada por:

Trabajadores asalariados que, no perteneciendo a la clase obrera, son explotados por el capital, ya por que venden su fuerza de trabajo, ya por la posición dominante del capital en los términos del intercambio (servicios). Se trata de una determinación que se deriva principalmente de las relaciones económicas.²

² Poulantzas, Nicos, *Las clases sociales en el capitalismo actual*. México, 1980, Siglo XXI, pp. 232-233.

Debido a que esta nueva clase no tiene un afianzamiento específico en las relaciones de producción, ya que fluctúa entre una dependencia del capital y del trabajo directo asalariado. Esta condición posibilitó que este sector sea fácilmente captable por el gran capital y la burguesía para participar en el proyecto de modernización.

Un sector importante de esta pequeña burguesía se inclina por conocer y formarse profesionalmente en el área técnica, surgiendo así el especialista de alto nivel, cuya ocupación se ubica en la tendencia unilateral para dedicarse a problemas operativos y de optimización de medios, descuidando el modo como estos se constituyen en tales y por qué. Dice Palmade:

Si los tecnólogos sociales no hacen otra cosa que poner a punto los objetivos de los sectores dominantes, de lo que ellos mismos participan y dependen funcionalmente, su tecnicismo se convierte por este mismo hecho, en tecnocratismo.³

La mayoría de los organismos técnicos que surgen en ese momento, cuyas tareas son la búsqueda de modelos, sistemas, la planificación de los hechos sociales y otras funciones, poco a poco, devienen mediante su discurso en organismos tecnocráticos.

La nueva pequeña burguesía, captada electoralmente a inicios del presente siglo, ya en la década de los sesenta se fracciona, y según Vitale adquiere las siguientes orientaciones:

Una fracción se pone al servicio de la burguesía neoliberal: surge el especialista de alto nivel en la administración y finanzas. Otra fracción se ubica en la burocracia del Estado y de organismos internacionales. “Esta tecnoburocracia, tiene raíces económicas profundas que defender. Se ha convertido en la consejera áulica de los gobernantes porque dice conocer los complejos mecanismos del intervencionismo estatal en la economía” y una fracción más, inspirada en el reformismo, toma como espacio de acción la universidad, cuya visión social se concreta en una *intelligentsia* desarrollista universitaria.⁴

³ Palmade, Guy, *Interdisciplinariedad e ideologías*, Narva, Madrid, 1979.

⁴ Vitale, Luis, *La formación social latinoamericana*, Fontana, Barcelona, 1979, p. 50.

El papel que hasta ahora ha jugado la nueva pequeña burguesía en ascenso adquiere significados distintos ante el proceso modernizador, ante el papel que juega la clase media, el movimiento obrero y la burguesía numéricamente predominante en la universidad liberal. En medio de una serie de alteraciones de índole económica y política, surgen ciertas contradicciones sociales expresadas ideológicamente en los centros universitarios en 1968. Sin embargo, con varias medidas reformistas, como, entre otras, la expansión escolar en todos los niveles (particularmente en la educación básica) son amortiguados mediante la concertación de objetivos sociales, que le permiten a los gobiernos y a los grupos dominantes ganar el consenso social.

Sin embargo, el proceso modernizador enfrenta dos grandes obstáculos: a nivel social, se vive un ambiente de radicalismo entre las clases, causadas por las tensas relaciones de producción impuestas por el acelerado ritmo de concentración de capitales y el punto de desarrollo real alcanzado por las fuerzas productivas, sobre todo en el aspecto técnico. A nivel de la educación superior, se producen transformaciones concomitantes a lo que sucede en el proceso económico y político, lo cual cuestiona el papel de las profesiones y de las propias universidades en su transición de una orientación liberal a un tipo desarrollista. En todo caso la reestructuración social y el papel de la educación es vista desde distintas ópticas que enseguida se analizan, para su mejor comprensión.

1.1 Funcionalismo y educación

La política educativa, particularmente la de rasgos predominantes, desde el enfoque funcionalista, tiene una peculiar función o rol dentro de la sociedad, la cual se concibe como un sistema de sistemas en donde sus elementos constitutivos son funcionales a ella. Se observa una relación mecánica de la parte con el todo dentro de una totalidad abstracta o falsa totalidad, sustentada en conceptos absolutos y ahistóricos. El funcionalismo⁵ preten-

⁵ En este apartado uso indistintamente los conceptos de funcionalismo y desarrollismo, aunque aclaro que para algunos lo más correcto sería hablar de un funcionalismo desarrollista. También se reconoce que en el funcionalismo hay otras variantes que más adelante explico.

de desarrollar un análisis global, bajo una visión sistemática de la sociedad, sin plantearse “la cuestión fundamental de la naturaleza de esa totalidad, de su génesis, desarrollo y, lo que es más importante, de las contradicciones que guarda en sus seno y que pueden determinar su desaparición. La conformación y transformación del sistema no es básicamente un problema de investigación para el funcionalismo; el sistema se considera como algo dado. Se quiere conocer la función de un elemento en el sistema, pero no la naturaleza misma del sistema”⁶

Pese a que parecen ciertas las limitaciones del funcionalismo, se reconoce que, con los estudios de Durkheim, se impulsa la construcción del objeto de la sociología de la educación. Para Durkheim, la función principal de la educación es la socialización de la generación joven por los adultos, la educación debe accionar por dos vertientes.

Primero, para su función de “homogenización”, “la educación debe suscitar cierto número de estados físicos y mentales que la sociedad a la que pertenecen (los individuos) considera que no debe estar ausente en ninguno de sus miembros”. Segundo, para la función de “diversificación”, la educación debe proporcionar algunos estadios físicos y mentales que el grupo social particular (casta, clase, familia, profesión) considera que deben estar presentes en todos aquellos que lo integran”. Cumpliendo las funciones de transición, socialización, continuidad histórica, integración y de preparación para desempeñar roles fijos, la educación común (homogénea) es el soporte de la cohesión social (en términos durkheimianos de la solidaridad orgánica), que se diversifica a partir de cierta edad en función de la división social del trabajo, llamada “la necesidad social de diversificación”⁷.

Durkheim, un adepto del desarrollismo, argumenta lo siguiente:

Es un hecho que en las sociedades industriales, o que tienden a serlo, se produce una funcionalización generalizada de las mismas que afecta, desde luego, a la educación. Esta se funcionaliza en todos los grados, aunque donde el fenómeno se muestra con mayor claridad sea sobre todo en la enseñanza supe-

⁶ Díaz Polanco, Héctor, Contribución a la crítica del funcionalismo, en (varios autores), *Teoría y realidad en Marx, Durkheim y Weber*, Juan Pablos, México, 1981, p. 117.

⁷ Durheim, Emile, *Educación y sociología*, Saphire, Buenos Aires, 1978, pp. 15-19.

rior, que es la destinada a llenar los cuadros dirigentes de carácter técnico y administrativo de este tipo de sociedades.⁸

El desarrollismo, al asegurar que la expansión de la educación contribuye a democratizar la sociedad, considera que a mayor desarrollo mayor educación y a mayor educación mayor democratización de la sociedad. En México, este pensamiento educativo comenzó a tener vida institucional en la década de los cuarenta. Para el caso de la educación básica formal, este enfoque cuestionó seriamente a la llamada educación liberal, asunto del que me ocuparé en páginas posteriores.

La escuela, dentro de otra variante del funcionalismo, se concibe como la “piedra angular” del profesionalismo que define a la estructura ocupacional de las sociedades modernas,⁹ y a la educación en general como la instancia que se encarga de legitimar la estratificación social. Asimismo, se considera a la educación como un instrumento para el progreso técnico, como medio de selección y ascenso social, como mecanismo dinámico de movilidad social.

Con base en esta apreciación funcionalista de la escuela; la educación y la socialización, legitima una estructura de desigualdades sociales, al aceptarse que los que ingresan a la escuela y sean accesibles al poder económico y poder político, son los más “capaces”, entendiendo esto como la capacidad de adaptación a las estructuras sociales establecidas y la interiorización de normas y valores dominantes en la sociedad. Es claro que la cohesión social, en torno a los valores burgueses, y el mismo sistema normativo, constituyen

⁸ Medina Echevarría, José, *Filosofía, educación y desarrollo, Siglo XXI*, México, 1967, p. 133. El libro de Medina Echevarría es un claro ejemplo de la sociología funcionalista dominante en las sociedades industriales, aplicada al estudio de la educación de los países que, para salir del subdesarrollo, deben supuestamente seguir el camino recorrido por los países de modernización capitalista avanzada:

“Por ello, resulta erróneo trasladar sin más teorías y conceptos elaborados para dar cuenta de la situación vivida por los países europeos o los Estados Unidos, sea en su momento actual o cuando comienzan su ‘despegue desarrollista’. Dado que ambos grupos nacionales, las hoy desarrolladas y las subdesarrolladas, coexisten e interactúan de manera desigual y combinada en un mismo sistema capitalista mundial, condicionándose recíprocamente, resulta carente de sentido esperar que las segundas sigan procesos de cambio similares a los que recorrieron los países del desarrollo originario” (Aldo Solari y otros, *Teoría, acción, social y desarrollo en América Latina, Siglo XXI*, México, 1973, pp. 146-147.

⁹ Véase Parsons, Talcott, *El sistema de las sociedades modernas*, Trillas, México, 1974, p. 125.

una base consensual importante de la ideología dominante y del orden social capitalista.

Bajo una estrecha concepción despolitizada de la escuela, se considera que dentro de ella pueden definirse posiciones individuales, pero sólo para enfrentar y resolver problemas que afectan personalmente y al interior del sistema. Para Parsons, como para muchos funcionalistas y neofuncionalistas, la escuela “en tanto que institución educativa inserta en una sociedad capitalista, no puede tomar posiciones institucionales sobre problemas contemporáneos generales independientemente de la importancia de estos. Individualmente, profesores y estudiantes pueden asumir una posición, pero la escuela debe permanecer neutral”.¹⁰

Durante el proceso de socialización, reforzado a través de toda institución educativa, se pretende que la escuela cumpla funciones como la de capacitar individuos para los distintos roles que la sociedad capitalista requiere. Si ella no cumple satisfactoriamente esta importante tarea, se busca planear su desarrollo y modernizarla, con el propósito de hacerle cumplir su responsabilidad fundamental, la de preparar adecuadamente los cuadros calificados que requieren las sociedades modernas. Si los objetivos funcionalistas no se logran se culpa a la existencia de una crisis, o sea de una disfunción:

Ruptura del funcionamiento normal del sistema debido a factores exógenos respecto a las “leyes” que caracterizan su naturaleza. Estos factores se limitan a manifestar lo “negativo”, la detención, la ruptura, el “deterioro”... La superación de la crisis se plantea en términos de una restauración del anterior compromiso, o de la necesaria instauración de una nueva y más eficaz ‘armonía’.¹¹

¹⁰ Waggoner, G. R., La educación superior en Estados Unidos y en Latinoamérica, *Revista de Educación Superior*, número 3, ANUIES, México, 1975, p. 12 Waggoner retoma conceptos de Parsons, como “racionalidad”, “sociedad pluralista” y “neutralidad”, incluso acude a autores vinculados a Parsons como Durkheim y Weber, para desarrollar su concepción de una universidad eficiente y racional, adecuada a las necesidades del sistema capitalista.

¹¹ Cacciari, Máximo, Transformación del Estado y proyecto político, en *Cuadernos Políticos*, núm. 25, ERA, julio-septiembre de 1980, p. 7.

Desde la concepción funcionalista se busca que, por ejemplo, la reforma educativa mejore la adecuación entre sistema escolar y sistema productivo; se pretende la eficiencia en la transmisión de una concepción educativa, cuyo contenido y raíces sociales no se cuestionan. Bajo esta óptica la reforma educativa, la racionalización de la administración escolar, la tecnología educativa, la sistematización de la enseñanza, entre otros aspectos importantes.¹²

En esta concepción sociológica se sobreentiende que, si existe disfuncionalidad entre la escuela, la economía y el resto de la sociedad, se tienen que impulsar cambios que mejoren esa adecuación. Aquí se presupone una modernización funcional que sin agravar los conflictos todo vuelva a la normalidad, “porque una sociedad moderna es una sociedad de óptimo desarrollo”.

Enseguida se le dedica un importante espacio al llamado enfoque economicista, no porque el presente estudio adopte esa posición teórica, sino porque en las políticas estatales sobre acciones hacia la educación básica y en general, en la formación de recursos humanos en las escuelas, existen sectores representativos que postulan sus propuestas con base en los planteamientos de la inversión educativa. Desde luego, reitero que esta teoría al igual que las otras juegan un papel importante en el debate teórico, es por ello que no se puede soslayar.

1.2 Educación y desarrollo económico

Durante los años cincuenta, en los Estados Unidos de Norteamérica se comenzó a utilizar la educación como formadora de capital humano. Esta concepción educativa sostiene que es requisito imprescindible invertir en educación para lograr un crecimiento económico. El enfoque tiene sus antecedentes inmediatos en la economía clásica inglesa, en la cual uno de sus principales exponentes, Adams Smith (en *La riqueza de las naciones*), aseguraba que la adquisición de talento puede considerarse como una inver-

¹² Véase De Ibarrola, María “Enfoques sociológicos para el estudio de la educación” (ponencia presentada en el Seminario sobre Corrientes Contemporáneas en Sociología de la Educación, Centro de Estudios Educativos, México, 1981, p. 15.

sión.¹³ Más tarde Irving Fisher, representante de un grupo de economistas neoclásicos, acuñó el concepto de *capital*, pero sólo con significado restringido. T. W. Schultz y otros pensadores continuaron con la misma empresa y demostración de que las “habilidades, los conocimientos, y otros atributos similares” adquiridos por el hombre, incrementan la productividad del trabajo. En este sentido, la educación juega el papel de capital.

Autores como Slow y Denison, identifican el crecimiento económico como el aumento en los gastos para la educación y cómo ésta resultó más atractiva como inversión en relación con la inversión en capital físico. Al respecto, José Ángel Pescador, argumentaba lo siguiente:¹⁴

Las conclusiones de Denison sobre la contribución económica de la educación pueden ser resumidas en sus propias palabras; “de 1929 a 1957 la cantidad de educación que cada trabajador había recibido en promedio se incrementó en casi 20% anual, lo que permitió aumentar la cantidad promedio de la fuerza de trabajo en 0.97% anual contribuyendo en 0.67% a la tasa de crecimiento del ingreso nacional real, y, por lo tanto, constituyó el origen del 23% del crecimiento del ingreso nacional real total y 42% del crecimiento del ingreso nacional real por persona ocupada”.

De acuerdo a esos postulados, Medina Echevarría estima que el gasto público en educación sería una inversión rentable. Basa lo anterior en su propio concepto de educación, ya que para él, la educación es un mecanismo de transformación de la estructura de la sociedad que acompaña al proceso económico en dos sentidos: como medio de selección y promoción social, y como instrumento de progreso técnico, promotor de las actitudes incentivas y coadyuvantes para la adaptación tecnológica.

La economía de la educación, concibe el desarrollo económico como un proceso de acumulación de capital —físico y humano—, en el cual no existe más la diferencia tradicional entre el trabajo como factor originario y el capital como factor derivado.

¹³ Los siguientes argumentos se basan en Sagré, M. y otros, Una nueva ideología de la educación en *Economía Política de la Educación*, Nueva Imagen, México, 1980. pp. 343-344.

¹⁴ Pescador Ozuna, José Ángel, Teoría del capital humano: Exposición y crítica, en *Sociología de la Educación*, Centro de Estudios Educativos, México, 1981, pp. 162-163.

En su objetivo por contribuir en la elaboración de un programa eficiente de inversión para el desarrollo económico, esta corriente se constituyó “como el conjunto de diversos métodos para la investigación de problemas específicos... comprendidos bajo el supuesto general de que a mayor inversión en educación, mayores incrementos en la productividad, mayor volumen de ingreso y, por tanto, se acelera el ritmo de crecimiento económico de un país.¹⁵ Sin embargo, no toda la educación es considerada como inversión, sólo aquella que es observable en términos de habilidades y de más atributos rentables, es decir, aquella fuerza de trabajo instruida y desarrollada en el mercado de trabajo.

Esta corriente parte, en principio, de una concepción mecanicista de la sociedad y la educación. Ellos suponen que hay una correspondencia estrecha entre el sistema productivo y el sistema educativo.

La realidad en las sociedades latinoamericanas ha demostrado que existe un desarrollo desigual entre educación y trabajo¹⁶ y que, incluso, llegan a ser contradictorios. Además, el sistema educativo no puede circunscribirse sólo a la demanda de mano de obra calificada que generan las actividades productivas, de distribución o de servicios. “Las funciones ideológicas y políticas de la educación siguen estando presentes (e incluso en este enfoque que se dice neutral y científico)... Sólo que toman ahora una forma específica acorde con las características de la modernización del aparato productivo”.¹⁷

El mérito relativo del enfoque economicista fue precisamente cuestionar a la educación liberal que producía profesionales de prestigio cultural, pero

¹⁵ Sirvent, Carlos y Vergara, Regina, *El sistema de educación para adultos, una evaluación sociológica*, UNAM, México, 1981, p. 15.

¹⁶ En nuestro país, las dificultades para que el sistema educativo se vincule con la producción emanan de una economía desigual y combinada, en la que coexisten mercados de empleos sumamente estructurados, estables y modernos vinculados a ramas de la una alta composición de capital y, por lo tanto, alcanza altos grados de productividad. Estos al lado de otros mercados básicamente desestructurados e inestables, que corresponden a la industria mediana, a la industria familiar, a los servicios de mantenimiento y elaboración de partes. Además hay otro sector representado por un mercado de trabajo de subsistencia, como algunas ocupaciones agrícolas minifundistas y el sector de servicios (Olac Fuentes Molinar, Entrevista por José A. Pérez Islas, en la revista Estudios sobre la Juventud, CREA, Nueva Época, núm. 2, México, abril-junio de 1984.

¹⁷ Labarca, Guillermo, Introducción, en *Economía política de la educación*, Nueva imagen, México, 1980, p. 29. Véase también Hinrichsen, D., Kobler, K., “Teorías burguesas. Descripción y crítica. (Crítica de la economía burguesa), *op. cit.* pp. 283-371.

alejados de la producción. El principal error de esta concepción fue parcializar la función económica de la educación y absolutizar el papel de la ciencia como motor del desarrollo. En conclusión, no hacían otra cosa que invertir el problema y ubicarlo en el más absoluto oscurantismo.¹⁸

Los argumentos sobre la rentabilidad de la educación son expresados en crecimiento económico, olvidan el funcionamiento real de la sociedad, su desarrollo desigual y combinado, sus cuestiones políticas socioeconómicas y culturales, el papel de las burocracias públicas y privadas, las diferentes remuneraciones en las profesiones, el subempleo y desempleo.

En las mediciones, por parte de la teoría del capital humano, olvidan analizar los contenidos, la calidad y pretenden homogenizar un espectro que es por naturaleza, complejo y desigual.

En similares apreciaciones que en el anterior apartado, el concepto de modernización se entiende como los cambios más importantes de todo proceso social. El avance científico y técnico, como expresión de esa modernización tiene que influir en las políticas educativas para renovar las instituciones, las cuales deben abocarse a promover los cuadros profesionales que requiere la economía sin considerar que ambas instancias tienen su propia dinámica.

1.3 Desarrollismo y desarrollo regional

A partir de los planteamientos sobre las relaciones entre la sociedad y la escuela ya referidos, se desarrollan en América Latina y en México diversas propuestas de reformas educativas con el firme propósito de sustituir la vieja ideología educativa, por una ideología más acorde a las condiciones de dependencia. La mayor parte de estos cambios buscó una verdadera transformación de la escuela liberal a la educación desarrollista, cuyo objetivo central no era solamente adecuarlas a una eficiencia económica y a la supuesta de-

¹⁸ Finkel, Sara, El capital humano: Concepto ideológico, en *La educación burguesa, op. cit.*, pp. 266-267. El economicismo como desviación metodológica para el análisis de fenómenos sociales no permite conocer "la relación dialéctica entre la base y la superestructura, ni al hombre como sujeto objetivo, histórico-social" (Véase Kosik, Karen, *Dialéctica de lo concreto*, Grijalbo, México, 1969, p. 165).

mocratización que dicen generar, sino también a la formación de una conciencia utilitaria afín al proceso de desarrollo del capitalismo dependiente.

Sin embargo, a inicios de los sesenta, estos y otros argumentos —como los de la CEPAL, que concibe el desarrollo como suma congruente de elementos que impulsan un progreso, o bien la concepción rostowiana, que argumenta que los países desarrollados ya han alcanzado una quinta etapa de evolución, mientras que los subdesarrollados, padecen un retraso en el proceso de su existencia— pierden influencia ideológica frente a la llamada sociología regional.

El principal interés de la nueva sociología regional, denominada también como corriente dualista estructural, radica en lograr independencia teórica dando especificidad a la problemática del desarrollo en América Latina. Bajo su concepción, argumentan que la economía de los países subdesarrollados corresponde a un desfase entre el sector industrial, dinámico y moderno, y el agrícola de subsistencia y tradicional.

Autores como Gino Germani sostienen que este dualismo retarda el progreso y obstaculiza el problema de las “resistencias al desarrollo”, distingue dos conceptos básicos: resistencia y obstáculos.

Las resistencias al desarrollo son aquellos “procesos que implican intervenciones activas por parte de los individuos”, y obstáculos son aquellos procesos en que no se da tal intervención, aunque (...) los mismos se verifiquen a través de comportamientos desfavorables o contrarios al desarrollo.¹⁹

La concepción de desarrollo para esta corriente significa que el hombre y la sociedad deben alcanzar determinadas metas generales de progreso, las cuales pueden lograrse por medio de la modernización, cuyas características son, entre otras, racionalización de los recursos, creación de una base ideológica y coordinación de las fuerzas sociales, las que pueden alcanzarse mediante, la educación, la cultura y los medios masivos de comunicación.

La propuesta fundamental que hacen es dinamizar la economía en dos ejes: impulsar la industrialización, cuyos beneficios traerán consigo produc-

¹⁹ Germani, Gino, *Política y sociedad en una época de transición*, Buenos Aires, Paidós, 1963, p. 146.

tividad, eficiencia, mayor empleo, urbanización, bienestar, en general, y la redistribución del poder social, vía la democratización de las instituciones gubernamentales y la sociedad civil. Con estas políticas se llegaría a una mayor distribución del ingreso, un Estado nacional organizado, progresista e independiente.

Reiteran que el éxito de esta propuesta depende del nivel que alcance una conciencia crítica y de unidad social y de la reestructuración del contenido, cobertura y organización del sistema escolar, preferentemente de la educación superior.

1.4 El enfoque dependientista y sus propuestas educativas

En el contexto de las contradicciones sociales, expresadas en una serie de conflictos protagonizados por diversos sectores sociales en casi todo el continente, a fines de los sesenta aparece un nuevo enfoque que pretende dar una nueva visión de las relaciones que se dan entre el desarrollo del capitalismo central y el desarrollo del capitalismo dependiente latinoamericano. Una de las principales tesis que sostienen es que la dependencia.

... no es un Estado atrasado y anterior al capitalismo, sino una consecuencia de él y una forma particular del desarrollo: el capitalismo dependiente. No se trata de una cuestión de satelización, como estructuras internas que están condicionadas por la situación internacional de dependencia.²⁰

En otras palabras, “el capitalismo en Latinoamérica se ha desarrollado dentro del contexto de la expansión y evolución del capitalismo mundial”²¹

El capitalismo dependiente en América Latina no estaba llamado a conducir por vías sinuosas (las asincronías y desfases) que se ven desde el tradicionalismo hacia la modernidad, sino que generó un nuevo patrón de desarrollo que pronto se denominó dependiente y asociado. Al respecto, Cardoso argumenta: “Así, pues, no subsisten las tesis de ‘desarrollo del sub-

²⁰ Dos Santos, Teotonio, *Imperialismo y dependencia*, México, Era, 1978, p. 304.

²¹ Bamberger, Vania, *El capitalismo dependiente latinoamericano*, Siglo XXI, México, 1976, p. 3.

desarrollo' o de superexplotación 'estancacionista' (ni las) hipótesis que sugieren que una expansión con efectos similares a lo que ocurre en el centro se dará en la periferia".²²

En todo caso lo que se afirma es la existencia de un tipo peculiar y contradictorio de desarrollo, en el terreno social, político y natural. En lo social, se daba una industrialización heterogénea, sobre todo, por el papel tan débil de la burguesía para asumir la modernización, el distanciamiento del proletariado respecto al resto de los sectores sociales, la proliferación de sectores medios al amparo del Estado o de la penetración del capital transnacional.

En el terreno político, esta corriente contribuía a explicar el proceso que vivía el Estado en América Latina y sus principales acciones, en cuanto al intervencionismo, acumulación de capital y la política de redistribución del ingreso. En el terreno cultural, analizaban la importancia del fenómeno reproductor para afianzar más la dependencia, a la vez que proporcionan como alternativa una verdadera autonomía cultural. Pero conscientes de que esta solo se lograría mediante una independencia económica y política, de hecho sugerían una revolución.

Cabe una vez más retomar las palabras de uno de los principales teóricos del dependientismo: "No quiero discutir aquí el acierto o el error de esta afirmación, sino sólo destacar que en el polo opuesta (y discontinuo) del enfoque de la dependencia lo que se vislumbra no era el desarrollo autónomo, sino el socialismo".²³

Bajo estos planteamientos impulsaron su propio proyecto de reforma universitaria, cuyos postulados se inspiraban en la teoría reproductivista, de la cual recogemos algunos postulados althusserianos.

Althusser considera que en una sociedad capitalista, además de la reproducción de los medios y fuerzas de producción, existe una reproducción "de las condiciones de la producción", relaciones de producción, o sea, relaciones entre explotados y explotadores, lo cual es obra de los aparatos ideológicos del Estado, que reproducen la ideología dominante y apuntalan

²² Cardoso, F.M., La originalidad de la copia: la CEPAL y la idea del desarrollo, *Revista de la CEPAL*, segundo semestre, 1977.

²³ Cardoso, F.H., El desarrollo en capilla, R. Franco (ed.) *Planificación social en América Latina y el Caribe*, citado por Brunner, J. Joaquín, *op. cit.*

su hegemonía; particularmente, la reproducción material no directiva de la fuerza de trabajo, su calificación es obra específica de ese aparato, dominante en las sociedades capitalistas.²⁴

De manera unilateral y arbitraria se concibe a la escuela con un carácter reproductivo, anteponiendo un ahistórico y rígido análisis institucional al complejo análisis clasista del materialismo histórico.

En autores como Althusser y sus seguidores, el papel de la escuela es doble: “La escuela: (a) reproduce los puestos o las relaciones de producción; (b) separa a los individuos y les asigna puestos así definidos.”²⁵

Según el reproduccionismo, el aparato ideológico escolar, que también comprende a las instituciones de educación básica y superior, reproduce puestos en la división social del trabajo mediante la inculcación de la ideología dominante en los educandos. Al revisar críticamente los planteamientos reproduccionistas, es importante advertir que se concibe a la escuela como una rígida y totalmente alineada institución que, como recibe a los educandos, los desarrolla y fortalece en su ideología y posición social. Así, se considera tautológicamente que la escuela “favorece a los favorecidos y desfavorece a los desfavorecidos.”²⁶

²⁴ Véase Althusser, Louis, *Ideología y aparatos ideológicos de Estado*, Ediciones Quinto Sol, México, 1987. Conviene agregar, en relación al planteamiento de Althusser, que no contempla las contradicciones de clase lo siguiente:

“Medios masivos de comunicación, centros educativos, sindicatos, organismos eclesiales, etc., no son aparatos ideológicos de Estado; son instituciones ideológicas y políticas de la sociedad civil, cuyo funcionamiento se deslinda de los dictados gubernamentales en la medida en que las consecuencias catastróficas del supuesto sectario, según el cual, por ejemplo, las universidades son simples aparatos de Estado”. (Carlos Pereyra, Gramsci, Estado de sociedad civil en *Cuadernos Políticos*, núm. 21, ERA, julio-septiembre de 1979, p. 73).

Tal parece que en el reproduccionismo althusseriano también se sostiene una visión instrumentalista del Estado, el cual se concibe en dos instancias: el poder del Estado y el aparato de Estado. Sin embargo, se reconocen las aportaciones que Althusser hizo a la corriente marxista en cuanto a la teoría del Estado a agregar a los aparatos represivos de Estado otra realidad; los aparatos ideológicos de Estado, definidos como “cierto número de realidades que se presentan al observador inmediato bajo la forma de instituciones distintas y especializadas (Althusser, *op. cit.* pp. 27-28).

²⁵ H. Lagrange, A propósito de la escuela, en (varios autores), *Sobre el método marxista*, Grijalbo, México, 1973, p. 1206. Cabe señalar que Lagrange es un recomendable crítico del enfoque reproduccionista, al menos del que se maneja en el campo educativo.

²⁶ Bourdieu y Passeron citados por Lagrange. *op. cit.*, p. 211. La obra de los dos investigadores citados, *La reproducción. Elementos para una teoría de sistema de enseñanza* (se sugiere la edición Laia, Colección Papel, 451, núm. 39, Barcelona, 1977), es el primero de los libros

Los supuestos más específicos para la escuela, según esta visión, son los siguientes:

La estructura económica determina la superestructura.

- En la esfera superestructural se ubica la educación y ésta es el reflejo y, por tanto, reproduce los rasgos capitalistas propios del sistema dominante.
- La escuela expresa y reproduce la dependencia que caracteriza a la sociedad global y, al mismo tiempo, contribuye a cristalizar (reproducción hacia fuera) las condiciones funcionales a esa dependencia en el terreno cultural.

Bajo estos planteamientos, las alternativas que la reforma educativa buscó impulsar en la escuela latinoamericana fue una idea que consistía en que la docencia se entendiera como un proceso de concientización y que la investigación se viera como medio de independencia. Pero estos postulados en educación básica no llegaron a concretarse. De hecho, según algunos cuestionamientos, críticos reconocen que la teoría de la dependencia no llegó a conformar un programa de transformación social. Careció de una identificación nítida del sujeto histórico que impulsaría el proceso de superación de la dependencia. Finalmente, su propuesta fue poco defendible y terminó refugiándose

en una especie de escatología que afirma la validez del principio de la revolución, al mismo tiempo que esconde la debilidad de la propuesta (...) para llegar a ésta. Tal debilidad se esconde mediante la presentación de un cuadro de catástrofes que da ilusión de llevarnos a una transformación radical.²⁷

Según estas aseveraciones, la perspectiva dependentista no llegó a consolidar un modelo socialmente aceptado de escuela y universidad. En América Latina, su influencia alcanzó al movimiento estudiantil, pero no a una

que sobre problemas educativos se realiza dentro del enfoque reproductor. Pero hay una orientación distinta, mientras que Althusser privilegia la pareja economía-reproducción, Bourdieu y Passeron enfatiza en la pareja cultura-reproducción.

²⁷ Cardoso, *op. cit.* p. 41

proporción significativa de los académicos, de los políticos y de los burócratas.²⁸

Una década después, estudiosos de los fenómenos socioeducativos comenzaron a reconocer las limitaciones de este enfoque. Al enfatizar el determinismo estructural en el funcionamiento de los sistemas educativos, se obstaculizan análisis más profundos y didácticos sobre las dinámicas concretas de la educación en las sociedades donde tales planteamientos se difunden.²⁹ Se considera, asimismo, que el reproduccionismo althusseriano tiene grandes limitaciones en proponer alternativas educativas innovadoras, atado de manos por su propia concepción.

Las instituciones de educación básica y, por ende, los docentes, como puntal del sistema educativo del aparato escolar, según Althusser, también desarrollan la función de reproducción social, destinada principalmente a reforzar la división del trabajo existente en el aparato productivo. Lo que no contemplan los reproduccionistas es el hecho de que el sistema educativo, y, principalmente dentro de éste, las instituciones de educación básica poseen relativa autonomía que les permite generar procesos internos con dinámica propia, al poseer una organización específica que traduce de un modo peculiar las características de la sociedad. Podemos considerar que:

Si concebimos a la sociedad como una totalidad compleja... cada uno de los niveles de acción social en que la desagregamos debe gozar de autonomía (debemos tener una teoría acerca de sus límites) y esa autonomía deber ser obviamente relativa al todo y no absoluta.³⁰

Precisamente, la autonomía relativa de lo cultural, incluyendo lo educativo, a la que Bourdieu hace mención, nos impide caer en el determinismo althusseriano.

Las instituciones de educación básica, media superior y superior, no son el “instrumento” o “aparato de la clase dominante, para inculcar mecánica-

²⁸ Brunner, José Joaquín, *Universidad y sociedad en América Latina*, SEP-UNAM-Azcapotzalco México, 1987, p. 57.

²⁹ Véase M. de Finkel, Sara, Hegemonía y educación, en *Revista de Ciencias de la educación*, núms. 13-14, enero-septiembre de 1975, Axis, Buenos Aires, pp. 43-54.

³⁰ Portantiero, Juan Carlos, Sociedad civil, estado y sistema político en *Foro Universitario*, núm. 24, STUNAM, noviembre de 1982, p. 27.

mente su ideología y formar los cuadros profesionales que requiere, ya que no existe una correspondencia exacta entre los intereses de la burguesía y los requerimientos de la sociedad, lo cual nos lleva necesariamente a estudiar las relaciones entre las instituciones de educación y las clases sociales como vínculos nunca simples y unidireccionales, sino sumamente complejos y dialécticos.

El enfoque dependentista inspirado en la teoría de la reproducción ha evolucionado en sus apreciaciones, por lo que, concepciones no mecanicistas y mucho más flexibles en cuanto a la autonomía relativa de lo educativo y cultural reconocen la existencia de otras ideologías y otros sectores sociales que no siempre guardan correspondencia con la ideología dominante, pero que tampoco la escuela puede usarse como arma para la revolución.

Estas argumentaciones son el principal motivo para dedicarle un breve apartado a las aportaciones más importantes del enfoque de la reproducción-resistencia, en la nueva sociología de la educación.

1.5 Consideraciones sobre la reproducción-resistencia

La existencia de un nuevo paradigma surge del análisis y el debate teórico que hasta este momento explican un determinado proceso social. En la teoría educativa, el surgimiento de la pareja reproducción-resistencia, se desarrolla bajo el análisis cuidadoso de las teorías de la reproducción más importante, observando sus aportes y sus limitaciones, pero, sobre todo, profundizando en aquellos aspectos que se orientan por una emergente explicación de los procesos escolares, cuyos actores y prácticas no reproducen totalmente la dominación.

La correspondencia y contradicción entre la sociedad y la vida escolar y entre la escuela misma no pueden quedar sólo bajo el reconocimiento quietante. Quedarse en ese nivel es condenar al espacio escolar a un conformismo orwelliano y retrasar por muchos años una alternativa radical que cambie las prácticas escolares intermitentemente con el cambio social.

Algunos teóricos europeos y norteamericanos,³¹ recientemente, se han preocupado por explicarse de forma crítica algunos fenómenos contradictorios del proceso escolar, en la perspectiva de construir una teoría que ponga “énfasis en la importancia del factor humano, la experiencia en tanto piedras angulares de la teoría en el análisis de la compleja relación entre la escuela y la sociedad dominante, estos análisis se centran en las nociones de conflicto, lucha y resistencia”.³² De acuerdo a Giroux, con estas nuevas nociones se pretende elaborar lo que él denomina “teoría de la resistencia”.

Con el ánimo de presentarla como una constitución teórica apenas en discusión, la teoría de la resistencia sostiene los siguientes postulados generales:

- Las escuelas son espacios para la reproducción, resistencia y creatividad. En ellas se reflejan no sólo los valores de los grupos hegemónicos, sino también las prácticas de los grupos subordinados. En estos los planes de estudios ocultos compiten con los evidentes, dominantes y subordinados se enfrentan y las ideologías de clase entran en contradicción.
- Las escuelas gozan de una autonomía relativa que les permite dejar de ser fieles aparatos de la clase dominante, tanto para la producción como para el consenso social. Las escuelas se constituyen en ámbitos políticos, culturales e ideológicos que existen un tanto independientemente de la economía.
- La cultura deja de ser esa noción monolítica, propiedad de los grupos hegemónicos. La cultura está constituida tanto por los grupos dominantes como por los grupos subordinados. Estos son contra-

³¹ Entre otros, Raymond Williams, Michael F.D. Young, Michael Apple, Henry A. Giroux. Algunas notas de sus interesantes trabajos se encuentran en: De Leonardo, Patricia, *La nueva sociología de la educación*, SEP-El caballito, México, 1986.

³² Giroux Henry A. Teorías de reproducción y resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico en *Cuadernos Políticos*, núm. 44, julio-diciembre, Era, México, 1985, p. 38. En cierta medida, aunque en un nivel mayor, Gramsci ya analiza la disputa de la hegemonía en la sociedad civil por los distintos grupos. En esta perspectiva, “La constitución de hegemonía implica, por tanto, una relación pedagógica por parte de cada uno de los contendientes históricos: tanto quienes ejercen la dominación como quienes procuran subvertirla”. (Véase Portantiero, Juan Carlos, Gramsci y la educación en *Sociología de la Educación*, Centro de Estudios Educativos, *op. cit.* p. 222.)

dictorios por naturaleza y llevan la marca tanto de la reproducción como de la resistencia. Es más, un concepto no reducido de cultura (contradiendo a Althusser) debe incluir:

tanto al sujeto como al objetivo de la resistencia, la fuerza direccional de la cultura no sólo está en cómo funcionar para dominar a los grupos subordinados, sino también en el modo como los grupos oprimidos sacan de su propio capital cultural un conjunto de experiencias para desarrollar una lógica de oposición. [Negrín, 1982]

- Se podría añadir que las teorías de la resistencia ponen especial cuidado en lo que se denomina como microfísica del poder en la escuela, y que la existencia de su lógica se debe en cierta forma a la resistencia.
- Así:

...las relaciones de poder “sirven” en efecto, pero no porque están ‘al servicio’ de un interés económico primigenio, sino porque pueden ser utilizados en las estrategias... no existen relaciones de poder sin resistencia; que estas son más reales y eficaces cuando se forman allí mismo donde se ejercen las relaciones de poder; la resistencia al poder no tiene que venir de fuera para ser real, pero tampoco está atrapada por ser la compatriota del poder. Existe porque está allí donde el poder está; es pues como él, múltiple e integrable en estrategias globales.³³

De manera general, cuando se habla de política, se hace referencia al concepto de *poder*. Pese a que este concepto es controvertido y que los grandes teóricos como Marx, Engels, Lenin, Gramsci, entre otros autores destacados, no produjeron teóricamente el concepto. El poder se identifica, según Poulantzas, en los siguientes términos:

El concepto de poder tiene como lugar de constitución al campo de las políticas de clase... Siempre que Marx o Engels se refieren a los conceptos

³³ Foucault, M., citado por Vasconi, La escuela ¿microfísica del poder?, en *Cuadernos Políticos*, núm. 27, Era, enero-marzo de 1981, p. 19.

afines, como el dominio, etcétera, lo sitúan en el campo de las relaciones de clase...³⁴

No obstante la validez de la apreciación de Poulantzas, concebir el poder y la política reducidos sólo a la lucha de clases sería un error. Siendo coherente con la concepción de Estado en su acepción amplia, como sociedad política y sociedad civil, ideología y educación nunca son unidireccionales, sino multiformes. En este sentido, “la política ya no se concibe entonces como una actividad especializada y aparte, se convierte en una dimensión que está presente en todos los campos de la actividad humana”³⁵

El término resistencia “añade una nueva profundidad a la noción de que el poder se ejerce por y sobre gente que se encuentra dentro de contextos diferentes en donde encuentran relaciones de interacción entre dominio y autonomía. Así, el poder nunca es unidimensional; se ejerce no sólo como un modo de dominio, sino también como un acto de resistencia.”³⁶

El concepto de resistencia más que un término en boga se toma como una categoría útil para el análisis de las políticas educativas del Estado en la educación, ya que las políticas no son únicas ni se desarrollan sin conflicto en la vida de las instituciones educativas. Así, frente a una política educativa gubernamental, existen otras cuya cualidad de resistencia influye sin duda en el desarrollo de la primera.

El interés fundamental que ahonda en el concepto de resistencia es con el fin de recoger la observación que ha hecho Baudelot y Establet en *La escuela capitalista*; y Bowels y Gintis, en su trabajo *La instrucción escolar en la América capitalista*, pese a que lo dejan apenas mencionado, se considera darle vida en una aplicación a mi objeto de estudio, sobre todo, si se obser-

³⁴ Poulantzas, Nicos, *Poder político y clases sociales en el estado capitalista*. Siglo XXI, México, 1976, p. 117.

³⁵ Mouffe, Chantal, *op. cit.*, p. 85. El poder tiene su lugar de acción, en el cuerpo, en la familia, en la sexualidad y, por supuesto, en la naturaleza misma del aprendizaje y no sólo en la mente. Entonces, el poder lejos de localizarse solamente en las clases sociales o en los aparatos represivos del Estado, se ejerce en todos los niveles de la sociedad.

³⁶ Giroux, *op. cit.* p. 62. En esta investigación no se cuestionan los alcances o limitaciones de la llamada teoría de la resistencia, sino que más bien se intenta una aplicación con cierto rigor al objeto de estudio.

van los diferentes proyectos de políticas educativas, que se presentan en el Estado mexicano desde 1921 hasta el 2021.

Con el propósito de darle rigor analítico al concepto de resistencia, se reconoce que no toda oposición debe etiquetarse como resistencia, el concepto de resistencia, retomando a Giroux:

...representa más que una fórmula heurística... representa un modo de discurso que rechaza las explicaciones tradicionales del fracaso en la escuela y del comportamiento de oposición y que traslada el análisis del comportamiento de oposición, de los terrenos del funcionalismo y de la corriente tradicional de la psicología educacional a los de la ciencia política y la sociología.³⁷

De acuerdo con estos argumentos no se puede ver al comportamiento de oposición como una mera desadaptación, cualquiera que sea su forma; se tiene que ver como una indignación moral y política que busca su emancipación. El punto fundamental, en el análisis de cualquier acto de resistencia, debe ser una inquietud por descubrir hasta qué grado constituye —sea implícita o manifiesta— una lucha contra el dominio.

Conviene mencionar que la teoría de la resistencia surge ante la insuficiencia del reproductivismo, sostenido por el modelo económico-reproductor de Althusser; por el modelo cultural reproductor de Bordieu y Passeron y del Estado-hegemónico, dentro de la corriente gramsciana, cuyos postulados estuvieron en boga hasta la década de los setenta. Sin embargo:

ya en los linderos de los ochenta, el carácter absolutista del reproductivismo ha sido cuestionado por un esquema de explicación distinto que, sin ignorar las funciones de dominación cumplidas por la escuela, pone el acento sobre los procesos de respuesta y resistencia que las clases subalternas y los propios agentes educativos desarrollan en el mundo escolar, concebido no como espacio de inculcación ideológica, sino como lugar de encuentro entre culturas e intereses diferenciados y, con frecuencia, explícitamente antagónicos.³⁸

³⁷ *Idem.*

³⁸ Fuentes Molinar, Olac, Comentario introductorio al trabajo de Henry A, Giroux, *op. cit.* p. 2.

Hasta estas páginas, se ha tratado de explicar sintéticamente algunos planteamientos básicos sobre la visión del estructural funcionalismo en la educación y la escuela, así como la influencia que esta corriente ha tenido en América Latina y en México a través del denominado desarrollismo educativo. También se ha retomado brevemente el debate teórico que frente a la anterior corriente desarrollaron importantes intelectuales latinoamericanos bajo el llamado enfoque dependientista. Más aun, reconociendo la temporalidad de estos enfoques y sus principales limitaciones, se presentó una leve consideración sobre el reproducciónismo althusseriano e, incluso, se reseñó la evolución hacia la concepción de reproducción-resistencia en el mundo educativo según Giroux.

En el debate teórico de la nueva sociología de la educación, se reconoce que ante una sociedad heterogénea, que difícilmente puede incorporarse a una política desarrollista, la modernización se presenta como un proceso dual en donde coexisten prácticas y condiciones tradicionales y procesos forzados de modernización política. En realidad se vive en sociedades de desarrollo económico desigual y combinado, y en su nivel superestructural subsisten fenómenos ideológicos condicionados por culturas híbridas.³⁹

Los anteriores argumentos nos llevan a reconocer que la modernidad sigue siendo, según Habermas, un proyecto inconcluso, y por su parte, la modernización un reflejo de “progreso social” que sólo ha beneficiado a los sectores sociales que tuvieron más posibilidades de convivir en condiciones económicas y sociales favorecidas por el progreso.

La influencia de estos fenómenos en las instituciones escolares —especialmente las públicas— repercutió en que éstas vivieron los procesos de modernización institucional acompañados de situaciones de crisis, en donde se sigue cuestionando —una vez más— ese gran reto que tiene la escuela de hoy; academizar sus funciones básicas y contribuir a la solución de los grandes problemas nacionales.

³⁹ Un interesante análisis entre la compleja y contradictoria modernización de los procesos sociales en América Latina, lo presenta García Canclini, Néstor; *Culturas híbridas*, Consejo Nacional para las Ciencias y las Artes, Grijalbo, México, 1989.

2. La educación en el arranque, consolidación y estabilidad del Estado mexicano (1917-1970)

LIBERIO VICTORINO RAMÍREZ*

DOI: <https://doi.org/10.52501/cc.111.02>

Resumen

En este capítulo se pretende explicar el papel de la educación básica en la consolidación y estabilidad del Estado mexicano; esencialmente se expone la evolución de este nivel en el proceso político-educativo nacional de 1917 a 1930. Como antecedente histórico que configura el objeto de estudio, se considera el inicio de la educación pública, según el Artículo 3º constitucional, lo mismo se retoma el vasconcelismo expresado en la fundación de la política educativa y cultural posrevolucionaria.

Palabras clave: *Educación y Estado, Educación pública en México, Historia de la educación pública México Siglo XX.*

En un estudio global de largo plazo, para comprender las relaciones de la educación con el Estado, es imprescindible hacer un seguimiento del desarrollo conjunto de las autoridades educativas y de quien hegemoniza al Estado. El bloque dominante encabezado por la burocracia que en sus inicios era política militar, pero al desmilitarizarse con la institucionalización del poder deviene en burocracia política. Este estudio parte de una fase estatal, que con dificultades impone las acciones civilizadas, la última burocracia y al proceso burocratizador que impulsa en la sociedad política y

* Profesor e investigador. Instituto de Investigaciones Socioambientales, Educativas y Humanísticas para el Medio Rural, Universidad Autónoma Chapingo, México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7732-6154>

en la sociedad civil, particularmente, en la estructuración del sistema educativo público.

En este capítulo, la hipótesis general sostiene que, una vez formalizada la responsabilidad del Estado para impulsar la educación básica con fundamentos en el Artículo 3º constitucional y con la fundación de la política educativa en la creación de la Secretaría de Educación Pública, diferencian por el destacado papel que se le da a la educación básica en el medio rural desde 1921 hasta 1938, periodo que se identifica no sólo por un proceso de institucionalización y corporativismo, sino por una prioridad a este nivel educativo bajo la idea de un Estado posrevolucionario y progresista, con claras visas de un nacionalismo, con amplia participación de los sectores populares en la toma de decisiones para el desarrollo económico.¹

Es importante vislumbrar que en la coyuntura de 1929, cuando el naciente partido estatal impulsa decididamente el proceso dual de institucionalización del poder y corporativización de las masas, se gesta la reestructuración que va a influir por un largo tiempo en el destino del poder político, el cual se centra en 1968 con el movimiento estudiantil-popular. Entre 1929 y 1970, el proceso general de creciente estatización burocratizadora de la sociedad civil fundamentalmente del sistema educativo, aunque de una manera muy peculiar por su carácter autónomo, lo que contribuye a una mejor funcionalidad de la educación básica en la consolidación y estabilidad del Estado.

¹ Se caracteriza como una relación de autonomía del Sistema educativo ante el Estado, en estos términos:

“La facultad que se le otorga a la escuela en calidad de institución cultural, docente e inquisitiva, como garantía de que en ella se ejercerá la más completa libertad de cátedra e investigación, de organización y difusión. A tal efecto, podrá dictar libremente sus normas académicas y administrativas; sin embargo, la autonomía no afecta su naturaleza de organismo estatal, ni releva al Estado de la obligación que tiene de suministrar los fondos necesarios para el cumplimiento de sus tareas, como tampoco exime a la institución escolar de servir al propósito de beneficio público que persigue el Estado al impartir educación y cultura a través de las dependencias que se destinan al servicio educativo de la Nación” (Miguel Bueno, “La autonomía universitaria”, en *Deslinde*, núm. 66, UNAM, México, junio de 1975, pp. 8-9.

2.1 Institucionalidad y corporativización. La estatización de la sociedad civil y el sistema educativo

Se parte del hecho de que el Estado mexicano posrevolucionario es un Estado hegemónico que, mediante su burocracia política, se presenta “como organizador de las clases y fracciones dominantes, y el organizador-desorganizador de las clases subalternas, lo que es crucial para entender la política seguida por el Estado mexicano.”²

Lo que diferencia al Estado mexicano de otros estados capitalistas, y en lo que se asienta su legitimidad, es que ha surgido de una revolución de masas. Por las características de este origen, el Estado lleva impresos matices definidos que conforman la llamada “ideología de la revolución mexicana”, la que se difunde como ideología hegemónica de los gobiernos posrevolucionarios. Esta ideología se caracteriza, principalmente, por su nacionalismo verbal y su correspondiente antiimperialismo, por la retórica obrerista y agrarista que, con la incorporación de algunas reivindicaciones populares al proyecto nacional hegemónico (artículos constitucionales 3, 27, 73 y 123, reformas sociales, etcétera), obtiene el consenso que sostiene en el poder a la burocracia política, en lo cual es decisiva también su política de masas.

En la relación del Estado con las masas, según el proyecto hegemónico posrevolucionario, juega un papel determinante la institucionalidad del poder en la sociedad política, que a su vez impulsa la corporativización de las organizaciones y movimientos populares en la sociedad civil.

Al respecto, puede hipotetizarse que el Estado, una vez completada su institucionalización, elige una vía de desarrollo que excluye la posibilidad de be-

² Saldívar, Américo, *Ideología y política en el Estado mexicano...*, *op. cit.*, p. 51. Al considerar al Estado mexicano como hegemónico, particularmente, en su consolidación y estabilidad, cabe señalar lo siguiente: “El Estado mexicano contemporáneo ha podido orientar su hegemonía, más que en base a la represión masiva, a excepción de localizados momentos coyunturales, en base al consenso, al menos al consenso pasivo, constituido en buena medida por la indiferencia y la despolitización ciudadana en condiciones cada vez más intensas de desigualdad social” (Negrín, Edith, p. 18).

neficios para los trabajadores e implica en consecuencia la necesidad de controlarlos por medio de la corporativización. [Negrín, 1982, p. 18]³

El proceso dual de institucionalidad y corporativización permite crear condiciones favorables para reinsertar al Estado mexicano posrevolucionario en el sistema capitalista internacional y consolidar al bloque dominante nacional, dentro del cual la burocracia política se encarga de “reconocer y organizar directamente a las clases y fracciones de clase, tanto dominantes (Concamín, Concanaco, Coparmex y otras) cuanto dominadas (CNC, CTM, CROC y otras), indicándoles los marcos institucionales dentro de los cuales los conflictos son permitidos, siempre bajo el arbitraje estatal. Esto último garantiza la hegemonía de la burocracia gobernante... la cual es producto de la acción política de la misma burocracia. Vistas las cosas desde este ángulo, la burocracia va constituyendo su hegemonía” (Felipe Leal, 1980, pp. 19, 41)⁴ En el desarrollo de este proceso hay una coyuntura decisiva que se analiza a continuación.

La constitución hegemónica de la burocracia política tiene que superar importantes problemas, como los que enfrenta a mediados de 1928, en plena Guerra Cristera, al morir Álvaro Obregón, el último gran caudillo revolucionario. El asesinato de Obregón provoca una aguda crisis política, puesto que

la víctima, además de ser presidente electo de México” por segunda vez, era el único elemento de cohesión de una sociedad política caracterizada tanto por la fragmentación del poder en manos de individuos autónomos y dominantes regionalmente, como por la carencia de instituciones políticas o de tradición democrática”. [Lajous, 1979, p. 21]

³ Al complementar lo dicho por Edith Negrín, se observa lo siguiente: “La clave del funcionamiento del sistema político se encuentra en el corporativismo como eje de las relaciones entre el Estado y la sociedad. En virtud de la génesis histórica del Estado mexicano y de los organismos sociales que agrupan a los trabajadores del país, en la práctica todos los segmentos de la sociedad civil son prolongaciones; el aparato estatal es el fenómeno que caracterizamos como estatismo o estadolatría, lo que posteriormente profundizamos” (Pereyra, Carlos (1979). Estado y Sociedad, en *México, hoy* (p. 293), México: Siglo XXI. 1979.

⁴ Entre las clases y fracciones de clases que constituyen el bloque dominante, la burocracia política tiene consenso, para ejercer directamente el poder político.

Al peligrar no sólo la estabilidad de su gobierno, sino la de todo el sistema político, Plutarco Elías Calles busca dirigir y unir a la burocracia política, además de institucionalizar decisivamente el poder y coadyuvar a la corporativización de las masas, para su mejor control político, con la fundación del Partido Nacional Revolucionario en marzo de 1929. Esto no impide que, al mismo tiempo, estalle la última rebelión militar de importancia en México, la escobarista, que fracasa rápidamente al no lograr unirse con los cristeros, quienes son derrotados a su vez en las negociaciones que conducen a un acuerdo-compromiso entre la Iglesia y el Gobierno Federal, lo que pone fin en junio de 1929 al más serio conflicto hegemónico que enfrenta la burocracia política.

El régimen que se configura como el maximato —por lo de Calles como “jefe máximo” de la revolución—, enfrenta a sus enemigos de otras tendencias: ilegaliza y reprime al Partido Comunista Mexicano; entre tanto, el movimiento que desarrolla la campaña presidencial de José Vasconcelos influye en la obtención de la autonomía para la Universidad Nacional en julio de 1929, pero es vencido en las elecciones fraudulentas de fines de este año. Más adelante (en el apartado 2.2.) se examina la trascendencia educativa del movimiento vasconcelista.

A pesar de los obstáculos políticos que enfrenta, la burocracia política sigue adelante en su proyecto hegemónico de estructurar un moderno Estado laico con desarrollo capitalista progresivo, pero antes tiene que resolver crecientes problemas que se derivan de la crisis nacional e internacional, los que deprimen el desarrollo del país aún antes de 1929. Para resolver la crisis nacional, la burocracia política implementa una estrategia estatal “intervencionista” —paralela y aún más amplia que la realizada en otros estados capitalistas, como en los Estados Unidos— en la economía y en importantes espacios sociopolíticos, lo que determina en gran medida el fenómeno que podemos caracterizar como *estatización* burocratizadora de la sociedad civil.⁵ Para comprender cómo se configura la estatización del poder, hay que

⁵ La estatización que se plantea, más una recomposición burocratizadora del modelo de hegemonía que del modelo de desarrollo, es semejante a lo que Gramsci concibe como “estadolatría”.

Determinada posición frente al ‘gobierno de los funcionarios’ o sociedad política, que en el lenguaje común es la forma de vida estatal a la que se le da el nombre de Esta-

reconocer que con el proceso de institucionalización del poder, iniciado en la década de los veinte, se observa una virtual “absorción” de la sociedad civil... a pesar de que entonces surgen ligas -agraristas, sindicatos, partidos, etc. en la sociedad política y el control de las clases subalternas por masas del partido oficial: PNR-PRM-PRI” (Saldivar, 1980, p. 53).

La estatización de la sociedad civil se expresa de manera significativa por “la decadencia de los órganos clásicos de expresión de la sociedad civil en el seno del aparato político, en beneficio de un control directo... en el monopolio del Estado sobre los nuevos órganos de opinión pública y tentativa de estatización de los antiguos. Esta estatización aparece también en la absorción progresiva de la cultura y de la educación en provecho de los “servicios públicos intelectuales” (Portelli, 1980, p. 53).⁶

Para una burocracia política que asume, como en México, la conducción de los servicios públicos intelectuales, la educación es de vital importancia, por lo que es una de las áreas sociales que recibe más recursos y atención de parte de los gobiernos posrevolucionarios. En consecuencia:

El sistema educativo pretendió responder, en primer lugar, a la necesidad de apoyar la consolidación de los gobiernos posrevolucionarios. Desde aquellos que se establecieron inmediatamente después de la fundación del partido que asumió el poder en 1929 —este análisis parte desde antes del gobierno obregonista y su apoyo al vasconcelismo educativo—, hasta los gobierno más recientes en cada momento histórico se propusieron difundir, a través de la educación, las ideologías que consideraron convenientes para obtener la legitimidad de su posición hegemónica. [Muñoz Izquierdo, 1983, p. 419]

El caso más característico de estatización de la sociedad civil se presenta en la educación, según la interpretación gramsciana que hace Portelli, por razones que son válidas para México:

do... Forma normal de vida estatal, de iniciación, al menos, a la vida estatal autónoma y a la creación de una sociedad civil' que históricamente no fue posible crear antes del acceso a la vida estatal independiente (V.V. A. A., 1980).

⁶ Respecto a los servicios públicos intelectuales de la estatización, Gramsci considera que “estos elementos se deben estudiar como nexos entre gobernantes y gobernados y como factores de hegemonía”. [H. Portelli, 1977]

Necesidad de un control por parte del Estado para elevar el nivel técnico cultural de la población, respondiendo así a las exigencias del desarrollo de las fuerzas productivas; conflicto entre los intelectuales tradicionales (especialmente la iglesia), resto del antiguo bloque histórico, y los intelectuales de la clase dominante; necesidad de unificar la ideología difundida por las organizaciones de la sociedad civil. [Portelli, 1977, p. 33]⁷

La estatización educativa no se limita a la educación formal o escolar, sino que se extiende a todas

las instituciones que deben ser consideradas de utilidad para la instrucción y la cultura pública, tal como son consideradas en muchos Estados, las que no pueden ser accesibles al público (y se señala que por razones nacionales deben ser accesibles, según el autor) sin una intervención estatal. [Gramsci, 1975, p. 135]

Dentro de la sociedad civil se encuentra la organización cultural, área muy sensible que permiten las actividades ligadas directamente a la ideología, sobre la cual se debe considerar, en el proceso de estatización mexicana, que en la organización cultural, la adhesión mayoritaria con que ha contado el Estado, por parte de los intelectuales, “se debe no sólo a la legitimidad derivada de su origen revolucionario, a la cual hemos ya aludido, sino a que el Estado, al institucionalizarse, estableció eficaces medidas para lograr y mantener el apoyo intelectual, para controlar toda posible oposición” (Negrín, 1982, p. 19).⁸

⁷ Como fundamento legal de la estatización educativa en México, ya en 1917 la Constitución Política del país establece en su Artículo 3º. lo siguiente:

“La enseñanza es libre, pero será laica la que se dé en los establecimientos oficiales de educación, lo mismo que la enseñanza primaria, media y superior, que se imparta en los establecimientos particulares. Ninguna corporación religiosa, ni ministro de algún culto, podrán establecer o dirigir escuelas de instrucción primaria. En los establecimientos oficiales se impartirá gratuitamente la enseñanza primaria” (citado por Gómez Navas, Leonardo, V. V., 1981, p. 147. En la legislación, como en su accionar institucional, inicialmente la política educativa posrevolucionaria privilegia a la educación básica, lo que se justifica por el enorme atraso socioeconómico y educativo de la población mexicana, la que en su mayor parte era analfabeta.

⁸ En el conjunto de la organización cultural es significativo observar el papel que cumple el Sistema Nacional Educativo, particularmente, la educación básica, en la formación de los

En el control que ejerce la burocracia política sobre la organización cultural, y particularmente en los intelectuales y su formación educativa, su política educativa hegemónica ha jugado un papel fundamental:

La política educativa ha sido una de las preocupaciones constantes de los gobiernos de la Revolución mexicana y no es exagerada la hipótesis de la existencia de un proyecto estatal de formación de intelectuales. Aun cuando tal proyecto no se haya explicitado; aun cuando haya sido practicado en forma discontinua e incluso incoherente por las diferentes administraciones... Un análisis del sistema de educación... permitirá apreciar en qué medida se cumple o se cuestiona, de acuerdo a las dinámicas de los respectivos centros, el proyecto estatal de formación de intelectuales, así como la viabilidad de proyectos distintos.

Es importante advertir que este estudio se circunscribe al análisis de la educación básica, por ser prioritaria de la política hegemónica en este campo, a desentrañar el proyecto estatal de formación de intelectuales, a pesar de su importancia para varios apartados de la investigación, ya que la misma política educativa tiene desde sus inicios un desenvolvimiento con propósitos nacionales más amplios.

2.2 Política educativa inicial: el Vasconcelismo

Para analizar el papel de la educación en el Estado posrevolucionario, es necesario hacer un recuento histórico de la trayectoria que siguen la política educativa gubernamental y las políticas educativas predominantes. Juega un papel decisivo en ambas instancias José Vasconcelos, el artífice de la educación nacional moderna que “funda la política cultural y educativa del Estado posrevolucionario”⁹ (Blanco, 1980, p. 9) con el amplio apoyo del en-

intelectuales y en sus relaciones con el Estado, esto es, con la sociedad política y con la sociedad civil.

⁹ Antes de colaborar con la gestión presidencial obregonista, Vasconcelos participaba políticamente en la revolución al ocupar cargos como el de Ministro de Educación Pública, en el efímero gobierno de Eulalio Gutiérrez, designado a su vez por la Comisión de Aguascalientes.

tonces Presidente Álvaro Obregón. Antes de Vasconcelos, a partir de la Constitución de 1917, no obstante que,

la definición del laicismo adoptado por el Congreso reivindicaba la tesis del Estado-educador... se carecía, en realidad, de un proyecto acabado de reforma intelectual y moral para la sociedad mexicana, capaz de dar sentido doctrinario específico a la acción educadora del Estado”.¹⁰ [Guevara, 1992, p. 81]

El obregonista es el primer gobierno posrevolucionario que se destaca por el proyecto y la acción educativa que impulsa, principalmente, con el apoyo de Vasconcelos, quien contribuye con la estructura orgánica de la Secretaría de Educación Pública y Bellas Artes —la representamos con la sigla SEP, aunque es posteriormente cuando Bellas Artes se separa de esta Secretaría—, la que se funda en 1921, cuando, en el proyecto de ley que Obregón envía al Congreso de la Unión para crear la SEP, se traza un peculiar rasgo de la política educativa que se mantendrá hasta el Gobierno de Miguel Alemán:

Las escuelas rurales, las primarias y las técnicas se desarrollan aun a costa de las escuelas universitarias, de las escuelas profesionales... —las cuales— serán federales, pero federales sólo porque estarán sostenidas principalmente con fondos de la federación; mas, por lo que toca a su constitución interna, sus orientaciones y tendencias, todas ellas serán autónomas y libres. [Mejía Zúñiga en Solana *et al.*, 1981, pp. 200-220]

Ya como responsable de la SEP, Vasconcelos amplía su proyecto y busca invadir al país con arte, libros y maestros; impulsa ampliamente la educación rural, las misiones culturales y las bibliotecas ambulantes:

¹⁰ Aunque el proyecto educativo de los jefes constitucionalistas es poco concretizable, se considera polémicamente que, “desde sus primeros días, en el nuevo Estado posrevolucionario se comprende que para acelerar y garantizar su proceso de consolidación es indispensable desarrollar una “reforma intelectual y moral, mediante la que se supere la condición de atraso en que las masas se encuentran” (Martínez Della Rocca, Salvador, 1983, p. 131.

[Vasconcelos consigue] para Educación los mayores —presupuestos que se hubieran dado a ese ramo de la administración en toda la historia de México... Por primera vez, la cultura se extendió a amplios sectores de la población y pretendió convertirse en un movimiento nacional.¹¹ [Blanco, 1980, pp. 90, 91, 101]

Después de Vasconcelos, algunos responsables de la SEP intentaron conservar esencialmente la estructura y los objetivos de la política educativa que él estableció, aunque con menos fortuna.

2.3 “Educación socialista” y radicalización gubernamental

En diciembre de 1934, al entrar en funciones el Gobierno de Lázaro Cárdenas, se aprueba por el Congreso de la Unión, su iniciativa para modificar el Artículo 3° de la constitución, que a la letra dice que

la educación que imparte el Estado será socialista y, además de excluir toda doctrina religiosa, combatirá el fanatismo y los prejuicios, para lo cual la escuela organizará sus enseñanzas y actividades en forma que permita crear en la juventud un concepto racional exacto del universo y de la vida social¹². [Sotelo Inclán en Sotelo *et al.*, 1981, p. 274]

¹¹ Respecto a su proyecto, nos dice el mismo Vasconcelos: “Ambicionábamos descentralizar la cultura en momentos en que, paradójicamente, se impulsa una centralización política, sin perjuicio de su calidad, estableciendo en distintas regiones centros de creación y difusión” (J. Vasconcelos, 1951, p. 74). A pesar de su proyección, se cuestiona polémicamente que “la reforma vasconcelista fue una reforma ambigua y contradictoria, en el sentido de que preservó sustancialmente incólume la educación media y superior del porfirismo, y sólo aportó una nueva estructura representada por la escuela básica, de proyección fundamentalmente rural” (G. Guevara, 1992, p. 36). El proyecto vasconcelista queda inconcluso, ya que sus pretensiones iluministas no tienen cabida ni en el esquema de poder, ni en la orientación jacobina y populista de la política educativa gubernamental.

