



**Universidad Autónoma
del Estado de México**

Facultad de Ciencias Políticas y Sociales

***CALIDAD E INTEGRALIDAD. LAS DOS
CARAS DE LA EDUCACIÓN NEOLIBERAL
EN MÉXICO.***

TESIS

Que para obtener el título de
LICENCIADA EN SOCIOLOGÍA

Presenta

SANDRA ITZEL ROCHA LÓPEZ

Director:

NEPTALÍ MONTERROSO SALVATIERRA

Toluca, Estado de México, agosto 2023.



ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	4
I. MARCO TEÓRICO- METODOLÓGICO	7
1.1 La educación en la teoría social	7
1.1.1. Las perspectivas analíticas	8
1.1.2. Los puntos de vista críticos	10
1.2. Propuesta teórica-metodológica para el análisis	17
1.2.1. La teoría marxista de la educación	17
1.2.2. Sobre la propuesta metodológica.....	31
II. LAS DOS CARAS DE LA EDUCACIÓN NEOLIBERAL EN MÉXICO	34
2.1. La Educación de Calidad de los gobiernos neoliberales (1982-2018)	34
2.1.1. Fundamentos filosóficos y políticos.....	34
2.2.2. Elementos básicos de la propuesta pedagógica.....	45
2.2. La Educación Integral del gobierno de AMLO (2019-2024)	50
2.2.1. Fundamentos filosóficos y políticos.....	50
2.2.2. Elementos básicos de la propuesta pedagógica.....	53
III. ESTUDIO DE CASO: LA PRÁCTICA EDUCATIVA EN EL MUNICIPIO DE OZUMBA, ESTADO DE MÉXICO	54
3.1 Descripción del municipio	54
3.1.1. Oferta educativa del municipio.....	56
3.2 La experiencia magisterial en la propuesta neoliberal de calidad	62
3.2.1. Sobre los elementos filosóficos y políticos	67
3.2.2. Sobre los elementos pedagógicos	69
3.3. Aplicación de la educación integral	72
3.3.1 Sobre los elementos filosóficos y políticos.....	72
3.3.2. Sobre los elementos pedagógicos.....	75
IV. ANÁLISIS DE LAS PROPUESTAS CALIDAD E INTEGRALIDAD	76
4.1 Del carácter neoliberal	77
4.1.1. En lo filosófico y político	77
4.1.2. En lo pedagógico	83
4.2. De la forma en que producen, reproducen y legitiman el sistema capitalista	93
V. REFLEXIONES FINALES.....	104

BIBLIOGRAFÍA..... 111

INTRODUCCIÓN

La presente investigación es un intento de mirar la educación de nivel básico que se ha impartido en México durante los últimos cuarenta años desde una perspectiva crítica, para conocer cómo los elementos que la conforman han venido produciendo, reproduciendo y legitimando el sistema político-económico neoliberal.

¿Por qué esa perspectiva? Porque estamos convencidos de que es la única que nos permite mirar cómo la educación funge como condición obligada para que se lleven a cabo esos procesos de producción, reproducción y legitimación. ¿Por qué ese tema? por el impacto que tiene la educación escolar como proceso de socialización. Refiriéndonos a ambas preguntas, la capacidad formativa de la educación está sujeta significativamente a las políticas educativas que indican que y como se “debe” aprender. No se trata solo de una forma de enseñar y de aprender, más bien se trata de una forma de interpretar la realidad y de ver el mundo.

Consideramos importante entender la forma en la que quienes han dirigido el país desde 1982 han fortalecido el sistema neoliberal y como lo impulsan a partir de los modelos educativos que han aplicado. El gobierno de la 4T despertó esperanza en la población sobre un cambio, en este sentido, conocer si efectivamente se trata de un modelo educativo diferente es uno de los motivos de esta investigación.

Las interrogantes que nos impulsaron para llevar a cabo este trabajo y que pretendimos responder son las siguientes: **¿Cuáles son los elementos fundamentales (filosóficos, políticos y pedagógicos) de los modelos educativos neoliberales aplicados en México durante el periodo 1982-2022? ¿Cuáles son las diferencias significativas entre el modelo de educación de calidad de los anteriores gobiernos y el modelo de educación integral propuesto y aplicado por el gobierno de la 4T actualmente vigente? ¿Existen diferencias en las funciones que se les asignan a esos modelos en la producción y reproducción del sistema capitalista liberal? ¿Qué diferencias políticas e ideológicas encontramos en estos modelos? ¿De qué manera se reflejan ambos modelos en la práctica educativa de las/os maestras/os que laboran en el Municipio de Ozumba, Región I del Estado de México?**

Con base en esas interrogantes propusimos como el **objetivo general** de nuestra investigación, comprender y explicar con fundamento en una perspectiva crítica, cómo los elementos que conforman los modelos educativos aplicados en México producen, reproducen y legitiman el sistema político, económico y social imperante.

Nuestro punto de partida es la identificación y el estudio de los elementos fundamentales (filosóficos, políticos y pedagógicos) de los dos proyectos educativos (calidad e integralidad), su comparación y el análisis de cada uno con base en los planteamientos de la teoría marxista, la que hemos tomado como marco para realizar dicho análisis. La hipótesis que queremos documentar es, en términos generales, la siguiente: en México, durante los últimos cuarenta años, todas las políticas educativas que se han aplicado han contribuido a producir y reproducir el sistema neoliberal, por lo que sus elementos constitutivos muestran una total continuidad.

En términos particulares **la hipótesis** se puede expresar de la siguiente manera: En la actualidad, los maestros y maestras que laboran en las escuelas públicas del nivel básico de escolaridad, continúan cumpliendo la función reproductora del sistema neoliberal capitalista que venían llevando a cabo durante los gobiernos anteriores, lo que quiere decir que –desde el punto de vista político-ideológico–, no existe diferencia alguna entre el modelo de educación integral de la 4T y el modelo de educación de calidad de los gobiernos neoliberales. Para contrastarla llevamos a cabo un estudio de caso en el municipio de Ozumba, región I del Estado de México.

El trabajo de campo en el municipio de Ozumba nos acercó a conocer la aplicación de la reciente política educativa desde la perspectiva de los/as docentes, quienes se encargan de manera directa de un proceso tan significativo como lo es la enseñanza. Además, nos permitió mirar si los elementos de la educación de calidad se siguen practicando en dicha localidad, y también como los/as maestros/as se relacionan con la aplicación de los elementos básicos de las políticas educativas que les sirven de guía. Partimos del propósito de presentar un ejemplo práctico de lo que en términos programáticos y teóricos planteamos.

Por otro lado, los/as profesores/as quienes viven la experiencia de la enseñanza en su cotidianidad, son quienes conocen en su mayoría las dificultades, retos o logros y el trabajo que se debe realizar en la educación pública. Acercarnos a conocer la percepción que tienen de los modelos que les ordenan aplicar, nos permite colocarnos con una mirada de reconocimiento sobre dónde estuvimos y hacia dónde vamos, en política educativa y educación pública. Ello sin la

necesidad ni pretensión de generalizar los resultados obtenidos, pero sí valorando la importancia de estos como expresión con respecto a lo estatal.

Los resultados de la investigación realizada se registran en el presente documento, el cual está organizado en cinco capítulos. En el **capítulo I** se presenta el marco teórico-metodológico que fue guía del trabajo que realizamos; presentamos un breve recorrido por algunas perspectivas de la sociología de la educación (analíticas y críticas). Luego, con más detalle, presentamos los fundamentos de la teoría marxista para rescatar aquellos que nos hablan de educación, retomamos a Karl Marx (1818-1883), Friedrich Engels (1820-1895), Vladimir Ilich Lenin (1870-1924), Bogdan Suchodolski (1903-1992) y Aníbal Ponce (1898-1938).

Terminamos el capítulo exponiendo la propuesta teórico-metodológica que preparamos con base en los teóricos leídos y que aplicamos a la investigación.

El **capítulo II** contribuye a alcanzar nuestros objetivos específicos sobre identificar y describir los elementos políticos, filosóficos y pedagógicos de la educación. En el primer apartado abarcamos desde el sexenio de Miguel de la Madrid Hurtado hasta el de Enrique Peña Nieto. Describimos los elementos meramente rescatados en nuestra investigación documental. En este mismo capítulo, el segundo apartado engloba los elementos políticos, filosóficos y pedagógicos de la educación integral

El **capítulo III** está dirigido a la contextualización o descripción de la educación en Ozumba Estado de México, siendo este municipio nuestro caso de estudio como una expresión particular respecto a lo estatal. En este capítulo se puede encontrar la localización geográfica, la demanda y oferta educativa de la localidad, antecedentes históricos, etcétera. También, valoramos los resultados de nuestro trabajo de campo; la experiencia magisterial con la educación de calidad y la aplicación de la educación integral, a través de las entrevistas aplicadas.

El **capítulo IV** fue para realizar un análisis desde la perspectiva marxista de la educación, siguiendo nuestros objetivos específicos guía y principalmente, con la intención de lograr ejemplificar cómo identificamos la producción y reproducción del sistema capitalista a través del desarrollo de estos elementos.

Finalmente, el **capítulo V** está dedicado a las reflexiones que nos provocó la investigación.

I. MARCO TEÓRICO- METODOLÓGICO

1.1 La educación en la teoría social

La sociología de la educación comienza a estar presente desde el propio nacimiento de la teoría social en obras de autores como Saint-Simón, Comte y Durkheim. No precisamente partiendo de un análisis específico de la educación determinado por la construcción de una nueva perspectiva de análisis de la realidad social, sino debido a que “el planteamiento epistemológico que dio origen a lo que llamamos sociología contenía ya en su raíz una —hasta cierto punto— determinada concepción de la educación y de la escuela” (Lerena, 1985, p. 76).

Aunque el abordaje y producción teórica de la sociología de la educación comienza a partir del siglo XX y va modificándose o descubriéndose a partir de ese siglo, se puede hablar de menciones y puntos de partida en los que se asomaba una teoría social de la educación en autores clásicos de la sociología, por ejemplo, con Durkheim. En este sentido, la sociología de la educación se interesa por los procesos de transmisión de conocimientos, los métodos de enseñanza o los contenidos educativos en tanto que son procesos importantes para la estructuración y el contenido de las relaciones sociales.

Es decir, el interés de la teoría social en la educación reside en las características de ésta como una institución que constituye identidades y posiciones sociales que condicionan la forma en que los individuos viven en sociedad, sus actitudes y formas de interacción o sus oportunidades vitales.

El proceso de enseñanza-aprendizaje es sociológico en la medida en que es un producto de procesos más amplios, resultado de las relaciones de poder y control entre grupos sociales, pero al mismo tiempo, es un factor crucial en la constitución de las identidades culturales individuales y colectivas y en la asignación de individuos en espacios de diferenciación social (Bonaf, 1998).

1.1.1. Las perspectivas analíticas

A partir del siglo XIX la producción teórica social sobre educación estaba creciendo poco a poco. Por esta razón, desde la perspectiva funcionalista se elaboraron diversas teorías y obras que pretendían abordar y estudiar los procesos educativos.

Cuando hablamos de sociología de la educación, necesariamente deberemos referirnos al trabajo de Durkheim quien construyó a la educación como objeto de estudio sociológico. Entendiendo la sociedad como un organismo Emile Durkheim, Talcott Parsons, Herbert Spencer y Robert Merton, entre otros, caracterizan el funcionalismo por un enfoque empirista que propone las ventajas del trabajo de campo. Surge así la idea de una totalidad constituida por partes y donde cada una de estas partes tiene una función de integración y mantenimiento del propio sistema.

Desde esta perspectiva, la función de la educación es de generación, creación, construcción de un nuevo ser social capaz de situarse en los límites de una vida social y moral determinada en tiempo y espacio por el contexto histórico. Los estudios de Durkheim sobre el hecho educativo fueron la escuela, la acción educativa, la relación pedagógica, la función educadora del Estado, el papel del maestro, la disciplina escolar entre otros; de tal forma que la educación responde a las necesidades sociales y a través de ella se actualiza, se regenera, avanza o persiste.

Otra de las teorías más populares desde la perspectiva funcionalista es la del Capital Humano. Theodore Schultz¹, se basa en la inversión de educación y en el progreso económico, plantea que entre mayor educación mayor nivel social. En este sentido, se entiende que cualquier exceso de oferta laboral de una cualificación determinada producirá un ajuste automático de las relaciones entre cualificación y salarios, y de los comportamientos individuales en relación con la demanda de educación, de tal modo que la economía siempre tendería hacia el pleno empleo. Más adelante, esta teoría sería refutada, pero serviría también para producir nuevas teorías.

También tenemos la teoría de la reproducción de Bourdieu² y Passeron³ en 1998, a la que se le puede considerar funcionalista por las influencias durkheimianas que son perceptibles en cuanto a

¹ Theodore William Schultz (1902-1998) fue un economista estadounidense quien presentó por primera vez el término capital humano y desarrolló su teoría en torno a este concepto a comienzos de los años 60.

² Pierre Félix Bourdieu fue un sociólogo francés, uno de los más destacados representantes de la época contemporánea (1930-2002).

³ Jean-Claude Passeron es un sociólogo y epistemólogo francés (1930).

la metodología y la interpretación de Parsons sobre la teoría de los sistemas sociales, aunque también tiene influencias weberianas y marxianas. Lo significativo de este estudio es que “identifican” el hecho de que los principales obstáculos que los estudiantes de clase baja encuentran en su trayectoria escolar son más de tipo cultural que económico. Según los autores, la institución escolar valora un tipo de actitudes y aptitudes que corresponden a la clase alta, lo que da lugar a que la selección escolar acabe por ser simplemente la elección de los elegidos. Su capital cultural, su facilidad de acceso a la cultura escolar (clase alta), lleva a los profesores a clasificarlos como brillantes frente a los estudiantes trabajadores que deben esforzarse para alcanzar el saber escolar.

Es en *La Reproducción*⁴, no obstante, donde los autores elaboran una compleja teoría sobre los mecanismos por los que se completa el círculo reproductivo. Si en su obra anterior demuestran como el origen social determina unas disposiciones culturales: “habitus” que son filtradas por la escuela para efectuar la selección educativa y social, en su segundo trabajo Bourdieu y Passeron teorizan el cómo se lleva a cabo la relación entre reproducción cultural y reproducción social.

Los contenidos y prácticas educativas no son, en consecuencia, neutros, sino el resultado de la dominación de unas clases sobre las otras que se expresa a través de la imposición cultural. La cultura, por lo tanto, media entre las relaciones educativas y las relaciones de poder entre clases sociales (Bourdieu y Passeron, 1977, pág. 44).

Sin embargo, las teorías de análisis de la sociología de la educación desde la perspectiva funcionalista parten de una concepción del Estado liberal en el que se le adjudica a este cierta “bondad” en cuanto a sus funciones, pero también se debe reconocer que se le debe la lucidez para identificar los sistemas educativos como instituciones clave para comprender la estructura social. Es necesario mencionar que el sólido armazón que sostuvo la sociología funcionalista de la educación permitió generar diálogos y rupturas a través de investigaciones posteriores, abriendo nuevos espacios a la sociología de la educación que se ha ido consolidando desde el siglo XX, presentando perspectivas de análisis tanto funcionalistas como desde la teoría

⁴ Escrito publicado originalmente en 1970, *La reproducción* es un texto que intenta mostrar cómo funciona el sistema educativo y en qué medida, o por medio de qué estrategias y desvíos, contribuye a confirmar a los privilegiados y a los desfavorecidos en sus lugares de origen, al mismo tiempo que se ve legitimado como garante neutral de la igualdad de oportunidades.

comprensiva de Weber, la teoría crítica y sociología del conflicto, incluso desde el interaccionismo simbólico, entre otras.

1.1.2. Los puntos de vista críticos

La sociología de la educación ha tenido una diversa producción de teorías que nos permiten mirar problemas y vías de explicación a estos en el área educativa. También es cierto que la mayoría de estas teorías han sido cuestionadas y señaladas por sus debilidades, ya sea en la parte teórica, metodológica o por la omisión del trabajo de campo que comprobaría ciertas hipótesis.

A partir de 1950 se habla de una “nueva sociología de la educación” que se ocupó mucho más de la elaboración teórica de la relación entre educación y sociedad. En este sentido, desde la teoría crítica se aborda el estudio de los procesos educativos en relación entre educación y productividad, abandonando las perspectivas funcionalistas sobre el Estado y la función de la educación, se pasa pues a conceptualizar la educación como espacio de relaciones de poder y de conflicto. En consecuencia, tanto el estudio de qué enseñan las escuelas como de a quién enseñan se convierte en tema fundamental, pues a través de este pueden llegar a dilucidarse los intereses de clase.

Por ejemplo, Bowles y Gintis (1976)⁵ nos hablan de la relación del trabajador con el capitalista y el salario que no expresa la productividad, sino que viene determinado por la tasa de explotación del trabajador. Bernstein (1990)⁶ profundiza en las formas en que la institución escolar reproduce la cultura dominante, esto es, en cómo se ejerce la dominación, pero además su teoría pretendía explicar la conexión entre los niveles material y simbólico, entre las relaciones de poder, las formas de transmisión cultural y la distribución de formas de conciencia. Integra, por lo tanto, la estructura y el proceso de reproducción de clases y los códigos sociolingüísticos; es por medio del lenguaje que el orden social se interioriza y que la estructura social se incorpora en la experiencia del individuo.

⁵Samuel Bowles y Herbert Gintis economistas en su libro “La escolarización en la América capitalista: la reforma educativa y las contradicciones de la vida económica” publicado en 1976.

⁶ Basil Bernstein (1924 -2000) fue un sociólogo y lingüista británico, conocido por sus aportaciones a la Sociología de la educación.

Es decir, cada clase social utiliza un código diferente de comunicación, lo que produce diferentes variantes de habla. Bernstein (1990) distingue dos códigos diferentes: el código restringido o público y el código elaborado o lenguaje formal. La escuela, por su parte, tiende a utilizar un lenguaje y a orientar los significados según el código elaborado, por lo que es probable que los niños de clase trabajadora se enfrenten a situaciones de extrañamiento ante la institución escolar.

Desde la perspectiva que relaciona la reproducción económica y la sociología de la educación, auxiliando (evidentemente) sus estudios en la teoría marxista, tenemos propuestas como las de Althusser⁷: Sus aportaciones interpretan a la escuela como aparato ideológico del Estado (Althusser 1985), es así como este autor marca definitivamente un punto de partida de las teorías marxistas de la educación.

Althusser subraya la importancia de la superestructura jurídico-política e ideológica como mecanismo de dominación del Estado capitalista, y distingue entre los aparatos represivos e ideológicos para diferenciar las dos principales formas de ejercicio del poder del Estado, a lo que divide entre los aparatos represivos (ARE) que comprenden el gobierno, la administración, la policía, el ejército, etcétera; y los aparatos ideológicos (AIE) que comprenden instituciones como la iglesia, la escuela, la familia, el sistema jurídico, el sistema político, el sindical, los medios de comunicación y las instituciones culturales (Althusser, 1985, pág. 303).

Entonces, la principal función de la escuela es contribuir a garantizar las condiciones de producción, mediante la producción de las posiciones ideológicas de los individuos y la reproducción de las fuerzas productivas mediante la transmisión de habilidades y saberes que reproducen la división social del trabajo.

Siguiendo esto, surge la teoría de las redes escolares de Baudelot y Establet (1987)⁸ en términos de acceso a la enseñanza profesional o académica, y en la práctica imposibilidad de paso de una a otra red. Paralelamente, también es función de la escuela la inculcación de la ideología burguesa dominante, que consigue que los alumnos asimilen el fracaso o el éxito escolar como el resultado de su capacidad individual.

⁷ Louis Althusser fue un filósofo marxista francés (1918-1990).

⁸ Baudelot, C. y Establet, R.: La escuela capitalista en Francia, Siglo XXI eds., México, 1987.

La igualdad en la escuela es, pues, una falacia ideológica necesaria para ocultar la división del alumnado en función de su origen social. Van algo más lejos al teorizar sobre las formas en que dicha ideología es transmitida a los distintos grupos sociales.

Estas contradicciones (las fundamentales entre la clase obrera y la burguesía) se ponen de manifiesto, según los autores, en las resistencias del alumnado, en los conflictos que vive el profesorado y en la existencia de pedagogías progresistas que constituyen la verdadera alternativa a la escuela burguesa.

Hasta este momento no hemos mencionado otras líneas de estudio que surgen a raíz de la sociología de la educación como la sociología del currículo o la sociología de la política educativa. En Estados Unidos se dio la sociología del currículo en un intento de mostrar el potencial de una aproximación al estudio del conocimiento educativo que relaciona constantemente teoría y práctica.

Anyon (1979)⁹ por ejemplo, revela que los libros de historia de enseñanza secundaria más utilizados en el sistema educativo norteamericano contienen una interpretación de la historia donde se “naturaliza” el statu quo. Aparecen representados los intereses de los grupos dominantes y se ocultan las acciones políticas y los grupos que se les oponen. La historia aparece como representaciones de acciones de personas individuales y la dimensión del grupo social desaparece del discurso, manteniéndose únicamente aquellos términos que designan a colectivos no referidos a las relaciones de clase, tales como nación o comunidad.

También, es importante hablar de las teorías de las resistencias, de las cuales sus principales exponentes son Willis¹⁰ y Giroux¹¹, quienes profundizan en dos aspectos fundamentales:

- 1) En el nivel de autonomía relativa de la cultura, como espacio o momento donde interaccionan la creatividad de los actores sociales y las penetraciones de los determinantes estructurales (las condiciones de vida del grupo social).

⁹ “La clase social y el currículum ocultó del trabajo”, Jean Anyon, publicado en 1979.

¹⁰ Paul Willis es un científico social británico conocido por su trabajo en sociología y estudios culturales. El trabajo de Paul Willis es ampliamente leído en los campos de la sociología, la antropología y la educación, y su trabajo enfatiza la cultura del consumo, la socialización, la música y la cultura popular (1945).

¹¹ Henry Armand Giroux es un crítico cultural estadounidense y uno de los teóricos fundadores de la pedagogía crítica en dicho país (1943).

- 2) En segundo lugar, en la relación entre la conciencia y las prácticas de los agentes como base para la distinción entre prácticas educativas reproductoras o transformadoras.

Es decir, desde esta perspectiva, las relaciones de clase o de género son dinámicas que delimitan las prácticas educativas. Asimismo, el sistema educativo es un espacio utilizado por las clases dominantes para la transmisión de su cultura y para asegurar la reproducción de las posiciones sociales privilegiadas. Sin embargo, dirige su atención hacia la complejidad de esos procesos a la vez que otorga mayor importancia a la lucha y oposición que genera elementos de posibilidad y cambio educativo.

Otra de las aportaciones surge desde la perspectiva feminista que cuestiona la escuela y la reproducción de los géneros. En trabajos sobre cómo la sociedad construye la masculinidad y la femineidad, y de su funcionalidad para reproducir un orden patriarcal de relaciones sociales, son puntos de referencia para este tipo de investigación. En segundo lugar, parte de la existencia de paradigmas teóricos ya consolidados en la sociología de la educación, preocupados por intentar mostrar cómo la escuela se convierte, en las formaciones sociales capitalistas, en una institución fundamental para la reproducción de la fuerza de trabajo y, especialmente, de las relaciones sociales de producción jerárquicas.

Madeleine Arnot¹², Lathleen Weiler¹³ o Sandra Acker¹⁴ son algunas de sus exponentes más nombradas. Arnot (1981) y Acker (1983) se preocupan por explicar la relación entre la reproducción de las relaciones de género y la división social y sexual del trabajo.

Arnot señala como el análisis de Althusser y de Bowles y Gintis omite por completo la conexión entre las relaciones sociales en la escuela y la reproducción de la división sexual del trabajo. La centralidad de la relación entre educación y producción deja de lado el ámbito de relaciones entre la institución familiar y el sistema educativo, así como el análisis de la transmisión de la ideología patriarcal a través de la escuela y la funcionalidad de esta ideología para la reproducción de las relaciones sociales capitalistas. En este sentido, las investigaciones giran en torno al currículum que omite el género en la programación educativa, al sesgo sexista de los

¹² Es profesora de Sociología de la Educación en la Facultad de Educación de la Universidad de Cambridge. Es directora de Estudios en Jesus College (1950).

¹³ Es pedagoga y escritora (1973).

¹⁴ Sandra Acker es socióloga y escritora, nació en 1944.

textos, las pautas de género con respecto a la elección de carreras o a la transmisión cultural de los estereotipos y a las mujeres enseñantes.

La concepción androcéntrica de la historia y de la ciencia se proyecta de este modo en el currículum escolar y ello tiene consecuencias importantes sobre las trayectorias del alumnado (Solsona y otros, 1995). El establecimiento de estas identidades posiciona a los individuos de tal modo que permite al profesorado distinguir conductas correctas y desviadas que refuerzan los estereotipos de género. La transgresión del género asociado a cada sexo se convierte en un motivo de estigmatización de los individuos.

Para el caso español, el estudio más complejo hasta el momento sobre sexismo e interacción es sin duda el de Subirats y Brullet (1988). En él se ilustra cómo los niños se convierten en los protagonistas del aula, tanto por la cantidad y calidad de atención que reciben (tanto positiva como negativa) como por el mayor número de intervenciones voluntarias que realizan. Dos cuestiones han sido fundamentales en estos estudios. En primer lugar, el análisis del impacto de la ideología patriarcal, reforzada por el Estado y por las prácticas culturales, en las elecciones profesionales de las mujeres. Esta ideología convierte a la enseñanza en un tipo de carrera profesional “ideal” para las mujeres y eficaz para preservar la división sexual del trabajo en la esfera doméstica. Un segundo ámbito, los puestos en la dirección principalmente ocupados por hombres.

Los trabajos referidos al primer ámbito de análisis ponen de manifiesto que la ideología de la compatibilidad de la enseñanza como profesión con la función básica de las mujeres como madres y como esposas esta interiorizada por las mujeres enseñantes. Sus respuestas subrayan tanto las ventajas que comporta una semiprofesional como la enseñanza, por su compatibilidad con las tareas domésticas, como las dificultades de cumplir con las obligaciones del hogar por el hecho de trabajar.

Por otro lado, la percepción subjetiva de este dualismo, lejos de generar oposición, genera en las mujeres entrevistadas un sentimiento de culpabilidad debido a la imposibilidad de ser “una madre perfecta” y una “maestra perfecta”.

Por su parte, hay escenarios más recientes de estudios sobre la sociedad de la información y la relación entre educación y empleo, donde sus principales exponentes son Manuel Castells (1994)

y Benjamín Coriat (1993). Estos autores identifican en el auge de los servicios y en el conocimiento y la información las fuentes principales de generación de riqueza y de poder en la sociedad. Sin embargo, los cambios tecnológicos acaecidos a partir de los setenta —el ordenador personal, el microprocesador o la ingeniería genética— suponen transformaciones que alteran no solamente las fuentes del crecimiento económico, sino también las relaciones económicas, sociales o culturales.

En la nueva sociedad el crecimiento económico y la productividad dependen más del control de la información y de su aplicación a la gestión, producción y distribución de bienes y servicios que de la combinación clásica de los dos factores de producción, capital y trabajo. En definitiva, y como lo expresa el propio Castells, la información es a la sociedad actual (informacional) lo que la energía fue a la revolución industrial (1994, pág. 24).

La producción flexible (Rodríguez Guerra, 1995) conlleva formas de organización del trabajo que exigen un nuevo modelo de especialización (flexible) del trabajador, en el que lo realmente importante es la capacidad de generar conocimiento, nueva base material de la productividad y del crecimiento económico (Castells, 1995). De momento, lo que se observa en la mayoría de los países es la combinación de aspectos de producción en serie y de producción flexible (Hirst y Zeitlin, 1990; Martín y García, 1992).

La educación, como sector concreto de la política social, está sujeta a influencias y cambios que no sólo tienen que ver con la reproducción de la división social del trabajo y la estructura de clases, sino con las relaciones de poder entre los grupos en el propio aparato político, los problemas de financiación del Estado, y los procesos de desregulación, o el coste político de un sistema educativo dual.

Dale¹⁵ (1983) se basa en la teoría del Estado de Claus Offe, y parte de los problemas básicos del Estado en las formaciones sociales capitalistas para interpretar la función social y política de la educación. El soporte al proceso de acumulación capitalista, la garantía de un contexto para su continua reproducción, y la legitimación tanto del modo de producción capitalista como del propio Estado, son los problemas básicos que delimitan la acción del Estado.

¹⁵ Roger Dale es un pedagogo que trabaja temas sobre la educación y la globalización. Nació el 20 de noviembre de 1940.

Lejos de tratarse de una acción lineal y de políticas complementarias, la intervención pública incorpora numerosas contradicciones. La contradicción central se localiza en la función del Estado para favorecer el proceso de acumulación y las necesidades de legitimación del sistema y del propio Estado. Mientras que el modo de producción capitalista se basa en la creación de la forma-mercancía y en asegurar la extracción de plusvalía, las condiciones para su éxito y reproducción dependen de la apropiación de parte de esta plusvalía por el Estado y de su distribución en forma de no-mercancía.

La contradicción de acumulación y legitimación se acentúa en situación de crisis fiscal del Estado. Cuanto mayores son las necesidades de favorecer el proceso de acumulación mayor es también la presión sobre el Estado para llevar a cabo políticas redistributivas. Esto permite entender, por ejemplo, por qué el Estado recurre especialmente en época de crisis a las estrategias discursivas para compensar los déficits materiales, o, en términos de Habermas (1975), el paso de políticas de producción de valor a políticas de producción de sentido como forma de respuesta a las expectativas sociales previamente generadas.

Su análisis permite profundizar en aspectos como las políticas públicas de definición de la nueva oferta formativa, los cambios en la desregulación en la administración y financiación del sistema educativo, el cambio en el énfasis discursivo (de la igualdad de oportunidades a la calidad de la educación), etc. El mérito de Dale es, sin duda, el profundizar en la educación como aparato político.

En general, la sociología de la educación y la producción teórica que emana ha recibido críticas en el aspecto metodológico y el tratamiento de las bases teóricas que se ocupan para seguir generando estudios, sin contemplar cambios o modificaciones en la acción social y la estructura. Por ejemplo, al omitir los procesos del aula se genera una dificultad para establecer de forma coherente y fundada la relación entre los niveles macro (de la estructura social) y micro (de la institución escolar), y se evidencia que se pasa de largo como la realidad educativa es definida socialmente en la interacción escolar cotidiana.

Debemos rescatar que, al investigar y teorizar sobre la educación se cuestiona el armazón que da forma a estas teorías y se generan rupturas epistemológicas o metodológicas para abrir espacios a la sociología de la educación. Desde mediados de los ochenta la pretensión ha sido abandonar una explicación rígida entre educación y sociedad en el que se omitiría la complejidad de la

sociedad y sus continuos cambios, la participación política de la educación desde las acciones y propuestas que surgen en el aula, la diversidad cultural, la historia de la mujer y las miradas importantes que emergen de los feminismos.

1.2. Propuesta teórica-metodológica para el análisis

1.2.1. La teoría marxista de la educación

Para este trabajo de investigación inicialmente se contempló la revisión a las teorías de la sociología de la educación con enfoque crítico expuestas anteriormente, sin embargo, decidimos que la base teórica la iríamos rescatando de los trabajos de Karl Marx¹⁶ (1818-1883), Friedrich Engels¹⁷ (1820-1895), Vladimir Ilich Lenin¹⁸ (1870-1924), Bogdan Suchodolski¹⁹ (1903-1992) y Aníbal Ponce²⁰ (1898-1938).

Si bien Marx y Engels hablaron y escribieron solo fragmentariamente acerca de los problemas de la educación, la importancia de sus teorías para comprender la historia, la sociedad y al ser

¹⁶ Karl Marx (1818-1883) fue un filósofo y sociólogo alemán de origen judío que influyó determinadamente en los movimientos obreros del s. XIX. En sus obras expone y desarrolla el materialismo dialéctico y el materialismo histórico, a través de los cuales explica la realidad social como una dialéctica de opuestos (lucha de clases). La historia deviene así un progresivo proceso de liberación social frente a los poderes opresivos del capitalismo, la religión y la moral burguesa. Entre sus obras más importantes se encuentran “El Manifiesto Comunista” y “El capital”.

¹⁷ Friedrich Engels fue un filósofo marxista alemán, nacido en Barmen. En 1844 inicia en París su amistad con Marx, a quien había conocido anteriormente en Colonia, y esta amistad supondrá un período de cuarenta años de íntima colaboración, que abarca aspectos intelectuales y políticos. Entre sus obras más importantes se encuentra “La situación de la clase trabajadora en Inglaterra (1845) y en colaboración con Marx “La Sagrada Familia”.

¹⁸ Vladimir Ilich Ulianov Lenin fue un político revolucionario y pensador marxista ruso. Nació en Simbirsk, estudió derecho en San Petersburgo y ya desde su época de estudiante estuvo fuertemente influenciado por el marxismo. Se opuso a las doctrinas populistas y anarquistas que dominaban entre la izquierda rusa. En 1912 radicalizó las tesis del partido socialista al que estaba afiliado y provocó una escisión que dio lugar al partido comunista denominado bolchevique. Lenin desarrolló las tesis de Marx y Engels aplicadas a la situación de un país atrasado como era Rusia, lo que conllevaba a una interpretación distinta a la elaborada por Marx, quien veía la posibilidad de una revolución proletaria en países altamente industrializados. Entre sus obras más importantes se encuentra “El Imperialismo, estadio superior del capitalismo” en 1916 y “El Estado y la revolución” en 1917.

¹⁹ Bogdan Suchodolski es un pedagogo polaco. Su extensa obra teórica, influenciada por el materialismo e idealismo alemanes, refleja las contradicciones, las esperanzas y frustraciones para la construcción de un proceso en el que la educación debe tener un papel primordial. Entre sus obras más destacadas se encuentran “Teoría marxista de la educación” en 1966 y “Tratado de pedagogía” en 1979.

²⁰ Aníbal Norberto Ponce fue un ensayista, psicólogo, profesor y político argentino. Entre sus obras mayormente destacadas se encuentran “Educación y lucha de clases” en 1934 y “Condiciones para la Universidad libre” en 1935.

humano nos impide prescindir de sus aportes u omitir su vigencia en tanto el sistema capitalista impera hoy día en diferentes países del mundo.

Bogdan (1966) y Aníbal Ponce (1979), escriben acerca de la relación entre educación y reproducción del sistema económico realizando un recorrido histórico y de los aportes de la teoría marxista al estudio de la educación.

De acuerdo con la literatura revisada en el proceso de investigación documental teórica, consideramos que un estudio sobre el sistema educativo desde la corriente marxista debería intentar retomar los siguientes puntos: *a) El cuestionamiento acerca de la ideología dominante que produce y reproduce el sistema, b) La observación e identificación del carácter clasista de la educación, c) Contemplación de las condiciones socioeconómicas y su importancia en el proceso educativo, d) Cuestionamiento acerca de la relación o vinculación de la teoría y la práctica: praxis en el proceso educativo, e) Visualización de un proyecto alternativo.*

A) El cuestionamiento acerca de la ideología dominante que produce y reproduce el sistema.

Marx cuestionó la ideología dominante que producía y reproducía el sistema. A través de la crítica descubrió el proceso histórico y “rompió tanto con el idealismo hegeliano como con el materialismo mecanicista de Feuerbach” (Suchodolski, 1966).

En este sentido, sus primeros estudios o el comienzo de su actividad están dirigidos a plantear el problema del ser y la conciencia de la personalidad humana, de la evolución del individuo y del ciudadano, el problema del trabajo y su “deshumanización” en un orden constituido sobre la propiedad privada y su “emancipación” por la acción revolucionaria. Así, Marx nos habla de la dependencia indestructible de la educación del sujeto con su actividad.

Desde este aspecto, los problemas pedagógicos que se encuentran en este primer plano de pensamiento filosófico y político de Karl Marx son, principalmente, cuestiones vinculadas a la relación de la filosofía con la vida y los problemas sociales que afectan a la situación del hombre en la sociedad capitalista.

El primer problema se discute en el año 1844 en la introducción del ensayo *Crítica a la Filosofía del Derecho*, de Hegel. Marx analiza la relación entre la filosofía y el proletariado que lucha por su liberación; la filosofía en este estudio se toma en un sentido tan amplio que incluye todos los problemas de la educación. La tarea de la filosofía

consiste principalmente en la liberación del hombre de las ilusiones al mostrarle las raíces sociales de las mismas y en estimularle a una acción para cambiar el mundo. "La religión —escribe Marx— es solamente el sol ilusorio que gira en torno al hombre mientras éste no gira en torno, asimismo. La misión de la historia consiste, pues, una vez que ha desaparecido el más allá de la verdad, en averiguar la verdad del más acá." "Exigir sobreponerse a las ilusiones acerca de un estado de cosas vale tanto como exigir que se abandone un estado de cosas que necesita de ilusiones." "La crítica del cielo se transforma de este modo —continúa Marx— en la crítica de la tierra; la crítica de la religión, en la crítica del derecho; la crítica de la teología, en la crítica de la política" (Suchodolski, 1966, pág. 10).

Retomando la idea principal, el estudio de la ideología dominante en la sociedad capitalista fue para Marx una parte fundamental. Según él, la ideología caracteriza un complejo de concepciones que simula la realidad, en donde se encuentra su origen de clase y que desempeña un papel al servicio de los intereses de esta.

Tendremos que recurrir a la historia de los hombres —escribe Marx— ya que casi toda ideología se reduce a una concepción tergiversada de esta historia, o bien, a una total abstracción. La ideología misma no es más que un aspecto de esta historia. Ideología significa propiamente colocar la realidad sobre la cabeza (Marx y Engels, 1958, pág. 18).

En este sentido, Marx constantemente critica la incapacidad de filósofos radicales del momento de comprender que las ilusiones de la ideología esconden raíces de clase. Expresaba que el análisis exigía una investigación de las etapas de la evolución histórica real, una referencia a las nuevas fuerzas que cambian el orden imperante y con ello, la ideología.

Respecto a esto, no quita el dedo del renglón al expresar que hay una relación muy estrecha entre la sociedad de clases y el surgimiento o continuidad de cierta ideología. Las clases dominantes defienden concepciones sobre su propio papel que fundamenta y legitima su dominio. Estas exigencias son justificaciones que van desde lo religioso, lo moral y lo filosófico, apelando a Dios, a las leyes de la naturaleza, a las exigencias de la razón, etcétera, en un intento de fundamentar la formación de la ideología desde las relaciones de producción capitalistas.

Los pensamientos de la clase dominante –escribe Marx— constituyen en todas las épocas los pensamientos predominantes, es decir, la clase que constituye el poder material dominante de la sociedad constituye al mismo tiempo su poder intelectual predominante. La clase que tiene a su disposición los medios para la producción material dispone con ello al mismo tiempo de los medios de la producción intelectual... Los pensamientos predominantes no son otra cosa que la expresión ideal de las relaciones materiales predominantes compendiadas en pensamientos. Estos pensamientos generalmente se abstraen de las relaciones materiales bajo las cuales se originan y se consideran independientes, pertenecientes solamente al mundo del Espíritu. Los filósofos de la clase dominante no saben de dónde provienen estos pensamientos que ellos encuentran y desarrollan. "La "fantasía", la "representación" de estos hombres determinados sobre su práctica real se transforma en un poder determinado y activo, el cual domina y determina la actividad de estos hombres. (Marx y Engels, 1958, pág. 46).

De esta manera, las ideas que cubren los intereses de la clase dominante se presentan como ideas útiles en general, no permiten el cuestionamiento acerca de la realidad circundante, más bien, provocan la adaptación y legitiman el sistema establecido.

En *La Sagrada Familia*²¹ la crítica a los fundamentos de toda ideología es un pilar para el desarrollo de la obra. En este sentido, la pedagogía se encuentra íntimamente vinculada a la ideología en tanto se reconoce como vehículo de ésta, como lo expresa también Aníbal Ponce en *Educación y Lucha de Clases*²². Este análisis muestra que la educación es un instrumento de fortalecimiento del poder de la clase dominante en la sociedad capitalista, porque propaga una ideología adecuada a ésta. En este sentido, la educación se muestra como un instrumento que sirve a un proceso de adaptación de las relaciones existentes, adaptación que asegura a los hijos de la clase dominante las ventajas y privilegios de su clase, y "adapta" a los hijos de la clase oprimida a las condiciones de explotación de su existencia.

²¹ *La Sagrada Familia* es un libro escrito por Karl Marx y Friedrich Engels en noviembre de 1844. Contiene importantes consideraciones sobre la historia de la filosofía y de la de la lucha del materialismo contra el idealismo. Se dedica particular atención a la historia del materialismo ya la crítica del materialismo mecanicista francés e inglés, además de la idea de relaciones de producción. Se vislumbran los fundamentos del socialismo materialista revolucionario, según Lenin.

²² *Educación y lucha de clases* es un libro escrito por Aníbal Ponce en 1979. Siguiendo los métodos del materialismo dialéctico, Aníbal, consigue una metódica exposición del medio social en el que el hombre se educa y se instruye, así como el condicionamiento que la estructura de ese medio social impone a las formas de la educación y la adquisición de conocimientos.

Marx considera que la sociedad y el trabajo en el transcurso de la historia crean y forman a los hombres. Sin embargo, en la sociedad capitalista estos procesos se entorpecen. A raíz de la división del trabajo, la propiedad privada, la opresión y la desigualdad, se destruye el vínculo del individuo con el trabajo y la sociedad. El sistema objetivado de la división del trabajo fuerza a realizar tareas determinadas, los/as sujetos/as ya no pueden hacer lo que quieren.

En *La Ideología Alemana*²³, Marx escribe acerca de las diferencias fundamentales entre los modos de trabajo y de vida originaria y local, y la división del trabajo posterior al comercio desarrollado. Expone que “la división del trabajo comienza realmente a partir del momento en que aparece una división del trabajo físico e intelectual” (Marx y Engels, 1958, pág. 65).

En este sentido, el sujeto queda subordinado a las ocupaciones que se le han impuesto y a una interna desorganización de su vida causada por la separación del trabajo intelectual y físico.

A partir de este momento puede realmente formarse la consciencia, ser algo distinto a la consciencia de la práctica existente, representar realmente algo que no represente nada real. A partir de este momento la consciencia está en condiciones de emanciparse del mundo y dar lugar a la formación de la “pura” teoría, teología, filosofía, moral, etc. (Marx y Engels, 1958, pág. 31).

En el *Manifiesto del Partido Comunista*²⁴ y particularmente en *Trabajo Asalariado y Capital*²⁵, Marx ha indicado el proceso de deformación intelectual del obrero bajo el capitalismo. Este proceso fue resultado de la prolongación de la jornada de trabajo y de la transformación del carácter mismo del trabajo (Suchodolski, 1966, pág. 15).

Tiempo es el espacio para el desarrollo humano. Un hombre que no disponga de tiempo libre, cuyo tiempo de vida —exceptuando las interrupciones de orden puramente físico, necesarias para dormir, comer, etc. — esté absorbido por completo por el trabajo para los capitalistas, es poco menos que “una bestia de carga”. Es una mera máquina para la

²³ *La Ideología Alemana* es una obra escrita por Karl Marx y Friedrich Engels en Bruselas entre 1845 y 1846.

²⁴ El *Manifiesto del Partido Comunista* (*Maanifest der Kommunistischen Partei*, por su título en alemán), se trata de un texto temprano de Karl Marx y Friedrich Engels redactado entre 1847 y 1848, cuando las revoluciones de 1848 comenzaron, por encargo de la Liga de los Comunistas y publicado por primera vez en Londres el 21 de febrero de 1848, expone los conceptos, fines y tendencias de la fuerza política en Europa.

²⁵ *Trabajo Asalariado y Capital* (*Lohnarbeit und Kapital* en alemán), es un ensayo sobre economía de Karl Marx, escrito en 1847 y publicado por primera vez en 1849. Algunos de los temas principales que examina el ensayo son sobre la fuerza de trabajo, la mano de obra y cómo la fuerza de trabajo se convierte en mercancía.

producción de riqueza ajena, físicamente agotado y espiritualmente embrutecido. Sin embargo, toda la historia de la industria moderna muestra que, si no se le pone freno, está orientada, sin compasión ni misericordia, a situar al conjunto de la clase obrera en esta situación de máxima degradación (Marx y Engels, 1958, págs. 75-76).

De acuerdo con esto, Marx rechaza la “educación para la laboriosidad”, en tanto se reduce a una formulación de la burguesía que favorece sus intereses en relación con los obreros y campesinos, resultando un proceso de adaptación a través de la ideología dominante, más reconoce el valor de la relación entre educación y práctica para la praxis política (más adelante retomaremos el tema).

Hasta este punto, hemos encontrado algunos hilos que van tejiendo el problema de la ideología dominante. Para completarlo es necesario retomar los conceptos de fetichismo y alienación.

En El Capital, Marx hace una diferenciación entre valor de uso y valor de cambio. Sobre esta base emprende el análisis de la mercancía, indicando que la mercancía es “un objeto externo, una cosa apta para satisfacer necesidades humanas, de cualquier clase que ellas sean” (Marx K. , El Capital , 1953, pág. 39).

La mercancía, entonces, tiene un carácter doble: valor de uso y valor de cambio. El secreto del fetiche de la mercancía radica en que:

La igualdad de los trabajos humanos asume la forma material de una objetivación igual de valor de los productos del trabajo; el grado en que se gaste la fuerza humana de trabajo, medido por el tiempo de su duración, reviste la forma de magnitud de valor de los productos del trabajo, y, finalmente; las relaciones entre uso y otros productores, relaciones en que se traduce la función social de sus trabajos, cobran la forma de una relación social entre los propios productos de su trabajo (Marx K. , 1953, pág. 77).

El fetiche de la mercancía va de la mano de la objetivación de las relaciones humanas; este carácter fetichista determina que los hombres, en lugar de ser conscientes de sí mismos como productores y disponer sobre sus propios productos, sigan las exigencias de las relaciones de intercambio entre mercancías como algo independiente de ellos mismos.

El incremento del intercambio de mercancías oculta cada vez más los valores de uso, esconde cada vez más el trabajo diferenciado cualitativamente, origen de estos objetos cualitativamente diferenciables, niega cada vez más con ello que se considere su trabajo

como un “empleo de la energía” indiferenciada, y a los objetos producidos, como mercancías de uso para los demás (Suchodolski, 1966, pág. 17).

Esta penetración del mundo de las cosas producidas por el hombre en su propio interior y la pérdida de sus características específicas humanas, Marx la define como alienación.

Hay que recordar que es a través del materialismo y su crítica al idealismo que se permiten ver panoramas antes no cuestionados. En el idealismo la vida real se considera como algo ilusorio, aparential y la consciencia como lo único real y determinante. En este sentido, en lugar de la superación y transformación de la realidad por obra del hombre, se originan superaciones ideales que constituyen, en la práctica, el reconocimiento del orden existente.

Aunado al problema que constituye la actividad transformadora que es “el trabajo” para Marx y Engels, que ha sido configurado en la sociedad capitalista y que se destruye bajo sus condiciones, el hombre se aliena cada vez más. Marx indica cuatro aspectos fundamentales sobre el proceso de alienación:

- 1) El trabajo que el individuo realiza, produce objetos que ya no le pertenecen.
- 2) El hombre se enfrenta a su propio desarrollo; el trabajo se convierte en una actividad que el individuo siente como algo externo a él.
- 3) El trabajo alienado, al destruir el vínculo entre el hombre y sus obras, que constituyen una reelaboración de la naturaleza, destruye el vínculo entre el hombre y la esencia genérica humana. De este modo, el hombre pierde su esencia y la comprensión de ésta, se hace falsa representación de lo que él es.
- 4) La creciente alienación de los hombres en sus relaciones mutuas: un hombre al alienar su trabajo y a sí mismo, forzosamente ha de alienar a otros.

En este sentido, la propiedad privada constituye la vinculación con la alienación de manera dialéctica: la produce y es producida por ella. Los poseedores son un elemento que conserva y la clase dominada un elemento revolucionario. Los primeros actúan pues, para conservar la antinomia y lo segundos intentan destruirla.

La clase poseedora y la clase del proletariado manifiestan la misma autoenajenación humana. Pero la primera clase se siente bien y se afirma y confirma en esta autoenajenación, sabe que la enajenación es su propio poder y que posee en él la

aparición de una existencia humana; la segunda, en cambio, se siente destruida en la enajenación, ve en ella su impotencia y la realidad de una existencia inhumana.

Es, por decirlo con palabras de Hegel, en la reprobación, la sublevación contra la reprobación, una sublevación a que se ve empujada necesariamente por la contradicción entre su naturaleza humana y su situación de vida, que es la negación franca y abierta, resulta y amplía de esta naturaleza misma (Marx y Engels, 1955, págs. 164-165).

Respecto a lo pedagógico y teniendo en cuenta la conceptualización de alienación, la educación tendría que esforzarse en que la consciencia humana sea adecuada a la vida real y concreta, y no desempeñar el papel de vehículo de una ideología dominante que adapta al individuo o individuo a la realidad sin siquiera entenderla o cuestionarla, a su vez, procurar que esta vida, al superarse la alienación las relaciones humanas se transformen.

B) La observación e identificación del carácter clasista de la educación

Es importante identificar el carácter clasista de la educación y considerarlo en su relación con la conservación, producción y difusión de la ideología dominante en la medida en que, es esta ideología la principal herramienta para, justamente, mantener los intereses de la clase dominante, desdibujarlos, pero insistentemente trabajarlos para perpetuar y legitimar el orden clasista.

Por su parte, el comienzo de la actividad de Engels estará dirigido a identificar y mostrar el carácter clasista del sistema de enseñanza; “en cartas del Wuppertal (Biefeaus dem Wuppertal) que se publicaron en el año de 1838 en el *Telgraph fur Deutschland* contienen una exacta descripción del sistema de enseñanza en Barmen y Elberferd” (Suchodolski, 1966, págs. 25-26), haciendo referencia a la desigualdad del acceso a la educación.

En este sentido, Engels demuestra cómo debe conceptuarse el sistema de enseñanza y el origen clasista de su organización, de su programa, de sus métodos, de sus resultados, y como valorarlos en relación con las reivindicaciones de la clase dominante sobre la enseñanza.

De esta manera, pone hincapié en las diferencias entre la escuela para el pueblo y la escuela para los hijos de la clase dominante, la influencia de los intereses de clase en la educación y enseñanza.

Advierte que la pedagogía científica y progresista tiene como tarea analizar la situación educadora de la mano con el esquema clasista. Es importante desenmascarar a la educación identificando las diferencias entre la educación para la clase dominante y la educación para los niños de la clase oprimida.

En relación con ello, La Sagrada Familia tiene una gran importancia, especialmente porque en esta época es el nacimiento del materialismo histórico y ahí se refleja de forma mucho más clara los fundamentos de este, con el que se llega a una solución mediante las concepciones de la emancipación del hombre y la superación de la alienación. Aquí, Marx subraya la tesis que supone que las ideas provienen de los intereses, concretamente de los intereses históricos de las clases.

Los hombres han sido siempre en política, víctimas necias del engaño de los demás y del propio y lo seguirán siendo mientras no aprendan a descubrir detrás de todas las frases, declaraciones y promesas morales, religiosas, políticas y sociales, los intereses de una u otra clase (Marx K. , 1978, pág. 70).

En este sentido, Engels apuntaba a que la escuela servía como telón de fondo a las relaciones sociales, disimulando en bonitas palabras la explotación burguesa. En el libro de Engels La situación de la clase obrera en Inglaterra ²⁶ (Die Lage der arbeitenden flasse in England), el autor muestra de modo inmediato los problemas educativos, muestra las condiciones de explotación de trabajo imperantes en las fábricas inglesas para los niños y jóvenes, desenmascara las verdaderas causas del miedo de la burguesía a una extensión de la enseñanza que podría contradecir al sistema capitalista, y pone al descubierto los verdaderos motivos por los cuales la educación está influenciada bajo la religión.

C) Contemplación de las condiciones socioeconómicas en el proceso educativo.

Sobre la misma línea, la contemplación de las condiciones socioeconómicas de los alumnos en el proceso educativo no debe olvidarse. La educación debe tener como base la participación del individuo, estos análisis marxistas muestran la dependencia entre el hombre, ambiente, y la actividad humana, que exige transformación de este ambiente. Por eso es necesario, también,

²⁶ La Situación de la Clase Obrera en Inglaterra es uno de los libros más conocidos de Engels, publicado en Alemania en 1845. El libro es considerado como un relato clásico de la condición de los trabajadores en la industria.

estudiarlo y comprenderlo. En última instancia, el destino de la educación depende de la transformación social.

Como ya hemos mencionado, “las tesis fundamentales marxistas respecto de la educación en el capitalismo se basan en la tesis de su carácter de clase, que esta encubierto por la fraseología ideológica” (Suchodolski, 1966, pág. 27).

La educación, que en realidad es un instrumento de los intereses de la clase dominante, se embellece con bonitas palabras y frases que evocan a la libertad y las posibilidades de desarrollo. Sin embargo, Marx constantemente señala que la enseñanza en la sociedad capitalista no significa lo mismo para las distintas clases; la formal igualdad política de todos los ciudadanos se convierte en algo ilusorio a causa de las reales desigualdades sociales.

Así pues, es para la clase dominante un tipo de formación que prepara para altos mandos, mientras que, para la enseñanza de la clase dominada, la tarea exclusivamente es formar fuerza de trabajo barata, que no rebase nunca los límites que los intereses de la producción capitalista exigen.