¹² Es cuestionable observar cómo, en el texto del nuevo Artículo 3° constitucional, se plasma mejor la filosofía positivista que el pretendido socialismo.

Bajo la Ley de Educación Socialista se pretende una reforma educativa congruente con el ascenso y radicalización del movimiento de masas, para hacer de la escuela un instrumento importante del programa de reformas del gobierno cardenista. Empero, el proyecto educativo socialista enfrenta un serio escollo:

La reforma intelectual y moral que el cardenismo proponía para el país no se construía a partir de una concepción elaborada del mundo, sino a partir exclusivamente de una concepción de la Nación. De ahí la explicación de las aparentes —y reales— contradicciones que caracterizan la obra educativa del populismo cardenista, particularmente, la generación de una llamada educación socialista, en el seno de una sociedad que seguía siendo capitalista. [Guevara, 1992, pp. 79-80]¹³

Sin dejar de reconocer la problemática situación nacional que enfrenta Cárdenas, aún después de terminar con el poder dual del maximato y reafirmar el presidencialismo, difícilmente, un gobierno como el suyo —aunque permite el desarrollo de una peculiar “voluntad colectiva nacional-popular” e impulsa una limitada “elevación civil de los estratos deprimidos de la sociedad”— puede concretizar una amplia y verdadera reforma intelectual y moral si, al mismo tiempo, corporativiza y sectoriza en el partido estatal (PNR-PRM) a las principales organizaciones populares que, independientemente del gobierno de Cárdenas, podían haber constituido “el partido de la clase obrera” e impulsar una auténtica reforma intelectual y moral, por lo menos una concepción marxista en la llamada escuela socialista.

Al frente de la SEP, Ignacio García Téllez y, sobre todo, Gonzalo Vázquez Vela, quien se mantiene en el cargo durante casi todo el sexenio, los avances más importantes de la reforma educativa cardenista se lograron a nivel básico y en especializaciones técnicas de nivel medio.

¹³ En el proyecto educativo cardenista destacan los profesores normalistas, sobre los cuales se cita la siguiente aseveración: “Tal vez no sea exagerado afirmar que los maestros, y especialmente los rurales, fueron los ‘intelectuales orgánicos’ del Cardenismo. Fueron ellos en gran parte los que organizaron a los campesinos; fueron ellos los que difundieron las ideas radicales, antiimperialistas, indigenistas y socialistas” (L. Raby, David, 1974, p. 45).

En efecto, la política educativa cardenista priorizó la multiplicación de escuelas rurales y agrícolas; en segundo lugar, apoyó a la educación técnica, la capacitación fabril de los trabajadores, el profesionalismo y la especialización de sus cuadros dirigentes: “El proceso, incipiente pero seguro, de industrialización exige un profesionalismo mayor y apremia a una especialización creciente. Es común la tendencia a exigir más rigor y técnica en la producción e investigación intelectuales” (Villoro, 1960, p. 206).

Si bien el Cardenismo desarrolla importantes reformas socioeconómicas durante los primeros cuatro años del sexenio, es evidente el nuevo rumbo de la burocracia política, al moderarse notablemente el proyecto y la acción del Gobierno. En el campo educativo, por ejemplo, se congelan proyectos populares como la Escuela Regional Campesina y el Instituto Nacional de Estudios Superiores para Trabajadores.

En la segunda mitad del año de 1939, con el triunfo de la rebelión militar en España y el inicio de la Segunda Guerra Mundial, se da un notable cambio de dirección en el gobierno cardenista. En lo internacional, el Gobierno mexicano pierde independencia respecto a los Estados Unidos; en lo económico, se busca con insistencia el buen entendimiento entre las clases sociales; en lo político, se adopta oficialmente la moderación que exhibe en su campaña el candidato del PRM a la presidencia, Manuel Ávila Camacho; en lo cultural, se crean nuevas instituciones como El Colegio de México, se intensifica el apoyo a la educación “práctica”, a la enseñanza para el trabajo productivo, además de que la burocracia política mejora sus relaciones con la Universidad Autónoma de México (González, 1981, pp. 265-272).

2.4 La educación en el ciclo desarrollista y estabilizador. El viraje gubernamental avilacamachista como refuncionalización educativa

Al iniciarse en 1940 el sexenio de Manuel Ávila Camacho, se acelera la desradicalización de la burocracia política y se impulsa un proyecto global desarrollista y neoliberal, el de “unidad nacional” e industrialización acelerada. El nuevo proyecto busca amortiguar la lucha de clases y alcanzar un

crecimiento económico sostenido en el país, favorable a los intereses de la burguesía, lo que subyace en las políticas económicas y sociales de los subsecuentes gobiernos. Con la refuncionalización estatal del proyecto hegemónico y de desarrollo, se comienza a gestar un notable crecimiento económico y una estabilidad política centralizada en un presidencialismo consolidado y en un férreo control político de masas corporativizadas.

El Avilacamachismo soslaya los valores morales e intelectuales del cardenismo e instituye la escuela de conciliación social o de “unidad nacional” que, con matices sexenales, aún caracteriza a la educación pública. A su vez, la educación privada, al aprovechar el apoyo gubernamental a la burguesía, florece en todos los niveles.

Con el viraje educativo que se da durante la gestión de Ávila Camacho, se cierra el ciclo histórico de la llamada educación socialista. El gobierno avilacamachista no deja de sostener la concepción de Estado-educador, pero ahora la educación se funda en nociones destinadas a amortiguar la lucha de clases; no se trata del nacionalismo popular que en su momento puso en práctica el cardenismo, sino de un nacionalismo burgués que aspira, precisamente, a contener la lucha popular y sus demandas” (Guevara, 1980, p. 59).¹⁴ El nacionalismo desarrollista del avilacamachismo significa, hegemónicamente, una transición del consenso activo del cardenismo al consenso pasivo, mediante mecanismos (burocratización de organizaciones populares y sus demandas, transformismo, etc.) que aseguren el control político de las masas, aunque el control sea coercitivo.

Durante el sexenio de Ávila Camacho, se suceden tres responsables al frente de la SEP: Sánchez Pontón, Véjar Vázquez y Jaime Torres Bodet. Este último integra aspiraciones vasconcelistas con las exigencias del viraje avilacamachista y define en lo esencial la política educativa que seguirán durante un cuarto de siglo los gobiernos posteriores.

Entre los principales logros de la política educativa avilacamachista tenemos que en 1943, se unifica corporativamente al magisterio nacional —ex-

¹⁴ Al matizar lo arriba citado, conviene señalar que “sería erróneo suponer que a partir de 1940, una vez incorporadas las fuerzas sociales a la esfera oficial, consolidada la presencia absorbente del Estado nacional hasta su transfiguración en un esquema desarrollista excluyente, desapareció por completo la atención a las demandas populares” (Pereyra, 1979, pp. 293-294).

cepto los universitarios y algunos pequeños sectores—, con la creación del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) y, en 1945, se modifica el Artículo 3º de la Constitución para que la educación pública deje de ser “socialista”.

Desde entonces y a la fecha, el primer párrafo del Artículo 3º, dice:

La educación que imparte el Estado-Federación, estados, municipios, tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez (subrayado nuestro a las palabras agregadas después de 1945), el amor a la patria y a la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y la justicia. [SEP, 1974, p. 15]

El proyecto hegemónico avilacamachista, en particular, su política educativa y cultural, se gana el apoyo de la intelectualidad liberal, la que se apodera de aspectos importantes en el aparato de Estado y en la creciente organización cultural, dentro de la cual se crean en este sexenio nuevas instituciones, tales como El Colegio Nacional y el Fondo de Cultura Económica. Bajo el mecenazgo gubernamental que pretende que “la revolución rescate a los intelectuales”, el presidente Ávila Camacho les promete a los intelectuales abrir una nueva época cultural en la que habría más libertad y apoyo gubernamental para desarrollar actividades artísticas y científicas (Ávila Camacho, 1946, p. 91).

Hay que observar que la reconciliación de la burocracia política con la intelectualidad liberal conlleva también una modificación sustancial en las relaciones entre el poder y la escuela, las que se comienzan a estrechar a partir de este sexenio.

El proceso industrializador provoca una polarización socioeconómica con el acelerado crecimiento urbano, provechoso para los sectores medios y la burguesía, que también se benefician de la expansión educativa en todos sus niveles.

Como se observa, hay cambios radicales con el viraje de la política educativa gubernamental de Ávila Camacho. Hay, incluso, diferenciaciones en el tratamiento del propio sistema educativo nacional sacrificando más la educación básica y beneficiando, sobre todo, por intereses de estabilidad política, a la educación superior.

En general, una de las medidas más visibles del viraje en política educativa de esa época lo representa el bajo financiamiento público, al rubro educativo. Con Cárdenas se destinó 12.6% de la inversión pública al fomento de la educación popular. Ávila Camacho la disminuye a 10.2%. Así como el Presidente Ávila Camacho promueve valores culturales de naturaleza distinta a la del cardenismo, dentro de sus aciertos destacan el establecimiento del Plan de Estudios de Seis años en la primaria, así la fuerte vinculación entre la enseñanza normal rural, el aprendizaje agrícola y las industrias rurales.

En el sexenio alemanista se impulsa decididamente la industrialización, que no sólo produce fenómenos como la sustitución de importaciones y una recomposición social con la expansión urbana, también favorece la especialización laboral:

La industrialización, que llevará a su desarrollo máximo la básica división del trabajo del país, entre el trabajo manual y el intelectual, propiciará también en cuanto a este último la especialización profesional, la cual se irá dando en forma compleja y desigual en las diferentes áreas de la sociedad civil. El estrato intelectual mexicano contemporáneo es, pues, en buena medida un producto de la industrialización. [Negrín, 1982, p. 18]

Respecto al papel que juegan los intelectuales en la sociedad política, particularmente en los cargos políticos más importantes, hay una sustitución de los militares por los profesionistas universitarios, con el numeroso ingreso de “los licenciados” a la burocracia política. Este fenómeno es expresión, por una parte, de la subordinación del poder militar al poder civil, que se inicia en el gobierno de Calles y se consolida en el sexenio de Miguel Alemán; por otra parte, este hecho implica la posibilidad de especialización en el área administrativa, la militar o la política. No es casual, entonces, que el gabinete presidencial que entra en funciones en 1946 lo constituyan nueve abogados, dos economistas, un ingeniero, un médico, un odontólogo y un escritor, además de los dos militares responsables de las secretarías de Marina y de la Defensa Nacional.¹⁵

¹⁵ Véase Medina, Luis (1980). *Civilismo y modernización del autoritarismo en Historia de la revolución mexicana* (Tomo 20, p. 93) El Colegio de México.

Durante el ciclo desarrollista, en la formación de los intelectuales que ingresan a la burocracia política y como canal eficaz en el proceso del transformismo, al colaborar en la “decapitación” —por la pérdida de dirigentes— intelectual de las clases subalternas, la escuela, especialmente la educación universitaria, juega un papel importante:

La capacidad para producir cuadros dirigentes es parte de la organicidad global que adquiere la ideología predominante en la universidad, en relación con el discurso de la burocracia política. El idealismo poco riguroso y dado a la retórica con el que se estudia a la sociedad, al Estado y al Derecho, se ajusta con naturalidad a un discurso construido sobre los temas de la unidad nacional, el Estado por encima de las clases y gestor de su equilibrio y armonía, el progreso como destino colectivo y la educación como instrumento infalible del desarrollo. Complementariamente, la educación básica y los maestros juegan un papel central en la transmisión y la continua recreación de esta ideología. [Fuentes Molinar, 1980, p. 49]

Con la excepción elitista de la educación superior, además de que correlativamente promueve algunas otras instituciones culturales y educativas, la política educativa alemanista, instrumentalizada por el responsable de la SEP (Gual Vidal) durante el sexenio, tiene un saldo global deficitario en la educación:

La alfabetización decayó lamentablemente; no se dio la debida atención a la cuestión indigenista, y la enseñanza agrícola y la escuela rural tampoco recibieron la ayuda necesaria. En cuanto a los presupuestos asignados a Educación Pública, ha sido el único gobierno que los rebajó considerablemente. En el último año del gobierno de Alemán, el presupuesto educativo bajó a 10.6% del total del presupuesto de la federación, el más bajo desde 1929 hasta la fecha. [Cardiel Reyes, 1999, pp. 346-347]

2.4.1 Contrastes con Ruiz Cortines y López Mateos

El gobierno alemanista no sólo en la educación deja problemas pendientes, también delega al gobierno de Adolfo Ruiz Cortines una crisis económica motivada, entre otras causas, por los excesivos créditos del extranjero, el desequilibrio en la balanza de pagos y la corrupción de la burocracia política. Ante los problemas económicos que enfrenta, el gobierno ruizcortinista devalúa, en 1954, la moneda nacional —cambia la paridad de 8.6 a 12.5 pesos por dólar— e impulsa un modelo de desarrollo diferente, al reestructurar la relación del Estado con la economía nacional. Después del periodo de 1935-1956, durante el cual se producen los cambios estructurales que determinarán la nueva modalidad de acumulación, viene el periodo de 1956-1972, definido como desarrollo estabilizador, (Saldívar, 1980, pp. 80-90),¹⁶ el cual se concretiza fundamentalmente a partir del sexenio de López Mateos.

Al dar prioridad a la solución de los problemas económicos, el gobierno de Ruiz Cortines descuida problemáticas sociales que afectan a todo el sistema educativo nacional. Con José A. Ceniceros al frente de la SEP, la política educativa ruizcortinista, fundamentada en un racionalismo que busca consolidar la labor de los dos gobiernos anteriores, no realiza esfuerzos significativos para llevar a cabo la reforma educativa que requiere el país. Entre sus limitadas acciones, el gobierno de Ruiz Cortines aumenta modestamente el presupuesto para la educación básica, crea en 1957 el Consejo Nacional Técnico de la Educación como un esfuerzo limitado para planificar la educación, además de otorgar un destacado apoyo financiero a la

¹⁶ El desarrollo estabilizador se caracteriza esencialmente por limitar la inflación, tener estabilidad cambiaria y un crecimiento económico sostenido con base en el acelerado crecimiento del producto industrial, produciéndose una injusta distribución del ingreso con sus consabidos efectos de pobreza creciente, acumulación y concentración monopólica del capital, consolidación del sistema financiero, etc. El desarrollo estabilizador no sólo significa una recomposición del modelo de desarrollo, también conlleva una recomposición del modelo de hegemonía, ya que exige una serie de controles sociales y políticos de las clases subalternas, lo que implica la antidemocracia sindical, la burocratización de las organizaciones populares y sus demandas, el sacrificio económico de grandes sectores asalariados, etc. (véase Ángeles, Luis (1978). Crisis y coyuntura de la economía mexicana (pp. 11-14), México: El Caballito.

UNAM, con lo que se fortalece aún más el centralismo en la educación superior.

Indirectamente, sin poder garantizar la estabilidad de los sectores que participan activamente en la educación, las políticas educativas hegemónicas ya se venían cuestionando por movimientos populares, algunos de ellas con acción dominante en la educación básica.

El movimiento estudiantil de 1956 es correlativo a varias luchas sociales, como la que se gesta en el Distrito Federal entre los profesores disidentes del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, que logran la satisfacción de algunas demandas en 1958. En este año se inicia un importante movimiento de ferrocarrileros progresistas, que pronto se apodera de la dirección de su sindicato y, cuando hace estallar una huelga general en su ramo, es rápidamente reprimido en febrero de 1959 por el gobierno de Adolfo López Mateos. Este gobierno, al buscar comenzar con firmeza su sexenio, enfrenta coercitivamente a los grupos políticos activos que no están incorporados al sistema hegemónico, entre los que destacan los campesinos independientes.

Con las tensiones sociales de los primeros años del sexenio lopezmateísta, coinciden diversas manifestaciones de una significativa influencia ideológico-política, la reactivación de la izquierda mexicana; surgen organizaciones como el Movimiento de Liberación Nacional, que aglutina a la mayoría de los intelectuales de izquierda; hay una extensión doctrinaria del marxismo, y la revolución cubana recibe un gran apoyo estudiantil.

A pesar de la creciente disidencia sociopolítica, las universidades —en particular la UNAM— son fuente de esporádicos y limitados conflictos, lo que se explica no sólo porque el proceso universitario madura gradualmente sus contradicciones internas, sino también porque la política de López Mateos evita los enfrentamientos con los universitarios. Para esto, el financiamiento gubernamental generoso:

En cuatro años se duplica el presupuesto a la UNAM y se institucionaliza el subsidio a las universidades de los estados, como parte fundamental de un esfuerzo por contrarrestar la tendencia centralista en la educación superior. A esto se aúna la retórica vagamente izquierdista del gobierno lopezmateísta y una actitud de entendimiento que tiene que ver con el pasado vasconcelis-

ta del presidente, algo que comparte con el responsable de la SEP durante el sexenio, Torres Bodet. [Fuentes Molinar, 1980, pp. 50-51]

El gobierno de López Mateos apoya sin condición a la educación básica, así como también impulsa a otras instancias del Sistema Nacional Educativo. Además de aumentar cada año el porcentaje del presupuesto federal destinado a la educación pública (comienza con 15.8% en 1959 y termina con 23% en 1964), implementa desde 1959 la acción educativa más importante del sexenio: el Plan Nacional para la Expansión y el Mejoramiento de la Enseñanza Primaria (el Plan de Once Años, que contempla otras acciones como la creación y expansión de la Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos), el cual alcanza limitadamente sus metas.

En 1970, al haber dos millones de niños sin escuela, el Plan de Once Años resuelve solamente el problema de 33%, lo que no impide que el mismo plan y, sobre todo, el presupuesto destinado a la educación, determine que en el sexenio lopezmateísta eleve notablemente la matrícula en todos los niveles educativos, particularmente, en el nivel básico. Se evidencia la masificación universitaria cuando la matrícula nacional aumenta de 60 000 alumnos en 1958 a 115 000 en 1964, con aumento en el subsidio federal que va de 198 millones de pesos en 1958 a 546 millones en 1965 (Solana *et al.*, 1981, pp. 593-620).

Los problemas sociales del proceso de masificación universitaria alarmaban al gobierno de Díaz Ordaz, desde el inicio de su gestión, por lo siguiente:

Los riesgos políticos que surgen del aumento de la concentración estudiantil comienzan a provocar serios problemas en la UNAM y otras universidades; hay conflictos por la insuficiencia de empleo para los egresados, como lo muestra el reprimido movimiento de los médicos en 1964-1965 y, de manera fundamental, la presión para elevar el financiamiento federal, ante lo cual Díaz Ordaz advierte que la educación superior dejará de ser gratuita, lo que si bien no se concretiza, define una actitud hostil. [Fuentes Molinar, 1980, p. 51]

Aunque no siempre hace efectivas sus amenazas, al menos para la educación básica y media, el discurso educativo presidencial revela la limitada disposición gubernamental para apoyar la educación pública, lo que se manifiesta en la declaración de Díaz Ordaz en 1965: “Si nos apegamos a la realidad tendremos que llegar a una conclusión: no será posible continuar el aumento creciente de las cantidades destinadas a subsidiar la enseñanza, desde la más elemental hasta la más elevada” (Jorge Muñoz, 1971, p. 124).

Al considerar el gobierno diazordacista que se gasta demasiado en la educación pública, principalmente, a nivel superior olvida recomendaciones importantes. No toma en cuenta que la educación es una de las inversiones más productivas para el país, a la que de por sí se le ha destinado siempre un porcentaje del producto nacional bruto inferior al mínimo 8% que recomienda la UNESCO.

Bibliografía

- Ávila Camacho, M. (1946). Discurso ante los intelectuales mexicanos. *Ruta de México*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Blanco, J. J. (1980). *Se llamaba Vasconcelos*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Casassus, J. (1990). Descentralización y desconcentración de los sistemas educativos en América Latina: fundamentos y dimensiones críticas.
- Castro Valdez, R. (1992). Descentralización: un mecanismo de modernización gubernamental en México [Tesis de Licenciatura]. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Cardiel Reyes, R. (1999). El periodo de conciliación y consolidación, 1946-1958, *Historia de la educación pública en México*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Cordera R. (Coord.) (1992). Mesa redonda del 13 de septiembre de 1992 Sobre los libros de textos de historia. *Revista Nexos*.
- De la Madrid Hurtado, M. (1 de septiembre de 1983). Primer Informe de Gobierno. Gobierno de México.
- Del Campo, J. M. y Sandoval, E. (1992). La formación del docente de primaria, *Mi meo*, México: UPN.
- Felipe Leal, J. (1980). *México: Estado, burocracia y sindicatos*. México: El Caballito.
- Fuentes Molinar, O. (1979). *Educación y política en México*. México: Nueva Vision.
- (1981). SEP: ¿Por el control de las preparatorias? *Unomásuno*.
- Gamas Torruco, J. (1975). El federalismo mexicano. México: SEP.
- Gramsci. (1975). Los intelectuales y la organización de la cultura. *Cuadernos de la Cárcel* (Tomo II). México: Juan Pablos.

- Guevara Niebla, G. (1980). Educación superior y desarrollismo. *Cuadernos Políticos*, (25): 59.
- Guevara, Niebla, G. (Comp.). (1992). *La catástrofe silenciosa*. México: Fondo de Cultura Económica.
- González, L. (1981). *Los días del presidente Cárdenas*. El Colegio de México.
- Instituto Nacional de Contadores Públicos al Servicio (1982). Discursos varios durante la campaña electoral del 1 de diciembre de 1981 al 31 de enero de 1982. México: INCOPE.
- Jorge Muñoz, B., (1971). Juicio crítico sobre la labor educativa durante la administración del licenciado Díaz Ordaz: 1965-1970. *Revista Latinoamericana de Educación del Centro de Estudios Educativos*, (1).
- L. Raby, D. (abril-junio de 1974). La educación socialista en México. *Cuadernos políticos*, (2), 45.
- Lajous, A. (1979). *Los orígenes del Partido Único en México*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Latapí, P. (1987). Análisis de un sexenio de educación en México. México: Nueva imagen.
- (1995). Políticas compensatorias. *Proceso*, (981): 48.
- Martínez Della Roca, S. (1983). *Estado, educación y hegemonía en México*. México: Ed. Línea
- Medina, L. (1980). Civilismo y modernización del autoritarismo, *Historia de la revolución mexicana* (Tomo 20). El Colegio de México.
- Mejía Zúñiga, R. (s. f.). La escuela que surge de la revolución, *Historia de la educación*.
- Méndez Lugo, B. (1984). *Tendencias recientes del Estado mexicano en la política de educación superior*. Foro Universitario, (41), STUNAM.
- Mendoza Rojas, J. (1981). El proyecto ideológico modernizador de las políticas universitarias en México (1965-1980). *Perfiles Educativos*, (12), CISE-UIAM.
- Moctezuma Barragán, E. (1993). Avances de la federalización educativa en México. *Secretaría de la Contraloría General de la Federación, la administración pública contemporánea en México*, p. 156.
- Moreno Espinoza, R. (1988). La descentralización de la educación en México. *Revista de la Universidad de Guadalajara*, 2(25).
- Muñoz Izquierdo, C. (s. f.). *Análisis e interpretación de las políticas educativas: el caso de México 1930-1980*. Ponencia presentada en el Seminario sobre Corrientes Contemporáneas en Sociología de la Educación.
- Negrín, E. (9 de enero de 1982). Intelectuales, Estado y lucha de clase en México, *Uno más uno*.
- Pereyra, C. (1979). Estado y Sociedad. En VV. AA., *México, hoy*. México: Siglo XXI.
- Poder Ejecutivo Federal, Plan Nacional de Desarrollo 1989-1994, p. 19.
- Portelli, H. (1977). *Gramsci el bloque histórico*. México: Siglo XXI.
- Presidencia de la República, Plan Global de Desarrollo, 1980-1982, pp. 190-191.
- Saldívar, A. (1980). *Ideología y política del Estado mexicano (1970-1976)*. México: Siglo XXI.
- Reyes Heróles, J., (1985). La revolución educativa. *Educación para construir una sociedad mejor* (vol. 2). México: SEP.

- SEP (1974). Educación media básica: Resoluciones de Chetumal, planes de estudios, programas generales de estudio (pp. 17 y 18). México.
- Sotelo Inclán, Jesús, La "educación socialista". *Historia de la educación pública en México*. Secretaría de Educación Pública (1974). Artículos Constitucionales relacionados con la educación. *Documentos sobre la Ley Federal de Educación*. México
- Secretaría de Educación Pública. (1992). Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica. *Diario Oficial de la Federación*. México.
- Unomásuno* (22 de septiembre de 1983). Declaración de Miguel de la Madrid.
- Touraine, A. (1990). Modernidad y especificidades culturales. *Vertientes de la modernización*. IEPES.
- VV. AA. (1981). La revolución mexicana y la educación popular. *Historia de la educación pública en México*. México: Secretaría de Educación Pública y Fondo de Cultura Económica.
- Vasconcelos, J. (1951). *El desastre*. México: Ediciones Botas.
- Victorino Ramírez, L. (21 de abril de 1983). *Descentralización educativa: el caso del INEA*. Ponencia preentada al Foro en Defensa de la Escuela Normal Superior. México.
- Villoro, L. (1960). La cultura mexicana de 1910 a 1960. *Historia mexicana, El Colegio de México*, 10(2): 206.
- Weiss, E. (12 de noviembre de 1993) *Situación y Perspectiva de la investigación Educativa*. Discurso de clausura del 3er. Congreso Nacional de Investigación Educativa.
- La Jornada* (1995). Afirmación del subsecretario de Educación Básica y Normal el 4 de julio de 1995 y ratificada por el Presidente de la República, Ernesto Zedillo, el 1 de septiembre del mismo año. Primer Informe de Gobierno.

3. La modernización reformista del desarrollo compartido en el estado social, 1970-1982

LIBERIO VICTORINO RAMÍREZ*

DOI: <https://doi.org/10.52501/cc.111.03>

Resumen

En este apartado se analiza el desarrollo compartido y sus orientaciones hacia la educación básica. Además, este capítulo aborda dos sexenios; se reconoce que tienen algunas variantes, sobre todo, en el contexto nacional e internacional; se plantea que sus propuestas educativas no mantienen diferencias básicas entre sí.

Palabras clave: *Educación y Estado, Educación pública en México, Historia de la educación pública México Siglo XX.*

Teniendo como slogans de campaña y de política sexenal una alusión a la colectividad: las aspiraciones de “arriba y adelante” a “la solución somos todos”, en muchos de los casos no quedarán más que como buenas intenciones. Sin embargo, puede hipotetizarse que las acciones educativas del régimen echeverrista, se constituyeron como la mejor salida política que la burocracia le dio a la crisis de legitimidad de ese entonces. Se expandió todo el Sistema Educativo Nacional y se reformaron los libros de texto gratuitos, las guías del maestro y la legislación educativa. Los resultados de estas acciones todavía no podían verse en el sexenio siguiente, por ello al régimen lopezportillista no le quedó otra opción más que continuar con esa empresa.

Por el contexto nacional como internacional y por las propias características de Estado y el modelo económico predominante —sobre todo, en

* Profesor e investigador. Instituto de Investigaciones Socioambientales, Educativas y Humanísticas para el Medio Rural, Universidad Autónoma Chapingo, México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7732-6154>

la transición de un desarrollo estabilizador a uno compartido con una orientación hacia dentro, la producción nacional y el Estado de rasgos sociales, a pesar de la crisis— al sector educativo se le seguía subsidiando con recursos gubernamentales y la cobertura para la educación básica ya se empezaba a estabilizar y, por otro lado, el fenómeno del desempleo de los profesionales se hacía más evidente.

En síntesis, lo que se expone enseguida es una caracterización del modelo de desarrollo compartido y sus respectivas orientaciones educativas, tratando de esbozar las peculiaridades de la reforma educativa modernizante o democratizante hacia una de corte menos flexible en vísperas del inicio de la larga y aplastante crisis económica que se inicia en 1982.

3.1 El desarrollo compartido y la opción educativa echeverrista

El proyecto denominado Desarrollo Compartido (1972-1982), posiblemente, se presenta como la opción más adecuada para resolver la crisis que se había introyectado en el desarrollo estabilizador. La estrategia de desarrollo compartido se ubica como una línea del proyecto general de reformas del régimen echeverrista, el cual tiene las siguientes directrices (Saldívar, 1980, pp. 110-114, y Latapi, 1987, pp. 57-58):¹

- a) *En lo económico.* Sus características particulares se orientan hacia una reforma fiscal; se busca la intervención creciente del Estado en la economía nacional, la conquista de mercados externos. En el campo financiero, se consolidó la estructura bancaria e incluso se generó una legislación que hizo después crecer la banca múltiple, disminuyendo el número de bancos pequeños. Sin embargo, la expansión del gasto público, la persistencia de la inflación y más especialmente la agresividad verbal del presidente contra la iniciativa privada,

¹ Para comprender el margen de acción del reformismo echeverrista, se hace imprescindible remitirnos a su crítico contexto: "En el inicio de una crisis económica y del deterioro de la legitimidad estatal, se reduce de un modo considerable el espacio para las reformas burguesas... Lo importante para el Estado es garantizar la 'paz social' y el equilibrio político, reforzando su presencia en la sociedad civil" (Saldívar, 1980, p. 149).

provocó que esta última ya no invirtiera durante 1976. El resultado de todos esos trastornos fue la devaluación en ese mismo año (Lazcano, 1987, pp. 129-130).

- b) *En lo político.* Impulsa, mediante la “apertura democrática”, la reforma político-electoral que mantenga el equilibrio de fuerzas políticas existentes; reforma del partido oficial para mejorar su imagen y credibilidad, radicalización ideológica de la burocracia política, en particular del discurso presidencial; tolerancia con las manifestaciones pacíficas de las agrupaciones políticas antigubernamentales.
- c) *En lo social.* Para ensanchar su base social de apoyo, el gobierno impulsa la política de aumentos salariales de emergencia y la política de vivienda popular, por medio de los organismos tripartitos, los cuales cubren las funciones de mediación burocrática que requiere el Gobierno, además de la integración social de agrupamientos marginados.
- d) *En lo internacional.* Se incrementan las relaciones con países de diversos regímenes sociopolíticos, con prioridad de los llamados del tercer mundo.

El proyecto hegemónico del Gobierno de Luis Echeverría pretende alcanzar una mayor presencia de la burocracia estatal en la sociedad civil, donde busca estrechar las relaciones con los sectores populares más alejados de sus políticas, con el objetivo de ampliar su base social de apoyo. Fundamental propósito de Echeverría es ampliar el consenso de su gobierno, lo que da lugar a la llamada “apertura democrática”, que implica, pese al avance reformista sobre anteriores políticas gubernamentales, un proyecto más populista (paternal y autoritario) que democrático.

El Gobierno echeverrista pretende acercarse no tanto a la educación básica sino a las universidades, particularmente, a los estudiantes que se le oponen. Como respuesta a los sucesos de 1968 y 1971, y bajo una política educativa reformista, el régimen busca instrumentar la reforma universitaria con el propósito de alcanzar el consenso en los sectores universitarios disidentes, para lo cual satisface algunas de sus demandas. Asimismo, ante la disfuncionalidad académico-administrativa de las escuelas, el proyecto gubernamental de reforma busca una mayor eficiencia en la educación.

Podemos caracterizar el proyecto ideológico que muestra la política educativa del sexenio como modernizador-reformista, al pretender una escuela eficiente, pero que a su vez satisficiera las aspiraciones de los sectores medios de la población, que pugnaban por tener acceso a ella... Por ello, a los planteamientos estrictamente modernizantes (racionalidad de la escuela, eficiencia académica, funcionalidad de la universidad al aparato productivo, planeación como instrumento de desarrollo, etc.), se añaden otros que apuntan en una dirección de carácter democratizante: atención a la demanda, flexibilidad en el control del Estado, apertura ideológica en las instituciones. [Mendoza, 1981, p. 13]

Al comparar los elementos modernizantes y los reformistas democratizantes del proyecto educativo echeverrista, sobre todo al contrastarlos con sus acciones concretas a lo largo del sexenio, podemos considerar que la política tiene más prioridad que lo técnico para el Gobierno de Echeverría. Así es que lo fundamental para el Gobierno es ganarse políticamente a los estudiantes, por lo que atiende sus presiones, satisface demandas y busca no provocar conflictos. De ahí que, por ejemplo, no se establezcan medidas modernizantes como las normas de admisión y los criterios estrictos de evaluación académica.

Al quedar subordinado lo técnico a lo político, el lugar que el tecnócrata ocupa en el sexenio anterior fue ocupado por el político-negociador de intereses. Esto no significó que desaparecieran de la escena los grupos tecnócratas vinculados con el sector monopolista de la burguesía, los cuales pugnaron contra los políticos identificados con el Gobierno echeverrista por el control de las instituciones educativas, especialmente, las de educación superior.

Aunque la tendencia general de dirección del Estado mexicano tiende hacia la tecnocratización, no es así en la educación superior —en el desarrollo compartido— debido, esencialmente, a la privilegiada estrategia política de la burocracia gobernante que buscó recuperar consenso de forma particular, en las universidades.

3.2 La reforma educativa en la educación básica

Teniendo como marco económico y político el proyecto modernizador reformista, es justamente en el campo educativo donde su proyecto cultural trata de renacer algunos planteamientos ideológicos del cardenismo, sobre todo en su aspecto nacional-popular.

La política fundamental de este sexenio lo constituyó la Reforma Educativa. Sus principales acciones se dieron en la educación básica, principalmente, en primaria y secundaria. Su estrategia fue el cambio de los planes y programas de estudios y la reforma de leyes y creación de nuevos ordenamientos jurídicos.

Es por ello que se reformó la Ley Orgánica de Educación Pública que regía desde 1941, y se creó la nueva Ley Federal de Educación, expedida el 27 de noviembre de 1973.

De los aspectos más importantes que se incluyen en esa Ley, destacan entre otros, ciertas innovaciones a la legislación educativa (véase Solana, 1981, p. 36); se concibe la educación como medio fundamental para adquirir, transmitir y acrecentar la cultura, como el mejor proceso permanente que contribuya al desarrollo del individuo y la transformación de la sociedad, y como factor determinante para la adquisición de conocimientos, así como para formar el sentido de solidaridad social (Artículo 2); recalca la importancia de la educación extraescolar mediante la cual puede impartirse la instrucción elemental media y superior (Artículo 15); establece un registro nacional de educando, educadores, títulos académicos y establecimientos educativos, así como un sistema nacional de créditos que facilite la movilidad del estudiante (artículo 25, 6 y 7); dispone que la revalidación y equivalencia se otorguen por tipos educativos, grados escolares o materias para asegurar la flexibilidad (artículos 62 y 64).

La orientación de la reforma en la enseñanza primaria y los libros de textos fueron de una gran importancia. Sin duda, en este sexenio, la principal reforma la constituyó la primaria y su nexa con los libros de texto gratuito, los cuales fueron totalmente reformados (véase Solana, 1981, p. 46 y siguientes).

Adquieren gran interés en esta reforma la reformulación de planes y programas de estudios, estableciéndose cuatro áreas fundamentales: español, matemáticas, ciencias sociales, ciencias naturales y otras tres complementarias: educación física, artística y tecnológica.

En cuanto a los libros de texto, su orientación quedó influida por la concepción de las autoridades de la SEP: más que transmitir conocimientos, se procura desarrollar actitudes de experimentación, reflexión y crítica, enseñar a aprender y evaluar, dar conciencia histórica e inducir al autoaprendizaje. En otras palabras, se pretende que el proceso educativo prepare a las nuevas generaciones a la cultura científico-tecnológica y al cambio permanente que se espera.

La *enseñanza secundaria*. Ésta quedó reformada a raíz de la Asamblea Nacional Plenaria sobre educación media básica (Gamas Torruco, 1975), en la cual se aceptó un programa por área y otro por asignaturas. Se enfatizó en el estilo de promover en el educando una vocación y habilidad para aprender a aprender, así como “ofrecer los fundamentos de una formación general de preingreso al trabajo y para el acceso al nivel medio superior”, estableciendo así el principio de bivalencia en la enseñanza media-básica (SEP, 1974, pp. 17 y 18).

También juega un papel importante para la educación básica la reforma a la enseñanza normal. Su nuevo plan de estudios se aprobó en 1975, estableciendo tres áreas: científico-humanista (matemáticas, español, ciencias naturales y sociales), formación física, estética y tecnológica y formación profesional específica.

Se procuró vincular el estudio de cada asignatura con su didáctica (SEP, 1974, pp. 17 y 18). Esta nueva reforma trató de superar una previa realizada en 1972, que padecía de una carga excesiva en su plan de estudios añadiéndoles las materias del bachillerato. Al término de ocho semestres, al egresado se le otorga el título de Profesor de Educación Primaria y, además, el grado de bachiller que permite proseguir estudios de nivel superior.

La misma suerte corrieron otras modalidades como innovación educativa en licenciatura, en preescolar y primaria.

3.3 Contexto político y transición: de la modernización flexible a la modernización con austeridad

Con el gobierno de José López Portillo se impulsa una nueva estrategia de desarrollo, mejor conocida como “Alianza para la producción,” para algunos o petrolización para otros. En estas nuevas circunstancias, las políticas y programas de formación docente, sus alcances y perspectivas, estarán condicionadas por esas políticas.

En estas situaciones se observarán nuevas características del Estado mexicano, condicionadas por las políticas que transitan de una modernización flexible a una modernización con austeridad.

Durante el sexenio 1976-1982, el Gobierno enfrenta al inicio de su gestión, graves problemas de gran magnitud:

- a) La “crisis de confianza” del bloque en el poder, particularmente, de las fracciones burguesas del norte del país (Monterrey) y la agrícola-exportadora (Sonora y Sinaloa).
- b) La crisis que también afectó a otros sectores sociales, como a la pequeña burguesía urbana, la cual, viviendo un proceso de inflación y devaluación, encontró trabas en el ascenso social y movilidad en los pequeños negocios y empresas medianas, pues el clima especulativo y de monopolización creciente limitaba su desarrollo.

La nacionalización de la banca (duro golpe a una de las fracciones más fuertes de la burguesía) no cambió en lo fundamental el apoyo al capital extranjero, ni permitió pensar en una modificación de las relaciones de fuerza en favor del movimiento popular, pues estuvo articulada por necesidad económica y de clase a una política de austeridad y restricción al extremo de los canales de movilización democrática e independiente de las masas. En este sentido, la medida de la nacionalización tuvo un alcance muy limitado en la recuperación del consenso y legitimidad por parte del Estado; la euforia nacionalista se vio de pronto rebasada por el convencimiento de que ayudaba en muy poco a la recuperación de las deterioradas condiciones de vida de las masas trabajadoras.

Aunque pretendió romper con el discurso político que Luis Echeverría Álvarez utilizaba (justicia social, populismo, etc.), López Portillo sigue una tónica parecida, recalcando su decisión modernizadora de la administración pública. En el bloque dominante, hay una recomposición en los cuadros de la burocracia política, los técnicos y planificadores se instalan en importantes áreas de la administración pública, y se busca mejorar las relaciones con la burguesía; sin embargo, las políticas salariales son austeras y los sectores trabajadores ven caer sus salarios reales (Méndez Lugo, 1984, p. 31).

Aplicar una política salarial austera no refleja necesariamente la existencia de una crisis económica. Por el contrario, existe un impulso de modernización capitalista acelerada, fundamentalmente, por las divisas petroleras de 1979-1980, las cuales definen nuevas formas de intervencionismo estatal y acumulación privada. Los ingresos por el petróleo posibilitan recursos para el gasto social prioritario (vivienda, salud, educación, etc.), pero no las pautas de desequilibrios regionales, sectoriales ni la distribución del ingreso.

La política gubernamental de López Portillo no sólo pretendió mejorar sus relaciones con las clases dominantes, sino que también buscó consenso en los sectores subalternos, así se justifica la reforma política que implica, al mismo tiempo, no sólo una conquista de la lucha popular independiente, sino un avance en la modernización del aparato político y la configuración de una nueva dinámica en la composición de las clases sociales.

En el ámbito de los trabajadores asalariados (maestros, telefonistas, electricistas, universitarios, etc.), se han consolidado procesos democratizadores en algunos de ellos, mientras que otros han sido objeto de fuerte represión. La capacidad transformista del régimen sigue vigente, particularmente, en el movimiento urbano popular, como los casos de organizaciones de orientación maoista en Monterrey, Durango, Morelos, entre otros grupos sociales importantes, que tienen cierta capacidad de negociación frente al Estado; su lucha ha sido neutralizada por las prebendas otorgadas y por el proceso de cooptación de algunos de sus principales líderes.

Estas breves características permiten apreciar que, con el Gobierno de López Portillo, se pasa de un Estado benefactor (Méndez Lugo, 1984, p. 31) populista a un Estado interventor tecnocrático, en donde las medidas de mayor racionalidad se verán concretadas en el sexenio de Miguel de la Madrid (1982-1988).

Como la tradición enseña, al igual que el Presidente López Portillo buscó un deslinde frente al proyecto echeverrista, la política de Miguel de la Madrid muestra una aparente ruptura frente a su antecesor y pretende crear su propia imagen, tratando de profundizar y levantar consenso para un proyecto capitalista mexicano en armonía con el capital internacional.

La principal característica fue que su gobierno coincide con la crisis económica más sentida en el Estado mexicano posrevolucionario. Sus planes, programas y proyectos estarán permeados por severos recortes presupuestales a lo largo del sexenio. Su relación con las burguesías nacional y extranjera, condiciona un tipo de organización jurídico-administrativa del aparato estatal para garantizar una racionalización en las actividades oficiales y evitar cualquier mal entendido con el capital. Se da una “racionalidad” al capitalismo vía la burocracia política, fortaleciendo, particularmente, la Secretaría de Programación y Presupuesto (SPP).

Dentro de la vida política, la racionalización de los gastos juega un papel destacado, lo que obliga al ejecutivo a impulsar políticas nunca antes vistas, al menos en los dos sexenios anteriores; limitar la corrupción, el contratismo y fortalecer grupos que acumulen gran cantidad de funcionarios. Tales acciones no sólo se orientarán hacia una mayor eficiencia sino a recuperar la credibilidad de los cuadros medios del aparato estatal y de la sociedad civil.

En la sociedad política se abren mayores espacios a la participación de los partidos políticos de oposición y se compromete a nivel de discurso, a respetar la pluralidad de las elecciones. Frente a las organizaciones populares no partidistas hace público su respeto hacia ellas, sin embargo, desarrolla una política de represión selectiva y fuertes intentos por institucionalizar las demandas y las formas de negociación.

En el terreno de la economía, lejos de lograr un mínimo crecimiento económico como se esperaba con la aplicación del Programa Inmediato de Reordenamiento Económico, con la caída de los precios del petróleo, la fuerte inflación y los sismos de septiembre de 1985, el Gobierno tuvo que priorizar recursos, particularmente, sobre vivienda a los habitantes del D.F. quienes fueron afectados por aquellos fenómenos naturales. Todas estas limitaciones, en el gasto social, permearon la política educativa.

4. El Estado neoliberal y la modernización educativa, 1982-2004

LIBERIO VICTORINO RAMÍREZ*

DOI: <https://doi.org/10.52501/cc.111.04>

Resumen

En este interesante capítulo —seguramente, uno de los más amplios por sus complejos subtítulos y por la importancia que tiene en su momento—, la modernización educativa anclada a sus contornos globales y nacionales adquiere dimensiones muy peculiares, cuyas principales acciones están condicionadas por la crisis económica más grave en la época contemporánea, y por la tendencia en la transformación del Estado mexicano hacia un Estado de rasgos neoliberales.

Palabras clave: *Educación y Estado, Educación pública en México, Historia de la educación pública México Siglo XX.*

El supuesto principal en esta parte del trabajo sostiene que ante la inevitable globalización del mundo, animado por la constitución de bloques comerciales regionales, la opción del régimen fue ingresar a uno de ellos. Esta condición posibilitó que la modernización educativa, principalmente en la educación básica, fuera permeada por la idea de formar recursos humanos hacia el futuro inmediato para la competitividad internacional. Por ello, las acciones educativas se centran esencialmente en una visión de modernización con excesivo énfasis en la calidad y la excelencia. Sin embargo, como el sistema educativo es algo más que un simple organigrama, dicho proyecto se encontró con focalizadas oposiciones y resistencias de importantes

* Profesor e investigador. Instituto de Investigaciones Socioambientales, Educativas y Humanísticas para el Medio Rural, Universidad Autónoma Chapingo, México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7732-6154>

sectores bien intencionados, por un proyecto de nación distinto al dominante que quiso imponer en su momento régimen neoliberal.

En este capítulo se hace énfasis en una de las políticas de sumo interés del trabajo en general: del centralismo a la descentralización del federalismo y la descentralización educativa. En la fuerte transición, al calor de los distintos regímenes, desde 1917 hasta la actualidad (primera década del siglo XXI), se mantienen como constante los intentos modernizadores y, como viraje político, la mutación va en el sentido de un fuerte centralismo procurado por los primeros gobiernos posrevolucionarios a una descentralización conflictiva en los últimos sexenios, incluyendo, por supuesto, la transición gubernamental del 2001 al 2006 en sus líneas generales.

4.1 La transición modernizante en la educación

De la modernización flexible que se dio en los sexenios de Echeverría y de López Portillo, se pasa a una modernización con austeridad en el régimen de Miguel de la Madrid. La política de su gobierno en la educación se ha orientado hacia un control cada vez más cerrado. No obstante, este nivel ha crecido en la década de los setenta y se ha estancado e incluso ha decrecido a partir de 1984. De 1970 a 1976 se fortalece, por ejemplo, el sistema nacional de tecnológicos regionales (agropecuario y forestal y pesqueros), con el fin de formar técnicos medios para la industria, la agricultura y la pesca. De 1976 a 1982, todavía con auge petrolero, se triplica la matrícula en tecnológicos regionales en comparación con el ciclo escolar 1970-1975. Las universidades de provincia cuatriplicaron su población escolar en el mismo lapso, aunque ya, desde ese entonces, la UNAM sólo duplicó su matrícula (véase cuadro 1).

En este proceso de masificación de la educación media superior y superior, como una manifestación del mayor acceso a la educación básica con el Plan de Once Años, permitido por la política gubernamental en aras de recuperar consenso social, se generó al mismo tiempo una improvisación de la planta docente para atender al estudiantado de estos niveles. Los docentes, incorporados prematuramente al ejercicio de enseñar, vivieron la experiencia de un cambio en las relaciones entre profesor-alumno que los

agarró desprovistos de una falta de experiencia docente, incluyendo la falta de formación disciplinaria y los apoyos de las técnicas didácticas para enseñar apropiadamente a grupos numerosos.

Cuadro 1. *Alumnos del Sistema Educativo Nacional (Serie Histórica)*

Ciclo escolar	Primaria	Cap.	Secundaria	Media Superior Terminada	Normal	Bachiller	Lic.	Posgrado	Total
1970-1971	400138	9 248 190	147752	1 102217	74638	279495	264930	6 345	11 555 854
1971-1972	422435	9 700 444	166 000	1 225 468	80 592	329 030	308 312	7 765	12 279 788
1972-1973	440086	10 113 139	180 800	1 347 566	98 213	394 974	345 582	9 644	12 978 191
1973-1974	465760	10 509 968	194 702	1 498 442	110 250	458 667	391 919	11 978	13 700 526
1974-1975	497788	10 999 713	204 260	1 643 881	125 317	545 531	456 841	14 876	14 557 819
1975-1976	537090	11 461 415	243 074	1 898 053	152 641	607 961	524 168	18 944	15 509 141
1976-1977	607946	12 026 174	244 382	2 109 693	178 743	670 129	505 558	20 946	16 444 632
1977-1978	655334	12 628 793	244 597	2 301 617	188 487	748 498	556 168	21 427	17 427 105
1978-1979	699231	13 536 265	249 993	2 505 240	254 663	869 298	655 606	22 278	18 879 268
1979-1980	853988	14 126 414	254 384	2 818 549	290 817	942 926	737 065	23 150	20 144 563
1980-1981	1 131 585	14 666 257	369 274	3 033 856	332 505	1 057 744	787 093	24 188	21 524 893
1981-1982	1 465 319	14 981 156	395 192	3 348 802	332 680	1 142 895	844 921	30 679	22 762 444
1982-1983	1 776 538	15 222 916	407 320	3 583 317	324 138	1 233 881	889 580	29 211	23 768 454
1983-1984	1 893 650	15 376 153	435 933	3 841 673	299 233	1 310 899	951 352	29 807	24 455 319
1984-1985	2 147 492	15 219 245	426 973	3 969 114	222 822	1 427 822	988 137	33 771	24 752 437
1985-1986	2 381 412	15 124 160	407 703	4 179 466	191 056	1 538 106	1 033 089	39 675	25 253 797
1986-1987	2 547 358	14 994 642	444 349	4 294 596	151 544	1 527 393	1 025 058	42 505	25 436 729

Fuente: Dirección General de Programación, SEP.

A partir de 1982, cuando se conocen las medidas de austeridad propuestas en el Programa Inmediato de Reordenación Económica (PIRE) para superar la crisis, los subsidios y, por consiguiente, las funciones básicas de las instituciones de educación superior viven serias limitaciones. En las instituciones educativas agropecuarias, la racionalización de la matrícula logró una seria disminución. En 81% de las instituciones del sector agronómico, la población escolar bajó 8, en promedio 37%, en el ciclo escolar 1986-1987, respecto al periodo 1980-1984, el cual obviamente mantuvo un crecimiento significativo. En ciertas instituciones no sólo la demanda ha bajado sino, incluso, la matrícula ha disminuido en 56%. La población de nuevo ingreso también ha decrecido en promedio 64%, en el lapso 1986-1987, respecto a 1982-1984 (Véase cuadro 2.)

4.2 El plan global de desarrollo y el sector educativo

El pasado inmediato

Aparentemente, los lineamientos generales de las políticas educativas, expuestas en el Plan Global de Desarrollo (PGD) 1980-1982, se presentan de manera continuista con las acciones educativas del Plan Nacional de Desarrollo (PND). Una serie de objetivos y acciones del PGD revelan las peculiaridades del contexto sociopolítico en el que se desarrollan.¹ Por ello mismo, los objetivos y acciones del sector educativo en el PGD son ambiciosos, tal vez porque se presentan todas sus limitaciones.

El PGD cuenta con cinco objetivos para el sector educativo (Presidencia de la República, 1980-1982, pp. 190-191):

- Asegurar la educación básica universal de diez grados a toda la población
- Vincular el sistema educativo con el sistema productivo de bienes y servicios social y nacionalmente necesarios

¹ Las principales características de este aspecto fueron presentadas en el apartado anterior, específicamente véase pp. 78-79.

- Elevar la calidad de la educación
- Mejorar el nivel cultural del país
- Aumentar la eficiencia del sistema educativo

Cuadro 2. *Eficiencia terminal de la educación básica*

Generación	Eficiencia terminal en primaria (%)	Año	Absorción en secundaria (%)	Generación	Eficiencia terminal en secundaria (%)	Generación	Eficiencia terminal en educación básica
1970-1976	40.5	1976	78.1	1976-1979	70.2	1970-1979	22.2
1971-1977	42.6	1977	75.9	1977-1980	73.6	1971-1980	23.8
1972-1978	44.0	1978	77.7	1978-1981	75.1	1972-1981	25.7
1973-1979	46.1	1979	81.3	1979-1982	74.0	1973-1982	27.7
1974-1980	48.1	1980	81.8	1980-1983	73.8	1974-1983	29.0
1975-1981	49.7	1981	86.9	1981-1984	73.8	1975-1984	31.8
1976-1982	50.4	1982	86.2	1982-1985	74.4	1976-1985	32.3
1977-1983	52.1	1983	85.4	1983-1986	75.0	1977-1986	33.4
1978-1984	51.2	1984	81.5	1984-1987	77.5	1978-1987	32.3
1979-1985	52.8	1985	82.1				
1980-1986	52.1	1986	83.7				

Fuente: Dirección General de Programación, SEP.

Los objetivos están acompañados de diversos programas en función del diagnóstico realizado. A la vez existen variadas acciones generales, destacando, entre otras, las siguientes (Presidencia de la República, 1980-1982, pp. 190-191):

- Fortalecer programas y proyectos con técnicas de enseñanza, de aprendizaje formal y no formal más avanzados
- Estimular la formación y el reciclaje de maestros, elevando la calidad de la educación formal e impulsa la educación superior y la investigación educativa
- Impulsar acciones de capacitación en y para el trabajo
- Seguir fomentando la vinculación del sistema educativo en sus diversos niveles, con los procesos productivos, existentes en cada región

Bajo estas directrices generales, el Gobierno de López Portillo impulsó acciones educativas que en el marco de la descentralización llevaron a fortalecer la educación básica en el medio rural. Esto explica la creación del Instituto Nacional de Educación para Adultos (INEA), el 1º de septiembre de 1981, organismo descentralizado del Gobierno y de la SEP que pretende coordinar todos los programas de alfabetización, primaria, secundaria y capacitación para el trabajo dirigidos a las personas mayores de 15 años (Victorino, 1983). Desde entonces, en el marco del Plan Nacional de Educación (PNE), aprobado en 1977 por el Ejecutivo Federal, fue creada la Universidad Pedagógica Nacional, técnicamente necesaria para una mejor formación del magisterio, aunque políticamente ineludible para no violentar las presiones del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE).

De hecho, el PNE insiste en la adecuación de la educación al empleo y en programas de capacitación en el trabajo y para el trabajo; en impulsar fuertemente las carreras preuniversitarias; en orientar la investigación científica y tecnológica a las necesidades económicas. Por ello se justifica el impulso a las carreras preuniversitarias bajo la supuesta necesidad del técnico medio; implícitamente significaba descongestionar las universidades, sustituyendo —como se observó en algunas entidades— escuelas preparatorias por colegios de Bachilleres y por el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (Fuentes Molinar, 1981, p. 2).

4.3 El Plan Nacional de Desarrollo y la educación básica

El PND tiene la peculiaridad —como ninguno otro— de generarse en el contexto de una profunda crisis económica nunca vivida por el capitalismo mexicano en los últimos cincuenta años. Sus objetivos y metas reflejan una clara conciencia de la dura situación que vive el país. Cuatro son los objetivos del PND.

1. Conservar y fortalecer las instituciones democráticas
2. Vencer la crisis

3. Recuperar la capacidad de crecimiento
4. Iniciar los cambios cualitativos que requiere el desarrollo del país en sus estructuras, económicas, políticas y sociales

Destacan dos líneas estratégicas del plan: la reordenación económica como medida a corto plazo, cuyo fin es superar la crisis económica y el cambio estructural; medida a largo plazo en donde a la educación se le asigna un lugar importante.

Puesta la esperanza en el PIRE, su éxito debería condicionar un nuevo programa para superar la crisis. Según sus principales autores, la crisis, para 1983, se encontraba controlada; el siguiente paso sería la reactivación para el crecimiento económico en 1984 (*Unomásuno*, 22 de septiembre de 1983). Durante todo el sexenio se estuvo esperando el crecimiento económico.

Si algún éxito tuvo el PIRE este fue relativo, pues realmente logró poco y en cambio mucho fue lo no alcanzado. Problemas como el empleo, abasto popular, gasto público y la inversión no decayeron drásticamente en una primera etapa del programa. Sin embargo, a mediano plazo estos renglones se agravaron. “Esto fue así debido a que la reducción del gasto público, eje nodal del reactivamiento, la falta de divisas, la baja en los salarios reales y la capacidad correspondiente a la demanda”, la elevación a largo plazo, y en donde a la educación el PND otorgó fuertes apoyos a la planeación educativa; no obstante, el subsidio a la educación pública no conoció incrementos reales para alcanzar las metas propuestas.

En este régimen, la importancia de la planeación se presenta como estrategia articuladora para regular los distintos programas sectoriales. Por esta razón, el Ejecutivo aprobó la Coordinación General del Plan Nacional de Zonas Deprimidas y Grupos Marginados (Coplamar) y el Programa Integral para el Desarrollo Rural (PIDER), además de las acciones en materia agropecuaria, forestal y pesquera, contempladas desde el PGD, se prolongan en el PND pretendiendo una mejor coordinación con los programas comunitarios en las diversas secretarías e instituciones rurales como, entre otros, el Programa de Reforma Agraria Integral.

Con respecto al cambio estructural, como proyecto a mediano y largo plazos y en donde la educación jugaría un papel importante, el PND otorgó fuertes apoyos a la planeación educativa, sin embargo, el subsidio a la edu-

cación pública durante todo el sexenio no conoció incrementos reales para lograr las metas establecidas.

Para este gobierno, la importancia de la planeación se presenta como estrategia articuladora para regular los distintos programas sectoriales. Por esta razón, el Ejecutivo aprobó y publicó en el *Diario Oficial* la Ley de Planeación, el 5 de enero de 1983, la citada Ley, derogó la Ley de Planeación General de la República vigente desde 1930, la que de hecho tuvo poca aplicación. Resultó ser necesaria cincuenta años después, justo cuando el proyecto de desarrollo social del capitalismo dependiente mexicano requería una racionalización en todos los aspectos.

En la nueva ley se entiende por planeación nacional del desarrollo a “la orientación racional y sistemática de acciones que, con base en el ejercicio de las atribuciones del Ejecutivo Federal en materia de regulación y promoción de la actividad económica, social, política y cultural, tiene como propósito la transformación de la realidad del país, de conformidad con las normas, principios y objetivos que la propia Constitución y la Ley establecen (Poder Ejecutivo Federal, 1989, p. 9).

La estructura, facultades y orientaciones de la Ley de Planeación, otorga responsabilidad única al Presidente de la República y expresa que el instrumento de la planeación será un Sistema Nacional de Planeación Democrática (Art. 21); a la SPP se le atribuye el papel de apoyar en la elaboración y coordinación de las tareas de planeación del Estado (Cap. I y II del Art. 14); para proyectar y coordinar la planeación regional (Cap. III, Art. 14), entre otros.

En el Artículo 21, se consigna que la categoría de plan corresponde exclusivamente al PND, en tanto todos los demás trabajos de planeación deberán considerarse como programas sectoriales y se someterán a la aprobación del Ejecutivo Federal.

Desde inicio del sexenio proliferaron los llamados foros de “consulta popular”, en donde se presentaban diagnósticos y propuestas de programas y proyectos para superar variados problemas nacionales. Como se señala en párrafos anteriores, la función de estos foros no era aceptar propuestas nuevas e incorporarlas al PND, sino —más que otra cosa— se trataba de buscar una racionalización consensual para legitimar propuestas ya existentes en el PND.

Guiada por esta dinámica, enseguida se sintetiza la orientación educativa del PND de donde surge el Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte (1984-1988). Para el nivel educativo superior en 1984, se aprueba y se desarrolla el Programa Nacional de Educación Superior (Pronaes), teniendo como preámbulo la llamada “revolución educativa”. Este proyecto hace toda una justificación filosófica, política y social para resolver de raíz los problemas de la educación nacional. Para la educación básica y la educación agrícola, se intentó impulsar ciertas medidas en el contexto de la “revolución educativa” 1983-1985.

4.4 La revolución educativa y la educación básica

En el diagnóstico del PND, referente al sector educativo, se hacen los siguientes señalamientos en cuanto a la problemática de la educación.

Actualmente se encuentran matriculados en todos los niveles educativos más de 24 millones de alumnos, de los cuales 21.5 millones corresponden a instituciones públicas federales y estatales...

Hay problemas en la formación del magisterio desde los años setenta, la formación del egresado normalista no se corresponde con los contenidos de los planes y programas de estudios, ni representa un equilibrio cuantitativo respecto de las necesidades.

El sistema de educación superior ha respondido a una demanda creciente; en 1950 atendía a 30 000 estudiantes; en 1970, a 250 000, en la actualidad [los años ochenta], la cifra se aproxima al millón de educandos... (este fenómeno masificador es irreversible)... La distribución de la matrícula no permite atender adecuadamente los principales problemas nacionales, lo que genera adicionalmente desempleo entre los egresados... [Presidencia de la República, 1980-1982, pp. 222-223)

La concepción gubernamental, para analizar la problemática educativa expresa una visión como meros desajustes funcionales que el sistema tiene

que cambiar. Ésta ha sido la constante de la política educativa en los últimos treinta años, sus acciones están orientadas por el enfoque funcionalista.

Su meta suprema no ha consistido en mejorar la educación sino en perfeccionar el aparato. Su deber ser no se ha derivado de un concepto de hombre, de un imperativo moral o de un proyecto de sociedad, sino de reglas del juego establecidas por la razón del Estado. [Latapí, 1977, pp. 9-11]

En esta perspectiva los propósitos manifiestos en el PND para superar la crisis de la educación, son fundamentalmente tres (Presidencia de la República, 1980-1982, p. 226):

- Promover el desarrollo integral del individuo y de la sociedad mexicana
- Ampliar el acceso de todos los mexicanos a las oportunidades educativas, culturales, deportivas y de recreación
- Mejorar la prestación de los servicios educativos, culturales, deportivos y de recreación

Como estrategias y líneas generales de acción destacan: la racionalización de la matrícula de la educación media superior y superior; el impulso a la educación tecnológica y la coordinación del sistema de educación tecnológica universitaria con las necesidades del país.

Con base en los anteriores lineamientos, el Primer Informe de Gobierno de Miguel de la Madrid hace pública, como política educativa central, la llamada “revolución educativa”, cuyo principal artífice era el entonces secretario de Educación Pública, Jesús Reyes Heróles. Con un ímpetu más decidido que el sexenio anterior, las acciones de la revolución educativa estaban dispuestas a no detenerse ante nadie y llegar, de una vez por todas, a las verdaderas raíces² de los problemas. El presidente describió el siguiente objetivo de la revolución educativa.

Enfrentar con decisión y firmeza una situación económica crítica, que de no ser controlada, significa una amenaza para la estabilidad política y social del

² La palabra *revolución* implica tomar los problemas de sus raíces (véase Reyes Heróles, 1985, p. 73).

país... al darse también manifestaciones de encono entre diferentes sectores sociales que implicaban un cuestionamiento de nuestros principios rectores, y, en algunos grupos, de la organización misma de la nación”. Más adelante agrega: “Todavía estamos a tiempo para evitar que la crisis del sistema educativo se imponga a la sociedad y la exponga a peligrosos riesgos. [Miguel de la Madrid, 1983]

Una concepción más filosófica y social del significado de la revolución educativa la expone don Jesús Reyes Heróles:

La expresión revolucionar la educación indica la necesidad de combatir desigualdades regionales, sobre todo, las existentes entre el sector rural y el urbano, y de hacer que la educación, mediante una creciente participación democrática, sea el medio capaz de suprimir o reducir desigualdades de origen... 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. Esta revolución educacional requiere de toda nuestra voluntad política. [Reyes Heróles, 1985, p. 72]

La llamada revolución educativa tendría que profundizar las reformas en todos los niveles educativos del sistema; atacar problemas tan añejos como la deserción escolar; el bajo rendimiento académico; el ausentismo y el chambismo de los profesores.³

La desigualdad entre la escuela del campo y la de la ciudad... La deserción es bastante mayor en el medio rural que en el urbano, entre otras cosas, porque los calendarios a veces coinciden con siembras y cosechas y porque el patrón educacional ha sido trazado urbanamente, sin adaptaciones a las peculiaridades campesinas regionales, dentro de una misma entidad fede-

³ Desde la campaña electoral sentenciaba Miguel de la Madrid “El ausentismo es criminal, sobre todo cuando daña a niños y jóvenes de las zonas rurales. El chambismo es inaceptable en una nueva moral revolucionaria (Véase INCOPSE, 1982.)

rativa, tarea en que la descentralización mucho puede ayudar”. [Reyes Heróles, 1985, p. 95]

La descentralización educativa será una de las políticas de mayor alcance en el sexenio de Miguel de la Madrid, aunque ella no ha cambiado las reglas del juego en la compartición de la toma de decisiones entre los sectores educativos.

Por otro lado, también el proyecto de la llamada revolución educativa, reivindica la mística de los docentes, como parte de lo bueno que tiene la educación: “Seguiremos en esta revolución el método de lo viejo, bueno, y lo nuevo aquilatado”.

De las acciones que recibió mayor impulso dentro de la “revolución educativa” fue la descentralización educativa. Esta política se manejó con cuidado, ya que acelerar su desarrollo provocaría tensión en los grupos burocráticos de la SEP y en el propio control corporativo del SNTE. Para evitar tensiones, Reyes Heróles declaraba que “la descentralización no va en contra de nada: [sino] que va en pro de mucho. No va en contra de la estructura sindical de los maestros ni sus derechos laborales” (Reyes Heróles, 1985, p. 83).

Asimismo, la descentralización educativa llega a verse con recelos por algunos gobiernos estatales, pues, visto en forma de desfederalización, implicaba reducir el presupuesto federal a las entidades federativas. No es el primer intento que se hace desde la SEP para avanzar en la descentralización; ya desde 1978 era denominada como desconcentración, se había intentado hacia esta tarea. Diversos conflictos (entre otros, los producidos al interior de la SEP y en las relaciones SEP-SNTE) limitaron el desarrollo de este proceso (Victorino, 1984).