En la sociedad clasista antagónica las relaciones mutuas entre los hombres no son relaciones de individuos con individuos, sino del obrero con el capitalista, del arrendatario con el terrateniente, etc. (Marx K. , 1952, pág. 121).

Por otro lado, la clase dominante también se esfuerza en trasladar los problemas a la educación, problemas que sólo en la vida social pueden solucionarse. Al recomendar la educación como un remedio y escalón para llegar al desarrollo y la igualdad, se desdibuja que esto es totalmente imposible, sino cambian también las relaciones e instituciones de la vida social. Sin embargo, mantener esta ilusión es peligroso en tanto ahoga el sentido de cuestionar la realidad social y de transformación de aquello que nos atraviesa.

Una enseñanza de tal tipo debe ante todo abarcar el conocimiento de la realidad en el que debe destacarse en primer lugar el conocimiento de las leyes de la naturaleza y la sociedad (Suchodolski, 1966, pág. 28).

D) Cuestionamiento acerca de la relación o vinculación de la teoría y la práctica: praxis en el proceso educativo.

Es importante mencionar dos puntos que interesan en cuestión de praxis en el proceso educativo:

1) La praxis como ese elemento imprescindible que debería tener la educación, en el sentido de, en primera instancia, acercarse a la realidad circundante desde una postura objetiva y crítica; es decir, que la relación entre teoría y práctica nos hable realmente de la historia, del entendimiento de nuestras condiciones materiales, de nuestra capacidad de transformación colectiva, de nuestra responsabilidad y participación política, y 2) el cuestionamiento y crítica, que deviene del primer punto, de la intención de vincular la escuela con el sector productivo económico.

La crítica a la educación burguesa que Marx y Engels realizaron desenmascara constantemente su carácter de clase, que a través de frases acerca de la libertad y las posibilidades de desarrollo, se esfuerzan en enmascarar. Este hecho nos hace visualizar que hay un sentido apolítico en la educación institucionalizada, pues se dirige constantemente a la adaptación, pero poco nos habla de la transformación. Por esta razón el concepto de praxis que Marx utilizó es de suma importancia y utilidad.

Ponemos sobre la mesa que la educación está vinculada al sistema económico como una herramienta de adaptación y no de transformación puesto que, según el análisis marxista hay diferentes puntos que sustentan esta concepción. Uno de ellos es la división interna que refleja la separación entre Estado y Sociedad:

Esta división interna resulta especialmente importante para la problemática de la enseñanza, puesto que lo que es el hombre concretamente en su vida en la familia, en el trabajo y en la sociedad— no tiene ninguna importancia en su esfera político-estatal, a la que el hombre sólo puede acceder “como hombre”, en razón con los derechos que le atañen “por naturaleza”. Y a la inversa, la función política, burguesa, estatal del individuo no se encuentra vinculada con su nivel social ni con su actividad, que transcurre a su vez al margen del Estado, en cualquier esfera privada. En esta situación se plantea la cuestión fundamental de ¿en qué esfera propiamente vive el hombre en verdad su vida humana? En la política, en la que se presenta al margen de todas las determinaciones concretas y sociales, como individualidad abstracta, como “puro individuo”; o en la social, en la que es un determinado alguien que está unido con los demás hombres a través de lazos concretos de dependencia mutua y donde se diferencia

de ellos; ¿es decir, en una esfera que no concierne a los intereses del Estado y por ello aparece sólo como esfera privada? (Suchodolski, 1966, pág. 35).

Otro punto que se permite captar de la crítica que Marx realiza al idealismo, nos sitúa desde una perspectiva que abre el panorama en lo pedagógico, entonces, la teoría educativa debería desarrollarse en estrecha vinculación con las necesidades de la vida concreta de la sociedad, con su actividad. Puesto que, como mencionamos en los párrafos anteriores, el proceso educativo de enseñanza resulta apolítico al limitar y desdibujar nuestra realidad concreta material y nuestra responsabilidad política transformativa.

Del mismo modo que los cristianos, iguales en el cielo y desiguales en la tierra, así los miembros individuales del pueblo: iguales en el cielo de su mundo político y desiguales en su terreno existir en la sociedad (Marx y Engels, 1956, pág. 238).

La consciencia no puede considerarse la base (una crítica al idealismo), sino el producto de las condiciones de la vida diaria del hombre, de su trabajo diario y de su actividad. El marxismo que nos habla del desarrollo histórico y sus etapas, inevitablemente nos habla de transformaciones revolucionarias.

Marx, fue ante todo un revolucionario. Su verdadera consigna fue colaborar en una u otra manera al derrocamiento de la sociedad capitalista y de las instituciones estatales creadas por esta sociedad, colaborar en la liberación del proletariado moderno, al que él por vez primera dio la consciencia de su propia situación y de sus necesidades, la consciencia de las condiciones de su emancipación. La lucha fue su elemento (Engels, 1953, pág. 157).

En *La Contribución a la Crítica de la Filosofía del Derecho de Hegel*²⁷, Marx expone las premisas del origen de la filosofía burguesa clásica alemana y sus perspectivas que se anuncian con la revolucionaria transformación.

Es cierto que el arma de la crítica no puede sustituir a la crítica de las armas y que el poder material tiene que derrocar por medio del poder material. Estamos obligados a investigar lo que fueron en particular los hombres del siglo once y octavo, cuáles eran sus necesidades, sus fuerzas productivas, sus modos de producción, la materia de su

²⁷ *La Crítica a la Filosofía del derecho de Hegel* es una obra escrita por Karla Marx entre 1843 y 1844 y publicada en 1927.

producción; cuales eran las relaciones de hombre a hombre que se originaban de todas estas condiciones de existencia. Al proceder así reuniremos las bases para exponer a los hombres cómo eran al mismo tiempo autores y actores de su propio drama (Marx K. , 1952, pág. 135).

El camino marxista considera a los hombres en el mundo concreto, bajo relaciones socioeconómicas, en el trabajo y en la actividad colectiva. La consciencia en este contexto representa una expresión de las transformaciones realmente asequibles del mundo circundante y de las relaciones sociales y no un inventario de las complicaciones psíquicas internas individuales. La enseñanza debe, pues, entenderse como cooperación en esta práctica revolucionaria en cada fase de sus transformaciones.

Es decir, Marx y Engels concibieron la enseñanza como un instrumento para el conocimiento y la transformación del mundo, pero este tipo de enseñanza debería abarcar, ante todo, el conocimiento de la realidad, de las leyes de la naturaleza y de la sociedad, o la comprensión del proceso histórico en el que se vinculan el desarrollo de las fuerzas productivas y el dominio del hombre sobre la naturaleza con el conocimiento de la naturaleza misma y de las relaciones sociales que el hombre puede dominar, de ahí la necesidad de vinculación entre teoría y práctica.

Al subrayar la estrecha dependencia del hombre respecto de la naturaleza, Marx destaca que esta dependencia tiene una forma específica de la actividad que permita a la naturaleza y los hombres convertirse en “mundo humano”. Sobre sus valoraciones acerca del trabajo, Marx también consideró importante la vinculación de la enseñanza y el trabajo porque creía en la superación de la división entre el trabajo corporal y el intelectual que se origina con la división del trabajo, sus esfuerzos en este enfoque se verán reflejados en sus escritos acerca del movimiento obrero, principalmente en El Manifiesto del Partido Comunista, en donde se vislumbran propuestas acerca de un proyecto educativo alternativo.

E) Visualización de un proyecto alternativo.

“Cuando en lugar de la aparente comunidad actual se implante la verdadera comunidad, resultará claro lo siguiente: “sólo en la comunidad con los demás tiene todo individuo los medios para perfeccionar sus disposiciones en todos los sentidos; solo en la comunidad resulta, pues, posible la libertad personal” (Marx y Engels, 1955, pág. 74).

La concepción de Marx y Engels sobre la enseñanza como práctica transformadora no deposita justamente todas sus esperanzas en la educación, sin embargo, reconoce pues la posible cooperación entre la educación y la enseñanza con la práctica revolucionaria en cada fase de sus transformaciones.

Con base en la crítica al idealismo, Marx muestra de modo bien claro a qué lado debe situarse la teoría de la educación si quiere mantenerse libre de ilusiones. Estos factores determinan el marco, las tareas y posibilidades para la labor educativa de un proyecto alternativo; esta actuación debe llevarse a cabo en relación con las condiciones reales y actividades de los hombres y no exclusivamente en la esfera de la consciencia al margen de la práctica.

En este sentido, la pedagogía vinculada a los principios del materialismo dialéctico e histórico y a la lucha revolucionaria de la clase obrera por la sociedad socialista, representa las necesidades de las masas oprimidas y las libera de sus aspectos ilusorios, plantea tareas educativas que se encuentran al margen de la situación social y se relacionan con el desarrollo del hombre; esta es una pedagogía de la actividad humana que transforma las relaciones existentes.

Si la educación del individuo es el resultado de la acción del ambiente, entonces la adecuación es el verdadero contenido de la educación (concluyen los intérpretes del sensualismo). Si la educación del individuo es el resultado de la acción del medio ambiente, entonces este ambiente debe ser transformado por los hombres de tal modo que eduque, en la mayor medida, de un modo humano (concluye Marx) (Suchodolski, 1966, pág. 156).

Nuevamente, el énfasis en la praxis nos indica que el hombre no se forma ni exclusivamente bajo la influencia de las circunstancias ambientales, ni exclusivamente bajo la influencia del desarrollo de su consciencia, ni por la combinación de estos dos componentes, el factor decisivo es su actividad humana. Es por ello por lo que la teoría de Marx de la vinculación de la enseñanza de

los hombres que se transforman con la actividad “que transforma las circunstancias y con ello a los hombres” constituye el principio más importante.

1.2.2. Sobre la propuesta metodológica

Para el proceso indagatorio nos auxiliamos de la propuesta teórico-metodológica conocida como materialismo histórico, que se distingue por la condición de explicar la realidad para después comprenderla, pues la comprensión solo sucede a partir del contacto con la realidad material.

Esta plataforma teórico-metodológica y cosmovisiva propone que las cosas y fenómenos del mundo objetivo no existen caóticamente, sino interrelacionados y mutuamente condicionados.

En un primer momento nos dedicamos a realizar una exigente investigación documental que nos permitió conocer disposiciones nacionales, estatales y locales para el nivel básico de escolaridad. También identificamos y rescatamos los elementos de la política educativa con enfoque de calidad y aquellos del enfoque integral. Presentamos los puntos que consideramos ejes de ambas propuestas y los describimos en los siguientes capítulos, pues se revisaron programas, planes y leyes educativas de 1982 hasta 2018. Agrupamos los elementos para constituir un eje que clarificara el camino de ambas propuestas (calidad e integralidad), por esta razón, los presentamos respecto a lo filosófico, político y pedagógico. De esta manera localizamos similitudes y diferencias, no para relatarlas únicamente, sino para encontrar contradicciones y visualizar como ambas sirven para avanzar en la educación neoliberal. En este sentido, nuestro aporte es un análisis histórico-político de la educación en México.

Posteriormente, intentamos generar un proceso de análisis, reflexión y crítica de estos elementos con base en la teoría marxista. Desde esta postura se proponía argumentar como el eje de la política educativa de calidad se encuentra también presente y en continuación, en el enfoque integral de educación, y sus elementos reproducen el sistema de dominación capitalista.

Para desarrollar esa reflexión y crítica nos auxiliamos de categorías de análisis que hemos mencionado ya en el apartado teórico. Por ejemplo, usamos las categorías referentes al trabajo para dar cuenta de las relaciones de los/as maestros/as con su actividad, específicamente en el desplazamiento del trabajo abstracto al trabajo concreto. En este sentido, hablar de mercancía es

imprescindible. Las categorías de mercancía y fetiche nos permitieron ejemplificar el proceso de producción de mercancías que se da en la institución educativa hacia los/as alumnos/as. La categoría de alienación y enajenación del trabajo las usamos para dimensionar y acompañar esta explicación.

Hablamos también de clases dominantes y clases dominadas, especificando que no necesariamente entendemos por estas “clase burguesa y clase proletaria”, sino que reconocemos las transformaciones en la estructura social y la diversidad de contextos. Más bien, intentamos partir de un análisis latinoamericano en el que se ha demostrado que la clase dominada no es solo la asalariada, y que existen diversos tipos de dominación y opresión como las que tienen sus raíces en el género, geografía, origen étnico, etcétera.

Las categorías de producción y reproducción nos auxiliaron para explicar los procesos de legitimación que se dan en la educación institucionalizada para imponer planes y programas centralizados que intentan dirigir las prácticas de enseñanzas y aprendizajes.

La categoría de ideología dominante nos permitió abordar y mirar a la escuela como un vehículo de esta ideología en tanto las instituciones que elaboran planes y programas ejercen dominación de saberes.

Mencionamos también conceptos como fuerza de trabajo y capital humano, ambos nos permitieron dimensionar o contextualizar el resultado de la producción de mercancías que deben —en esta lógica— ingresar al mercado.

Por último, cuando hablamos de praxis quisimos más bien traer a debate la carencia de esta en tanto la educación resulta adaptativa y apolítica —según los planes y programas educativos consultados—.

En el trabajo de campo usamos como técnica las entrevistas semi estructuradas aplicadas a una representatividad poblacional del municipio de Ozumba, región I del Estado de México, correspondiente a escuelas de nivel básico (preescolar, primaria y secundaria). Esto nos permitió recabar información para expresar una posible conclusión acerca de la percepción de las maestras y los maestros ante ambas propuestas educativas y conocer cómo se ejecutan elementos que permiten la producción y reproducción del sistema capitalista.

En este sentido, contemplamos el número de escuelas de nivel básico y de profesores/as, así como las localidades que constituyen el municipio. Y a manera de obtener resultados representativos y significativos fue como decidimos contemplar cada una de las localidades (6), semejante número de escuelas por cada nivel educativo y docentes entrevistados por nivel. Sin embargo, es preciso aclarar que debido a la emergencia sanitaria por el virus Covid-19, durante la labor de campo surgieron bastantes impedimentos como para poder contemplar una muestra de representatividad mayor, nos encontramos limitados en cuanto al acceso a las escuelas (estuvieron cerradas mucho tiempo) y el contacto con los profesores/as (se limitaba el acceso a las escuelas una vez que volvieron a actividades presenciales).

Elaboramos una guía que nos permitió tocar los temas necesarios para nuestra investigación en las entrevistas semi-estructuradas. Pensamos en la necesidad de, primeramente, realizar preguntas sobre la política educativa en general a los/as maestros/as para ir entrando en contexto. Después realizamos preguntas sobre las reformas educativas que retomamos para esta tesis, con la intención de saber su percepción acerca de los elementos filosóficos, políticos y pedagógicos y la forma en que han actuado con respecto a las políticas.

II. LAS DOS CARAS DE LA EDUCACIÓN NEOLIBERAL EN MÉXICO

Este capítulo contribuye a alcanzar nuestros objetivos específicos sobre identificar y describir los elementos políticos, filosóficos y pedagógicos de la educación, en el primer apartado abarcamos desde el sexenio de Miguel de la Madrid Hurtado hasta el de Enrique Peña Nieto. Describimos los elementos meramente rescatados en nuestra investigación documental. En este mismo capítulo, el segundo apartado engloba los elementos políticos, filosóficos y pedagógicos de la educación integral. En este sentido, el propósito de la elaboración de este capítulo fue informarnos sobre las estructuras de ambos proyectos educativos para continuar (capítulo III) realizando un análisis desde la perspectiva marxista de la educación con la intención de lograr ejemplificar cómo identificamos la producción y reproducción del sistema capitalista a través del desarrollo de estos elementos.

2.1. La Educación de Calidad de los gobiernos neoliberales (1982-2018)

Teniendo en cuenta lo revisado en el capítulo anterior, en este apartado intentaremos señalar el hilo conductor que consideramos ha sido constante en los elementos constitutivos de la educación de calidad desde el comienzo del periodo neoliberal en México.

2.1.1. Fundamentos filosóficos y políticos

Miguel de la Madrid Hurtado (1982-1988) estuvo a cargo del poder ejecutivo en una temporada que se vio afectada por una crisis económica, resultado de administraciones anteriores, y que se agudizó en 1985 a raíz de un fuerte temblor en la Ciudad de México. Sin embargo, en los últimos años de su gobierno y a pesar de aparentar que la educación no era prioridad durante este, realizó cambios verdaderamente tajantes que delimitarían el camino y sentarían las bases para los siguientes periodos. Y es que no pudo haber sido de otra manera, recordando que fue con Miguel de la Madrid Hurtado que se empezaron a instaurar las bases para el cambio de modelo económico de Sustitución de Importaciones a Neoliberalismo.

Con Miguel de la Madrid y su llamada “Revolución Educativa” se enfatizó en cambios estructurales que serían acompañados o guiados por el concepto de Calidad. En ese momento este concepto incluía tres vertientes: expresar la calidad de la educación en los docentes, en los

programas y contenidos educativos y en métodos y técnicas que elevarán el aprovechamiento de los alumnos y la eficiencia terminal.

Desde la perspectiva de la OCDE, el incremento de la matrícula de las instituciones educativas trajo como consecuencia una reducción sistemática en su calidad; este problema se presenta con mayor fuerza en los países menos desarrollados, por lo cual propone tres importantes mecanismos: 1) Implantar una política de evaluación y hacer partícipe de ella a los representantes de los medios económicos, 2) Crear un sistema nacional de acreditación y certificación de las instituciones y de sus programas, y 3) Evaluar por medio de indicadores de rendimiento, en particular con la eficiencia y la eficacia, los resultados de la educación.

El proyecto se vio reflejado en los elementos que guiaron la política educativa. Durante este periodo se puso en marcha el Plan Nacional de Desarrollo, que tenía como propósito elevar la calidad de la educación en todos los niveles.

Se habló de reducir el presupuesto educativo y la racionalización del uso de los recursos disponibles; introducir nuevos modelos de educación superior vinculados con los requisitos del sistema productivo; la desmasificación de las escuelas normales; adecuación de la oferta de personal docente a la demanda; recuperación por parte del gobierno federal, de la función rectora de la educación en cuanto a las funciones de evaluación, validación y reconocimiento de estudios; Aplicación del Servicio Civil de Carrera (SCC): 1983- Reestructuración de la Dirección General de Administración de Personal del Gobierno Federal, creada en 1980 por López Portillo y en 1984 el inicio de la aplicación en el IPN, UNAM, Tecnológicos, Normales y todo el subsistema educativo mediante la creación del “Programa de Estímulos para los maestros, Esquema de Educación Básica” (EEB).

Sobre la Aplicación del Servicio Civil de Carrera (SCC), ésta es clasificada como un sistema de administración de personal público y definida como un sistema diseñado para organizar la gestión legal del proceso administrativo encargado del ingreso, permanencia y egreso del empleado. Es una base importante para lo que posteriormente sería la Carrera Magisterial, que continuó su reconfiguración con las recomendaciones de política laboral de la OCDE en 2004, posteriormente con la ACE en 2008 y, por último, con la reforma a la constitución en 2013 propuesta íntimamente ligada a la reforma laboral, dirigida pues, a este ámbito más que a lo meramente educativo.

Respecto a la reforma administrativa en el gobierno de José López Portillo (1976-1982), se tenía como tesis central reorganizar el gobierno para organizar el país. En esta etapa la reforma establece un sistema nacional de planeación, que estaba regulado por la nueva Ley Orgánica de la Administración Pública Federal, la promulgación de la Ley de Presupuesto, Contabilidad y Gasto Público, así como la Ley de Deuda Pública. Asimismo, destaca la creación de la Secretaría de Programación y Presupuesto (SPP), que constituye uno de los últimos eslabones históricos en el desarrollo administrativo en las materias de programación y planeación (González, 2009).

Pasamos a los elementos filosóficos y políticos durante el sexenio de Carlos Salinas de Gortari (1988-1994) para identificar el hilo que conduce la política educativa.

Cuando Salinas de Gortari inició su cargo como presidente de México convocó fuertemente a la población a abrazar la idea del desarrollo, el progreso y el crecimiento económico. Complementando los elementos filosóficos que estableció Miguel de la Madrid, las bases que habían de guiar a la educación de calidad serían la de eficacia, eficiencia, competencia y pertinencia (LGE, 1993). Aquí se asume de lleno la importancia que tiene la educación en su capacidad de vinculación con las necesidades de la economía. De manera obvia y evidente, las propuestas de este proyecto se pronunciaban como “las mejores para innovar en un mercado de competitividad”.

Durante este periodo se puso énfasis en la descentralización de los servicios educativos, la reformulación de los contenidos curriculares y la revaloración de la función magistral; la actualización y carrera magisterial; la vinculación de la educación con el sector productivo y los medios de comunicación como factor de la educación.

En este periodo de gobierno vemos que se afirman ideas que comenzaron modificándose por Miguel de la Madrid en lo administrativo, referentes a los maestros y la carrera magisterial: era importante replantearse la formación del magisterio y su actualización.

Sobre los cambios políticos realizados durante el sexenio de Salinas, conocemos que la política educativa comenzó a verse influenciada por organismos internacionales como el Fondo Monetario Internacional, el Banco Mundial y la OCDE.

La reforma al artículo 130 reconoce que la mayoría de los mexicanos son creyentes y que es necesario establecer transparencia y reglas claras especialmente en lo que se refiere a la

manifestación exterior de la fe de clérigos y practicantes. Se hablaba de lograr una mejor convivencia Estado-Iglesias en la pluralidad y en la tolerancia.

La reforma al artículo 130 trae como consecuencia la reforma simultánea de algunos artículos como el 27, el 24, 5 y el 3ro.

El artículo 3ro para derogar la prohibición anterior de que las corporaciones religiosas o ministro de los cultos intervinieran en los planteles en los que se impartiese educación primaria, secundaria y normal, así como la destinada a obreros y campesinos se modificó para que ahora solo requieran autorización previa y expresa para hacerlo. De modo que ya no se impone a los planteles privados que la educación sea laica, sino solo que se ajuste a los fines y criterios previstos en el proemio y en la fracción II de este artículo y se realice con apego a los planes y programas oficiales.

Las modificaciones principales que implicó la reforma de 1993 son:

- a) La educación secundaria es considerada obligatoria, además de la preescolar y primaria.
- b) Faculta al ejecutivo a través de la SEP a determinar los planes y programas que se aplicarán a nivel nacional.
- c) Otorga seguridad jurídica a los planteles particulares que imparten educación en distintos niveles, al eliminar el carácter discrecional, con que anteriormente la ley facultaba al ejecutivo a través de las instancias adecuadas para retirar el reconocimiento a los estudios realizados en dichos planteles.
- d) Retira la prohibición a las corporaciones religiosas a participar en la educación.

La nueva relación Estado-Iglesia fue anunciada en el tercer informe de gobierno de Salinas de Gortari, pero teniendo como límites: la educación pública laica, la no intervención del clero en los asuntos políticos y la imposibilidad de acumulación de bienes temporales en manos de los ministros o de las iglesias.

Tras la entrada en vigor de la reforma, se reanudaron las relaciones diplomáticas de México con el Vaticano, interrumpidas durante más de un siglo, y Carlos Salinas será el primer presidente mexicano en recibir al Papa Juan Pablo II en su condición de jefe del Estado Vaticano, en agosto de 1993.

En 1993 se da a conocer la Ley General de Educación (LGE) documento que habrá de terminar de marcar el camino a la transformación educativa que se buscaba tener, en éste se dejan ver con insistencia dos dimensiones que han de acompañar al concepto de calidad: la equidad y la eficiencia.

También se puso en marcha el Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa Básica (ANMEB) en 1992, en el que se impulsaba la modalidad de asignaturas, la adaptación de la educación a las disminuciones presupuestarias; la reducción de la matrícula, y la eliminación de investigaciones educativas.

Cómo se realizó en el periodo de Miguel de la Madrid, la recomendación de la OCDE fue la reducción de la matrícula pues se señaló que el incremento de esta trajo como consecuencia la baja calidad, y con respecto a las disminuciones presupuestarias, se señaló que era necesario llevar a cabo una corrección de los subsidios a la educación pública, en especial para la educación superior, la cual, según este organismo, no puede seguir viviendo de esos recursos; de manera que sus recomendaciones son: a) examinar los mecanismos de financiamiento federal a las instituciones educativas con la finalidad de buscar otras fuentes. B) Acrecentar paulatinamente los recursos provenientes de las empresas y los municipios. C) Aumentar la contribución de los alumnos en el costo de sus estudios y al mismo tiempo crear becas.

Se aprueba la Carrera Magisterial (CM) que elimina los aumentos salariales substituyéndolos con incrementos a los salarios mínimos, los que se comienzan a aplicar de manera selectiva a “los mejores maestros” por su “calidad”. La Carrera Magisterial fue la renovación de la propuesta “Servicio Civil de Carrera” del periodo de gobierno anterior.

También se eliminaron las plazas bases y cortaron permisos o licencias económicas. Se establecieron evaluaciones permanentes; son cinco categorías A, B, C, D y E y los maestros tienen que pertenecer obligatoriamente 3 años en cada una para ascender, deberían entonces demostrar que poseen los conocimientos requeridos (Hernández, 2004).

Para la OCDE la evaluación es el mecanismo más idóneo por medio del cual los países de periferia lograrán la calidad y la eficiencia de la educación; por ello, señala que es necesario: a) fomentar y apoyar una cultura de evaluación sin que esta se convierta en un simulacro; b) imponer diversas pruebas de calidad para el ingreso y el egreso de los estudiantes de todos los

niveles educativos; c) establecer la acreditación externa de los sistemas educativos por parte de organismos externos a las instituciones (Hernández, 2004).

Durante el sexenio de Ernesto Zedillo Ponce de León (1994-2000) se señaló que no podía haber reforma económica sin reforma educativa.

Consideramos importante mencionar durante este periodo, el país vivía cierta confusión por la evidencia de los cambios estructurales que se habían estado llevando a cabo. Existía cierta apatía hacia el concepto “calidad” en la población pues se resentían los cambios y exigencias hacia los maestros. Por esta razón, Ernesto Zedillo fue cuidadoso en tanto su discurso sobre la educación para no alterar más a la población. Fue enfático sobre la necesidad de acompañar la reforma económica con la reforma educativa pero desdibujó la potencialidad de esa afirmación, enfocándose a revalorizar el papel de la educación. Expresaba que la educación sí era un factor estratégico del desarrollo (económico), pero que también hacía posible asumir modos de vida dignos, que permitían el aprovechamiento de oportunidades científicas, tecnológicas y culturales. Se intentaba recalcar el sentido también pedagógico de la educación, no solo su vinculación con lo económico, para buscar su legitimación en medio de las dudas que en la población ya se estaban agudizando.

Con Ernesto Zedillo se puso en marcha el Programa de Desarrollo Educativo en el que se expresan retos referentes a la descentralización, la cobertura, la equidad, la pertinencia y la calidad de los conocimientos adquiridos en la escuela. A partir de este periodo, insistentemente, se ha buscado la reducción de la matrícula en escuelas normales públicas a través de la reducción del presupuesto; se implanto la vinculación sector productivo- sector educativo en la que se hace énfasis en la formación de los recursos humanos competentes para insertarse en la vida productiva.

Durante este periodo se puso en marcha el Programa para la Transformación y Fortalecimiento académico de las Escuelas Normales en 1996, que básicamente atiende cuatro líneas: renovación curricular, actualización y superación académica de los formadores, regulación y gestión institucional e infraestructura.

La acción política dirigida a la re funcionalización de las normales, giró en torno a proyectos socioculturales que articularán al sistema educativo hacia el exterior, conforme

las necesidades generadas en el proceso de mundialización económica que demandan la adquisición de conocimientos, competencias, destrezas y habilidades para que los agentes sociales participen en la vida pública y estén en condiciones de desenvolverse productivamente en la sociedad (CEPAL, 1992).

En 1997 se puso en marcha la eliminación del derecho a la plaza de asignación automática de los normalistas. Esta disposición tuvo como antecedentes la elevación del nivel de educación normal a licenciatura en 1984, que determinó un plan de estudios único para todas las normales del país, y la descentralización de la enseñanza básica y normal en 1993, con lo que el reclutamiento y la asignación de plazas de los normalistas rurales quedaron a criterio de las políticas estatales.

Para el sexenio de Vicente Fox Quezada (2000-2006) curiosamente se retomó el concepto de Revolución Educativa. A nivel discursivo se reiteraban los planteamientos tradicionales sobre el rol de la educación en el desarrollo y la revolución educativa, esta se pronuncia con los ejes: formación de ciudadanos y personas libres (entendiéndose por “libertad” lo referente a libre mercado), competitividad, formación en valores, educación laica, gratuita, moderna y de calidad.

Mencionamos con insistencia que se retomó la visión de revolución educativa pues se realiza una ampliación que abarcaría los siguientes rubros: 1) Reiteración del concepto de calidad educativa como establecimiento de “los índices que nos permiten medir con exactitud, la eficiencia y los resultados, a fin de determinar que tan bien lo estamos haciendo en comparación con nosotros mismos y el resto del mundo. 2) Aceptar las propuestas del documento de ANUIES (1999) la educación superior hacia el siglo XXI.

En este sexenio se realizaron cambios y se incrementaron programas de forma constante, por ejemplo: el 28 de septiembre de 2001 se presentó el Programa Nacional de Educación: por una educación de buena calidad para todos, que planteaba desafíos como cobertura, calidad de los procesos y niveles de aprendizaje e integración para el funcionamiento del sistema educativo.

También se presentó el Programa de Desarrollo Organizacional y Operatividad, en el que se reconocía que la calidad del sistema es fruto del trabajo de cada maestro en cada aula, pero que las estructuras del sistema tienen un peso específico considerable que puede emplearse para fortalecer el trabajo de escuelas y maestros.

Se creó el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) en 2002, con la participación de la SNTE. Con ello avanzaron la organización y funciones del Instituto como un organismo público descentralizado de carácter técnico que apoyaba la función de la evaluación del Sistema Educativo Nacional. En 2006 a través de este organismo se aplicaría la famosa prueba Evaluación Nacional del Logro Académico de los Centros Escolares (ENLACE) en todo el país a alumnos de 3° a 6° de primaria con el propósito de establecer un diagnóstico sobre la situación existente en el sistema educativo con base en lo que se entiende por “calidad educativa”.

El Programa Escuelas de Calidad (PEC) permitió que se empezará a instrumentar el modelo de asignación de recursos a las escuelas con base en los resultados de aprendizaje de los estudiantes medidos a través de esas pruebas, se enfatizó la política de calidad de la educación y se buscó fomentar el requisito de que solo se podía entrar si se pasaba examen de selección. Su finalidad es designar recursos económicos y privados a escuelas que concursen y sean seleccionadas por el proyecto de desarrollo pedagógico presentado.

Se creó el CENEVAL; en agosto de 2002 se hizo público un segundo “pacto” firmado entre el gobierno federal y el SNTE, el “compromiso social por la calidad de la educación”, documento que signaron también, como testigos todos los secretarios de Estado, representantes del poder legislativo, del sector empresarial, gobernadores, rectores de universidades públicas y privadas, la jerarquía eclesiástica y dirigentes de las asociaciones de padres de familia.

Cuando se firmó este compromiso se establecieron lineamientos para la transformación y evaluación del sistema educativo y el fortalecimiento de la formación y actualización docente. También se generó una alianza política entre Marta Sahagún de Fox, quien dirigía la Fundación Vamos México, y Elba Esther Gordillo, presidenta del SNTE, con la producción de 23 millones de ejemplares de la Guía para Padres.

Se observa que los objetivos seguían siendo lograr que la educación se consolidara como el motor del cambio al que aspiraban todos y contar con un sistema educativo de buena calidad; se planteó una Política Nacional para la Formación y Desarrollo Profesional de los maestros de Educación básica.

Con Felipe Calderón Hinojosa (2006-2012) se comenzó a hablar de Formación Integral y de la necesidad de impulsar valores democráticos, cívicos, de cuidado al medio ambiente, deportivos, artísticos y el gusto por la lectura, sin abandonar la idea de mejorar la calidad y de aprender a aprender. La calidad se entendía como la congruencia entre los objetivos, resultados y procesos del sistema educativo conforme a las dimensiones de eficacia, eficiencia, pertinencia y equidad.

Se insistió en que la escuela debe asegurar una formación en valores y una educación de calidad, que propicie la construcción de ciudadanía, el impulso a la productividad y la promoción de la competitividad para que las personas puedan desarrollar su potencial en este sentido, se justificó la formación de los estudiantes en competencias.

Como candidato a la presidencia Felipe Calderón presentó dos documentos que definían las acciones que realizaría en relación al sector educativo: 1) Cien acciones en los primeros cien días de gobierno, en donde señala que se buscaría ampliar el sistema de becas a través de la asignación de un mayor presupuesto, implementar un programa de escuelas seguras, establecer un fondo de financiamiento educativo con recursos de la federación, estados, municipios y sociedad, impulsar la opción de horarios extendidos en escuelas, ampliar la cobertura y garantizar la calidad en educación. Y 2) “Transformación Educativa”, en el que se mencionan tres condiciones fundamentales para que las escuelas sean de excelencia; cobertura, calidad y que los alumnos aprendan a aprender.

Se estableció la Alianza por la Calidad de la Educación (ACE), fue firmada en mayo 2008 en la sede del BM en Washington a la que asistieron la secretaria de la SEP, la presidenta del SNTE y el presidente de la comisión de educación de la Cámara de Diputados a dialogar con Robert Bruce Zoellick, presidente del BM. Dicha institución financiera realizó un préstamo de \$220 millones de dólares para el programa escuelas de calidad. Con esta alianza se proponía impulsar “una transformación por la calidad educativa” en 2009.

A partir de estos eventos, la presidenta del SNTE capitaliza la reforma educativa, adjudicándose las facultades, atribuciones y mecanismos de gestión de la propia SEP, así como la interlocución en cada uno de los 31 sistemas estatales de educación. Fue una alianza político-electoral entre Calderón y Elba Esther Gordillo y de tipo corporativo entre la SEP-SNTE, apoyada por grupos como el sector financiero, organismos internacionales y organizaciones empresariales como

Mexicanos Primero²⁸, Suma por la Educación²⁹ y Transparencia Mexicana³⁰, las cuales tienen acceso a la información en todos los niveles públicos (Aguilar, 2013).

El 1º de enero de 2011 entraron en vigor los “Lineamientos generales para el expendio y distribución de alimentos y bebidas en establecimientos de consumo escolar”, cuyo contenido quedó a modo de las compañías y empresas de la agroindustria que aglutinan alimentos procesados como Bimbo, Barcel, Coca-Cola, Pepsi, Jumex, Sabritas, Danone, Gamesa y Del Valle.

Fue también durante esta administración que se lanzó el decreto para deducir del impuesto sobre la renta (ISR), el pago de colegiaturas de escuelas privadas de educación básica y media superior.

La entonces secretaria de educación, Josefina Vázquez Mota, pidió al BM fondos financieros, así como su apoyo para fortalecer la enseñanza en México y la elaboración de un informe anual sobre la situación del sistema educativo; también solicitó que fuera una instancia de decisión de políticas públicas. Asimismo, se pidió el apoyo de la OCDE para elaborar el diseño técnico de las estrategias para la ACE.

Como resultado se obtuvieron los ejes estratégicos que establecen la desregulación del financiamiento educativo por parte del Estado y serias afectaciones a los derechos laborales de los trabajadores de la educación, las cuales se incluyen en la reforma educativa promulgada el 25 de febrero de 2013 (Aguilar, 2013).

Para el sexenio de Enrique Peña Nieto (2012-2018) los antecedentes que guiaron su propuesta educativa estaban claros. Se retomaba e incluso podría decirse que en gran parte la intención era concluir o sellar, para que no se modificarán más, las propuestas que se iniciaron en 1982: El Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, El Compromiso Social por la Calidad de la Educación y La Alianza por la Calidad de la Educación.

²⁸ Mexicanos primero es una organización que reúne al sector empresarial y de organizaciones de la sociedad civil que intentan ser actores de la política educativa, en contraposición del sector sindical. Fue fundada por Emilio Azcárraga Jean, propietario de la trasnacional Televisa. En Mexicanos Primero no hay docentes, sino actores empresariales que contratan investigadores y académicos.

²⁹ Se definen como una red de organizaciones que busca promover la participación social, con el fin de influir ampliamente en la promoción y fomento de la calidad educativa.

³⁰ Organización no gubernamental que define como objetivo enfrentar el problema de la corrupción desde una perspectiva integral, a través de políticas públicas y actitudes privadas que van más allá de la consigna política.

En esta propuesta, aparecían planteamientos como: La figura de los maestros como elemento central, la noción de calidad, la confianza ilimitada en la evaluación y en el uso de estándares y la clasificación de los maestros con la explícita alusión a excluir a aquellos con un rango de “bajo desempeño”.

Peña Nieto explicó que: “Ha llegado el momento de la reforma educativa. Una nación basa su desarrollo en la educación. El capital humano es la base del desarrollo y progreso de un país; ésta es la razón por la que corresponde al Estado la rectoría de la política educativa” (Peña, 2012). Favorece la construcción de la identidad personal y nacional de los alumnos, para que valoren su entorno y vivan y se desarrollen como personas plenas. Por su parte, la dimensión global refiere al desarrollo de competencias que forman al ser universal para hacerlo competitivo como ciudadano del mundo, responsable y activo, capaz de aprovechar los avances tecnológicos y aprender a lo largo de su vida (SEP, 2014).

Durante 90 días de campaña, Peña Nieto hizo especial énfasis en el tema presupuestal. Propuso aumentar el gasto por alumno, más escuelas, más infraestructura, más computadoras, más tecnología, más recursos.

El 26 de febrero de 2013 se da a conocer en el Diario Oficial de la Federación las reformas a los artículos 3º en sus fracciones III.VII Y VIII y al 73.

Artículo 3ro: El estado garantizará la calidad en la educación obligatoria de manera que los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y la idoneidad de los docentes y los directivos garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos (Gobernación, 2013).

En 2012 la OCDE entrega al presidente electo el documento “México: mejoras para un desarrollo incluyente” con 109 recomendaciones para “Mover a México” y recomienda al Consejo Nacional de Autoridades Educativas (CONAEDU) tener un marco legal para prever conflictos potenciales.

Enrique Peña expresó en su discurso de toma de posesión que: “el tercer eje de mi gobierno será lograr un México con educación de calidad para todos”. Al día siguiente firmó con los presidentes del PRI, PAN y PRD el “Pacto por México” que con respecto a la educación propuso tres objetivos: 1) Aumentar la calidad de la educación básica, 2) Aumentar la matrícula y mejorar

la calidad de la educación media superior y superior, 3) Recuperar la rectoría del sistema nacional de educación.

Y para alcanzar esos objetivos propuso las siguientes líneas de acción:

- a) Crear el Sistema de Información y Gestión educativa.
- b) Consolidar el Sistema Nacional de Evaluación educativa dotando de autonomía al INEE.
- c) Mejorar la infraestructura escolar, comprar materiales educativos y resolver problemas de operación básicos.
- d) Continuar el proyecto de Escuelas de Tiempo Completo.
- e) Ofrecer computadoras portátiles con conectividad a todos los alumnos de 5° y 6° grados.
- f) Crear el servicio profesional docente.
- g) Fortalecer la educación inicial de los maestros y apoyar las escuelas normales.
- h) Asegurar los recursos presupuestales necesarios.
- i) Crear el Programa Nacional de becas para alumnos de educación media superior y superior.

En diciembre de 2012 la SEGOB envía a la Cámara de Diputados la iniciativa de reforma al artículo 3° y 73 constitucionales. La Cámara de Diputados la aprueba, al igual que la Cámara de Senadores.

2.2.2. Elementos básicos de la propuesta pedagógica

En este apartado se pretende hablar de los elementos pedagógicos y didácticos³¹ que han estado presentes en la política educativa de nivel básico en México, identificados a través de programas establecidos en cada sexenio desde 1982.

³¹ Es necesario reconocer y mencionar que nuestros aportes podrían ser vagos, incluso, calificarse de superficiales en esta área por dos motivos principales: 1) Indagar para encontrar los puntos pedagógicos ya que durante el periodo de educación neoliberal lo que salta a la vista son los cambios políticos y administrativos, 2) El poco conocimiento sobre pedagogía, las limitantes o barreras que pudieran encontrarse en el análisis a causa de este desconocimiento.

Durante el sexenio de Miguel de la Madrid Hurtado (1982-1988) se pretendía organizar mejor los contenidos para un avance gradual y sistemático en el conocimiento a nivel preescolar de la mano de la descentralización de la educación, aprovechar la participación de los padres de familia y la comunidad.

Para el nivel primario se intentó fortalecer el aprendizaje y el ejercicio de la lectura, la escritura y la expresión oral. Reestablecer el estudio de la historia, la geografía y el civismo. Reforzar el aprendizaje de aquellos contenidos relacionados con el cuidado y la salud del alumno, y para el nivel secundaria se intentó reforzar la enseñanza del español y matemáticas, aumentando a cinco horas la impartición de clases de ambas materias, el estudio de la historia universal, la geografía y el civismo.

Se introdujo la licenciatura para los profesores de preescolar y primaria, y se exigió el bachillerato para cursarla, lo que trajo una serie de problemas para la incursión de nuevos profesores a estos estudios, además de establecer una desvinculación académica irreversible de la licenciatura con la Normal.

También se estableció el Programa de Educación Rural e Indígena que tenía por objetivo posibilitar el acceso a la educación primaria a los niños indígenas que habitan en comunidades dispersas. Se estableció el servicio asistencial de albergues escolares que tenían dos variantes: la integradora a la primaria bilingüe y anexa a escuelas primarias regulares; ambas con el propósito de vincular la educación con la producción. Desde este periodo ya se reconoce explícitamente la vinculación de la educación con la producción y se maneja como una intención constante para permitir el desarrollo de la población a través de los demás periodos.

Con Carlos Salinas de Gortari (1988-1994) hubo una transformación curricular y pedagógica; los libros de texto se modificaron de manera sustancial bajo la exigencia de elevar la educación de calidad y se le dio importancia a la formación inicial, actualización, capacitación y superación de los maestros y hubo especial énfasis en la evaluación.

La capacitación a los maestros se elaboró haciendo uso de dos recursos: 1) hacia un nuevo modelo educativo, 2) Perfiles de desempeño para preescolar, primaria y secundaria.

Durante el sexenio de Ernesto Zedillo Ponce de León (1994-2000) se realizó una reforma curricular en primaria y libros de texto gratuitos; se realizaron cambios en el proyecto de

modernización educativa, entre ellos estuvo el promover una reformulación de los contenidos y materiales educativos, con un aire de promover capacidades básicas: “alfabetización, conocimientos de aritmética elemental y aptitudes de comunicación para resolver problemas”.

También se insistió en que para elevar la calidad de la educación se debía mejorar la carrera magisterial, por ende, se puso en marcha el programa de mejoramiento del profesorado de las instituciones de educación superior (PROMEP). Se trabajaba con las universidades públicas y la asociación nacional de universidades e instituciones de educación superior, a fin de adecuar el programa a las necesidades y características de cada institución.

La necesidad de mayor disponibilidad de tiempo de trabajo motivó, a partir del 93, la ampliación del calendario escolar a 200 día hábiles, es decir, hubo un incremento del orden del 10%. La utilización de los medios electrónicos puede apoyar la educación básica de dos maneras; la primera consiste en la transmisión de contenidos curriculares en el medio televisivo, con la orientación de un maestro por grupo y de textos y guías impresos, como es el caso de la telesecundaria. En la segunda, la televisión, el video y la informática complementan la labor del maestro en el aula.

Para el sexenio de Vicente Fox Quezada (2000-2006), Las evaluaciones fueron uno de los principales elementos que constituían la propuesta pedagógica; la SEP, ANUIES, CENEVAL y el INEE, asumieron la tarea de prescribir estándares educativos basados en el Banco Mundial, OCDE, Unión Europea, CEPAL, OMC, FMI, etcétera. Se trataba de estándares para evaluar la calidad, eficacia, pertinencia, productividad y competitividad educativa.

Durante la administración foxista se impulsó el diseño de una serie de instrumentos para la “Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares” (ENLACE), que a partir del año 2006 empezaron a aplicarse a los estudiantes de 3ro y 6to de primaria y de los tres grados de secundaria en todas las escuelas públicas y privadas del país.

En 2003 el Banco Mundial publica “Aprendizaje permanente en la economía global del conocimiento” (BM, agosto 2003) en el que conceptualiza a los estudiantes como capital humano y calcula que el mercado global de la educación es de más de 2 billones de \$USA al año. La OCDE informa que México se encuentra entre los países con más bajo desempeño.

En 2004 se modifica el plan y el programa de estudios de preescolar y se impulsa la educación en tecnologías de la información y la enseñanza del inglés en educación primaria. Se modifican plan y programa de bachillerato.

También aprobó el uso de pruebas internacionales (PISA) para evaluar la calidad educativa.

Con Felipe Calderón Hinojosa (2006-2012) poco se habló en las leyes, alianzas y pactos firmados sobre la dimensión pedagógica de la educación.

Sin embargo, se restringe a una serie de perfiles y cuantificaciones a través de los cuales se busca legitimar la medición-clasificación como eje central del proceso educativo y como mecanismo de coerción sobre el magisterio nacional. También se habló de la propuesta de cambiar los planes y programas educativos con respecto a los ejes planteados, y se habló de la enseñanza del idioma inglés desde el nivel preescolar.

Finalmente, con Enrique Peña Nieto (2012-2018) se propuso cerrar la brecha digital³². Proporcionar a pueblos indígenas acceso efectivo a educación bilingüe e inglés como tercer idioma, fortalecer ámbitos como las artes, matemáticas y el hábito de la lectura, escuelas de tiempo completo y adecuar esquemas de atención a alumnos con capacidades especiales.

En el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 se dice que “a falta de un capital humano más desarrollado, históricamente nuestra competitividad ha estado basada en proveer una mano de obra de costo accesible... en el mediano plazo, debemos aspirar a que la competitividad de nuestra mano de obra esté basada preponderantemente en su calidad” con esos fundamentos se incorpora el dominio del idioma inglés y del uso de las TIC a la educación nacional.

En marzo de 2017 Aurelio Nuño manifestó que el gran cambio pedagógico es que los niños aprendan a aprender y precisó los cinco ejes del “Nuevo modelo educativo”: 1) Nuevo

³² La brecha digital es una expresión de índole cuantitativa y comparativa del desarrollo de las sociedades específicas que emplean medios digitales en su quehacer. La relación entre índices de apropiación tecnológica y desarrollo socioeconómico está ligada a la noción del concepto brecha digital de la década de los 80 del siglo pasado que expresa el nacimiento de un nuevo factor de inequidad social y económica entre la población. Diferentes análisis han intentado generar una comprensión de ésta en las condiciones propias de México. Un trabajo pionero es el de Mariscal (2005), quien demostró que la desigual distribución regional en teledensidad (implica el alcance que tiene un servicio en relación al número de habitantes en un periodo determinado. En este caso, el indicador se aplica en servicios móviles) que se gestaba a partir de la liberación del mercado de telecomunicaciones tenía que ver, básicamente, con las políticas comerciales de las empresas, y México tenía una brecha digital mayor que la que le correspondería, en teoría, por su alto producto interno bruto (PIB) a nivel de América Latina. Así, México sigue siendo una nación que no ha sabido equiparar su tamaño económico con su apropiación y uso de las TIC por parte de la población (Jordy Micheli Thirión y José Eduardo Valle Zárate, 2018).

planteamiento curricular; 2) La escuela al centro del sistema educativo; 3) Formación y desarrollo profesional docente; 4) Equidad e inclusión; 5) Gobernanza del sistema educativo.

El enfoque, en este sentido, será promover las políticas que cierren la brecha entre lo que se enseña en las escuelas y las habilidades que el mundo de hoy demanda desarrollar para un aprendizaje a lo largo de la vida. En la misma línea, se buscará incentivar una mayor y más efectiva inversión en ciencia y tecnología que alimente el desarrollo del capital humano nacional, así como nuestra capacidad para generar productos y servicios con alto valor agregado (Gobernación, 2013).

A pesar de que la dimensión pedagógica tardó en llegar casi cuatro años; el 21 de julio de 2016 el gobierno federal presentó su Modelo Educativo, también se publicó la Propuesta Curricular para la Educación Obligatoria (SEP, 2016), en ellas se hace un llamado para lograr la centralidad de lo pedagógico por medio del impulso a la planeación estratégica y la evaluación.

En el modelo educativo se presenta en un cuadro la descripción de las capacidades de los alumnos desde el término de preescolar hasta el egreso de la educación media superior en siete ámbitos: 1) lenguaje y comunicación; 2) pensamiento crítico y reflexivo; 3) valores, convivencia y colaboración; 4) desarrollo físico y emocional; 5) México y el mundo; 6) arte y cultura, y 7) medio ambiente.

También hay una sección que habla sobre “los mexicanos que queremos formar” en la que se especifica que el propósito de la educación básica y media superior será “contribuir a formar ciudadanos libres, participativos, responsables e informados, capaces de ejercer y defender sus derechos, que participen activamente en la vida social, económica y política de México. El propósito de formar una ciudadanía participativa y productiva se glosa así: personas que tengan la motivación y capacidad de lograr su desarrollo personal, laboral y familiar, dispuestas a mejorar su entorno social y natural, así como a continuar aprendiendo a lo largo de la vida, en un mundo complejo que vive cambios vertiginosos” (SEP, 2016).

Por otro lado, Emilio Chuayfffer Chemor y Alba Martínez Olivé, escribieron para el documento “La reforma Integral de la educación básica” una breve introducción en la que se especifica que el sistema educativo debe organizarse para que cada estudiante desarrolle competencias que le permitan conducirse en una economía donde el conocimiento es fuente principal para la creación

de valor, y en una sociedad que demanda nuevos desempeños para relacionarse en un marco de pluralidad y democracia internas, y en un mundo global e interdependiente (SEP, 2012).

2.2.La Educación Integral del gobierno de AMLO (2019-2024)

Educación integral es el término con el que se ha etiquetado a la propuesta durante el sexenio de Andrés Manuel López Obrador, que comenzó en 2018.

Hemos repasado la polémica bajo la cual emerge esta propuesta, en un contexto de inquietud de la población, la mayor parte profesoras y profesores encargados del nivel básico quienes exigían se revisará la reforma educativa del sexenio de Enrique Peña Nieto, y que se echará para atrás, se reformulará o se hiciera caso a las alternativas que proponían.

Ante esto, hubo una promesa por parte del entonces candidato Andrés Manuel de derogar dicha reforma. Su proyecto alternativo enmarca la llamada Educación Integral. Es menester de esta investigación, dedicarnos a los elementos que creemos constitutivos de este proyecto, estudiarlos y presentarlos.

En este apartado desglosaremos los elementos filosóficos, políticos y pedagógicos. Intentamos cumplir con nuestra expectativa sobre entender e identificar si hay similitudes entre el hilo que conduce la educación neoliberal y el que conducirá la educación integral.

2.2.1. Fundamentos filosóficos y políticos

La educación ha sido manejada como un derecho por todos los periodos de gobierno. En este proyecto del partido Morena, se maneja constantemente un discurso que habla de la desigualdad e injusticia, impregnado del mismo, la educación y sus programas resaltan que esta no puede y no es un privilegio para algunos cuantos. También, se retoman los principios tradicionales como la gratitud, laicidad y obligatoriedad, sin embargo, se agregan principios como excelencia y equidad usando estos como ejes para la “transformación de la educación”.

Por otro lado, se introduce la visión regional que promoverá la formulación de políticas y contenidos diferenciados.

“México es un país pluriétnico y pluricultural, por tanto, así debe ser la educación en el país. Sin embargo, esta debe regirse por un principio de nacionalidad” (SEP, 2017).

En este sentido, los fines expuestos se refieren a la educación integral del individuo como un “mejoramiento continuo de la persona, mediante el desarrollo de su potencial intelectual y de los recursos culturales, personales y sociales que le permitan participar como ciudadano activo, contribuir al desarrollo económico y prosperar como individuo en una sociedad diversa y cambiante” (SEP, 2017, pág. 30).

Uno de los elementos políticos durante este periodo fue el reconocimiento del magisterio como “agente primordial de la transformación social”.

Por otro lado, con las modificaciones que se realizaron al artículo tercero constitucional una de las más importantes se lee: “A las niñas, los niños y los jóvenes, se les confiere el interés supremo de la educación que imparte el Estado”.

También, se especificó que en escuelas de educación básica en zonas vulnerables se implementarán acciones de carácter alimentario y se respaldará a los estudiantes en condiciones de desventaja. En este sentido, el Estado asume la responsabilidad de implementar políticas como el caso del Sistema de Becas Benito Juárez para evitar la deserción y fomentar la permanencia.

Otra transformación de carácter político que fue bastante polémica fue la cancelación del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), que estaba encargado de aplicar las evaluaciones a los/as maestros/as. Como hemos revisado, la evaluación fue parte fundamental de la educación neoliberal. Constituía una clave para el desarrollo de las políticas educativas de calidad, ¿cómo podría medirse la calidad sino a través de la evaluación? ese era el planteamiento. Con esta decisión y acción por parte del gobierno de Andrés Manuel parece que se genera una ruptura con tal visión.

Más tarde se anunció la creación del Centro Nacional para la Revalorización del Magisterio y la Mejora Continua de la Educación, se le otorgaron más competencias que al INEE dentro de las cuales se incluía la determinación de estándares e indicadores de resultados; certificación del desempeño de instituciones; autoridades y actores de la educación; lineamientos para la capacitación magisterial y la formación docente; la gestión profesional magisterial (para

directores y supervisores); además de la realización de estudios, mediciones e investigaciones especializadas.