En la política de descentralización de la SEP, Reyes Heróles en su afán de evitar confusiones señalaba que ahora el proceso de descentralización:

... no supone que la federación habrá de desentenderse de la educación básica y normal que se presta en el país. Por el contrario, permitirá aprovechar las fuerzas de las instancias locales del gobierno y la federación, mediante un adecuado sistema de distribución de competencias que asegure la complementariedad... [Reyes Heróles, 1985, p. 87]

Desde entonces, la descentralización se propuso acabar con el gigantismo del aparato administrativo, que implicaba sabiamente disminuir el poder centralista de la dirección sindical del magisterio.

Variadas medidas, tales como los convenios de descentralización, oficinas y una dirección de servicios coordinadas, estaban encaminadas a brindar todo el apoyo para descentralizar la educación básica y media en todo el país. Sin embargo, pese a los firmes esfuerzos de Reyes Heróles, esta política se vio eludida por poderes caciquiles tanto del SNTE como de grupos políticos al interior de la SEP. Después de la muerte de Reyes Heróles decayeron las acciones descentralizadoras y con ella la muerte de la “revolución educativa”, produciéndose una inútil desconcentración bajo un poder dual (vanguardia revolucionaria y sectores oficiales conservadores), que alimentó el inmovilismo que opaca todo acto de verdadera transformación en la vida sindical y en el aula.

Si la revolución educativa chocó con el corporativismo sindical, frente a sectores disidentes tuvo otra perspectiva; con argumentos de la propia revolución educativa, tales como: “aplicar racional eutanasia a las instituciones incurablemente enfermas”. La SEP aplicó los acuerdos 101 y 106 que invalidan los cursos de verano impartidos en la Escuela Normal Superior (ENS), en el DF, tratándose además de una reestructuración académica de la Normal Superior y de su desconcentración (Reyes Heróles, 1985, p. 113).

Los cursos se desconcentraron en las entidades de Sonora, Veracruz, Querétaro y Aguascalientes, durante esos años.

4.5 La descentralización en la educación básica⁴

El proceso de descentralización durante el Gobierno de Miguel de la Madrid

Miguel de la Madrid, al tomar posesión como presidente de la República, expresó su decisión de transferir a los gobiernos locales los servicios de

⁴ Con cambios, este apartado proviene de Armando Trujano. Dicho trabajo corresponde a uno más amplio, titulado *La descentralización educativa como factor de fortalecimiento del federalismo en México*. [Tesina]. México, D. F., FCPYS-UNAM, noviembre de 1994.

educación preescolar, primaria, secundaria y normal, así como los recursos financieros que la federación destinaba a su operación. Por su parte, el Plan Nacional de Desarrollo 1983-1988 consignaba que la descentralización era una línea de acción fundamental para mejorar la eficiencia y calidad de la educación y auspiciar la participación de la comunidad. “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 estimará el desarrollo regional” (citado por Álvarez García en Guevara, 1992, p. 169).

El proceso de descentralización se inició con la instalación de la Comisión Mixta SEP-SNTE para estudiar su implantación, misma que presentó recomendaciones para ampliar la participación de los sectores en la función educativa y analizar las características que esta política debía tener en cada entidad federativa. Isaías Álvarez identifica cinco etapas formales del proceso:

1. Creación de comités consultivos para la descentralización educativa en los Estados de la República, presididos por el gobernador e integrados por representantes de los servicios educativos estatales y federales, de la Secretaría de Programación y Presupuesto (SPP), del Instituto de Seguridad y Servicios Sociales para los Trabajadores del Estado (ISSSTE) y del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE).
2. Conversión de las delegaciones generales de la SEP en los Estados en Unidades de Servicios Educativos a Descentralizar (Usedes).
3. Creación, a nivel central, de la Coordinación General para la Descentralización Educativa.
4. Celebración de acuerdos de coordinación con los Estados en el marco de los Convenios Únicos de Desarrollo (CUD) sobre la transferencia de servicios educativos,
5. Creación de Consejos Estatales de Educación Pública y la transformación de las Usedes en Direcciones Generales de Servicios Coordinados de Educación Pública (DGSCEP) en los Estados.

Estas direcciones generales fungían como instancias coordinadoras y administrativas, con la encomienda de unificar las políticas de los servicios

federales y estatales de educación básica y normal en cada entidad. Sin embargo, la participación que se había otorgado al SNTE en el desarrollo del proceso, se transformó en un creciente obstáculo: sistemáticamente se opuso a la transferencia de recursos financieros y materiales de la federación a los Estados, y se perpetuó la división entre los sistemas educativos federal y estatal: consecuentemente, la dualidad de regímenes laborales con condiciones diferentes entre sí constituyeron una fuente potencial de conflicto.

Los acuerdos de coordinación entre la SEP y los gobiernos estatales constituyeron el instrumento formal de la descentralización bajo la modalidad convencional. Dichos instrumentos deberían establecer las modalidades y mecanismos para la prestación de los servicios federales de educación básica y normal y de los respectivos servicios estatales, considerando que la SEP continuaría ejerciendo facultades normativas y de control, supervisión y evaluación del sistema educativo; tomando en cuenta que cada servicio sostendría su régimen jurídico y administrativo; que continuarían funcionando las Comisiones Mixtas de Escalafón y de Cambios; que los trabajadores mantendrían vigentes sus derechos laborales individuales y colectivos; que se mantendrían vigentes las relaciones laborales entre los gobiernos estatales y sus trabajadores de la educación, y que se pondrían a disposición de los gobiernos de los Estados los recursos materiales y financieros destinados a los servicios educativos federales.

Estos acuerdos establecen la integración de un Consejo Estatal de Educación Pública con funciones de vigilancia, estudio y proposición de medidas para continuar con el proceso de descentralización. El titular de la DGSECEP sería nombrado de común acuerdo entre autoridades federales y estatales, y las modificaciones al sistema educativo requerirían el acuerdo expreso de ambas partes.

A lo largo del sexenio 1982-1988, el proceso de descentralización se complicó gradualmente hasta su estancamiento, desvirtuándose en la medida que los intereses cupulares del SNTE y las cuotas de poder que éste reclamaba, entre otras razones, se inclinaron a ignorar la participación de las autoridades estatales en la elaboración de los acuerdos de coordinación, al grado de que éstos llegaron a estar elaborados exclusivamente por representantes de la SEP y el sindicato, quienes presionaban a los gobernadores y secre-

tarías de educación de los Estados para que se limitaran únicamente a firmarlos (Álvarez García en Guevara Niebla, 1992, pp. 173-174).

Bajo esta dinámica viciada, los propios directores generales de Servicios Coordinadas de Educación Pública eran impuestos por funcionarios del centro, su filiación era sindical u oficial y su compromiso con los intereses de la entidad donde se desempeñaban resultaba cada vez más débil.

4.5.1 La nueva estrategia de descentralización educativa: 1989-1994. Descentralización y modernización

Durante la gestión del presidente Carlos Salinas de Gortari, la idea de modernización ha ocupado un lugar preponderante al interior del discurso político, como estrategia de prosecución de los objetivos delineados por el Plan Nacional de Desarrollo (PND) 1989-1994. Siendo la política educativa uno de los medios prioritarios para alcanzar el mejoramiento productivo del nivel de vida de la población, su planificación gravita sobre el mismo impulso modernizante.

El propio Plan expresa el condicionamiento recíproco entre modernización y descentralización, cuando afirma que la primera

...implica fortalecer la división y la colaboración entre poderes, revitalizar el régimen federal y hacer efectiva la descentralización de decisiones y recursos, siempre dentro del marco que establece la Constitución... Estos cambios apuntan al mantenimiento de estas instituciones básicas al ritmo de la madurez regional, la liberalización del potencial creativo de las entidades federativas y a una vida institucional entre poderes que promueva, un adecuado gobierno para el pueblo. [Poder Ejecutivo Federal, 1989-1996, p. 19]

De tal suerte, es necesario precisar el término modernización para poder enlazarlo con el de descentralización, el cual adquiere nuevas particularidades en el último periodo de gobierno.

La modernización se entiende como un proceso hacia la modernidad. La modernidad es una idea plenamente renacentista que se consolida con el surgimiento del Estado Nacional en la Europa del siglo XVI, y refleja la

contraposición de lo antiguo-feudal con lo moderno nacional capitalista. Por su origen, la modernidad es una condición ideológica que representa la autoconciencia de un momento histórico que ha rebasado lo antiguo.

En la actualidad existen sociedades posmodernas que han rebasado esta condición y, paralelamente, el concepto de modernidad ha cobrado nuevas formas "...la modernidad de un país no se expresa forzosamente en un alto nivel de riqueza, sino en los reducidos niveles de desigualdad económica, en su seguridad jurídica, en un elevado grado promedio de instrucción y un alto nivel de democracia" (Rey Roman, citado por Castro Valdez, 1992, p. 65).

Por consiguiente, la modernización es una estrategia tendiente a enfrentar la rigidez de las estructuras económicas y sociopolíticas que impiden su adecuación a las nuevas condiciones predominantes, cuando los esquemas o modelos de desarrollo se han agotado.

El PND 1989-1994 explicita que el camino para la realización de los objetivos nacionales es la modernización, y que su primer sujeto sería el Estado mexicano, al cual el momento histórico le exige ser eficaz para cumplir con sus obligaciones constitucionales (Poder Ejecutivo Federal, 1989-1994, p. 19). De acuerdo con Alain Touraine, mientras que la modernidad es un conjunto de atributos de organización social, la modernización es un movimiento, algo decidido, una movilización de la cual el Estado está a la cabeza, cualesquiera que sean las fuerzas sociales de las cuales depende" (Touraine, 1990, p. 12).⁵ Solamente cabría acotar que la modernización se instrumenta por una elite política modernizante, en el caso de México, identificada con el bloque de la tecnocracia.

En el PND se consigna la necesidad de descentralizar el sistema educativo como alternativa para responder a las demandas de la sociedad y propiciar mayor participación de ésta en la prosecución de sus metas, como una opción para superar el agotado esquema centralizante. En una palabra, se propone descentralizar para modernizar, lo cual deviene en condición *sine qua non* del mejoramiento productivo del nivel de vida. Por tanto, la descentralización se plantea como uno de los elementos propulsores de la modernización que, a su vez, según lo expresa el propio Plan, debe con-

⁵ Con un planteamiento más filosófico, Habermas argumenta, tal y como se aborda en el primer capítulo de este trabajo, que la modernidad es un proyecto inconcluso.

tribuir al fortalecimiento del federalismo y a la reconciliación de las acciones de la política educativa con las necesidades, intereses y aportaciones de la sociedad en el lugar donde se generan, aprovechando su potencial creativo y dinamizando el sistema, en un marco de modernidad, por su alta participación social y capacidad de respuesta.

4.6 La propuesta del Programa para la Modernización Educativa 1989-1994 (PME)

El programa sectorial de educación, para el periodo 1989-1994, contiene entre sus principales premisas el agotamiento del modelo que se basa en apoyar, particularmente, la función educativa en la acción federal, el cual propicia un desempeño costoso e ineficiente.

Establece además que “la descentralización no significa abandonar el mandato constitucional de una educación nacional integradora... [sino] reconocer que la comunidad local permite articular, potenciar y dar vida propia y original, en todos los rincones del país, a los valores del consenso nacional” (Poder Ejecutivo Federal, 1989-1994, p. 7).

Sobre esta base, propone un modelo de modernización educativa que intenta pasar de los logros cuantitativos a los cualitativos, a través de la instauración de una nueva relación entre las instancias gubernamentales y la sociedad. A tal propósito, el modelo contempla, fundamentalmente, la realización de cambios estructurales “...para superar la tendencia de todo sistema educativo a mantener y reforzar el status quo social...” (Poder Ejecutivo Federal, 1989-1994, p. 18) entre los que se encuentra una reestructuración organizacional.

La reorganización interna del sistema educativo se orienta hacia su completa descentralización, lo cual busca ser un detonador de acciones innovadoras y motor de otros cambios. “La descentralización requiere el diseño de modelos de organización y la operación de sistemas flexibles que puedan instituirse en los diversos contextos regionales...” (Poder Ejecutivo Federal, 1989-1994, p. 26).

Sin desarrollar estrategias con mayor profundidad, el Programa para la Modernización Educativa 1989-1994 (PME) establece cuatro compromisos

de la modernización educativa: hacerla democrática y popular por cuanto a sus principios; darle carácter nacional en lo relacionado a métodos y contenidos; vincularla al trabajo y la productividad y, por último, hacerla eficaz, por cuanto se refiere al impacto esperado en el nivel de vida de la población. Para conseguir el cumplimiento de estos compromisos, establece que el sistema educativo nacional descentralizará la operación de sus servicios educativos de los ciclos preescolar, primaria, secundaria y normal; reordenará su administración; acentuará la planeación y la evaluación, y fomentará la participación social” (Poder Ejecutivo Federal, 1989-1994, p. 38).

El Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), nueva estructura del Sistema Educativo Nacional

El 18 de mayo de 1992, a tres años de haber emergido las propuestas del Programa de Modernización Educativa, se suscribe el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), entre el Poder Ejecutivo Federal y los ejecutivos de todas las entidades federativas, así como por la Secretaría General del Comité Ejecutivo Nacional del SNTE.

El ANMEB, como iniciativa del Gobierno Federal y la cúpula sindical, retoma el diagnóstico del Programa para la Modernización Educativa por cuanto se refiere a las limitaciones del sistema educativo nacional, expresadas en el divorcio existente entre las acciones de política educativa y su impacto sobre el conglomerado social demandante. Reconoce el agotamiento del esquema de organización centralizado por su acusada y creciente ineficacia, así como por la ambigüedad de las atribuciones que en la materia están conferidas a cada orden de gobierno: federal, estatal y municipal. De esta suerte, propone “tres líneas fundamentales de estrategia para impartir una educación con cobertura y con calidad adecuada: la reorganización del sistema educativo, la reformulación de contenidos y materiales educativos, y la revaloración social de la función magisterial” (Secretaría de Educación Pública, 1992, p. 7).

Reorganización del sistema educativo

La reorganización del sistema educativo se plantea en dos vertientes: la consolidación del “federalismo educativo”, por una parte, y la promoción de una nueva participación social, por la otra.

En la primera vertiente, el acuerdo toma el mandato constitucional de que en el ejercicio de la función social educativa concurren Federación, Estados y Municipios, para lo cual establece que los gobiernos estatales se encarguen de dirigir los establecimientos educativos con que la SEP había venido prestando los servicios de educación preescolar, primaria, secundaria, para formación de maestros, indígena y especial.

Puntos principales de acuerdo en esta vertiente:

1. El Ejecutivo Federal traspasa, y el respectivo Gobierno estatal recibe los establecimientos escolares con todos los elementos técnicos y administrativos, derechos y obligaciones, bienes muebles e inmuebles con los que la SEP prestaba el servicio, así como los recursos financieros utilizados en su operación.
2. El Ejecutivo Federal conserva las más altas funciones normativas y de vigilancia de las disposiciones legales aplicables, lo cual asegura el carácter nacional de la educación. Esto se refiere a las modalidades educativas, planes y programas de estudio, dotación de libros de texto gratuitos, evaluación del sistema educativo nacional.
3. La autoridad nacional ejercerá una función compensatoria entre Estados y regiones, velando porque se destinen recursos relativamente mayores a aquellas entidades con limitaciones y carencias más adecuadas.
4. El Ejecutivo Federal se compromete a transferir recursos suficientes para que cada entidad eleve calidad y cobertura del servicio a su cargo.
5. Cada Gobierno estatal, por conducto de su órgano competente, sustituirá al titular de la SEP en las relaciones jurídicas con los trabajadores de los servicios que se transfieren.
6. Cada Gobierno estatal, reconocerá y proveerá lo necesario para respetar íntegramente todos los derechos laborales de los trabajadores mencionados.

7. Los gobiernos estatales reconocen al SNTE como el titular de las relaciones laborales colectivas de los trabajadores de los servicios que se incorporan a los sistemas estatales de educación.
8. Será responsabilidad de los gobiernos estatales proponer a la SEP el diseño de contenidos regionales y su adecuada inclusión en los planes de estudio (Secretaría de Educación Pública, 1992, pp. 8-11).

Respecto a la vertiente de la nueva participación social, el ANMEB invoca la incorporación activa de maestros, alumnos, padres de familia, directivos escolares y autoridades educativas de las diferentes esferas de gobierno, en el proceso educativo nacional.

Al articular la participación social, se busca eliminar intermediaciones burocráticas y, por ende, dar mayor eficiencia en el conjunto de procesos administrativos y educacionales, toda vez que permitirían un mejor desempeño escolar, adoptando la comunidad, el papel de una contraloría social no coercitiva, sino persuasiva y propositiva (Secretaría de Educación Pública, 1992, p. 12).

El ANMEB reguló la nueva estructura del sistema educativo hasta la promulgación de la nueva Ley General de Educación, en julio de 1993. En este tipo, la implementación de los principales puntos del acuerdo, respecto a reorganización del sistema educativo, casi se encontraba estancada: la transferencia de atribuciones y recursos de la federación a los Estados generó un clima de incertidumbre y confusión, que se reflejaba en una marcada resistencia de las propias entidades federativas a manejar el nuevo programa.

Es de destacar, que en la práctica continúa manejándose la división entre sistema federal y estatal al interior de un mismo Estado, por lo que su acordada supresión únicamente reviste carácter virtual. Sobre este punto se abundará en el tercer apartado de este trabajo.

La ya mencionada Ley General de Educación, configura un marco jurídico actualizado en materia educativa, sobre todo, en lo que se refiere a la concurrencia de los tres ámbitos de gobierno en el ejercicio de esa función del sistema educativo, propuesta como uno de los tres ejes fundamentales de dicho acuerdo.

El discurso oficial dejó de emplear el término descentralización para denominar este proceso, sustituyéndolo por el de federalismo educativo.

“Por federalizar la educación” se entiende la transferencia del Gobierno federal a los Estados de la federación de la responsabilidad que tenía de operar el servicio educativo” (Moctezuma, 1993, p. 156).

Conceptualmente, un proceso de federalización habría que entenderlo “pura y claramente como centralización” (Moreno, 1988, p. 13). No obstante, a efecto de evitar problemas de orden interpretativo, y con el afán de ser consistente con la teoría, en este trabajo se continuará empleando el término descentralización.

Desde la perspectiva programática de la descentralización educativa, se intenta impulsar un proceso de concurrencia de los ámbitos federal y estatal en el desempeño de esta función social, ampliando las posibilidades objetivas de este último para asumir su responsabilidad, exclusivamente, en aspectos operativos.

Dicha estrategia —consistente en la transferencia del Ejecutivo Federal a los ejecutivos estatales de todos los elementos materiales, técnicos, administrativos y financieros empleados en la prestación de los servicios de educación básica, con afianzamiento en la autoridad central de atribuciones de carácter exclusivamente normativo— se propone concretar el proceso de descentralización (por servicio), para así sentar las bases del mejoramiento de la calidad y cobertura indispensables para alcanzar los objetivos de la modernización y desarrollo planteados por la actual administración.

A través de la descentralización se pretende dinamizar en forma creciente la participación social en la educación, mediante la formación de Consejos Estatales, Consejos Municipales y Consejos Escolares de Educación, cuya composición incorpora al magisterio, familia, miembros de la comunidad y autoridades de cada entorno al que pertenezcan.

Paralelamente, la SEP se reorganiza, una vez que se despojó de la carga de atender la operación de los servicios en todos los estados, conservando esta responsabilidad únicamente en el Distrito Federal. Esto le permite fortalecer su papel de autoridad educativa a nivel nacional, porque las atribuciones normativas, decisorias y evaluativas le quedan reservadas. Cito nuevamente al ex subsecretario de Coordinación Educativa: “con la transferencia de funciones y recursos..., la Secretaría de Educación Pública dejó de ser una dependencia prioritariamente operativa para ser fundamentalmente normativa...” (Moctezuma, 1993, p. 165).

Actualmente, las entidades federativas cuentan con derechos y obligaciones que, en materia de operación del servicio de educación a nivel básico, anteriormente correspondían a la SEP. Los órganos dependientes de los gobiernos estatales que se encargan de administrar la educación pública, también se han transformado. Disponen de mayor capacidad administrativa sobre los recursos asignados y, consecuentemente, de un mayor universo de responsabilidades y acción.

Aún no es posible disponer de indicadores precisos o cercanos que puedan asociarse de manera directa a la descentralización del aparato educativo. Por tanto, tampoco es fácil analizar resultados desde el punto de vista de calidad y cobertura: el Nuevo Plan de Estudios de Educación Básica no está implantado en su totalidad, y la asimilación de los elementos objeto de transferencia, sigue un proceso no exento de problemas de distinto grado y naturaleza en cada entidad federativa.

Desde un enfoque en que el desplazamiento del punto de equilibrio entre centralización y descentralización, hacia esta última, deviene en condición para vigorizar la organización del Estado con arreglo a la lógica del federalismo, la administración de la educación pública ha sido terreno fértil para explorar posibilidades y retos en el contexto de la realidad nacional.

No obstante, es necesario valorar las estrategias adoptadas por la administración salinista en su verdadera dimensión, porque no todo lo que el ANMEB propone para la reorganización del sistema educativo nacional corresponde a una verdadera descentralización, ni todo lo que se espera de la descentralización es necesariamente factible en materia educativa. No se debe olvidar que el movimiento hacia un federalismo más acabado precisa, entre otras cosas, una descentralización que abarque todas las esferas de la vida pública, lo que a su vez lleva implícita mayor democracia por virtud de la creciente participación social que desencadena.

En el caso específico de la educación, las atribuciones transferidas por el Gobierno federal a los gobiernos estatales se sitúan exclusivamente en el terreno de lo operativo, y la SEP se reserva la función normativo-decisional. Independientemente de que se pudiera identificar en esta división de lo que se transfiere y lo que se conserva, una resistencia centrípeta a la adopción de nuevos esquemas de gestión de la función educativa, es de subrayar que el mayor peso de la función normativa recae sobre el aspecto técnico-peda-

gógico. Y es difícil proponer que la descentralización se haga extensiva a esta esfera de actividad porque, si bien los contenidos curriculares locales identifican al individuo con su contexto y lo arraigan a su región, por sí mismos no sustentan la reproducción ideológica del Estado ni garantizan la adquisición de conocimientos universales, que resultan indispensables a medida que avanzan los procesos de integración e interdependencia económica a nivel mundial. Consecuentemente, es necesario determinar las proporciones de contenidos regionales y nacionales que deben configurar la currícula educativa, así como los mecanismos de colaboración real entre autoridades locales y federales que permitan articularlos, de manera tal que, efectivamente, propicien el desarrollo armónico del individuo, como lo expresa el Artículo 3º constitucional.

Considerando que la descentralización consiste en que los entes locales de poder público definan sus normas y solución de necesidades con arreglo a sus propias condiciones, y que la esencia del federalismo es un acto de descentralización política, cuya concreción debe expresarse en el ámbito administrativo, es posible aceptar, sin considerar que un proceso como el que actualmente se lleva a cabo para reorganizar el sistema educativo podría ser el preludio de un avance real en la consolidación del federalismo, siempre y cuando exista la voluntad política suficiente para desplazar el punto de equilibrio del centralismo-descentralización, hacia un sitio en que las comunidades públicas locales tengan una verdadera participación en la toma de decisiones que las afectan directamente, como consumidores de un servicio público y como integrantes de una nación.

Por otra parte, si se considera que una descentralización por servicio, como lo es la educativa que aquí se analiza, puede adquirir carácter político en razón de que la propia colectividad en que recae exprese sus intereses específicos a través de la función recibida, y tome decisiones a través de órganos legítimamente constituidos, es necesario que los procesos de elección de autoridades estatales y federales sean cada vez más transparentes y auténticos, además de que se impulse paralelamente la consolidación de la autonomía financiera estatal.

4.6.1 Limitaciones de la descentralización educativa en el fortalecimiento del federalismo

El proceso de descentralización educativa se ve fuertemente limitado por agentes internos y externos al sistema nacional que lo engloba, cuya actuación tiende a revertir los alcances tanto en calidad y cobertura del servicio, como en lo que se refiere a una auténtica organización federalista del Estado mexicano, con las implicaciones de perjuicio sobre el ejercicio democrático o acción articulada consensual entre sociedad civil y esferas gubernamentales.

Dichos agentes tienden a la conservación del status quo centralista, apoyándose en prácticas de fuerte arraigo tradicional. Entre éstas se cuentan los modos de operación “centro-periferia”, en los cuales se recurre al centro para la solución de conflictos locales o regionales, o para legitimizar la introducción de contenidos programáticos en la currícula educativa (Casassus, 1990, p. 145).

En México, después del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y la Ley General de Educación, esta práctica permanece. Al interior del sistema educativo, la principal conflictiva es de orden laboral, y aunque el Gobierno Federal ha transferido las relaciones de este tipo con los trabajadores de la educación, a cada gobierno estatal dentro de su demarcación, el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación continúa funcionando centralmente. Sus principales decisiones se toman en la cúpula, lo que implica necesariamente la prevalencia de negociaciones a nivel central, que potestativamente corresponderían a las entidades federativas, salvo el caso del Distrito Federal.

En cuanto a las características que revisten las entradas del sistema, identificadas como demandas de grupos sociales de diferente filiación y alcance, nacional o a veces local, continúan dirigiéndose hacia el Gobierno Federal muchas de ellas hacia el titular del sector quien, en función del grado de compromiso que representan, ejerce una autoridad más tradicional que racional o legal, para satisfacerlas.

La tendencia centralista se impulsa también desde el aspecto del financiamiento, porque la estructura tributaria privilegia la captación de alcance nacional, arraigando el carácter subsidiado de la educación a nivel Estado,

lo cual implica que la programación de recursos, tanto internos como externos, tiendan a realizarse centralmente, además de las limitaciones decisionales que representa.

Para Juan Casassus, quien analiza los procesos de descentralización educativa de varios países de América Latina:

los factores que tienen la incidencia mayor en la tendencia hacia el centro, son las organizaciones de carácter nacional, como lo son las tecnoburocracias, que con la descentralización ven su situación amenazada por la pérdida del poder y pérdida del empleo, y las organizaciones nacionales de los maestros, para quienes la negociación colectiva debe realizarse a nivel central. [Casassus, 1990, p. 145]

Ambas cosas se han visto claramente reflejadas en la experiencia mexicana, la cual demuestra además que existe una fuerte identificación entre las mencionadas tecnoburocracias y la organización sindical: en la primera etapa del proceso de descentralización educativa, impulsada por Miguel de la Madrid Hurtado, se derivó en una práctica perversa del modelo que se quería adoptar: se obtuvo una reconcentración caracterizada por la preeminencia del Comité Ejecutivo Nacional del SNTE sobre las autoridades institucionales, en la toma de decisiones de competencia exclusiva de estas últimas, en perjuicio de las atribuciones conferidas a los Estados por ministerio de los acuerdos de coordinación, y del esquema de corresponsabilidad adoptado en la gestión del servicio al imponer; la cúpula gremial, a la mayoría de los directores generales de Servicios Coordinados de Educación Pública (Álvarez en Guevara Niebla, 1989, p. 171).

Considerando que el enorme poder político acumulado por el SNTE encuentra su origen en las estrategias corporativas de legitimación de los gobiernos posrevolucionarios, es posible entender que como organización, sea uno de los factores más contrapuestos al proceso de descentralización. Se ha fortalecido gracias a las prácticas centralistas y su ámbito de poder no puede ser vulnerado sin un costo importante para el sistema político.

Consecuentemente, la autonomía estatal que confiere la descentralización se ejerce en términos más formales que reales, ya que en este ámbito las autoridades frecuentemente supeditan su acción a los acuerdos tomados

desde el centro, lo cual inhibe iniciativas locales y frena los avances en la práctica de un esquema que fortalezca la organización política del Estado federal.

Las características de la descentralización del Sistema Educativo Nacional revelan que su impulso se circunscribe al terreno administrativo, como un instrumento para alcanzar mejores niveles de impacto, cobertura y eficiencia. En este proceso, el Gobierno Federal se despoja de sus obligaciones operativas y reafirma sus atribuciones normativas: transfiere las primeras para reducir la entropía al interior de su estructura con el propósito de adquirir mayor capacidad de control, y fortalece su poder político (central) reservándose las funciones de supervisión y evaluación, que le permitirán continuar incorporando a la población a una institucionalidad que retroalimente la legitimidad de los órganos de poder público. Este proceso, inducido desde el centro hacia la periferia, no coincide bien a bien con la acepción de descentralización, porque no impulsa la transferencia de atribuciones decisionales, más identificadas con el quehacer político. Por el contrario, se caracteriza por estructurarse en un esquema en que prevalece una estricta separación entre las funciones de decisión y de ejecución.

Lo anterior debilita el argumento de que la descentralización educativa fortalece el federalismo, siendo éste la expresión de un Estado cuya organización política se debe sustentar en el equilibrio entre el poder central y el poder local: no se trata de asistir a una descentralización tan vasta que tienda a desarticular el Estado nacional, pero tampoco es aceptable un federalismo que privilegie la eficacia del poder central sobre la del poder local.

Tampoco se debe ignorar que el peso de la tradición centralista en México juega un papel insoslayable como agente de contención, para la instauración de nuevas prácticas político administrativas identificadas con la autonomía local y el federalismo. En las entidades federativas es frecuente encontrar que las propias autoridades locales tienden a aludir nuevas responsabilidades que anteriormente nadie les confería, bien porque las consideran privativas de la esfera federal, bien porque no cuentan con todos los elementos técnico-administrativos ni la experiencia suficiente para asumirlas, y cuando lo deben hacer, como en el caso de la educación, tienden a conservar y aún reforzar los mecanismos heredados de la gestión centralista. Este fenómeno se aprecia claramente en la diferencia de procedimientos

que continúan prevaleciendo para la administración del personal docente ex federal en relación al originalmente estatal, aun cuando el gobierno de cada entidad federativa ha quedado como titular de las relaciones laborales con todo el personal que preste sus servicios a la educación pública básica dentro de su demarcación.

Actualmente, la manera de apreciar el deber ser de la gestión pública, está orientada hacia una dependencia desmesurada de las autoridades centrales, lo cual refleja la existencia de una subcultura política que no favorece, por cierto, el avance democrático y que no es atribuible en forma exclusiva a una simple apreciación distorsionada de los principios que fundamentan la organización política del Estado mexicano, por parte de quienes detentan representatividad en las esferas locales.

Es necesario incorporar múltiples factores para explicar este fenómeno, desde aquéllos que entrañan un contenido puramente histórico y que podrían remontarse hasta la dominación del pueblo mexicana, hasta los que permitan analizar la omnipresencia del partido en el poder, sus estructuras y mecanismos internos de funcionamiento como uno de los pilares del sistema político mexicano, y el liderazgo natural que el Ejecutivo Federal ejerce sobre el mismo. Sobre este aspecto, José Gamas Torruco resalta que

...el partido predominante... no es una organización monolítica, sino que en su interior se da un juego de corrientes e intereses. Entre ellos ocupan un lugar relevante los de las entidades federativas que se ventilan, negocian y ponderan antes de cada elección estatal". [J. Gamas, 1975, p. 166]

En este sentido, el proceso de descentralización educativa —iniciado antes de la administración salinista y renovado durante los dos últimos sexenios— es, en primer término, una reafirmación del poder federal, más que el reconocimiento del potencial que los entes locales pueden desplegar en el ejercicio de esta función social. No obstante, la falta de experiencias reales en este campo impide conocer hasta qué grado puede descentralizarse el quehacer educativo, sin fragmentar el consenso nacional y su congruencia con un proyecto histórico.

4.6.2 Reformulación de contenidos y materiales educativos

Brevemente se puede decir que en esta acción se iniciaron algunos intentos para reformar los contenidos de los libros de textos gratuitos. A la mitad del sexenio se arrancó con la presentación de los libros de Historia de 4º, 5º y 6º de primaria.

De acuerdo a la orientación de esos materiales, se decía que, por primera vez, los autores de los libros de Historia se hacían bajo una propuesta pedagógica en donde los integrantes del equipo de intelectuales, coordinados por el doctor Enrique Florescano, compartían un amplio reconocimiento por la comunidad de historiadores. Este grupo se presentaba como el único interlocutor de estos textos que, por supuesto al momento de los cuestionamientos tuvo que defender a capa y espada su propuesta pedagógico-política.

Como en toda propuesta nueva siempre se dan las divisiones. A lo largo del segundo semestre de 1992, pero, sobre todo, en octubre de ese año, la crítica no se hizo esperar y en el debate, prácticamente se identificaron tres corrientes de opiniones (Cordera, 1992). La primera, es aquella que sostiene que en la propuesta pedagógica subyace una nueva concepción educativa que hace diferentes los libros de décadas anteriores; la segunda reconoce que aunque la propuesta es oficial, su contenido no lo es y la tercera acepta que, pese a las buenas intenciones de una visión objetiva, ésta no se concretó.

Realmente era positivo el esfuerzo, ya que desde hace casi 20 años (para ser exactos, desde la Reforma Educativa de Luis Echeverría Álvarez, 1970-1976) no se habían reformado los contenidos.

Los abogados de la reforma argumentaban que en la propuesta pedagógica de los textos de historia “se presentaba una historia objetiva porque en ella se presentan continuidades, rupturas y contradicciones de las acciones gubernistas y, sobre todo, se llega hasta el presente” (Guevara Niebla, 1989). Cabe anotar que en la propuesta educativa se hace una crítica a la historia oficial (Florescano, 2011), bajo un tratamiento histórico diferente a las anteriores décadas.

La segunda versión reconoce que lo interesante de ese libro de texto de historia es que “es un libro oficial, pero de contenido no oficial” (Castillo en Cordera, 1992).

Y la tercera opinión sostiene que, de acuerdo con los defensores de los libros de texto, una crítica es cuestionarles que, “si bien es cierto lo de las buenas intenciones de dejar una visión objetiva, ésta no se logró” (J. M. del Campo, en Cordera, 1992).

Este debate sobre los libros de texto tuvo que conceder la aportación de diferentes sectores, no sólo en términos de más polémica, sino con el ánimo de corregirse y generar un nuevo mecanismo para ampliar la participación.

Finalmente, estos libros fueron retirados de la circulación de las escuelas. Con el cambio del subsecretario de Educación Básica y Normal, se abrieron amplias convocatorias nacionales para que diferentes profesionales e instituciones participaran en la elaboración de los nuevos libros que todavía están vigentes en la educación básica mexicana.

4.6.3 Revalorización social del maestro

Esta tercera estrategia de modernización educativa, para alcanzar la calidad educativa, debería privilegiar la formación y la profesionalización del maestro con el fin de revalorar su labor educativa.

Existe un antecedente reciente que arrancó desde aquel acuerdo presidencial, de marzo de 1984, resaltando que “la educación normal en su nivel inicial y en cualquiera de sus tipos y especialidades tendrá el nivel educativo de licenciatura”. Tal prescripción pretendía alcanzar la profesionalización de la educación normal, como precondition para dar un mejor trato profesional y social a los licenciados en Educación.

Los cambios que trajo consigo elevar a rango de licenciatura la Educación Normal desencadenaron en una serie de confusiones de índole disciplinario y curricular que —a decir de los expertos— los primeros egresados del Plan 1984 vivieron modificaciones bruscas en donde “se incorporaron de golpe y porrazo, códigos muy variados, procedentes de las corrientes actuales”. Así aparecen, en sucesión abigarrada, términos y conceptos de sociolingüística, de las distintas teorías curriculares, de la etnografía, de varias corrientes de la Psicología” (J. M. del Campo y E. Sandoval, 1990).

Una de las manifestaciones inmediatas que se presenta en las escuelas normales fue la baja en la matrícula de este nivel: para 1989 había 127 000

estudiantes, en tanto que para 1994 se inscribieron apenas 120 210 no obstante, la demanda de maestros es cada vez mayor en el país.

Sin embargo, como medidas remediales en la idea de revalorización y profesionalización del magisterio, se avanzó también no sólo en la formación inicial, sino también en la actualización de ese sector de académicos en ejercicio. Consecuentemente, la actualización de los docentes en servicio padece los mismos problemas de la formación inicial: ambigüedad en los objetivos, burocratismo, falta de evaluación y ausencia de estímulos para una profesionalización decisiva del docente.

Retrospectivamente, es posible reconocer que tal profesionalización no se había logrado por una serie de causas ajenas a la educación y al sistema educativo, sin embargo, después de más de un lustro, al docente de la educación básica se le propone un segundo recurso para paliar la tan citada profesionalización: la carrera magisterial.

Como estrategia de la modernización educativa del sexenio 1988-1994, especialmente derivada del ANMEB, desde 1992, la carrera magisterial fue concebida como un sistema de escalafón horizontal que contribuyera al arraigo y profesionalización del magisterio.

Las propuestas de profesionalización de la carrera magisterial chocaron con la falta de recursos para ampliar la cobertura a mayor número de participantes, además del establecimiento de una serie de requisitos que contravenía y ponía en duda la capacidad del docente experimentado durante varios años de servicio. Para 1995, aun cuando las autoridades de la SEP no daban cifras exactas de la cantidad de profesores incorporados a la carrera magisterial, “se sabe que hay aproximadamente 300 000 de los 800 000 que forman parte del sistema de educación básica en todo el país (J. M. del Campo, 1990, p. 13).

Aunque la exigencia de una corriente del sindicalismo académico es el rechazo a la carrera magisterial o, en el mejor de los casos, el sustituirla por mejores incrementos salariales —si no aumenta la cobertura de dicha carrera— además de los incrementos escalafonarios de los docentes que han ingresado en las primeras promociones, dicha propuesta perderá fuerza como estímulo y se dará un nuevo debate para buscar distintas alternativas.

En cuanto a las prestaciones de los docentes, y a propósito de la descentralización, se dijo que como acuerdo nacional deberían tener una obser-

vancia indistinta en todo el país; es decir, se buscaría una homologación salarial de los trabajadores de la educación.

Desde 1992, como ya se ha señalado en rubros anteriores, se han suscitado conflictos en casi todos los Estados de la república debido al incumplimiento de lo prometido. Basta ver las diferentes denuncias que han planteado los grupos disidentes del SNTE para apreciar las desigualdades que mantienen las diferentes delegaciones sindicales hasta en una misma entidad. Respecto a las prestaciones en cuanto, por ejemplo, a los aguinaldos, varía el número de días, que va de 40 hasta 63 en entidades como Colima. E, incluso, ya se rumora que en ciertas provincias han cambiado las reglas del juego respecto a la carrera magisterial.

Al final del sexenio de Carlos Salinas, sus voceros hicieron una valoración triunfalista sobre la carrera magisterial, al asegurar que las percepciones de los maestros habían ascendido de tres a cuatro salarios mínimos en dicho periodo.⁶ Pero, el Gobierno mexicano también vendió la idea a los docentes de que con la firma del Tratado de Libre Comercio ingresaríamos al primer mundo y también se correría una suerte de homologación salarial con los docentes de los países socios del TLC.

Desgraciadamente, al comparar los 25 000 dólares que ganan los profesores de Estados Unidos con los 3 000 pesos que ganan por un turno, o los 6 000 por dos turnos los maestros mexicanos, no se requiere de grandes análisis para decir que el salinismo mintió.

4.6.4 El nuevo federalismo y la descentralización de la educación básica

Se puede decir que, a pesar del contexto y la coyuntura del sexenio 1995-2000, fue un poco distinto al de su antecesor, en muchos programas sectoriales realmente no se dieron los grandes cambios. En términos generales, se observa que, en las propuestas del Plan Nacional de Desarrollo (PND) 1995-2000, lejos de que haya una ruptura entre este sexenio y el anterior más bien se observa una línea de continuidad con muy leves cambios.

⁶ "Un profesor de educación primaria con un sólo turno gana \$1,500.00 al mes. Uno de secundaria con 19 horas gana también \$1,500.00 mensuales" (J. M. del Campo, 1990, p. 13).

Como se aprecia en este apartado, la continuidad de las distintas políticas para la educación básica se basa en un eje fundamental de la política social del sexenio, denominada particularmente por el presidente Ernesto Zedillo Ponce de León: Nuevo Federalismo.

El Nuevo Federalismo no es más que impulsar a fondo las medidas descentralizadoras de la administración pública federal. Para el caso de la educación básica, las principales acciones en cuanto a la cobertura, la vinculación y la calidad de la educación seguirán justificándose tanto por el contexto internacional como el nacional.

En el PND 1995-2000, en otras palabras, se pretenden profundizar muchas de las políticas modernizadoras iniciadas en el sexenio anterior. Así una de las principales metas vigentes en dicho plan, dice:

“Se consolidará la federalización de la educación mediante el fortalecimiento de las atribuciones y responsabilidades que corresponden a cada uno de los tres órdenes de gobierno y la promoción de una activa participación de las comunidades en las tareas educativas.

Será necesario revisar y adecuar los mecanismos de operación y funcionamiento de los consejos de participación social, con el fin de intensificar la práctica de la corresponsabilidad de los padres de familia y de las autoridades locales” (J. M. del Campo, 1990, p. 13).

Cobertura

Dentro del Sistema Educativo Nacional, como se dijo al inicio de este estudio, la Educación Básica es aquella que comprende los niveles de educación preescolar, primaria y secundaria, independientemente de las modalidades y del medio donde se desenvuelvan.

En el PND se trata de fortalecer la dupla: cobertura y calidad, no sólo de la educación sino también de otros servicios básicos, como salud y vivienda. Así, en el referido Plan, se reconoce que la cobertura de nuestro sistema educativo comprende a la mayoría de los mexicanos, por lo que es tiempo de elevar su calidad en beneficio de todos (J. M. del Campo, 1990, p. 13).

Por ello, “un propósito central del Plan es convertir en realidad el mandato del Artículo 3º constitucional de garantizar a todos los niños y jóvenes

una educación básica gratuita, laica, democrática, nacionalista y fundada en el conocimiento científico” (J. M. del Campo, 1990, p. 13).

El PND se propone diseñar y aplicar programas y acciones para garantizar el acceso a la educación básica; “elevar sustancialmente la eficiencia terminal en toda la educación básica, y reducir las disparidades en la cobertura y calidad de la educación pública” (Afirmación del subsecretario Pescador Osuna en *La Jornada*, 1995, p. 111). Con igual propósito, en esta parte del Plan, se alude a complementar acciones para combatir los rezagos escolares y educativos, en general, de aquellas entidades o regiones donde son más visibles las desigualdades sociales, especialmente, en las regiones de alta marginación y pobreza.

A propósito conviene destacar que, respecto a la disminución del problema de eficiencia terminal en la educación básica, ya se aprecian los primeros resultados del Programa de Modernización Educativa 1989-1994, al reducirse los índices de reprobación y deserción (Zedillo, 1995, p. 111). Asimismo se avanzó en la cobertura universal en la educación básica (Laptapi, 1995, p. 48). Por su parte, el problema del rezago ha recibido, al menos desde hace tres años, tres proyectos que se están poniendo en marcha desde la SEP: el Programa de Atención al Rezago Educativo (1992), el Programa para Abatir el Rezago en Educación Básica (1994-1999) y el Programa Integral para Abatir el Rezago Educativo (1995-2000). Estos proyectos que se les ha asignado un fuerte presupuesto para su implementación, aunque no se hacen explícitas sus estrategias de operación, son una clara intención de elevar la eficiencia y calidad en las entidades federativas de mayor carencia a través de un conjunto de medidas compensatorias.

Es importante señalar que, en el ámbito de la cobertura educativa, la educación básica ha sido la más dinámica, aunque no conlleve una verdadera democratización, bajo el concepto de justicia distributiva (“dar a cada quien lo que le corresponde”), pues —históricamente— la educación ha mostrado la imposibilidad de una enseñanza igual para desiguales. (Véase cuadro 3.)

La cobertura de los niveles de educación básica es probable que se amplíe tan sólo por el crecimiento de la población, especialmente, de los niños y adolescentes. Por ello, ya en el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 se plantea una cobertura prospectiva superior a la actual, según el cuadro 4.

Cuadro 3. *Matrícula por niveles del Sistema Educativo Nacional, 1995*

Preescolar	3 099 732
Primaria	14 508 300
Secundaria	4 478 063
Media superior	1 936 063 (Bachillerato)
Media superior	407 000 (Nivel profesional técnico)
	137 000 (Educación normal)
	1 505 936 (Licenciatura)
Total	26 500 000

Fuente: Estimaciones de la Dirección General de Planeación, Programación y Presupuesto de la SEP.

Cuadro 4. *Matrícula (millones de alumnos)*

<i>Año escolar</i>	<i>1994-1995*</i>	<i>2000-2001</i>	<i>Variación porcentual</i>
Preescolar	3.09	3.70	19.7
Primaria	14.57	14.53	-0.3
Secundaria	4.49	5.50	22.15
Total	22.5	23.73	7.1

Fuente: Estimaciones de la Dirección General de Planeación, Programación y Presupuesto de la SEP.

* Cifras de inicio de cursos

Como se puede observar y como se ilustrará más adelante, mientras que en los niveles básicos creció un poco la matrícula, sobre todo en los últimos 15 años, no se comportó de la misma manera en la educación superior, especialmente en la cobertura universitaria.

Vinculación

A diferencia de la educación universitaria, en la educación básica poco se habla del problema de la vinculación, quizá sea porque sus ciclos no forman a nivel profesional capital humano, para la incorporación inmediata a los mercados de trabajos. Sin embargo, le da mayor énfasis a la vinculación de este nivel educativo con otros programas sociales. Veamos:

Se integrarán las actividades del sector educativo, con otros programas gubernamentales que forman parte de la política social. De esta manera se ampliará el alcance de programas como los de educación inicial, desayunos escolares y becas. [Poder Ejecutivo Federal, 1989-1994, p. 86]

Adquiere un matiz muy importante la vinculación de la educación con las comunidades, especialmente, con las asociaciones de padres de familias, sobre todo porque —sin lugar a dudas— esta forma de vinculación está presente en la mayor parte de los modelos pedagógicos de la educación básica. En esta dirección, el PND señala: “Por su tradicional importancia en la vida de la comunidad, la escuela puede servir como eje para articular los programas sociales de mayor arraigo comunitario” (Poder Ejecutivo Federal, 1989-1994, p. 86).

Calidad

En cuanto a la calidad, están bien centradas las reflexiones en los conceptos que se tienen que reforzar y cambiar, especialmente los que se refieren a contenidos, métodos y materiales educativos, ligados obviamente a los principales protagonistas del proceso de enseñanza y aprendizaje: los maestros y alumnos. Por ello “se propone la superación del proceso enseñanza-aprendizaje mediante el mejoramiento continuo de los contenidos, métodos y materiales... la inclusión de elementos regionales y el incremento del trabajo escolar” (Poder Ejecutivo Federal, 1989-1994, pp. 85-86).

Se argumenta, asimismo, que en esta Reforma Educativa se pondrá mucho empeño en que las competencias académicas de los niños y jóvenes, logren “la adquisición de las capacidades básicas de lectura, expresión oral y escrita y matemáticas, por ser fundamento de todo aprendizaje” (Poder Ejecutivo Federal, 1989-1994, p. 86). Y, de manera complementaria e integral, “se cuidará con esmero la calidad de los libros de texto gratuitos de la escuela primaria y su distribución oportuna” (Poder Ejecutivo Federal, 1989-1994, p. 86).

En esta parte del Plan, adquiere relevancia una de las políticas más visibles de la pasada administración 1988-1994: la evaluación “Las actividades de evaluación y seguimiento son indispensables para asegurar la pertinencia

y la eficacia de las acciones educativas en un contexto de continuo cambio” (Poder Ejecutivo Federal, 1989-1994, p. 86).

Aunque se habla mucho de la evaluación, no se hace ninguna mención sobre la necesidad de fortalecer la investigación educativa, para conocer sistemáticamente los avances y obstáculos que permitan una mejor toma de decisiones tal como lo ha recomendado el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (Comie). En el PND se alude, de manera general, a la ciencia y tecnología. Se reconocen los obstáculos para alcanzar la calidad en la educación básica, pero no hay mucho interés en fortalecer la investigación educativa en este nivel. Por su parte, el propio Comie reconoce que en los últimos 10 años se ha tomado más en cuenta la investigación educativa para las tomas de decisiones más certeras. “Hemos avanzado enormemente en la integración entre teorías pertinentes e investigación empírica concreta. Los campos más consolidados han apoyado las mejores reformas de la educación pública” (Weiss, 1993. p. 3).

En este asunto por la búsqueda de la calidad, no podrían faltar propuestas para reforzar la planta magisterial. Al respecto se retoman con nuevos bríos anteriores programas de formación, actualización, capacitación y superación profesional del magisterio, que aseguren las condiciones para garantizar la calidad profesional de su trabajo. De particular importancia será la educación normal” (Poder Ejecutivo Federal, 1989-1994, p. 86).

No obstante, en el Plan se pasan desapercibidos los apoyos en las condiciones salariales a los docentes, se da por hecho que en cuanto a mejorar las remuneraciones de ellos, se seguirá el curso de las medidas planteadas en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, pactado en mayo de 1992. Es decir, se continuará apoyando a los profesores mediante la llamada carrera Magisterial.

Para el personal docente, el eje real para mejorar sus ingresos lo sigue representando el estímulo como ingreso a la causa magisterial, en cambio, para la SEP, el eje real, de no aumentar realmente el sueldo a los profesores, se compensa con la carrera magisterial, pero el acceso a este programa de estímulo atrajo a muy pocos maestros en sus primeras convocatorias, no así en años posteriores cuando para 1995 alcanzaba 50% de los 800 000 maestros de educación básica.

4.7 La propuesta del Programa Nacional de Educación 2001-2006

Para todos los que creyeron que, con el triunfo del Partido Acción Nacional (PAN) y un Gobierno encabezado por un empresario, se iban a terminar los problemas de rezago, reproducción, financiamiento, falta de actualización magisterial, etcétera, se equivocaron, tanto en la presentación del Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006, como en el Programa Nacional de Educación 2001-2006; no hay cambios importantes en los principales proyectos para el sector educativo en su conjunto, lo que más se observa es una continuidad y profundización de programas eficaces desde la óptica gubernamental.

Esta continuidad con los programas anteriores, resulta ser una contradicción del propio presidente Vicente Fox, con lo expuesto en la campaña política que lo llevó a la presidencia de la república en julio del 2000: aspectos como el incremento porcentual del gasto educativo y la propia “revolución educativa”, que tanto pregonó en la campaña, no los retoma en el Plan Nacional de Educación (PNE) 2001-2006.

Este programa incluye proyectos muy ligados a la descentralización educativa y al Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica de 1992, aunque explícitamente no los menciona, reconoce que en la enseñanza básica germinaron proyectos como la carrera magisterial para la evaluación de maestros y alumnos. Aunque el programa alude a cosas nuevas (Rubio, 2001), realmente no hay cambios, hay más ambivalencias (Ornelas, 2001), tal es el caso respecto a la compensación por la vía de incentivos a los docentes. El PNE 2001-2006 establece un compromiso con la SEP de revisar los estímulos y destinar más recursos al salario, para que tengan sentido social los estímulos.

Lo esencial en este programa es la promesa de continuar y profundizar proyectos prioritarios al tiempo que introduce innovaciones. Los ejes básicos del programa son tres: la equidad, una mejor calidad y la reforma de la gestión institucional. También alude a aspectos como la contribución de la educación a la cohesión social, la responsabilidad pública sobre el sistema educativo nacional y de una introducción de las nuevas tecnologías de te-

lecomunicaciones e informática, así como la utilización de las artes para la enseñanza de la gramática.

En el programa se da por hecho la descentralización educativa, además de mejorar planes de estudios y libros de texto, el programa propone que los gobiernos doten a todas las escuelas con equipamiento moderno, mejoren su infraestructura y aporten para su mantenimiento. De igual forma rediseña y propone el discurso del federalismo educativo y rinde culto a la descentralización; y con estas aseveraciones, me parece que se está enterrando la vieja idea del centralismo de los gobiernos precedentes, desde 1921.

Un cambio significativo se aprecia cuando se refiere al logro de la buena calidad educativa. No es una calidad a secas, y más o menos plantea cómo se alcanzará. Cada uno de los objetivos “estratégicos”, políticas y lineamientos del programa, cuenta con mecanismos para lograr ese anhelo y propone los sujetos responsables para lograr ese fin. Destaca, en lugar preponderante, a los docentes en todos los niveles; promueve el liderazgo de los directivos y el quehacer de los supervisores; se refiere también a la participación de los padres de familia, las asociaciones civiles, organizaciones sindicales, organismos no gubernamentales y los medios de comunicación.

Complementariamente, no es novedad presentar a los instrumentos para lograr esa buena calidad: la evaluación y la rendición de cuentas, instrumentos y políticas que nos vienen en continuidad desde el Gobierno del presidente Salinas en 1989-1994. Instrumentos y acciones también muy evidentes en el Programa para la Modernización Educativa 89-94 y en el proyecto específico del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica de 1992.

El programa también propone continuar y reforzar la acreditación y evaluación externa de programas e instituciones de educación superior, al mismo tiempo que se busca bajarle el peso a la evaluación de los docentes e investigadores. Igualmente se propone hacer reformas a la carrera magisterial en colaboración con el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación. También se alude a que ahora sí los resultados de la evaluación la darán a conocer públicamente en su momento. Por último, uno de los aspectos innovadores, aunque no dejan de ser buenas intenciones oficiales, es que este programa incorpora nuevas modalidades de planeación educativa.

Se pasa de la planeación de contingencia a una de corte estratégico y prospectivo: se dibujan escenarios al 2025 y se diseña perfil idílico del docente para esos años.

En lo referente a la buena calidad de la educación básica, el PNE 2001-2006 le apuesta mucho al proyecto de escuelas de calidad, mismas que bajo evaluación nacional selectiva se pretende pilotear a un sector reducido de los establecimientos de diferentes regiones del país. Este proyecto, con ciertas innovaciones, pretende darle continuidad a la “Escuela Digna” de tiempos de Salinas de Gortari y Zedillo Ponce de León.

También, en el sexenio “del cambio”, se repitieron los acuerdos similares al ANMEB (1992). En agosto de 2002, se formalizó el compromiso social por la calidad de la educación. Los mismos actores: SEP, Gobierno Federal, 31 gobiernos estatales, el jefe del gobierno del D. F., ANUIES, FINPES, acordaron diversas acciones y compromisos para lograr su objetivo. Sin embargo, para octubre de 2003, no se reportaba ningún resultado (OCE, p. 109).

5. Los procesos de reforma y contrarreforma educativa: a cien años del artículo 3° constitucional mexicano*

LIBERIO VICTORINO RAMÍREZ**

MARÍA DEL CARMEN BENÍTEZ HERNÁNDEZ***

DOI <https://doi.org/10.52501/cc.111.05>

Introducción

El objetivo del capítulo es analizar los principales rasgos de los procesos de reforma y contrarreforma, en un lapso de cien años, para conocer qué ha ganado y qué ha perdido la Educación Pública, en sus coyunturas de reforma al Artículo 3° de la Constitución Política Nacional, con énfasis en la contrarreforma educativa más reciente, la de 2013. La metodología se fundamentó en el análisis comparativo del contenido de las reformas y de las orientaciones políticas de las mismas, en las distintas coyunturas del Estado mexicano, en los cien años de conmemoración de la Constitución. Se concluye, que en el periodo de un siglo, 1917-2017, sobre todo, en la segunda mitad del siglo xx, se registraron contrarreformas educativas que perjudicaron a los sectores medios y a los de más precaria existencia de México.

* El capítulo procede de la investigación titulada: *Políticas educativas universitarias en el México contemporáneo*, financiada y aprobada por la Dirección General de Investigación y Posgrado de la Universidad Autónoma Chapingo, durante el lapso 2015-2016. Fue publicado por Victorino R. L. y Benítez, H. M. C. (2019) M. (julio-diciembre, 2019). Los procesos de reforma y contrarreforma educativa: a cien años del artículo 3° Constitucional Mexicano. Revista *Investigium IRE: Ciencias Sociales y Humanas*, 10(2), pp. 78-89, doi: <http://dx.doi.org/10.15658/INVESTIGIUMIRE.191002.0>

** Profesor e investigador de la UCh. Instituto de Investigaciones Socioambientales, Educativas y Humanísticas para el Medio Rural, Universidad Autónoma Chapingo, México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7732-6154>

*** Doctora en Ciencias de la educación. Estancia Posdoctoral Universidad Autónoma Chapingo. México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1598-2070>

En 2017, se cumplieron cien años de la Constitución Política de los Estados Unidos de México, y con ello, los artículos que reivindican las garantías sociales de la Nación, entre estos, el tercero constitucional. En la historia de la educación pública mexicana, en el siglo xx y lo que va del XXI, uno de los artículos que más ha sufrido modificaciones, es el 3° constitucional. Éste se ha modificado acorde a la direccionalidad que le impone el régimen gubernamental en turno que, desde 1982 hasta los inicios del sexenio actual (2019-2024), es de continuidad en el dogma capitalista, de rasgos neoliberales, caracterizado, esencialmente, por fortalecer más a la educación privada o particular que a las escuelas públicas. En las siguientes páginas, se ofrece una visión del análisis histórico, bajo el cual se muestra el vaivén de las orientaciones económicas, sociales y culturales del régimen mexicano, que repercuten, en consecuencia, en las orientaciones de las políticas educativas gubernamentales, promovidas en los distintos sexenios, y vinculadas al tipo de reformas educativas, que caracterizarán el modelo de educación y pedagógico, del sistema educativo nacional. Asimismo, con los términos y conceptos, que sirvieron de herramientas categoriales, se recogió la orientación con la que se identificaba aquello que, para unos sexenios fueron reformas educativas, mientras que para otros fueron acciones de contrarreformas educacionales. El análisis en línea de tiempo, para considerar el contexto de los diferentes sexenios y sus reformas en el sistema educativo nacional, condujo a una caracterización de las reformas y contrarreformas educativas, como objetos de estudio.

Palabras clave: *Educación pública, contra reforma educativa, política educativa, reforma educativa*

Metodología

Para el estudio de las políticas públicas en general, especialmente, para las políticas gubernamentales, una de las metodologías acogidas, es el método comparado o también conocido como análisis comparativo, con el cual se trató de conocer las semejanzas y diferencias, en este caso, de las orientaciones políticas de los diferentes sexenios estudiados, en el lapso de, aproximadamente, cien años de intentos de reformas educacionales, al tomar como referencia los cambios en el artículo 3° constitucional mexicano, fundamentalmente. No está por demás argumentar que dichas orientaciones se analizan de manera cualitativa, apoyándose en la comprensión e interpretación de las orientaciones políticas del discurso oficial, que busca introducir los cambios en el sistema educativo nacional, según la intencionalidad del régimen político en turno. Desde la creación de la Política Pública mexicana, en 1921, el sistema educativo se ha desplazado desde una descentralización educativa, hasta antes de 1921, hacia una centralización en la toma de decisiones, desde los años 40 hasta finales los años setenta. Luego, se promovió la descentralización educativa, desde los años noventa hasta el 1° de enero de 2016. A partir de esta última fecha, se busca una nueva centralización en la toma de decisiones de los asuntos educativos; es decir, nuevamente a la gran centralización. Intermitentemente, se aprecia una reforma educativa ligada al proyecto nacional, que va de los años veinte hasta los cuarenta del siglo xx, también conocida como reforma en beneficio de los sectores mayoritarios y de la nación mexicana. Después, los cambios se hicieron retóricos, para variar las acciones educativas hacia un nuevo proceso, conocido como contrarreforma educativa, que hasta el 1° de julio de 2018, se implementó en la escuela mexicana.

Por su parte, los sectores, como sujetos sociales, cuentan con proyectos que buscan disputar el sentido y orientación de los cambios educativos y pedagógicos, cuya orientación tiene dos grandes tendencias: una representada por los grupos y clases hegemónicas y las organizaciones conservadoras, como Mexicanos primeros; la otra, cuyos planteamientos cuestionan las llamadas contrarreformas educativas, que están representados por agrupaciones democráticas de campesinos y el movimiento magisterial disiden-

te, como la Coordinadora Nacional de los Trabajadores de la Educación (CNTE), así como varias organizaciones político sindicales, que luchan por los aspectos más nobles del 3° constitucional: gratuidad, educación laica, crítica, democrática, popular y nacionalista, entre otros atributos. Las dos orientaciones que escenificaron al Estado Nación, desde los conservadores y los liberales hasta la pugna actual, de los neoconservadores y los neoliberales, en la segunda década del siglo XXI, que se disputan la dirección hegemónica del México actual. Algunos fundamentos teóricos para el análisis de las reformas y contrarreformas de las políticas educativas.

5.1 Algunos fundamentos teóricos para el análisis de las reformas y contrarreformas de las políticas educativas

Un estudio sobre educación, en la coyuntura de 1970 a 1976 del siglo pasado, define la política educativa “como el conjunto de acciones del Estado, que tienen por objeto el sistema educativo. Estas acciones incluyen desde la definición de los objetivos de este sistema y su organización, hasta la instrumentación de sus decisiones” (Latapí, 1980, p. 35). La anterior definición, es poco útil para el análisis, si se tiene en cuenta que la política educativa es, también, un espectro de las políticas públicas; pero que, sobre todo, en sus diferentes dimensiones, etapas y niveles, se entiende, fundamentalmente, como una negociación de intereses, en donde cada sector, representado por sujetos, identifica la direccionalidad de sus diferentes proyectos históricos, concretados en opciones de reforma académica, los cuales, en ocasiones y, sobre todo, en ciertas aspiraciones, no son totalmente contradictorios, ya que en algunos puntos son diferentes, pero con propósitos conciliatorios. Sin embargo, posteriormente, el propio Latapí Sarre (2010), en otro trabajo de investigación, hizo alusión a una nueva definición de política educativa: “Entendemos por políticas [públicas] ciertos modos constantes de proceder a lo que se otorga prioridad” (p. 49). Las políticas de Estado, como políticas públicas, presentan ciertos contrastes con las políticas gubernamentales; más aún, con las de los gobiernos neoliberales, especialmente, del gobierno en turno (2012-2018). Un rasgo importante de las políticas de Estado, según el mismo autor, es que deben estar asociadas a otras, como las siguientes:

Que el Estado, a través de varios de sus órganos, se involucre en sus propuestas y formulación; que cuente con alguna base en la legislación (...) que no depende exclusivamente de la voluntad del gobierno en turno o, al menos, no sólo del poder ejecutivo; que el público —particularmente, los grupos ciudadanos afectados por ella— las conozca y, en términos generales, la acepte; y que exista alguna forma de rendición de cuentas respecto de ella, de parte de las autoridades responsables de aplicarla (p. 50). En función de las anteriores contribuciones, la investigación planteó una definición de *política educativa*: un conjunto de acciones propuestas y desarrolladas por actores sociales, que tienen por objeto, el sistema educativo. Mientras que la política educativa dominante está condicionada por el tipo de régimen político y, por tanto, en ella predominan los intereses de clases y grupos que tienen el poder político gubernamental, la política educativa subalterna lleva el sello de los intereses de las clases y grupos no dominantes, aunque sí dirigentes, por lo menos en ciertos sectores sociales, enraizados en las instituciones públicas de la educación. Entonces, para analizar las políticas en torno a las acciones de política educativa, como el caso de la Reforma Educativa 2012-2013 (objeto de la investigación), especialmente, para los procesos de Reforma y Contrarreforma educativa, se tiene que considerar bajo una visión amplia, siendo necesario estudiar sus dos dimensiones o perspectivas, las cuales se complementan: La política como proyecto proveniente de grupos dominantes que se vierte, por ejemplo, en declaraciones, disposiciones legales, etcétera. La política como resultado incluyendo su dinámica correspondiente; es decir, al conjunto de “efectos” concretos a que los proyectos condujeron. La primera permite visualizar con mayor o menor nitidez los intereses o aspiraciones de una clase, o fracción de clase, o alianza de clases dominantes; la segunda, en cambio, permite revelar el conjunto de “obstáculos” y de “compromisos” con clases, capas o grupos diferentes de los portadores de los proyectos, y que median entre éstos y su concreción (Vasconi, 1985, p. 173).

Sin embargo, también, podemos identificar dos orientaciones políticas que, muchas veces, responden a modelos sociales diferentes. De manera general, existen dos grandes proyectos sociales en debate (Pérez y Rangel, 2005), que se disputan la hegemonía mundial y, por supuesto, su lucha se observa en los Estados nacionales. El primer gran modelo, se denomina neoliberal,

de claros rasgos capitalistas; aun cuando ha llegado a su fase monopólica, pretende reordenar la sociedad bajo principios de alta productividad y eficiencia, sin interesarle los problemas sociales. El segundo, basado en una concepción distinta, pretende mejorar a la sociedad por la vía de los cambios sociales, acompañados de una mejor redistribución del ingreso, o bien mediante una socialización de los medios de producción. Al primero, se denomina dominante o hegemónico, y, al segundo, subordinado o alternativo.