Como hemos revisado, el INEE era el encargado de coordinar el Sistema Nacional de Evaluación educativa, de diseñar y realizar las mediciones de procesos o resultados del sistema, expedir lineamientos a los que debían sujetarse las autoridades educativas federales y locales, entre otras tareas. Lo que destaca es que el INEE se proclamaba autónomo del Gobierno, pero no lo fue del capital. En 2014 se incluyeron 11 organismos empresariales a su Consejo Social Consultivo como Coparmex³³ y Mexicanos Primero³⁴.

Al permitir la injerencia empresarial en la educación pública estos organismos gozaron de poder conformar una educación que debía impartirse en el país para garantizar que el futuro de México se adecuará a las necesidades empresariales, sus ganancias y privilegios.

El concepto que le dio vida al INEE sigue presente. Tal es así que, en el artículo tercero de la Constitución, fracción IX se lee:

Para contribuir al cumplimiento de los objetivos de este artículo se crea el Sistema Nacional de Mejora Continua de la Educación, que será coordinado por un organismo público, descentralizado, con autonomía técnica, operativa y presupuestaria, de decisión y de gestión, con personalidad jurídica y patrimonio propios, no sectorizado (Secretaría de Gobernación, 2019, pág. 3).

Por otro lado, con la idea de reconocimiento del magisterio como “agente de cambio” se intenta dar respuesta a la demanda de los maestros para revalorizar su trabajo, el magisterio exige que la evaluación sea formativa, con capacitación y actualización, entonces no se opone a la evaluación, por tanto, el programa incluye un tipo de evaluación formativa.

El programa está planeado para darle continuidad de 30 a 40 años como una política educativa de Estado. Para esto, el organismo contará con un Consejo Consultivo de la mayor representatividad.

³³ La Confederación Patronal de la República Mexicana es un sindicato patronal de afiliación voluntaria que aglutina empresarios de todos los sectores que buscan representación en el ámbito laboral y social.

³⁴ Mexicanos Primero se define como una iniciativa ciudadana independiente y plural que tiene como objetivo impulsar el derecho a la educación de calidad en México a través de instrumentos para exigencia y participación ciudadana.

2.2.2. Elementos básicos de la propuesta pedagógica

La evaluación se aplicará a maestros y directivos con el fin de tener insumos para la capacitación del gremio y no con fines punitivos como se realizaba antes.

Se pretende que las bases de la formación integral se incluyan en la obligatoriedad de la promoción de valores, civismo, historia, cultura, deporte escolar, respeto al medio ambiente, entre otros. Y se introduce la visión regional que promoverá la formulación de políticas y contenidos diferenciados.

El trabajo educativo se hará siempre considerando el trabajo de los maestros, los padres de familia y los alumnos. Se trabajará junto a los sindicatos de maestros. Se establece la prioridad del interés en el acceso, permanencia y participación de las niñas, niños y jóvenes en los servicios educativos.

En la sección sobre aprendizajes esperados se indica que algunos de los propósitos son: 1) formar estudiantes analíticos, críticos, reflexivos y capaces de resolver problemas; 2) Centrar la atención en el estudiante para transitar del énfasis en la enseñanza al énfasis en el aprendizaje; 3) Contar con programas con menos contenidos y mayor profundización en los temas de estudio; 4) Formar a los estudiantes en el manejo de sus emociones; 5) tener en cuenta el contexto, las necesidades, los intereses y los estilos de aprendizaje de los estudiantes; 6) fomentar la tolerancia, el respeto, la convivencia, la interculturalidad y promover la equidad de género; 7) propiciar la construcción de redes de trabajo que favorezcan la colaboración entre docentes y estudiantes; 8) fortalecer la autonomía escolar; 9) promover una mayor participación de los pares de familia en la gestión escolar; 10) relación global-local: el currículo debe ofrecer espacios de flexibilidad a las escuelas para estas hagan adaptaciones en contenidos que convengan específicamente a su situación local.

Los conocimientos adquiridos están dirigidos a: disciplina, interdisciplina, práctica de habilidades cognitivas y metacognitivas sociales, emocionales y físicas. Actitudes y valores: adaptabilidad, flexibilidad y agilidad, mente abierta, curiosidad, mentalidad global, esperanza relacionada con el optimismo y la autoeficacia, proactividad. Valores: gratitud, respeto, confianza en sí en otros y en las instituciones, responsabilidad, honestidad, sostenibilidad ecológica, justicia, integridad, igualdad y equidad (SEP, 2017).

III. ESTUDIO DE CASO: LA PRÁCTICA EDUCATIVA EN EL MUNICIPIO DE OZUMBA, ESTADO DE MÉXICO

En el capítulo anterior describimos los documentos encontrados tras una exhausta búsqueda de las disposiciones oficiales de la política educativa desde 1982 con la finalidad de contextualizar nuestro análisis histórico, e identificar sus contracciones. Es importante contrastar esta información documental con las percepciones de los maestros y las maestras entrevistados/as en tanto al conocimiento y aplicación de los elementos filosóficos, políticos y pedagógicos de ambas propuestas, menester de este capítulo.

3.1 Descripción del municipio

Ozumba es un municipio localizado en la región I del Estado de México. Según el censo poblacional (INEGI, 2015) en Ozumba hay 29 114 habitantes.

Este municipio tiene como cabecera a Ozumba de Álzate y está constituido por las siguientes localidades: San José Tlacotitlán, San Lorenzo Tlatecoyac, San Mateo Tecalco, San Vicente Chimalhuacán y Santiago Mamalhuazuca.

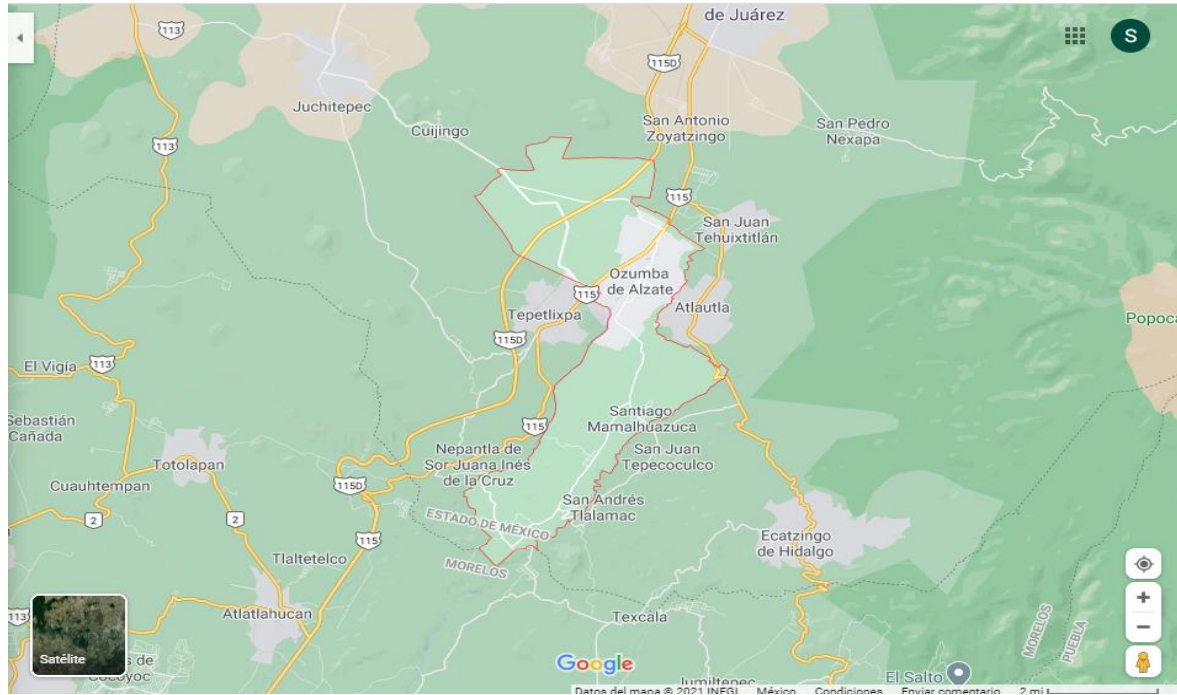
Hay 743 analfabetos de 15 y más años en el municipio, 195 de los jóvenes entre 6 y 14 años no asisten a la escuela. 642 jóvenes a partir de los 15 años no tienen ninguna escolaridad, 5835 tienen una escolaridad incompleta, 4512 tienen una escolaridad básica y 4670 cuentan con una educación posterior a la básica. Un total de 1736 de la generación de jóvenes entre 15 y 24 años han asistido a la escuela, la mediana escolaridad entre la población es de 8 años (IGCEM, 2013).

MAPA 1: LOCALIZACIÓN DEL MUNICIPIO DE OZUMBA



Fuente: Elaboración propia.

MAPA 2: MUNICIPIO DE OZUMBA Y SUS DELEGACIONES



Fuente: captura de pantalla hecha a Google maps.

3.1.1. Oferta educativa del municipio

Según el Informe Anual Sobre la situación de Pobreza y Rezago Social (CONEVAL, 2015), el más reciente en la página oficial de CONEVAL, de una población total de 27,207 personas el 20.7% tuvo una carencia por rezago educativo nacional, el 18.5% por rezago educativo estatal y el 18.8% por rezago educativo municipal.

El grado promedio de escolaridad de la población de 15 o más años era, hasta ese momento de 8,6 y la población de 15 o más analfabeta era de 807 personas, de las cuales, 62.1 por ciento residía en la ZAP urbanas y el 31.2 por ciento en las localidades con los dos mayores grados de rezago social del municipio.

En 2010, el municipio contaba con 13 escuelas preescolares (0.2% del total estatal), 14 primarias (0.2% del total) y nueve secundarias (0.3%). El municipio no contaba con ninguna primaria indígena (CONEVAL, 2010).

TABLA 1. INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN BÁSICA PÚBLICA, PLANTA DOCENTE Y ALUMNOS EN EL MUNICIPIO DE OZUMBA POR LOCALIDAD.

LOCALIDADES	CENTROS DE TRABAJO	DOCENTES FRENTE A GRUPO	ALUMNOS
Ozumba de Alzate	Preescolar privado: 2 Preescolar público: 5 Primaria privada: 2 Primaria pública: 5 Secundaria privada: 1 Secundaria pública: 4 Total: 19	Preescolar: 30 mujeres y 4 hombres. Primaria: 62 mujeres y 20 hombres. Secundaria: 65 mujeres y 41 hombres. Total: 222	Preescolar: 778 Primaria: 2, 228 Secundaria: 1,461 Total= 4,526
San José Tlacotitlán	Preescolar privado: 0 Preescolar público: 1 Primaria privada: 0 Primaria pública: 1 Secundaria privada: 0 Secundaria pública: 1 (telesecundaria) Total: 3	Preescolar: 2 mujeres y 0 hombres. Primaria: 8 mujeres y 1 hombre. Secundaria: 1 mujer y 5 hombres. Total: 17	Preescolar: 71 Primaria: 206 Secundaria: 84 Total= 361

San Lorenzo Tlatecoyac	Preescolar privado: 0 Preescolar público: 1 Primaria privada: 0 Primaria pública: 1 Secundaria privada: 0 Secundaria pública: 0 Total: 2	Preescolar: 1 mujer y 0 hombres. Primaria: 3 mujeres y 1 hombre. Secundaria: 0 mujeres y 0 hombres. Total: 5	Preescolar: 23 Primaria: 61 Secundaria: 0 Total= 84
San Mateo Tecalco	Preescolar privado: 0 Preescolar público: 1 Primaria privada: 0 Primaria pública: 2 Secundaria privada: 0 Secundaria pública: 1 (Telesecundaria) Total: 4	Preescolar: 6 mujeres y 2 hombres. Primaria: 11 mujeres y 7 hombres. Secundaria: 2 mujeres y 3 hombres. Total: 31	Preescolar: 139 Primaria: 322 Secundaria: 72 Total= 533
San Vicente Chimalhuacán	Preescolar privado: 0 Preescolar público: 2 Primaria privada: 0 Primaria pública: 1 Secundaria privada: 0 Secundaria pública: 1 Total: 4	Preescolar: 5 mujeres y 0 hombres. Primaria: 5 mujeres y 7 hombres. Secundaria: 9 mujeres y 4 hombres. Total: 30	Preescolar: 120 Primaria: 344 Secundaria: 92 Total= 556
Santiago Mamalhuazuca	Preescolar privado: 0 Preescolar público: 1 Primaria privada: 0 Primaria pública: 1 Secundaria privada: 0 Secundaria pública: 1 (Telesecundaria) Total: 3	Preescolar: 4 mujeres y 0 hombres. Primaria: 12 mujeres y 2 hombres. Secundaria: 1 mujer y 2 hombres. Total: 21	Preescolar: 99 Primaria: 229 Secundaria: 69 Total= 297

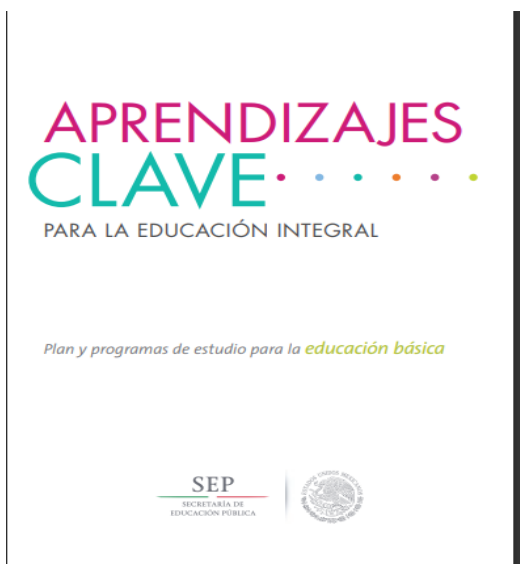
Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos del Censo de escuelas, maestros y alumnos de educación básica y especial. Atlas educativo, (INEGI, 2013).

En la página web de la Secretaría de Educación Pública podemos encontrar disposiciones para el nivel preescolar, primaria y secundaria sobre los métodos de enseñanza-aprendizaje, didácticas, contenidos de planes educativos, etcétera. Sin embargo, encontramos poca información que cubriera los rubros correspondientes a las disposiciones estatales y locales.

Así es como concluimos —tentativamente— que son las disposiciones federales, al menos para esta región del Estado de México y particularmente, para la localidad de Ozumba, las que rigen primordialmente el contenido programático de los planes educativos.

Uno de los planes más reciente que se encontró como guía es el siguiente:

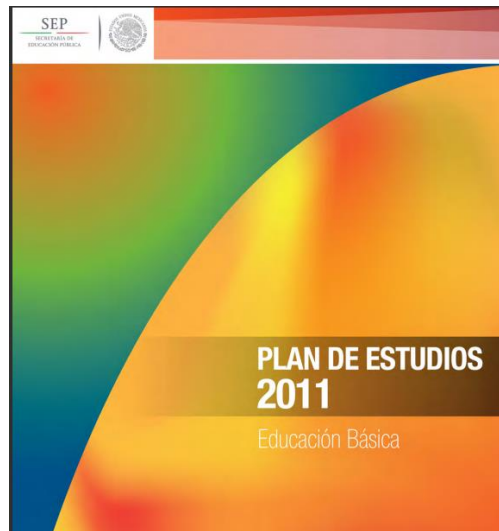
IMAGEN 3: PORTADA DEL PLAN PARA LA EDUCACIÓN BÁSICA



Fuente: Captura de pantalla tomada al archivo PDF que se recabó durante la etapa de investigación documental.

También encontramos el siguiente plan de estudios:

IMAGEN 4: PORTADA DEL PLAN DE ESTUDIOS PARA EDUCACIÓN BÁSICA 2011.



Fuente: Captura de pantalla tomada al documento PDF que se recabó durante la etapa de investigación documental.

Ambos documentos fueron revisados (sin detenernos detalladamente), lo suficiente para extraer los puntos que consideramos un aporte a los ejes de ambas propuestas y que describimos anteriormente. El plan de estudios 2011 se compone de 92 páginas, mientras que el plan de estudios Aprendizajes Claves para la educación integral presentado en el año 2017 como propuesta alternativa a los contenidos pedagógicos de la Reforma Educativa de Enrique Peña Nieto, por el equipo de Andrés Manuel López Obrador, se compone de 676 páginas. Se complementó la comprensión de los contenidos de ambos leyendo artículos, ensayos y noticias u opiniones de maestros/as acerca de su complejidad y operatividad.

Para el trabajo de campo que se realizó en el municipio de Ozumba, Estado de México, contemplamos el número de escuelas de nivel básico y de profesores/as, así como las localidades que constituyen el municipio, a manera de obtener resultados representativos y significativos fue como se decidió contemplar cada una de las localidades (6), semejante número de escuelas por cada nivel educativo y docentes entrevistados por nivel. Sin embargo, es preciso aclarar que

debido a la emergencia sanitaria por el virus Covid-19, durante la labor de campo surgieron bastantes impedimentos como para poder contemplar una muestra de representatividad mayor, nos encontramos limitados en cuanto al acceso a las escuelas (estuvieron cerradas mucho tiempo) y el contacto con los profesores/as.

Pudimos visitar el Jardín de niños Juan Rulfo en Tlatecoyac (1 profesora), La primaria Vicente Guerrero en San José Tlactotitlán y el preescolar Ignacio Zaragoza (2 profesoras), la telesecundaria Constitución de 1917 en Santiago Mamalhuazuca (1 profesora y 1 profesor), la primaria Miguel Hidalgo (1 profesora) y el preescolar Cristóbal Colon (1 profesora) en San Mateo Tecalco, también fuimos a San Vicente Chimalhuacán en donde visitamos la secundaria Juan Rulfo (1 profesor y 1 profesora) y el preescolar Evolución social (1 profesora), por último, en Ozumba visitamos la secundaria Niños héroes (3 profesoras), la primaria Adolfo López Mateos (1 profesor y 1 profesora) y el preescolar José María Abasolo (2 profesoras).

3.2 La experiencia magisterial en la propuesta neoliberal de calidad

En el transcurso del trabajo de campo notamos que hay coincidencias en los puntos de vista por parte de los/as entrevistados/as en todas las localidades consultadas del municipio de Ozumba. Una de estas coincidencias corresponde a la postura de los/as profesores/as con respecto a la política educativa, reformas, planes y programas. En estas percepciones prevalece la molestia e indignación ante la elaboración de una política educativa que consideran, no contempla las condiciones materiales o el contexto de las escuelas en las que se pretende actuar, pero si exige insistentemente a los/as profesores/as resultados y responsabiliza si no se logra lo esperado, sancionando y exponiéndoles. De 18 entrevistados, solo dos profesoras expresaron no conocer las disposiciones de los planes educativos y se mostraron confundidas cuando se les pregunto sobre las reformas implicadas.

Es necesario ir presentando algunas respuestas de los/as entrevistados/as, así se puede dimensionar el trabajo de campo.

En Tlaltecoyac una profesora de preescolar expreso: “Aquí a quien les toca aplicar y desaplicar es a nosotros los maestros. Somos los encargados de la educación y tal pareciera que a nosotros nos ponen todo a prueba, ‘Es que tu maestro/a tienes que hacer esto’ ‘te corresponde esto’ toda gira en torno al maestro, pero en realidad, ¿quién hace las reformas?... lo hemos comentado... Por ejemplo, ahorita que usted nos visita y le agradezco que haya venido a esta delegación, porque es una de las más olvidadas. No tenemos transporte, no hay electricidad. Nosotros aquí en la escuela, la verdad, aunque se escuche muy feo, solo estamos colgados. Entonces, son cuestiones que vienen a afectar mucho y que a veces, quien hace las reformas o los planes, solo están detrás de un escritorio. Solo están pensando en que ‘tal vez pudiera dar resultado porque en algún otro país ya dio resultado’, la realidad es que esto, quienes andamos en campo, quienes batallamos, sabemos que esto no funciona. Sin embargo, como servidor público pues siempre hemos tratado de acatar tal y como nos dan la información; de sobrellevar las reformas con base al contexto y la realidad que cada uno de nosotros realmente vive (haciendo énfasis) y el contexto familiar y social en el que los niños se desenvuelven. Por qué, pudiese ser una reforma para quien la hace muy... ‘innovadora’ ‘llamativa’ o ‘novedosa’, pero desgraciadamente, tal vez, no funciona en todos y para todos los lugares, dependiendo pues, las características del lugar y las circunstancias. Lo que tal vez pueda funcionar en Ozumba, aquí no. Por qué le repito, no tenemos ni los

servicios mínimos. Ante el INEGI, estamos catalogados como una delegación con rancherías, entonces, yo creo que todas las reformas son buenas, pero definitivamente hay que adecuarlas, hay que apropiarnos como docentes para que posteriormente la comunidad educativa se pueda apropiarse de ellas. Y en determinado momento, retomar de todas y cada una de ellas lo que nos es funcional o beneficiosa para los estudiantes y padres de familia y lo que no nos sirve, tal vez, hacerlo a un lado”.

En Tlacotalpan una profesora de primaria comentó “Cuando yo inicié aquí, los alumnos eran más dedicados al campo, ahorita ya responden un poquito más a la escuela o no faltan tanto, pero todo eso hay que irlo viendo, por qué no todos los medios son iguales. Simplemente, hay mucha diferencia de aquí a Ozumba, de aquí a Santiago Mamalhuazuca... sin embargo, uno trata de hacer lo mejor que puede, a veces nos cuesta un poco adaptar, por qué cada presidente que entra cambia todo, hasta los libros. Decimos varios, ‘apenas nos estamos adaptando y ya viene otro cambio’. Cada presidente va haciendo sus modificaciones y lo que nosotros hacemos, o en mi caso, es tratar de hacer lo mejor para mis niños”.

En la primaria en Ozumba un profesor comentó: “si bien es cierto que necesitamos una política donde el gobierno integre la totalidad del magisterio y la educación, también debe ser una política flexible a las condiciones de cada una de nuestras instituciones. Porque incluso aquí en Ozumba no es la misma realidad en lo que vive esta escuela a lo que viven nuestros vecinos porque los contextos sociales son completamente diferentes. Entonces, la política nacional debería ser flexible y adecuada a los contextos. Incluso en la misma zona tenemos escuelas que cumplen con un calendario diferente porque son zonas aún más rurales que en las que estamos”.

Otra de las coincidencias presentes es el cómo los/as profesores/as ven sus prácticas de enseñanza influenciadas por las reformas e indicaciones a seguir desde la política educativa. En su mayoría se habla de una “adecuación” de esos programas educativos al contexto, mucho se mencionó “tener criterio” a la hora de enseñar; de seguir un camino hacia los “aprendizajes esperados” que a veces tenían que ver más con urgencias inmediatas en el aula, que con cumplir fielmente con esos programas. Algunos profesores indicaron inclinarse parcialmente hacia la aplicación de estos, otros/as consideraban que los tomaban en cuenta un 10% para sus prácticas de enseñanza, incluso que solo lo hacían para cumplir con las exigencias digamos, administrativas.

El profesor de telesecundaria en Santiago Mamalhuazuca expresó: “Primero hay que definir realmente qué tipo de educación queremos para y con la comunidad. A partir de esa visión vamos innovando, teniendo en cuenta a los jóvenes con los que estamos trabajando y las características de la comunidad de acuerdo con el contexto”.

Como lo mencionamos antes, algunas/os profesoras/es desconocían el contenido de las reformas o las propuestas de educación de calidad y educación integral y especificaban que preferían atender a sus alumnos/as antes de, por ejemplo, las sesiones de consejo técnico, etcétera.

Por ejemplo, una profesora de preescolar en Ozumba externo: “En las sesiones de consejo técnico lo comentábamos todas las compañeras, afortunadamente contamos con la experiencia de una supervisora escolar que nos tiene bien al tanto de cómo va evolucionando esta situación y nos lleva a que veamos y hagamos un balance entre uno y otro plan de estudios, que veamos que los aprendizajes fundamentales son los mismos y el perfil de egreso que se espera. A veces ya no queremos quedarnos analizando las propuestas, por ejemplo, esta vez el plan es muy extenso, perderíamos mucho tiempo que podemos aprovechar para trabajar con los alumnos ahí porque en realidad es lo mismo. No tendría caso que se hiciera un programa de estudio y que al final de cierto tiempo nos digan ‘este programa ya no, hay que empezar de cero’, no, todo tiene una meta que seguir. Nos dice la supervisora ‘si es que otra vez nos lo están pidiendo es por qué no se ha logrado’. Si ya se hubiese logrado, no estaría esto aquí”.

Otras respuestas se encaminaban a mostrar cómo era para ellos una obligación el asistir a cursos o sesiones de consejo técnico y en estas reuniones más que hablar de los contenidos pedagógicos para entender los planes, se retomaban puntos administrativos; “Yo hago mucho hincapié por qué a veces tenemos muchas situaciones en la realidad, que no tienen mucho que ver con los planes educativos, la verdad yo soy más centrada en el grupo. Yo lo que quiero más es el estar con mi grupo que estar viendo esas cosas. A veces decimos ‘cursos’ pero ¿Qué hacemos?, ya nos obligan, a veces no los queremos tomar por cuenta propia, pero yo siempre he dicho ‘el que quiere sacar su salón lo saca adelante’, discúlpeme, pero yo siempre he dicho que el trabajo es de padres de familia, alumnos y maestros”, comentó una profesora.

La profesora de preescolar en Chimalhuacán explicó que los planes y las reformas influyen en sus prácticas por que implican cambios administrativos, evaluativos y pedagógicos pero estos últimos

a veces no pueden aplicarse: “Cuando nos cambian el plan, influye del 1 al 10, un 8 pero en cuanto a lo pedagógico solo un 2 es aplicable al contexto del alumno”.

La percepción que tienen los/as profesores/as sobre ambas propuestas —como ya se vislumbró en los anteriores comentarios— está dirigida en su mayoría a resaltar que no hay mayor diferencia entre una y otra propuesta, que es prácticamente “lo mismo, solo cambian algunas palabras”. En este sentido, otra de las coincidencias que identificamos nos permite vislumbrar una respuesta ante algunas de las preguntas que motivaron esta investigación, tales como: ¿Tienen elementos y/o funciones comunes esos dos modelos? ¿Se puede decir que son, política e ideológicamente, diferentes?

El sentir general señala que ambas propuestas y planes educativos son sumamente similares; en palabras de la mayoría de los/as entrevistados/as “es lo mismo”. Por ejemplo, una profesora comentó “los aprendizajes fundamentales son los mismos y el perfil de egreso que se espera de preescolar, es el mismo. A lo mejor con unas palabras más o palabras menos, pero en realidad lo que se pretende es lo mismo en los dos planes”.

Otro entrevistado expuso: “Es lo mismo. Nada más cambian las palabras, pero los aprendizajes esperados no son diferentes”.

“Parece innovador eso de la cuestión socioemocional del alumno; llama mucho la atención, podríamos decir que es una diferencia entre una propuesta y otra, pero para ser sinceros eso no es nuevo porque mis compañeros que tienen 20 a 30 años o los que ya son padres, saben que los maestros le hacemos de psicólogos desde toda la vida y han sido batallas en las que... por ejemplo, los orientadores andan buscando, saber que niños tienen tal o cual cosa, es de toda la historia del magisterio y se puso de moda aún más con la pandemia ‘entender las emociones de los alumnos’ pero eso siempre lo hemos hecho implícitamente”, comentó una profesora de secundaria en Ozumba.

Una parte de los/as entrevistados/as no mostró interés por responder a las preguntas que correspondían a encontrar diferencias o similitudes entre una propuesta y otra, pues se resaltaba mucho que, al tratarse de una política educativa descontextualizada, más bien ellos/as intentaban adecuar las prácticas de enseñanza-aprendizaje según las urgencias que cada uno/a tenía en el aula, dejándola de lado. Sin embargo, esto no quiere decir que no supieran o estuvieran enterados

de los contenidos de esas propuestas (la mayoría), pero es que poco se usan como referencia en la práctica cotidiana de enseñanza. En los siguientes apartados esperamos aclarar este punto en tanto retomamos la experiencia magisterial con la educación de calidad y educación integral, dando respuesta a nuestras preguntas de investigación: ¿Qué percepción tienen las y los maestros/as de ese municipio, de sus actuales prácticas educativas con las que realizaban durante el gobierno anterior? y ¿Qué elementos (filosóficos, políticos y pedagógicos) de ambos modelos están presentes en la práctica educativa de las/os maestras/os que laboran en el Municipio de Ozumba, Región I del Estado de México?

3.2.1. Sobre los elementos filosóficos y políticos

Las percepciones de los/as entrevistados/as con respecto a la educación de calidad coinciden en tanto no se logra definir o dimensionar a que se refiere este término. Por ejemplo, la profesora del Jardín de niños en la comunidad de Tlaltecoyac comentó que el término “calidad” implicaba mucho y que habría que especificar a qué se refieren con ese concepto.

En la comunidad de Mamalhuazuca una profesora de telesecundaria comentó que para lograr la educación de calidad les pedían llegar a aprendizajes significativos basándose en “educar para la vida”. Una educación enfocada a cálculo mental matemático y las evaluaciones eran importantes durante ese periodo.

Otra profesora expresó que “el concepto de calidad surgió a partir de que reformaron el artículo tercero de la constitución. Pero, recordemos que primero se subrayó que la educación debía ser laica, obligatoria... por todo lo que se vivió en esos años con la iglesia, gratuita, por el contexto y la situación del país, y después le agregaron el concepto de calidad. Para que eso se logrará se nos exigía una educación inclusiva y cambiaron las formas de evaluar, además se insistía con preparar al alumno para la vida”.

Una profesora de Tlatecoyac al respecto expresó: “Yo creo que hablar en términos de educación de calidad está muy difícil, por qué este concepto implica muchas cosas. No nada más es así como decir “es que lograr una educación de calidad” Sí, pero para eso necesitamos primeramente docentes preparados, docentes que se capaciten y actualicen y que estén al día con la situación que estamos viviendo. Necesitamos contar con el apoyo de los padres de familia por qué la educación nace en casa, entonces, lo único que hacemos como docentes es reforzar o en su defecto, desarrollar algunos otros aprendizajes que los niños —debido al contexto del que vienen—no tienen la posibilidad de aprenderlo en casa. Necesitamos infraestructura adecuada para brindar los servicios ‘de calidad’. Como yo le decía, a veces aquí no tenemos ni luz ¿Cómo les proyecto yo a los niños un video que los haga reflexionar, capsulas interactivas o ejercicios en la computadora?, no tenemos los recursos necesarios. Sin embargo, yo creo que esos son obstáculos que poco a poco la misma necesidad nos ha hecho ir venciendo para que los alumnos puedan tener ese tipo de conocimiento, pero sí, hablar de calidad... sinceramente, yo no he logrado brindar esa educación. Siempre lo he hecho de la mejor manera, tratando de lograr el

diez, si lo vemos así, por calificación como con la educación de calidad. Pero, el término si implica mucho. Depende también de las autoridades educativas. O habría que hacer una diferenciación ¿Con base a qué nos piden calidad? Calidad en el logro de los alumnos, en el trabajo... o ¿A qué se refieren con el termino calidad? Por qué, si es muy amplio y finalmente, tratamos de abarcarlo, pero creo que no lo hemos logrado al cien.

En Tecalco una profesora comentó no sentirse influenciada en tanto sus clases por la política educativa, sin embargo de los 18 entrevistados/as fue quién de manera más explícita identifica los elementos de ambas propuestas. Por ejemplo, expresó: “Yo creo que la pretensión es que la educación mejore, con eso de que sea de calidad, sin embargo, el detalle es la percepción desde donde se está viendo y proponiendo, sin contemplar más allá. En kilómetros, son pocos los que nos dividen de otras escuelas, de otras localidades de Ozumba, pero, hay mucha diferencia... escuelas multigrado, escuelas con espacios pequeños, condiciones diferentes pues. Nos indican ‘tienes que hacer tal actividad’, pienso ¿Cómo le hago?, a lo mejor, como te decía, en los libros nos piden hacer una actividad en el mar, ¿Qué puedo hacer aquí que no hay mar? Pues afortunadamente ahora con el internet —aunque aquí ni hay señal— ya hay personas que tienen un poquito más de acceso, a lo mejor ‘busquen tal video y compártanlo con sus compañeros’ de esa manera se puede acercar un poquito a lo que nos indican. Lamentablemente no dependemos únicamente de la Secretaría de Educación Pública, en realidad son intereses más bien económicos, de otros países incluso, que están ahí a la expectativa ‘¿Qué me conviene? ¿Qué mano de obra requiero?’ comentaban algunos maestros en mis años de formación ‘¿si tal país requiere mano de obra barata, pues que va a crear? Las guías para que se genere mano de obra a través de la educación, o por ejemplo el CONALEP o CBTIS por qué ahí no llevas una licenciatura y el sueldo va a ser más bajo, aunque lleves la preparación, y puede que estés haciendo lo mismo que uno que tiene licenciatura, pero a ti te están pagando menos ¿Qué conviene más? Pues pagar menos por el mismo o mayor trabajo. ¿Entonces? Y desafortunadamente nunca van a pensar en ti como persona, solo se piensa en la producción que se necesita y en eso vamos entonces. Yo les decía a mis alumnos, mi hija está estudiando derecho y he visto algunos libros que le han mandado a leer, y de repente les echo la hojeada y digo no pues cuantas cosas te dicen y por acá te enteras de que no fue o es así. Pero lo que te decía, estamos supeditados a otros países e intereses monetarios”.

Un profesor de secundaria en Ozumba hizo hincapié en que al no tomarse en cuenta la opinión del magisterio, las propuestas radican generalmente en la búsqueda de los mismos propósitos que terminan siendo “desfasados de la realidad”: “Yo recuerdo hace algunos años hubo una junta en la presidencia municipal de Ozumba, se convocó a los maestros pero llegó un 75% a lo mucho y dijeron -Levanten la mano los que estén de acuerdo con que se aumenten los años de servicio para la jubilación, y yo recuerdo que fue uno que otro por ahí nada más los que levantaron la mano, pero nadie dijo nada y dijeron “pues por mayoría de votos se toma a favor de que se aumenten los años de servicio para la jubilación” y yo pensé, pero como si casi nadie levanto la mano... pero tampoco nadie protestó ni dijo nada... y toman fotos y dicen “se les toma en cuenta a los maestros” y yo hasta les decía a algunos que estaban ahí ‘cómo es posible, para las nuevas generaciones a las que les guste el magisterio... los estamos ahorcando desde ahorita’ entonces... ¿Dónde quedan nuestras garantías? Y así hay muchos ejemplos de que no nos toman en cuenta, durante toda esa propuesta que pretendía alcanzar la calidad, así fue, nos dejaron de lado o solo por encima... mientras eso siga pasando, no podemos pensar en una propuesta que reúna las necesidades de la educación pública, esas que son reales pues, más bien quedan como desfasadas”.

3.2.2. Sobre los elementos pedagógicos

Las respuestas para este rubro nos permitieron ver como los/as profesores reconocen que en su mayoría, las reformas y las políticas educativas se enfocan en lo administrativo antes que en lo pedagógico. Como hemos revisado en los apartados anteriores de este capítulo prevalece una molestia por parte de los/as entrevistados/as que tiene que ver con la manera en que se realiza la política educativa, de la mano, la carencia de la propuesta pedagógica sustancial en cada una de las reformas y políticas.

Por ejemplo, una profesora comentó: “para lograr la educación de calidad, nos pedían llegar a los aprendizajes significativos en los cuales se establecía con los alumnos algo así como ¿para qué te enseño esto? Para que el día de mañana salgas y puedas desenvolverte en una sociedad. Es un aprender para la vida, es el lema incluso de telesecundaria que se nos ha inculcado, bueno, el que es de telesecundaria, no es que se nos haya inculcado, pero es el de telesecundaria. Eso era antes. Y pienso que debemos seguir aplicándolo; no solamente es porque me lo pidió el plan 2011 sino porque les sirve a mis alumnos. De ahí uno va adecuándose y seleccionando que sirve y que no a

los alumnos. Nos pedían mucho una educación enfocada a cálculo mental matemático, igual que se manejen bien todos los contenidos de las asignaturas, pero sobre todo se le daba demasiada importancia al pensamiento lógico matemático. Lo evalúan a través de la prueba SISAT (Sistema de Alerta Temprana). También hablaban realizar lecturas de comprensión y ejercicios de producción de textos para los alumnos”.

Un profesor específico que consideraba que había una ausencia de una propuesta pedagógica, en lo que el recordaba de manera más reciente como la “educación de calidad” que además vinculaba con la reforma presentada en el sexenio de Enrique Peña Nieto, al respecto dijo: “acerca de esa reforma realmente se habló mucho, pero en realidad no la hubo. Las personas que estuvieron difundiendo estas ideas, creo que fue un punto político. Los objetivos eran válidos; fueron muchas sus intenciones, pero más que pedagógicas, fueron políticas (por eso te digo que no la hubo). La finalidad fue más bien laboral. Al menos a nosotros que ya estábamos trabajando en ese tiempo nos afectó hasta cierto punto, pero más afectadas se verán las nuevas generaciones de maestros, pues ya no generarán antigüedad, ya no tienen derecho a una pensión. También les pusieron una tabla a los del sistema federal para ir midiendo que coincidan sus años de servicio con su edad y se las van elevando más, esto genera que trabajen mucho más y ya ni siquiera puedan salir a ‘descansar’, sino que salgan ya en una edad bastante adulta y así al gobierno ya no le cuesta tanto tiempo estar brindando la pensión ¿Me explico? Eso es, por un lado. No domino bien todas las cláusulas, pero te digo que no hubo una reforma. Los libros que se dieron... bueno, si se eliminaron ciertos contenidos, sobre todo en historia. Ahora solo se da una embarrada de muchos contenidos, pero como que la consideran obsoleta. Pero te puedo decir que muchos libros que en su momento gestionaron ni siquiera nos han llegado. No hubo reforma aquí en los salones. Apenas andan llegando algunos libros y López Obrador ya está formulando su propio modelo y eso lo hemos visto en los consejos técnicos, nos han preguntado sobre nuestra visión de la educación”.

La mayoría de los/as profesores/as no tuvieron una respuesta ante la pregunta que implicaba hablar sobre tal propuesta y las prácticas que se les pedía ejercer durante esa etapa, algunos recordaban la importancia de las evaluaciones, otros se mostraban apáticos ante el tema e incluso, hubo dos o tres profesores que expresaron sentir cierta responsabilidad por no poder llegar a brindar una educación de calidad a pesar de esforzarse tanto, sin embargo, la mayoría coincidió

en que sin importar la reforma o propuesta, en realidad los aprendizajes esperados no cambiaban y justo es en estos aprendizajes en donde centralizaban —como profesores— su atención, que para ellos/as a veces lo único que cambiaba entre esas propuestas eran las palabras, como ejemplificamos anteriormente.

En Chimal una profesora expuso: “Aunque hay muchas propuestas, ha habido y habrá, pues no siempre van a cumplir con las expectativas de uno como docente. Por qué regularmente quienes las hacen son personas que están detrás de un escritorio, quizás uno que otro que en algún momento fue docente frente a grupo pero que ya tiene mucho que estuvo frente a grupo y la mayoría ni siquiera lo han sido. Por ejemplo, los subsecretarios o secretarios de educación ¿Quiénes han estado? ¿Qué han tenido que ver con la práctica de la educación? Finalmente, es únicamente política. Como lo vemos, cuando se integran los gabinetes de gobierno municipal, estatal o federal, se ha visto regularmente que ¿a quién llaman? A sus allegados... personas que tuvieron el acceso para llegar a ese puesto, aunque carezcan de conocimientos para desempeñar el cargo. Para la elaboración de planes y programas solo están detrás de un escritorio. Es cómo ‘yo me imagino que, si a los niños los pones a jugar basquetbol en el patio desarrollan su coordinación motriz y chalala’ pero a ver, pídeles a mis alumnos un balón de basquetbol y no tan fácil lo pueden comprar, entonces pídeles una pelota y aun así...Con la activación física, yo pienso aquí lo que tenemos es desnutrición, no obesidad, eso es para niños que están en ciudades no aquí, ¿para qué voy a poner a mis alumnos a hacer la activación física? si simplemente en el homenaje cuando menos te das cuenta un niño ya ‘azoto’, ya se desmayó ¿Qué comiste? -nada. Y ¿todavía los debo poner a hacer activación física? que les dé una anemia ¿o qué? Y con los programas sociales es lo mismo. Sí, que innovadores y demás, pero hasta donde lo podemos aplicar en la realidad, hasta donde les sacamos provecho... Pero eso sí, exigen eh y que quieren evidencias y así, no nos queda de otra más que adaptar las actividades que nos indican.”

Ante estas exigencias los profesores parecen adecuar sus contenidos y prácticas de enseñanza, así lo expresaron varios entrevistados/as, por ejemplo: “Mira, ya dentro de mi práctica docente creo que uno debe tener un criterio. Te hablo, por ejemplo, en los libros de matemáticas en los que yo aplico mi criterio viendo que, si vienen demasiado difíciles, yo mejor tomo un libro anterior que para mí me fue funcional —aunque ya no sea de este periodo o reforma educativa— pero yo sé que le puedo sacar provecho. ¿Qué estamos haciendo ahorita? Adecuando nuestros contenidos.

Yo sé lo que mi alumno debe saber para que cuando salga de aquí pueda entrar al siguiente nivel y sobre eso trabajo”, comentó una profesora de San Juan.

Y un profesor comentó: “Todos los materiales que nos emite la SEP, el currículum, los programas... son cosas que cada uno de los estudiantes del país tienen que caminar pues sobre esa línea, pero de distintas maneras o formas”.

3.3. Aplicación de la educación integral

3.3.1 Sobre los elementos filosóficos y políticos

Al igual que con la educación de calidad, los/as entrevistados/as manifestaron cierto desinterés ante la propuesta de educación integral; la mayoría especifica que en su práctica docente intentan adecuar estos planes para poder alcanzar los objetivos de aprendizaje esperados, teniendo en cuenta el contexto en el que se encuentran y las condiciones a las que se enfrentan día a día. Además, es importante resaltar que los 18 profesores entrevistados/as coincidieron en que la reciente política sobre educación integral apenas se estaba resolviendo, los ejes formativos comenzaban a conocerse.

Por ejemplo, una profesora de secundaria comentó: “Yo creo que en este punto no tenemos los parámetros para hablar de la NEM (Nueva escuela mexicana). Tuvimos uno o dos años... ni siquiera una generación completa ha tenido la enseñanza de las habilidades de esta propuesta, pero si podemos decir que por ejemplo, en la pasada se tomaba en cuenta la situación emocional y social del alumno y en esta se retoma y lo que podemos hacer es este enlace de propuestas (que quizá no son buenas en realidad porque nunca hemos tenido una propuesta que nos dure por lo menos tres sexenios) pero hay que tener en cuenta esas propuestas que ahora se complementa con el enfoque central del alumno, sin embargo, en la nueva propuesta un poco hasta se contradice por las limitaciones que como docentes tenemos para el cuidado y atenciones de los jóvenes de este tipo.

Todos los entrevistados respondieron a las preguntas referentes a la educación integral mostrando interés, desde por cómo se elaboró hasta por las disposiciones que ya empezaban a identificar, y

aprovechamos este apartado para resaltar las similitudes y diferencias que comentaban los profesores sobre ambas propuestas, y su comparación según los entrevistados/as.

Por ejemplo: “A mí no me gustó, siento que es lo mismo. Sí, sí se tomaron en cuenta compañeros, pero ¿A cuántos? Y les digo, aunque te digan que estás siendo considerada en la toma de decisiones, esas se toman “allá arriba”. Para cubrir el requisito toman en cuenta a algunos y dicen ‘dijeron que sí’ y ya, pero pues no es así... para la elaboración de planes y programas solo están detrás de un escritorio, y son proyectos ni siquiera nacionales. Ahora he visto que se habla de excelencia, por eso te digo, siento que los mismo”.

Otra profesora expresó: “Antes decíamos —por que antes no se daba la invitación— ahora sí, un compañero maestro de nuestra zona estuvo directamente en la situación de la propuesta del cambio de planes y programas, que sí, todavía no se hace, pero lo llevaron para que diera su punto de vista sobre esos planes. Situación que en todos los planes y programas no se había hecho hasta este año. Nosotros decíamos ¿Cómo es posible que modifiquen esos planes personas que están atrás de un escritorio y que no conocen cual es el trabajo de la docencia? Al menos para este cambio ya se les convoco a maestros frente a grupo o supervisores que ellos si conocen realmente el trabajo y nuestras necesidades como maestros y alumnos.

Otra profesora comento: “yo creo que cada presidente, así como nosotros, aunque tengamos los mismos planes en especial en nuestro nivel de educación básica para preescolar, aunque haya dos maestras en una misma escuela...cada una aplica los planes de diferente manera porque es la perspectiva de cada uno. Aquí lo importante es no perder de vista las finalidades que se persiguen”. Sobre la elaboración de la propuesta de educación integral mencionó “Creo que ya en esta situación hay, porque lo vemos en los mensajes que nos da la secretaria de Educación, donde nos dicen que han participado algunos maestros/as de varios estados en la elaboración de esos planes de estudios, entonces yo espero que así sea para que esto pueda funcionar realmente. Porque ya estando ahí dentro, participando compañeros que han sufrido y vivido realmente lo que nosotros hemos vivido, ojalá y que los resultados que se esperan ya sean más favorables independientemente de que sea este presidente o el que vaya a entrar o esté en puerta, pero aquí lo importante es lograr el desarrollo en beneficio de los educandos”.

Sobre la educación Integral una profesora recalcó: “Te voy a decir una cosa, en la educación integral se está dando muchísimo auge a la inclusión. Nos dicen que tenemos que integrar a alumnos que tienen “barreras” obviamente, para que sea integral debe tener bien conformadas sus esferas afectiva, psicomotriz y cognoscitiva. Si cumplimos con esas tres esferas entonces ya es educación integral. Realmente esa es la base. Que dentro del aula tengas la capacidad de trabajar con alumnos que tengan barreras o con capacidades diferentes, déficit de atención, que no vea, que no oiga bien, no sé, cosas así, pero fíjate que, a nosotros como maestros, muchas veces hemos platicado y estamos en contra de eso, porque mira, si así apuradamente como maestro/a le puedes dar atención a los alumnos, que nuestros salones son como de 30- 35 alumnos, imagínate, un niño con una barrera, necesita una educación especializada. ¿Crees que por mucho que nosotros nos esforcemos vamos a poder darle la educación que necesita? Nosotros no estamos capacitados para eso, quizás nos damos la idea y buscamos herramientas, pero es complicado, debe tener una educación personalizada y con maestros especializados. Entonces, ¿Quién va a tener que responsabilizarse ante ese tipo de problemas? El maestro/a común. Esa es la situación, dentro de todo yo no me voy a quejar de la docencia, pero sí, te enfrentas a muchos problemas”.

Una profesora de secundaria en Ozumba expuso sobre la propuesta de educación integral: “Y bueno, la reforma en este momento puntualiza al alumno al centro; todo es para el alumno y se priorizan sus derechos, es humanista, se toman en cuenta para el aprendizaje los estilos y tipos de inteligencia, la situación contextual y todo lo que el alumno vive, la parte emocional... entonces el alumno es prioridad y en esta política nadie se queda atrás y nadie se queda delante”.

Mientras que una profesora de Tlaltecoyac comentó: “Desde los aspectos políticos a los pedagógicos la educación integral es lo mismo que la educación de calidad. Nada más cambian las palabras, pero los aprendizajes esperados son los mismos”.

3.3.2. Sobre los elementos pedagógicos

Respecto a los elementos pedagógicos de la propuesta de educación integral todos los profesores tuvieron algo que comentar. Coincidían en que a pesar de ser reciente la aplicación de estos planes y programas, y de estar en espera de los libros de texto, notaban diferencias respecto a lo pedagógico entre la educación de calidad y la educación integral. Sin embargo, también hubo percepciones que mostraban apatía y crítica a esta propuesta, como a la anterior. Abiertamente podemos decir que de 18 entrevistado/as uno mostró inclinarse hacia la calidad educativa, otro hacía la educación integral, pero la mayoría dijo no sentirse influenciado por la política educativa.

Una profesora de secundaria expuso: “Otra situación, hemos comentado mucho el cómo apenas estamos acoplándonos a un plan o entendiéndolo y te lo cambian; déjame decirte que el plan 2017 a nosotros francamente en algunas cosas no nos gustó. En algunos libros vienen situaciones muy obvias, por ejemplo, ejercicios demasiado fáciles en matemáticas. En el plan 2006, se manejaban unos libros que se llamaban “libros de conceptos básicos” ¡nombre! Eran unos libros... que el alumno manejaba su cuadernillo de trabajo y su libro de contenidos temáticos súper bien explicados”.

Una profesora en Tecalco comentó: “Leyendo sobre Benito Juárez, que las reformas y todo eso... les digo ¿Ya ven por qué nuestro actual presidente lo admira? Por qué él aplico leyes en ese momento que lo que hizo fue quitarle poder a la Iglesia, por qué eran los que mandaban. Ahorita ¿a quién le quiere quitar poder el que está?, por eso, se tiene relación con la vida actual. La historia pues, estamos viviendo algo parecido a lo que sucedió mucho antes. Por eso creo que es diferente esta propuesta y son aprendizajes que se necesitan para la vida diaria. A mí me gusto que se tomarán en cuenta esos contenidos”.

Un profesor de primaria en la comunidad de Ozumba expresó: “Necesitamos personas que nos apoyen en la capacitación, por ejemplo. Porque nosotros decimos ‘siempre lo mismo, siempre lo mismo’. Yo recuerdo que cuando inicié, teníamos un método en el que íbamos todos los viernes e íbamos con gusto: al principio decíamos que no, pero nos empezaron a motivar e íbamos con gusto porque nos preparaban y ahora no. Lo que pido es que sean personas especializadas”.

Una profesora de preescolar en la comunidad de Ozumba comento que considera que en los últimos tres años la educación mejoró por la propuesta de educación integral: “yo creo que definitivamente ha mejorado mucho, desde el concepto. Por ejemplo, los famosos AFIV (aprendizajes fundamentales integrales para la vida), yo creo que esto tiene mucho que ver y nos conlleva a que el alumno se forme integro. No nada más cuestiones académicas. Tan es así que, en esta nueva reforma educativa, estos planes y programas de estudio ya nos divide por áreas de formación académica y por áreas de desarrollo personal y social en las que podemos encontrar la educación socioemocional, exactamente. Por qué anteriormente solo era enfocado a habilidades o capacidades meramente de español o matemáticas y, olvidábamos lo que tenía que ver con el sentimiento del alumno, sin darnos cuenta que es lo primordial, lo importante de lo que tenemos que partir porque en base a eso es como el alumno va a permitirnos desarrollar en el más habilidad, más aptitudes que realmente lo lleven a desarrollarse integralmente y que le permita ser un ciudadano eficaz o eficiente para su desenvolvimiento pleno en la vida”.

En Santiago Mamalhuazuca una profesora comento: “Estamos supeditados a planes y programas que debemos de manejar por qué, para que se hagan los planes y programas no solamente los hacen maestros, incluye de todo. Lo que nosotros a veces criticábamos (antes, porque parece que con esta reforma educativa ya no es así) yo te voy a hablar por ejemplo de planes 2006, 2011, 2017 este último es el actual y ahorita ya se hizo otro estudio y otra participación, ahora sí ya de maestros supervisores, que tienen que dar sus puntos de vista para el nuevo plan 2022. Antes decíamos, por que antes no se daba la invitación, ahora sí, un compañero maestro de nuestra zona estuvo directamente en la situación de la propuesta del cambio de planes y programas, que sí, todavía no se hace, pero lo llevaron para que diera su punto de vista sobre esos planes. Situación que en todos los planes y programas no se había hecho hasta este año”.

IV. ANÁLISIS DE LAS PROPUESTAS CALIDAD E INTEGRALIDAD

En este apartado nos dedicamos a generar un análisis desde la teoría marxista de la educación, acerca de las propuestas educativas que describimos anteriormente. Contribuimos a nuestro problema de conocimiento en la manera en que, siguiendo esa línea de estudio (crítica), analizamos las propuestas desde su carácter neoliberal respecto a disposiciones federales, de la forma en que producen, reproducen y legitiman el sistema capitalista en lo filosófico, político y pedagógico, y desde su carácter social al perpetuar la estructura capitalista.

4.1 Del carácter neoliberal

El proyecto neoliberal ha necesitado de profundos cambios estructurales para su reproducción y legitimación. Como hemos revisado anteriormente estos cambios no excluyen a la educación pública. El proyecto nación ha requerido que se niegue la diversidad cultural, la diferencia epistemológica entre la cultura occidental y las culturas de los pueblos originarios de México y Latinoamérica, la negación de saberes. En este sentido, la política pública se ha interesado por generar las condiciones necesarias para mantener ese orden.

4.1.1. En lo filosófico y político

En el gobierno de Miguel de la Madrid se anunció la importancia de llevar a cabo una “Revolución Educativa”. Se usó tal concepto con dos motivos principales: 1) De alguna manera, el utilizar este concepto incitaba a revivir la memoria colectiva sobre la lucha de la revolución mexicana. Se argumentaba que era necesario conservar los valores heredados de la revolución y fue una forma de usar el término para anunciar cambios venideros y evocar a la idea de que serían positivos o en mejoría de la educación pública. 2) Al utilizar el concepto de revolución educativa se indicaba la urgencia de modificar de forma radical las bases de la educación pública y se justificaba el cambio abrupto que se daría en las instituciones públicas a partir de ese momento.