Estos modelos influyen en las políticas educativas o, para el presente estudio, en la Reforma Educativa (González, 2001). Aunque la política educativa tiene como destino al Sistema Educativo Nacional, instancias de primer orden, en la sociedad civil, mantienen una relación de hegemonía política y pedagógica con la sociedad política, especialmente, con la burocracia política; de modo que ambas conforman al Estado (Gramsci, 1989); pero, se diferencian en su posicionamiento frente a la política educativa propuesta por el régimen y Gobierno político en turno (Oszlak, 1980, Victorino, 2006). Complementariamente, otros autores, al observar las principales orientaciones políticas en las reformas estructurales, las ubican también en dos vertientes, que denominan la neoliberal y la nacionalista, que se disputan la hegemonía de la Nación: La neoliberal traería consigo el predominio pleno de las fuerzas sociales y las formas de organización económica que, de modo creciente, habían dominado la evolución del país, a partir de finales de la década de los cuarenta del siglo pasado. La nacionalista [promueve] la reactualización del proyecto nacional de desarrollo, esbozado de manera embrionaria en la Constitución de 1917 y, que, en la década de los años treinta, fue impulsado y dotado de contornos más precisos, por el presidente Lázaro Cárdenas, apoyado por el movimiento popular, y la clase obrera organizada (Cordera y Tello, 2013, p. 9). Conviene decir, también, que subyace una tipología de las reformas, las cuales devienen en estructurales, o bien sólo son coyunturales. Entre 2012 y 2013, en México, se habla mucho de las reformas estructurales y, poco, de las reformas no estructurales o coyunturales, ¿pero qué son unas y qué son otras? Las reformas estructurales se caracterizan porque trastocan la principal estructura del Estado mexicano: la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, promulgada en 1917, y —como propone Latapí (2010) en páginas anteriores— porque son presentadas y avaladas por los poderes

ejecutivos, y aprobadas por la Cámara de Diputados y Senadores, al tiempo que tienen su fracción de seguidores, que les proporciona consenso; además de resolver problemáticas que afectan a todo el país. En cuanto a las no estructurales o coyunturales, su significado es meramente de apoyo a las estructurales, y también son de alcance nacional; pero, no se aprecia más que problemáticas locales y, muchas veces, no requieren de la aprobación legislativa, como una ley, de parte de la Cámara de Diputados ni de Senadores, y solamente son promovidas y aprobadas por congresos locales y ejecutivos de entidades federativas, en la mayoría de las veces. Sin duda, la iniciativa de la Reforma Educativa, que trastoca el 3° constitucional, con mucho, se ubica en las llamadas reformas estructurales, complementadas con las leyes secundarias para la operatividad de su realización.

5.1.1 Primer proceso de reforma del siglo XX

Apenas apaciguada la Nación mexicana, con la aprobación de la Constitución de 1917, en donde los diversos artículos referentes a la identidad nacional, Artículo 1°; con la educación, Artículo 3°; con la tenencia de la tierra, Artículo 27; la relación Estado-Iglesia, Artículo 130, y el 123, vinculado a las relaciones laborales de los adultos mexicanos, fueron, entre otros, muy importantes, y fueron los que constituyeron las garantías sociales más dignas de los mexicanos (Victorino, 2012). En el periodo de 1917 a 1940, el Artículo 3° constitucional, por sus reformas, en el cual las iniciativas del Estado mexicano tomaron a la educación y al Sistema Educativo Nacional como principal baluarte de la educación pública, para fortalecer el Estado-Nación y pretender “elevar el nivel cultural de toda la población” (Gramsci, 1980). Con esta acepción, cumplía la visión y misión de un Estado educador, preocupado por mejorar los niveles culturales de todo el país.

5.1.2 Segunda reforma al Artículo 3° Constitucional

Particularmente, en el periodo de 1934 a 1940, en el contexto del Plan Sexenal del presidente Lázaro Cárdenas del Río, el Artículo 3° constitucional

alcanzó su clímax, desde la ideología de la Revolución mexicana (Victorino 2005). En este articulado, se incluye la orientación socialista de la educación y, con ello, a fortalecer la ideología de un México con fuerte mercado interno y con el consenso de la clase trabajadora. Esta orientación sustentada en una fuerte corriente de maestros y campesinos, que lucharon por concretar estas acciones en las bases de las escuelas del país; dicha acción constituye el proceso de reforma educativa más importante de la Carta Magna mexicana.

5.1.3 Tercera reforma en los años setenta

Esta tercera reforma histórica también se caracteriza porque sigue los lineamientos del cambio que sufrió el 3° constitucional en los años cuarenta del siglo xx, en el cual se sustituye el componente socialista, orientado a promover una educación para la unidad nacional con reconciliación y un apoyo desmedido al corporativismo del magisterio nacional; concretándose, en 1943, con la creación del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), que fue la voz cantante de la instrumentación de la política educativa e, incluso, por encima de la Secretaría de Educación Pública (SEP), hasta la primera década del siglo XXI. Así, se hicieron cambios importantes para el fortalecimiento del Sistema Educativo Nacional y la sociedad mexicana: el Plan de Once Años, en la década de los cincuenta y en la de los sesenta; ampliación de la cobertura de la educación básica; la duplicación de la matrícula en educación media superior y superior en la década de los setenta y, en consecuencia, la creación de nuevas universidades, como la Universidad Autónoma Metropolitana, en sus diferentes sedes, las Escuelas Nacionales Profesionales hoy Facultades de Estudios Superiores de la Universidad Nacional Autónoma de México (Victorino, 2006).

5.1.4 Cuarta reforma en los noventa

En este proceso de Reforma Educativa, más de corte neoliberal, posiblemente, la primera con visión estructural hacia lo que se llamó contrarreforma. En el contexto de un modelo económico social, volcado al neoliberalismo, con

fuertes procesos de privatización de la economía, la energía y, en general, los servicios públicos para la población mexicana. Se modifica el Artículo 3° constitucional, con una responsabilidad del Estado para con la educación media superior y superior, acotando el compromiso, sólo con la educación básica (prescolar, primaria y secundaria). Otro rasgo importante, es abrir la oferta de los servicios educativos al sector privado, con un mínimo de normatividad en el Departamento de Reconocimiento y Valides Oficial, por parte de la SEP (Victorino, 2006). El proyecto de esta reforma se conoció como el Programa de Modernización Educativa, en el cual se inicia la llamada carrera magisterial, con dedicatoria a los maestros para revalorizar su sentido social, su sueldo y tener acceso a los programas de estímulos al mérito académico. Tuvo como plataforma política el Acuerdo Nacional de Modernización de la Educación Básica (ANMEB), firmado por el SNTE, la SEP y los gobernadores de todas las entidades federativas del país, en mayo de 1992.

5.1.5 Quinta reforma del siglo xx y primera del siglo xxi

El proceso de contrarreforma siguió su trayectoria. En la primera década del siglo XXI, se trataron de implementar sólo acuerdos que, desde la política oficial, avanzaron en estos procesos de Reforma Educativa: así, se habló del Acuerdo Nacional para la Calidad Educativa, que fue una suerte de alianza entre el SNTE, la SEP y los gobiernos federal y de las entidades federativas, en el 2008; pero esta acción fue cercenada por la principal disidencia del SNTE, es decir, la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE). Con larga tradición desde los años cincuenta y con gran repunte en los sesenta y en los ochenta; en la primera década del siglo XXI, vuelve a retomar con más fuerza el escenario, para detener la contrarreforma educativa, la cual, actualmente, es la principal oposición de la mal llamada Reforma Educativa, como una reforma más de corte administrativo que efectivamente pedagógica y educativa (Victorino, 2012). En consecuencia, para analizar las acciones de la política educativa (como el caso de la Reforma Educativa 2012-2013 de este apartado) se tiene que considerar bajo una visión amplia, haciéndose necesario estudiar sus dos dimensiones o perspectivas, las cuales se complementan y, en ocasiones, son contradicto-

rias. La primera fue la Iniciativa Presidencial de la Reforma Educativa (IPRE, 2012), como proyecto dominante, porque, al provenir de grupos poderosos, que se vierten, por ejemplo, la iniciativa presidencial en declaraciones y disposiciones legales, como se observó en los debates legislativos del 2013. La segunda dimensión de la política de Reforma Educativa (RE), como resultado, con inclusión de su dinámica correspondiente, es decir, al conjunto de efectos concretos a que el proyecto de RE condujera. La primera permite visualizar, con mayor o menor nitidez, los intereses o aspiraciones de una clase o fracción de clase o alianza de clases dominantes, como en el caso de la RE presidencial respaldada por Televisa y los partidos de derecha, representantes de los grupos empresariales nacionales y del extranjero, más conservadores; en tanto que el proyecto alternativo o subalterno, representado por los partidos de izquierda y grupos y clases vulnerables, permitió revelar el conjunto de obstáculos y de compromisos con clases, capas o grupos diferentes de los portadores del proyecto dominante, y que mediaron entre éste y la realización de la Reforma Educativa, en los meses subsiguientes a su aprobación por parte del poder legislativo (Victorino y Sánchez, 2013). También, se pueden identificar dos orientaciones políticas que, muchas veces, responden a modelos sociales diferentes. De manera general, para fines del análisis político de la RE, esta se da en un contexto donde existen dos grandes proyectos sociales en debate, que se disputan la hegemonía mundial y, por supuesto, su lucha se observa en los Estados nacionales como, en este caso, en México. Al primero se denomina neoliberal, de claros rasgos capitalistas; aun cuando ha llegado a su fase monopólica, pretende reordenar la sociedad bajo principios de alta productividad y eficiencia, sin preocuparse por los aspectos sociales. En tanto que el segundo, basado en una concepción distinta, inspirado en el bienestar del México profundo (Bonfil, 1984), pretende mejorar las condiciones económicas y sociales de la mayoría de la sociedad mexicana, por la vía de los cambios sociales, acompañados de una mejor redistribución del ingreso, o bien mediante una socialización de los medios de producción. Al primero se designa como dominante o hegemónico y, al segundo, subordinado o alternativo. En esta diferenciación de proyectos y orientaciones políticas, se ha desplazado el proceso de discusión de la RE, en el lapso de 2012 a 2013, sobre el debate en la luz y sombra de estas dos orientaciones político-educativas (Demédicis, 2013). La iniciativa

de la Reforma Educativa ha sido atravesada por la crítica y el cuestionamiento de varias instancias de la sociedad civil. La RE actual del Gobierno (2012-2018), sin duda, está pensada para convertirse en una política de Estado, además de una legalidad gubernamental. Existen una serie de críticas, que han hecho los diversos grupos sociales, algunos bien argumentados, otros menos documentados; pero, sin duda, unos con apoyo a la IPRE como política dominante y, otras voces, se han orientado sólo por la idea arraigada en el magisterio nacional e, incluso, iniciada por la expresidente del SNTE, Elba Esther Gordillo Morales, de que la Reforma Educativa actual, ahora aprobada por el Legislativo, promueve la privatización de la educación pública, básica y media superior. Estas apreciaciones, sin duda, apoyan la IPRE; pero, discrepan de ella en la manera de su aplicación y mecanismos de anticorrupción

Por el lado de la crítica intelectual, distintos voceros, de universidades públicas, cuestionan los aspectos ideológico-políticos de lo que ellos creen: la actual Reforma Educativa no solamente afecta los intereses laborales y las correas de transmisión de poder del sindicalismo local, sino que ese modo de control de los profesores —implícito en la RE— es una política impuesta por organismos internacionales al Gobierno y al Estado mexicano (Aboites, 2013). En cambio, otros intelectuales dicen que la RE es congruente con sus principios, y que los cambios propuestos son necesarios para sanear el Sistema Educativo Nacional (Martínez, 2013). La propuesta de elevar a rango constitucional al Instituto Nacional de la Evaluación de la Educación (INEE) (Artículo 3°, Fracción IX) no sólo es contradictoria sino también confusa. En la RE se asignan atribuciones y tareas sobre el diseño de planes y programas, para la medición y la rendición de cuentas de los contenidos educativos y de la capacitación y formación de profesores; pero, su propia constitución y sus estatutos no están claros. Algunos medios de comunicación, al igual que la postura del legislativo, hablan de seleccionar 5 de 15 candidatos que conformarían la Junta de Gobierno del INEE. La selección de las 15 personas se hizo sobre la base de 450 aspirantes con adscripción en la SEP, Comie y UNAM, según el presidente de la Comisión de Educación del Senado, Juan Carlos Romero Hicks (*Reforma*, 2013, p. 9). Precisamente, la confusión radica en que, por un lado, se hace referencia a las atribuciones y tareas del INEE; y otra cosa diferente que señalan es la manera de la elección

de los integrantes de su Junta de Gobierno y su propio presidente. Y qué decir de los magisterios guerrerense, michoacano y oaxaqueño, principalmente, aglutinados en la Coordinadora Nacional de los Trabajadores de la Educación (CNTE), como una organización disidente del SNTE, quienes han radicalizado su lucha por rechazar y lanzar abajo la RE, ya aprobada por el Poder Legislativo. Sus argumentos, entre los más importantes, señalados por la CNTE y referidos por la Asociación Nacional de Abogados Democráticos (ANAD), en el sentido de que la RE afecta los derechos humanos de niños, padres de familia y los derechos laborales de los docentes, a tal grado, que promovieron cerca de 300 000 amparos, para evitar que se aplique esa RE (*Reforma*, 2013). Complementariamente, existen argumentos, de la CNTE, para decir que la RE actual no es, en estricto sentido, una reforma educativa, porque carece de propuestas que fundamenten un modelo educativo; más bien, es la aplicación tecnocrática de la reforma laboral y administrativa, que se está presentando en otras organizaciones de trabajadores del país. Este es un ejemplo clásico de un proyecto de contrarreforma educativa. Asimismo, se presentan confusiones respecto al Servicio Profesional Docente (SPD) frente a la Carrera Magisterial (CM), máxime, cuando el primero aparece como rango constitucional, en tanto que la segunda, se reformó en el 2012 (explícitamente, ésta no la refiere la IPRE), en la que se incluyeron aspectos a evaluar muy importantes, relacionados con la evaluación de los mismos alumnos y de pares académicos. La importancia de la anterior aseveración radica en que las acciones de evaluación, incluidas en el SPD, están centradas en las cuestiones laborales y administrativas y no en los aspectos pedagógicos, como debería ser, para mejorar la calidad educativa del SEN. Hasta diciembre de 2013, ya se contaban con varias leyes aprobadas por los diputados y senadores entre otras, las siguientes:

- La reforma fundamental y la adición a los artículos 3° y 73 constitucionales, entre las que destacan la inclusión de obligatoriedad de la educación media superior (EMS) y su consideración como parte de la educación básica, lo cual es relevante, ya que, en sexenios anteriores, con excepción del segundo periodo del foxismo, la EMS era tierra de nadie y le sobraban problemas en cuanto apoyo financiero por parte del Estado.

- Se han aprobado las leyes secundarias: - Ley General de Educación (1993), en la que, desde antes de la iniciativa de la RE, ya se estipulaba la necesidad de que en México se cumpliera con los 15 años de escolaridad, es decir, todos con preparatoria al 2018, según su normatividad. Esto es lo más importante de la obligatoriedad de la educación media superior y de lo que se hace referencia en la RE. - Ley de creación del nuevo INEE, con una propuesta desconcentrada y democrática, en comparación con el viejo INEE, creado en el Gobierno de Fox, así como también, con una amplia perspectiva sobre lo que se debe hacer, respecto a las tareas de evaluación y proposiciones de mejora al Sistema Educativo Nacional (SEN). Todo esto es lo referente a las tareas de evaluación del INNE, en la expectativa de mejorar la calidad del SEN. - Ley de Servicio Profesional Docente. Sin duda, una de las más controversiales del paquete, pues esta entraña una política evaluativa que sigue dando prioridad a la evaluación estandarizada, cuando la comunidad académica y el magisterio nacional, en lo particular la CNTE, pregonan la evaluación diferenciada. En consecuencia, el rechazo de la CNTE no sólo tiene que ver con la evaluación de maestros, sino también con otros aspectos que están en juego, especialmente, los referentes al ingreso, la promoción y la permanencia de los profesores en su empleo. Políticamente hablando, se arguye que la aprobación de esta iniciativa de RE, se verificó de manera autoritaria, porque estuvo aprobada sólo por las fracciones del PRI-PAN; pues, como se sabe, tenían la mayoría de votos para cualquier aprobación en el órgano legislativo. Esta crítica se da porque los maestros de la CNTE cuestionaban y reclamaban, a las autoridades gubernamentales y al Poder Legislativo, no haber considerado los planteamientos que hicieron para abrir y consensar la Reforma Educativa, después de haber organizado varios foros de discusión. Asimismo, reprochaban a los defensores de la IPRE, el no haber permitido entablar un diálogo, para llegar a acuerdos en cuanto al contenido pedagógico de la reforma. Lo que queda pendiente de aprobar, son las leyes estatales de educación, por sus respectivos congresos locales, en las diferentes entidades de la República mexicana. Hasta aquí, se puede argumentar que la RE ha sido aprobada

sólo como proyecto, sin duda dominante por las clases y sujetos sociales que la respaldaron; pero, en su aplicación, se esperarían los resultados. La principal participación fue de la sociedad política, particularmente, los partidos mayoritarios que conforman el Poder Legislativo y la burocracia política del Gobierno Federal, especialmente, la SEP. Para conocer sus resultados, se debe esperar, en efecto, su aplicabilidad; pues, en este campo de acción, se debe observar la participación de los sujetos sociales, como organizaciones que buscan darle direccionalidad a su proyecto; sujetos educativos y la sociedad civil, como Televisa, SEP, SNTE, CNTE, entre otros, ligados a las comunidades de aprendizaje. El trasfondo que permea la imposición de la IPRE, en el discurso oficial internacional, nacional y estatal, se inclina hacia un pensamiento mercantilista, pragmático e instrumental, propio del capital humano y la visión mercantilista de la educación (Laval, 2004). Los propósitos de la educación que se traslucen poco tienen que ver con anteponer los deberes y fines éticos, democráticos y justos. La formación de técnicos eficientes, trabajadores flexibles y competentes es prioritaria; la del ciudadano consciente y participativo que busque transformar su realidad social, resulta soslayada; así lo definen, también, los dirigentes de la Ceteg (Aboites, 2013). En cuanto a la política por el logro de la calidad educativa, en relación a procesos de evaluación, las políticas que se están cimentando, inducen a una mayor participación normativa que permite al Estado, por la vía de la regulación, halar los hilos de la conducción de las instituciones, hacia las premisas privilegiadas por el neoliberalismo educativo (Aboites, 2013; Victorino, 2013).

Conclusiones

En función del objetivo fundamental de este capítulo, se reafirma que los procesos de reformas y contrarreformas educativas, históricamente, en el primer periodo de análisis, de 1917 hasta los años setenta del siglo xx, las reformas educativas que trastocaron el 3° constitucional fueron, efectivamente, de carácter benéfico para la sociedad mexicana, y llegaron a influir

en el México profundo, para una mejor condición social y económica de toda la población. En cambio, los procesos de contrarreforma, desde los noventa hasta la actualidad, han indignado a los sectores medios y al México profundo, y no ha cesado la oposición y resistencia sobre la más reciente reforma al Artículo 3° constitucional de 2013; por lo que sigue la moneda en el aire: o se concreta la mal llamada Reforma Educativa de 2013, o se abroga la presente reforma, para dar paso a una tercera opción, que sería el campo de la negociación entre el movimiento social, dirigido por el sector magisterial, especialmente el de educación básica, con la solidaridad de otros movimientos, como los campesinos, la iglesia solidaria y los estudiantes de todo el país, para promover una reforma educativa participativa con horizonte de proyecto nacional. En consecuencia, a cien años de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y sus distintas reformas y contrarreformas educativas, desde el punto de vista del proyecto nacional, estipulado en el constituyente de 1917, la clase política gobernante cambió el sentido social, para imponer los principios de productividad, rentabilidad y privatización que benefician al capitalismo y a los dueños del capital, es decir, a la burguesía y burocracia política, también conocida como la corriente de los tecnócratas del México actual. Por el contrario, para las clases pobres y sectores medios del país, las contrarreformas a la Ley Madre de México han llevado a una pérdida del poder adquisitivo y, desde luego, a una eliminación del proyecto nacional. Por tanto, los sectores medios y pobres del país, deben abrogar, por ejemplo, las últimas siete reformas estructurales, para resarcir el contenido del proyecto nacional, y hacer de México un país con una verdadera democracia, no sólo electoral sino también social, en el más amplio sentido de la palabra.

Bibliografía

- Aboites, H. (17 de abril de 2013). El INEE será el nuevo capataz de los maestros. *La Jornada*, p. 27.
- Albarrán, B. (19 de septiembre de 2013). *Una conversación con Baldomero Albarrán, miembro de la Ceteg/ Entrevistador*. México: R. L. Victorino.
- Bonfil, B. G. (1984). *México profundo. Historia de una civilización negada*. México: Siglo XXI Editores.

- Congreso Constituyente (1917). Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. <https://www.juridicas.unam.mx/legislacion/ordenamiento/constitucion-politica-de-los-estados-unidos-mexicanos>
- Congreso de los Estados Unidos Mexicanos (13 de julio de 1993). Ley General de Educación. Por la cual se regula la educación que imparten el Estado —Federación, entidades federativas y municipios—, sus organismos descentralizados y los particulares. https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_educacion.pdf
- Cordera, R., y Tello, C. (2013). México. *La disputa por la nación, perspectivas y opciones del desarrollo*. México: Siglo XXI Editores.
- Córdova, A. (1989). *La política de masas del cardenismo*. México: Ediciones Era.
- Demédis, F. (abril de 2013). *Luz y sombra en la Reforma Educativa*. México.
- Díaz Sánchez, S., y Victorino, R. L. (2013). Lecciones de la Reforma Educativa de 2013 (Video-documental). México: UACH.
- González, P. (2001). *La universidad necesaria en el siglo XXI*. México: Era Ediciones.
- Gramsci, A. (1980). *Notas sobre Maquiavelo, sobre política y sobre el Estado moderno*. Madrid: Ediciones Nueva Visión.
- Instituto Nacional de Evaluación de la Educación (INEE), SEP (2013), México.
- Latapí, P. (1980). *Análisis de un sexenio de educación en México, 1970-1976*. México: Nueva Imagen.
- (2010). *La SEP por dentro*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Laval, C. (2004). *La escuela no es una empresa. El ataque del neoliberalismo a la enseñanza pública*. Madrid: Paidós.
- Ley de Servicio Profesional Docente (2013). Secretaría de Educación Pública, México.
- Martínez, S. (17 de abril de 2013). El INEE ayuda a sanear los vicios del Sistema Educativo Nacional. *La Jornada*, p. 15
- Oszlak, O. (1980). *Políticas públicas y regímenes políticos. Reflexiones a partir de algunas experiencias latinoamericanas*. Buenos Aires: CEDES.
- Pérez, R. y Rangel, J. (2005). *Ciencia, tecnología y proyecto nacional*. México: ANUIES-UNAM.
- Vasconi, A. (1985). *La educación burguesa*. México: Nueva Imagen.
- Secretaría de Gobierno (SEGOB). (diciembre de 2012). Iniciativa Presidencial de la Reforma Educativa (IPRE). http://www.dof.gob.mx/busqueda_detalle.php?vienede=avanzada&busqueda_cuerpo=&BUSCAR_EN=T&textobusqueda=Iniciativa+Presidencial+de+la+Reforma+Educativa&TIPO_TEXTO=F&dfecha=20%2F12%2F2012&choosePeriodDate=D&hfecha=21%2F12%2F2012&orga%5B%5D=PE%2C1
- Amparos del Magisterio (19 de abril de 2013). Amparos del magisterio ante Reforma Educativa. *Reforma*, p. 9.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (1992). Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB). México.
- (2007) Programa Sectorial de Educación, 2007-2012. *///C:/Users/ASUS/AppData/Local/Temp/programa_sectorial_educacion_mexico.pdf*
- Souza, J., y Victorino, L. (2010). *Propuesta de enfoque y ejes analíticos que adopta el estu-*

- dio en Educación Agrícola y Vinculación Universitaria* (Tomo III, Colección: Agricultura, Ciencia y Sociedad Rural 1810-2010), México: UACH.
- Universidad Autónoma Chapingo (UACH) (2013). *Conversaciones con estudiantes de posgrado en educación*. En Seminario de Análisis de la RE, 2012-2013. UACH, Posgrado de Sociología Rural. Manuscrito inédito.
- Victorino R. L (2005). *Políticas educativas. La educación en México siglo XXI y perspectivas*. México: Castellanos editores, ISCEEM, UACH.
- (febrero, 2012). *De la desconcentración a la descentralización del Sistema Educativo Nacional (SEN)*. Conferencia Magistral, Escuela Normal de Atlacomulco, México.
- . (19 de septiembre de 2013). *Alternativas al conflicto de la Reforma Educativa 2012-2013*. Conferencia, Universidad Autónoma de Chapingo (UACH), Sociología Rural, México.
- (2013). *Economía, sociología y epistemología de la sociedad de la información y el conocimiento*. México: Editorial Universidad Autónoma de Chapingo (UACH).
- (24 de octubre, 2013). *Las opciones de salida al conflicto SEP-SNTE-CNTE*. Conferencia en Semana Nacional de Ciencia y Tecnología, Universidad Autónoma de Chapingo (UACH), México.

6. Estado, Gobierno y política pública: el debate de la Reforma Educativa, 2012-2013 y sus alternativas*

LIBERIO VICTORINO RAMÍREZ**

GUILLERMO TORRES CARRAL***

ROCÍO ÁNGELES ATRIANO MENDIETA****

DOI: <https://doi.org/10.52501/cc.111.06>

Resumen

El presente capítulo expone los resultados de un trabajo inicialmente más amplio, ligado al estudio de las políticas públicas educativas en la transición del Estado por el periodo de 1989-2012, agregándose como continuidad de ese estudio, haciendo referencia a una valoración de las políticas hacia las instituciones de educación del gobierno del Lic. Felipe Calderón H., 2006-2012, en México. Pero, sobre todo, por ahora nos centramos en la Reforma Educativa 2012-2013, como una de las primeras iniciativas que presentó el Ejecutivo Federal proveniente del Partido Revolucionario Institucional (PRI) del actual sexenio 2012-2018, en sus primeros 100 días de gobierno. El análisis y los resultados del presente trabajo, incluyeron una revisión de la iniciativa presidencial, entrevistas a personajes clave, diálogos con representantes de senadores y diputados e integrantes de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación. El objetivo consiste en conocer la propuesta gubernamental de Reforma Educativa, con la finalidad de arribar

* Este capítulo en calidad de artículo científico fue publicado en la Revista *Voces de la Educación*, año 2, (2), pp. 179-199, en 2017.

** Doctor en Sociología. Instituto de Investigaciones Socioambientales, Educativas y Humanísticas para el Medio Rural, Universidad Autónoma Chapingo, México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7732-6154>

*** Doctor en Economía Agrícola. Instituto de Investigaciones Socioambientales, Educativas y Humanísticas para el Medio Rural, Universidad Autónoma Chapingo, México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4006-1989>

**** Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 152. Atizapán, Estado de México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4957-1440>

a políticas de reforma educativa del Estado y del Gobierno Federal, así como la apreciación de los sujetos sociales y actores educativos frente a dicha política como alternativa al proyecto gubernamental. La iniciativa de Reforma Educativa y el proceso de discusión y aprobación en una coyuntura política de casi dos años, de diciembre 2012 a octubre de 2013, se aborda en tres momentos: primero, un análisis técnico; segundo, un análisis político, y tercero, un conjunto de alternativas y preguntas que se deben resolver para seguir adelante con las reflexiones en torno al futuro de la Reforma Educativa en cuestión.

Palabras clave: *Educación pública, contra reforma educativa, política educativa, reforma educativa*

Introducción

En la coyuntura política, de diciembre 2012 a octubre 2013, la sociedad mexicana vivió un periodo de incertidumbre porque, en primer lugar, arriba a la presidencia nacional (el 1 de diciembre de 2012) un personaje como el lic. Enrique Peña Nieto que había ganado las elecciones a golpe de compra de votos, por mecanismos encubiertos por las grandes empresas de telecomunicaciones, como Televisa y el apoyo solapado de las instituciones encargadas de la dirección y administración de la elección presidencial, como el Instituto Federal Electoral (IFE). En otro orden de ideas, se vivía la recuperación de la Presidencia federal, después de dos sexenios que había estado en el poder el Partido Acción Nacional (PAN) sin promover cambios importantes, aduciendo la dirección nacional de éste partido que sus reformas se las habían bloqueado los partidos de oposición que contaban con mayoría en el congreso de la unión.

En consecuencia, para el Gobierno de Peña Nieto, las llamadas reformas estructurales, como una exigencia de los grandes empresarios nacionales y del extranjero, para —según su versión— alcanzar un crecimiento económico que redunde en mejorar las condiciones económicas y sociales de las clases más vulnerables en México, resultaban una necesidad política.

Por tanto, una de las promesas esenciales de los primeros cien días del Gobierno priista consistía en avanzar hacia la promoción de iniciativas presidenciales y su propuesta para la aprobación por el Poder Legislativo de las reformas estructurales, por lo que, una de las primeras fue la Reforma Educativa (RE), cuyo proceso de aprobación estuvo plagado, por un lado, de exigencias de rapidez por parte del Poder Legislativo; y por el otro, una serie de manifestaciones de resistencia social y educativa por parte de un sector importante del sujeto social disidente del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), representado por la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE), quienes, además de pedir la abrogación de la referida reforma, proponían como alternativa una nueva propuesta con más elementos pedagógicos y de un modelo educativo nacional para superar las necesidades sociales de la población mexicana.

Dicho lo anterior, iniciamos con la presentación de “Algunos fundamentos teóricos del análisis de las políticas educativas”, para dejar nota de nuestra concepción sobre el papel del Estado, el Gobierno y la gestación e instrumentación de las políticas públicas, especialmente, la política pública educativa que se expresa en la referida reforma educacional. De igual manera destacamos el papel de los sujetos sociales y actores educativos en la concepción, percepción, diseño e implementación de los distintos aspectos de la referida Reforma Educativa hasta los últimos días de 2013, considerando los proyectos hegemónicos y dominantes, pero también vislumbrando proyectos subalternos o alternativos acompañando al proyecto nacional que requiere nuestro país para resolver los problemas económicos, políticos y sociales más lacerantes. Enseguida se aborda la parte metodológica para ofrecer algunos elementos de cómo se hizo la investigación, esencialmente, la recolección de datos cuantitativos mediante revisión de fuentes estadísticas que refiere la misma iniciativa presidencial de la RE, pero con una revisión crítica; y el análisis e interpretación de la información cualitativa, a partir de entrevistas, diálogos con actores sociales, representantes de diputados, senadores, y dirigentes de la CNTE de algunas entidades federativas que recogimos para la elaboración de un video documental (Días Sánchez-Victorino Ramírez, 2013), en coautoría de uno de los titulares del presente artículo. Después se procede a dar una breve explicación del impacto y de los alcances de cada una de las aspiraciones políticas expuestas

en la reforma, para finalizar con las conclusiones, implicadas en la Reforma Educativa propuesta por el Gobierno Federal en miras a desarrollarse como política pública de Estado, así como la propuesta alternativa de la disidencia magisterial.

6.1 Marco de referencia para el análisis de las políticas públicas

Pensar en el análisis de las políticas públicas, en las cambiantes realidades de los países de América Latina, resulta un ejercicio muy importante, en el que, según algunos autores, al menos hasta antes de la primera mitad del siglo xx, no había politólogos que se ocuparan de esta temática tan importante. Mientras que, en países como los Estados Unidos de Norteamérica, en varias universidades ya a finales de la segunda mitad del siglo xx, el estudio de las políticas públicas —en gobiernos con democracias representativas— tenía algunos avances en el diseño de políticas públicas, como un mecanismo de tomar en cuenta la toma de decisiones de los grupos gubernamentales en relación a la polis, es decir, en vinculación con las organizaciones de la sociedad civil de los pueblos o comunidades que reclaman la solución de sus problemas políticos y sociales de diferentes índole (Aguilar, 1996).

Los cambios experimentados en nuestro país en los últimos años, a través de la alternancia política, han impulsado una nueva dinámica de trabajo en los tres órdenes de gobierno. La necesidad de atender, con mayor eficacia y eficiencia, las necesidades de la sociedad es el principal reto que enfrenta la administración pública para conocer, atender y resolver los variados problemas de la sociedad.

La participación de la sociedad en los problemas de orden público se ha vuelto un componente imprescindible en la formación de las agendas locales, por lo que cada vez se requieren políticas públicas mejor diseñadas que atiendan a necesidades específicas. En este contexto, la actualización de los funcionarios públicos, profesionistas y estudiantes de las ciencias sociales demanda profundizar en el conocimiento de este campo de estudio.

Los gobiernos federales, estatales y municipales no son ajenos a la dinámica de cambio en los paradigmas de la administración pública, por lo que es necesario conocer y entenderlos para mejorar las nuevas formas de gestión social y gubernamental. En este contexto, las políticas públicas son mecanismos multidisciplinares que le permiten a la sociedad y a los funcionarios públicos poder planear y racionalizar recursos, volviendo eficiente su desempeño.

Las anteriores notas hacen referencia a las políticas públicas en general, sin embargo, cada tipo de política pública en específico se caracteriza por la propia naturaleza de su objeto de estudio. En consecuencia, demos entrada al análisis de la política pública que se aboca al campo de la educación pública.

En el capítulo anterior del presente libro, específicamente entre las páginas 130 -133, se han dado elementos teóricos para ubicar las dimensiones de la política educativa que se encuentra como proyecto, es decir, que sus principales orientaciones se encuentran en las leyes, reglamentos y otras formas de referencias, diseñadas bajo el enfoque que respalda la protección de los intereses de la clase dominante o de la burocracia política dominante. Desde luego, al mismo tiempo que deben considerar las necesidades de grupos de personas que buscan ser beneficiadas -en un proceso de negociación- en la solución de problemas que también respondan a los intereses de grupos o clases subalternas.

También se destaca el papel del Estado-Gobierno federal o estatal que, aun jugando su papel de árbitro, está obligado a proporcionar soluciones a las problemáticas planteadas por la llamada sociedad civil.

Una característica esencial de la política pública educativa en el contexto del Gobierno mexicano es que el Estado, mediante varios de sus órganos, se involucre en sus propuestas y formulación; que cuente con algunas bases en su propia legislación; que no dependa exclusivamente de la voluntad del gobierno en turno, o por lo menos del Poder Ejecutivo; que los grupos sociales involucrados, o afectados por esa toma de decisiones unilaterales del Gobierno, las conozca y, en el mejor de los casos, las acepte; y que se cuenta con una forma de rendición de cuentas respecto de la parte tomadora de decisiones.

Para el análisis de las políticas educativas en la existencia de un Estado dominante y de rasgos neoliberales, debemos tomar en cuenta la diferencia entre las propuestas de reformas estructurales y las de índole coyunturales, ya que la toma de decisiones para la solución de estos conflictos magisteriales debe estar mediada por el alcance de movilización y capacidad de negociación para contar con posibilidades de influir en la toma de decisiones, para la solución de la problemática en cuestión. En el caso de una observación de la reforma educativa del año 2013, el enfrentamiento ponía en debate a una de las primeras reformas estructurales del paquete de siete reformas de leyes cuya aprobación acercaba más la orientación hacia un fuerte avance y profundización del Estado de rasgos neoliberales en México.

La otra cuestión importante por señalar son las dimensiones entre la reforma educativa como proyecto y la reforma educativa como resultado. La primera está sostenida en lo meramente formal o reglamentario; mientras que la segunda se aparecía como el resultado de un proceso de negociación entre las partes involucradas. En este estudio, se analizan las dos dimensiones recogiendo y analizando información tanto documental como empírica de los principales sujetos sociales, como protagonistas de este acontecimiento que ya tenía muchos años que no vivía la movilización magisterial y los sectores sociales como los padres de familia, estudiantes universitarios y la solidaridad de otras organizaciones de ciudadanos del movimiento social mexicano.

Metodología

En este trabajo nos apoyamos preferentemente del análisis cualitativo para hacer interpretaciones que nos condujeran a ir más allá de datos cuantitativos y de una simple interpretación de análisis de contenido a nivel discursivo. Se establecieron charlas a informantes claves para recoger sus testimonios, como actores de organizaciones políticas en su papel de sujetos sociales se dialogó con representantes de diputados involucrados en el proceso de la RE, en algunas comisiones que fuimos invitados, en la discusión previa al debate de la iniciativa presidencial en las cámaras de diputados y

senadores, entre los meses de abril y mayo del 2013 (Congreso de políticas públicas, UACH, 2013).

Estas charlas se complementaron con nuestra experiencia personal sobre el estudio de los principales problemas educativos en anteriores reformas educativas en México, desde finales del siglo xx, especialmente, en las instituciones de educación básica, así como también se trabajó con Asesores de un Senador por el Estado de Morelos, quien se desempeñaba como coordinador de la Comisión de Educación del Poder Legislativo y con algunos estudiantes de posgrado de Sociología Rural de la UACH, con la finalidad de intercambiar experiencias entre profesores, asesores y estudiantes interesados en la problemática educativa, la cual se pretendía subsanar con la Reforma Educativa (RE) que hoy nos ocupa. La aportación de los referidos estudiantes de posgrado en el presente artículo consistió en recoger algunas de sus preguntas y comentarios, en una actitud reflexiva de su quehacer en materia de educación como futuros investigadores en el campo educativo mexicano.

El abordaje de la RE 2012-2013, para fines comprensibles, interpretativos y explicativos, se hace en tres etapas: en primer lugar, un análisis técnico del contenido oficial de la Iniciativa Presidencial de la RE (IPRE); en segundo, un análisis político de los aspectos más controversiales de la iniciativa presidencial y la crítica de los sujetos sociales involucrados en el proceso de discusión y aprobación de la misma; y tercero, un conjunto de alternativas de los distintos actores, así como preguntas para la reflexión acerca de los puntos controversiales y las alternativas en los meses siguientes de su aprobación legislativa al calor de su aplicación, por parte del Gobierno Federal mexicano.

Primero. Un análisis técnico de la iniciativa de la Reforma Educativa.

Algunos rasgos del contenido técnico de la IPRE Es importante señalar que en esta parte nos abocamos a realizar una revisión técnica del contenido de la iniciativa presidencial de la RE, tratando de recoger los elementos clave de la misma, por el momento, no hacemos el análisis político, esto se hace en el siguiente apartado.

En la iniciativa presidencial se habla de la necesidad social y científica tecnológica de la reforma educativa, como una necesidad de cambio para ampliar su cobertura ante el crecimiento poblacional y su derecho de acceso a la educación de los grupos poblacionales en edad escolar en los distintos niveles del subsistema de educación básica. En ese cambio y transformación, la RE debe comportarse a la altura de “nuestro tiempo” (IPRE, 2012). Además de la incorporación al sistema educativo (de) toda una serie de dispositivos tecnológicos, que nos están marcando el presente como un cambio de época (Souza, Victorino, 2010). Se alude también al Art. 3º Constitucional, a los fines de la educación y principios que la rigen. Los promotores de la iniciativa de la RE reconocen que en 1993 con la reforma al Art. 3º, se asumió la obligatoriedad del Estado, especialmente, como educación obligatoria a la educación básica (EB): preescolar, primaria y secundaria; aunque la primera se formaliza hasta 2003. E, incluso, la obligatoriedad de la educación básica, hasta la educación media superior como se habla en la IPRE, ya viene inscrita en la Ley General de Educación (SEP, 1992) y en el Plan Sectorial de Educación (SEP, 2017- 2012). De igual manera se eleva a rango constitucional, la capacidad del Estado para determinar Planes y Programas de estudios en EB y en las Escuelas Normales en la iniciativa presidencial de la RE (IPRE, 2012).

En el año 2012 se reconoce la obligatoriedad del Estado para con la educación media superior (EMS), misma que la iniciativa de RE que nos ocupa ya la considera como parte de la educación básica.

El punto central de la IPRE es, sin duda, el sistema de evaluación al magisterio y los mecanismos e instrumentos para realizarla, pues desde que se instauró la evaluación de la docencia para ingresar a la Carrera Magisterial (ANMEB, 1992), se fueron trabajando algunos indicadores para lograr la calidad de la educación básica, al tiempo de dignificar la carrera de los docentes a nivel nacional. Esto es tan importante para el Estado, que de esta acción se deriva una de las más debatidas y controversiales leyes secundarias: el Servicio Profesional Docente (SPD).

6.2 Puntos centrales de la IPRE

6.2.1 Imperativo de la Calidad

Los cambios que propone la IPRE al Sistema Educativo Mexicano (SEM) corresponden a los asuntos políticos no sólo del Estado, sino también al sector más estable del sistema educativo nacional: los docentes, por tanto, sus cambios nos involucran a todos, en consecuencia, la calidad se convierte en un imperativo inaplazable. Para alcanzar esta calidad, se sugiere a la evaluación como el instrumento de política instituida nacional e internacionalmente. El organismo diseñador y ejecutor de evaluación para la calidad es el Instituto Nacional de Evaluación de la Educación (INEE). Conviene señalar que el INEE se creó, en el 2002, durante los primeros años del sexenio foxista, pero ahora el nuevo INEE se eleva a rango constitucional y se democratiza, cuyos miembros son nombrados a partir de cubrir los requisitos estipulados por un perfil deseable para estos cargos, son nombrados y aprobados por los diputados y senadores. A esta instancia esencial, para cubrir la función evaluativa del Sistema Educativo Nacional, se le conoce como el nuevo INEE.

El imperativo de la calidad desde la IPRE destaca la importancia de crear un instrumento expreso para su desarrollo. La calidad consiste en que la formación de los niños, adolescentes y futuros profesionales debe manejar los distintos aspectos innovadores de las tecnologías de la información y comunicación (TIC), en un contexto de competitividad con sus similares de otros países con igual nivel de desarrollo. Por tanto, la calidad es sinónimo de igualdad de habilidades y destrezas de nuestros estudiantes y futuros profesionales con sus colegas de otras naciones del mundo de la región latinoamericana.

6.2.2 El magisterio y su alta contribución

En este apartado de la IPRE se menciona que, no obstante, hay exigencia del crecimiento poblacional; el Sistema Educativo Nacional (SEN) ha crecido en

la cobertura de los distintos subniveles educativos, aunque sin las exigencias de calidad. También se reconoce que ese crecimiento poblacional debe atenderse porque está afectando a los niveles medio superior y superior; es decir, la demanda —por el crecimiento de la tasa poblacional que se ha mantenido en un 2.3% estable en los últimos 20 años— ya no se centra en primaria ni en la secundaria, sino que se presiona a los niveles medio superior y superior, incluyendo al posgrado.

La importancia de este párrafo consiste en que, a pesar de que el crecimiento en la cobertura del nivel de educación básica, en efecto, no representa un problema en sí mismo; la expresión indica que en la IPRE ya se considera como parte de la educación básica a la llamada educación media superior (conocido también como estudios de preparatoria o bachillerato) y eso, sin duda, se relaciona con la problemática de lo que podríamos decir el ombligo del SEN. No obstante, aunque se haya ampliado la cobertura educativa en el nivel de educación básico, el problema ahora de cobertura está pendiente justamente, en la educación media superior y la superior incluyendo al posgrado. Esta es la razón de involucrar al magisterio nacional, en esta apreciación, ya que muchas instituciones de educación superior dependen técnica, académica y administrativamente de la SEP.

Otro elemento importante es la adversidad del lejano vínculo de los avances científicos y tecnológicos (CyT) y los inflexibles mecanismos por su incorporación en planes y programas de estudios (PPE) en educación básica y normal. Este asunto ha sido muy comentado por los especialistas del campo educativo, quienes sostienen que la incorporación de las innovaciones, como resultados de los avances científicos y tecnológicos, llevan de entre 5 y 10 años para incorporarse a los currícula de los variados planes de estudios de las carreras profesionales.

La IPRE sostiene que la sociedad exige buenos resultados, atendiendo preferentemente las necesidades y grandes problemas nacionales, que han tenido largos años de intentos por su solución y no se ha logrado superar semejante reto. Reconoce que el Magisterio Nacional, con argumentos fundados, ha respondido positivamente ante la falta de valoración integral y complejidad a las necesidades educacionales, así como también a las especificidades de los mecanismos (instrumentos) de evaluación en materia educativa. De manera enfática hace referencia a la importancia de los man-

dos reales del SEN: supervisores, directores, inspectores, jefes de zona, jefes de sector, quienes deben operar, vincular y mantener el SEN con pertinencia y calidad. Para evitar la corrupción en los nombramientos de esos funcionarios, se propone el Servicio Profesional Docente (SPD) que responda a estas exigencias. Es decir, que el SPD fije reglas claras para que los nombramientos de estos servidores de la docencia y administración educativa sean con base en el mérito académico.

6.2.3 El imperativo de una Reforma Constitucional

Desde la IPRE, el imperativo constitucional de la RE consistió en especificar algunos puntos centrales que se adicionaron al 3° constitucional, y que después fueron aprobados por el Poder Legislativo como leyes secundarias. Desde luego, no se tocaron los grandes principios de la educación pública, gratuita, laica, nacionalista, humanista, crítica, científica, que están vigentes en el Artículo 30 constitucional, más bien se otorgaron facultades para realizar procesos de evaluación a los distintos niveles educativos sobre su aprendizaje y al proceso de evaluación docente de los profesores. El punto más álgido que centró la mayor oposición del profesorado fue, sin duda, elevar a rango constitucional las acciones de evaluación hacia los maestros:

En este sentido, habrá que construir criterios, mecanismos e instrumentos de evaluación que permitan una valoración integral del desempeño docente y consideren la complejidad de circunstancias en las que el ejercicio de la función tiene lugar. Una evaluación sólida y confiable para el magisterio también servirá para el otorgamiento de estímulos y reconocimientos a los maestros. [IPRE, 2012, p. 8]

Justamente, el programa base para este tipo de recompensas, atañe al proyecto de Carrera Magisterial, el cual, en el 2012, se había reformado para hacer más cualitativa la evaluación al incluir algunos aspectos en los que participaran y contaran los trabajos colegiados de docentes y estudiantes,

que desde las primeras convocatorias se habían descuidado o, mejor dicho, no estaban incluidos en el formato de carrera magisterial.

La Secretaría de Educación Pública (SEP) es la única instancia para evaluar al SEN, para ello, el INEE es el organismo auxiliar para la evaluación escolar y el diseño de programas y acciones educativas. En cuanto al reconocimiento constitucional de los procesos de evaluación al SEN, se es persistente con la iniciativa de elevar a rango constitucional la validez del INEE, para que éste

...tenga las atribuciones de evaluar el desempeño y resultados del Sistema Educativo Nacional en el ámbito de la educación preescolar, primaria, secundaria y media superior. Para ese propósito es necesario dotar al Instituto de las facultades para diseñar y realizar las mediciones de los componentes, procesos y resultados del sistema; emitir los lineamientos a los que se sujetarán las autoridades educativas federal y locales para llevar a cabo las funciones de evaluación que les corresponden, y generar directrices para el mejoramiento educativo y para la equidad. [IPRE, 2012, p. 10]

En cuanto al federalismo de la educación, se vuelven a tomar los asuntos de la desconcentración y la descentralización. En ese sentido, la comunidad educativa reconoce que “el federalismo en la educación permite atender de mejor manera la diversidad y las necesidades locales y el principio de unidad esencial que el Sistema Educativo Nacional debe compartir” (IPRE, 2012, p. 9). Aquí se refiere a la insistente política de descentralización de los servicios educativos. Pero sólo aborda una primera fase (lo que hasta ahora se conoce más como la desconcentración) no se habla de la siguiente fase que es la más importante para los sistemas educativos descentralizados, que es precisamente la descentralización del SEN, entendida ésta como la capacidad que se tiene para la toma de decisiones de los sistemas educativos en y por las entidades federativas, para una mejor reorganización de la educación, atendiendo a las necesidades regionales y locales, además de incluir las tradiciones y conocimientos del entorno nacional (Victorino, 2006).

Por tanto, la IPRE alude sólo a la desconcentración más no a la descentralización del SEN (Victorino, 2012). En consecuencia: “La propuesta da fun-

damento para establecer en la legislación secundaria reglas y procedimientos obligatorios, de carácter nacional, confiables y de validez general para el ingreso, la promoción, la permanencia y la evaluación” (IPRE, 2012, p. 9).

De hecho, tales planteamientos no ofrecen otra cosa más que volver a la centralización de la toma de decisiones de las políticas públicas educativas desde el Gobierno Federal, por lo que la citada iniciativa de la RE no ofrece pasos firmes para una verdadera descentralización, no sólo de los servicios educativos sino también en las relaciones políticas y laborales del magisterio nacional, por lo que significa prácticamente seguir en la inercia de la simple desconcentración administrativa o tecnocrática. En consecuencia, el imperativo de la Reforma Constitucional se centra en validar los procesos de evaluación y arraigar la fase de desconcentración (que no descentralización) del SEN.

6.2.4 El contenido de la Reforma

Siguiendo con el análisis técnico del contenido de la IPRE, en este apartado se hace referencia a la aplicación del SPD, aduciendo que:

Los criterios para determinar la promoción deben corresponder, de manera efectiva, al mérito del maestro en su desempeño individual, además de asegurar la satisfacción de los requerimientos del perfil respectivo. Estos criterios deberán igualmente servir para el establecimiento del sistema de reconocimiento que resulte idóneo para el desarrollo profesional docente. [IPRE, 2012, p. 11]

Sobre el compromiso financiero del Estado vía gobierno federal, señala en la fracción VIII del 3º Constitucional:

El Congreso de la Unión, con el fin de unificar y coordinar la educación en toda la República, expedirá las leyes necesarias, destinadas a distribuir la función social educativa entre la Federación, los Estados y los Municipios, a fijar las aportaciones económicas correspondientes a ese servicio público y a señalar las sanciones aplicables a los funcionarios que no cumplan o no

hagan cumplir las disposiciones relativas, lo mismo que a todos aquellos que las infrinjan... [IPRE, 2012, p. 13]

Sin duda lo anterior resulta una buena “voluntad de poder político”, máxime cuando entre otras iniciativas se han preferido acciones importantes contra la corrupción, y ningún gobierno mexicano en los últimos 30 años lo ha llevado a una verdadera aplicación. Si lo anterior se implementara como una verdadera política de Estado, aquí tendría importancia la llamada Comisión Nacional contra la Corrupción que anunciara el presidente Peña Nieto en los primeros cien días de su Gobierno. Hay que tener presente que la necesidad de subsidio representa una realidad nacional, cuando se reconoce que hay pendientes unas 36 000 escuelas del medio rural, sin piso y sin la mínima infraestructura escolar necesaria para que los niños realicen sus actividades educativas con mayor ahínco (SEP, 2017). Pero, de esto último, la presente IPRE no toca el tema.

En su relación a las cuestiones laborales de un sector importante de la educación superior, especialmente a las universidades públicas y autónomas, la iniciativa presidencial hace referencia al Art. 3, en su Fracción VII correspondientes a las universidades:

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, de manera que concuerden con la autonomía, la libertad de cátedra e investigación y los fines de las instituciones a que esta fracción se refiere... [IPRE, 2012, p. 10]

Como se esperaba, una reforma estructural de tal magnitud centrada en el 3º Constitucional se relaciona con otros preceptos como los planteados en Art. 73 constitucional, que alude fundamentalmente a lo que antaño se consideraba como la educación informal. Ahora, toda la educación parece ser importante y se le da trato de manera constitucional. Esto es fundamental porque aquí está presente la mayor parte de la educación rural del México profundo (Bonfil, 1984). Al respecto, en la Fracción XXV se argumenta:

Para establecer, organizar y sostener en toda la República escuelas rurales, elementales, superiores, secundarias y profesionales; de investigación científica, de bellas artes y de enseñanza técnica, escuelas prácticas de agricultura y de minería, de artes y oficios, museos, bibliotecas, observatorios y demás institutos concernientes a la cultura general de los habitantes de la nación, y legislar en todo lo que se refiere a dichas instituciones; para legislar sobre vestigios o restos fósiles y sobre monumentos arqueológicos, artísticos e históricos, cuya conservación sea de interés nacional... [IPRE, 2012, p. 11]

pues esta parte del sector educativo complementa con muchos los saberes escolares y fortalece el patrimonio cultural de todos los mexicanos.

Segundo. Análisis político de la Reforma Educativa

En este apartado recogemos algunos elementos teóricos para el análisis político de la reforma educativa (RE). Decíamos que nuestra definición de política educativa consiste en un conjunto de acciones propuestas y desarrolladas por sujetos y actores sociales que tienen por objeto cambiar o transformar el sistema educativo nacional.

Generalmente, los proyectos de RE responden a intereses de sujetos sociales o en ocasiones a clases sociales bien definidas, por lo que en el debate siempre hay sectores con ideología dominante y, en consecuencias, RE dominante y otro con ideología subalterna o abiertamente como una RE alternativa. En tanto que la política educativa dominante está condicionada por el tipo de régimen político y, por tanto, en ellas predominan los intereses de clases y grupos que tienen el poder político gubernamental, la política educativa subalterna llevan el sello de los intereses de las clases y grupos no dominantes aunque sí dirigentes, por lo menos en ciertos sectores sociales muy apegados a las instituciones públicas de la educación.

En consecuencia, para analizar las acciones de política educativa como el caso de la Reforma Educativa 2012-2013 que nos ocupa, tenemos que considerar bajo una visión amplia haciendo necesario estudiar sus dos dimensiones o perspectivas, las cuales se complementan y en ocasiones son contradictorias:

En este caso, la IPRE como proyecto dominante porque proveniente de grupos poderosos que se vierte, por ejemplo, en este caso, en iniciativa presidencial, en declaraciones, disposiciones legales, como se observó en los debates legislativos del 2013... La política de RE como resultado, incluyendo su dinámica correspondiente, es decir, al conjunto de “efectos” concretos a que el proyecto de RE condujera. La primera permite visualizar con mayor o menor nitidez los intereses o aspiraciones de una clase, o fracción de clase, o alianza de clases dominantes, como en la caso de la RE presidencial respaldada por Televisa y los partidos de derecha representantes de los grupos empresariales nacionales y del extranjero más conservadores; en tanto que el proyecto alternativo o subalterno representado por los partidos de izquierda y grupos y clases vulnerables, permite revelar el conjunto de “obstáculos” y de “compromisos” con clases, capas o grupos diferentes de los portadores del proyecto dominante, y que median entre éste y su realización de la reforma educativa en los meses subsiguientes a su aprobación por parte del poder legislativo.

También podemos identificar dos orientaciones políticas que muchas veces responden a modelos sociales diferentes. De manera general, para fines del análisis político de la RE, ésta se da en un contexto donde existen dos grandes proyectos sociales en debate que se disputan la hegemonía mundial y, por supuesto, su lucha se observa en los Estados nacionales, como en este caso, en México. Al primero lo denominamos neoliberal, de claros rasgos capitalistas, aun cuando ha llegado a su fase monopólica, pretende reordenar la sociedad bajo principios de alta productividad y eficiencia sin importarle mucho los problemas sociales. En tanto que al segundo, basado en una concepción distinta, pretende mejorar las condiciones económicas y sociales de la mayoría de la sociedad mexicana, vía los cambios sociales acompañados de una mejor redistribución del ingreso o bien mediante una socialización de los medios de producción. Al primero lo denominamos dominante o hegemónico y al segundo subordinado o alternativo, en esta diferenciación de proyectos y orientaciones políticas se ha movido el proceso de discusión de la RE en el lapso 2012-2013.

La iniciativa de la RE ha sido atravesada por la crítica y el cuestionamiento de varias instancias de la sociedad civil. La RE actual del gobierno (2012-2018) sin duda está pensada para convertirse en una política de Es-

tado, además de una legalidad gubernamental. Hay una serie de críticas que han hecho los diversos grupos sociales, algunos bien argumentados, otros mal infundados, pero, sin duda, unos apoyando la IPRE como política dominante, y otras voces se han ido sólo por la idea arraigada en el magisterio nacional e, incluso, iniciada por la ex presidenta del SNTE Elba Esther Gordillo Morales, de que la Reforma Educativa actual —ahora aprobada por el legislativo— promueve la privatización de la educación pública básica y media superior. Estas apreciaciones sin duda apoyan la IPRE, pero discrepan de ella en la manera de su aplicación y mecanismos de anticorrupción.

Por el lado de la crítica intelectual, distintos voceros de universidades públicas cuestionan los aspectos ideológico-políticos de lo que ellos creen: la actual Reforma Educativa no sólo afecta los intereses laborales y las correas de transmisión de poder del sindicalismo local, sino que ese modo de control de los profesores implícito en la RE es una política impuesta por organismos internacionales al Gobierno y al Estado mexicano (Aboites, 2013). En cambio, otros intelectuales dicen que la RE es congruente con sus principios y que los cambios propuestos son necesarios para sanear el Sistema Educativo Nacional (Martínez, 2013). La propuesta de elevar a rango constitucional al INEE (Art. 3º, Fracción IX) no sólo es contradictoria sino confusa. En la RE se asignan sus atribuciones y tareas sobre el diseño de planes y programas para la medición y la rendición de cuentas de los contenidos educativos y de la capacitación y formación de profesores, pero su propia constitución y sus estatutos no están claros, algunos medios de comunicación al igual que la postura del legislativo hablan de seleccionar 5 de 15 candidatos que conformarían la junta de gobierno del INEE. Esta selección de 15 se hizo sobre la base de 450 aspirantes con adscripción en la SEP, Comie y UNAM, según el presidente de la Comisión de Educación del Senado Juan Carlos Romero Hicks (Reforma 2013, p. 9). Precisamente, la confusión radica en que, por un lado, refieren a las atribuciones y tareas del INEE, y otra cosa diferente que señalan es la manera de la elección de los integrantes de su junta de gobierno y su propio presidente.

Y qué decir del magisterio guerrerense, michoacano y oaxaqueño, principalmente, aglutinados en la Coordinadora Nacional de los Trabajadores

de la Educación (CNTE) como una organización disidente del SNTE, quienes han radicalizado su lucha por rechazar y echar abajo la RE ya aprobada por el Poder Legislativo. Sus argumentos, entre los más importantes, señalados por la CNTE y referidos por la Asociación Nacional de Abogados Democráticos (ANAD), en el sentido de que la RE afecta los derechos humanos de niños, padres de familia y los derechos laborales de los docentes, a tal grado que promovieron cerca de 300 000 amparos para evitar que se aplique esa RE (Reforma, 2013). Adicionalmente, existen argumentos de la CNTE para decir que la RE actual no es, en estricto sentido, una RE porque carece de propuesta que fundamenten un modelo educativo, sino más bien es la aplicación tecnocrática de la reforma laboral y administrativa que se están dando en otras organizaciones de trabajadores del país.

Esta postura señala que existen confusiones respecto al Servicio Profesional Docente (SPD) frente a la Carrera magisterial (CM), máxime cuando el primero aparece a rango constitucional, en tanto que la segunda se reformó en el 2012, (y explícitamente ésta no la refiere la IPRE en la que se incluyeron aspectos a evaluar muy importantes, relacionados con la evaluación de los mismos alumnos y de pares académicos.

Políticamente hablando se arguye que la aprobación de esta iniciativa de RE se verificó de manera autoritaria, porque estuvo aprobada sólo por la fracciones del PRI-PAN, pues —como se sabe— tienen la mayoría de votos para cualquier aprobación en el órgano legislativo. Esta crítica se da porque los maestros de la CNTE cuestionaban y reclaman a las autoridades gubernamentales y al Poder Legislativo no haber considerado los planteamientos que hicieron para abrir y consensar reforma educativa después de haber organizado varios foros de discusión. Asimismo, reprochaban a los defensores de la IPRE el no haber permitido entablar un diálogo para llegar a acuerdos en cuanto al contenido pedagógico de la reforma.

Lo que queda pendiente de aprobar son las leyes estatales de educación por sus respectivos congresos locales en las diferentes entidades de la República mexicana. Hasta aquí se puede argumentar que la RE ha sido aprobada sólo como proyecto, sin duda, dominante por las clases y sujetos sociales que la respaldaron, pero en su aplicación se esperarían los resultados. La principal participación fue de la sociedad política, particularmente, los partidos mayoritarios que conforman el Poder Legislativo y la burocracia

política del Gobierno Federal, especialmente, la SEP. Para conocer sus resultados debemos esperar, en efecto, su aplicabilidad, pues en este campo de acción se debe observar la participación de los sujetos sociales como organizaciones que buscan darle direccionalidad a su proyecto, sujetos educativos y la sociedad civil como Televisa, SEP, SNTE, CNTE, entre otros ligados a las comunidades de aprendizajes.

El trasfondo que permea la imposición de la IPRE en el discurso oficial internacional, nacional y estatal se inclina hacia un pensamiento mercantilista, pragmático e instrumental, propio del capital humano y la visión mercantilista de la educación (Laval, 2004). Los propósitos de la educación que se traslucen poco tienen que ver con anteponer los deberes y fines éticos, democráticos y justos. La formación de técnicos eficientes, trabajadores flexibles y competentes es prioritaria; la del ciudadano consciente y participativo, que busque transformar su realidad social, resulta soslayada, así lo definen también los dirigentes de la Ceteg (*La Jornada*, 2013).

En cuanto a la política por el logro de la calidad educativa, en relación a procesos de evaluación, las políticas que se están cimentando, inducen a una mayor participación normativa, que permite al Estado, por la vía de la regulación, jalar los hilos de la conducción de las instituciones hacia las premisas privilegiadas por el neoliberalismo educativo (Aboites, 2013), (Victorino, 2013).

¿Qué no es y qué sí es la RE?

A partir de éste y los siguientes apartados nos referimos a los alcances de la RE, ya aprobada por el Poder Legislativo, así como iniciación de los procesos de aplicabilidad por la SEP.

¿Qué no es la RE?

En primer lugar es exagerado llamarle RE, menos aún considerarla como una reforma educativa integral, pues en su contenido no toca aspectos pe-

dagógicos esenciales, no hay proyecto educativo en el sentido amplio, no contiene un modelo educativo nacional, y lo que es peor, no alude a cuestiones didácticas (Entrevistas coincidentes entre críticos, expertos y profesores activistas que participaron en las marchas y el plantón en el zócalo hasta el 15 de septiembre, 2013).

¿Qué sí es la RE?

Acompañando y secundando a los entrevistados referidos en el párrafo anterior, la intención de la RE con mucho es la extensión de la reforma laboral, porque no está respetando la contratación colectiva y está poniendo en riesgo la estabilidad laboral de los docentes. Es una reforma tecnocrática porque intenta imponer a toda costa la eficacia y eficiencia en los procesos de enseñanza y aprendizaje sin el humanismo necesario en el quehacer pedagógico del profesorado y sin tomar en cuenta las características regionales. Es una reforma administrativa, porque supone que sólo va a controlar las reformas pedagógicas anteriores (a nivel preescolar en 2004, la reforma a la escuela secundaria en 2006, al bachillerato nacional en 2008, a la escuela primaria en 2011) con base en el enfoque por competencias, porque supone ocultamente que ese proyecto pedagógico ya lo asimiló el SEN. Además, sostiene que el instrumento fundamental: la evaluación, seguirá siendo una estrategia de criterios e indicadores estandarizados, cuando la comunidad crítica reclama una evaluación justa con estrategias e indicadores diferenciados, acorde a las condiciones de cada región del México pluricultural.

¿Qué se corrigió y qué cosas buenas quedaron de la RE?

Como educadores y estudiosos de los problemas sociológicos del mundo de la educación, sería injusto reconocer que la RE y toda su movilización activa de los maestros y muchos padres de familia —incluso, pensando que muchos de ellos juegan ese doble rol en la escuela— no trajo cosas buenas y otras que se corrigieron en el proceso de su discusión en distintos espacios sociales.

Tal y como se precisó en páginas anteriores, tanto en el análisis técnico como en el análisis político de la RE, sobre todo, los principales conflictos

laborales que afecta a la mayoría de los docentes que se cuestionaron en la RE, ahora corresponde reflexionar sobre los buenos alcances de la citada reforma. Una de las cosas importantes fue la ratificación de la EMS, como nivel obligatorio y además su ubicación dentro del nivel de educación básica (EB), de tal manera que todos los mexicanos, confiando en la buena voluntad de la política educativa gubernamental, contarán con 15 años de escolaridad, en las próximas dos décadas.

La polémica discusión fue el argumento principal que evitó la aplicación, al menos en la educación pública, continuar con la prueba Enlace desde el 2012, cuestionando un no a la evaluación estandarizada e impulsando un sí a la evaluación diferenciada y con autonomía estatal.

La democratización y oficialidad del INEE puede ser una gran oportunidad para derribar la caja negra de los procesos de evaluación de antaño, que incluso usó el viejo INEE creado en el foxismo. Sin duda, su normatividad, su instrumentación y la visión de sus integrantes, para cambiar el subsistema educacional, al menos otorguemos la exigencia de la duda, de que mejorarán su propuesta de reforma educativa, tan importante para el futuro de la educación básica y normal.

En la democratización del SEN, sin duda, juega un papel importante el debate de avanzar más en la desconcentración, y avanzar sin demagogia en una verdadera descentralización educativa que sería la verdadera federalización del SEN.