En este sentido, hay una relación bastante marcada entre el cambio de modelo económico y el cambio de modelo educativo. Antes de Miguel de la Madrid el modelo de gobierno que predominaba era el Estado de Bienestar acompañado del modelo económico de sustitución de importaciones, modelo que suponía no ser liberal ni ser socialista, pero en el que era clave la

intervención del Estado en cuestiones económicas y sociales. El sistema también llamado Keynesiano, fue dominante en los países capitalistas desarrollados hasta el colapso de los Acuerdos de Bretton Woods en 1971, cuando Estados Unidos, durante la presidencia de Richard Nixon, abandonó la obligación de cambiar dólares por oro a la tasa establecida en esos acuerdos, lo cual condujo a la crisis del petróleo en 1973 (Morris, 2018), de esta manera poco a poco los países fueron abandonando el modelo Estado de Bienestar para retomar el liberalismo económico, con condiciones actuales de desarrollo: neoliberalismo.

En 1982 a través del consenso de Washington, se exigieron las condiciones a los países de periferia para establecer el modelo neoliberal de forma impetuosa. Esta transición le toca a Miguel de la Madrid Hurtado cómo presidente de México, a pesar de verse aún más clara y marcada con Salinas de Gortari.

Hasta ese momento, anterior a dicha transición, la educación pública tenía ciertas características que según el proyecto de “Revolución Educativa” era necesario y urgente cambiar, ¿Por qué? ¿Por qué las bases de la educación pública dejaron de ser funcionales en el punto de transición de un modelo económico a otro? Recordemos cómo durante el periodo anterior en México hubo un esfuerzo por impulsar la educación pública y gratuita. Se hablaba de que todos los mexicanos merecemos educación pública y se procuró la cobertura y erradicar el alfabetismo.

A pesar de aparentar que durante la administración de Miguel de la Madrid había temas más importantes en los cuales depositar esfuerzos antes que la educación, podemos notar que sí hubo una intención bastante insistente para realizar cambios a la educación pública. Es decir; de todos los cambios y bases que se establecieron durante el gobierno de Miguel de la Madrid y que darían paso al cambio de lleno al Modelo Neoliberal con Salinas de Gortari, uno de los primordiales y esenciales fue el cambio a las bases de la educación.

Durante la colonia, la institución encargada de la educación era la iglesia católica, además de ser la principal productora. La mayor parte de la producción era agrícola, por lo tanto, la iglesia era dueña de los medios de producción, en este caso, tenía en su poder las tierras que se trabajaban.

Con la Independencia se buscó quitarle la tierra a la iglesia y, por ende, la actividad educativa. En este sentido, se ve un despojo en la clase que dominaba; de la iglesia católica a la nueva clase dominante que surgió con la lucha de la independencia. Se cambió de monarquía a república y

hubo una modificación en la estructura de la clase social dominante y esta se fue consolidando a través del tiempo en diferentes sectores sociales, como el agrario, el empresarial o financiero, el eclesiástico, el industrial, etcétera. Para poder legitimarse y como parte fundamental de ese vínculo entre sistema económico y educación, era necesario establecer nuevas disposiciones en la educación que acompañaran el sistema liberal para caminar juntos, una de estas, fue precisamente la educación para todos que funciono para destituir a la iglesia de su actividad educativa. Ahora el Estado tenía la obligación de brindar educación para todos los mexicanos.

En las primeras ocasiones en que se pidió el establecimiento de la libertad de enseñanza el objetivo primordial estaba claro, se buscaba concretamente destruir el monopolio que las instituciones eclesiásticas habían ejercido durante varios siglos sobre la educación (Solana, 1981).

Por otro lado, la reducción del presupuesto educativo y la racionalización de los recursos disponibles se puede explicar entendiendo dos causas primordiales: 1) La crisis de la deuda externa que explotó en 1982 y requería una austeridad en el país; en la que el gasto total del gobierno disminuyó, pero a su vez, la participación del gasto educativo dentro del gasto total del gobierno cayó (Cosco, 2003). Y, 2) la reducción del déficit fiscal e implementación de medidas neoliberales cómo la reducción de la participación del Estado en la educación para incrementar la participación del sector privado.

“Para 1987 la educación pública mexicana había perdido el 35% del financiamiento real con el que se disponía en 1982” (Puiggrós, 1994, pág. 3).

Esta segunda acción es la que definiría la razón de la reducción del presupuesto pues notamos cómo en los sexenios del periodo neoliberal se ha buscado esa reducción de participación presupuestal, comprometidos con los objetivos del sistema neoliberal.

El objetivo central ha sido establecer la política de diferenciación salarial. El programa está basado, fundamentalmente, en evaluaciones estandarizadas nacionales a profesores y alumnos. La lógica de la propuesta de la OCDE recoge la idea de la evaluación de los profesores con un supuesto de eficiencia y calidad en términos de producto, es decir, con el mayor peso en los resultados en los exámenes estandarizados.

Este hecho no es un cambio coyuntural en sentido estricto; es más bien el inicio de una profunda transformación de la política laboral que rompe el pacto que habían establecido los trabajadores con el Estado. Los maestros durante la segunda mitad del siglo XX, fueron aliados del Estado para impulsar la educación pública que sirviera al capital a fin de apoyar la industrialización sustitutiva de importaciones. Este pacto empezó a debilitarse durante esta etapa. Por ejemplo, los salarios de los trabajadores de la educación se deterioraron de manera alarmante, y llegaron a los mínimos. El mecanismo seguido para tal fin fue el establecimiento de una política de contención salarial, la diferenciación salarial y legitimar los topes salariales.

Es también durante esta etapa que se inició un amplio proceso de privatización de las empresas públicas que redujo drásticamente el aparato paraestatal, así como un extenso proceso de desregulación económica. Se impuso la institucionalidad desde la perspectiva del mercado basada en la eficiencia, en la economía y en la eficacia. Disminuyeron significativamente las condiciones de vida de los grupos más vulnerables del país.

En este sentido, consideramos que la función que tendrá la educación para el periodo neoliberal queda mayormente especificada, contemplando ya un camino que habrá de seguirse procurando. Aquí, hemos abandonado la idea ingenua de una función genuina de la educación institucionalizada para comenzar a mirarla cómo una condición necesaria para perpetuar y procurar a las clases dominantes; producir y reproducir el modelo económico en curso; la educación en esa propuesta que plasman los planes, programas, leyes y reformas.

Salinas de Gortari, realizó durante su campaña una serie de visitas a los obispos mexicanos en sus lugares de origen. Después de la elección más impugnada de las últimas décadas, Salinas necesitaba y obtuvo el apoyo de la iglesia católica, el cual fue expresado públicamente por la presencia de los arzobispos: Ernesto Corripio Ahumada, Genaro Alamilla Arteaga y Girolamo Prigione, en la ceremonia de su toma de posesión el 1ro de diciembre de 1988. Fue a partir de entonces que se comenzó a preparar el cambio en las relaciones, a pesar de que con anterioridad la separación entre la norma y la realidad, en tanto la intervención de la iglesia en asuntos políticos se hacía cada vez más evidente.

Al permitir que la iglesia vuelva a tener actividad en el aspecto educativo, se entiende entonces, que esté se manifestará mayoritariamente a través de la educación privada. Surgen escuelas privadas dirigidas por autoridades religiosas, para todos los niveles educativos.

En la privatización de los servicios básicos se depositan los esfuerzos para cumplir una de las prioridades del libre mercado: la no intervención del Estado.

Si bien, la privatización puede surgir como un mecanismo mediante el cual el gobierno hace que una industria o una actividad deje de formar parte del ámbito público, siendo transferida o traspasada desde el Estado hacia empresas u organizaciones privadas (cómo lo sucedido con empresas paraestatales como Telmex o CFE durante este periodo también), de igual manera, esta acción de permitir que las autoridades religiosas intervengan en la actividad escolar resulta de este mismo mecanismo, encubierto. El Estado se hace cargo de brindar el servicio de educación pública pero también permite que se generen opciones desde el ámbito privado para brindar educación en cualquier nivel. La escuela como un negocio, la educación como una mercancía.

Podríamos pensar que la apertura de opciones beneficia a la sociedad más que ser algún acto que merezca cuestionarse. Sin embargo, ante la lacerante desigualdad económica del país, con más de la mitad de la población viviendo en pobreza, ante la negación o intento de desdibujar la diversidad cultural mexicana a través de la intención de homogenizar e integrar esa diversidad a una sola cultura como proyecto nación, es evidente que las condiciones reales de la sociedad mexicana se omiten, pues la educación pública no es para todos/as. Menos la educación privada. Esto nos lleva a mirar la imposibilidad que causa la desigualdad económica de cubrir siquiera los elementales requerimientos de supervivencia.

La intención está clara, al hablar de modernización de la educación la referencia es acompañar y permitir el desarrollo del modelo neoliberal, ir de la mano.

El papel que toma la “evaluación” durante toda esta etapa se convierte en algo primordial. Básicamente sirve para argumentar o justificar decisiones en la política educativa.

Estos elementos constituyen un parteaguas del ascenso de las políticas laborales de corte neoliberal a la docencia. Se inició con ellas el desmantelamiento de las percepciones salariales homogéneas para los maestros de educación básica, con la creación de la Carrera Magisterial derivada del ANMEB (posterior a la aplicación del Servicio Civil de Carrera que más bien parecía estar enfocado al nivel superior), firmado por Elba Esther Gordillo³⁵ y Salinas de Gortari.

³⁵ Elba Esther Gordillo Morales es una política y sindicalista mexicana. Ocupó la presidencia del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación durante 23 años, del 24 de abril de 1989 hasta el 26 de febrero de 2013. Se encontró

Por su parte, el surgimiento de la CNTE³⁶, desde una perspectiva histórica se ubica en el entorno de la imposición de políticas neoliberales. Sus demandas centrales habían sido: por un lado, los incrementos salariales, la democratización del SNTE, el enfrentamiento de los maestros en la política laboral. Los maestros de la CNTE argumentaban que los efectos de la Carrera magisterial habían sido negativos para los docentes en tanto, en primer lugar, era un programa que deterioraba las percepciones económicas de los maestros que no se incorporarán, y por esto no mejorarían sus salarios; en segundo, que era una política de carácter excluyente que a través de distintos mecanismos administrativos impedía que los docentes se inscriban al programa, y, en tercero, que era un instrumento que fortaleció la retórica de la responsabilidad de los maestros sobre los resultados de las evaluaciones sin considerar variables como las económicas, las sociales y las culturales, entre otras (Sánchez y Cortez, 2004, 2006).

Hasta este momento, comprendemos dos etapas en la historia de la educación neoliberal:

- 1) De despojo: de todo lo que se había venido haciendo. De hacer a un lado lo que no funciona ya para el nuevo modelo económico que comienza con de la Madrid.
- 2) De consolidación: etapa que transcurre desde Salinas de Gortari y se procura hasta Enrique Peña Nieto.

Durante este periodo se continuó con la reducción de la matrícula en las escuelas normales. Cómo ya se mencionó, los maestros normalistas durante el periodo anterior al neoliberalismo recibían el apoyo del gobierno en tanto se les ofrecía un salario digno, algunas escuelas tenían hospedaje para apoyar a los estudiantes que en su mayoría eran campesinos o vivían en zonas rurales, y el trato en sí era diferente pues se necesitaba consolidar la educación en el país reconociendo la capacidad de la escuela como vehículo de ideologías. En este sentido, era necesario (entre otros motivos) establecer una ideología que homogenizara la sociedad, negando y excluyendo la diversidad cultural del país a través de la llamada nacionalidad, y esto se buscaba conseguir a través de la figura del maestro normalista.

Contradictoriamente, los maestros normalistas al enfrentarse a la realidad, vivir en carne propia las carencias del país y mirar e identificar las necesidades de la sociedad, poco estarían de

bajo distintos procesos jurídicos desde 2013 hasta 2018, y estuvo recluida en el Reclusorio Femenil de Tepepan por los delitos de lavado de dinero y delincuencia organizada hasta agosto de 2018.

³⁶ La Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación es una organización sindical mexicana que se creó el 17 de diciembre 1979 como una alternativa de afiliación al Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación por grupos de maestros disidentes del Sur del país.

acuerdo con las imposiciones del gobierno que a menudo califican de excluyentes, clasistas y de carácter dominante. Desde entonces, la lucha de los maestros normalistas por defender la educación en bienestar de la población que conscientemente conocen, con la que conviven y desde el reconocer las carencias provocadas por la desigualdad, ha sido constante.

La reducción de la matrícula en escuelas normales públicas es tan insistente a partir de este periodo justificándose en la necesidad de la reducción o recorte de presupuesto ya que, con base en supuestos censos, las autoridades educativas aseguran a menudo que las escuelas normales no pueden mantener la matrícula ofertada por años. Tal parece que el objetivo principal de dicha reducción, desde este momento, apuntará hacia provocar el cierre o desaparición de estas escuelas, respondiendo a favorecer la privatización de la educación y la desintegración de un grupo socialmente fuerte e imponente, y consciente como se formó a través de los maestros normalistas.

4.1.2. En lo pedagógico

Intentaremos que este apartado cumpla su finalidad principal, la de permitir identificar y visualizar de qué manera opera en lo pedagógico la educación neoliberal.

Partimos desde entender que hay una relación entre los aspectos filosóficos, políticos y pedagógicos. Aquellas disposiciones políticas que vienen desde elementos filosóficos cargados de una ideología dominante se reflejan pues, e incluso, se manifiestan en lo concreto a través de la organización del sistema educativo y el proceso enseñanza-aprendizaje, parcialmente.

La pedagogía es entendida cómo: la ciencia que estudia la metodología y las técnicas que se aplican a la enseñanza y la educación. En este sentido, los elementos pedagógicos en el periodo neoliberal han estado sujetos a cambios y reestructuraciones de manera frecuente.

Es necesario situarnos desde una perspectiva que nos permita ver las contradicciones de lo estipulado con la realidad social. Enfatizar en la poca o nula sintonía entre lo que se escribe en los programas y las condiciones sociales reales en el país. De entrada, mencionaremos dos que identificamos.

Durante este periodo el país estaba viviendo una crisis económica muy fuerte; los pueblos originarios se encontraban en un abandono total; ni siquiera figuraban para el gobierno y no gozaban de sus derechos como durante largo tiempo ha sido.

Engels, en sus cartas desde Wuppertal que se publicaron en 1838³⁷ hace referencia al análisis del sistema de enseñanza a través de identificar su carácter clasista. En este sentido, enfatiza en tener en cuenta pues, las condiciones socioeconómicas de los alumnos que nos llevan a reconocer una desigualdad tanto en el acceso a la educación como en las diferencias entre la enseñanza para las clases dominantes y la enseñanza para las clases dominadas, y de la mano, la violencia estructural a raíz de la desigualdad económica, aunque —también hay que tener en cuenta— como es bien sabido actualmente, que el arco de la explotación y dominación abarca no sólo la forma clasista que corresponde a la contradicción básica entre capital y trabajo, sino también a las de carácter étnico, nacional, sexista, generacional... incluso, aquellas que se dan entre las potencias hegemónicas del sistema capitalista mundial y los países explotados por ellas (esta última, como hemos tratado de enmarcar señalando la presión internacional ante la deuda externa que adquirió el País, causa pilar para la aceptación del comienzo del modelo neoliberal en México).

En este sentido, el establecer el Programa de Educación Rural e Indígena resulta ser contradictorio. Los pueblos originarios por décadas han sido de distintos tipos y formas, subordinados. En México, la dominación de saberes³⁸ puede encontrarse en la negación y no reconocimiento de la diversidad; de los saberes locales y en la ambición de un proyecto nación que no contemplo los matices culturales del país, en la aspiración a la modernización y

³⁷ Friedrich Engels (28 de noviembre de 1820) fue un filósofo, politólogo, sociólogo, historiador, periodista, revolucionario y teórico alemán. En sus cartas desde Wuppertal realizó una aguda crítica de las condiciones de vida del proletariado de la región, que había visitado para investigar. Más tarde, en 1845 hablaría desde “La Condición de la Clase Obrera en Inglaterra” de la descripción detallada y el análisis de las terribles condiciones del proletariado en Gran Bretaña, afirmando la importancia de visibilizar y tener en cuenta el aspecto socioeconómico y la desigualdad en sus análisis.

³⁸ Dominación de Saberes y Colonialismo Interno son conceptos retomados del abordaje que realiza Silvia Rivera Cusicanqui (9 de diciembre de 1949), socióloga, activista, teórica e historiadora boliviana, en sus estudios sobre las cosmologías quechua y aimara. Consideramos pertinente incluirlos para auxiliarnos al tratar de entender el contexto en el que el EZLN se formó.

competencia, en un país con altos índices de desigualdad económica, desigualdad de oportunidades, pobreza, marginación y exclusión.

El colonialismo interno se ve reflejado en la elite política que negociaba un Tratado de Libre Comercio³⁹ que no contemplaba un gran sector de la población; en la contra reforma agraria que echó para atrás toda la lucha ganada por la tierra y en todas esas transformaciones profundas que comienzan a agudizarse en pro de la instauración del modelo económico neoliberal que sólo potencializaron la desigualdad en todas sus expresiones. Razón principal por la que habría bastos movimientos sociales entre ellos —uno de los más importantes a nivel mundial— el levantamiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional⁴⁰.

En el capitalismo como sistema económico y neoliberalismo como forma de gobierno, se lleva a cabo “la separación entre el hombre, el trabajo y los medios de trabajo”. Siguiendo esto, la vinculación de la educación con la productividad laboral resulta una promesa que se desvanece en la realidad, no solo porque en su mayoría la vinculación no es con el tipo de trabajo que materializa la humanidad del/la sujeto/a, o por qué dicha promesa ni siquiera cumple tal vinculación (para todos) en la realidad concreta⁴¹, sino, también por qué esta vinculación favorece magníficamente los intereses formulados por la clase dominante en relación con “el capital humano” —como se nombra en los planes y programas educativos a estudiantes—.

³⁹ El 1 de enero de 1994 entró en Vigor el Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN). Este acuerdo posicionó a México como un socio comercial fundamental para Estados Unidos y Canadá. En México, la apertura comercial y la intención de competitividad entre países desarrollados provocó una precarización del empleo; reducción del salario; aumento de empleo informal y sub-empleo, por mencionar algunas consecuencias.

⁴⁰ El Ejército Zapatista de Liberación Nacional es una organización mexicana de carácter político-militar formada por mestizos e indígenas del Estado de Chiapas. El primero de enero de 1994 el movimiento se levanta en armas para tomar la ciudad de San Cristóbal de Las Casas y las poblaciones de Las Margaritas, Altamirano, Chanal, Ocosingo, Oxchuc, Huixtlán, Simojovel y San Andrés Larráinzar, con las demandas de lucha por salud, educación, independencia, tierra, libertad, democracia y paz, exigiendo que se revisará el Tratado de Libre Comercio, anunciando que tal proyecto no los tomó en cuenta cómo población.

⁴¹ Si bien esta investigación se centra en la educación básica (preescolar, primaria y secundaria), es necesario considerar que desde estos planes ya se está hablando de vinculación educativa y productiva, pues se apunta a que la mayoría de los alumnos continúen sus estudios. Según el Censo de Población y Vivienda (INEGI, 2020) registra que en México 94% de los/as niños/as de 6 a 14 años asisten a la escuela y que de 15 a 24 años solo el 45.3 de jóvenes asiste a un centro educativo. En este sentido, el porcentaje de alumnos que tienen la oportunidad de estudiar la preparatoria y más aún, la universidad, se reduce drásticamente. Es más preocupante los datos estadísticos de los egresados con respecto a su colocación en el mercado laboral. En México hay aproximadamente 478 mil personas con licenciatura y posgrado que no logran colocarse en el mercado LABORAL (Guevara, 2018), el 57% de esta cifra tiene entre 20 y 29 años.

El tema sigue siendo estructural, después de tantos años, las condiciones socioeconómicas de los pueblos siguen siendo de rezago, violencia, discriminación...subordinación. Incluso pareciera que la represión a los pueblos originarios que luchan se ha agudizado.

Entonces ¿qué es “capital humano”? En economía el término fue ampliamente usado y desarrollado en los años 60s por Theodore Schultz y Gary Becker, hacía referencia al agregado de inversiones en los seres humanos, a incrementar su capacidad laboral como su educación y habilidades profesionales. De ahí el uso insistente del término en planes y programas educativos.

Sin embargo, entendemos que al hablar de capital humano se está reduciendo la naturaleza del ser a un bien utilizable por el sistema de capital. Es un concepto normalizado por el neoliberalismo, legitimado, pero profundamente alienante.

Lo que hay detrás de tal conceptualización es el ser objetivado, el/la sujeto/a que es parte de un proceso que no contempla su bienestar, su relación con la naturaleza, el entorno, su trabajo, su talento. Cuando se nombra como “capital humano” a la mano de obra o fuerza de trabajo, se otorga una pizca de —falso— prestigio que adorna la explotación del trabajo asalariado en la actualidad.

La fuerza de trabajo se entiende como sujetos que tienen que otorgar bienestar a la sociedad, que son útiles únicamente cuando preservan la sociedad de clases.

El capitalismo engendra un inmenso ejército de reserva industrial “que se mantiene en la miseria de modo que esté siempre dispuesto a cubrir las necesidades del capitalismo’. La división del trabajo, existente sobre las bases capitalistas de la propiedad privada de los medios de producción, agudiza todos los peligros que amenazaban a los hombres en las épocas pretéritas. Pese a que las máquinas permitían superar la división del trabajo existente hasta nuestros días, y configurar una enseñanza politécnica y un auténtico trabajo colectivo, la economía capitalista ha destruido todas estas posibilidades. La división del trabajo permanece como algo objetivo, como algo existente al margen de los hechos de los hombres (Marx, 1867, pág. 93).

A raíz de la deuda externa que se venía arrastrando y que se agudizó en el periodo de López Portillo, estos organismos tuvieron la oportunidad de imponer condiciones que les favorecieran a los países desarrollados, principalmente Estados Unidos y que permitieran el pleno desarrollo del

modelo económico por instaurar. Así, las reformas del país estuvieron íntimamente sujetas a aquellas condiciones y “recomendaciones” de este tipo de organismos internacionales. En su mayoría, cómo hemos revisado y echando mano de la historia, solo beneficiarían a algunos pocos creando así una desigualdad bien marcada y padecida hasta tiempos actuales.

Anteriormente mencionamos la manera en la que se vio desplazada la clase dominante eclesiástica por la clase dominante que surgió a raíz de la Independencia. Al reducir la actividad educativa de las autoridades eclesiásticas, se estaba procurando la entrada de la nueva clase dominante al poder. Sin embargo, preocupados por tomar los medios de producción, la actividad educativa se abandonó, se puso en manos del gobierno como un servicio público, gratuito y laico. Posteriormente, se tendrían que cambiar esas bases establecidas durante el Estado de Bienestar, fue entonces cuando se realizaron reformas constitucionales al artículo 3ro y 130.

La burguesía es enemiga de la Iglesia, pero la necesitaba; enemiga en cuanto aspiraba a conducir sus propios negocios sin la presencia de aquel socio de mala fe dispuesto siempre a quedarse con la mejor tajada; pero era aliada además en cuanto veía en ella, y con razón, un instrumento poderoso para inculcar en las masas obreras la sagrada virtud de dejarse esquilmar sin impaciencias (Ponce, 1978, pág. 194).

También es importante recordar, como nos hace ver Aníbal Ponce⁴² desde la educación del hombre antiguo (en Roma, Atenas, Esparta y Grecia) se consideraba que las humanidades debían solo enseñarse a unos pocos; esos conocimientos que no despojaban al hombre de su esencia humana debían ser exclusivos para la clase dominante.

El autor se cuestiona: “¿Cómo extrañar pues que, al lado de la escuelas industriales y superiores destinadas a preparar los capataces y los técnicos del ejército industrial, la burguesía reservará para sus hijos otro tipo de enseñanza totalmente desvinculada del trabajo, y la considerará, además, como la única verdaderamente digna de las clases superiores?”

⁴² En su obra “Educación y Lucha de Clases” Aníbal Ponce (1898-1938) hace un recorrido por la historia de la educación desde la comunidad primitiva hasta la contemporánea, partiendo de una perspectiva de análisis referente a la vinculación de la educación con el modelo económico y las clases sociales, su libro se convierte en un gran e importante referente para entender cómo ambos modelos coexisten en su producción y reproducción.

Posteriormente, responde ilustrando con una cita de Weiss⁴³:

Nosotros apreciamos como el que más todo lo que corresponde al dominio de la inteligencia y de la técnica: ciencias naturales e históricas, matemáticas, economía, estadística, filología, arqueología y lo demás; pero los números y las abstracciones, la geometría y sus deducciones, las ciencias naturales y su clasificación, la historia y sus fenómenos, la lógica y sus leyes, no son más que parte del hombre y del entendimiento humano. Las humanidades y las letras son el hombre mismo; sacarlas de la educación clásica es como sacar al hombre del hombre (Weiss en Ponce, año: 1993).

Cómo ya hemos revisado, el hablar constantemente de transformaciones, revoluciones y demás, no es otra cosa que ajustarse y “responder” a los cambios apresurados en los que se encuentra el país a través de la economía de libre mercado, y estos ajustes y transformaciones siempre abogan por el mejoramiento de la “calidad educativa”.

Hemos hablado del papel que juega la evaluación durante este periodo de educación neoliberal, y también hemos mencionado de qué tipo de evaluación se trata. Sin embargo, es importante resaltar que en este periodo se argumenta para sostener el discurso de que la calidad de la educación depende de la preparación profesional de los docentes, y se exige a los formadores en las escuelas normales participar en la gestión institucional, ajustar los procesos formativos a puntuales criterios de desempeño y exámenes, dejando espacio prácticamente nulo para las prácticas y cosmovisiones que los maestros construyen a través de sus historias de vida y trabajo; “la actuación de los profesores es tan diversa como las tramas relacionales y las condiciones concretas en las que realizan su trabajo, desde el cual negocian, resisten o se adscriben a las exigencias reformistas”(Goodson, 2004).

De esta manera, la matrícula y el número de plazas para los egresados quedan supeditados a la manera en que se resuelve la cobertura de la educación rural en las entidades. Por ejemplo, se ha privilegiado la contratación de instructores comunitarios por sobre los maestros rurales, para llevar la instrucción primaria a las zonas más alejadas del Estado. Estas medidas, tienen como

⁴³ Weiss: Educación clásica y ejercicios escolares (Weiss: L’education classique et les exercices scolaires), en Revisión de los dos mundos (Revue des Deux Mondes), 17 de septiembre de 1873. Párrafo tomado de la página 193 del libro “Educación y Lucha de Clases” de Aníbal Ponce.

consecuencias obvias para los normalistas rurales, la eliminación del beneficio de la plaza automática entrando así en el terreno de un futuro laboral incierto.