Algo muy importante que se observó en la prensa, medios masivos de comunicación y en los lugares comunes de los más variados espacios educativos fue el papel de la CNTE. A diferencia de otros tiempos, e incluso en los ochenta cuando también este sujeto social tuvo una oleada muy importante de movilización política en el país, emergió en una coyuntura dramática para el SNTE por el encarcelamiento de su líder vitalicia Elba Esther Gordillo, la CNTE jugó el papel de nuevo interlocutor sindical, no el SNTE como en otros ayer, ante la sociedad en general, ante los medios masivos y ante la Secretaría de Gobernación, la CNTE entró en negociaciones no sólo en el D.F. sino en un 80% de las entidades federativas, según el paro activo de las universidades públicas del 19 de septiembre del 2013 (CNTE, 2013), donde con mucho reactivó su resistencia social con proyecto de Nación con dirección nacional popular de los grupos subalternos, aglutinados en partidos políticos y orga-

nizaciones de izquierda y una propuesta educativa atendiendo a las necesidades sociales regionales. Refrendó su larga tradición de resistencia social y educativa casi desde la misma creación del SNTE en los años cuarenta del siglo xx (Victorino, 2006). Con convicción rezaba una manta de uno de sus contingentes, durante la marcha convocada por la CNTE del 19 de septiembre de 2013: “En este mundo cabrón, quien no resiste no existe”, casi equivalente a decir quien no resiste no asume una resistencia social, en este México bronco no existe. Esa es la filosofía de un sujeto histórico que, como movimiento social, tiene proyecto de Nación y no lo pararán ante su insistente declaración de una abrogación de la RE. Según nuestro análisis, este alcance y presencia política de la CNTE a lo largo de más de 6 meses de lucha magisterial en contra de la RE del Gobierno Federal, y el papel activo de sus distintas delegaciones nacionales, fueron de las cosas buenas que dejó el movimiento social protagonizado por la CNTE, para pugnar por una RE democrática y consensuada por los sectores involucrados en el mundo de la educación en México.

6.3 Sugerencias y propuestas

Hemos discutido, al interior del grupo académico de apoyo al legislativo (UACH, 2013), que sería bueno plantear una flexibilización de la composición y componentes de los integrantes de la junta del INEE, así como transparentar los criterios de evaluación de sus propios integrantes. Creemos que en el ánimo de la pluralidad se debieron aceptar integrantes que no necesariamente representan a los sectores populares o las clases media o grupos más vulnerables, sino que también deben formar parte de la junta de gobierno del INEE, los grupos que tienen relación con la educación privada o particular y los intelectuales que conocen al SEN y sus grandes problemas. E incluso el asunto de la regionalización, sigue siendo una asignatura pendiente, pues según las leyes secundarias cada entidad federativa debe regular las acciones de evaluación sobre el aprendizaje y la enseñanza de los docentes. En otras palabras, a partir del INEE nacional, las entidades federativas deben apoyarse con organismos similares para atender los problemas regionales y locales referentes a la reforma educativa vigente.

Se buscaba, desde las organizaciones académicas y políticas que respaldan a la CNTE, dar prioridad a un Acuerdo del Senado, para detener la aplicabilidad de las Leyes Reglamentarias (aunque ya aprobadas), principalmente, la Ley del Servicio Profesional Docente y la Ley de creación del INEE, pues esa será la parte operativa de la RE. Así como en las propias entidades se deben ajustar las leyes estatales educativas de cada entidad federativa. Al mismo tiempo, al interior del endeble “Pacto por México”, como coalición de partidos en la geografía política mexicana, se debe impulsar una tregua para detener un poco la aplicación de la RE, en tanto se proporciona más información hacia los sectores involucrados y se generen mejores acuerdos.

Sigue siendo válido impulsar una cruzada informativa hacia la población magisterial y civil, por parte de las organizaciones incluyendo las universidades, sobre qué es y qué no es la RE.

Los dos principales contrincantes SEP y SNTE > CNTE ante un no a la renuncia de sus intenciones, lo mejor es buscar una negociación donde participen todos los sectores involucrados (Victorino, 2013). Comentábamos con un grupo de una veintena de estudiantes de posgrado en la UACH, en las conferencias de la Semana Nacional de Ciencia y Tecnología, del 21 al 25 de octubre de 2013, que ante la aprobación de la RE por el PRIAN en septiembre de 2013 y ante la exigencia de la CNTE de su abrogación, sería bueno que se hicieran foros de discusión con los involucrados y que cada entidad federativa redefiniera las estrategias y políticas que ayudaran a resolver los ingentes problemas del sector educativo. Por coincidencia del destino en la inauguración del XII Congreso Nacional de Investigación Educativa en la ciudad de Guanajuato, Gto., del 18 al 22 de noviembre de 2013, el secretario de educación pública, Lic. Emilio Chuayffet Chemor, se comprometió a promover foros de discusión de la RE para su aplicación en los distintos Estados del país a partir de febrero de 2014 e invitó a los miembros del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (Comie) a organizar tan interesante trabajo, como una estrategia para la aplicabilidad de la referida RE.

De hecho la SEP y la parte institucional del SNTE, además de algunos sindicatos estatales de educación, vienen realizando foros regionales en distintas entidades federativas, desde febrero de 2014 hasta junio del mismo año, según programación difundida en las escuelas mexiquenses, con la

finalidad de, según su convocatoria, discutir el modelo educativo que debe implementar la RE. Particularmente, en el Estado de México, en Tejupilco, del 19 al 21 de febrero de 2014, se realizó el II Foro Regional de Educación. “Repensar lo educativo. Tensiones y emergencias”, entre la Secretaría de Educación y el Sindicato Estatal de Maestros del Estado de México (Semsem), con la finalidad de iniciar la discusión del modelo educativo de la RE (II Foro Regional, Memoria, ISCEEM, 2014). En esta entidad mexiquense, se programaron en este 2014 más de 20 foros regionales para que las distintas organizaciones sociales que participan, de alguna manera, en el ámbito educativo puedan presentar sus planteamientos sobre alternativas a esta problemática de la educación en el Estado de México.

Conclusiones

Respecto al papel de organismos internacionales sobre la promoción de reformas educativas, conviene recalcar, que el caso de la UNESCO se diferencia de los dos organismos (BM y OCDE), por su posición ante las políticas del Estado, toda vez que ella sí no deja de lado pugnar por la transformación de la educación con rasgos de flexibilidad curricular, las competencias, entre otras medidas, pero mantiene su orientación esencial por reivindicar el llamado “optimismo educativo” y la obligatoriedad del Estado-Nación de financiar toda la cultura nacional.

Lo que pretendimos presentar en este apartado son ciertas apreciaciones polémicas, respecto a algunas posturas asumidas por sujetos sociales y actores educativos que pueden ser objeto de discusión por el carácter teórico y por la orientación de las políticas educativas hegemónicas e, incluso, por las propias acciones educativas subalternas, como el caso del magisterio disidente encarnado en la CNTE ante la RE del 2013.

En los albores del siglo XXI se va desdibujando la función social tradicional de las instituciones educativas, por ello se van nublando los espacios de crítica, reflexión y la preocupación por extender los beneficios de la cultura universal a todos los sectores de la población. El ideal por la excelencia humana y beneficio para toda la sociedad se enturbia frente a la eficiencia y en el desempeño profesional, fomentado por el neoliberalismo (o por el

Estado neoliberal), postura que genera un retroceso en la lucha por la dignificación de las condiciones de la mayoría de la población trabajadora del mundo. Por esta visión, el magisterio arguye que con la RE “se busca privatizar la educación pública” (Entrevista a dirigente de la Coordinadora Estatal de Trabajadores de la Educación del Estado de Guerrero Ceteg, 2013)

Especialmente, en el ámbito de la evaluación de los profesores, los grupos afines al SNTE clientelar, se han ajustado y aceptado tácitamente las reglas del juego, adecuando su desempeño a las demandas que se les presentan; la evaluación y sus implicaciones empiezan a conformarse también en el imaginario profesional de ese sector magisterial. En tanto que los sectores magisteriales aglutinados en la CNTE han declarado una y varias veces que no aplicarán la RE en sus escuelas, hasta consensuar nuevos acuerdos con la SEP.

Finalmente, la moneda está en el aire, y sin un acuerdo de negociación entre las partes, la RE se postergará por tiempo indefinido. Ni los diputados tendrán la voluntad de poder para revisar o rectificar la reforma, ni la CNTE abandonará su exigencia de la abrogación de la RE, por lo tanto, ésta no se concretará, o lo que es lo mismo, no se aplicaría y sería una fallida reforma educativa más en el México de hoy. Como opción hay una tercera vía que consiste en aquella propuesta de discusión vía foros organizados y dirigidos por personas y personalidades involucradas, pero con conocimiento en este campo y compromiso social para arribar a una RE consensada por los sujetos sociales y los actores como ciudadanos que desean mejorar la calidad educativa de y por la niñez mexicana.

En consecuencia ya para el 2022 que preparo este libro para su publicación, la RE de 2013 ha sido abrogada, por lo que se aprueba por el congreso de la unión y se ponen práctica la RE de 2019 conocida como la Nueva Escuela Mexicana (NEM).

Bibliografía

- Aguilar, L. (1996). *La hechura de las políticas públicas* (2ª ed.). México: Porrúa.
- Bonfil Batalla, G. (1984). México profundo. *Historia de una civilización negada*. México: Siglo XXI.
- Cordera R., y Tello C. (2013). *México. La disputa por la nación, perspectivas y opciones del desarrollo*. México: Siglo XXI.

- González Casanova, P. (2007). *La universidad necesaria en el siglo XXI*. México: Era.
- Gramsci, A. (1978). Notas sobre Maquiavelo, sobre política y sobre el Estado moderno. *Cuadernos de la Cárcel* (Tomo 1). México: Juan Pablos.
- Latapí Sarre, P. (1982). Análisis de un sexenio de educación en México, 1970-1976. México: Nueva imagen.
- (2010). *La SEP por dentro*. México: FCE.
- Laval, C. (2004). *La escuela no es una empresa. El ataque del neoliberalismo a la enseñanza pública*. España: Paidós.
- Oszlak, O. (1980). *Políticas públicas y regímenes políticos. Reflexiones a partir de algunas experiencias latinoamericanas*. Buenos Aires: CEDES.
- Pérez Pascual, R. y Rangel J. (2005). *Ciencia, tecnología y proyecto nacional*. México: ANUIES-UNAM.
- Vasconi, T. A. (1985). *La educación Burguesa*. México: Nueva imagen.
- Victorino Ramírez, L. (2006). *Políticas educativas siglo XX y perspectivas*. México: Castellanos Editores-UACH-ISCEEM.
- Souza J., y Victorino, R. L. (2010). Propuesta de enfoque y ejes analíticos que adopta el estudio. En B. Mata García, Ma. del R. García y L. Victorino R. (Coords.). *Educación Agrícola y Vinculación Universitaria* (Tomo III), Colección: Agricultura, Ciencia y Sociedad Rural 1810-2010. México: UACH.

Hemerografía, Videografía y Documentos

- Aboites, H. (17 de abril de 2013). El INEE será el nuevo capataz de los maestros. *La Jornada*.
- Demédecis, F. (2013). Luz y sombra en la Reforma Educativa. México.
- Díaz Sánchez, S., y Victorino Ramírez, L. (2013). *Lecciones de la Reforma Educativa de 2013* (Video-documental) México: UACH.
- ISCEEM (2014). Memoria del II Foro Regional, Tejupilco, Estado de México del 19 al 21 de febrero.
- Latapí Sarre, P. (2004). *La SEP por dentro. Las políticas de la Secretaría de Educación Pública comentadas por cuatro de sus secretarios (1992-2004)*. México: FCE.
- Martínez S. (17 de abril de 2013) El INEE ayuda a sanear los vicios del sistema educativo nacional. (Entrevista). México: *La Jornada*.
- Presidencia de la República (diciembre de 2012). Iniciativa Presidencial de la Reforma Educativa, México.
- Reforma* (19 de abril de 2013) Amparos del magisterio ante Reforma Educativa.
- Secretaría de Educación Pública (1992). Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB). México.
- (1992). Ley General de Educación. México.
- (2007) Plan Sectorial de Educación, 2007-2012. México.
- Victorino R. L. (12 de febrero de 2012). *De la desconcentración a la descentralización del*

- sistema educativo nacional (SEN)* en Conferencia Magistral, Escuela Normal de Atlacomulco, México.
- (19 de septiembre de 2013) Entrevista a Baldomero Albarrán, Miembro de la Ceteg. México, D.F.
- (19 de septiembre de 2013). *Alternativas al conflicto de la Reforma Educativa, 2012-2013*. Conferencia. Sociología Rural-UACH, México.
- (24 de octubre de 2013). *Las opciones de salida al conflicto SEP-SNTE-CNTE*. Conferencia en Semana Nacional de Ciencia y Tecnología en la UACH, México.
- (2013). *Economía, sociología y epistemología de la sociedad de la información y el conocimiento*. México: UACH.
- (2016). *Corrientes socioeducativas y teoría del sujeto social universitario. Trayectoria en la construcción de un campo de conocimiento*. México: UACH-SOMECA-Castellanos Editores.
- UACH (2013). *Conversaciones con estudiantes de posgrado en educación* en Seminario de Análisis de la RE, 2012-2013, Posgrado de Sociología Rural (inédito), México: UACH.

7. Educación, Estado y hegemonía desde Gramsci: el papel de los intelectuales en la transición democrática en México 2018-2024*

LIBERIO VICTORINO RAMÍREZ**

YSCHEL SOTO ESPINOZA***

DOI: <https://doi.org/10.52501/cc.111.07>

Resumen

En distintos espacios de las ciencias sociales, se pone en entredicho la actualidad del marxismo o posmarxismo y su aplicabilidad en los estudios e investigaciones en el campo social, político o educativo, por lo que este capítulo tiene por propósito aportar elementos teórico-metodológicos a la cambiante realidad social mexicana ante el cambio de régimen político y con ello, de las nuevas formas para resolver los grandes problemas nacionales.

Su metodología argumenta categorías y conceptos temporales, sin embargo, su aplicabilidad a nuevos objetos de estudio en coyunturas actuales, como nuevas realidades, la teoría, así como los categorías de educación, Estado, hegemonía además del papel de los intelectuales en la actual transición a la democracia mexicana, se explican en las nuevas relaciones del Estado y la educación básica y superior, desde una óptica del pensamiento gramsciano en el sexenio 2018-2024.

* Este capítulo, en calidad de artículo científico, fue aprobado para su publicación en 2021 en la Revista Digital de Ciencias Sociales Millecayac, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales/ Vol. 7/N° 15/septiembre 2021-febrero 2022. ISSN 2362-616x. (pp. 177-198). SIPUC. FCPyS. Universidad de Cuyo, Argentina

** Doctor en Sociología. Instituto de Investigaciones Socioambientales, Educativas y Humanísticas para el Medio Rural, Universidad Autónoma Chapingo, México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7732-6154>

*** Profesora investigadora, Universidad Autónoma Chapingo. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5633-980X>

Se desarrollan distintos planteamientos de concepciones del Estado, educación y hegemonía con gobiernos autoritarios regidos por políticas económicas de rasgos neoliberales, en los últimos 35 años en México, y en seguida se comparan en el cambio de régimen en la coyuntura actual y las acciones de políticas públicas de un Gobierno democrático, legal y legítimo, que promete proyectar la cuarta transformación social de México con un cambio de modelo económico, y un “Proyecto de Nación” que beneficie al país. Se concluye que la clave del cambio de régimen, además del modelo económico, sólo es posible mediante una reforma estructural en el contexto de un Estado nacional popular con políticas públicas legales, legítimas y transparentes en el marco de una reforma intelectual y moral en la transición democrática de la administración sexenal (2018-2024) en el mediano y largo plazos.

Palabras clave: *Educación, Estado, hegemonía, ideología e intelectuales.*

Introducción

Iniciar el análisis del papel de la educación en la sociedad mexicana actual, desde el pensamiento gramsciano, supone un riesgo si a éste se le considera un marxista ortodoxo, no obstante, su propuesta de política educativa y su concepción ideológica sobre el terreno político donde centra la energía intelectual no parten de tesis deterministas económicas para poder realizar transformaciones sociales en el mundo capitalista.

La propuesta de la superestructura se diferencia de las teorías economicistas y reproduccionistas de Louis Althusser, pues, además de sus novedosos planteamientos, no se conocen suficientes estudios en las relaciones de educación superior con el Estado en América Latina y en México; esto no es casual, ya que, si tomamos en cuenta el terreno histórico-capitalista tardío en la sociedad italiana de su tiempo sobre el cual Gramsci coloca sus reflexiones, “el uso de las categorías gramscianas de análisis aparecen como absolutamente pertinentes entre nosotros” (J. C. Portantiero, 1980, pp. 36-37).

En estos últimos treinta y cinco años parecía que el neoliberalismo había llegado para quedarse, pues el siglo XXI evidenció la crisis de las ciencias sociales con la escuela marxista al no encontrar culpables del fracaso de su teoría en sociedades como la ex URSS, la caída del Muro de Berlín y el desencanto de los viejos marxistas en sus cátedras universitarias; conllevaron a que varias corrientes de pensamiento se reconstruyeran, posteriormente, explicando las contradicciones del capitalismo con un nuevo enfoque: el nuevo marxismo o posmarxismo —que recuperan a teóricos como Antonio Gramsci, además de sus propuestas sobre la educación, la hegemonía, los intelectuales y la cultura en su aplicación en coyunturas transicionales a la democracia— representa una ventana de aplicabilidad en la introducción a la democracia en México, con énfasis en el actual sexenio 2018-2024.

En contraparte, una concepción de Estado emergente de las mayorías que promueven una transformación social, con un gobierno político impulsor de un cambio de régimen: en México se vive una cuarta transformación social, la base de un Estado-nación con un proyecto nacional donde el nuevo Estado educador es respetuoso de las autonomías de las universidades, de los grupos étnicos y busca un consenso nacional popular hacia una hegemonía exitosa y expansiva. Así, se espera que el nuevo Plan Nacional de Desarrollo (2019-2024) incluya los distintos rubros de interés nacional: salud, educación, ciencia y tecnología, agricultura, vivienda, desarrollo rural y agropecuario, alimentación, empleo, turismo, comunicaciones y transporte, economía operados desde la sociedad civil, legitimados en la sociedad política coordinada con el Estado-Gobierno político, impulsor del desarrollo sustentable y del “Buen Vivir o Vivir Bien” con equidad y calidad.

Las llamadas reformas estructurales, aprobadas por el bloque histórico dominante de los partidos políticos cohesionados por el mal llamado “Pacto por México” del sexenio de la administración gubernamental de Peña Nieto (2012-2018), casi borrarón a la sociedad civil, disminuyeron al Estado y coptaron a la sociedad política hacia un transformismo conservador en México. Actualmente, en camino a la democracia social electoral, se busca mantener la unidad nacional popular, la participación con planes operacionales, donde las políticas públicas se dinamicen por el bien de México.

Particularmente, el asunto de la Reforma Educativa (RE) de 2013 ha sido revisado y cancelado. La RE actual de 2019 se reorganizó con la participación y el consenso de la sociedad civil, con grupos y personas que conocen de la materia, la clara intención de promover un sistema educativo equitativo y de calidad proponiendo un sistema de evaluación formativa antes de una evaluación punitiva que despoje a los maestros de sus derechos laborales y de la seguridad social que tantas luchas ha costado.

7.1 Educación y totalidad concreta

Por cuestión de método, en principio, concebimos como objeto de nuestro estudio a la realidad de la educación dentro de una totalidad social concreta, retomando sintéticamente algunos planteamientos de Kosik (1978)¹ al considerar que el hombre crea y aprende su realidad social, viviendo la unidad de su práctica material y su elaboración espiritual; así, tenemos que el ser humano crea y aprende la totalidad concreta.

La concepción dialéctica materialista del conocimiento de lo real parte del hombre como un ser práctico, histórico y social que desarrolla su actitud en un conjunto de relaciones sociales; la totalidad concreta concibe la realidad como un todo estructurado dialéctico, creador y desarrollador que no es acabado y formalizado, en el cual puede ser comprendido cualquier hecho abarcando la totalidad, específicamente, en su contexto. Así, la concreción de la totalidad se determina por las contradicciones y, en el proceso de conocimiento se deben descubrir las fundamentales destacando la principal que rige la totalidad y de la que se infiere la esencialidad orgánica; estas contradicciones tienen un grado de desarrollo específico aunque se entrelazan y determinan por el conjunto de relaciones sociales en una sociedad capitalista haciendo que el análisis de la escuela se inicie estableciendo el grado de desarrollo de la contradicción principal que rige la totalidad orgánica (A. Tecla Jiménez, 1976, pp. 38, 40 y 41).²

¹ Véase a Kosik Karel (1978, pp. 53-77), que complementando con la categoría propiamente dicha de la realidad, aunque advierte que esta totalidad concreta no está en modo alguno inmediatamente dada al pensamiento de Geor Lukács (1969, pp. 10-11).

² Un pensador marxista considera que: "En el proceso de desarrollo de una cosa compleja

La categoría de la totalidad orgánica concibe a la realidad social, “cuyo conocimiento implica una elaboración en espiral hacia círculos cada vez más ‘concretos’, esto es complejo en determinaciones múltiples como articulación entre los distintos niveles de lo real” (Portantiero, 1980, p. 182).³ Respecto a la creación y desarrollo de la totalidad en una sociedad capitalista plagada de desigualdad social, Kosik plantea el carácter genético-dinámico del sistema orgánico como totalidad, supuestos y desarrollo en este sentido, que consiste en someter todos los elementos de la sociedad o crear-se los órganos que aún le faltaban, convirtiéndose en la totalidad histórica. La evaluación hacia esta totalidad es un elemento de su proceso de desarrollo (Marx citado por Kosik, 1978, p. 72), pues esto involucra tener presentes al investigador, los procesos universitarios, diversas dimensiones significativas relacionadas entre sí por la estructura y develar los conflictos y el origen de cambios (Vasconi e Recca, 1977, p. 26).

Respecto a nuestra visión totalizadora particular, no se pretende alcanzar la “totalidad del conocimiento”, que se llega a identificar erróneamente con el marxismo mediante una “totalidad marxista” y el supuesto discurso omnipotente sobre el conjunto de las realidades posibles, se parte de una concepción dinámica que busca ceñir correctamente la realidad estudiada al ámbito particular de las desviaciones metodológicas: el economismo e ideologismo, el primero de los cuales examinaremos a continuación: en los estudios que buscan desarrollarse dentro del materialismo histórico se manejan los conceptos de modo de producción y formación económico-social como categorías básicas que permiten la explicación contextual de un fenómeno con una visión profunda de la realidad: “La concepción gramsciana de la totalidad social se representa como una ruptura explícita con las versiones economistas del marxismo. En tal sentido, rechaza la idea según la cual el campo de la superestructura se articularía como efecto necesario de

hay contradicciones y, de ellas, una es necesariamente la principal, cuya existencia y desarrollo determina o influye en la existencia de las demás contradicciones, por ejemplo: en la sociedad capitalista las dos fuerzas contradictorias son el proletariado y la burguesía (Mao Tse-tung, 1975, p. 94).

³ Portantiero, así como Lúkacs y Kosik, retoman la visión totalizadora y concreta que sobre la realidad social tiene el mismo Marx (1977, p. 259), quien nos dice: “Lo concreto es concreto porque es la síntesis de determinaciones, es decir, unidad de lo múltiple”.

la base económica y frente a esto, Gramsci propone la noción de bloque histórico” (Laclau, 1981, p. 53).⁴

Gramsci destaca el carácter concreto de la totalidad social mediante su categoría de bloque histórico, que afirma el vínculo orgánico y la unidad dialéctica entre la estructura y la superestructura; posteriormente, al conceptualizar de forma amplia la categoría de bloque histórico, se retoma la relación orgánica de estructura-superestructura. El concepto de formación social hace alusión a una sociedad desigual que combina modos de producción, privilegiando los vínculos entre fuerzas productivas y relaciones sociales de producción, así como a la base económica, lo que ha cuestionado que una sociedad histórica es un sistema hegemónico, vale decir, una totalidad concreta cuyos elementos constituyentes están ordenados en una combinación particular, cuyo factor de cohesión es el poder político, pero el análisis en el interior del sistema hegemónico supone determinar el nivel específico de desarrollo desigual de las relaciones de fuerza, según los distintos niveles que componen la totalidad social (J. C. Portantiero, 1980, p. 187).

Dentro de una totalidad social comprensiva de la realidad en sus leyes internas y de la dialéctica de los fenómenos “el carácter desigual es una ley inminente del desarrollo... ley que no admite excepciones ni es producto de coyunturas particulares, por ello, las contradicciones que encierra la educación como práctica social deben explicarse a partir del análisis de clases” (Vasconi, *et. al.*, 1977, p. 11).

El análisis clasista se desarrolla bajo la concepción materialista de las leyes de la historia por varios teóricos marxistas como Trotsky, quien plantea que el desarrollo desigual es una constante del proceso histórico de los países amilanados por las necesidades materiales que los obligan a avanzar a saltos, resultando en la ley del desarrollo combinado, aludiendo a la aproximación de las distintas fases, a la amalgama de formas arcaicas y modernas (Trotsky citado por A. Gilly, 1978, p. 27).⁵

⁴ Se considera lo siguiente: “En América Latina el desarrollo de la educación no tiene una relación causal directa con el desarrollo de fuerzas productivas, además, la contradicción existente entre los fenómenos, lejos de atenuarse tiende agravarse (Ruy Mauro Marini, 1971).

⁵ Lo dicho por Trotsky se complementa: “Desde el punto de vista metodológico más general, Trotsky defendió el punto de vista de que sólo la ley del desarrollo desigual y combinado —que fue el primero en formular, la cual sobrepasaba la ley del desarrollo desigual y que

Para México, el desarrollo social mezcla distintas fases de su proceso histórico, presentándose enfocado en su totalidad concreta, compleja, contradictoria, desigual y combinado, dividida en clases y grupos pudientes, pero también con grupos de resistencia social y luchadores por la transformación mexicana.

Si la totalidad social concreta tiene este carácter, se puede deducir que el proceso educativo y universitario es un fenómeno complejo y contradictorio, porque su relación con la esfera de la producción no es inmediata, su base social parte de los sectores proletarios provenientes de distintas clases sociales. Paradójicamente, la universidad pública se liga a la ideología dominante con un carácter no orgánico, promoviendo las distintas ideologías, pues la lucha ideológica es una manifestación de la lucha de clases (Jiménez, 1978, p. 92).

El proceso universitario también es contradictorio al manifestar las propias en el proceso de enseñanza y aprendizaje, existentes en el divorcio entre el contenido de la enseñanza con las necesidades sociales. Para comprender objetiva y críticamente el fenómeno social universitario, se le examina bajo una visión totalizadora de la educación, sostenida por la perspectiva de Gramsci y sus categorías, entre las que destaca la hegemonía.

7.2 La educación como hegemonía

Bloque histórico, hegemonía y Estado

Para entender cómo se concreta la hegemonía de una clase o agrupamiento social, es necesario conceptualizar la categoría de bloque histórico basándose en una concepción integral del hombre social, es decir, unidad entre la naturaleza y el espíritu (estructura y superestructura), unidad de los con-

era el fundamento teórico mismo de la teoría de la revolución permanente— permite dar cuenta de la complejidad de las estructuras socioeconómicas de los países subdesarrollados” (Ernest Mendel, 1983, pp. 22-23).

Al retomar en el plano educativo lo dicho por Trotsky y Mendel, reconocemos formas de desarrollo desigual y combinado; hacen del sistema educativo un sistema complejo que comparte una enorme variedad de prácticas bajo el paraguas de las mismas disposiciones legales.

trarios y de los distintos (Gramsci, 1980, p. 34), cuyo vínculo orgánico es asegurado por los intelectuales.

Bajo una interpretación gramsciana, el bloque histórico es “la totalidad y unidad concreta de la fuerza social, la clase, con el elemento cultural-espiritual que es conciencia de su acción y forma del resultado de ésta” (Sacristán, 1977, p. 318),⁶ por lo que no constituye un agregado mecánico de hechos materiales y conciencia, sino el resultado de un juego de relaciones de fuerzas político-sociales que se articulan a través de la hegemonía que ejerce un grupo social.

En un sistema social, instituido por un determinado bloque histórico, destaca la organización hegemónica que presupone el dominio de una clase en el terreno económico y de alguna manera fundamenta lo cultural y político: “La supremacía de una clase social se manifiesta en dos planos diferentes, así como dominio y dirección intelectual y moral” (Gramsci, 1980, p. 18).

La hegemonía no es estática, pues sus formas de acción varían en cada sociedad según el momento histórico que se vive. Ser hegemónico es tener capacidad de dirección, aunque esto no excluye a la coerción, que puede o no utilizarse según lo requiera la clase o fracción de clase, grupo político universitario hegemónico, pudiendo ejercerse sobre las organizaciones y movimientos populares contrahegemónicos:

La realización de la hegemonía supone, pues, el desempeño o ejercicio de dos funciones principales por parte del grupo social que la posee o pretende asumirla: la dirección moral, intelectual, ideológica, de sus grupos aliados afines y función de dominación, coerción e incluso aniquilamiento de los grupos adversarios. [Geneyro, 1979, p. 189]⁷

Las dos funciones hegemónicas son distintas y complementarias, pues el consenso se manifiesta con preponderancia en periodos hegemónicos

⁶ El bloque histórico también es ubicado como “el punto de partida para el análisis como un sistema de valores culturales —lo que Gramsci llama ideología— penetra, se expende, socializa e integra un sistema social” (Alejandro Pizzorno, 1980, p. 50). El sistema social se integra, a la vez que el sistema hegemónico, bajo la dirección de los intelectuales.

⁷ Geneyro, Juan C. “Crisis de Hegemonía y Educación”, en *Ideología y ciencias sociales* (varios autores), UNAM, México, 1979, p. 189.

propiamente dichos, mientras la coerción sería el “reaseguro” en situaciones de crisis que rebasan las defensas de la sociedad civil hegemónica; la función de coerción se desarrolla a través de instituciones de la sociedad política, concebida como “aparato de coerción estatal o dictadura que tiene la función de [...] dominio directo o comando que se expresa en el estado y en el gobierno jurídico”. (Gramsci, 1975, p. 17).

A la sociedad política se le puede considerar como el “gobierno político” o “aparato de coerción estatal”, “La que está formada por el conjunto de los organismos vulgarmente llamados ‘privados’ [...] y que corresponde a la fundación de hegemonía que el grupo dominante ejerce en toda la sociedad” (Gramsci, 1975, p. 17), también en la sociedad civil donde usualmente se ubica la función hegemónica fundamental, la dirección cultural e ideológica que se desenvuelve mediante organismos como la iglesia, la organización escolar, los medios masivos de comunicación, sindicatos, partidos, etc., que para Althusser constituye “los aparatos ideológicos de Estado”, exentos de contradicciones clasistas en su interior, son, en realidad, el escenario de la lucha política e ideológica de las clases, pues

La sociedad civil se define como un espacio dinámico y conflictivo, desde que la clase dominante impone al conjunto social una dirección ideológica, cultural, para consolidar su hegemonía y en donde las clases subalternas se organizan para resquebrarla y construir la propia. [Negrín, 1982, p. 19]⁸

Una categoría compleja en este contexto es el Estado, pues, al manejarse teóricamente en distintos niveles de análisis, se confunde con la sociedad política y no como un equilibrio entre la sociedad política y la civil (Negrín, 1982). Para apreciar teóricamente la extensión de Estado mexi-

⁸ “En México la presencia de la sociedad civil empieza a percibirse después de la Segunda Guerra Mundial. La industrialización del país no sólo requería de un aparato de Estado bien integrado, sino la existencia de una sociedad civil, en tanto que ésta implica el desarrollo de las clases sociales fundamentales en condiciones de igualdad jurídica” y aunque con la revolución social de 1910 se produce la destrucción de ese inicio de la sociedad civil, desde los sismos de 1985 y en la coyuntura actual de la transición expresada en las elecciones del 1 de julio de 2018, la sociedad civil, como organización política que lucha por la democracia, fomenta su participación especialmente en la lucha electoral para fortalecer el nuevo proyecto de nación (López, 2017).

cano postrevolucionario, incluyendo al de rasgos neoliberales en los últimos treinta y cinco años, se puede apreciar que la aplicación de todo Estado:

- a) Implica el crecimiento de la base social del Estado y las relaciones complejas entre éste, la clase hegemónica y su base de masas.
- b) También la aplicación de las funciones del Estado integral supone la incorporación del aparato de la hegemonía (la sociedad civil) al Estado (Mouffe, 1978, p. 74).⁹

7.3 Bloque dominante y hegemonía

El Estado mexicano es hegemónico, producto de una correlación de fuerzas que abarca a la sociedad como un todo que incide en el rumbo del Estado, marco institucional en el que se expresa una dominación y dirección del papel del grupo hegemónico en la correlación de fuerzas sociales, como a continuación se explica:

El concepto de bloque de poder (o bloque dominante) constituye una categoría analítica útil, ya que nos permite observar a los fenómenos sociales, privilegiado el nivel de la superestructura y de las prácticas políticas de las distintas clases o fracciones que constituyen el bloque de dominación... unidad contradictoria de elementos (sectores sociales) no iguales entre sí, dentro del cual, generalmente, se puede destacar el predominio de una clase o fracción de clase... Conceptualmente distinguimos las siguientes fracciones que integran el bloque dominante, además de la propiamente burocracia política del

⁹ "La aplicación del Estado capitalista que hemos aprendido a través de Gramsci no se refiere tanto a la extensión de funciones estatales, que anteriormente no existían, también las hay como una aplicación de la conceptualización. Tenemos una concepción demasiado estrecha —instrumental— de lo que es el Estado y la política. No se trata, entonces, de añadir una piedra más a un mosaico ya diseñado, sino de repensar el fenómeno político-estatal en su conjunto" (Norbert Lechner, 1981, p. 9). Concordamos con Lecher (*op. cit.*, pp. 18-19) al aceptar que "la distinción moderna entre sociedad y Estado no es separación 'orgánica'... [ya que se observa al] Estado como síntesis de la sociedad dividida".

Estado, éstas son: el capital financiero, industrial, agrario y comercial y de la pequeña producción mercantil. [A. Saldívar, 1980, pp. 23-25]¹⁰

Se reconoce al bloque dominante en México como el espacio social donde la burguesía se presenta fraccionada funcional y estructuralmente, pero con una orientación económica política, en donde en este bloque dominante juega un papel fundamental la burocracia política, misma que se define como “grupo especial encargado de la dirección y administración directa del Estado y del gobierno”, desempeñándose en México “como grupo social dirigente y políticamente hegemónico del Estado, sin que coincida estructuralmente con la clase económicamente dominante, ni con su fracción predominante” (Saldívar, 1980).¹¹ Al observar el caso mexicano en el periodo neoliberal (1980-2018), desafortunadamente, la dominación económica sí se tradujo en hegemonía política.

En el Estado mexicano postrevolucionario, la fracción del capital monopolista nacional “delega” a la burocracia política, la hegemonía del bloque dominante. Con la consolidación y estabilidad de este Estado e incluso el de rasgos neoliberales en los últimos treinta años se afirma que el poder económico está compartido en el bloque dominante entre la fracción burguesa financiera y la burguesía industrial, mientras que la burocracia gubernamental se encarga de la dirección política de Estado (Saldívar, 1976, p. 23) como pequeña burguesía en ascenso.

El análisis que recoge conceptos como burocracia política, bloque dominante y concepto de hegemonía, que concentra exigencias de carácter nacional, parte de las relaciones sociales existentes en la realidad a examinar (la relación nacional es resultado de una combinación original que debe ser

¹⁰ Al hacer un agrupamiento analítico de las fracciones burguesas que se incluyen en el bloque dominante, Saldívar (1980, 55 y 56) diferencia a la “burguesía tradicional” que se origina desde finales del siglo pasado, de la “nueva burguesía, nacida al calor del proteccionismo estatal a partir de la década de los años veinte-treinta” del siglo pasado.

¹¹ La burocracia política como capa social que “representa la personificación del poder estatal”, se encarga de “la dirección política de Estado y la mediación entre el bloque dominante y la sociedad entera, de las funciones de mediación entre sociedad civil y sociedad política”, a lo que agrega Américo Saldívar (1980, pp. 32, 34) que la burocracia política mexicana se constituye por funcionarios del ejecutivo, el legislativo y el judicial, jefes de las fuerzas armadas, dirigentes de los organismos descentralizados del Estado además de quedar incluidos los altos dirigentes y cuadros medios de los principales partidos políticos.

concebida en unicidad si se desea dominarla) y dirigirla por lo que la clase dirigente merece ese nombre sólo en cuanto interpreta exactamente esa direccionalidad fundamentalmente al “transformismo” y la “hegemonía expansiva”.

El transformismo involucra la absorción gradual y continua de elementos activos surgidos en los grupos, constituyéndose como una forma bastarda de hegemonía consensada pasivamente. Gramsci denominó “revolución pasiva” a este proceso de toma del poder, pues no favoreció la oposición a los de la clase hegemónica (se dio la absorción y neutralización de sus intereses); en contraposición a la absorción o “hegemonía exitosa” surge la hegemonía expansiva en un consenso activo y directo, resultado de la adopción de los intereses de las clases populares por parte de la clase hegemónica que permita crear una “voluntad nacional-popular” (Mouffe, 1978, pp. 74-75).¹²

Un agrupamiento social es hegemónico cuando históricamente articula y supedita a sus intereses los de los demás agrupamientos sociales mediante la ideología dominante, permeando todos los ámbitos de la vida social para desarrollar la hegemonía en la sociedad civil, cuyas áreas sensibles son la participación política y la organización cultural en la visión del mundo dominante y en la organización de prácticas sociales concretas, ya que la lucha por la hegemonía necesita forzosamente de instituciones que lleven a cabo el proceso de legitimidad consensual.

Con el desarrollo de instituciones que realizan una práctica estructural materialmente, el grupo hegemónico desarrolla la dirección en las organizaciones culturales (la iglesia, la organización escolar, los organismos de prensa), este tipo de dirección es una práctica consensual que se realiza en su interior, escenario de la lucha, ideológica, cultural y política, por la conquista de la hegemonía; el objetivo del grupo hegemónico radica en alcanzar el consejo del resto de la sociedad construyendo una voluntad colectiva nacional supeditada a su dirección, en su proceso de “socialidad” o “con-

¹² En México, el proceso de transformismo inició a partir de los años cuarenta y continúa hasta el sexenio (2012-2018), donde se analiza la reducción funcional de las universidades al Estado: la educación superior es el canal eficaz en el desarrollo del transformismo. Un proceso diferente y popular busca una hegemonía expansiva y dinámica en la transición a la democracia durante el sexenio que se inicia el primero de diciembre de 2018 constituyéndose como un Estado Educador de una auténtica “voluntad nacional popular” a la mexicana.

formismo”, según su agrupamiento social al que pertenece, se es hombre masa u hombre colectivo (Véase Gramsci, 1978, p. 12).¹³

7.4 Organización educativa y hegemonía.

Si la hegemonía se logra al crear el “hombre colectivo” a partir de una dirección ético-cultural, la acción educativa pretende socializar al individuo mediante “un conformismo dinámico”. Para examinar la concepción educativa de Gramsci, que rechaza la mecánica conformación hegemónica de masas, es importante tomar en cuenta la famosa Tercera Tesis de Marx sobre Feuerbach en la que plantea la teoría materialista de que los hombres son resultante circunstancial de su educación y que olvida que son estos los que construyen sus propias circunstancias educativas.

Bajo una concepción dialéctica, el proceso de constitución del consenso implica una carga educativa o pedagógica existente en diversas relaciones sociales bajo una visión totalizadora de la educación presente en toda actividad social de un Estado ético-educador, ante lo que Gramsci considera que cada relación hegemónica es también pedagógica y va más allá de lo escolar al darse el contacto entre generaciones e intercambiar experiencias y valores que forman parte de una personalidad propia, histórica y culturalmente superior.

En consecuencia, en el mundo de la educación el proceso general pedagógico-político permea a la sociedad, ya sea como dictadura-coerción por la “sociedad política” o hegemonía-persuasión por la “sociedad civil” operada por los intelectuales; entonces el intelectual es un actor y un instrumento de la relación general pedagógica-política donde la consideración histórica se hace política (Manacorda, 1981, pp. 45, 83).¹⁴

¹³ La dinámica concepción gramsciana no acepta al conformismo como simple adaptación a lo institucionalmente establecido, la educación en todos sus niveles es decisiva en el desarrollo del conformismo social.

¹⁴ Es conveniente aclarar que el contenido temático de este libro, con excepción de algunos comentarios de Manacorda, es una compilación de extractos de varias obras de Gramsci.

7.5 Ideología y hegemonía

En el análisis político-ideológico de la realidad universitaria mexicana, evitamos caer en lo metodológico del ideologismo, no sabe encontrar “la relación entre lo orgánico y lo ocasional” a lo que agrega Gramsci que el ideologismo expone a las causas inmediatas como las únicas eficientes, al exaltar “el elemento voluntarista e individual”, pues son los deseos de las personas con sus pasiones menos nobles e inmediatas las causas del error, en cuanto se supone al análisis objetivo e imparcial y esto ocurre como un autoengaño (Gramsci, 1980b, pp. 68-69).¹⁵ Estamos en el campo del semianalfabetismo teórico, donde germinan deformaciones como la de “universidad-partido” y “universidad-suicida”, las cuales existieron en los años setenta y ochenta del siglo xx y que han sido analizadas en otros trabajos de corte sociológico con anterioridad (Victorino, 2015).

Gramsci concibe a la ideología como una concepción del mundo, un sistema de ideas acerca de su naturaleza y del lugar que el hombre ocupa en él, a través de la cual se realiza la unidad fundamental y la cohesión de los elementos que constituyen una clase social con una existencia material en la totalidad social: “Se manifiesta implícitamente en el arte, en la actividad económica, en todas las manifestaciones de la vida individual y colectiva” (Gramsci, 1978, p. 16).

Toda persona está sujeta a una ideología que organiza la acción y le mueve a actuar mediante una serie de prácticas que le materializan, así la naturaleza material e institucional de las prácticas ideológicas, su elaboración y difusión, se concreta en la actividad institucional, tales como los sindicatos, partidos, escuelas, iglesias, etc., y estas instituciones de la sociedad civil constituyen “la estructura ideológica de la clase dominan-

¹⁵ Refiriéndose a una manifestación del ideologismo, Gramsci menciona que “otra contradicción respecto al voluntarismo es la que afirma cuando se está contra el voluntarismo, se tendrá que apreciar en la “espontaneidad” (J. C. Portantiero, 1977, p. 78). No dejamos de reconocer que la “Característica espontaneísta antiteórica y antiorgánica de algunos movimientos izquierdistas se explica como una acción equivocada contra una teoría y una práctica dogmática” (Clodomiro Almeida, 1972, p. 14). Gramsci considera el ideologismo y el economismo como otros criterios metodológicos que adquieren visibilidad y didáctica si se aplican al examen de hechos históricos concretos.

te, o sea, la organización material dedicada a mantener, defender y desarrollar el ‘frente’ teórico o ideológico” (Portantiero, 1977)¹⁶ que ejerce la hegemonía (no sin antes vencer las prácticas de las ideologías subalternas).

La ideología es la instancia peculiar de la lucha de clases y de la lucha de grupos escolares o universitarios que expresa un doble carácter, según la concepción que se tenga: como herramienta de conservación del *status quo* o como instrumento de transformación de la sociedad, según el proyecto histórico que cada clase social en pugna sostenga. Por ello, es en el terreno ideológico donde los hombres y mujeres toman conciencia de su situación clasista y lucha entre sí desde diversas posiciones sociales que los enfrenten.

Al existir autonomía entre las prácticas ideológicas y otras prácticas sociales se deben rechazar las concepciones reduccionistas que conciben a la ideología como “falsa conciencia o como sistema de ideas “útiles” para invertir la realidad, explicando todos los fenómenos a partir de la situación económica (Mouffe, 1978)¹⁷ con base en una interpretación estrecha y mecanicista de algunas obras de los principales teóricos marxistas, por su parte, Gramsci recoge el legado complejo y rico del materialismo histórico, en el cual inscribe la siguiente observación:

La proposición contenida en la introducción a la crítica de la economía política, respecto de que los hombres toman postulado esencial del materialismo histórico de presentar y exponer cada fluctuación de la política y de la ideología como una expresión inmediata de la estructura, debe ser combatida teóricamente como un infantilismo primitivo. [Gramsci, 1978, p. 48]

Las ideologías ligadas a las clases fundamentales al ser esenciales son *orgánicas*, permean la ideología de los grupos y clases subalternas al limitar sus prácticas ideológicas, además de recoger elementos y aspiraciones de

¹⁶ Gramsci, Pasado y presente, *op. cit.*, p. 215.

¹⁷ En este retoma principalmente a Chantal Mouffe en Hegemonía e ideología en Gramsci, *op. cit.*, p. 77-78, ya que dentro de la corriente althusseriana, con cierto prestigio en los análisis educativos y de otro tipo en países como México, durante las décadas pasadas y actuales, considera erróneamente que toda ideología es una inversión e, incluso, una falsificación de las relaciones sociales.

estas agrupaciones asumiéndolas como preocupaciones propias con fines de control político, así el proceso de socialización y de “aprendizaje” de las prácticas educativas, a través de las cuales se desarrolla y difunde la ideología del sistema hegemónico, cumple un papel valioso.

7.6 Intelectuales y hegemonía

Al buscar una aproximación concreta a la realidad y entender el concepto de intelectual, aceptamos que “todos los hombres son intelectuales, podríamos decir, pero no todos los hombres tienen en la sociedad la función de intelectuales”, a lo que Gramsci agrega que cada grupo social tiene una función esencial en el mundo de la producción económica, creándose el conjunto y orgánicamente uno o más rangos de intelectuales que le dan hegemonía y conciencia más allá del campo económico, además del social y político, convirtiéndose en “empleados” del grupo dominante para el ejercicio de las funciones subalternas de la hegemonía social y del gobierno político” (Gramsci, 1975, pp. 11, 14 y 18).

Las funciones de *hegemonía social* y *gobierno político* son cumplidas por los intelectuales orgánicos de la clase predominante, vinculando la estructura y superestructura que dan homogeneidad/dirección sobre la sociedad y “La escuela es el instrumento para formar a los intelectuales de diversos grados. La complejidad de las funciones intelectuales en los diversos estados se puede medir objetivamente por la cantidad de escuelas especializadas y por su jerarquización: cuanto más extensa es el ‘área’ escolar y cuanto más numerosos son los ‘grados’ ‘verticales’ de la escuela, tanto más complejo es el mundo cultural, la civilización de un determinado Estado” (Gramsci, 1975, pp. 11, 14 y 18).

La escuela conforma intelectualmente al Estado e incide en el consenso hegemónico, quedando su actividad y organización bajo el Estado ético-educador que pauta un nuevo nivel de civilización en las masas populares, según las necesidades de desarrollo continuo del aparato económico de producción, aunado a esto, el Estado dirige a la masa poblacional al servicio de las clases dominantes, pues la escuela tiene una función educativa positiva y

los tribunales la de función educativa represiva y negativa (Gramsci, 1980, pp. 112, 117 y 161).¹⁸

El sistema educativo es un importante factor en la formación del bloque intelectual o ideológico resistente del bloque histórico, constituyendo una agrupación o unidad de intelectuales, para organizar y dirigir al sistema hegemónico que también lo influye, ya que para el bloque intelectual la jerarquía es un reflejo del sistema hegemónico que, a su vez, lo es de la relación entre estas clases en el nivel superestructural (Portelli, 1977, pp. 113 y 117).

Respecto al bloque ideológico que conduce las prácticas sociales y políticas hegemónicas, Gramsci consideró que la primacía económica de la clase fundamental era necesaria pero no suficiente para la formación de un bloque ideológico; es imprescindible que la clase dirigente tenga una “política” hacia los intelectuales según dos líneas principales:

- 1) Una *dignidad* intelectual enraizada en la filosofía de vida que permita la distinción y lucha contra las viejas ideologías coercitivamente dominantes.
- 2) Un programa escolar con principios pedagógicos originales que dé identidad a los intelectuales (Gramsci, 1980a, p. 141).

Entonces, hay que distinguir entre intelectuales de la sociedad civil e intelectuales de la sociedad política, ya que estos últimos realizan modestas tareas administrativas hasta el grupo dirigente, quienes son intelectuales orgánicos de la clase dominante (aunque puedan mantener diferencia con ella). Respecto a los intelectuales de la sociedad civil, los asalariados —al estar sujetos a las consecuencias de la irracionalidad del sistema capitalista— caen en la “proletarización del trabajo intelectual”; participan de algunos intereses de las clases subalternas haciendo tangible la realidad de su contradictoria inserción social (Negrín, 1982, p. 19).¹⁹ En la actual coyuntura de

¹⁸ La escuela y los tribunales son instituciones fundamentales que expresan en su interior la dialéctica entre coerción y consenso, no agotan la función educadora del Estado [entendido en sentido ampliado y no como mero “gobierno” —aclaración del autor—]: la construcción de hegemonía como una relación pedagógica (Portantiero, 1981, p. 223)

¹⁹ La inserción social intelectual se disocia de la formación; en el siglo XIX y XX se hablaba de la

transición a la democracia encabezada por la presidencia de Andrés Manuel López Obrador (2018-2024), hay un cambio de régimen y la promesa de impulsar la cuarta transformación social del México de hoy, sin duda es, un intelectual formado en la escuela pública (Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM), liderando proyectos transformadores desde su juventud en distintas entidades federativas del país, ocupando la gubernatura de la hoy CDMX (2000-2005) hasta lograr llegar a la presidencia nacional; su papel de intelectual orgánico lo llevó a coronarse como el más importante de los últimos treinta y cinco años en México.

7.7 Universidad y hegemonía

La política educativa se apoya en el bloque intelectual o bloque ideológico universitario que recrea y dirige el sistema hegemónico al interior de la universidad, cuya cabida en la comunidad es gracias a las autoridades que encabezan el bloque que lucha por mantener su hegemonía. Por lo tanto, todo proyecto universitario se vincula con una ideología que define distintos elementos ideológicos de unidad y eficacia global, en un discurso que rebasa el ámbito universitario y se sitúa en el terreno de las ideologías de distintas clases sociales en lucha, pues en la universidad coexisten diferentes ideologías.

El momento específico de la correlación de fuerzas y el grado de lucha ideológica en la institución, por ejemplo, se ve en el caso de la UNAM durante el sexenio de 1970 a 1976 cuando el proyecto hegemónico impulsado por el Gobierno federal y el bloque ideológico universitario fue modernizador-reformista,²⁰ pretendiendo resolver la crisis institucional universitaria manifestada en la anquilosada organización académico-administrativa universitaria y una posición con limitadas perspectivas de amplias capas uni-

proletarización de los intelectuales, porque la burguesía de cualquier profesión y al médico, al jurisconsultor, al poeta, al sacerdote, los ha convertido en sus servidores asalariados.

²⁰ Caracterización basada en Mendoza Rojas Javier (1981, p. 5). El proyecto modernizador-reformista busca desarrollarse dentro de una "reforma cultural" o una "reforma intelectual y moral" al contemplar que "es menester apoyar la función social, intelectual y moral del educador, para que sea una imagen viva de los principios que enseña" (Luis Echeverría Álvarez, Mensaje a la Nación, México, 1973).

versitarias. En ese contexto, examinamos la crisis universitaria como “una crisis política-pedagógica: la pérdida del consenso de las clases dirigentes tradicionales no ha sido reemplazada por el conformismo que intenta imponer el nuevo bloque dominante. La crisis de dirigencia sigue, por lo tanto, presente” (Puiggros, 1980 p. 221).

La conexión pedagógica-política es estrecha, y la crisis universitaria estriba en la del programa y de la organización escolar, abonando a la orgánica más significativa y general (Gramsci, 1975, p. 107).²¹

Se busca reformar la educación superior para adaptarla eficientemente al desarrollo capitalista del país, operándola con el instrumento central de la política modernizadora neoliberal:

Analizar el proyecto ideológico presente en las políticas modernizadoras en un periodo de tiempo determinado, no podrá abarcar la totalidad de las determinaciones que inciden en su formación y desarrollo, ni dará cuenta de la totalidad de las contradicciones y de las vinculaciones específicas que tiene, como los diversos niveles del proceso universitario. [Mendoza, 1981, p. 4]

La política modernizadora como política educativa gubernamental, se liga a acciones que incluyen desde “la definición de los objetivos de ese sistema y su organización, hasta la instrumentación de sus decisiones” (Latapí, 1980, p. 45),²² por lo que al seguir la visión “estática” de Latapí, podemos considerar en forma simplista que la política educativa por ser única, defi-

²¹ Es importante advertir las manifestaciones de crisis en espacios estructurales y superestructurales, pues ésta es coyuntural al ser una situación concreta en la que se agudizan las contradicciones sociales, sin afectar el sistema hegemónico como para transformarlo y, aunque “las causas de la crisis no son ‘morales’ ni políticas sino económicas sociales, en la práctica es difícil separarles si no hay un trabajo de abstracción (Gramsci, 2018, pp. 11, 118). “La distinción entre ‘movimiento’ y hechos orgánicos y de ‘coyuntura’ u ocasionales debe ser aplicada a todas las situaciones no sólo aquellas en donde se verifica un desarrollo agresivo o de crisis aguda, sino también [a] aquellas en donde se verifica un desarrollo progresivo o de prosperidad y aquellas en donde tiene lugar un estancamiento. El nexo dialéctico entre los dos movimientos —el orgánico y el coyuntural— es difícilmente establecido con exactitud” (Gramsci, 1980b, p. 68).

²² El concepto de política educativa que sostiene Latapí es el mayormente empleado en las investigaciones educativas mexicanas, en nuestro caso, conviene precisar que la política educativa gubernamental al ser la hegemónica define las relaciones de poder entre el sistema educativo y la sociedad política.

ne la relación unidireccional del “Estado”, concebido limitadamente como gobierno político sobre un pasivo sistema educativo, situación que se presenta menos en ámbito universitario.

Bajo una concepción más amplia e integral del Estado y de la misma política educativa, se considera que esta última no es única solamente, porque la hegemónica previene del gobierno político o sociedad política, sino que también hay otras políticas educativas que identifican proyectos subalternos provenientes de las instituciones educativas o de otras instancias de la sociedad civil donde conviven distintos sujetos sociales (Victorino, 2016), por ejemplo: los partidos políticos buscan objetivos opuestos a los que sostiene la política educativa hegemónica principalmente a nivel universitario, lo cual no está exento de contradicciones y conflictos en la realidad social universitaria.

En la discusión científica se supone que el interés radica en la búsqueda de la verdad y en el progreso de la ciencia y por esto demuestra ser más “avanzado” el que adopta el punto de vista de que el adversario puede expresar una exigencia que debe incorporarse, aunque sea como momentos subordinados, a la propia construcción. [Gramsci, 1972, p. 39]

En Gramsci, el quehacer científico supone por sí, un compromiso social, pues la inquietud científica parte de las necesidades del hombre y vuelve a ellas. La propuesta gramsciana es pertinente en que la ciencia busca una realidad no antropocéntrica, paradójicamente, pues es el hombre el que interpreta al universo y la ciencia está ligada a las necesidades y actividad del hombre, que para la filosofía de la praxis el ser no se distingue del pensar, el hombre de la naturaleza, la actividad de la materia, el sujeto del objeto y si se hace esta separación, se cae en una de tantas formas de religión o en la abstracción del sentido (Manacorda, 1981, p. 228).

7.8 La Reforma Educativa de 2019 y los maestros como intelectuales

Durante la campaña presidencial del 2018, el Lic. Andrés Manuel López Obrador venía sosteniendo que la Reforma Educativa (RE) de 2013 se echaría abajo en su gobierno y actualmente siguen en revisión las principales reformas estructurales aprobadas en el sexenio anterior (2012-2018). El presidente, junto con el bloque histórico de los partidos políticos, representado en su mayoría por el Movimiento de Regeneración Nacional (Morena) con mayoría en el congreso federal y los congresos locales-estatales y con el 53% de los electores a su favor en la contienda del 1 de julio, 2018, puede dar forma y fondo a todas las reformas que se aprobaron en la pasada administración gubernamental, sin embargo, a decir del Lic. Esteban Moctezuma Barragán titular de la Secretaría de Educación Pública (SEP) planteo que lo que está mal de la RE debía cambiarse:

Uno de los puntos nodales de la RE es la evaluación punitiva a los maestros. En ningún sistema educativo se evalúa a los profesores sin antes capacitarlos y aceptar los pasos de una RE que haya sido consensada con ellos, por tanto en el nuevo Plan Educativo, los cambios para la transformación del sistema educativo nacional deben contar con el apoyo de la sociedad civil, los maestros y los ciudadanos, luego capacitarlos y después la evaluación diferenciada. [COMIE y Moctezuma Barragán, 13 de junio, 2018]

Este cambio debe buscar consenso, legalidad, así como legitimidad con los sectores involucrados y una transformación con equidad, además de calidad educativa en el mediano y largo plazo. Como sabemos, la RE sólo incluía formalmente los niveles de educación básica (preescolar, primaria y secundaria), aunque terminaba aludiendo a la educación media superior reconociéndola como obligatoria, en la educación superior y posgrado también se forman los intelectuales de diversos tipos, por lo que las políticas públicas del nuevo gobierno buscan ampliar la cobertura de las universidades públicas existentes con la creación de cien universidades públicas nuevas en las distintas entidades del país (López, 2018). Además, para ciencia

y tecnología, también están planteando el desarrollo y consolidación del Sistema Nacional de Investigadores (SIN) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) ampliando su cobertura, buscando la equidad de género en el mismo e incrementando el presupuesto público para las universidades, aumento de las becas en el posgrado de calidad que coordina el Conacyt (AMLO, 2018) (Álvarez, 2018), asimismo, por movilización de la sociedad civil en el medio rural ha prometido reabrir las Escuelas Normales Rurales y fortalecer la infraestructura de las existentes (AMLO, 2018).

Consideraciones finales

Este tipo de análisis político de realidades nacionales, cuyos fenómenos sociales están iniciando en el Gobierno mexicano (2018-2024) puede plantearse mediante la interpretación de sus discursos, de sus promesas y de las aspiraciones en los inicios de la referida administración.

En este artículo han quedado esbozadas las diferencias entre ambos regímenes: en el periodo neoliberal (1982-2018) poco a poco se fue destruyendo el Estado-nación mexicano para alejarse de la sociedad civil, cohesionado con la sociedad política, amarrado al mercado, las políticas de privatización de la infraestructura nacional, los recursos naturales y la compra de votos. En tanto la sociedad civil mexicana, los movimientos sociales, los partidos políticos populares y democráticos, los intelectuales independientes, académicos, maestros y luchadores sociales, están construyendo un Estado nacional popular con una orientación política radicalmente diferente al de rasgos neoliberales; un Estado con gobierno limpio de marcadas autonomías respecto a los grupos de presión empresarial y política, con una sociedad política basada en el voto popular mayoritario y con promesas políticas y económicas de beneficio colectivo social.

Según estos planteamientos, como consecuencia de evitar la corrupción en la administración pública y bajar los sueldos a los altos funcionarios, habrá más recursos para inversión pública del 5% y para apoyar más programas sociales como: educación, salud, empleo, desarrollo rural, entre otros, es decir, una política de Estado educador, de bienestar social que pueda revertir y disminuir los grandes problemas nacionales en México,

apuntalar hacia una transición democrática ordenada y en paz como efecto de una reforma intelectual, moral con dirección hegemónica en el mediano y largo plazos.

Observaremos al mismo tiempo, los rasgos en la transición de un cambio de régimen hacia un cambio estructural de un nuevo Estado nacional popular y democrático.

Finalmente, el debate de este artículo asume los riesgos, que generalmente se corre en los análisis de coyuntura, en donde puede quedar excelentemente planteado un proyecto de gobierno con cambios fundamentales, pero no necesariamente corresponderse cuando se analizan los resultados. Estaríamos al pendiente para ir registrando los resultados de estas nuevas políticas públicas en los próximos años en México.

Bibliografía

- Althusser, L. (1987). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. México: Ediciones Quinto Sol, .
- Almeyda, C. (1980). *Sociologismo e ideologismo*, México: Fondo de Cultura Económica.
- Alvarez-Buylla, E. (8 de agosto de 2018). Reestructuración del CONACyT, Conferencia. Texcoco, México: UACH.
- Bambirra V. (1976). *El Capitalismo Dependiente Latinoamericano*, México: Siglo XXI.
- Brunner, J. J. (1987). *Universidad y Sociedad en América Latina*. México: SEP, UAM-Azcapotzalco.
- Casullo, N. (Comp.). (1989). *El discurso de la modernidad postmodernidad*. Buenos Aires, Argentina: Punto Sur.
- Follari, R. (1990). *Modernidad y posmodernidad: una óptica desde América Latina*, Rei-Argentina.
- Geneyro, J. C. (1979). Crisis de la hegemonía y educación. En VV. AA., *Ideología y ciencias sociales*. México: UNAM.
- Gilly, A. (1988). La otra modernidad, *Nexos* (124), pp. 29-33.
- (1978). *La revolución interrumpida*. México: El Caballito.
- González Casanova, P. (2001). *La universidad necesaria en el siglo XXI*. México: Era.
- Gramsci, A. (1980), *Notas sobre Maquiavelo, sobre Política y sobre el Estado Moderno. Cuadernos de la Cárcel* (Tomo I). México: Juan Pablo.
- (1975). *Los intelectuales y la organización de la cultura. Cuadernos de la Cárcel* (Tomo 2). México: Juan Pablo.

- (1978). El materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce. *Cuadernos de la Cárcel* (Tomo 3). México: Juan Pablo.
- Introducción a la filosofía de la praxis. Barcelona, España: Península.
- Guevara Niebla, G. (1992). *La Catástrofe Silenciosa*. (Comp.). México: Fondo de Cultura Económica.
- Habermas, J. (1989). *El discurso filosófico de la modernidad*. Madrid: Taurus.
- Jiménez, T. (1978). *Universidad, burguesía y proletariado*. México: CSUCA.
- Kosik, K. (1978). *Dialéctica de lo Concreto*. México: Grijalbo.
- Labarca, G. et al. (1977). *La Educación Burguesa*. México: Nueva Imagen.
- Latapí, P. (1980). *Análisis de un Sexenio de Educación en México, 1970-1976*. México: Nueva Imagen.
- Lechner, N. (1981). Presentación. En E. Laclau y N. Lechner, Estado y política en América Latina. México: Siglo XXI.
- Lenin, V. I. (s. f.). *La enfermedad infantil del "izquierdismo"*. Moscú: Ed. Progreso.
- López Obrador, A. M. (2017). *2018 La salida. Decadencia y renacimiento de México*. México: Planeta.
- López Obrado, A. M. (2018). "AMLO Prometo aumentar presupuesto a ciencia y tecnología". <http://eluniversal.com.mx/nación/política/amlo> (consultada el 23/08/2018).
- Lukas, G. (1969). *Historia y conciencia de clase*. México: Grijalvo.
- Manacorda, M. (1981). *La alternativa pedagógica*. México: Fontamara.
- Mao, Tse-tung (1975). *Cinco tesis Filosóficas*. Pekin: ELE.
- Marx, C. (s. f.). Prólogo de la Contribución a la Crítica de la Economía Política. *Obras Escogidas*. Moscú: Progreso.
- Martínez Della Roca, S. (1983). *Estado, Educación y Hegemonía*. México: Línea.
- Mendel, E. (Comp.). (1983). *Trotsky: la teoría y la práctica de la revolución permanente*. México: Siglo XXI.
- Mendoza Rojas, J. (1981). El proyecto ideológico modernizador de las políticas universitarias en México, (1965-1980). *Perfiles Educativos* (12).
- Mouffe, C. (1978). Hegemonía e Ideología de Gramsci. *Arte, sociedad e ideología* (5).
- Negrín, E. (1982). Intelectuales, Estado y lucha de clases en México. *Sábado, Uno más Uno*, p. 19.
- (1976). Formas de dominación del Estado Mexicano. *Historia y Sociedad* (10).
- Portantiero, J. C. (1977). Los usos de Gramsci (col. Cuadernos del Pasado y Presente, no. 54.) México, D.F.
- Sandoval, M. (1975). Crisis Social y Reforma Universitaria. La Cultura en México. *Revista Siempre* (723).
- Tecla Jiménez, A. (1976). *Universidad, burguesía y proletariado*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Vanilda, P. (1981). Estado y educación en Brasil. *Cuadernos políticos* (27). México: Era.
- Victorino Ramírez, L. (2000). *El horizonte de la educación pública*. México: UACH-Castellanos.
- (2015). *Perspectivas Socioeducativas e Innovación Curricular. Ideas para comprender la Universidad en una transición de siglo*. México: UACH.

- (2016). *Corrientes educativas y teorías del sujeto social universitario. Trayectoria en la construcción de un campo de conocimiento*, SOMEK. México: Castellanos Editores y UACH.
- Zermeño, S. (1981). *Las fracturas del Estado en América Latina. Ideología y Política del Estado Mexicano (1970-1976)*. México: Siglo XXI.

8. Política educativa y pandemia en México 2020. Retos y expectativas

LIBERIO VICTORINO RAMÍREZ*

MARELI MARCOF GUTIÉRREZ**

DOI: <https://doi.org/10.52501/cc.111.08>

Resumen

El objetivo de este capítulo es analizar las diversas opiniones de los sectores sociales que participan directamente en el sistema escolar: profesoras y profesores, padres y madres de familia, directivos y estudiantes en torno a la política educativa gubernamental y pública frente a la pandemia, con la finalidad de identificar retos y explorar expectativas para proponer las mejores alternativas hacia una nueva escuela que no sólo cumpla con los planes y programas de estudios y forme profesionales para el empleo, sino que también recupere su espacio de aprendizaje para formar ciudadanos y profesionales orientados a resolver problemas de la vida y construir un mundo más humano con salud ambiental y paz social.

Como el problema abordado es muy reciente, no hay estudios documentados al respecto, en consecuencia, la metodología se fue reconstruyendo con apoyo de lo publicado; para el caso de la consulta de los especialistas en el campo de la educación, en redes temáticas, y para conocer la reacción de la gente, se tomó como información lo aparecido en redes sociales. Se concluye que, en el contexto de la política educativa ante la pandemia y un escenario optimista, se nos obliga a reestructurar y actualizar los planes y programas de estudios en todos los niveles educativos y de todas las carreras profesionales, incluyendo programas de posgrados (maestría y docto-

* Doctor en Sociología. Instituto de Investigaciones Socioambientales, Educativas y Humanísticas para el Medio Rural, Universidad Autónoma Chapingo, México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7732-6154>

** Estudiante del Doctorado en Ciencias de la Educación Agrícola Superior, Universidad Autónoma Chapingo, México.

rados). La expectativa hacia donde avanzar es que debemos actualizar las fuentes bibliográficas, dejar los contenidos enciclopédicos fuera de la escuela, dar prioridad a los acontecimientos y cambios actuales que nos está ilustrando la actual crisis económica, sanitaria, social y cultural, además de una controversial política educativa que ha sacado a relucir la pandemia global y local actual.

Palabras clave: *Política educativa, pandemia, retos, expectativas y escenarios.*

Introducción

En estos meses, de marzo a agosto de 2020 y lo que va hasta diciembre de 2021, hemos vivido una experiencia inédita en la sociedad mundial que llevó a suspender todas las actividades humanas en el mundo del empleo, del trabajo, de los lugares recreativos o actividades turísticas en todo el globo terráqueo. En consecuencia, las actividades educativas y escolares fueron afectadas también en esta coyuntura, que a todos los profesionales de la educación nos ha llevado a plantearnos nuevas preguntas sin respuestas, por el momento, debido a una reciente preocupación que pone por encima de todas las cosas, primero, salvar nuestra vida y la de nuestra familia, para tomar las medidas sanitarias necesarias para evitar el contagio.

El objetivo de este capítulo es analizar las diversas opiniones de los sectores sociales que participan directamente en el sistema escolar: profesoras y profesores, padres y madres de familia, directivos y estudiantes en torno a la política educativa gubernamental y política pública frente a la pandemia, con la finalidad de identificar retos y explorar expectativas para proponer las mejores alternativas hacia una nueva escuela que no sólo cumpla con los planes y programas de estudios y forme profesionales para el empleo, sino que también recupere su espacio de aprendizaje, para formar ciudadanos y profesionales orientados a resolver problemas de la vida y construir un mundo más humano con salud ambiental y paz social.

Nos guiamos por la premisa de que la actual coyuntura de la pandemia COVID-19 nos pone al frente buscar la redefinición de qué es lo que deseamos hacer con los cambios pedagógicos que estamos viviendo en nuestras

escuelas, para plantearnos una pregunta detonadora que guíe la discusión en este apartado: ¿o buscamos y promovemos salir del paso, es decir, salvar el ciclo escolar para la educación básica, o salvamos el semestre o cuatrimestre en la educación superior universitaria para que los estudiantes no salgan afectados en la terminación del ciclo escolar o replantear el papel que juega la escuela como un espacio para promover aprendizajes para la vida, como una suerte de formación de los educandos para saber pensar críticamente y poder plantearse preguntas y resolver problemas en contextos de los grandes conflictos mundiales y, obviamente, regionales y locales?

Como el problema abordado es muy reciente, no hay estudios documentados al respecto, en consecuencia, la metodología se fue reconstruyendo de la siguiente manera: nos apoyamos en lo que se está publicando, para el caso de la consulta de los especialistas en el campo de la educación, en las redes temáticas. Para conocer la reacción de la gente ante este problema se tomó, como información y opiniones de la sociedad civil, lo que se está publicando en las redes sociales.

En las siguientes líneas abordamos cómo el entorno de la pandemia COVID-19 ha llevado a los distintos niveles educativos del sistema educativo nacional mexicano, a una doble flexibilidad para reencontrar el eslabón perdido o el verdadero rol de la escuela en nuestra sociedad. Cómo se da el mensaje desde la ideología dominante, como política gubernamental educativa de la autoridad educativa, en este caso, luego del discurso del Secretario Moctezuma Barragán de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en educación básica, a partir de la segunda quincena de mayo, 2020, y cómo está reaccionando la sociedad civil: los maestros y las maestras, los padres y madres de familia, los niños, en el caso de la educación básica. Con las mismas características, de los mensajes de las autoridades educativas y lo que postulan los estudiantes y profesores para los subsiguientes niveles educativos de educación media superior y superior, incluyendo el posgrado.

Al final del día, reconocemos, en la medida que —principalmente— los profesores atiendan y comprendan los retos que nos plantea la actual pandemia COVID-19 en el entorno escolar, en esa dimensión reflexionamos sobre las expectativas para no sólo cumplir con los cursos que nos indican en el plan de estudio, sino también para repensar la escuela y recuperar su

espacio de aprendizaje y preparar vía una educación integral, con enfoque inter y transdisciplinario, considerando el actual contexto social, sanitario, económico y cultural hacia la formación de un futuro ciudadano y profesional para el mundo de la vida.

8.1 Breves antecedentes

Probablemente, por primera vez en la historia nacional y mundial se han cerrado las escuelas, aproximadamente un billón, mil trescientos setenta millones de estudiantes (1, 1370 000 000) han salido de las escuelas y volvieron a su casa (UNESCO, 2020). En México —aproximadamente 37 millones de estudiantes, desde preescolar hasta el nivel superior, incluyendo a los estudios de posgrado (SEP 2020) y unos tres millones (3 000 000) de profesores y trabajadores administrativos que laboran en las escuelas— se tuvieron que regresar a sus casas (SNTE 2020). Esta nueva realidad de volver el hogar como un espacio familiar, escolar, de convivencia permanente, hasta de espacio religioso, para quienes practican sus visitas a las distintas iglesias, por mucho tiempo, es una experiencia única seguramente en la historia de la humanidad.

En este nuevo contexto, la alternativa para pensar esta reciente forma de convivencia que nos está llevando, sin duda, a una nueva normalidad para resolver una serie de tareas que se habían organizado con base en el proceso de industrialización de aquel cambio de época en la transición del agrarismo al industrialismo, desde hace por lo menos dos siglos.

Respecto a la tradición en los tipos de enseñanza que hemos convivido en la historia de la humanidad. En el caso mexicano, desde hace ya mucho tiempo, probablemente desde los años sesenta del siglo xx, hasta la actualidad, por lo menos venimos trabajando en cuatro estrategias: educación a distancia por correspondencia, en la radio educativa, en televisión educativa y recientemente, ya en los ochenta del siglo xx, en educación a distancia virtual (Victorino, 2014).

Es en la estrategia de educación a distancia virtual, en donde sobre todo la educación en el nivel superior es en la que se conocen buenas experiencias en una decena de universidades públicas y privadas de nuestro país. Desgraciadamente en los niveles de educación básica (preescolar, primaria y

secundaria) y el nivel medio superior (bachilleratos o preparatorias) es donde se conocen menos experiencias, ya que esa población escolar del sistema educativo nacional se ha desarrollado, desde su origen, en la modalidad presencial; sólo en algunos casos, como los telebachilleratos en modalidad a distancia.

En estos tiempos de pandemia y confinamiento veamos cómo se están enfrentando estas estrategias desde la política oficial, y reflexionemos si los educadores, pedagogos y sociólogos, abocados a la cuestión educativa, estamos identificando los retos y las expectativas en los distintos niveles educativos en México.

8.2 La experiencia en educación básica

En este nivel educativo partimos de la premisa de que, según los siguientes datos, por el momento la educación a distancia virtual no es la única solución o la opción más importante para resolver los asuntos educativos en México.

Según lo publicado por la sección 9 de la CNTE-SNTE (2020), en la Ciudad de México (CDMX), se reporta que sólo 27% de las familias tiene una computadora en casa, y aproximadamente el 2% de los maestros dicen que se han formado para trabajar digitalmente y han tratado de impulsar la enseñanza mediada por computadoras. Sólo el 57% de los profesores manejó algunos programas de computación Word, Excel, entre otros, pero no cuentan con una formación para manejar sus programas de asignatura en la modalidad de educación a distancia virtual.

El Foro Consultivo del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) señala que solamente 20 000 hogares en México tienen una computadora actualizada en casa. Por lo tanto, pensar que la educación a distancia virtual solamente es la alternativa en esta coyuntura de pandemia sería un error. Tenemos que pensar en fortalecer otras tecnologías como la radio en cadena nacional, la televisión cultural-educativa y la radio comunitaria o la radio indígena en lo estrictamente rural, local, municipal o estatal.

8.2.1 Los profesores

Según las redes sociales, los profesores están supercargados de trabajo, como se sabe, trabajar a distancia virtual requiere de más tiempo y de mejores capacidades que en la enseñanza presencial, más, y sobre todo, cuando se están arrancando los programas de estudios en esta modalidad digital.

A algunos profesores, sobre todo del medio rural, se les ha pedido que completen su programa del curso del ciclo escolar (agosto 2019-julio 2020) de diversas maneras. Lo están haciendo por radio, por televisión y por medios digitales. Conviene recordar que en un sector importante de educación básica como es la secundaria, hay una red de telesecundaria, donde se supone que los maestros reciben toda una capacitación formal para trabajar en ese sector educativo. Aquí en el subsistema de telesecundaria, en esta coyuntura, hay menos problemas en los procesos de aprendizaje y enseñanza porque la modalidad está diseñada en una enseñanza no totalmente presencial.

En esta coyuntura y para lo que viene, las causas y efecto de la pandemia pueden ser un nuevo objeto de estudio vinculado a todos los elementos de aprendizajes: la sociedad global, la economía del país, la microeconomía familiar, puede ser abordado por diferentes ciencias, asignaturas o temas problemas en estos niveles educativos.

Necesitamos saber que una buena planeación en este diseño curricular cumpla su objetivo, según la experiencia en educación superior, necesitamos una formación y capacitación a mediano plazo, en el que contemos por lo menos con tres elementos de apoyo: un especialista en las tecnologías digitales, un especialista en la materia o asignatura a impartir, y un especialista en estrategias didácticas usuales en esta modalidad.

El especialista en las tecnologías digitales, debe saber y poder enseñar el cómo acceder a distintos buscadores, redes temáticas, redes sociales en las diferentes plataformas digitales para actualizar la información de apoyo necesaria para mantenernos al día estos cambios importantes. El especialista en la materia o asignatura que se imparte, sin duda, debe ser el profesor que imparte estos cursos. Lo cual obliga también a actualizar sus fuentes bibliográficas y documentales en general. Y el especialista en las estrategias

didácticas que se usan en esta modalidad, nos debe apoyar desde la identificación de este nuevo paradigma educativo muy diferente al presencial, ubicando inicialmente los cambios de roles del profesor, el alumno, los contenidos y los medios de comunicación que ahora necesitamos conocer e implementar. Además del rediseño del plan de estudio y la reelaboración de los programas de las asignaturas o cursos que se imparten (Victorino, 2014).

8.2.2 Los alumnos

Los estudiantes —dicen en redes sociales— que están recargados de tareas, no alcanzan a copiar todas las preguntas que se dan en la televisión y tienen que pasar un buen de tiempo revisando estas preguntas para cumplir con las tareas.

En el caso de la improvisación de los cursos que están retomando los profesores para salir del paso, en esta pandemia, a los alumnos les resulta aburrido la transición a esta nueva modalidad.

En los casos donde han señalado algunos profesores y lo ha retomado públicamente la autoridad educativa como la SEP, que para el mes de marzo 2020 llevaban un poco más del 65% de avances de los contenidos del ciclo escolar agosto 2019-junio 2020, podrían cumplir el semestre en muchos casos, sólo con tareas. Las familias que cuentan con una computadora bien equipada, que son la gran minoría de ellas, podían hacerlo en la modalidad a distancia virtual.

8.2.3 Los padres de familia

Los padres y madres de familias comentan que ven a sus hijos abrumados de tareas, pasan un buen de tiempo para apuntar las preguntas que les dicta el televisor.

A las madres de familia, en su rol de maestras, se les han recargado las tareas en el hogar. Ahora tienen que estar en contacto con los estudiantes de educación básica para apoyar en ir revisando tareas por medio del telé-

fono y Whatsapp, además de estar apoyando a sus hijos que cursan ese mismo nivel educativo o que estén en la escuela secundaria para orientarlos en las tareas correspondientes.

Los estudiantes, los profesores y los padres de familia estamos viviendo una experiencia inédita, por lo tanto, es una coyuntura excepcional para replantearnos la pregunta de qué queremos de la escuela: una escuela para calificar o una escuela para comprender aprendizajes cotidianos que tenemos en el entorno inmediato en esta pandemia global.

No abordamos la pregunta que nos lleve a recuperar el papel de la escuela como promotora de aprendizajes, más aun de aprendizajes significativos. Más bien la exigencia de la autoridad educativa en todos los niveles, es que se debe terminar el ciclo o el semestre en el caso de la educación superior, como sea, sin importar si se aprenden cosas contextualizadas.

Las respuestas sobre trabajar las herramientas como la radio, la televisión y los procesos digitales son buenas para salir del paso, pero no resuelven el problema de ver a la escuela como un espacio de aprendizaje. Deberíamos retomar la pregunta específica como parte de la pregunta detonadora general planteada en páginas anteriores ¿Para qué se creó la escuela: para la escolarización o para ser un espacio real de aprendizaje?

En consecuencia, la literatura que se conoce sobre el tema actualmente —y reto a quien me demuestre lo contrario— asegura que la escuela funciona como procesos de escolarización, pero ya no para promover y fomentar aprendizajes. El proceso de escolarización sirve para la escuela, para conseguir a veces empleos según el nivel educativo del ciudadano, pero la escuela no está formando a los estudiantes desde su niñez y después como futuros profesionales, para el mundo de la vida.

Si queremos reorientar a la escuela como espacio de aprendizaje y formar profesionales para el mundo de la vida, una expectativa que debemos fomentar los educadores, desde todos los niveles educativos, es reconocer que la pandemia se presenta como una oportunidad distinta y nueva de aprendizaje.

La pandemia global COVID-19 debería convertirse en objeto de estudio de todas las ciencias o de todas las asignaturas de los distintos niveles educativos, para poder promover la enseñanza y el aprendizaje multi, inter

y transdisciplinar que nos lleve a una formación de los profesionales de manera integral y de gran responsabilidad social. La formación en aspectos cognitivos de los grandes problemas globales, nacionales, locales y personales, así como los valores también en esa misma nomenclatura. Si hacemos esta transformación curricular en nuestros procesos de enseñanza y aprendizaje, sí estaríamos recuperando el papel de la escuela como el espacio de aprendizaje, reforzando ese gran principio desde la revolución francesa hasta los inicios de la modernidad.

8.3 Distribución y uso de Internet en México

Algunas cuestiones de diagnóstico sobre la distribución y el uso de la red Internet en México, nos refleja los siguientes problemas, acentuándose más esta desigualdad social en un poco más de diez millones de habitantes (10 000 000) de la población que vive en el medio rural, principalmente, los indígenas provenientes de pueblos originarios.

La vida humana ha pasado por importantes acontecimientos sociales, políticos, económicos y académicos; en todos ellos, los cambios tecnológicos han contado con una destacada participación. Al respecto, Nava (2007, p. 48) menciona que los sistemas de información integrados (sistemas de comunicación a través de redes); infraestructura teleinformática (Internet, por ejemplo), y el desarrollo de herramientas tecnológicas (ordenadores y dispositivos de comunicación a distancia) han sido una buena estrategia para los tiempos actuales siempre y cuando se cuente con capacitación de los cuerpos docentes.

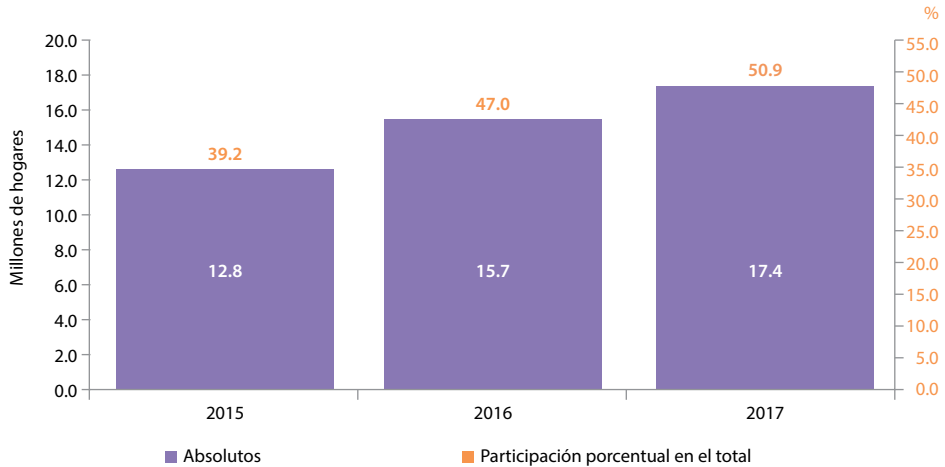
Antes de continuar es menester establecer el concepto de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) y su marco de aparición. Para Cabrero son las que giran en torno a tres medios básicos: la informática, la microelectrónica y las telecomunicaciones; pero giran no sólo de forma aislada sino —lo que es más significativo— de manera interactiva e interconexionadas, lo que permite conseguir nuevas realidades comunicativas (Cabrero 2018, p. 198). De acuerdo con Castells (2006), la Sociedad de la Información, en la cual se aprecia no sólo una importante revolución tecnológica, sino también un impacto destacado de ésta sobre el componente

social; se aprecia en la innovación de productos, pero también en la realización de procesos en los que la virtualidad cobra un papel cada vez más relevante.

Las TIC han sido parte de un movimiento social sin precedentes en la historia de la humanidad, y han generado un impacto en la sociedad, lo cual se visibiliza desde hace quinientos años, al utilizar el libro como soporte impreso. Al hablar de las TIC se tiene en cuenta que son una oportunidad y un desafío, donde se encuentra un sentido, como es el de permitir desarrollar sociedades más democráticas e inclusivas, que puedan articularse con la colaboración, la creatividad y la distribución tal vez más justa del conocimiento científico, con una educación equitativa y de calidad para todos. Las TIC deben mirarse como el conjunto de tecnologías que permiten el acceso, producción, tratamiento y comunicación de información presentada en diferentes formatos y a la vez entrelazada con el texto, la imagen y el sonido. La entrada acrecentada de las TIC, en el día a día, lleva a que la presencia física sea poco necesaria para la ejecución de actividades y procesos. Guido (2009) menciona que “en la medida que las TIC van ‘digitalizando’ los procesos vitales de la sociedad están sirviendo de base para el surgimiento de un entorno completamente nuevo y diferente”.

De acuerdo con datos de la Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de las Tecnologías de la Información en los Hogares (ENDUTIH), levantada por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) en 2017, revela que 17.4 millones de hogares disponen de Internet (50.9 por ciento del total nacional), ya sea mediante una conexión fija o de tipo móvil, lo que significa un incremento de 3.9 puntos porcentuales respecto del año anterior.

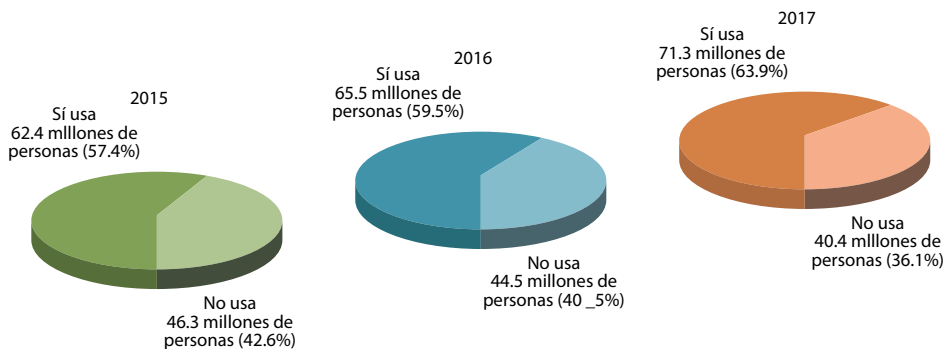
Gráfica 1. Hogares con Internet, 2015-2017



Fuente: INEGI, ENDUTIH, 2017.

Lo anterior se ve reflejado en el aumento al número de usuarios de Internet, donde, de las personas encuestadas mayores de seis años en el país 71.3 millones declararon usar Internet, lo que representa el 63.9% de la población. “Esta cifra significa un avance de 4.4% respecto de los datos de 2016 –59.5%” (INEGI, 2018, p. 1).

Gráfica 2. Población según condición de uso de Internet, 2015-2017



Fuente: INEGI, ENDUTIH, 2017.

En México, los jóvenes entre los quince y veintinueve años representan la mitad de la población; más de veintinueve millones de jóvenes tienen menos de veintiséis años: quince millones de mujeres y catorce millones de hombres. Estos jóvenes son, relativamente, bien educados: 23% tienen estudios universitarios; 20% están en la universidad, y 1.2% están trabajando en maestrías; sólo 47% son empleados (INEGI, 2011), y más de 30% usan Internet desde su casa (Cuevas y Vera, 2016, p. 24).

8.4 Las TIC y su relación con la educación

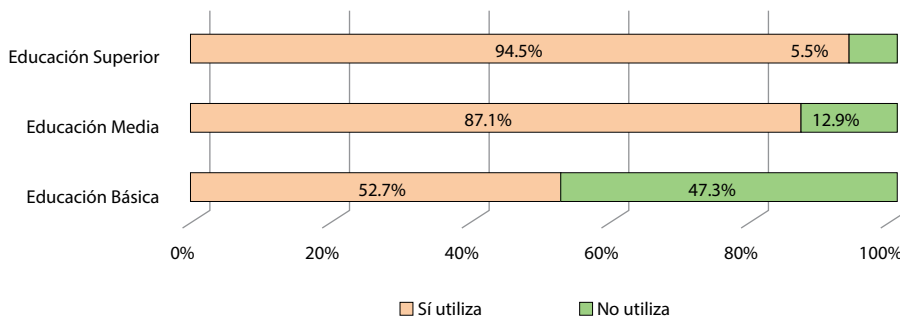
Los mecanismos para adquirir información han ido cambiando con el paso de los años. Es innegable que la sociedad evoluciona y con ella las formas de enseñanza y aprendizaje, es decir, el contexto actual en los salones de clase no es igual a los planteados diez años atrás, donde los métodos no involucraban, en gran medida, el uso de herramientas que influenciaran en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Actualmente, y dadas las condiciones del año 2020, se han modificado los roles y dinámicas entre profesores y alumnos. En la actualidad, dichas herramientas son, para el docente, armas factibles para la creación de nuevas estrategias afines a las innovaciones y transformaciones tecnológicas, pero también pueden convertirse en armas de distracción si no son utilizadas adecuadamente.

La educación en México está inmersa en cambios estructurales originados desde principios del siglo xx, con la creación de la Secretaría de Educación Pública en 1921 y sus proyectos educativos que atendieran las necesidades de la población, hasta la Reforma más reciente de 2013 y la actualmente en proceso de 2019, con el objetivo principal de que ésta sea incluyente, sin dejar de lado el uso de las tecnologías para fomentar la calidad de la enseñanza. Es conocido que las telecomunicaciones han llegado para romper las fronteras existentes. Convirtiéndose el Internet en una “herramienta que ha permitido que el conocimiento llegue a lugares donde antes era casi impensable” (Martín, 2017, p. 92).

El discurso de las transformaciones en la educación ha sido, principalmente, la formación de seres participativos con su entorno, activos en las decisiones del país, capaces de alcanzar sus metas, competentes y hábiles

para construir un mejor futuro y contribuir al desarrollo de su comunidad, en menos palabras, ciudadanos dispuestos a mejorar su entorno social y natural. Pero, con el uso de las TIC ¿en realidad sucede esto? ¿La educación actual, basada en competencias, logra que los estudiantes adquieran los conocimientos para desarrollar habilidades y mostrar actitudes para resol-

Gráfica 3. Porcentaje de usuarios de Internet por nivel de escolaridad, 2017



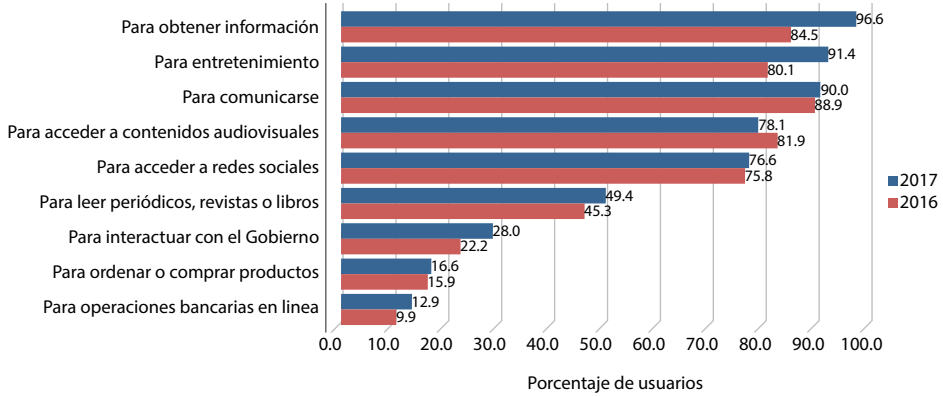
Nota: Excluye a la población sin escolaridad o que omitió indicar su nivel de escolaridad.

Fuente: INEGI, ENDUTIH, 2017.

ver y enfrentar situaciones de la vida diaria? El ensimismamiento en una de las herramientas más importantes de las TIC: el Internet, ha venido a causar estragos tanto en la educación como en la vida diaria. 50.9% de la población total, es decir, 17.4 millones de hogares cuentan con conexión a Internet, de esos, el mayor porcentaje de personas conectadas a la red cuentan con estudios de nivel superior, mientras que el menor, tiene estudios de educación básica (INEGI, 2018).

Con base en la información de la ENDUTIH 2017, puede decirse que únicamente 5.5% de personas con estudios de nivel superior no acceden a la red, mientras que, quienes cuentan con estudios de nivel medio superior, representan un 12.9% y el nivel básico la cifra aumenta a un 47.3%. Tener conexión a Internet no debería derivar en un problema, la problemática es el uso de ésta. De acuerdo con la encuesta realizada por INEGI, las principales actividades realizadas en Internet durante 2017 son: “para obtener información” (96.9%), “para entretenimiento” (91.4%) y “para comunicarse” (90.0%). Otras como “acceder a contenidos audiovisuales” y “acceder a redes sociales” muestran porcentajes del 78.1 y el 76.6%, respectivamente.

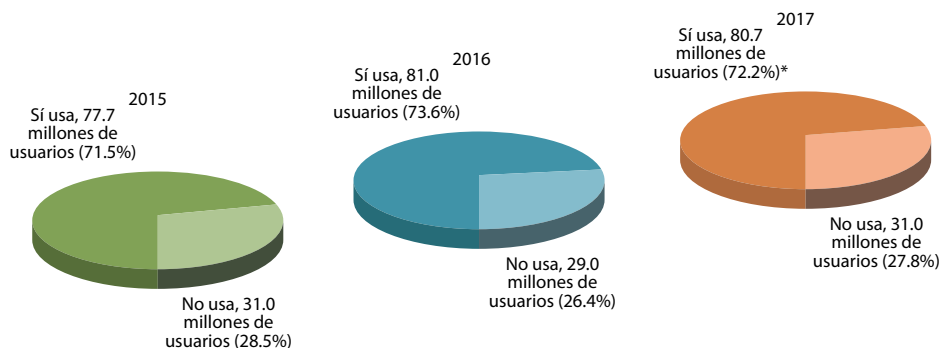
Gráfica 4. Usuarios de Internet por tipos de uso, 2016-2017



Fuente: INEGI, ENDUTIH, 2017.

La tecnología avanza a pasos agigantados y ésta influye de manera diaria y directa en los niños, jóvenes y adultos, ensimismándolos en herramientas como celulares, computadoras, redes sociales y demás tecnología que les facilite la convivencia diaria, el aprendizaje y la realización de tareas e investigaciones escolares, de ahí que otro punto importante para considerar es el uso de los celulares en las aulas. Si bien es cierto que son de gran utilidad para la obtención de información por su rápida conectividad, fácil traslado y gran acceso a las diferentes redes, también es cierto que contribuyen a la distracción del alumno. En la gráfica siguiente se observa que el 72.2% de la población objetivo indicó tener a su disposición un teléfono celular habilitado para hacer y recibir llamadas o mensajes. De ellos, un 80.2% cuenta con un celular de los llamados *Smartphone* o inteligente; un 0.8% cuenta con dos celulares, uno común, es decir, un dispositivo móvil con las funciones básicas y un celular inteligente; mientras que un 19.0% únicamente cuenta con celular común. (INEGI, 2018).

Gráfica 5. Población según condición de uso de Internet, 2015-2017



* El número de usuarios de 2017 es estadísticamente igual al de 2016.

Fuente: INEGI, ENDUTIH, 2017.

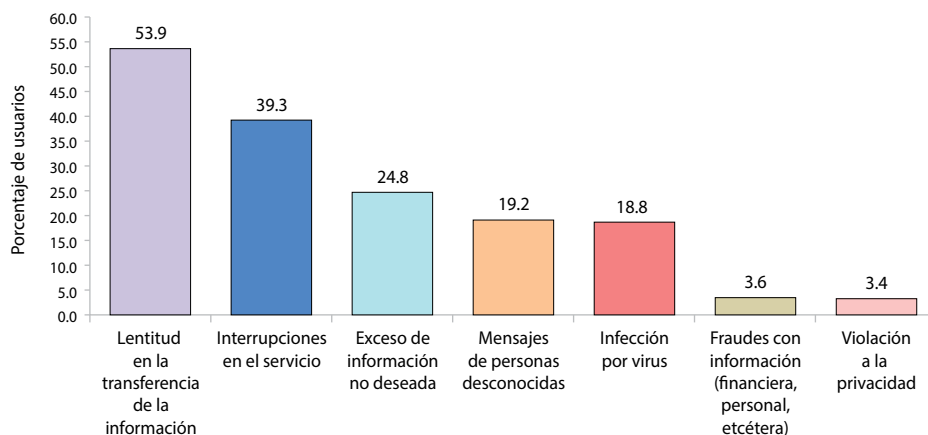
El contexto del 2020 —con una pandemia causada por el COVID-19— y la educación, tanto en México como en otros países, se ha visto orientado a un aislamiento físico y social. Pareciera que las acciones de ‘cuarentena’, establecidas por los gobiernos, han obligado a las instituciones educativas a actuar sobre la marcha, buscando soluciones inmediatas para contrarrestar los efectos de no asistir a clases presenciales. En medio de una emergencia sanitaria, las TIC han llegado como el actor principal para rescatar los procesos de enseñanza y aprendizaje, sin embargo, se han evidenciado brechas de conectividad mundial, donde si bien se ha avanzado en la penetración de Internet en nuestro país, la proporción respecto de otras naciones es todavía menor. En países como Suecia, Reino Unido, Corea del Sur, Japón y Alemania, nueve de cada diez personas son usuarios de Internet; mientras que en México la proporción es seis de cada diez personas (INEGI, 2018).

La importancia de la información y de las comunicaciones, la rapidez y volatilidad del cambio y la falta de consenso sobre su impacto requieren una atención cuidadosa por parte de los gobiernos y sobre todo de sus áreas educativas. Esto tiene una connotación muy especial cuando se cae en la cuenta de la cantidad de incógnitas que rodean este tópico. Los estudios académicos de las experiencias pasadas pueden proveer algunos rastros para las acciones futuras, pero las oportunidades abiertas por la “revolución de la información” son tan nuevas y, en muchos casos, tan poco probadas, que

se tiene la sensación de que el pasado no siempre es la mejor guía para el futuro (UNESCO, 2006, p. 9).

La reformulación de la enseñanza y aprendizaje en época de emergencia llegó acompañada de las TIC, habilitando nuevas maneras de ejecutar o continuar actividades a través de la interacción en línea, mediante el uso de Internet, situación que marcó aún más los inconvenientes de conectividad. Al respecto, ENDUTIH en 2017 plantea los principales problemas que los usuarios de Internet identifican al conectarse con la red, siendo la lentitud en la transferencia de información la problemática mayor.

Gráfica 6. Principales problemas que tienen los usuarios al navegar por Internet, 2017



Nota: Lo usuarios pueden reportar más de un problema al navegar por Internet.

Fuente: INEGI, ENDUTIH, 2017.

Si bien las TIC han jugado un papel fundamental para el ejercicio de la educación, en los últimos meses se ha demostrado que las instituciones no han atendido las ventajas de su aplicación como instrumento didáctico, mucho menos se ha logrado implementar dichos instrumentos en las diferentes guías curriculares. Ha sido evidente el potencial de las TIC como soporte a tareas críticas como el *teletrabajo* o la educación [...] Tal vez hasta este momento muchas empresas percibían el concepto de transformación digital como una opción a contemplar para un futuro lejano y como un costo de desarrollo de talento e infraestructura que no mostraba retornos claros (Duran, 2020).

Dado el preámbulo anterior se plantea la revisión de diferentes modelos práctico-educacionales que integren las TIC como herramientas didácticas que enriquecen los procesos de aprendizaje. “La revolución, que han supuesto las nuevas tecnologías, ha alcanzado todos los escenarios de nuestra vida. El mundo se ha transformado gracias a ellas, abriendo nuevos canales de comunicación, y rompiendo las formas tradicionales, sujetas a un espacio y un tiempo” (Martín, 2017, p. 94), así que las TIC han llegado a propiciar cambios en la estructura social, que en su mayoría han resultado positivos, sin embargo, también se han generado aspectos negativos: cuando una herramienta que acerca, comunica y nos mantiene al día no se usa de la forma adecuada causa impactos contrarios en los estudiantes.

La visión del mundo conectado ha abierto una ventana transformadora de la enseñanza y el aprendizaje, por ende, la forma en que las personas se desenvuelvan, así como las premisas de los movimientos sociales, mismos que concentran nuevos ambientes, inquietando los procesos de resistencia, y desconociendo el aprendizaje como una actividad exclusiva, interna e individual; es decir, se ha fortalecido un cambio de época. Según la opinión de Castells (1996), una época histórica cambia cuando se transforman de forma cualitativa y simultánea las relaciones de producción, las relaciones de poder, la experiencia humana, la cultura, la educación y la generación y producción de conocimiento. (Souza y Victorino, 2014, p. 41).

El educador estadounidense Ernest Boyer, en el texto *Una propuesta para la Educación Superior del Futuro*, reflexiona sobre la labor académica como una actividad compleja que da la oportunidad de responder a los retos de la sociedad moderna y de la Educación Superior. Lo que nos lleva a pensar cuáles serían estos retos y cómo los enfrentan los docentes. La vertiginosa era tecnológica ha modificado el trabajo docente, tanto en compromisos, como en funciones y contribución a la enseñanza. El tejido actual en las aulas no es igual a los planteados diez años atrás, donde los métodos no involucraban a las herramientas que ahora rigen los procesos de aprendizaje en el alumno, dando como resultado que las formas de educar impacten en las aulas y en la vida diaria. Los docentes deben actualizarse en las tareas que les competen generando enseñanza de calidad, misma que se logrará fomentando el aprendizaje activo, crítico y creativo.

En este punto es importante mencionar que para Boyer, la enseñanza no sólo es transferir conocimiento, también implica transformarlo y extenderlo a los niveles necesarios, creando así una labor dinámica e interdependiente que permita a los académicos enfrentar el futuro con mayor preparación, por ende, impulsar a los estudiantes a aprender y conocer lo que se encuentra alrededor, logrando tendencias interdisciplinarias; es decir, alumnos capaces de desarrollar estudios especializados y aunar otros campos del saber.

Gracias al Internet, los docentes y alumnos tienen amplio acceso a la información, lo que, en teoría, traería consigo una sociedad del conocimiento. Sin embargo, en nuestros días, la herramienta máxima de las TIC no ha cumplido la función para la que fue creada. En esta era, resulta sumamente importante realizar una diferenciación entre acceso a la información y conocimiento, entendiendo por conocimiento el proceso biológico con mecanismos formadores de nociones, ideas, conceptualizaciones y teorizaciones. Asociado a esta tesis, en el texto *El conocimiento en construcción* de Rolando García, se mencionan también que para edificarlo se requiere de la interacción entre un *sujeto-objeto*, derivando en acciones coordinadas que generan operaciones fundamentales y éstas, a su vez, organicen objetos, situaciones y fenómenos de la realidad. Es así como el desarrollo del conocimiento no se da de manera uniforme ni por simple acumulación, más bien, se les atribuye a etapas de elaboración de instrumentos cognoscitivos por parte del sujeto.

Dado lo anterior, derivamos que para trasladar la información a conocimiento requerimos de procesos más complejos que sólo leerla y almacenarla, es necesario analizarla, entenderla, comprenderla y reinterpretarla. Es aquí que la actividad docente juega un papel fundamental, resultando menester de los académicos encaminar al uso de las TIC, ocupándola no como un medio para entretener, sino como un instrumento capaz de guiar a la interdisciplina mediante la sensatez intelectual; es decir, olvidarse de las redes sociales y comenzar a usar el Internet integrando ideas que conecten al pensamiento con la acción, dando impulso e inspiración en los alumnos, formando seres responsables con la información y el manejo de la misma, logrando entonces, el objetivo para lo que fueron creadas las TIC: la construcción del conocimiento.

Dentro de los métodos de aprendizaje se generan diversas teorías, entre ellas, el constructivismo explicado por Jean Piaget a mediados del siglo xx. El inconveniente actual de este planteamiento es que no contaba con acercamientos a la tecnología, entonces, ¿se puede retomar en la enseñanza actual? Según George Siemens —teórico en la enseñanza— la tecnología ha reajustado la forma en que vivimos, por lo tanto, la manera en que nos comunicamos y —claro— la forma en que aprendemos, lo que deriva en nuevas necesidades de aprendizaje que reflejen los ambientes sociales. Es decir, incluir el diseño de materiales multimedia como parte de los procesos educativos, desarrollando métodos más flexibles para el alumno, que, de por sí, vive ensimismado en la tecnología.

Siemens, inmerso en la sociedad digital, plantea que las necesidades de aprendizaje deben reflejar los ambientes sociales, suministrando nuevas tendencias donde éste se realice de manera abierta, no lineal, incluso como método extra al currículo. Con la tecnología, se puede lograr este aprendizaje informal, ya que se ha convertido en una herramienta que moldea nuestro pensamiento, al grado de que alumnos con acceso a la Red de redes se apropian del conocimiento mediante *videoturoriales*. De acuerdo con Jiménez Castillo y Marín Carrillo (2012), esta herramienta ha experimentado un uso incremental en los últimos años, dado que conjuga elementos que proporcionan al alumnado un medio específico para adquirir competencias específicas y que es acorde con el modelo de estudio planteado por el Espacio Europeo de Educación Superior. La fusión de imágenes, sonido y texto proporciona al estudiante una alternativa a la formación y comunicación tradicionales (Jiménez y Carrillo 2012, p. 66).

8.5 La experiencia en educación superior

8.5.1 Principales obstáculos que enfrentan las universidades para la atención a su estudiantado en tiempos de sana distancia

En lo general, en el contexto de las 40 universidades públicas mexicanas (Upp) se vive un proceso desigual y combinado. Desigual, porque hay universidades grandes, con mucha infraestructura informática y hay otras que

tienen apenas la suficiente para no quedarse al margen de la globalización; y combinado, porque aun en las mismas universidades medianas hay carreras y posgrados que tienen buena infraestructura y otras carreras de la misma institución con escasos recursos.

Identificamos tres grupos de universidades: las grandes universidades con presupuesto federal, por lo menos suficientes para cubrir sus gastos de operación; las medianas con larga tradición en las entidades federativas con suficiente financiamiento, y aquellas también estatales con mucha dependencias de sus gobiernos de las distintas entidades federativas. No incluyo otras universidades también estatales, como la red de universidades tecnológicas, politécnicas e interculturales que apenas se crearon a partir de la primera década de este siglo XXI y que dependen de la Secretaría de Educación Pública (SEP), tampoco a las universidades del bienestar que se están creando en el actual cambio de régimen del Gobierno 2018-2024; éstas serían objeto de otro foro para analizar sus problemas de cómo darle continuidad a las actividades académicas ante la pandemia.

Las grandes universidades federales como la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), Instituto Politécnico Nacional (IPN), entre otras,¹ cuentan con buena infraestructura informática, suficientes plataformas que, incluso, tienen diseñados sus planes de estudios, programas de cursos en diseños instruccionales y procesos de evaluación didácticos que se llevan totalmente en línea en algunas de sus carreras profesionales y de posgrado.

De las universidades públicas del segundo grupo que se incorporaron de inmediato a la modalidad educativa virtual o por lo menos semipresencial, como la Universidad Virtual de Guadalajara (UVG), la Universidad Veracruzana (UV), entre otras, tienen menos obstáculos en esta pandemia para continuar los cursos universitarios.

La Universidad Nacional a Distancia de México (UnADM) (2010), que todos sus planes de estudios, sus carreras y posgrado están ejerciéndose en

¹ En este grupo se incluirían las universidades autónomas de la Ciudad de México y la Universidad Autónoma Chapingo, sobre todo, por el origen de su presupuesto federal (Mendoza, 2019). Sin embargo, la Universidad Autónoma Chapingo no cuenta con carreras profesionales y programas de posgrado en su sede principal Texcoco, Estado de México, diseñadas bajo la modalidad a distancia virtual.

línea, tiene otro tipo de problema, pero en esta coyuntura pandémica no se interrumpen sus actividades académicas.

Otras universidades públicas estatales (UPE), identificadas en el tercer grupo, como la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca (UABJO), Universidad Autónoma de Chiapas (UACHis), Universidad Autónoma de Guerrero (UAGro), Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y la Universidad Autónoma Chapingo (UACH) (esta última con distintas sedes en diferentes entidades federativas que no cuentan con suficiente infraestructura informática) no tienen carreras completas en la modalidad a distancia virtual (ADV), además de que sus estudiantes provienen de espacios rurales o no hay suficiente cobertura de la red Internet. En efecto, son las instituciones de educación superior (IES) que año con año se ven más afectadas por los recortes presupuestales, que tienen que buscar cada vez más presupuestos extraordinarios del Gobierno federal, a veces, hasta para pagar la nómina de sus trabajadores académicos y administrativos o aspectos como el aguinaldo, amén del recorte de otras prestaciones sociales (Mendoza, 2019).

En este sentido, en este grupo de universidades, el problema principal no son tanto los estudiantes, sino más bien nosotros los profesores, acostumbrados a los procesos de enseñanza y aprendizaje en modalidad presencial. Y que aquellos que se interesan en continuar los cursos usando plataformas de códigos abiertos: Moulded, plataformas universitarias o distintas aplicaciones: Facebook académico, Whatsapp, correo electrónico (CE), video conferencia (VC), Podcast, Zoom, Skype, Classroom, entre otras aplicaciones, que apenas estamos conociendo y usando en la llamada cuarentena. Todos estos apoyos informáticos se han presentado como alternativas para avanzar y concluir los cursos de los estudiantes.

Si me preguntan qué pasa en este análisis con las universidades privadas, creo que también el gran espectro de ellas se puede agrupar en esos tres grupos: las grandes universidades, las medianas y las pequeñas, cada cual con sus propias características (Victorino 2014). Las grandes universidades privadas como el TEC-Monterrey, la Universidad Iberoamericana, la Universidad de Monterrey, la Universidad Anáhuac, entre otras de ese calibre, que cuentan con plataformas y diseños instruccionales de algunas de sus carreras profesionales y programas de posgrados, tienen otro tipo de

problemas, pero no de improvisar los cursos en tiempo de pandemia para continuar sus actividades académicas.

8.6 Utilidad de las plataformas virtuales para dar continuidad al ciclo escolar

Debemos aceptar que el cambio de paradigma hacia una modalidad de educación a distancia virtual es una necesidad nacional, por tanto, estaría por encima de conflictos laborales y de oposición de los profesores sobre todo los maestros sindicalizados para utilizar estas herramientas.

Es el momento en que las universidades públicas deben capacitar a sus profesores para transformar los planes y programas de estudio al paradigma virtual. Primero, contar con una buena plataforma constantemente actualizadas; invitar a los docentes a capacitarse para comprender y aplicar el paradigma educativo virtual; hacer los diseños instruccionales de sus programas, familiarizarse con las nuevas estrategias de aprendizaje y enseñanza virtual, incluyendo sus propias metodologías didácticas y maneras de evaluar todo el proceso, apoyándose con cartas descriptivas que aprendan desde el inicio (encuadre) el desarrollo y el cierre en cada sesión, así como también las diferentes estrategias evaluativas a lo largo del curso. Ahí deben estar las estrategias de la evaluación y sus momentos y tipos: inicial (diagnóstica), intermedia (formativa) y final (sumativa y promedial). Todo debe estar muy bien estructurado aun reconociendo la libertad de cátedra y de investigación.

Estaríamos innovando lo que Gutiérrez (2012) llama el conectivismo pedagógico y sus propias teorías pedagógicas y didácticas, que también nos permitan promover formación de pensamiento crítico con los estudiantes, construir aprendizajes significativos (Vigotsky 2002) (Ausubel 2010), valores universales, regionales, nacionales, locales y personales.

Una verdadera capacitación a profesores implica necesariamente conocer todos los elementos de este nuevo paradigma educativo. Habrá instrumentos y estrategias adecuadas para registrar todo lo sucedido en los cursos: no será necesario pasar lista, pues la plataforma —por la planeación didáctica— registra el ingreso al portal o aula virtual del profesor ahora en su rol

de coordinador o facilitador. No será una necesidad revisar tareas presenciales ni por correo electrónico, porque el estudiante debe subir sus exámenes o tareas de investigación a la plataforma. La rúbrica es un apoyo increíble para la evaluación de los procesos de aprendizaje y enseñanza, porque ahí irán evaluando sus principales rubros determinado por el facilitador y la propia estrategia pedagógica y didáctica del curso.

8.7 Una alternativa global, regional y nacional para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje

Nosotros venimos planteando a lo largo de este capítulo la necesidad de reorientar el rol de la escuela y la educación en general, que deje de ser una escolarización para formar profesionales sólo para el empleo y que se recupere una formación para solucionar realmente problemas de la comunidad, incluyendo los propios problemas personales. Sin embargo, pedir y proponer esta alternativa a los maestros y a los estudiantes, sin tener una visión de un nuevo mundo y de una nueva sociedad, nos lleva a conocer la prospectiva como una manera de planeación a mediano y largo plazos, a identificar los siguientes tres escenarios, para que luego nos ubiquemos en un escenario optimista que nosotros debemos forjar.

- 1°. *Pesimista*. Con la continuación del capitalismo rapaz o salvaje, las cosas empeorarán (acentuación del Neoliberalismo, incremento de la desigualdad social). Tendremos más delincuencia común y delincuencia organizada, violencia de todo tipo, desempleo y precariedad en el empleo, mayor corrupción en todos los niveles, más marginación social, sobre todo, en las comunidades rurales, más analfabetismo de saber leer y escribir, y analfabetismo digital del uso de las TIC.
- 2°. *Pesimista-optimista*. Cambiar para que todo siga igual. En algunos países, con mucha deuda externa, se está hablando de que se les condenará y se abrirán nuevas líneas de crédito. Pero los capitalistas neoliberales no dejarán de explotar a los trabajadores, ni pararán su carrera de privatizar todos los bienes nacionales y los recursos naturales de las distintas naciones. Como en el caso de los EE. UU., don-

de ha desaparecido el Estado de bienestar y se han privatizado todos los servicios a las comunidades nacionales y las migratorias también. Se ha visto lo injusto de ese capitalismo, en otras experiencias, pero, en la presente pandemia del COVID-19, la gente de escasos recursos murió porque no pudo pagar una consulta en una clínica u hospital privada, o porque era mayor de 60 años y no era de prioridad para el Gobierno.

- 3º. *Optimista* (Izquierdas alternativas). Aquí se ubican aquellos gobiernos nacionales que están trabajando por una alternativa hacia un Estado de bienestar social que pueda enfrentar obstáculos como la pandemia COVID-19 que los ciudadanos encuentren apoyo y respaldo en su Estado-Nación. Significa, en lo general, una alternativa civilizatoria. No ver la *naturaleza* como recurso natural infinitamente disponible y rentable. Sus políticas públicas están orientadas hacia otro tipo de modelos de desarrollo, modos de consumismo, otros tipos de economías plurales: microeconomías, economía circular, agricultura familiar y agroecológica, y economía social solidaria.

Esta es la opción que estamos investigando en nuestro Instituto de Investigaciones Socioambientales, Educativas y Humanísticas para el Medio Rural (Iisehmer) de la Universidad Autónoma Chapingo, y deberíamos trabajar, los profesores universitarios, en este escenario por el bien de México. Si los profesores no tenemos y contamos con un optimismo ante la vida y en vías de solucionar problemas fuertes que afectan a la educación como el COVID-19, no tendremos un futuro viable y posible para construir nosotros mismos. No mirar un escenario como destino fatal, sino como un espacio con fuertes rasgos de una vida humanitaria y de salud ambiental.

En este escenario retomemos lo que plantea Souza Santos a propósito de la pandemia: “el virus es un pedagogo que nos quiere decir algo, el problema es si nosotros lo entendemos y comprendemos”. (Souza, 2020). Especialmente, si los profesores queremos comprender el mensaje de lo que nos está indicando el COVID-19, hay que entender que la pandemia debemos de tomarla como un nuevo objeto de estudio, que debe ser abordado desde las ciencias naturales, las matemáticas y las ciencias sociales, y qué mejor que fuese tratado

desde la inter y la transdisciplina en las distintas carreras y posgrado en nuestras universidades. Si queremos y deseamos pensar nuestras prácticas docentes, de investigación y difusión cultural en un escenario optimista —y no ver sólo a la escuela como espacio de escolarización, sino como un ámbito abierto al tiempo y de gran comprensión, en aspectos problemáticos para generar nuevos conocimientos y dar respuesta, a partir de las problemáticas de su entorno mundial o global, regional, nacional y local—, esa sería la nueva direccionalidad para una verdadera transformación social mundial en nuestro continente y en México.

8.8 El caso de la Universidad Autónoma Chapingo

La tradición en los tipos de enseñanza, con la que hemos convivido en la historia de la humanidad, ha venido evolucionando acorde a los avances científicos tecnológicos. En el caso mexicano, probablemente desde los años sesenta del siglo xx hasta la actualidad, por lo menos venimos trabajando en cuatro estrategias: educación a distancia por correspondencia, en la radio educativa, en televisión educativa y recientemente, ya en los ochenta del siglo xx, en educación a distancia virtual (Victorino, 2014). Sin embargo, esta modalidad de la EaDV tiene más problemas de conectividad en las regiones de mayor marginación y pobreza.

La UACH, desde el año 2010, reorientó su examen de admisión para vincularse más a la población rural de escasos recursos, ya que se había generado un proceso de centralización de su matrícula en la región centro del país. Tan sólo el Estado de México y el Distrito Federal, hoy CDMX, concentraban casi el 30% de los estudiantes que ingresaban a la UACH, pues eran los que tenían mejores conocimientos y habilidades para acceder a ese nivel educativo. Sin mermar el nivel de conocimientos en su perfil de ingreso, se promovió estimular el ingreso de los buenos estudiantes, provenientes de familias del medio rural de escasos recursos y de comunidades más apartadas de las ciudades.

Actualmente, está ingresando a la UACH entre un 30 o un 35% de su matrícula proveniente de los pueblos originarios, preferentemente, de gru-

pos étnicos de diferentes regiones del país. Esto se observa desde que ingresan al primer año de la Preparatoria Agrícola y al nivel propedéutico. En consecuencia, una de las desventajas para que los estudiantes no puedan conectarse a las redes sociales y tomar los cursos en línea es esa falta de conectividad, por encontrarse en zonas de alta marginación sin tener acceso al Internet.² Es en estas circunstancias donde la universidad debe promover convenios con los gobiernos estatales para apoyarnos con la radio y la televisión educativa. En distintas entidades federativas del país existen radios comunitarias que pueden orientar su apoyo hacia la promoción educacional universitaria.

8.8.1 Experiencias posibles de compartir en la UACH

Una de las experiencias más importantes es que cuando regresemos a la “normalidad anormal” o “nueva normalidad” del grupo de las UPs, que no tienen infraestructura para la EaDV, se debe invertir en ella, y aprovechando la Reforma Educativa (RE) actual (SEP 2019) conocida como la Nueva Escuela Mexicana (NEM), formen y capaciten a sus profesores para avanzar siquiera en una modalidad intermedia entre la presencial y virtual, conocida como la modalidad semipresencial, para tener más elementos ante situaciones de crisis como el COVID-19. Y para ello se deben apoyar con las grandes universidades ya mencionadas para atender sus propias necesidades de las IES.

Comparto una experiencia fundamental en una de las macro universidades de América Latina, especialmente, en Centro América. Desde 2003, a iniciativa de un grupo de profesores-investigadores de la Universidad

² Los estudiantes de las zonas rurales comentan que no pueden enlazarse de manera estable a la red Internet, teniendo dos características fundamentales: aquellos que viven en pequeñas ciudades o pueblos padecen porque la señal es muy endeble. Se logran conectar, pero la lluvia o el viento hacen que se corte a cada rato sin poder atender a una conferencia o video conferencia por más de media hora. Los que viven en las rancherías con una población menor de 500 habitantes, por ejemplo, tienen que trasladarse a esos pequeños pueblos o pequeñas ciudades tan sólo para llamar por teléfono a sus compañeros y preguntar sobre el asunto de las tareas pendientes de los cursos que deben avanzar y concluir, porque se termina el semestre. Este tipo de población estudiantil vive esperanzada a que las clases de manera presencial se implementen como antes de la pandemia lo hacían.

Autónoma Chapingo (UACH), especialmente del Doctorado en Ciencias en Educación Agrícola Superior (DCEAS), a partir de un financiamiento de la ANUIES, con profesores de universidades costarricense, diseñamos el Doctorado en Ciencias Naturales para el Desarrollo (Docinade). En 2005, se abrieron las puertas a la primera generación; inicialmente, era totalmente a distancia (virtual), con el apoyo de la infraestructura informática de la Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica. A lo largo de 15 años de trabajo, los distintos estudiantes provenían de varios países de nuestro continente, preferentemente latino y centroamericanos de Colombia, Nicaragua, El Salvador, Guatemala, Panamá, Perú, Honduras, Costa Rica y México, entre otros países importantes. Los propios usuarios nos pedían que no todo el proceso fuera a distancia-virtual, porque, además, de no contar en su centro trabajo, de investigación o de enseñanza, con la suficiente infraestructura informática, sobre todo, la señal de Internet en las regiones más alejadas de sus ciudades, perdían el contacto con sus comunidades indígenas y rurales, por lo que se les dificultaba volver a ellas para recoger datos empíricos, para alimentar sus propios procesos de investigación científica.

A fin de cuentas, para no detallar más esta buena experiencia, decidimos una modalidad intermedia para avanzar con menos dificultades. Se institucionalizó la modalidad conocida como semipresencial. Entonces, los estudiantes y profesores desarrollamos algunas semanas al año para reunirnos en seminarios presenciales, para el seguimiento de sus trabajos de investigación y procesos de titulación del Docinade. El resultado es que este doctorado ha sido acreditado de Alta Calidad por la certificadora del Consejo de Educación Superior de Centro América; hay contribuciones importantes de sus egresados a la solución de grandes problemas regionales-locales de sus países, y ha obtenido alto porcentaje de retención de los estudiantes y una eficiencia terminal por arriba del 65% (Victorino-Guzmán, 2015).

En aquellas IES que estén generando nuevas carreras profesionales, la incorporación del paradigma de educación a distancia virtual (PEADV) debe ser un eje fundamental, pues el Nuevo Conacyt (2019) y la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) han (recomendado) que se apoyarán más aquellas nuevas carreras y nuevos

posgrados que no reproduzcan las carreras convencionales y tradicionales, en las que se concentra la más alta demanda de nuevo ingreso a las licenciaturas. Las nuevas carreras, que tienen como precedente las llamadas nuevas ciencias y nuevos problemas nacionales como objeto de estudio, deben promoverse y abrirse en la modalidad EaDV o por lo menos en la modalidad semipresencial.

El Conacyt (ahora Nuevo Conacyt, desde 2017) está trabajando para la acreditación de un Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) en esta modalidad de EaDV, sin duda, es una política para la formación de talentos en las áreas de investigación científica de primera línea, porque los nuevos programas deben estar adecuados a las necesidades nacionales y globales actuales y del futuro.

8.9 Políticas educativas gubernamentales y políticas educativas públicas ante la pandemia COVID-19

Con la finalidad de visualizar el comportamiento de las políticas educativas gubernamentales y las políticas educativas públicas, incluimos en este capítulo las preguntas y respuestas en la participación del Panel intitulado “Cambios en la política educativa después del COVID”, como parte del Foro organizado los días 23 y 24 de julio por el Gobierno del Estado de México a través del Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa región centro (Credomex)

El objetivo del panel consistió en formular algunas propuestas acerca de los cambios necesarios en la política educativa, a partir de las experiencias derivadas de la pandemia. Las preguntas eje del panel fueron:

1. ¿Qué puede destacar de las políticas educativas implantadas en nuestro país entre 2019 y 2020?
2. ¿Considera que se generó alguna o algunas políticas a nivel federal o estatal para atender las necesidades educativas derivadas de la pandemia? ¿Cuáles?
3. ¿Qué cambios o aspectos tendrían que incorporarse a la política educativa de nuestro país a partir de las experiencias durante la pandemia?

Una síntesis de las respuestas a estas preguntas fueron las siguientes reflexiones:

¿Qué puede destacar de las políticas educativas implantadas en nuestro país entre 2019 y 2020?

Lo que pasó entre 2019 y 2020 fue una vivencia con mala suerte para la política educativa gubernamental en el país, en una coyuntura de crisis dual: se estaba iniciando la Reforma Educativa (RE) de La Nueva Escuela Mexicana (NEM), sobre todo, en educación básica (preescolar, primaria, secundaria y nivel medio superior) con orientación de educación integral, medioambiental, vida saludable, todo en dirección hacia una *excelencia educativa*; y justo en marzo de 2020 se agudiza la pandemia de alcance global-total y se paralizan las actividades presenciales en todo el mundo. En México se recurre, como opción alternativa para salir del paso, a la educación remota o a distancia virtual, con las anteriores experiencias de los principales actores educativos: profesores, alumnos y padres de familia; quienes podemos señalar dos enseñanzas muy importantes:

- 1^a La política educativa gubernamental de La Nueva Escuela Mexicana cayó en un impasse. Se bloqueó y se paró ante la emergencia nacional de no retrasar los ciclos escolares. Sin duda, se debe retomar cuando haya disminuido la intensidad de la pandemia y los alumnos y todo el sistema educativo vuelva a la presencialidad escolar.
- 2^a Emergió como política educativa una acción pública para no dejar en el limbo al Sistema Educativo Nacional (SEN), con acciones de avanzar en los cursos y programas de estudios con distintas opciones de tecnología, no sólo la enseñanza remota sino con otras, como TV educativa, radio educativa y comunitaria. La política educativa se volvió Política Educativa Pública (PEP), porque la hicieron así los actores educativos: profesores, padres y madres de familia, y los estudiantes. El Gobierno Federal y la SEP parecían como los acompañantes de estos procesos. Al parecer, las políticas educativas gubernamentales también cayeron en el impasse, por lo

tanto, se detuvieron. Desde marzo 2020 ya no se habla del empuje de la Cuarta Transformación (4T) y de la Reforma Educativa de 2019, inspirada en la Nueva Escuela Mexicana (NEM); se habla muy poco.

*¿Considera que se generó alguna o algunas políticas a nivel federal o estatal para atender las necesidades educativas derivadas de la pandemia?
¿Cuáles?*

En el contexto de un cambio de régimen, como el que se está viviendo con el Gobierno del Lic. Andrés Manuel López Obrador (2018-2024), sus buenas intenciones chocaron con dos grandes problemas que se tuvieron que combatir sin cuartel: la pandemia como una contingencia de alcance mundial y el ataque a la corrupción y la impunidad. Esto influyó para no delinear una política educativa con metas precisas en el tiempo y con buenos resultados. En realidad, lo que vivimos fueron intentos de acciones para salir del paso y que los alumnos no perdieran los ciclos escolares.

En consecuencia, no se generaron políticas educativas idóneas para ir cambiando las prácticas educativas bajo el modelo de la llamada NEM.

Desde la SEP, se generaron una serie de recomendaciones para que los chicos que aún permanecieron conectados no cayeran en rezago educativo, ni en otros conflictos relacionados con las trayectorias escolares desde el nivel preescolar hasta la superior.

Los programas ofrecidos e impartidos por la televisión: aprende en casa I, II y III se volvieron difíciles para transmitirlos en las más diversas escuelas y, en consecuencia, se volvieron difíciles de evaluar los aprendizajes logrados.

¿Qué cambios o aspectos tendrían que incorporarse a la política educativa de nuestro país a partir de las experiencias durante la pandemia?

Los cambios serán diversos y programados, pero se debe tomar en cuenta algunas dimensiones y criterios importantes:

Una dimensión, que bajo un diagnóstico, pueda atender a los alumnos en situación de rezago educativo por razones de falta de condiciones para lograr su conectividad, y que contar con el apoyo suficiente de su profesor

y sus papás, por ejemplo, en Educación Básica: preescolar, primaria y secundaria.

Otro criterio tiene que ver —de acuerdo al comportamiento de las oleadas del COVID-19— con programas de formación de profesores en el diseño e instrumentación de los programas, de sus asignaturas, en modalidad remota; para ello hay que integrar tres áreas: una de conectividad pedagógica; otra de diseño de materiales didácticos para la educación remota o a distancia-virtual, y otra de especialización del conocimiento docente de la que, sin duda, se ocuparán, los propios docentes.

Un criterio más de formación y capacitación a los estudiantes. Se ha demostrado, por muchos profesores, el reconocimiento de los estudiantes en la utilización del teléfono y la computadora para “mensajear”, como se dice popularmente. Pero, pocos de ellos saben utilizar las herramientas digitales para la búsqueda de libros, artículos científicos o bien para visitar las páginas Web de los investigadores tanto de las ciencias naturales como de las ciencias sociales.

Esa dimensión de formación de profesores es una actividad crucial para las tareas que se derivan de la pandemia: el rubro de la evaluación de los aprendizajes, en la modalidad virtual de los estudiantes, es fundamental para conocer su aprovechamiento escolar.

Se ha establecido, ante la interminable pandemia, ante el avance de la tercera ola desde antes de la segunda quincena de julio, que la toma de decisiones de lo que se haga con el SEN estará supeditada a las acciones de la Secretaría de Salud, ya que —incluso para volver a clases presenciales— está condicionado al avance o descenso de los contagios por COVID-19 y sus variantes. Para finales de agosto de 2021, se debe potenciar si se regresa a clases presenciales o se mantiene en la individualidad.

En un cambio de régimen, donde el gobierno de transición no puede tomar decisiones de manera autoritaria, pero sí tomar en cuenta el comportamiento de la semaforización e incluso prever que, en caso de que los padres y madres de familias no acepten enviar a sus hijos, no habrá otra forma de convencer a la comunidad escolar más que implementando una enseñanza mixta o híbrida o también conocida como semipresencial, con ingreso de manera escalonada.

Lo cierto es que la gente está cansada de tanto encierro, sobre todo, los niños que viven en senos familiares con comportamiento conflictivo y en pobreza extrema; es un alivio compartir vivencias de enseñanza y aprendizaje con y entre sus compañeros de la primaria y secundaria, por mencionar los niveles de educación básica más robustos. ¿Qué política educativa se seguirá en el futuro más próximo? Por un lado, la Política Educativa Gubernamental (PEG) estará invitando a volver a las aulas e implementar acciones de clases semipresencial o híbrida para finales de agosto de 2021. Y para ello, las mañaneras del 22 y 23 de julio han sido claras ante esta situación de necesidad de socializar entre los estudiantes, profesores, padres y madres de familia.

En tanto que la Política Pública Educativa (PPE) buscará, tomará y promoverá como referencia la PEG, pero también tienen el derecho de hacer lo que ellos crean más conveniente, e incluso si no deben enviar a sus hijos a la escuela, no hay ninguna obligatoriedad de la PEG de hacerlo.

8.10 Retos y expectativas

Uno de los principales retos para trascender hacia el nuevo paradigma educativo virtual de la educación, sin duda, son los profesores. Como reto también representan un gran problema, sobre todo, en su vida útil para el ejercicio de la docencia digital en tiempos de pandemia.

Imagínense que en todo el sistema educativo nacional los actores menos contratados en los 35 años de neoliberalismo mexicano fueron los profesores. No se crearon nuevas escuelas o universidades suficientes para atender la gran demanda de la matrícula en los niveles medio superior y superior, especialmente. A tal grado que, de la cantidad de profesores que se contrataron o que ingresaron como docentes, sobre todo en el nivel medio superior y superior, lo hicieron a finales de la década de los setenta e inicio de los ochenta del siglo pasado, de tal manera que —según datos de la ANUIES—, para el año 2012, el 70% de los docentes e investigadores deberían haberse jubilado, y no lo hicieron ni lo han hecho porque siguen esperando, entre otras prerrogativas, una jubilación digna.

En consecuencia, en las universidades públicas en esas circunstancias, hay tres grupos de profesores: aquellos que ya tienen más de 65 años de edad y más de 35 años de servicio que representa aproximadamente un 60%; aquellos que tienen más de 50 años de edad y con aproximadamente 25 años de servicio docentes que representa un 20%; y aquellos que tienen entre 30 y 40 años de edad, con aproximadamente entre 5 y 10 años de servicio docente, que representa otro 20 %. De tal manera que si las universidades públicas quieren trascender en la educación a distancia virtual se tienen que apoyar sólo en los últimos dos grupos; es decir, en ese y con dificultades por los conflictos laborales y sindicales; 40% para adaptarse al nuevo paradigma docente digital o remoto con el uso de las TIC y sus propias estrategias pedagógicas y didácticas. Con esos grupos se debería pensar en las expectativas, debemos de reflexionar sobre el cambio en la docencia, los cambios de planes y programas de estudio, actualización de las fuentes bibliográficas y nuevas modalidades de formación y capacitación docente educativa. Del primer grupo, que es la gran mayoría, si logran su jubilación digna, no dudarían en su retiro inmediato.

Es interesante pensar en los retos para resolver la educación en México, retomando la misma pregunta: ¿para qué queremos la escuela, para cubrir un plan de estudio obsoleto y que los egresados salgan a buscar empleo o para adquirir capacidades y habilidades para la vida?

En México —y seguramente a nivel mundial— la escuela ha servido preferentemente para prepararse y conseguir un empleo, porque la idea de progreso que nos impuso la tradición de los llamados países desarrollados fue, justamente, estudiar para ser alguien en la vida, conseguir un empleo y, si el estudiante es de extracción pobre, para buscar y luchar con el empleo, para ascender en la escala social y vivir en condiciones aceptables en la llamada clase media. En las circunstancias actuales de la pandemia COVID-19, en donde la mayoría de los niveles educativos —desde educación básica, media superior y educación superior, incluyendo a los estudios de posgrado— lo que más les interesa a las autoridades educativas es terminar bien el ciclo escolar o el semestre o cuatrimestre; es decir, cumplir a como dé lugar con el plan de estudio y que los estudiantes no salgan afectados en su trayectoria escolar. Sin duda, una política educativa de coyuntura en estas circunstancias es comprensible por todos los sectores de la sociedad. En efecto, esto

es lo urgente, más no es lo necesariamente importante del espacio escolar y educativo.

El verdadero reto que nos toca reflexionar, a todos los educadores y estudiosos de la educación en nuestro país, es pensar la escuela como el espacio que prepara para la vida y, por lo tanto, promover una orientación educativa hacia fomentar estrategias para el aprendizaje, un aprendizaje pertinente e integral donde los estudiantes, desde la educación básica hasta la superior, puedan resolver problemas, puedan plantearse preguntas y si su profesión es la docencia ya como profesionales, puedan fomentar en sus alumnos las capacidades, las habilidades y destrezas para resolver problemas de su tiempo y entender que el proceso pedagógico, especialmente la enseñanza y el aprendizaje, si se dan en una cultura general de los mismo estudiantes, nunca se terminarán de aprender buenas y nuevas experiencias. Esta orientación deberíamos promover en los cambios y transformaciones en la gran mayoría de las instituciones educativas. Se deben fomentar en el contexto de la pandemia, las anteriores buenas prácticas, ya que difícilmente volveremos a la enseñanza y al aprendizaje totalmente presenciales, ya que vivimos en la anterior modernidad y normalidad.

Conclusiones del capítulo

En función de los argumentos ofrecidos en este trabajo, para mencionar los retos y expectativas de la educación en México y reiterando una de las preguntas detonadoras de que ¿sólo con el apoyo de la educación a distancia virtual (EaDV) se solucionará el problema de la educación escolarizada en México?

Reconociendo que hay más experiencia en la modalidad de EaDV, en educación superior que en educación básica, para ninguno de los dos grandes niveles educativos en esta coyuntura, sólo con la EaDV se podrá resolver el problema. Posiblemente, como retos y expectativas, más en educación básica que en la superior, se requieren de las otras estrategias mencionadas en este artículo como la educación por correspondencia, la radio educativa, la radio indígena y la televisión cultural educativa. Como expectativa debe-

mos reconocer el éxito que ha demostrado la telesecundaria e incluso la telebachillerato en muchas regiones del país.

Para el caso de la educación superior, aunque tiene más experiencias en la EaDV, se necesita también reforzar otras estrategias de la radio universitaria o radio educativa, comunitaria o indígena que existen y que el Estado-Nación mexicano debe fortalecerlas. Como expectativas debemos recordar que en el caso de las universidades públicas federales como la UACH, y las públicas estatales, donde su matrícula proviene de familias pobres o a veces rayando la pobreza extrema, que viven en lugares rurales, donde hay más de diez millones de habitantes en todo el país, se deben fortalecer estas estrategias de enseñanzas que han demostrado eficacia y eficiencia, en los años anteriores, aunque los gobiernos neoliberales impidieron su existencia y su expansión.

Si retomamos la pregunta generadora de ¿Qué es más importante, terminar los cursos que nos indica el plan de estudio o promover el aprendizaje en el contexto de la pandemia?, todos sabemos que el punto fundamental de aprendizaje es el entorno inmediato de los estudiantes, los profesores, padres y madres de familia. En esta coyuntura de sana distancia, en todos los niveles educativos, pero enfatizando en educación superior, de las universidades públicas federales y estatales, particularmente para el caso de la UACH, lo más inmediato del entorno es la pandemia COVID-19, por lo tanto, el hecho social total debe tomarse como uno de los nuevos objetos de estudio en la docencia, la investigación, el servicio y la difusión cultural como de primer nivel, pensando en un proceso docente educativo de formación integral, inter y transdisciplinar, de conciencia y responsabilidad social, ético y de inculcación de valores universales, nacionales y personales para una sana convivencia de salud ambiental y paz social.

El reto anterior, en el contexto del escenario optimista, nos obliga a reestructurar y actualizar los planes y programas de estudios de todas las carreras, incluyendo los programas de los estudios de posgrados (maestría y doctorados). La expectativa hacia donde avanzar es que debemos actualizar las fuentes bibliográficas, dejar los contenidos enciclopédicos fuera de la escuela, dar prioridad a los acontecimientos y cambios actuales que nos está ilustrando la actual crisis económica, social, sanitaria y cultural que ha sacado a relucir la pandemia global actual. Los nuevos modelos de desarro-

llo, nuevos modelos de consumo, las economías micro, la economía social, la agricultura familiar, la agroecología, el buen vivir, entre otros aspectos importantes deben ser nuestra guía del reciente contexto. La educación en general, la escuela de manera particular y, fundamentalmente, los profesores, debemos educar a la ciudadanía, fomentar una consciencia de su realidad social, prepararlos para el mundo de la vida en las condiciones actuales y para el futuro inmediato y mediato en un escenario optimista como el planteado en páginas anteriores.

Bibliografía

- Amor, P. M., Hernando-Gómez, A. y Aguaded-Gómez, I. (2011). La integración de las TIC en los centros educativos: percepciones de los coordinadores y directores [Versión electrónica]. *Estudios Pedagógicos XXXVII*, 37(2), 197-211. Disponible en https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718...
- Ausubel D. (2010). *Teorías del aprendizaje significativo*, México: Trillas.
- Azamar, A. A. (2016). La integración de la tecnología al Sistema Educativo Mexicano: Sin plan ni rumbo. Reencuentro. *Análisis de Problemas Universitarios*, (72), 11-25. www.redalyc.org/pdf/780/78028681012.pdf
- Bustos S. A., y Coll S. C. (2010). Los entornos virtuales como espacios de enseñanza y aprendizaje. Una perspectiva psicoeducativa para su caracterización y análisis. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15(44), 163-184. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662010000100009&lng=es&tlng=es.
- Beck, U. (2006.) *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*. Barcelona: Paidós.
- Boyer, E. (1988). *Una propuesta para la Educación Superior del Futuro*. México: FCE.
- Castells, M. (2006). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*. México: Siglo XXI Editores.
- Castells, M. (2006). *La sociedad red*. (Vol 1), Barcelona: Paidós.
- Carazo, M., y Piedad C. (2006). El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento y Gestión*, (20), 165-193. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64602005>
- Carrasco, S., Baldivieso, S., y Di Lorenzo, L. (2016). Formación en investigación educativa en la sociedad digital: Una experiencia innovadora de enseñanza en el nivel superior en el contexto latinoamericano. *RED- Revista de Educación a Distancia*, 6(48).
- Celedón, C. (2020), Una clase por Zoom no es una formación Online. *Timeline Antofagasta. Chile*. <https://timeline.cl/2020/04/cristian-celedon-experto-en-educacion-una-clase-por-zoom-no-es-una-formacion-online/?fbclid=IwAR3Tli3loTfdzsmzM-8052nYPNNjYWwaZSv0ZgpsiXvTak40SzaFDFIBly90>

- Conacyt (2019). Aportaciones de la Comunidad Científica Tecnológica e Innovación al PND 2018-2024. México.
- Cuevas sosa, J. D., y Vera Chi, L. (2016). El acceso a las TIC en los entornos educativos de la zona sur de Yucatán. [Versión electrónica]. *Revista Ciencia administrativa*, 1 (Especial)1. https://www.uv.mx/iiesca/files/2017/04/11_volumen_2016.pdf
- Chaviano-Rodríguez, N. R., y Soca-Cabrera, J. R. (2016). El uso de las TIC en el proceso enseñanza-aprendizaje de la Licenciatura Ingeniería Mecánica Agrícola en la Universidad Autónoma Chapingo. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 3(2). Disponible en files.dilemascontemporaneoseduccionpoliticayvalores.com/.../Enero%202016%2C%...
- De Sousa-Santos, B. (2020). *La cruel pedagogía del virus. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales*. (Archivo digital). <https://mega.nz/file/7gxFhQJR#Q4rAehS4TDH-vGm15zLi-F178JmdFP8nEgk-weMPLjis>
- Delgado, G. A., y Martínez, L. L. (2014). El constructo “competencias” en docentes de Bachillerato. [Versión electrónica]. *Entreciencias: Diálogos en la Sociedad del Conocimiento*, 2(4). <http://dx.doi.org/10.21933/J.EDSC.2014.04.070>
- Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa Región Centro (CREDOMEX). (22 y 23 de julio de 2021). 1^{er} Foro de Reflexión Educativa “La Educación Después del COVID”, Panel: “Cambios en la política educativa después del COVID”. México: Texcoco (modalidad virtual).
- Duran, I. (2020). *El papel de las TIC durante la pandemia ha mostrado su potencial. El tiempo versión online*. <https://www.eltiempo.com/economia/sectores/transformacion-digital-ha-sido-protagonista-de-la-economia-durante-la-pandemia-del-coronavirus-486936>
- Faúndez, C. A., Bravo, A. A., Ramírez, G. P., y Astudillo, H. F. (2017). Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje de Conceptos de Termodinámica como Herramienta para Futuros Docentes. *Formación universitaria*, 10(4), 43-54. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062017000400005>
- Guido, L. (2009). *Tecnologías de Información y Comunicación, universidad y territorio. Construcción de “campus virtuales” en Argentina* [Tesis de doctorado]. Argentina: Universidad Nacional de Quilmes.
- Gutiérrez, C. L. (2012). Conectivismo como teoría de aprendizaje: conceptos, ideas, y posibles limitaciones [Versión electrónica]. *Revista Educación y Tecnología*, (1), 111-122. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4169414.pdf>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2018a). Comunicado de prensa núm. 105/18 20 de febrero de 2018 página 1/2. https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2018/OtrTemEcon/ENDUTIH2018_02.pdf
- (2018b). Estadísticas a Propósito del Día Mundial Del Internet. Datos Nacionales [Comunicado de prensa]. www.beta.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/.../internet2018_Nal.pdf
- Jiménez-Carrasco, J., Rendón-Medel, R., Toledo, J., y Aranda Osorio, G. (2016). Las tecnologías de la información y comunicación como fuente de conocimientos en el

- sector rural. *Revista Mexicana de Ciencias Agrícolas*, (15), 3063-3074. <https://www.redalyc.org/html/2631/263146724013/>
- López-Aguilar, M. (2013). Una reforma "educativa" contra los maestros y el derecho a la educación [Versión electrónica]. *El Cotidiano*, (179), 55-76.
- Martín, M. M. (2017). Aportaciones pedagógicas de las TIC a los estilos de aprendizaje. *Tendencias pedagógicas*, (30), 91-104. <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/8123>
- Mendoza Rojas, J. (2019). Presupuesto federal de educación superior en el primer años del gobierno de Andrés Manuel López Obrador: negociaciones y retos, *Revista de Educación Superior*, ANUIES, 48(191).
- Montoya-Chávez, L. M. (2019) La incorporación de las TIC en la capacitación docente. Estudio de caso: Universidad Autónoma Chapingo. *Revista electrónica sobre Ciencia, Tecnología y Sociedad*. 6 (11). Disponible en <http://ctes.org.mx/index.php/ctes/article/viewFile/697/816>
- Morales, S. M. A. (2016). Las TIC's como parte de la reforma educativa en México [Versión electrónica]. *Revista Hechos y Derechos*, (36). <https://revistas.juridicas.unam.mx/index.php/hechos-y-derechos/article/view/10729>
- Morales, S. M. A. (2018). La reforma educativa y la evaluación docente [Versión electrónica]. *Revista Hechos y Derechos* (43).
- Nava, R. (2007). Socialización del conocimiento académico con el uso de tecnologías de información y comunicación (TIC). *Enl@ce: Revista Venezolana de Información, Tecnología y Conocimiento*, 4(3).
- Neyra-Galicia, A. R. (2010). El bachillerato mexicano y la política educativa: desde sus inicios hasta la educación basada en competencias. *Textual*, (55), 63-82. Disponible en https://chapingo.mx/revistas/textual/contenido.php?id_revista_numero=108
- Ramonet, I. (12 de mayo de 2020) La pandemia y el sistema mundo. *La Jornada*, México.
- Ramírez-Romero, J. (2006). Las tecnologías de la información y de la comunicación en la educación en cuatro países latinoamericanos [Versión electrónica]. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11(28), 61-90. www.redalyc.org/articulo.oa?id=14002805
- Secretaría de Educación Pública (2017). *Modelo educativo para la educación obligatoria: Educar para la libertad y la creatividad*. México: SEP. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/198738/Modelo_Educativo_para_la_Educacio_n_Obligatoria.pdf
- (10 de mayo de 2020) Aprende en casa. Mensaje del secretario de la SEP Esteban Moctezuma Barragán. México, Programa de televisión en cadena nacional.
- Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) (23 de marzo de 2020). El SNTE informa. *La Jornada*, pp. 45-46.
- UNESCO (2006). *Tecnologías de la Información y la Comunicación: Estado del arte y orientaciones estratégicas para la definición de políticas educativas en el sector*. Francia: International Institute for Educational Planning. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000150785>
- UNESCO (2020). *Educación y pandemia mundial*. París.
- Veloso, C. A. (2012). *Incorporación de las TIC en el sistema educacional chileno*. [ver-

- sión electrónica]. *Revista Educación y Tecnología*, (1). 151-164. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4169419.pdf>
- Victorino Ramírez, L., Atriano-Mendieta, R. A., y Ramos, F. (2015). Neoliberalismo en cuatro políticas públicas educativas en la agenda universitaria del siglo XXI: opciones para su mejora. *Textual* (65), 147-171. <https://www.chapingo.mx/revistas/phpscrypt/download.php?file=completoyid...>
- Victorino Ramírez, L. (Coord.). (2014). La educación superior a distancia en el contexto de la globalización [Capítulo I]. *Perspectiva Conceptual*. México: Universidad Autónoma Chapingo.
- Vigotsky, L. S. (2002). *Psicología histórica social*, URSS: Academia de Ciencias.
- Zorrilla F. M. (2002). Diez años después del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica en México: Retos, tensiones y perspectivas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 2(4). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15504206>
- Victorino R. L. (2014). *La educación superior a distancia virtual en el contexto de la globalización*. México: UAC.
- Victorino R. L., y Díaz, S. S. (2014) *Educación agrícola superior. Cambio de época*. México: CEDRSSA.
- Victorino R. L., y Guzmán H.T (2015). "DOCINADE. Seguimiento y evaluación de su trayectoria", *Revista Textual*, (50) 219-240.
- Wallarnstein, I. (2005). *Abrir las ciencias sociales*. México: Siglo XXI.

9. Desplazamiento de disciplinas por campos formativos y sus fundamentos filosóficos pedagógicos. Análisis del proyecto curricular 2022 de la SEP¹

LIBERIO VICTORINO RAMÍREZ*

Resumen

El interés fundamental de este capítulo consistió en ofrecer una caracterización sobre los rasgos y componentes filosóficos pedagógicos del proceso de discusión del proyecto de cambio curricular y del plan de estudio 2022 de la Secretaría de Educación Pública de México. La metodología de este ensayo se construyó a partir de una concepción de dos grandes dimensiones: una a nivel proyecto que consiste en comprender el contenido filosófico y pedagógico de un conjunto de propósitos que orientan el deber ser de impacto de la Reforma Educativa (RE) de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), y otro a nivel proceso, el cual quiere decir que las aspiraciones del proyecto buscan concretarse en la realidad social, o sea, en las aulas escolares de las y los estudiantes de educación básica.

Se concluye que, después de varios meses de trabajo sobre el “Marco curricular y plan de estudios 2022 de la educación básica mexicana”, en el nivel de proyecto ha tenido mucha aceptación en los distintos sectores de maestras y maestros, así como en los distintos foros donde participan profesores, centros e institutos de investigación, universidades pedagógicas y algunos sectores de gente de las ciudades y comunidades de nuestro país. En la segunda dimensión apenas se está iniciando la formación de profesores, con capacitación y actualización pedagógica de las y los maestros de la educación básica para socializar el enfoque, la visión de cambio en los pro-

¹ Este capítulo lo escribí entre abril y octubre de 2022, cuando me desempeñaba como titular de la Unidad de Promoción y Equidad y Excelencia Educativa de la Secretaría de Educación Pública (SEP).

* Doctor en Sociología. Instituto de Investigaciones Socioambientales, Educativas y Humanísticas para el Medio Rural, Universidad Autónoma Chapingo, México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7732-6154>

cesos de enseñanza y aprendizaje de la Nueva Escuela Mexicana, por lo que sus primeros avances de resultados se conocerán en el 2024.

Palabras clave: *Campos formativos, educación integral, interdisciplinariedad, proyecto educativo, procesos y resultados.*

Introducción

El actual proyecto curricular de la Secretaría de Educación Pública (SEP) ha planteado desplazar el modelo de educación basada en asignaturas, por uno que contemple la interacción a través de campos formativos.

En función del documento de trabajo “Marco curricular y plan de estudios 2022 de la Educación Básica Mexicana”, se señala que el modelo de educación basado en asignaturas propicia la fragmentación de los conocimientos, el aprendizaje y la enseñanza. Este modelo permaneció incólume en la Reforma Educativa de 2013, conocida como la “mal llamada reforma educativa”, bajo la iniciativa de la administración pública federal del presidente Peña Nieto (2012-2018).

La finalidad de este artículo consistió en ofrecer una caracterización sobre los rasgos y componentes filosóficos pedagógicos del proceso de discusión del proyecto de cambio curricular y del plan de estudio 2022 de la Secretaría de Educación Pública de México. La metodología de este ensayo se construyó a partir de una concepción de dos grandes dimensiones: una a nivel proyecto que consiste en comprender el contenido filosófico y pedagógico de un conjunto de propósitos que orientan el deber ser de impacto de la RE de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), y otro a nivel proceso, el cual quiere decir que las aspiraciones del proyecto buscan concretarse en la realidad social, o sea, en las aulas escolares de las y los estudiantes de educación básica.

Se concluye que, después de varios meses de trabajo, el “Marco curricular y plan de estudios 2022 de la educación básica mexicana”, en el nivel de proyecto, ha tenido mucha aceptación en los distintos sectores de maestras y maestros, así como en los distintos foros donde participan profesores, centros e institutos de investigación, universidades pedagógicas y algunos sectores de gente de las ciudades y comunidades de nuestro país. En la segunda dimensión apenas se está iniciando la formación, capacitación y ac-

tualización de las y los maestros de educación básica, en función del marco curricular y plan de estudios de 2022 propuesto por la SEP, por lo tanto, sus primeros resultados se conocerán en el 2024.

Para la interpretación de avances en las dos dimensiones, nos apoyamos en el método de Análisis Político de Discurso (APD), con la finalidad de que dicha interpretación nos permita conocer verdades subjetivas e intersubjetivas de las condiciones en que se están recepcionando en diferentes sectores las referidas propuestas. Además, nos interesa conocer las subjetividades colectivas de grupos y corrientes de opinión interesadas en el actual proceso de reforma educativa en torno a la Nueva Escuela Mexicana (NEM).

9.1 Breves antecedentes

En tanto que se ha propuesto en anteriores reformas educativas un enfoque constructivista, en algunas reformas de educación básica, particularmente las más recientes con enfoque por competencias: en preescolar (2004), primaria (2011), secundaria (2006) y educación media superior (2008),

[...] donde el estudiante es el principal responsable de la construcción de su aprendizaje, el currículo se sigue configurando por asignaturas, como una estructura que posibilita la organización del conocimiento, de tal manera que promueve una visión fragmentada de la realidad. [SEP, 2022]

Asimismo, destaca que la condición fraccionada del conocimiento se profundiza en la medida, en la que los programas de estudios se diseñan a partir de aprendizajes competencias o aprendizajes clave.

9.2 Elementos básicos de la propuesta

En la propuesta de la SEP, se continúa con la crítica argumentando que

esta situación propicia que en el plan de estudios se repita constantemente la información; que las y los estudiantes no perciban marcos teóricos diversos,

sino opiniones expresadas por sus maestras y maestros; que no haya elementos estructurales de integración que favorezcan el aprendizaje, sólo la memorización. [SEP, 2022]

En este sendero, la SEP propone que el Plan de Estudios 2022 para el nivel básico se conforma mediante campos formativos, los cuales articularán los contenidos disciplinarios que lo constituyen y que los docentes deben contribuir a su integración. También expresa que, con la intención de ofrecer a las y los alumnos mejores posibilidades de apropiarse de habilidades para comprender, valorar, explicar, analizar, argumentar, describir estructurar y abstraer las temáticas del mundo natural y de la interacción humana.

Lo anterior es el centro del verdadero desplazamiento de una estructura curricular basada en asignaturas, que promueve una fragmentación de la enseñanza y el aprendizaje de los conocimientos hacia una propuesta curricular que propicie

...un modelo que contempla la interacción en la que se generan, se discuten y se comparten diferentes saberes entre los integrantes de la comunidad para fortalecer sus lazos desde un horizonte plural, así como una perspectiva interdisciplinaria, como elemento que permita la reorganización de los contenidos, construir redes entre conceptos, prácticas y procedimientos, de diferente orden y complejidad, así como la construcción de hábitos intelectuales para que las niñas, niños y adolescentes aprendan a mirar críticamente los fenómenos de la realidad desde diferentes perspectivas. [SEP, 2022]

9.3 Campos formativos y ejes articuladores

Pero, entonces, conviene preguntarnos, ¿cuáles son esos campos formativos?

El concepto de campos formativos se visualiza desde una concepción filosófica pedagógica en la cual propone que el currículo,² entiende a los

² El currículo, entendido en su sentido más amplio, el cual se refiere no sólo a su dimensión formal, concretada a través de los planes y programas de estudios, formas normadas de evaluación, materiales de apoyo educativo y didáctico, entre otros (Díaz Barriga *et al.*, 1996, Gimeno y Pérez, 1983, Posner 2004), sino también a otras dimensiones no formales

estudiantes como sujetos que participan en un proceso inacabado de formación que involucra diferentes aspectos socioculturales y no sólo aspectos cognoscitivos y académicos.



Los cuatro campos formativos son: Lenguajes; Saberes y Pensamiento científico; Ética, Naturaleza y Sociedad; y De lo Humano y lo Comunitario.

En primer lugar, *Lenguajes* hace referencia a la articulación de saberes de las disciplinas vinculadas con el aprendizaje del español, de las lenguas indígenas, de las lenguas extranjeras, la lengua de señas mexicanas y una aproximación al arte como lengua.

En segundo lugar, el campo formativo de *Saberes y Pensamiento científico* da preferencia al desarrollo de una actitud científica, con el fomento de habilidades para discernir, cuestionar, indagar, pensar e interpretar los fenómenos y procesos naturales y sociales en distintos contextos, desde la

que impacten significativamente en la educación; ergo, diferentes autores hacen referencia a la dimensión práctica (Gimeno, 2010), la dimensión oculta (Apple, 1996; Jackson, 1994; Giroux, 2011), la dimensión nula (Posner, 2004, Torres, 1998) y la visión curricular, como todo un planteamiento de propuesta política educativa que incluye experiencias, sentimientos, lucha y resistencias (De Alba, 2001, Giroux, 2011).

visión de la ciencia escolar. En este campo, por supuesto, los saberes de las matemáticas, las ciencias naturales (biología, física y química), así como las tecnologías, son de vital importancia.

En tercer término, el campo formativo de *Ética, Naturaleza y Sociedad*, promueve la comprensión histórica de los cambios y permanencias que han vivido las sociedades en el mundo a través del tiempo y el espacio, y se consideran al mismo tiempo los saberes de Historia, Geografía y Formación Cívica y Ética. Se considera de gran prioridad el cuidado del medio ambiente, los recursos naturales y el fomento de una conciencia ambiental.

Por último, el campo *De lo Humano y lo Comunitario*, reconoce la vida humana como un proceso continuo de construcción personal, interacción social y participación efectiva que vive toda persona para lograr una vida digna, y considera saberes relacionados con Educación física, Vida saludable y Educación socioemocional.

En cuanto a los ejes articuladores, a continuación hacemos un resumen y descripción de los mismos.

***Avances de descripción de los 7 ejes articuladores del nuevo Plan de Estudios, SEP 2022.*³**

El diseño curricular de la educación básica en el Nuevo Plan de Estudios de la SEP, 2022, se estructura a partir de siete ejes articuladores, los cuales se refieren a temáticas de relevancia social que pueden trabajarse en uno o más de los cuatro campos formativos.

Sin embargo, es importante saber cuáles son esos siete ejes articuladores de la Nueva Escuela Mexicana y en qué consisten.

¿Qué son, en qué consisten y desde dónde se bordan los ejes articuladores?

Son temas y temáticas que pueden abordarse desde más de un campo formativo, así como con los contenidos específicos de cada grado, nivel y modalidad educativa. En tal sentido, dichos ejes cruzan la malla curricular de la educación inicial, preescolar, básica, primaria y secundaria.

³ SEP (2022). Anexo de Plan y Programas de Estudios de educación preescolar, primaria y secundaria, DOF, 22 de agosto, CDMX.

Cada de uno de los ejes refiere a temas y temáticas de relevancia social, y tienen como perspectiva una educación que coloca en el centro de los procesos educativos a la comunidad-territorio, cuyo principio pedagógico se basa en la elaboración de proyectos dirigidos a la justicia y la solidaridad con el entorno.

La decisión de trabajar uno u otro eje transversal en conjunción con los contenidos o temas de reflexión lo deciden las maestras y maestros, de acuerdo con sus saberes y experiencias pedagógicas, sociales, culturales y comunitarias, de modo que lo propuesto en el currículo sea un referente para el magisterio y las y los estudiantes.

Los 7 ejes articuladores del plan de estudios 2022

Los siete ejes articuladores son: Inclusión, Pensamiento crítico, Interculturalidad crítica, Igualdad de género, Vida saludable, Apropiación de las culturas a través de la lectura y la escritura, y Artes y experiencias estéticas.

A continuación, te explicamos en qué consiste cada uno de ellos:



Inclusión

La inclusión hace referencia a que es fundamental ir más allá de la idea de que la inclusión se aboque solamente a incorporar a los grupos de la sociedad a la escuela, lo cual es muy importante, pero no es suficiente. Pensar la inclusión desde una perspectiva decolonial (SEP, 2022) implica que los niños, niñas y adolescentes se formen en espacios educativos en los que sean conscientes de que, si falta uno o uno por motivos de clasismo, discriminación, sexismo, género, etnia, lengua, cultura, capacidad, condición migratoria o religión, entonces no están incluidos todas ni todos.

Con lo anterior se trata de que la escuela construya una perspectiva comunitaria, en donde las acciones individuales y colectivas en zonas urbanas y rurales con el acompañamiento de las familias; las reuniones de Consejo Técnico Escolar; el trabajo colegiado de las maestras y los maestros; el uso de los espacios escolares empezando por el aula, talleres y laboratorios, así como las relaciones pedagógicas estén enfocadas en la inclusión.

Pensamiento crítico

Este eje articulador de pensamiento crítico, en donde lo crítico se entiende como la recuperación del otro desde la diversidad, es fundamental para la formación de una ciudadanía con valores democráticos y justicia social.

Una primera tarea del pensamiento crítico es propiciar en las y los estudiantes de la educación básica un desarrollo gradual de capacidades para entender y analizar la complejidad de su mundo inmediato, de las personas y sus experiencias como acciones que actúan de manera conjunta que influyen entre sí.

Interculturalidad crítica

Este eje articulador parte de que las culturas son matrices dinámicas y complejas de producción de imaginación, creencia, comprensión, interpretación y acción que las personas y los grupos construyen e interiorizan para dar sentido y razón a su vida, a su comunidad y a los contextos geográficos y sociales en que habitan. Las culturas generan tipos específicos de subjetivi-

dad, formas originales de ser humano, que a su vez producen, crean y recrean esas mismas culturas.

La interculturalidad crítica se refiere a sujetos, comunidades e identidades lingüísticas, culturales, sociales y territoriales en su diversidad, que interactúan, dialogan, se interpelan y producen entre sí diferentes realidades en un marco de relaciones asimétricas. Pensar la educación preescolar, primaria y secundaria desde la interculturalidad supone para todas y todos que es posible enseñar y aprender conocimientos y saberes desde diversos fundamentos conceptuales que permiten a las y los estudiantes pensarse a sí mismas y a sí mismos, en coexistencia con los otros y con el medio ambiente.

Igualdad de género

La incorporación de un eje articulador sobre igualdad de género en la educación preescolar, primaria y secundaria supone una formación en la que niñas, niños y adolescentes cuestionen prácticas institucionalizadas desde donde se asigna a cada persona una identidad sexual, racial y un género que termina estableciendo desigualmente su condición laboral, social y educativa en la comunidad o fuera de ésta.

Requerimos abrir espacios de reflexión en las escuelas para que niñas, niños y adolescentes puedan comprender que la igualdad de género es una condición histórica y universal, no un rasgo cultural de la sociedad, por lo que la violencia en contra de las mujeres se ejerce a partir de un conjunto de desigualdades sociales, económicas, étnicas, lingüísticas, territoriales que se basan en una inexistente desigualdad biológica.

Vida saludable

Este eje procura introducir en la vida escolar la comprensión de que salud humana y medio ambiente son organismos vivos interdependientes; el cuidado de uno tiene efectos positivos en otras personas y viceversa. Existe un círculo vital entre las actividades humanas: producción energética, extracción de minerales, actividad industrial y agropecuaria; el medio ambiente: suelo, aire, clima, agua, flora, fauna, etcétera, y la salud de las personas.

El principio fundamental de una vida saludable, vinculada al medio ambiente radica en que todas y todos somos seres humanos que convivimos en el planeta Tierra con otros seres vivientes: animales, plantas y seres inanimados con los que tenemos una responsabilidad ineludible e intransferible, con los que conformamos una comunidad planetaria.

Apropiación de las culturas a través de la lectura y la escritura

La lectura y la escritura son prácticas que contribuyen a hacer de la escuela una comunidad de lectoras y lectores que se acercan a los contextos como algo de su mundo cotidiano, para conocer otros modos de vida, para descubrir otras formas de utilizar el lenguaje y darles nuevos sentidos o defender su propio pensamiento a través de la producción de textos.

La escolarización de las prácticas sociales de lectura y escritura requiere construir puentes curriculares, cuyos contenidos guarden relación entre lo que se enseña y aprende en la escuela con la forma en que se viven fuera de ella, en la comunidad. La propuesta didáctica parte de la experiencia de las maestras y los maestros y vincula a la escuela con la sociedad a través de proyectos de servicio hacia la comunidad.

Artes y experiencias estéticas

Este eje de las Artes y Experiencias Estéticas busca valorar la exploración sensible del mundo al reconocer y recuperar el valor formativo de las experiencias artísticas y estéticas que se producen en las y los estudiantes en su relación con las manifestaciones culturales, las producciones del arte y la naturaleza, así como en el reconocimiento de las artes como expresión, cultura, comunicación y cognición, abriendo puentes con otras formas de conocimiento inalienables de la experiencia humana.

En síntesis, las artes como sistema cultural ofrecen a las y los estudiantes la posibilidad de crear relaciones con el mundo que atienden a los aspectos reflexivos y afectivos; de encontrar otras formas de comunicación; de imaginar y preguntarse sobre lo que puede ser; abrir nuevos mundos de pensamiento y sensibilidad con la finalidad de contribuir al reconocimien-

to de nuestro “paisaje interior” y a una mejor relación con la comunidad desde lo sensible, lo plural y el ejercicio del pensamiento crítico.

Habrà que decir también que las artes hacen parte del derecho de niñas, niños y adolescentes a gozar de las experiencias estéticas para establecer espacios de diálogo en torno a temas y problemas de interés común que son parte de las ciencias, tanto sociales como naturales, como de las humanidades.

9.4 Perspectivas filosóficas, epistemológicas y pedagógicas

Qué enfoques filosóficos, epistémicos y pedagógicos respaldan la educación integral, crítica y emancipadora, mismas que están relacionadas con el cambio curricular en el nuevo modelo educativo de la reforma actual de la SEP. Veamos algunas referencias.

9.4.1 Aporte de Orlando Fals Borda

Sin duda, el aporte de Orlando Fals Borda a la educación popular mediante la investigación acción participativa (IAP) es de vital importancia para entender el contenido histórico, filosófico y metodológico de la actual propuesta de la NEM.

Durante las décadas de 1960 y 1970, se fue gestando en América Latina una corriente amplia de pensamiento en la que confluyeron la Educación Popular, la Teología de la Liberación, la Comunicación alternativa, la Investigación Acción Participativa y la Filosofía de la liberación (Torres, 2007). Desde estos campos, en convergencias disciplinarias, se intentaba producir conocimientos que permitieran a sectores subalternos de la sociedad latinoamericana comprender su compleja realidad a fin de poderla transformar. En consecuencia, varios grupos de intelectuales interesados y comprometidos, por la transformación social de su tiempo y espacio, avanzaron hasta donde las condiciones políticas de ése entonces les permitieron.

Dicha corriente de pensamiento tenía una orientación hacia lo que se conoce, según la epistemología del sur (De Souza, 2005), un paradigma

emancipatorio. Desde entonces, esas prácticas, ya identificadas simbólicamente como praxis, tenían una clara intencionalidad política para fortalecer estos grupos sociales con capacidades para convertirse en germen de cambios sociales.

Las ideas de Fals Borda en torno a la investigación acción participativa (IAP) y la educación popular dan prioridad a la problematización y la reflexión sobre la práctica para su transformación, favoreciendo a una sociedad que se comprometa con el bienestar y la equidad.

9.4.2 Las aportaciones de Paulo Freire

También en esa etapa histórica ya se conocía el planteamiento político pedagógico de Paulo Freire. Su urgente propuesta de educación liberadora, como una respuesta crítica a la educación bancaria, muestra las evidencias del papel del docente como líder comunitario y se reconoce que el acto de estudiar, de aprender a leer y escribir, y una sensibilidad y concienciación de los educadores y educandos, conforman actos de humildad y rebeldía. El empleo de su método, conocido como de la palabra generadora, unifica las ciencias para entender y atender la realidad como totalidad y su gran importancia de la praxis como relación dialéctica entre la teoría y la práctica. En síntesis, “la educación es un acto de amor, de coraje; es una práctica de la libertad dirigida hacia la realidad, a la que no teme; más bien busca transformarla, por solidaridad, por espíritu fraternal” (Freire, 1973, p. 9).

Para fortalecer estas ideas de la conceptualización y los procesos educativos del contribuyente latinoamericano de la pedagogía crítica, no hay que olvidar que la concepción de la educación de Freire es una educación que promueve auténticamente el pleno desarrollo del otro, ya que se constituye en la justa medida en que el otro se constituye, es un acto biofílico que busca desarrollar la libertad, el diálogo, de la comunicación con y por el otro (Aguilar, 2020). Efectivamente, Freire, en su obra denominada “¿extensión o comunicación? la concientización en el medio rural”, somete a crítica el concepto de comunicación entendida como extensión, acto en el cual los agrónomos hacen uso de la técnica para aumentar la productividad agro-

pecuaria, llevándola como paquetes tecnológicos a los campesinos o productores agrícolas. Ese tipo de extensión comunicativa no le sirve para la concienciación de sus problemas del campesinado en el contexto de su mundo social y cultural. Por ello cuestiona críticamente al calificar equívocamente a los agrónomos como extensionistas. Consecuentemente plantea ante esto una ruptura epistémica frente al extensionista, proponiendo que la acción educadora del agrónomo, como del profesor y el educador en general, debe ser la de comunicación, si es que quiere llegar al hombre, no al ser abstracto sino al ser concreto insertado en una realidad histórica social (Freire, 2007).

9.4.3 La teoría de Reproducción - Resistencia de Henry Giroux

El pensamiento de Giroux no permite permanecer indiferente a quienes lo estudian. Su visión y defensa a lo que llama “pedagogía radical” son, en sí mismas, inherentemente radicales. Sabe muy bien que estar en el mundo y con el mundo significa una relación dialéctica entre subjetividad y objetividad. Al mismo tiempo, postula que es difícil vivir en el mundo sin sobrestimar la subjetividad en detrimento de la objetividad o sobrestimar esta última en detrimento de la primera. Su gran interés no es el idealismo subjetivo ni el objetivismo mecanicista sino la inmersión crítica en la historia (Giroux, 2011).

La tesis principal de Giroux que, inspirado en las propuestas de la teoría crítica de Habermas, Marcuse y Walter Benjamin, entre otros, llegó a apreciar en efecto, que las escuelas empezaron a ser vistas como situaciones sociales con un currículo dual (uno abierto y formal y otro oculto e informal). Dicha aseveración obliga a Giroux a corregir sus ideas iniciales sobre el currículo oculto que decía que éste o es demasiado funcional o demasiado pesimista, y de lo que se trata ahora es que este concepto debe ser críticamente abordado y redefinido (Victorino, 2015).

En sus estudios sobre la nueva sociología de la educación, de significado crítico y alternativo, define al currículo oculto “como aquellas normas no dichas, valores y creencias implicadas en la transmisión de los estudian-

tes por medio de las reglas implícitas que estructuran la rutina y las relaciones sociales en la escuela y en la vida del aula” (Giroux, 1983, p. 55).

Estas reflexiones lo llevan a reconocer que hay una nueva aportación crítica a las teorías de la reproducción social de las escuelas, como lo habían estipulado los franceses. como Althusser en su libro *Ideología y aparatos ideológicos del estado*, donde efectiva terminaba su obra repitiendo que las escuelas sólo jugaban un papel de reproducción de la ideología dominante y que nada se podía hacer en esos espacios sociales en pro de la transformación, asegurando que la clase que podía hacer la transformación social y transitar del capitalismo al socialismo seguía siendo el proletariado (Althusser, 1987) .

Giroux construye las bases de su teoría señalando algunos postulados de observar y comprender cómo en las escuelas se presentan actos de poder y acciones de resistencia. Aquí, por cuestión de espacio, sólo se presentan de manera sintetizadas dos de los cuatro postulados de la teoría y resistencia en la educación (Giroux, 2011):

- Las escuelas son espacios para la reproducción, resistencia y creatividad. En ellas se reflejan no sólo los valores de los grupos hegemónicos, sino también las prácticas de los grupos subordinados. Ahí los planes de estudios ocultos compiten con los evidentes —dominantes y subordinados— se enfrentan y las ideologías de clase entran en contradicción.
- Las escuelas gozan de una autonomía relativa, que les permite dejar de ser fieles aparatos de la clase dominante tanto para la reproducción como para el consenso social. Las escuelas se constituyen en ámbitos políticos, culturales e ideológicos que existen un tanto independientemente de la economía.

9.4.4 El pensamiento crítico de Peter McLaren

Analizar la propuesta pedagógica de Peter McLaren no sólo se aprecia como una rigurosa crítica a las condiciones de opresión e imposición cultural en

las escuelas; se observa su pretensión utópica, pero de una utopía como el bien de lo posible, en donde el saber crítico debe ser transformador.

Coincide con Freire en el sentido de que la educación es un medio de transformación política de los oprimidos, de tal forma que los maestros y los alumnos deben compartir el compromiso social en la construcción de un mundo diferente, sin injusticia y sin opresión. Su pensamiento abona en favor de lograr puentes entre la educación, las ciencias sociales y la filosofía reflexiva que le permite analizar y comprender la realidad social con fundamentos críticos.

Los anteriores autores, Giroux y McLaren, junto con sus contribuciones, destacan la influencia del pensamiento latinoamericano desde su lugar de nacimiento: en los Estados Unidos está la pedagogía crítica de Paulo Freire, interaccionada con su gran experiencia en el campo educativo, a quienes les ha permitido desarrollar un pensamiento alternativo, crítico y de mucha actualidad en nuestros días.

9.4.5 El planteamiento de Francisco Tonucci en contexto de pandemia COVID-19

Como otros pensadores que vieron en la pandemia un fenómeno que obliga a la educación escolarizada a repensar en este nuevo objeto de estudio, para todos los niveles educativos desde la educación básica hasta la educación superior, incluyendo los estudios de posgrado (Victorino, 2020).

Tonucci insistió en que las propuestas a las escuelas deberían corresponderse con las propuestas en las familias. Sostiene convertir la casa en una suerte de laboratorio donde los padres y madres sean los asistentes de los maestros y en cada espacio, desde la cocina hasta un cajón de fotos viejas, se convierta en la oportunidad de aprender algo nuevo.

La extensión de la escuela es la familia, es la casa, el hogar. Resulta importante vivir experiencias nuevas que, en general, a veces desconocen los niños como, por ejemplo, usar las maquinas que hay en el hogar, poner la ropa a lavar o secar desde la lavadora; o también en algunos lugares del medio rural, los niños observan cómo se lava la ropa a mano, en un lavadero natural en un río o arroyuelo, entre otros muchos ejemplos.

En suma, Tonucci plantea que los niños y niñas tienen un tesoro por descubrir, en este largo tiempo de espera. Manifestó que, reflexionando en esta nueva realidad, cuando se regrese a clases presenciales, ojalá que se construya un nuevo pacto educativo entre la familia y la escuela en bien de la felicidad de los educandos, especialmente, de las niñas y niños (Tonucci, 2020).

9.4.6 Las aportaciones de Boaventura de Souza Santos con Epistemología del Sur y la educación en contexto de pandemia COVID-19

En primer lugar, desde su “epistemología del Sur” Boaventura reflexiona creativamente sobre una realidad de la colonialidad del conocimiento y sus procesos científicos y tecnológicos impuestos desde Occidente a nuestras regiones denominadas países “subdesarrollados” o “en desarrollo”, en el mejor de los casos, para ofrecer un diagnóstico crítico del presente que, de manera obvia, tiene como su elemento constitutivo la posibilidad de reconstruir, formular y legitimar alternativas para una sociedad más justa y libre (De Souza, 2017). De manera general, propone y aborda —para sentar las bases de su crítica al conocimiento colonial y neocolonial— cuatro grandes campos: El primero tiene que ver con el hecho de que vivimos en un tiempo de preguntas fuertes y respuestas débiles. Cada vez somos más quienes reconocemos que nuestros horizontes de posibilidades de cambio y transformación están más limitados y de que, quizás, es necesario un cambio de civilización, sobre todo, en la gestión ambiental que se relaciona con la defensa de la vida y de nuestro planeta tierra.

- Un segundo campo hace referencia a las grandes contradicciones que existen en la actualidad y que los más jóvenes pueden sentir muy bien. Por un lado, vemos cómo en las condiciones de vida actuales y en las reuniones intergubernamentales, por el cambio climático —propuestos desde los acuerdos de París (2015), de Copenhague y de Cancún, más recientemente, por ejemplo—, dan cuenta de ello y traen consigo un sentimiento de urgencia por unirnos al cambio y transformación global.

- El tercer campo de conocimiento es también fundamental y tiene que ver con lo que el propio De Souza Santo denomina, la pérdida de los sustantivos, ya que durante mucho tiempo la teoría crítica creó y manejó palabras que sólo usaban los teóricos de esa corriente o afiliados a ella, los llamados pensadores de esas alternativas que incluso llegaban a confundirse con el manejo teórico de los funcionalistas o positivistas. Se recuerdan palabras como el socialismo, comunismo, luchas de clases, reificación, fetichismo de las mercancías, alienación, plusvalía, entre otras, eran palabras de un pensamiento crítico que creíamos, incluso como profesores, que nuestros estudiantes comprendían.
- El cuarto campo alude a que, en los últimos treinta años, la teoría crítica ha perdido todos los sustantivos y se ha quedado con los adjetivos. De tal forma que si la teoría convencional habla de democracia, nosotros hablamos de democracia participativa, radical, deliberativa; si la teoría convencional burguesa habla de desarrollo, nosotros hablamos del desarrollo democrático, sostenible, alternativo, local, del buen vivir; si la teoría convencional habla de derechos humanos, nosotros hablamos de derechos humanos colectivos, interculturales, radicales; si la teoría convencional habla del cosmopolitismo, nosotros hablamos del cosmopolitismo subalterno, insurgente. Si la teoría convencional nos dice que no hay opciones para la transformación, nosotros decimos que hay esperanza y lucha por una utopía social y transformadora (De Souza, 2009 y 2017).

En 2020, en el contexto de la Pandemia COVID-19, también, el teórico portugués hizo contribuciones importantes en relación al papel de los principales actores del proceso docente educativo. En esta ocasión hace referencia al rol de los docentes y, desde un escenario optimista, Souza Santos nos dice: “el virus es un pedagogo que nos quiere decir algo, el problema es, si nosotros lo entendemos y comprendemos” (Souza, 2020). Especialmente, los profesores tenemos que comprender el mensaje de lo que nos está indicando la COVID-19, éste es que la pandemia debemos de tomarla como un nuevo objeto de estudio que debe ser abordado desde las ciencias naturales, las matemáticas y las ciencias sociales, y qué mejor que fuese tratado desde

la inter y la transdisciplinariedad en las distintas carreras y posgrados, en nuestras universidades, si queremos y deseamos pensar nuestras prácticas docentes, de investigación, servicio y difusión cultural en un escenario optimista y no ver sólo a la escuela como espacio de escolarización, sino como un ámbito abierto al tiempo y de gran comprensión en aspectos problemáticos, para generar nuevos conocimientos y dar respuesta a partir de las problemáticas de su entorno mundial o global, regional, nacional y local. Esa sería la nueva direccionalidad para una verdadera transformación social mundial, en nuestro continente y en México.

9.5 La concepción de educación integral, humanística, crítica y democrática de González Casanova

Como se sabe, el Dr. Pablo González Casanova fue rector de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) en el lapso de 1970-1972. Sus principales proyectos de transformación educativa y académica en la UNAM se dieron en el contexto de un gobierno como el del presidente Luis Echeverría Álvarez (1970-1976). Va la aclaración en la redacción. Posiblemente, las propuestas de transformación académica de González Casanova en la UNAM fueron permitidas, porque el proyecto hegemónico del Gobierno de Luis Echeverría buscaba acercarse a las universidades para recuperar la pérdida de legitimidad provocada por movimiento estudiantiles populares más recientes de 1968 y 1971.. Pretende alcanzar mayor presencia de la burocracia política de la sociedad civil, donde busca estrechar relaciones con los sectores populares más alejados de los beneficios que brinda el gobierno, con el objeto de ampliar el consenso, lo que da lugar a la llamada “apertura democrática” que implica, pese al avance reformista sobre anteriores políticas gubernamentales un proyecto más populista (paternal y autoritario) que democrático (Victorino, 1994).

En ese conjunto de condiciones políticas, sociales y culturales, González Casanova conceptualiza la reforma educativa y de la educación superior que se vive la UNAM (en la educación media superior y superior) en ese tiempo, y lo hace, al mismo tiempo, como secretario ejecutivo de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES):

- I. La reforma educativa es un proceso permanente, cuya esencia consiste en estructurar el sistema educativo nacional con el objeto de que atienda la creciente demanda de educación en todos sus grados y eleve, al mismo tiempo, el nivel cultural, científico y tecnológico del país.
- II. La reforma de la educación superior está estrechamente vinculada al resto de la reforma educativa y otras reformas de las estructuras nacionales, de tal manera que se pueda lograr un desarrollo más justo que incorpore aceleradamente a los grupos marginados y de más oportunidad a la juventud del país (González Casanova, 1971).

El documento de Villahermosa contiene ideas que pretenden una transformación de cada universidad, a la luz de una reforma educativa integral que implica el cambio social continuo y universal más allá del aula. Pero, por otro lado, se sospecha que no podrá incorporarse en todas las instituciones de educación superior (IES), debido a que no existen procesos democráticos y que los cambios se inicien desde abajo con una acción participativa de estudiantes y profesores.

Sin duda, el planteamiento de reforma universitaria sostenida por González Casanova contiene una dimensión sociopolítica, cuyo proyecto lo ubica en lo que Gramsci llama una “reforma intelectual y moral”, misma que no se queda en el discurso rancio y que lo hace ir con mayor profundidad en sus acciones, concretizadas en la Reforma universitaria en la UNAM (Victorino, 1994).

Tres vertientes fundamentales constituyen la Reforma universitaria dirigida por González Casanova en la UNAM:

- 1) la reforma académica;
- 2) la reforma de gobierno y administración;
- 3) la reforma de la difusión política y cultural.

En cuanto a la reforma académica, planteaba esencialmente la reforma de estudiantes con una cultura común en ciencias y humanidades para comprender mejor los problemas de la naturaleza y la sociedad. Asimismo, dicha

reforma implica con toda claridad los objetivos de aprendizaje, creación de currículas más flexibles donde confluyan las distintas disciplinas y sobre todo se impulse la investigación ligada a la docencia para utilizarla “como instrumento de progreso nacional, en particular para disminuir nuestra dependencia en insuficiencia tecnológica” (González Casanova, 1971).

La reforma académica enfatiza los niveles de licenciatura y posgrado. En el primero, busca “la combinación de una serie de materias y conocimientos para la formación de nuevos tipos de especialistas que tiendan al servicio social y de los pueblos” (González Casanova, 1971) y, en el nivel de posgrado, gira en torno a preparar investigadores, bajo la práctica educativa de “enseñar a investigar investigando”.

Estos postulados se sostienen en cinco proyectos básicos: las casas de la cultura, la ciudad de la investigación, la Universidad abierta, el Colegio de Ciencias y Humanidades y la Descentralización de la UNAM.

No se detallan las otras dos reformas (del gobierno y administración y la reforma a la difusión política y cultural), por cuestión de espacio en este ensayo, pero en su contenido impreso y electrónico sí observa coherencia y unidad del proyecto de cambio y transformación en la UNAM de nuestro tiempo.

Hasta estas páginas se han citado algunas fuentes de referencias sobre el fundamento filosófico y pedagógico que respaldan la reforma educativa, concretada en el marco curricular como nuevo paradigma de lo que significa la Nueva Escuela Mexicana. Ahora ¿cómo la están revisando y analizando los diferentes sectores y grupos interesados y participantes en este proceso de reforma educativa en México? Veamos las siguientes opiniones que se recogen de la consulta y los foros que personal académico de la SEP hizo en los meses de febrero, marzo y abril de 2022, sobre esta propuesta.

9.6 Participación en los foros que propone la SEP

A partir del mes de mayo, 2018, cuando en Guelatao, Oaxaca, uno de los diez compromisos del entonces candidato a la presidencia de México que hizo al magisterio nacional fue que se comprometió a echar abajo la “mal

llamada Reforma Educativa de 2013” y avanzar para bosquejar el nuevo modelo educativo hoy denominado: Nueva Escuela Mexicana (NEM).

Según información publicada (Vélez, 2022), para avanzar en la construcción de la NEM se llevaron a cabo:

- 64 241 consultas digitales.
- 70 593 foros participativos.
- 1 654 municipios en Diálogos Educativos.
- 1 millón 707 458 ciudadanos consultados.

Con este proceso de consulta se pretendía lograr tres grandes propósitos:

- la revaloración integral del magisterio nacional
- poner el aprendizaje de niñas, niños y jóvenes al centro
- crear un sistema educativo con equidad y calidad

Así como sus principales orientaciones:

- promoverá la formación integral
- procurará la responsabilidad ciudadana
- posibilitará la transformación de la sociedad

El modelo educativo de la NEM debería ser:

- *Orientadora*, que consiste en la preparación para el proyecto de vida.
- *Flexible*, se tiene elección, libertad de maniobra, control sobre la forma en que aprende; apertura a necesidades y lugares de aprendizaje.
- *Integradora*, que abarca el desarrollo de valores y actitudes de solidaridad, respeto y colaboración.

Sin embargo, por muchas razones el nuevo modelo de la NEM se estancó con el efecto de la pandemia, provocando que no se aplicara de inmediato. Actualmente, aunque los libros de texto gratuitos en su fase de diseño,

ya contemplan nuevos contenidos, los profesores siguen trabajando con el diseño curricular de 2011 y 2017. Pero se espera que se avance en una palanca fundamental que consiste en implementar programas de formación y capacitación a todos los profesores de educación básica y educación media superior (EMS-SEP, 2021),⁴ como niveles pilares del Sistema Educativo Nacional (SEN).

Y a pesar de que esta estrategia apenas empieza después de la pandemia COVID-19, hay interesantes opiniones que nos indican que esta RE se encuentra en avance.

9.7 Conclusiones y recomendaciones

En este apartado final, la reforma educativa actual de la NEM, en el contexto de cambio de régimen, desde su filosofía y los fundamentos pedagógicos, debe entenderse como un proceso permanente, cuya esencia consiste en estructurar el sistema educativo nacional con el objeto de que atienda la creciente demanda de educación en todos sus grados y eleve, al mismo tiempo, el nivel cultural, científico y tecnológico del país.

La reforma de la educación básica está estrechamente vinculada al resto de la reforma de los niveles medio superior y superior, incluyendo el posgrado, y con otras reformas de las estructuras nacionales, de tal manera que se pueda lograr un desarrollo más justo que incorpore aceleradamente a los grupos marginados y dé más oportunidad a la juventud del país. En otras palabras, con esta propuesta de reforma curricular de la NEM, debe dejarse de lado esa visión de que la escuela sólo reproduce la desigualdad social, pues ahora la NEM debe ser un espacio de búsqueda de igualdad y equidad social y educativa, inspirada en fomentar un bien social con justicia curricular.

⁴ Conviene decir que éste nivel educativo ya cuenta con avances importantes en el planteamiento de un Marco Curricular Común y en la formación y capacitación de profesores en el contexto nacional, en las más de 15 modalidades de Educación Media Superior del referido subsistema, véase Juan Pablo Arroyo Ortiz (2021). Proyectos estratégicos. Subsecretaría de Educación Media Superior, SEP.

Ante una inicial estrategia de formación continua de las y los profesores de educación básica: el diseño de cursos, talleres, foros, seminarios, mesas redondas, webinar, entre otras, deben recoger el sentido de la Reforma Curricular de los planes y programas de estudios propuestos y promovidos por la SEP desde el 2021. De igual manera, se tiene que tomar en cuenta el sentido de educación integral en los nuevos libros de textos gratuitos para la NEM.

De acuerdo al análisis que se hace en este trabajo, se aprecia un proyecto que reclama un cambio en la mentalidad y actitud de maestros, directivos, jefes de sector, supervisores, y transformar de forma radical los planes de estudio de las escuelas normales, en primer lugar, para luego capacitar y actualizar en la comprensión de esta reforma curricular a maestras y maestros de todo el subsistema de educación básica y del sistema educativo nacional, en general.

Bibliografía

- Aguilar, E. (2020). La educación transformadora en el pensamiento de Paulo Freire, *Revista Educere* 24(78),197-205.
- Althusser, L. (1987). *Ideología y aparatos ideológicos del estado*. México: Ediciones Quinto sol.
- Cordera, R., y Tello C. (1985). *La disputa por la nación*. México: Siglo XXI Editores.
- Delgado, G. A., y Páez V. A. (2022). *La disputa por México*. HarperCollins, México.
- De Souza, S., B. (2009). *Epistemología del sur*. México: Siglo XXI Editores.
- (2017). *Democracia y transformación social*. México: Siglo XXI Editores.
- (2020). *La cruel pedagogía del virus*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Archivo digital. <https://mega.nz/file/7gxFhQJR#Q4rAehS4TDHvGm15zLi-F178Jm-dFP8nEgk-weMpljis>
- Freire, P. (1973). *La educación como práctica de la libertad*. Uruguay: Siglo XXI Editores-Tierra nueva.
- (2007). *¿Extensión o comunicación? La concienciación en el medio rural*. México: Siglo XXI Editores.
- Giroux, H. (1983). *Escolarización y las políticas del currículo oculto*. *Teory and resistencia en educación*. EE. UU.: Bergin and Garvery Publishers.
- (2011). *Teoría y resistencia en educación*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Ediciones.
- González Casanova, P. (2001). *La universidad necesaria en el siglo XXI*. México: Ediciones Era.
- Gramsci, A. (1972). *Introducción a la filosofía de la praxis*. Barcelona, España: Península.

- (1975). Los intelectuales y la organización de la cultura. En *Obras de Antonio Gramsci* [Cuadernos de la Cárcel]. México: Juan Pablos.
- (1977). Pasado y presente. En *Obras de Antonio Gramsci* [Cuadernos de la Cárcel]. México: Juan Pablos.
- (1978a). Notas sobre Maquiavelo, sobre Política y sobre el Estado Moderno. En *Obras de Antonio Gramsci* [Cuadernos de la Cárcel]. México: Juan Pablos, 1975.
- (1978b). El materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce. En *Obras de Antonio Gramsci* [Cuadernos de la Cárcel]. México: Juan Pablos.
- (1980). El resurgimiento. En *Obras de Antonio Gramsci* [Cuadernos de la Cárcel]. México: Juan Pablos.
- Inclán, C. (2022). Debaten expertos nuevo marco curricular para la educación básica. #UNAMosAccionesContraLaCovid19 <https://covid19comision.unam.mx/>, Consultado en marzo 12, 2022
- Puiggrós, A. (1980). Imperialismo y educación en América Latina. México: Nueva Imagen.
- SEP (2022). Plan de Estudio para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria. *Diario Oficial de la Federación*, CDMX.
- Tonucci, F. (2020). Educación en pandemia: las preguntas que nos quedan. [Video]. Bogotá <http://www.cac.es>
- Torres, A. (2007). *La educación popular. Trayectoria y actualidad*. Bogotá: Editorial El Búho.
- Vélez Merino, H. (2022). El marco curricular de la educación básica de 2022 y la Nueva Escuela Mexicana. *Diario Opinión*, pp. 15-16, México: Tlaxcala.
- Victorino Ramírez, L. (2015). *Perspectivas socioeducativas e innovación curricular. Ideas para comprender la universidad en una transición de siglo*. México: UACH.
- (2020). Diálogo sobre los beneficios de la educación a distancia virtual en la UACH. Foro Virtual. Texcoco: UACH.

Conclusiones generales

Enfoque sociopolítico: Estado posrevolucionario, hegemonía y educación nacional¹

Como se manifiesta a lo largo de los capítulos de este libro, para comprender mejor las relaciones de la educación con el Estado, se procuró desarrollar una visión sociopolítica que permitiera un seguimiento crítico esencial sobre la interacción y desenvolvimiento de las políticas educativas, provenientes preferentemente de quien hegemoniza al Estado posrevolucionario, el bloque dominante encabezado por la burocracia política. En el contexto estatal más amplio, se enfatizó en los momentos decisivos en que la política educativa hegemónica nacional se ve condicionada por las determinaciones sociales y políticas que inciden en el rumbo de sus distintos proyectos, al tiempo que en su concreción se examinan contradicciones fundamentales en la educación básica.

A lo largo de la investigación se privilegió la política educativa hegemónica, sus proyectos y acciones institucionales, ya que fija la dirección que sigue la mayoría de los procesos educativos, lo que no impide considerar otras políticas educativas que, identificadas con agrupaciones subalternas, buscan objetivos contrahegemónicos. Es importante advertir, sin embargo, que dicho análisis tiene un carácter aproximativo, por lo que no aborda todas las políticas educativas como tampoco considera la totalidad de las determinaciones de la hegemonía en la educación básica.

¹ Con algunos cambios, estas conclusiones generales provienen de Liberio Victorino y Miguel Ángel Tabares L. (1985) y Victorino, R. L. (1992). Tesis de Doctorado FCPyS-UNAM, CDMX.

Al reconocer que en el análisis de las relaciones del Estado con la educación no se pueden hacer aseveraciones simplistas, ya que se corre el riesgo de encajonar el conocimiento sobre la compleja y contradictoria realidad, no consideramos que la política educativa hegemónica se determine de manera mecánica, con los mismos contenidos y directrices, durante todos los gobiernos posrevolucionarios. A su vez, las orientaciones en la educación básica constituyen un conjunto excepcionalmente heterogéneo, en el cual cada sexenio y, muchas veces, cada uno de sus cambios presentan características peculiares, derivadas de la correlación de fuerzas y de los procesos internos que determinan su evolución específica.

La necesidad de contextualizar sociopolíticamente la cambiante realidad de las acciones educativas, sobre todo la de instituciones públicas o estatales como la educación pública, hace obligatorio estudiar históricamente la evolución del Estado posrevolucionario en sus diversas fases: inicio del constitucionalismo; maximato; cardenismo; ciclo desarrollista y “estabilizador”; desarrollo compartido 1970-82; neoliberalismo, 1982-2018 e, incluso, los primeros cinco años del cambio de régimen en el sexenio 2018-2024.

Del parámetro que caracteriza globalmente a las fases estatales, la conjunción de los modelos de hegemonía y desarrollo, el patrón hegemónico es el más utilizado para explicar los contenidos temáticos de los capítulos 2, 3 y 4 de este trabajo, ya que permite desentrañar las relaciones hegemónicas de las instituciones de educación básica con el Estado, en especial, con su burocracia política. De esto no se puede inferir que, debido a la concepción ampliada del Estado, lo hayamos parcializado apriorísticamente. Con base en nuestra perspectiva teórica, partimos de una categoría estatal flexible que se concretiza y es útil al permitirnos entender la evolutiva realidad del Estado mexicano posrevolucionario.

Dentro de la organización cultural estatal, en la mayoría de los proyectos y acciones educativas hegemónicas se ha podido comprobar que están latentes o manifiestas las directrices de la burocracia política, las que buscan preservar la hegemonía estatal, pero su evolución depende en todo momento de que le sea favorable la correlación de fuerzas actuantes, tanto dentro como fuera del campo educativo, sobre todo en su interior. Por su parte, la hegemonía educativa está condicionada por la coyuntura sociopolítica de cada fase estatal, esencialmente por el tipo y grado de correlación de fuerzas

en el momento histórico, cuando se enfrentan las políticas educativas que, usualmente, se delinear a partir de proyectos ideológicos identificados con las diversas clases sociales. Asimismo, la política educativa hegemónica no se desenvuelve de manera aislada ante las demás políticas estatales, sino que todas están vinculadas entre sí al seguir conjuntamente la orientación general del Estado en su evolución.

Al estudiar el proceso educativo nacional, en el transcurso del trabajo, se aprecia que la relación Estado-educación no es de unidad orgánica, sino de autonomía. La relación autónoma que la educación sostiene con el Estado no se restringe a la sociedad política, ya que también existe con la sociedad civil. Sin embargo, en el Estado posrevolucionario la educación básica ha tenido relaciones más conflictivas con la sociedad política. Esto se explica más claramente si tomamos en cuenta que, por el papel que desempeña la educación en el Estado a partir de 1917, cuando alcanza el rango de derecho constitucional, concretado en el Artículo 3º ha desempeñado un papel estratégico.

Para caracterizar globalmente al Estado mexicano, como a la sociedad en general, se toma en cuenta no sólo la realidad superestructural, donde se materializa el modelo hegemónico, también consideramos la estructura y su modelo de desarrollo. Nuestro enfoque ampliado u holístico, con base en categorías gramscianas —como el bloque histórico y el papel que al respecto cumplen los intelectuales, además de las aspiraciones de la reproducción-resistencia—, nos permite desentrañar el vínculo orgánico entre estructura y superestructura, lo que a su vez impide caer en las desviaciones metodológicas del ideologismo y el economicismo.

Por los planteamientos tan generales que se hacen, es posible que el nivel de conocimiento predominante en las consideraciones finales —como en la mayor parte de la investigación— sea teóricamente elevado, lo que se justifica si tomamos en cuenta la complejidad y extensión de la temática abordada. Más aún, uno de los principales procedimientos metodológicos nos ha permitido ir de lo más general o abstracto a lo más específico o concreto, por aproximaciones sucesivas, en la aprehensión crítica del objeto de estudio.

Estado, hegemonía y educación (1917-1970)

Respecto al capítulo 2, que aborda las relaciones de la educación con el Estado en el periodo de 1917 a 1970, es necesario subrayar que, en el proceso de consolidación y estabilidad del Estado mexicano,

la articulación de la sociedad política y la sociedad civil, de los momentos de coerción y consenso, nos muestra un Estado magnificado y sólido, que cuenta con un proyecto nacional de desarrollo (y hegemónico, agregado nuestro, por la relación que establece con las masas), el cual la burocracia política se encarga de elaborar, difundir y, en buena medida, también de imponer legítimamente a toda la sociedad. [Saldívar, 1980, p. 222]

Después del proceso nacional-popular de la Revolución mexicana, la participación de las masas en la vida política del país ha sido controlada por los gobiernos posrevolucionarios. Así es, no obstante, la coyuntura de crisis generalizada de 1929, cuando, a la par de graves problemas socioeconómicos nacionales, hay amplias y diversas corrientes de oposición antigubernamental (militares escobaristas, cristeros, comunistas, vasconcelistas) que, por no tener una base social de apoyo o consenso nacional, son incapaces de ser hegemónicos. Esto le sucede a un movimiento político como el dirigido por José Vasconcelos, quien en 1921 fundara la política educativa del Estado posrevolucionario, mediante la creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP), a pesar de que pretende generar una alternativa de legitimidad, una renovada dirección intelectual y moral con el apoyo de los sectores medios intelectuales, sobre todo, el de educación. En su incierta lucha por el poder, el vasconcelismo busca aprovechar que de los proyectos a las acciones gubernamentales existe un conjunto de mediaciones contradictorias, las cuales generan espacios propicios para las movilizaciones contrahegemónicas que, como la lucha por la primera autonomía de la Universidad Nacional que encabezan los mismos vasconcelistas, tiene un carácter pedagógico y político.

A pesar de los problemas que enfrenta en 1929, la burocracia política resuelve la crisis socioeconómica nacional con base en una estrategia estatzadora en diversos campos: “intervencionismo” en la economía; institu-

cionalidad del poder en la sociedad política; corporativización de masas en la sociedad civil. En estos dos últimos planos superestructurales, el establecimiento en 1929 del Partido Nacional Revolucionario, como partido estatal, es decisivo. Desde entonces, la burocracia gobernante consolida su hegemonía en los diversos niveles sociales para evitar, en la medida de sus posibilidades, la acción popular independiente.

Entre 1929 y 1970 se consideran tres fases estatales (maximato, cardenismo, ciclo desarrollista y estabilizador), durante las cuales las relaciones del Estado con la educación tienen transformaciones fundamentales. El propósito que anunciara Vasconcelos a principios de la década de los veinte, cuando se crea la SEP, es incorporar a los universitarios a las tareas del nuevo Estado y a la “civilización” de la revolución —el Estado posrevolucionario como Estado ético-educador—, no se materializa plenamente y el destino del propio Vasconcelos ejemplifica esa incorporación inviable. Más adelante, ante una política educativa que pretende ser socialista con el cardenismo, la ideología predominante de la educación básica de México corresponde al antiestatismo derechista que se arropa de liberal.

Bajo su proyecto de hegemonía expansiva, fundado en un consenso activo de las masas que permite crear una voluntad nacional-popular controlada políticamente, el gobierno cardenista requiere la formación de un intelectual que se identifique con las clases subalternas y con la burocracia gubernamental, en particular, con su proyecto de educación socialista.

Desde la década de los cuarenta se desenvuelve, hegemonícamente, para la burocracia política, una recomposición en sus relaciones con las clases subalternas, cuyas demandas son cada vez menos satisfechas y sus intereses son neutralizados, por lo que sólo otorgan un consenso pasivo a los gobiernos que suceden al cardenismo. No sólo se evidencian cambios en la política de alianzas de la burocracia estatal, también hay una recomposición en su interior y en la correlación de fuerzas del bloque dominante, todo ello bajo una orientación más bien derechista, ya que se privilegia políticamente las demandas y aspiraciones de las diversas fracciones de la burguesía, en particular, la burguesía industrial y bancaria, las que cumplen un papel decisivo en la industrialización desarrollista del país.

El Gobierno avilacamachista sigue sosteniendo la concepción de Estado educador, pero sustituye los valores educativos cardenistas, morales e inte-

lectuales, al establecer la escuela de conciliación social o de “unidad nacional”, que aún hoy tiene vigencia en la educación pública. Al disminuir los vínculos gubernamentales con las clases subalternas se restringe la expansión de la educación pública, sobre todo la educación básica, a la vez que el fortalecimiento de la burguesía es aprovechado en el resurgimiento de la educación privada, particularmente la universitaria, bajo influencia de Ávila Camacho.

La política educativa y cultural avilacamachista obtiene el apoyo de la intelectualidad liberal, que deviene estatalmente orgánica en su mayoría, lo que conlleva a una reconciliación y fortalecimiento de las relaciones de la burocracia política con los sectores educativos. Esto es a partir de 1945, cuando se modifica el Artículo 3º constitucional, para que la educación deje de ser formalmente socialista y afianzar el nacionalismo neoliberal.

El proceso de industrialización amplía el espacio de las jerarquías altas e intermedias de la división del trabajo, tanto para el tipo predominante de profesional —abogados, ingenieros, médicos—, como para las nuevas especialidades de técnicos y administradores. Aún más, también la urbanización, la concentración de los ingresos y del crecimiento de los sectores medios ampliaron la demanda de los servicios del profesionista libre que vive entonces su mejor época.

El gobierno alemanista impulsa considerablemente la educación superior, en deterioro de la educación básica, lo que acentúa el elitismo escolar, ante la demanda industrializadora de nuevos especialistas, además de buscar ampliar su consenso con los sectores medios intelectuales. No obstante, la creciente convergencia en una política educativa hegemónica persiste una relativa autonomía entre las direcciones del Estado y la educación.

A partir de la década de los cuarenta, sobre todo a raíz de la Segunda Guerra Mundial, al aumentar la influencia norteamericana, se busca estatalmente impulsar el proceso dual de industrialización y refuncionalización de toda la educación. Para salir rápido del “subdesarrollo”, se pretende seguir el camino industrial recorrido por los Estados Unidos de América y así alcanzar una modernización avanzada. Al no apearse a la histórica realidad mexicana, para hacer efectivo el proceso, sólo se consigue una deformada y dependiente americanización. Esta corriente repercute en el diseño y aplicación del contenido curricular de la educación pública bási-

ca, al dar preferencia a un contenido pensado en la urbanización en desmedro de lo rural.

En la educación pública también se implanta una peculiar americanización: “la educación para el provecho” sustituye a la “educación para el prestigio” del modelo napoleónico, el cual se encuentra caracterizado por una educación enciclopedista, a tono con una cultura erudita propia de los países de Europa occidental y sus realidades del siglo XIX, impartida en un proceso de enseñanza y aprendizaje verbalista y memorista, recargado de información y alejado del proceso productivo (M. Ulloa, 1972, p. 63). En la recomposición neoliberal de esos años de la educación, la modernizadora influencia americana sustituye a una decadente influencia francesa, divorciada de las clases populares.

La refuncionalización desarrollistas de la educación no se aplica de manera uniforme en el país, ya que enfrenta la oposición de ciertos sectores de la educación básica rural y en algunas universidades de provincia y popular en instituciones como el IPN, donde en 1956 se inicia una huelga estudiantil que es seguida por la Escuela Nacional de Maestros, la Escuela Nacional de Agricultura de Chapingo y algunas universidades públicas estatales de provincia. El movimiento estudiantil de 1956, el más numeroso con la excepción de 1968, centraliza su lucha en la defensa de los centros de educación popular. Sin embargo, lo que termina con el movimiento no sólo es la represión, el coptador transformismo también cumple un papel importante al reencauzar gubernamentalmente a la organización estudiantil de vanguardia en aquel entonces, la Federación Nacional de Estudiantes Técnicos. Pronto la FNET se unirá a las organizaciones universitarias que, de manera gremialista o corporativizante, controlan políticamente a los estudiantes hasta 1968.

Respecto a la política educativa de los gobiernos posteriores al de Miguel Alemán, cabe señalar que la del gobierno de Ruiz Cortines, fundamentada en un racionalismo austero que se limita a consolidar la labor de los dos gobiernos anteriores, no realiza esfuerzos significativos para hacer efectiva la reforma educativa, ni en la educación básica ni a nivel superior, que requiere el país. Mayores esfuerzos educativos realizan el gobierno de López Mateos, quien enfrenta diversas luchas sociales independientes —ferrocarrileros, campesinos, maestros, entre otros— y la reactivación de la izquier-

da mexicana con base en organizaciones como el Movimiento de Liberación Nacional, el cual aglutina a la mayoría de los intelectuales que se identifican con las clases subalternas y a una importante corriente de la tradición magisterial rural, especialmente de profesores de educación básica.

A pesar de la intelectualidad antigubernamental, la extensión doctrinaria del marxismo y el amplio apoyo estudiantil a la revolución cubana, además del autoritarismo burocratizante que padecen, la educación pública no alberga luchas que agudicen sus contradicciones o que le provoquen conflictos con la burocracia política. Esto es explicable no sólo porque el proceso educativo nacional madura gradualmente sus contradicciones internas, también cumple un papel fundamental la política educativa de López Mateos que, después del sexenio cardenista, es la que más apoya financieramente a la educación, en general, y a la básica, en particular. Hay que remarcar que, sobre todo en la educación media básica, se generan para 1965 proyectos educativos y modalidades que pretenden ampliar la cobertura para bien de sectores rurales excluidos de la secundaria oficial, me refiero a la creación de la telesecundaria, modalidad pionera en México y América Latina, la cual no sólo amplía el acceso a ese nivel educativo sino incorpora el avance científico tecnológico como fue la televisión educativa.²

En el periodo de consolidación y estabilidad del Estado mexicano es decisivo el llamado modelo de desarrollo estabilizador, el cual no sólo implica una recomposición del patrón de desarrollo económico, también conlleva el fortalecimiento del patrón hegemónico, ya que exige un control político más amplio de las clases subalternas, lo que nos remite a fenómenos como la antidemocracia sindical, la burocratización de las organizaciones populares y sus demandas, la generalización del conformismo y la apatía, entre otros asuntos.

La estabilidad política del país puede ser comprendida y explicada a través de un análisis de las expresiones diversas del control político... Teorizar e investigar en torno a este concepto puede ser clave para entender no sólo la estabilidad política, sino también la articulación existente entre el proceso de creci-

² Una mejor justificación al respecto se presenta en Liberio Victorino Ramírez (1996).

miento del país y el funcionamiento de la estructura del poder. [JReyna, 1974, p. 6]³

Esto es, nos permite una mejor comprensión de la interrelación del modelo hegemónico y el de desarrollo.

No obstante que el burocratizante control político también afecta a la educación, su autonomía le permite albergar a una disidencia antiguubernamental que acumula paulatinamente fuerzas. Además de ser en potencia una bomba política, el gobierno de Díaz Ordaz concibe a la educación pública como un problema social, por su expansión y el financiamiento que requiere. De hecho, el crecimiento de los niveles básicos influye decisivamente en los niveles de educación media superior y superior, especialmente en la educación pública universitaria. Ante la acelerada masificación de las carreras tradicionales, como la de Medicina, se comienzan a presentar conflictos por la insuficiencia de empleos, tal como lo manifiesta el reprimido movimiento huelguístico de los médicos en 1964-1965 y de los maestros: el Movimiento Revolucionario del Magisterio (MRM) entre 1966 y 1969; muchos de estos actores se oponen también al control sindical charro y a la complacencia de las autoridades de la SEP.

Estado, hegemonía y educación en el desarrollo compartido, 1970-1982

En el contexto de crisis coyuntural del Estado mexicano, de sus modelos de hegemonía y desarrollo, expresado en movimientos magisteriales y de otros sectores, con el movimiento estudiantil popular de 1968 se problematiza y pierde credibilidad la función educativa positiva del Estado, como Estado ético-educador, al pasar por una crisis su dirección intelectual y moral, y se

³ Es de tal magnitud el control político que se llega a considerar: "en la vida política de México se dan dos tipos de control, el control de las organizaciones populares y el control del pueblo no organizado por los organismos y las organizaciones gubernamentales o paragubernamentales" (Pablo González Casanova, 1975, pp. 144-145). González Casanova evidencia una estructura burocrática que, al pertenecer al México "organizado", es capaz de controlar tanto a éste como al México "no organizado".

da preferencia a la función estatal coercitiva que se ejerce desde la sociedad política (por la policía, tribunales, etcétera) para restablecer el predominio gubernamental en algunos sectores educativos.

Aunque mantiene la represión, el gobierno diazordacista enfrenta políticamente al movimiento estudiantil para recuperar el consenso, pero no consigue controlarlo, lo que evidencia la incapacidad del sistema hegemónico para absorber las demandas de grupos no incorporados y en movilización activa. La matanza de Tlatelolco es “la solución final” de Díaz Ordaz a la lucha estudiantil, con lo que se produce un corte violento que divide el proceso político-educativo de la educación y aún el proceso de la vida política nacional, a pesar de que el movimiento no se convierte en detonador de una crisis sociopolítica que posibilite transformaciones radicales del país.

Que el movimiento estudiantil popular de 1968 no sostenga demandas educativas, pero sí los movimientos sociales que le antecedieron, es aprovechado por la burocracia gobernante para elaborar un proyecto de reforma educativa como respuesta mediatizadora a la crisis de sus relaciones con amplias capas universitarias, lo que no trasciende en los últimos dos años del gobierno de Díaz Ordaz. Con diferente dirección y resultados, el Gobierno echeverrista también se plantea una relación vertical entre grupos magisteriales antigubernamentales y reforma educativa, la cual, al lado de su proyecto general de reformas, le permiten enfrentar la creciente crisis universitaria y estatal.

A partir del movimiento estudiantil-popular de 1968, en los entrelazamientos de crisis social y crisis educativa, muchos de sus problemas conjuntos se concretizan esencialmente como contradicciones políticas o de poder, presentes en la correlación de fuerzas en pugna por la hegemonía social y educativa. Para evitar restringir el estudio a un enfoque sociologista o politicista, por el predominio que tiene lo sociopolítico en este apartado como en el resto de la investigación, tomamos en cuenta otro tipo de problemas nacionales que afectan críticamente a la realidad social y educativa. Por su importancia, consideramos los problemas económicos nacionales, lo que no nos compromete con el enfoque economicista, el cual sobredetermina mecánicamente la crisis social y educativa cuando lo que sucede es que “la crisis estructural que vivía el país no era solamente resultado de un disfuncionamiento económico, sino la concreción de contradicciones políticas que, a su

vez, generan y estimulan el reordenamiento de los organismos de la sociedad civil” (Saldivar, 1980, p. 167), entre los que destacan aquellos que se dan al seno de la escuela.

La crisis estructural mexicana es anticipada por la crisis política coyuntural que desencadena el movimiento magisterial en 1967 y estudiantil de 1968. Lo que no revela el movimiento político, pero si es reconocido por el gobierno de Díaz Ordaz y por los gobiernos que le suceden, es la crisis de la educación pública. Esta problemática manifiesta, según el enfoque más difundido, una supuesta disociación entre escuela y “sociedad” o “medio ambiente”, generalización sociologista que encubre la visión y los intereses que al respecto tienen la burguesía y la burocracia gobernante. A esta última nos remitimos para explicar la crisis escolar como, esencialmente, una crisis de la política educativa hegemónica.

No es casual que, aún quién fuera uno de los responsables gubernamentales de la educación pública nacional en el periodo echeverrista, reconozca que “es necesario considerar que la crisis de la escuela es la de una sociedad que se percata de la ineficiencia de sus instrumentos para construir el futuro, porque éstos no se adecúan al cambio constante” (Castrejón, 1975, p. 11).

Los que sí retoman los cambios constantes de la sociedad y buscan profundizarlos son los procesos educativos democráticos. A mediados de 1970, cuando se elige como Presidente de la República a Luis Echeverría, se modifica la correlación de fuerzas educativa y nacional, lo que posibilita que en ambas instancias se configuren proyectos democratizadores.

Si las condiciones extrauniversitarias le son adversas a las fuerzas progresistas y de izquierda, estas se ensanchan con el pujante sindicalismo magisterial y universitario independiente, no así con un movimiento estudiantil nacionalmente desmembrado, aún más después de la represión del 10 de junio de 1971.

Algo que comparte la educación pública mexicana es que aún hoy es difícil prefigurar la educación del futuro, aunque algunos de sus rasgos ya se manifiestan, éstos se profundizarán, sobre todo por la ampliación de la cobertura de la educación básica:

- La masificación del estudiantado de universidades dejará de formar elites, para abrigar la totalidad de la juventud de las generaciones venideras.

- La burocratización de las enormes universidades del mañana, debido a la reciente importancia de su papel social, provocará tamaña injerencia gubernamental que dejará muy pocas posibilidades de supervivencia a la hegemonía académica.
- El gran poder que la universidad será llamada a ejercer como institución fundamental de cada sociedad, no sólo por tamizar a través de sus cursos las nuevas jerarquías dirigentes, sino también por conferir legitimidad a su mando. [Ribeiro, 1982, p. 23]⁴

Frente a la alternativa tecnocrática, los problemas de la educación pública mexicana también son abordados para solucionarse por fuerzas de izquierda que sostienen una política democrática, crítica y popular con algunas propuestas del movimiento magisterial en el Distrito Federal y en algunas entidades del país, la cual no cuenta con un sistema conceptual acabado ni con una larga trayectoria. La política educativa democrática avanza paulatinamente a partir de 1968 y la protagonizan diversos agrupamientos estudiantiles y sindicales, además de algunas autoridades democráticas, todos los cuales se identifican con las demandas e intereses de las clases subalternas para transformar cualitativamente a la educación en sus distintos niveles y a la sociedad. Para esto es imprescindible una reforma moral e intelectual, aunque se ha difundido poco entre las fuerzas de izquierda, ya que no existe un partido revolucionario de masas que impulse la reforma cultural. Empero, no se puede abandonar la tarea de “crear nuevas instituciones de enseñanza, modificar las existentes, no dar facilidad alguna a la educación privada; remover, en suma, esa élite cultural, esa masa crítica de insolvencia moral e intelectual que permea las acciones educativas del país” (Cantú, 4 de agosto de 1963, p. 2).⁵

⁴ Para abordar más ampliamente los problemas fundamentales de la universidad del futuro, en particular, los de su vinculación con la burocracia, véase a Philip H. Coombs (1982, pp. 19-20, 46-49).

⁵ Aunque todavía sea poco concretizable, la siguiente proyección de reforma cultural se apega históricamente a la realidad nacional:

La reforma intelectual y moral no consiste en arrasar con la visión del mundo existente y sustituirla por otra completamente nueva, ya formulada. Consiste más bien en un proceso de transformación orientado a producir una nueva forma y de rearticulación de los elementos ideológicos existente... El objetivo de la lucha ideológi-

A lo largo de la investigación, se aclara que no es un proyecto educativo, por más consenso que posea o lo avanzado que esté, el que pueda aportar soluciones para los problemas de la crisis social cuando no puede por sí solo resolver la propia crisis de la educación. Es un proyecto nacional-popular el que, al sostener una reforma cultural, puede presentar alternativas educativas que revolucionen su propio marco institucional y, a su vez, coadyuven en el cambio social, ya que el problema social y político, el de la educación no debe dejarse sólo al arbitrio de los pedagogos, pero tampoco puede confiarse para su solución en una política educativa estatal que se limite a construir escuelas y promulgar leyes ajenas a la realidad social y política, y a las verdaderas necesidades populares. En consecuencia, la valorización gramsciana de la crisis educativa plantea “el problema más amplio de la reforma cultural, estrechamente ligada a la transformación sociopolítica y económica” (Urbani citado por Palacio, 1981, p. 401), lo que contribuya en la constitución de un nuevo bloque histórico.

No obstante, ese nuevo bloque histórico enfrenta ciertas limitantes que tienen que ver con un cambio estatal inevitable que transita de un Estado de beneficio social a uno de rasgos neoliberales; de un Estado rector de la economía a un Estado mínimo, cuya economía está privatizada; de un Estado posrevolucionario a un Estado que ha olvidado los postulados de la Revolución mexicana de 1910-1917 y que incluso ha modificado sus artículos constitucionales más sagrados: el 3º, 27 y 130 y otros más; ha transitado también de un Estado ético-educador a un Estado educador restringido y elitista, léase de una hegemonía no expansiva.

ca no es rechazar el sistema hegemónico en la totalidad de sus elementos, sino rearticularlo, descomponerlo en sus elementos básicos y luego seleccionar entre los conceptos pasados aquellos que, con algunos cambios de contenido, pueden servir para expresar la nueva situación... Es natural que, encarada de este modo, la reforma moral e intelectual resulta incomprensible dentro de una problemática reduccionista que postule la existencia de ideologías paradigmáticas para cada clase social... Si efectivamente se acepta la hipótesis reduccionista, la reforma intelectual consistiría tan sólo en reemplazar una ideología de clase por otra [Mouffe, 1978, p. 80].

Cambio estatal, modernización y descentralización educativa

El cambio estatal se viene presentando a lo largo de la historia en distintas fases coyunturales, muy ligadas a los modelos de desarrollo económico-social, influenciado por cambios globales e internacionales que en su momento constituye el bloque gubernamental dominante.

Como ya se ha señalado a lo largo del estudio, el cambio estatal hacia un Estado de rasgos neoliberales comienza a presentarse desde 1982, justamente con los inicios de la crisis estructural generalizada. Su proyecto político, denominado como modernización social y educativa, se ha presentado también con ciertos matices particulares en el Estado mexicano posrevolucionario desde los años cuarenta con énfasis en los setenta y también con similar orientación en el sexenio salinista (1989-1994), continúa con el gobierno zedillista (1995-2000) y, por supuesto, con el gobierno del presidente Vicente Fox (2000-2006), Felipe Calderón (2006-2012) y Peña Nieto (2012-2018). En tanto que otra medida muchas veces asociadas a la modernización educativa, como la descentralización ha tenido una orientación más ligada a la evolución del Estado mexicano posrevolucionario. En la medida en que se fue constituyendo el Estado nacional, intermitentemente se fue también centralizando la educación pública básica. Sin embargo—sobre todo, en los últimos tres sexenios y el primer año del que ocurre—la descentralización de la educación básica parece ser una constante a pesar de encontrar formas de resistencia de algunos sectores, especialmente magisteriales, que confluyen en el sindicalismo académico de organizaciones como el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE).

El Estado mexicano debe soportar su organización política y administrativa sobre una coexistencia equilibrada entre el centralismo que representa la federación y el descentralismo que representan los poderes estatales; equilibrio que no es estático, sino que desplaza su vértice obedeciendo fundamentalmente a razones de carácter histórico en donde se refleja la correlación de fuerzas prevaletentes al interior de la sociedad.

En México, la organización federal del Estado expresa la voluntad de unidad nacional en coexistencia con una multiplicidad de identidades re-

gionales del más profundo arraigo. Si bien jurídicamente no se reconoce un federalismo inacabado, y constitucionalmente su vigencia es inobjetable, el discurso oficial reconoce el imperativo de fortalecerlo ampliando las bases de la participación social en tareas que le competen al propio Estado, como la educativa, lo cual habrá de conducir a fortalecer las prácticas democráticas.

Considerar la preexistencia de una autonomía local, en la configuración del Estado federal mexicano, conduce a reflexiones sobre la desigualdad de desarrollo entre los entes locales que deciden asociarse soberanamente: partir de niveles equivalentes es casi imposible, y además, el federalismo debe contar entre sus fines el de la equidad, por el derecho que cada entidad tiene a ésta cuando forma parte de aquél.

Si no se parte de niveles de desarrollo equivalentes, el grado de autonomía inicial necesariamente es distinto. Ambos elementos deben fortalecerse por virtud del pacto federal, ya que éste da origen a un poder central, por definición, desautonomizante, lo cual es perfectamente natural. Sin embargo, la evolución del Estado federal no debe detenerse en ese estadio intermedio, sino llevarse a otro superior, caracterizado por el movimiento hacia la descentralización, que a su vez impulse el pluralismo igualitario con autonomía de pleno ejercicio para los entes locales y regionales.

En este orden de ideas, el proceso de descentralización educativa representa el principio de un movimiento prospectivo hacia la consolidación del federalismo. Sus alcances son muy limitados, pero la tendencia que representa contiene un potencial incalculable, que ofrece nuevas expectativas, en términos de una también creciente exigencia democrática por parte de la sociedad civil.

Actualmente, en el sector educativo se instrumenta una descentralización artificiosa que está limitada de origen, porque no se extiende al ámbito decisional político, sino exclusivamente a lo operativo. Mantener este mismo enfoque sobre la política educativa conduciría necesariamente al estancamiento y reversión del proceso, en el que también inciden como factores reaccionarios los intereses de las tecnoburocracias y del corporativismo gremial, cuyo poder, de origen y ejercicio tradicional, se vería desarticulado en igual medida que la descentralización avanza.

Esta reacción se ve impulsada por el tradicionalismo político que priva en el país. Todavía en los últimos sexenios priistas, después de haberse rea-

lizado las elecciones para renovar los poderes federales, persiste la simbiosis clientelar entre partido de Estado y corporaciones gremiales, como es el caso del SNTE, en el sector educativo.

El verticalismo centralista en la conducción de la descentralización del sistema educativo también es una limitante de subrayada importancia para el proceso mismo. Por tanto, aunque la descentralización es, por definición, un desplazamiento de poder del centro a la periferia, la participación del poder local debe de ser efectiva a través de un Poder Legislativo Federal más vigoroso, plural y autónomo, que no esté subordinado a las decisiones del Ejecutivo.

Se asiste, por tanto, a un momento de coyuntura que contiene la simiente de un federalismo auténtico; pero que posiblemente no germine. Dependerá, en primera instancia, de que a mediano plazo se estructure un proyecto integral con esta orientación, en cuya conceptualización y ejecución participen ambos órdenes de gobierno, el federal y el estatal, y se extienda a todas las esferas y sectores de la administración pública, reduciendo la tendencia del primero a absorber funciones y estimulando en el segundo la ampliación de su zona de autonomía, en el marco de la Constitución general.

Es preciso aclarar que para arribar a un federalismo consolidado no se propone una descentralización a ultranza, ni se debe perseguir su expresión pura, misma que es irrealizable. El grado y calidad del federalismo que se alcance tendrá que ponderarse en razón del avance democrático que logre la sociedad, porque en esa medida será que las decisiones tomadas al interior de las comunidades locales revistan verdadera legitimidad y consenso.

El caso de la educación básica permite ilustrar la estrategia empleada para reimpulsar el proyecto federal mexicano. Su descentralización como servicio podrá ir evolucionando, pero en relación a la organización federal del Estado mexicano, ésta solamente se fortalecerá merced a la puesta en práctica de acciones que se inscriban en un proyecto integral democráticamente planeado.

La descentralización educativa debe conducir a una más amplia participación ciudadana no únicamente supletoria del Gobierno en acciones de mejoramiento escolar, sino en la toma de decisiones orientadas a un mejoramiento real de la calidad de vida de las comunidades locales. Para poder

lograrlo, se hace impostergable la promoción de una cultura de la descentralización, que permee no solamente a los sectores demandantes del servicio, sino a las propias autoridades educativas intermedias que soportan la estructura del aparato educativo.

El nuevo intento hacia la descentralización educativa se da en el contexto del “nuevo federalismo” impulsado por la presente administración e incluido como propósito esencial en el Plan Nacional de Desarrollo, 1995-2000 y en su respectivo Programa de Desarrollo Educativo, 1996-2000, en el cual, por cierto, se observa una profundización de las políticas educativas estipuladas por el anterior sexenio. Concomitantemente se aprecia que el proyecto de descentralización educativa, aún con un nuevo régimen proveniente de otro partido, con rasgos de orientación ideológica de centro-derecha, como el del presidente Vicente Fox, no hay cambios en la educación escolar a su ideología. La continuidad en el proceso de descentralización educativa acorde con sexenios anteriores, se da porque, aunque hay un nuevo equipo en la presidencia (una parte renovada de la burocracia política), no pueden modificar las estructuras jurídico-políticas para hacer un cambio intelectual y moral. Además, no es su propósito, ya que el proyecto educativo histórico nacional de un centralismo a inicio del siglo xx hacia una descentralización educativa en las dos últimas décadas del mismo siglo, debe mantener su continuidad hacia la descentralización como una nueva forma de gestión del sistema educativo nacional, pero debe ser una descentralización condicionada.

En este sentido, es importante señalar también que el verdadero avance de la descentralización de la educación pública está vinculado a una real democratización y una efectiva alternancia en el poder en los gobiernos locales o estatales. Se debe reiterar que, junto con las opciones y propuestas de la sociedad civil, especialmente aquellas de las organizaciones magisteriales, los gobiernos locales en el marco de su autonomía y poder local pueden afectar reformas hacia una descentralización en la toma de decisiones que coadyuven a la solución de necesidades básicas.

Un ejemplo de lo anterior son los cambios gubernamentales que el gobierno del Distrito Federal —un gobierno no controlado por el partido de Estado, el PRI— puede realizar cambios en materia educativa, el cual durante su última sesión de la Asamblea Legislativa del Distrito Federal (del

30 de abril de 2000) aprobó la Ley de Educación del Distrito Federal en la que se establece, entre otras cosas, que se destinará 8% del Producto Interno Bruto local al sector y será obligatoria la instrucción desde el nivel preescolar hasta el medio superior. Estas demandas han sido sostenidas históricamente por los sectores educativos subalternos y siempre habían chocado con el centralismo y un férreo control de un Estado ahora de rasgos neoliberales y orientado hacia el mercado.

Aún más, si apreciamos el contexto de la descentralización ahora en manos de los ejecutivos estatales; es decir, de los gobernadores, quienes no sólo pugnan por una autonomía gubernamental en el ramo educativo, sino una autonomía en el manejo de los recursos públicos, incluyendo una política nacional hacendaria. El instrumento de discusión y análisis que han acordado los gobernadores inicialmente fue la Conferencia de Gobernadores y desde el 2000 hablan ya de reforma hacendaria y se dirigen hacia la Convención Nacional Hacendaria. Aunque esta “convención va, pero es difícil decir hacia dónde se dirige” (Pérez, 2004). Este tortuoso proceso de descentralización de la educación, y otros ámbitos de interés nacional, es un nuevo fenómeno social en el contexto de las políticas públicas que sigue siendo un tema muy importante a investigar.

Estado, hegemonía, educación y resistencias (2012-2024)

Entre los sexenios de 2000, 2006, 2012 y 2018, se viven cambios de gobierno, pero no un cambio de régimen. E incluso se da un cambio de partidos en el gobierno del PAN y del PRI, pero no hay un cambio de régimen. Desde el año 2000 en adelante, la hegemonía de la SEP en sus intentos por imponer sus reformas educativas, genera en el sector educativo una resistencia social y una impugnación sin medidas de la política educativa gubernamental. Como ya es una tradición histórica, siempre hay controversias en las políticas educativas gubernamentales, las cuales, se dan por algunas posturas asumidas por sujetos sociales y actores educativos que pueden ser objeto de discusión no sólo por su carácter teórico y su oposición ante la orientación de las políticas educativas hegemónicas, sino incluso, por las propias accio-

nes educativas subalternas, como el caso del magisterio disidente encarnado en la CNTE ante la RE de 2013. Dichas reformas educativas autoritarias eran bien vistas por el capital transnacional vía organismos multinacionales en los distintos países.

Para referenciar a ciertos organismos internacionales sobre la promoción de reformas educativas, conviene recalcar que el caso de la UNESCO se diferencia de los dos organismos (BM y OCDE), por su posición ante las políticas del Estado, toda vez que ésta sí no deja de lado pugnar por la transformación de la educación con rasgos de flexibilidad curricular, de las competencias, entre otras medidas, pero mantiene su orientación esencial por reivindicar el llamado “optimismo educativo” y la obligatoriedad del Estado-Nación de financiar toda la cultura nacional.

Durante las primera tres décadas del siglo XXI se está debilitando la función social tradicional de las instituciones educativas, por ello se van nublando los espacios de crítica, reflexión y la preocupación por extender los beneficios de la cultura universal a todos los sectores de la población. El ideal por la excelencia humana y beneficio para toda la sociedad se enturbia frente a la eficiencia y en el desempeño profesional, fomentado por el neoliberalismo (o por el Estado neoliberal), postura que genera un retroceso en la lucha por la dignificación de las condiciones de la mayoría de la población trabajadora del mundo. Por esta visión, el magisterio arguye que con la RE “se busca privatizar la educación pública” (Entrevista a dirigente de la Coordinadora Estatal de Trabajadores de la Educación del Estado de Guerrero CETEG, 2013).

Se pudo documentar que en el ámbito de la evaluación de los profesores, los grupos afines al SNTE clientelar se han ajustado y han aceptado tácitamente las reglas del juego, adecuando su desempeño a las demandas que se les presentan; la evaluación y sus implicaciones empiezan a conformarse también en el imaginario profesional de ese sector magisterial. Particularmente, los sectores magisteriales aglutinados en la CNTE, han declarado una y varias veces que no aplicarán la RE en sus escuelas, hasta consensuar nuevos acuerdos con la SEP.

Ante estas condiciones de disputa por la aplicación de RE de 2013, el conflicto magisterial generado en la disidencia-oposición, especialmente por la CNTE y sin un acuerdo de negociación entre las partes, se pudo pos-

tergar por tiempo indefinido. Ni los diputados tendrían la voluntad de poder para revisar o rectificar la reforma, ni la CNTE abandonaría su exigencia de la abrogación de la RE, por lo tanto, ésta no se concretará o que es lo mismo, no se aplicaría y sería una fallida reforma más en el México de hoy. Como opción hay una tercera vía que consiste en aquella propuesta de discusión vía foros organizados y dirigidos por personas y personalidades involucradas, pero con conocimiento en este campo y compromiso social para arribar a una RE consensada por los sujetos sociales y los actores como ciudadanos que desean mejorar la calidad educativa de y por la niñez mexicana.

Sin embargo, a la llegada de la Cuarta Transformación (4T) en el sexenio 2018-2024, una de las primeras reformas revisadas fue la mal llamada Reforma Educativa de 2013, impulsada por el presidente Peña Nieto (2012-2018), y en agosto de 2019 se aprobó por el legislativo la nueva Reforma Educativa y con ello la creación y construcción de la Nueva Escuela Mexicana.

A lo largo de cien años de políticas educativas en México, han quedado esbozadas las diferencias entre ambos regímenes: en el periodo neoliberal (1982-2018) poco a poco se fue destruyendo el Estado-nación mexicano para alejarse de la sociedad civil, cohesionado con la sociedad política, amarrado al mercado, las políticas de privatización de la infraestructura nacional, los recursos naturales y la compra de votos. En tanto la sociedad civil mexicana, los movimientos sociales, los partidos políticos populares y democráticos, los intelectuales independientes, académicos, maestros y luchadores sociales, están construyendo un estado nacional popular con una orientación política radicalmente diferente al de rasgos neoliberales; un Estado con gobierno limpio de marcadas autonomías respecto a los grupos de presión empresarial y política, con una sociedad política basada en el voto popular mayoritario y con promesas políticas y económicas de beneficio colectivo social.

Según estos planteamientos, como consecuencia de evitar la corrupción en la administración pública y bajar los sueldos a los altos funcionarios, habrá más recursos para inversión pública del 5% y para apoyar más programas sociales como: educación, salud, empleo, desarrollo rural, entre otros, es decir, una política de Estado educador de bienestar social que

pueda revertir y disminuir los grandes problemas nacionales en México, apuntalar hacia una transición democrática ordenada y en paz como efecto de una reforma intelectual y moral, con dirección hegemónica en el mediano y largo plazos.

Observaremos, al mismo tiempo, los rasgos en la transición de un cambio de régimen hacia un cambio estructural de un nuevo Estado nacional popular y democrático.

En torno a la pregunta que todos nos hacemos: ¿a qué se va a la escuela? A formarse en un lugar de aprendizaje, o bien para que al terminar una licenciatura logremos un empleo y recibamos un ingreso para vivir cómodamente

Muchos creemos que el punto fundamental de aprendizaje es el entorno inmediato de los estudiantes, los profesores, padres y madres de familia. En esta coyuntura de sana distancia, en todos los niveles educativos, pero enfatizando en educación superior, de las universidades públicas federales y estatales, particularmente para el caso de la Universidad Autónoma de Chapingo (UACH), lo más inmediato del entorno es la pandemia COVID-19, por lo tanto, el hecho social total debe tomarse como uno de los nuevos objetos de estudio en la docencia, la investigación, el servicio y la difusión cultural como de primer nivel, pensando en un proceso docente educativo de formación integral, inter y transdisciplinar, de conciencia y responsabilidad social, ético y de inculcación de valores universales, nacionales y personales para una sana convivencia de salud ambiental y paz social.

Seguramente, ya en la tercera década del siglo XXI, habrá investigadores sociales que han aceptado que por “el fin de la historia”, “la unipolaridad del mundo”, “el fin de la lucha de clases”, entre otras amenazas que plantea la intelectualidad neoliberal, temas —como el de “las políticas educativas en el siglo XX”— ya no tiene sentido estudiar, porque es prioridad investigar ahora los efectos de la globalización en la sociedad mexicana y, además, es un tema de actualidad. Debo decirles que se equivocan, porque la eficacia de las problemáticas de estudio o de investigación suelen ser más importantes cuando hay escasos trabajos o, por lo menos, pocos estudios publicados al respecto. Más aún cuando los resultados de investigación son historicistas, economicistas, ideologicistas o reduccionistas que aportan pocas cosas nuevas. Por el contrario, al intentar análisis sociopolíticos y culturales de largo alcance sobre situaciones concretas, las contribuciones suelen

ser de mayor impacto, fortaleciendo específicamente el campo de conocimiento sobre políticas públicas educativas, como es el caso de la presente obra.

Finalmente, otra de las conclusiones generales que se pueden constatar en esta publicación, es que en toda la historia del México profundo, pero especialmente desde la independencia mexicana del siglo XIX, todas las reformas económicas, políticas y sociales, especialmente las reformas educativas, se proponen en una arena de lucha entre dos corrientes ideológicas y políticas hasta el México de nuestro tiempo y seguramente en el futuro cercano: los conservadores y los liberales, los conservadores y los revolucionarios, los neoliberales y los neoestatistas y los conservadores, además de los intelectuales neoliberales conservadores y los intelectuales-académicos defensores del Estado de bienestar (Cordera y Tello, 1985; Delgado y Páez, 2022).

Anexo

A. Secretarios de Instrucción Pública y Bellas Artes (1916-1917)

D. Juan León, Director de Enseñanza

Técnica, Encargado del Despacho. 18 de noviembre de 1916-28 de febrero de 1917.

B. Secretarios de Educación Pública en el Estado Mexicano (1921- 2022)

José Vasconcelos	12 de octubre de 1921-2 de julio de 1924
Bernardo J. Gastelum	3 de julio de 1924-30 de noviembre de 1924
José M. Puig C.	1 de diciembre de 1924-22 de agosto de 1928
Moisés Sáenz	23 de agosto de 1928-30 de noviembre de 1928
Ezequiel Padilla P.	1 de diciembre de 1928-4 de febrero de 1930
Aarón Sáenz	5 de febrero de 1930-8 de octubre de 1930
Carlos Trejo	9 de octubre de 1930-9 de diciembre de 1930
Jorge M. Puig C.	9 de diciembre de 1930-22 de septiembre de 1931
Alejandro Cerisola	22 de septiembre de 1931-22 de octubre de 1931
Narciso Bassols	23 de octubre de 1931-9 de mayo de 1934
Eduardo Vasconcelos	9 de mayo de 1934-30 de noviembre de 1934
Ignacio García Téllez	1 de diciembre de 1934-15 de junio de 1935
Gonzalo Vázquez Y.	17 de junio de 1935-30 de noviembre de 1940
Luis Sánchez Pontón	1 de diciembre de 1940-12 de septiembre de 1941
Octavio Véjar Vázquez	12 de septiembre de 1941-20 de diciembre de 1943
Jaime Torres Bodet	23 de diciembre de 1943-30 de noviembre de 1946

Manuel Gual Vidal	1 de diciembre de 1946-30 de noviembre de 1952
José Ángel Ceniceros	1 de diciembre de 1952-30 de noviembre de 1958
Jaime Torres Bodet	1 de diciembre de 1958-30 de noviembre de 1964
Agustín Yáñez	1 de diciembre de 1964-30 de noviembre de 1970
Víctor Bravo Ahuja	1 de diciembre de 1970-30 de noviembre de 1976
Porfirio Muñoz Ledo	1 de diciembre de 1976-9 de diciembre de 1977
Fernando Solana M.	9 de diciembre de 1977-30 de noviembre de 1982
Jesús Reyes Heróles	1 de diciembre de 1982-19 de marzo de 1985
Miguel González Avelar	22 de marzo de 1985-20 de mayo de 1989
Manuel Bartlett Díaz	junio de 1989-noviembre de 1991
Ernesto Zedillo Ponce de León	1 de diciembre de 1991-agosto de 1993
José Ángel Pescador Osuna	septiembre de 1993-noviembre de 1994
Fausto Alzati Araiza	1 de diciembre de 1994-marzo de 1995
Miguel Limón Rojas	1 de abril de 1995-2000
Jesús Reyes Tamez	1 de diciembre de 2000-noviembre de 2006
Josefina Vázquez Mota	1 de diciembre de 2006-diciembre de 2012
Emilio Chuayuffet Chemor	1 de diciembre de 2012-27 de agosto de 2015
Aurelio Nuño Mayer	27 de agosto de 2015-6 de diciembre de 2017
Otto Granados Roldán	7 de diciembre de 2017-1 de diciembre de 2018
Esteban Moctezuma Barragán	1 de diciembre de 2018-1 de noviembre de 2021
Delfina Gómez Álvarez	1 de febrero de 2021-30 de agosto de 2022
Leticia Ramírez Amaya	1 de septiembre de 2022- ...

Bibliografía

- Álvarez Manilla, J. M. (1979). La masificación de la enseñanza, *Perfiles educativos*, (3).
- Ángeles, L. (1978). *Crisis y coyuntura de la economía mexicana*. México: El Caballito.
- Arguello Altúzar, G. (1978). Un nuevo ciclo histórico y la intelectualidad, *Revista Crítica*.
- Ávila Camacho, M. (1946). Discurso ante los intelectuales mexicanos, *Ruta de México*. México: SEP.
- Barros Sierra, J. (1968). *Conversaciones con Gastón García Cantú*. México: Siglo XXI.
- Basáñez, M. (1981). *La lucha por la hegemonía en México, 1968-1980*. México: Siglo XX.
- Bassols, N. (1964). *Obras*. México: FCE.
- Béjar Navarro, R. (3 de mayo de 1982). *El proceso de desconcentración de la UNAM*. Resumen de la ponencia presentada durante la celebración del VII Aniversario de la ENEP-Acatlán en *Gaceta UNAM*, 1(32).

- Blanco, J. J. (1980). *Se llamaba Vasconcelos*. México: FCE.
- Bordieu, P., y Passerón, J. C. (1977). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza* (Colección Papel, núm. 39). Barcelona: Ed. Laia.
- Britton, J. (1972). Educación y radicalismo en México. (Col. SEP-Setentas, núm. 287). México: SEP.
- Broccoli, A. (1977). *Antonio Gramsci y la educación como hegemonía*. México: Nueva Imagen.
- Cacciani, M. (1980). Transformación del Estado y proyecto político", *Cuadernos Políticos*, (25).
- Carranza, J. A. (1976). *Relación entre reforma administrativa y los principios de la reforma educativa*. México: SEP.
- Carrión, J. (diciembre de 1978-enero de 1979). "Conciencia de la crisis", *Revista de la Universidad de México* (núm. especial).
- Casassus, J. (1992). *Descentralización y desconcentración de los sistemas educativos en América Latina*. Santiago de Chile: CEPAL.
- Cordera, R. (2 de abril de 1975). El ghetto y la cultura política, *La cultura en México, Revista Siempre*, (686).
- Los libros de textos Gratuitos. Los libros de Historia. Video, Nexos, Canal 13, agosto de 1992, México.
- Córdova, A. (abril-junio de 1974). Los maestros rurales en el cardenismo, *Cuadernos Políticos*, (2).
- Del Campo M. J., y Sandoval E. (1990). La formación del docente de primaria, mimeo. México: UPN.
- Didriksson Takayanagui, A. (1978). *Reforma educativa y descentralización de la educación media y superior en México (1971-1976)* (tesis de licenciatura en Sociología). México: FCPyS, UNAM.
- Documentos sobre la Ley Federal de Educación (1974) México: SEP.
- Durkheim, E. (1978). *Educación y sociología*. Buenos Aires: Shapire.
- Coombs, Philip H. (1978). *La crisis mundial de la educación*. Barcelona: Ed. Península.
- Echeverría Álvarez, L. (1974). Del mensaje a la Nación ante el H. Congreso de la Unión del 1º de diciembre de 1970, Documentos sobre la Ley Federal de Educación. México: SEP.
- (agosto de 1940). México y la universidad, *Revista Estudiantil* (1).
- Enríquez, U. P. (1969). *Universidad y educación*. México: UNAM.
- Finkel, Sara M. de (enero-septiembre de 1975). Hegemonía y educación, *Revista de Ciencias de la Educación* (13-14). Buenos Aires: Ed. Axis.
- Gilly A. (1978) La revolución interrumpida. México: El Caballito.
- González Casanova, P. (14 de abril de 1971). Algunos prejuicios sobre la educación superior, *Gaceta UNAM*, 2(22).
- (junio de 1972). El contexto político de la reforma universitaria, *Deslinde* (18).
- (1975). La democracia en México. México: Era.
- (19 de noviembre de 1971). La universidad y el sistema nacional de educación, *Gaceta UNAM*, 1(32).

- (octubre-diciembre de 1976). Carta a la redacción, *Cuadernos Políticos* (10).
- González, L. (1981). Los días del presidente Cárdenas, *Historia de la revolución mexicana* (Tomo 15). México: El Colegio de México.
- Gramsci, A. (1978). Notas sobre Maquiavelo, sobre política y sobre el Estado moderno. *Cuadernos de la Cárcel* (Tomo I) México: Juan Pablos.
- (1975). Los intelectuales y la organización de la cultura. *Cuadernos de la Cárcel* (Tomo II). Juan Pablos, México.
- (1978). *El materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce. Cuadernos de la Cárcel* (Tomo III) México: Juan Pablos.
- (1950). *Cartas desde la cárcel*. Buenos Aires: Lautaro.
- Guevara N. G. (1980). Educación superior y desarrollismo, *Cuadernos Políticos* (25).
- (1989). *El saber y el poder*. Ed. Universidad Autónoma de Sinaloa.
- Kanoussi, D., y Mena, J. (1979). Hacia un gobierno de las masas en la economía, en *Economía Informa, boletín de la Facultad de Economía* (59-60).
- Lajous, A. (1979). *Los orígenes del partido único en México*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Latapí, P. (1980). *Análisis de un sexenio de educación en México, 1970-1976*. México: Nueva Imagen.
- (1975). Reforma educativa en los cuatro últimos gobiernos 1952-1975, *Revista Comercio Exterior* (12).
- (2003). *Un siglo de educación en México*. Biblioteca mexicana. México: FCE.
- (2003). *Horizontes de la educación* (Aula XXI). México: Santillana.
- Leal, J. F. (1981). *México: Estado, burocracia y sindicatos*. México: El Caballito.
- Loaeza, S. (1981). El laberinto de la pasividad, *Nexos* (48). Diciembre.
- López Cámara, F. (1973). *El desafío de la clase media*. México: Cuadernos de Joaquín Mortiz.
- Lukács, G. (1969). *Historia y conciencia de clase*. México: Grijalbo.
- Manacorda, M. A. (1977). *El principio educativo en Gramsci*. Salamanca, España: Ediciones Sígueme.
- Mandel, E. (1983). (Comp.). *Trotsky: la teoría y la práctica de la revolución permanente*. México: Siglo XXI.
- Martínez Della Rocca, S. (1983). *Estado, educación y hegemonía en México*. México: Ed. Línea.
- Marx, K. (1977). *Introducción a la crítica de la economía política*. México: Fondo de Cultura Popular.
- Marx, K., y Engels, F. (1976). Tesis sobre Fouerbach, *Obras escogidas* (Tomo I). Moscú: Progreso.
- Medina Echavarría, J. (1967). *Filosofía, educación y desarrollo*. México: Siglo XXI.
- Medina, L. (1980). Civilismo y modernización del autoritarismo, *Historia de la revolución mexicana* (Tomo 20). El Colegio de México.
- Monsiváis, C. (1980). Los de atrás se quedarán (notas sobre cultura y sociedad de masas en los setentas), *Nexos* (26).
- Mouffe, C. (1978). Hegemonía e ideología en Gramsci, *Arte, Sociedad, Ideología* (5).

- Muñoz B. J. (1971). Juicio crítico sobre la labor educativa durante la administración del Lic. Gustavo Díaz Ordaz: 1965-1970, *Revista del Centro de Estudios Educativos* (1).
- Negrín, E. (1982). *Intelectuales, Estado y lucha de clase en México*, Sábado.
- Ornelas C., Navarro I. M. A., y Navarrete C. Z. (Coords.) (2018). *Política educativa, actores y pedagogía*. México: SOMEC, Plaza y Valdes.
- Paiva, V. (1981). Estado y educación en Brasil, *Cuadernos Políticos* (27).
- Palacios, J. (1981). *La cuestión escolar*. Colección Papel. Barcelona: Ed. Laia.
- Parsons, T. (1974). *El sistema de las sociedades modernas*. México: Trillas.
- Pereyra, C. (1975). Las enseñanzas del irracionalismo, *La cultura en México* (686).
- Portantiero, J. C. (1981). *Los usos de Gramsci*. México: Folios Ediciones.
- (1982). Sociedad civil, Estado y sistema político, *Foro Universitario* (24).
- Portelli, H. (1977). *Gramsci el bloque histórico*. México: Siglo XXI.
- Puigros, A. (1980). *Imperialismo y educación en América Latina*. México: Nueva Imagen.
- Raby, David L. (julio-septiembre de 1981). La educación socialista en México, *Cuadernos Políticos* (29).
- Reyna, J. L. (1974). Control político, estabilidad y desarrollo en México, *Cuadernos del Centro de Estudios Sociológicos* (3). México: El Colegio de México.
- Robles, M. (1979). *Educación y sociedad en la historia de México*. México: Siglo XXI.
- Salamón, M. (1982). Gramsci: apuntes para una propuesta educativa, *Perfiles Educativos* (15).
- Saldívar, A. (1980). *Ideología y política del Estado mexicano (1970-1976)*. México: Siglo XXI.
- (1976). Formas de dominación del Estado mexicano, *Historia y Sociedad* (10).
- Suárez, L. E. (1979). *Rompe el silencio*. México: Grijalbo.
- Trujano A. (1994). *Federalismo y descentralización educativa* [Tesina]. FCPyS-UNAM.
- VV. AA. (1981). *Educación y desarrollo dependiente en América Latina*. México: Siglo XXI.
- (1980). *Gramsci y las ciencias sociales*. México: Cuadernos de Pasado y Presente.
- (1981). *Historia de la educación en México*. México: SEP-FCE.
- (1979). *Ideología y ciencias sociales*. México: UNAM.
- (1979). *México, hoy*. México: Siglo XXI.
- (1981). *Sociología de la educación*. México: Centro de Estudios Educativos.
- Vasconcelos, J. (1951). *El desastre*. México Ediciones Botas.
- Villoro, L. (1960). La cultura mexicana de 1910 a 1960, *Historia Mexicana*, 10(2).
- Victorino Ramírez, L. (julio de 1983). *La descentralización educativa en México 1971-1983*. *Foro universitario*, (32). México: STUNAM.
- Victorino R. L., y Tabares, M. A. (1985). *La universidad en el Estado mexicano posrevolucionario, 1929-1976* [Tesis de licenciatura]. México: ENEP-Acatlán.
- (18 de mayo de 1995). *La modernización de la educación básica*. Palabras de inauguración del 1er. Foro Primavera de la investigación educativa, Colegio de Posgraduados. México: Chapingo.
- (1996). Cobertura, vinculación y calidad: retos prioritarios de la educación en el PND, 1995-2000, *Ciencia y Desarrollo* 22(131).

- Wences R. R. (1983). La descentralización, *Foro Universitario* (33).
- Woldemberg, J., y Huacuja R. M. (1976). *Estado y lucha política en el México actual*. México: El Caballito.
- Zermeño, G. S. (1978). *México: una democracia utópica*. México: Siglo XXI.

Bibliografía complementaria

- Aguilar Villanueva, L. F. (1982). Política y racionalidad administrativa. México: Instituto Nacional de Administración Pública.
- Casassus, J. (1990). Descentralización y desconcentración de los sistemas educativos de América Latina: fundamentos y dimensiones críticas. Versión mimeográfica,
- Castro Valdez, R. (1992). *Descentralización: un mecanismo de modernización gubernamental en México* [Tesis de licenciatura]. México: UNAM, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales.
- Chanes Nieto, J. (1969). *Descentralización administrativa y organismos paraestatales* [Tesis de licenciatura]. México: UNAM, Facultad de Derecho.
- De los Reyes, Y. (1986). *Descentralización de la educación*, Blanca Torres (Comp.), *Descentralización y democracia en México*.
- Gamas Torruco, J. (1975). El federalismo mexicano.. México: SEP Setentas.
- Kelsen, H. (1959). *Teoría general del estado*. México: Editora Nacional.
- Ley Orgánica de la administración Pública Federal (1994). México: Porrúa.
- Moctezuma Barragán, E. (1993). Avances de la federalización educativa en México, *Secretaría de la Contraloría General de la Federación. La administración pública contemporánea en México*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Moreno Espinoza, R. (1988). La descentralización de la educación en México, *Revista de la Universidad de Guadalajara*, 2(25).
- Muñoz Izquierdo, C. (1983). *El problema de la educación: un laberinto sin salida*. México: Centro de Estudios Educativos, A.C.
- Pardo, M. del C. (1986). La descentralización administrativa: decisión para fortalecer el federalismo, Torres, Blanca (Comp.). *Descentralización y democracia en México*. México: El Colegio de México.
- Pérez Canisa, F. (febrero-marzo de 2004). Hacia la Convención Nacional Hacendaria, *Este País, tendencias y Opiniones*, (155, 156), 5-24.
- Poder Ejecutivo Federal, Plan Nacional de Desarrollo 1 989-1994 (1989). México: Talleres Gráficos de la Nación.

Sobre el autor

Liberio Victorino Ramírez

Doctor y maestro en Sociología por la Universidad Nacional Autónoma de México. Asimismo, es miembro del Sistema Nacional de Investigadores del Conacyt desde 1990. Actualmente, se desempeña como profesor investigador en Sociología rural de la UACH. Es coordinador del Instituto de Investigaciones Socioambientales Educativas y Humanísticas para el Medio Rural (IISEHMER) de la UACH y presidente de la Red Ibero Latinoamericana de Investigación e Intervención en Educación Ambiental para el Desarrollo. Ha publicado más de un centenar de artículos científicos en revistas nacionales e internacionales arbitradas e indexadas en el área de Ciencias sociales y en el campo de la Educación. También tiene una veintena de libros en el campo de las Ciencias de la educación, de los cuales doce han sido colectivos y ocho como autor individual. Sus publicaciones más recientes en libros son *Diálogos entre saberes* (2013); *Educación Agrícola Superior. Cambio de época* (2014); *Sociología, capital humano y educación agropecuaria mexicana* (2017).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7732-6154>

Índice

<i>Presentación</i>	9
<i>Prólogo</i>	13
<i>Introducción</i>	21
1. <i>Reestructuración socioeconómica y modernización educativa.</i>	
<i>Sociología y política educativa</i>	31
1.1 Funcionalismo y educación	35
1.2 Educación y desarrollo económico	39
1.3 Desarrollismo y desarrollo regional	42
1.4 El enfoque dependientista y sus propuestas educativas	44
1.5 Consideraciones sobre la reproducción-resistencia	49
2. <i>La educación en el arranque, consolidación y estabilidad del Estado mexicano (1917-1970)</i>	55
2.1 Institucionalidad y corporativización. La estatización de la sociedad civil y el sistema educativo	57
2.2 Política educativa inicial: el Vasconcelismo	62
2.3 “Educación socialista” y radicalización gubernamental	64
2.4 La educación en el ciclo desarrollista y estabilizador. El viraje gubernamental avilacamachista como refuncionalización educativa	66
2.4.1 Contrastes con Ruiz Cortines y López Mateos	71
Bibliografía	74
3. <i>La modernización reformista del desarrollo compartido en el estado social, 1970-1982</i>	77
3.1 El desarrollo compartido	

y la opción educativa echeverrista	78
3.2 La reforma educativa	
en la educación básica	81
3.3 Contexto político y transición: de la modernización	
flexible a la modernización con austeridad	83
4. <i>El Estado neoliberal y la modernización</i>	
<i>educativa, 1982-2004</i>	87
4.1 La transición modernizante en la educación	88
4.2 El plan global de desarrollo	
y el sector educativo	90
4.3 El Plan Nacional de Desarrollo	
y la educación básica	92
4.4 La revolución educativa y la educación básica	95
4.5 La descentralización en la educación básica	99
4.5.1 La nueva estrategia de descentralización educativa:	
1989-1994. Descentralización y modernización	102
4.6 La propuesta del Programa	
para la Modernización Educativa 1989-1994 (PME)	104
4.6.1 Limitaciones de la descentralización	
educativa en el fortalecimiento del federalismo	111
4.6.2 Reformulación de contenidos	
y materiales educativos	115
4.6.3 Revalorización social del maestro	116
4.6.4 El nuevo federalismo y	
la descentralización de la educación básica	118
4.7 La propuesta del Programa Nacional	
de Educación 2001-2006	124
5. <i>Los procesos de reforma y contrarreforma educativa: a cien años del</i>	
<i>artículo 3° constitucional mexicano*</i>	127
Introducción	127
Metodología	129
5.1 Algunos fundamentos teóricos para el análisis	
de las reformas y contrarreformas de las políticas educativas	130

5.1.1 Primer proceso de reforma del siglo XX	133
5.1.2 Segunda reforma al Artículo 3º Constitucional	133
5.1.3 Tercera reforma en los años setenta	134
5.1.4 Cuarta reforma en los noventa	134
5.1.5 Quinta reforma del siglo xx y primera del siglo xxi	135
Conclusiones	140
Bibliografía	141
6. <i>Estado, Gobierno y política pública: el debate</i> <i>de la Reforma Educativa, 2012-2013 y sus alternativas*</i>	145
Introducción	146
6.1 Marco de referencia para el análisis de las políticas públicas	148
Metodología	150
6.2 Puntos centrales de la IPRE	153
6.2.1 Imperativo de la Calidad	153
6.2.2 El magisterio y su alta contribución	153
6.2.3 El imperativo de una Reforma Constitucional	155
6.2.4 El contenido de la Reforma	157
6.3 Sugerencias y propuestas	166
Conclusiones	168
Bibliografía	169
Hemerografía, Videografía y Documentos	170
7. <i>Educación, Estado y hegemonía desde Gramsci:</i> <i>el papel de los intelectuales en la transición democrática en</i> <i>México 2018-2024*</i>	173
Introducción	174
7.1 Educación y totalidad concreta	176
7.2 La educación como hegemonía	179
7.3 Bloque dominante y hegemonía	182
7.4 Organización educativa y hegemonía.	185
7.5 Ideología y hegemonía	186
7.6 Intelectuales y hegemonía	188
7.7 Universidad y hegemonía	190

7.8 La Reforma Educativa de 2019 y los maestros como intelectuales	193
Consideraciones finales	194
Bibliografía	195
8. <i>Política educativa y pandemia en México 2020. Retos y expectativas</i>	199
Introducción	200
8.1 Breves antecedentes	202
8.2 La experiencia en educación básica	203
8.2.1 Los profesores	204
8.2.2 Los alumnos	205
8.2.3 Los padres de familia	205
8.3 Distribución y uso de Internet en México	207
8.4 Las TIC y su relación con la educación	210
8.5 La experiencia en educación superior	217
8.5.1 Principales obstáculos que enfrentan las universidades para la atención a su estudiantado en tiempos de sana distancia	217
8.6 Utilidad de las plataformas virtuales para dar continuidad al ciclo escolar	220
8.7 Una alternativa global, regional y nacional para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje	221
8.8 El caso de la Universidad Autónoma Chapingo	223
8.8.1 Experiencias posibles de compartir en la UACH	224
8.9 Políticas educativas gubernamentales y políticas educativas públicas ante la pandemia COVID-19	226
8.10 Retos y expectativas	230
Conclusiones del capítulo	232
Bibliografía	234
9. <i>Desplazamiento de disciplinas por campos formativos y sus fundamentos filosóficos pedagógicos. Análisis del proyecto curricular 2022 de la SEP</i>	239
9.1 Breves antecedentes	241

9.2 Elementos básicos de la propuesta	241
9.3 Campos formativos y ejes articuladores	242
9.4 Perspectivas filosóficas,	
epistemológicas y pedagógicas	249
9.4.1 Aporte de Orlando Fals Borda	249
9.4.2 Las aportaciones de Paulo Freire	250
9.4.3 La teoría de Reproducción - Resistencia de Henry Giroux	251
9.4.4 El pensamiento crítico de Peter McLaren	252
9.4.5 El planteamiento de Francisco Tonucci en contexto de pandemia COVID-19	253
9.4.6 Las aportaciones de Boaventura de Souza Santos con Epistemología del Sur y la educación en contexto de pandemia COVID-19	254
9.5 La concepción de educación integral, humanística, crítica y democrática de González Casanova	256
9.6 Participación en los foros que propone la SEP	258
9.7 Conclusiones y recomendaciones	260
Bibliografía	261
<i>Conclusiones generales</i>	263
Enfoque sociopolítico: Estado posrevolucionario, hegemonía y educación nacional	263
Estado, hegemonía y educación (1917-1970)	266
Estado, hegemonía y educación en el desarrollo compartido, 1970-1982	271
Cambio estatal, modernización y descentralización educativa	276
Estado, hegemonía, educación y resistencias (2012-2024)	280
<i>Anexo</i>	285
Bibliografía	286
Bibliografía complementaria	290
Sobre el autor	291

Un siglo de educación pública en México.

Estado, política educativa, hegemonía y resistencia de Liberio Victorino Ramírez publicado por

Ediciones Comunicación Científica, S. A. de C. V., se terminó de imprimir en diciembre de 2022, en los talleres de Litográfica Ingramex S.A. de C.V., Centeno 162-1, Granjas Esmeralda, 09810, Ciudad de México.

El tiraje fue de 1000 ejemplares impresos y en versión digital en los formatos PDF, EPUB y HTML.

La historia de la educación en México constituye un tema de gran interés para las humanidades y las ciencias sociales. Ha sido abordada, desde diferentes ángulos y enfoques, por historiadores, filósofos, juristas, pedagogos, sociólogos y politólogos. La producción bibliográfica acumulada, de estudiosos mexicanos y extranjeros alcanza ya un nivel cuantitativo y cualitativo respetable y puede decirse, sin temor a equívocos, que es un área de investigación claramente reconocida y en pleno proceso de consolidación.

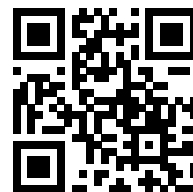
El interés por recorrer las veredas de la trayectoria educativa nacional en el siglo xx va más allá de la curiosidad intelectual del historiador, porque el conocimiento del desarrollo educativo mexicano es un elemento fundamental para la comprensión del proceso de integración del Estado y la sociedad del México moderno y contemporáneo. Sin atender a la dimensión educativa del proyecto nacional es difícil comprender, por ejemplo, la dinámica de modernización del país a lo largo de la centuria, la secularización del Estado y la presencia de un polo de poder hegemónico que, con variantes, ocupa el escenario político del siglo pasado y de las primeras tres décadas del XXI.



Liberio Victorino Ramírez es Doctor y maestro en Sociología por la Universidad Nacional Autónoma de México. Asimismo, es miembro del Sistema Nacional de Investigadores del Conahcyt, del Comie, de la Somec. Actualmente, se desempeña como profesor investigador en Sociología rural de la UACH. Es coordinador del Instituto de Investigaciones Socioambientales Educativas y Humanísticas para el Medio Rural (IISEHMER) de la UACH y presidente de la Red Ibero Latinoamericana de Investigación e Intervención en Educación Ambiental para el Desarrollo.



Dimensions



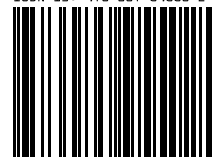
[DOI.ORG/10.52501/CC.111](https://doi.org/10.52501/CC.111)



**COMUNICACIÓN
CIENTÍFICA** PUBLICACIONES
ARBITRADAS
HUMANIDADES, SOCIALES Y CIENCIAS

www.comunicacion-cientifica.com

ISBN-13: 978-607-59550-2-5



9 786075 955025