Estas evaluaciones impuestas son estandarizadas a nivel nacional, sin considerar los contextos socioeconómicos y culturales del alumno ni los ritmos diferenciados del proceso de enseñanza-aprendizaje, y en las cuales sólo importa el resultado y no el proceso de construcción del conocimiento de los estudiantes.

ENLACE es un instrumento defectuoso de medición al no tomar en cuenta el desarrollo cognitivo y formativo de los alumnos; su contenido es inapropiado, las lecturas son muy amplias y complejas; los reactivos se caracterizan por ser ambiguos y exhaustivos. La perversidad de la prueba ENLACE consiste en que trata de aniquilar la diversidad cultural, geográfica y social. Los interesados en que esto suceda son los organismos internacionales (BM, BID, FM) y las transnacionales, con el fin de homogenizar la personalidad de los individuos, eliminando su creatividad e inteligencia, e imponer su dominio político e ideológico mediante la ignorancia, alienación y enajenación, concentrando aún más su poder y riqueza. Para ello es necesario empobrecer los contenidos; debilitar y confrontar las relaciones entre los docentes y las escuelas haciéndolos competir entre sí por verse recompensados mediante premios y estímulos (Aguilar, 20013)

Se obligó a escribir en los muros de las escuelas la misión y visión como se hace en el ámbito empresarial. En este sentido, se permite nuevamente afirmar y reconocer a la escuela como vehículo de ideologías. Fue una propuesta técnicamente muy elaborada pero que reduce la educación a una concepción meramente instrumental para la formación de recursos humanos (Moreno, 2004).

Y en este sentido, ¿qué se entiende por desarrollo económico?, porque durante el periodo neoliberal transcurrido hasta este momento, ese desarrollo económico evidentemente no ha ido en mejoría ni ha tenido los resultados prometidos a la sociedad en general, no es equitativo y en otros países que llevan tal sistema económico y forma de gobierno, las crisis sociales se han agudizado en los últimos años provocando marchas, paros nacionales, protestas y demás ante la desigualdad y violencia económica/estructural.

Existen varias formas de estimar el grado de desarrollo alcanzado por una sociedad, el ingreso per cápita no terminaría de permitirnos visualizar si existen las condiciones de bienestar en una población al solo tomar en cuenta el aspecto económico, dejando de lado la distribución y las condiciones de vida. Una de las técnicas más reconocidas para medir el desarrollo es el índice de Desarrollo Humano (IDH).

El Consejo Nacional de Población (CONAPO) señala que el IDH es una forma de cuantificar si los individuos poseen los recursos suficientes para disfrutar de un nivel de vida digno, cuando disponen de un conjunto de capacidades y oportunidades básicas. Estas capacidades se miden a partir de tres indicadores: 1) gozar de una vida larga y saludable, 2) adquirir conocimientos y 3) participar en la vida de la comunidad (Consejo Nacional de Población, 2001, pág.7).

La primera evaluación del IDH en nuestro país con fines comparativos en el ámbito mundial ocurrió en el año 2000; en él se establecía que México, como nación, registraba un índice de 0.791 unidades, por lo que estaba catalogado con un grado medio alto de desarrollo y ocupaba el lugar 51 de entre 162 países catalogados por ese indicador (Consejo Nacional de Población, 2001. págs. 11-12).

Sin embargo, debido a las políticas neoliberales, como las ya mencionadas privatizaciones, contención salarial e inestabilidad laboral, así como el estancamiento de la economía mexicana durante la primera década de este milenio, que dejó a mucha gente sin empleo e ingreso, se acentuó el retroceso del bienestar humano en México, lo cual se vio reflejado en los indicadores de desarrollo.

Al respecto, ya en 2011 México registró un IDH de apenas 0.770, por lo que en ese año se ubicó en la posición 57 en el ámbito mundial (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, 2012, pág. 7); es decir, en ese periodo nuestro país retrocedió seis lugares. Lamentablemente, el bienestar humano ha continuado su retroceso, pues para 2015 el IDH de México fue de apenas 0.762 unidades, que lo coloca en la posición 73 de entre 187 naciones consideradas para este análisis. En tan solo quince años el país retrocedió veintidós posiciones y redujo su índice en 29 centésimas, cantidad aparentemente insignificante, pero ello implica que se requieren por lo menos 30 años para recuperar el nivel de desarrollo humano que teníamos en el año 2000.

Se reconoce que durante 50 años sí hubo una reducción en las diferencias estatales del IDH, pues de 1950 al año 2000 hubo avances en la equidad territorial y eso trajo consigo importantes mejoras (López, 2012, pág. 118). Por desgracia, ello tuvo un cambio importante, pues desde comienzos de este siglo las desigualdades en el país han sido abrumadoras; por ejemplo, en el año 2000, entre la entidad mejor catalogada de acuerdo con su IDH, el Distrito Federal (hoy Ciudad de México) (0.871) y Chiapas (0.693), que ocupaba el último lugar, había dieciocho centésimas de unidad (Consejo Nacional de Población, 2001, p. 14), cifra no muy significativa, pero que mostraba que, en cuanto a desarrollo humano, había casi veinte años de diferencia entre ambas entidades. Por desgracia, la desigualdad ha ido en aumento en el país, pues en 2010 la divergencia entre el primer lugar en desarrollo humano y el último fue de veintitrés centésimas (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, 2016, p. 113).¹³ En ese año, la Ciudad de México tuvo un IDH de 0.954 y Chiapas de 0.724. Es decir, según el IDH, en esos diez años se amplió la diferencia entre estas dos entidades en cuanto al nivel de bienestar social. Finalmente, los datos más recientes señalan que entre las entidades que se encuentran en los extremos de bienestar en México existe una diferencia de tan solo dieciséis centésimas.

Por otro lado, México es uno de los países con mayor desigualdad. Según datos del Comité Oxford para el alivio de la hambruna (OXFAM, su sigla en inglés), nuestro país se ubica entre el 25% de las naciones con mayor inequidad social en el mundo (Esquivel, 2015, p. 8). El extremo de la desigualdad se observa al comprobar que en 2016 en México había más de 53 millones de pobres (43.6% de la población), de los cuales 9.4 millones viven en pobreza extrema.

Al comenzar la apertura económica con la implementación del modelo neoliberal y reducir los aranceles y eliminar los precios oficiales de referencia (Clavijo y Valdivieso, 2000, pág.17) el gobierno mexicano le ha dado una enorme importancia a las inversiones extranjeras, y las presenta como sinónimo de crecimiento y desarrollo; sin embargo, todo ello está muy alejado de la realidad, pues no hay que olvidar que toda inversión busca obtener la mayor tasa de ganancia, y por ello seleccionan sus lugares de arribo sobre la base de la subordinación política de los gobiernos locales y, sobre todo, por la existencia de condiciones generales de explotación económica, como bajos salarios, nulas demandas laborales, mínimas condiciones de seguridad de los trabajadores, elevada flexibilidad laboral; en caso de no existir, estas condiciones se convierten en demandas centrales de los grandes inversionistas (Ornelas, 2002, pág. 140).

En lugar de llevar a cabo políticas de promoción del desarrollo, el gobierno mexicano se ha convertido en un promotor de los inversionistas y ofrece condiciones propicias para las grandes empresas extranjeras para la explotación y apropiación de los recursos naturales de nuestro país.

Lo anterior se ha visto reforzado con la urgencia de llevar a cabo un conjunto de reformas en el sexenio de Enrique Peña Nieto (2012-2018): laboral (2012), educativa (2013) y energética (2013), sin importar el bienestar social o el incremento de las desigualdades territoriales y sociales (Ortega, 2019) . Cuyo contenido atentó contra el Estado laico, al prevalecer fundamentos religiosos y hacer proselitismo doctrinario y político. Lo que resulta un acto hasta criminal por parte de los secretarios de Educación pública y salud, al beneficiar a las trasnacionales dedicadas a la venta de comida chatarra, que obtienen una ganancia en promedio de 50 millones de pesos al año en los 220 mil establecimientos de educación básica con 25 millones de clientes (Aguilar, 2013).

La Reforma Educativa presentada con Peña Nieto es una de las políticas públicas más importantes pues representa la culminación de acuerdos, alianzas, compromisos y pactos entre los poderes fácticos, nacionales e internacionales, que se fueron configurando durante los últimos sexenios. Consideramos importante mencionar que la reforma educativa fue sumamente apresurada en su aprobación; inicia el 1° de diciembre de 2012 cuando Enrique Peña Nieto toma posesión como presidente de la República y hubo una represión brutal contra la protesta social del fraude electoral (ante la compra de votos) donde resultaron heridas decenas de personas y más de 100 presos políticos.

4.2. De la forma en que producen, reproducen y legitiman el sistema capitalista

La educación originalmente ha adquirido un papel fundamental para la legitimación, producción y conservación de clases, para permitir las condiciones necesarias de desarrollo del capital. A la par de la complejidad adquirida en la división del trabajo, en la transición de la sociedad primitiva/comunitaria a sociedades mayormente estratificadas, en la educación se fue depositando y encontrando la manera para perpetuar a las clases dominantes y no permitir la rebeldía de las clases dominadas. En este sentido, la escuela se reconoce como un lugar vehículo de ideología.

Hablando de México de manera particular los modelos educativos a lo largo de la historia han estado estrechamente vinculados con los modelos económicos. Así tenemos, por ejemplo:

- 1) La escuela durante el porfiriato encaminada a lo rudimentario-rural, que si bien, no adquirió un cuerpo material, si lo hizo en el nivel teórico, impulsada por la filosofía positivista de Augusto Comte difundida en países europeos a través del método científico. Este tipo de educación se concentraba en las principales ciudades y sólo tenía derecho a ella las clases poderosas y extranjeras. El “afrancesamiento” y todo lo que con ello llevaba era la moda, es así como las familias ostentosas tenían más comodidades y lujos de importación. A esta naciente clase apoderada no le convenía la cultura al pueblo, ella solo estaba reservada para quien tuviera la capacidad de asimilarla, que en un mejor sentido de poder comprarla. En cambio, en este primer momento la religión era lo único para el pueblo, ella es la que mantenía gacha la cabeza del peón, y justificaba la opulencia del clero alto.

- 2) La escuela rural fue el fruto de las críticas hacia la escuela rudimentaria. Recogía las demandas de diversos grupos de la sociedad que formaron parte de la lucha de la revolución mexicana, lo que generó conflictos por su imposición. A finales del siglo XIX el país era eminentemente rural, esto es pues a contraposición de las grandes urbes, pero no solo por ello se caracteriza lo rural; las condiciones derivadas de las relaciones de producción se manifestaban, es decir, que las relaciones de producción se mantenían de una manera subordinada al interés capitalista; y para que no quede en palabras sin sentido, la mejor imagen que se ofrece del país son la apertura de vías de ferrocarril que obedecen a la necesidad de materias primas baratas, al deslinde de terrenos por las compañías

inglesas, a la obtención de mano de obra barata mediante la explotación forzada de indígenas yaquis, etc.

Más adelante, la escuela rural que obedecía a una ideología que supera en poco el positivismo del Porfiriato, se consolida con el gobierno de Álvaro Obregón y Plutarco Elías Calles. Ante la incapacidad económica y técnica de los municipios para satisfacer las necesidades elementales de la población escolar obligó al gobierno a solicitar colaboración de la iniciativa privada para que ésta cooperara en el servicio educativo. Como parte de su consolidación y ante la necesidad de una institución para regular la educación y para evitar traslapes de tareas surgió la SEP el 20 de julio de 1921, se pretendió enviar maestros para que estos consolidaran escuelas para el Estado, llamándolas Casas del Pueblo.

La escuela rural estaba enfocada al niño y sus actividades con la finalidad de crear nacionalidad y la escuela fungiera como unidad entre todas las etnias del país, esto basado en programas socialistas utópicos de John Dewey, y con los planes que Calles y sus gobiernos se habían fijado mediante una copia de los países socialistas que tenían unos modelos en cuanto a educación. Pero la realidad fue otra. Muchas razones obedecieron a la causa del fracaso, una de ellas muy importante era la consolidación de los grupos indígenas en uno solo, no atendiendo sus particularidades como núcleos humanos; las tradiciones indígenas se trataron como un estorbo para el progreso, se pretendió “civilizar” a los pueblos, es por ello por lo que, el maestro rural se enfrentó a un rechazo por parte de las comunidades por señalarse como el representante del gobierno.

- 3) Durante el Estado de Bienestar el modelo educativo se enfocó en lo que se llamaría “escuela socialista”, aunque algunos críticos reaccionan y argumentan que se trataba de una escuela populista. Se requería teorizar sobre el socialismo; hacer teoría del proletariado. “El proletario mexicano declara que es urgente la creación de escuelas técnicas que preparen al mismo proletario para el trabajo eficaz y la dirección futura de la gran industria” (Gilberto, 1985). En gran medida esto se cumplió. La capacidad técnica del país se vio reforzada por los nuevos conocimientos, la dirección de los centros de producción por los obreros no era una utopía, pero las medidas laborales como la elaboración de sindicatos y como consecuente, una ley que regulara los movimientos hizo

surgir oportunismos y las demandas solo encauzarse a los equilibrios económicos; la clase dominante se afianzaba mediante el Estado.

La escuela derivada de esta educación pretendía ser una extensión al campo, mediante planes ligados a la forma de explotar la tierra de forma colectiva (Martínez, 2015).

Comenzamos por preguntarnos, si el trabajo de los trabajadores produce la riqueza en la sociedad ¿Quién produce a los trabajadores? ¿Es la educación parte de ese proceso? La educación que se recibe en la escuela nos hace contratables para un empleo, entonces, podría hablarse de un fetiche en la educación pues esta produce mercancías: los alumnos.

El fetiche, siguiendo la categoría marxista, se produce en la peculiar índole social del trabajo que produce mercancías. Marx la denomina como algo mental donde, en una sociedad productora de mercancías, éstas aparentan tener una voluntad independiente de sus jefes, es decir, fantasmagórica. Es la ocultación de la explotación de que son objeto, por ejemplo, los productores de mercancías, al presentarse las mercancías ante los consumidores sin que ellos la vean. El resultado del fetichismo es la apariencia de una relación directa entre las cosas y no entre las personas, lo cual significa que las cosas (en este caso, las mercancías) asumirían el papel subjetivo que corresponde a las personas (en este caso, los productores de mercancías) (Marx, 1975).

El concepto de mercancía como categoría marxista hace referencia, en primer lugar, a un objeto exterior, una cosa que merced a sus propiedades satisface necesidades humanas del tipo que fueran. Toda cosa útil ha de considerarse desde un punto de vista doble: según su cualidad y con arreglo a su cantidad (Marx, 1975).

Como revisamos anteriormente, durante el periodo de gobierno de Miguel de la Madrid se modificaron ideas referentes a lo administrativo, sobre la carrera magisterial: era importante replantearse la formación del magisterio y su actualización. Se impuso la medida por la cual habrían de guiarse para evaluar y seleccionar a aquellos que hicieran de manera correcta, apegada a lo establecido, su labor: la calidad. Quién no cumpliera con esto, entonces no era “buen maestro”.

En este hecho se ve afectada la relación del maestro con su trabajo y, el desplazamiento del trabajo concreto al trabajo abstracto. No es que antes, esta relación ya afectada no existiera, sino

que en esta ocasión y a partir de ese momento, durante el modelo neoliberal habrá una insistencia y énfasis en que la interacción maestro-alumno sea así. Esto se ve reflejado, por ejemplo, en los aumentos que se hicieron como premios a los maestros que sí cumplieran con lo establecido y la utilización de etiquetas para identificarlos, no precisamente por las influencias que los maestros pudieran tener en los alumnos para su propia actitud crítica y crecimiento personal, más bien por la correcta aplicación de disposiciones oficiales.

La interacción maestro-alumno en donde la relación es persona-persona se ve afectado y existe entonces, una especie de reificación al etiquetar al profesor, convertirlo en tiempo de trabajo y a su vez, la relación entre profesores y alumnos se cosifica.

La cosificación es la transformación de las relaciones sociales, de personales, en relaciones de las cosas. Transformación históricamente pasajera, propia de la producción mercantil y, en particular, de la sociedad capitalista. Paralelamente a la cosificación opera una despersonalización del hombre y la dotación a las cosas de propiedades del sujeto (personificación). La cosificación se manifiesta en el fetichismo. En caso de cosificación, la actividad del hombre pasa a ser derivada de las condiciones que dominan sobre ella, es limitada por las mismas y se reduce a funciones no creadoras. El hombre mismo sólo actúa como ejecutor del papel preparado, como medio funcional de producción de cosas.

Por ejemplo, las limitaciones se encuentran en las disposiciones oficiales sobre cómo y que debe aprenderse, basados en recomendaciones de El Banco Mundial y El Fondo Monetario Internacional o la OCDE.

Consideramos pertinente hablar de la concepción marxista de “trabajo”, para dejar en claro por qué la intención de que la educación se vincule con la producción capitalista resulta también una contradicción.

El trabajo, es para Marx la actividad a través de la cual el/la sujeto/a se crea a sí mismo y es justo esta actividad auto creadora la que le permite al ser humano proyectar su esencia. En este sentido, el trabajo puede expresar la humanidad del sujeto/a. Esta materialización de humanidad mediante el trabajo cobra vida en un producto que es externo al ser humano, pero es creado por él y al mismo tiempo, el propio sujeto/a sufre modificaciones en su constitución.

En *El Capital*⁴⁴, Marx nos muestra como los valores formativos de los/as seres humanos se van perdiendo en el capitalismo y éste esconde un peligro amenazador de deshumanización. El trabajo se convierte en algo indiferente porque el único vínculo que una a las fuerzas productivas y a la existencia (el trabajo), adopta el aspecto de una actividad independiente perdida; el trabajo se convierte en el medio de subsistir y la vida comienza para el trabajador/a solo al dejar esta actividad, entonces la esencia del ser ya no se manifiesta en su totalidad en la actividad humana.

Lo que produce para sí mismo es el salario del trabajo, y seda, oro y palacio se reducen para él a una cantidad determinada de medios de subsistencia, quizás a una chaqueta de algodón, a una moneda de cobre y a una buhardilla. Y para el obrero que durante doce horas teje, hila, perfora, confecciona, construye, trabaja con la pala, pica las piedras, transporta, etc., ¿le valen estas doce horas de tejer, hilar, perforar, confeccionar, construir, trabajar con la pala, picar las piedras, transportar, como manifestación de su vida, como vida? Sucede precisamente lo inverso. La vida comienza para él al dejar esta actividad, ante la mesa, en la silla del dueño de la casa, en la cama. Por el contrario, las doce horas de trabajo no tienen para él sentido alguno de tejer, perforar, etc., sino de servicio que le otorga el derecho a una mesa, al dominio en su hogar, a una cama. Si el gusano de seda se moviera para ganarse el sustento como oruga, sería un trabajador asalariado perfecto (Marx y Engels, 1953, pág.89).

Desde nuestras consideraciones tal vez cabría mencionar que, mientras el trabajo humano se perciba como el trabajo de la economía capitalista, este conducirá a la enajenación y alienación. Las condiciones tendrían que cambiar y la concepción de trabajo y su práctica también, entonces la vinculación entre educación y trabajo para el desarrollo humano, desde esta otra perspectiva planteada por la teoría marxista, probablemente arrojaría resultados diferentes en las relaciones del individuo con el trabajo y la vinculación educación- trabajo.

Marx, en su crítica a la educación rechaza todas las frases sobre esta vinculación, tanto si es pregonada de un modo encubierto de idealismo como si manifiesta abiertamente sus intenciones.

En este sentido, la pedagogía que pretende insistir en esta vinculación, en las condiciones capitalistas actuales, está enfocada a la adaptación y es apolítica. Esa es la crítica, consideramos,

⁴⁴ *El Capital* es una crítica a la economía política que constituye un texto fundamental en la filosofía, economía y política de Karl Marx, publicado el 14 de septiembre de 1867.

más importante a la pedagogía y es necesario identificarlo porque es una constante que desdibuja la capacidad de transformación política y ahoga en el proceso de enseñanza, institucionalizado, el sentimiento de responsabilidad de praxis.

Hemos mencionado ya el concepto de praxis desde la teoría marxista sin dotar de una explicación más extensa que nos permita entender el por qué este concepto es tan importante para un proyecto de educación alternativo, de la mano, entender por qué se excluye de la pedagogía convencional que calificamos de tendiente a la adaptación.

El concepto de praxis ha sido rescatado y puesto en el centro del estudio y debate de la corriente marxista desde el contexto latinoamericano, en donde encontramos teóricos como José Carlos Mariátegui⁴⁵, Adolfo Sánchez Vázquez⁴⁶, Bolívar Echeverría⁴⁷ (por mencionar algunos). No está demás puntualizar (aunque es algo evidente) que el pensamiento marxista no puede ser concebido únicamente a través de la retina occidental.

Por filosofía de la praxis entendemos el marxismo que hace de la praxis su categoría central. Pensamiento y acción se consideran en su unidad, la teoría se presenta como aspecto intrínseco de la praxis. El trabajo, que también debería entenderse como praxis productiva, es enajenado en la producción capitalista. Entonces se requiere pues de una transformación de esa praxis enajenada, un cambio social. Este concepto de praxis transformadora entraña la unidad de interpretación y cambio del mundo, de teoría y práctica.

En este sentido, el marxismo es concebido como una filosofía revolucionaria que tiene por base la unidad de la crítica teórica y del cambio práctico. Partiendo desde esta línea, transformar nuestras realidades implica pensar el mundo y criticarlo, cuestionarlo. Pero esto no garantiza que baste con conocerlo para cambiarlo, ahí radica la importancia de la práctica política.

⁴⁵ José Carlos Mariátegui (14 de junio de 1894-16 de abril de 1930) fue un escritor, periodista, político y filósofo peruano, considerado uno de los mayores pensadores marxistas y estudiosos de la realidad latinoamericana.

⁴⁶ Adolfo Sánchez Vázquez (17 de septiembre de 1915-8 de julio de 2011) fue un filósofo, escritor y profesor quien retoma la categoría de praxis como principal en la filosofía marxista. Creía que el problema principal de la filosofía no es ontológico sino praxeológico y por tanto, no puede haber veredicto sobre cualquier problema antropológico o epistemológico al margen de esta categoría.

⁴⁷ Bolívar Vinicio Echeverría Andrade (Ecuador 2/02/1941- Ciudad de México, 5/06/2010) fue un filósofo latinoamericano de origen ecuatoriano, sus investigaciones se centraron en la lectura del existencialismo de Sartre y Heidegger, la crítica de la economía política de Marx, así como los fenómenos culturales e históricos de América Latina. A partir de estas investigaciones formuló su crítica de la modernidad capitalista y su teoría del ethos barroco como forma de resistencia cultural de América Latina, para una posible y deseable “modernidad alternativa”, es decir, una “modernidad no-capitalista”.

Reiteramos que la enseñanza educativa institucionalizada se dirige hacia la adaptación, eliminando la capacidad de praxis. Al presentar al capitalismo como una realización completa del orden de vida “natural y racional”, sin cuestionar, más bien, legitimar y dar por sentado, ya se nos está hablando de dicha adaptación. El sistema educativo (que esconde intereses de clase) se embellece con frases que evocan libertad y posibilidades de desarrollo (además, solo económico). Desde aquí, se trasladan todos los problemas al terreno de la educación, cuando se habla de la educación como herramienta fundamental del desarrollo económico de la nación, problemas que sólo en la esfera social-política pueden solucionarse, que no de manera precisa y exclusiva pertenecen a la educación.

En la pedagogía base de la educación de calidad ni se piensa, conoce⁴⁸ y cuestiona el mundo, menos se permite vislumbrar nuestra responsabilidad en su transformación.

Se nos presenta una realidad ajena, acelerada, que cambia constantemente, pero en la que no somos participes, solo espectadores. Esa sensación provocada es una de las más grandes mentiras de la educación institucionalizada. La vemos en los planes educativos y libros de texto que constantemente hablan de cambio, de modernización, de desarrollo, de un mundo veloz, pero que, a su vez, nos indican que esos cambios son naturales... como un transcurso dado por alguna causa desconocida -o metafísica- un transcurso lineal en el que solo hay que dejarse llevar, como nadar siguiendo la corriente, y adaptarse. Siempre adaptarse al cambio, sin cuestionarlo. Siempre mejorar nuestras habilidades adaptativas; nuestra resiliencia; nuestra inteligencia emocional; mejorar nuestras ideas ante problemas puramente materiales. Y se da todo por sentado, se asume que está realmente fuera de nuestras manos.

Esto es preocupante porque no solo nos incapacita, nos hace ciegos, indiferentes, apáticos, temerosos, depresivos y solos, nos roba la capacidad de sentirnos parte de algo, de reconocer la colectividad y atesorarla. Es cómo mirar todo a través de una pantalla enorme... como mirar una película, o algo que no puedes tocar al otro lado, algo de lo que solo eres espectador. Y atribuirle los sucesos catastróficos humanos como la desigualdad, la violencia, la injusticia social, las

⁴⁸ Hacemos hincapié en la negación de saberes: historia de nuestros pueblos originarios; negación de la diversidad cultural; negación de las mujeres en la historia; imposición cultural a través de los libros de texto. No se conoce la realidad a través de los libros de texto, se conoce solo una parte, una forma de entender el mundo desde la imposición de perspectiva.

enfermedades, etcétera, a “algo” una cosa o fenómeno no causada por nosotros, no originada en y desde nuestra construcción social.

Este tipo de educación que decidimos llamar “adaptativa” desvía la atención de las tareas hacia una transformación socioeconómica objetivamente necesaria y la orientan hacia los métodos internos, por decir algo, psicológicos-pedagógicos para “una mejora”.

La praxis nos permitiría la actuación que se lleva a cabo con las condiciones reales conocidas por el/la individuo/a y no exclusivamente en las representaciones o en la esfera de la consciencia al margen de la práctica. La pedagogía adaptativa no se deduce de la realidad, por lo tanto, no es apta para transformarla (por qué ni siquiera nos permite conocerla). Entonces, la pedagogía de un proyecto alternativo no debe ser de una teoría especulativa que considere de modo alegórico a la realidad, y sus fenómenos sólo como causas, para este tipo de educación ya no deberían existir ilusiones de que los conflictos sociales pueden superarse con ayuda de una terapia educativa de los conflictos internos de “los individuos”.

Finalmente, podemos decir que durante el periodo revisado hasta este momento (1982- 2012) el hilo que ha conducido la política pública educativa en México tiene que ver con elementos filosóficos y políticos que aclaman y ponen al centro el desarrollo económico, resaltando la vinculación de la educación con el sistema económico para permitir ese desarrollo. A través de esa vinculación se legitima el sistema y también se produce.

Estos elementos provienen de la ideología dominante y se transmiten en la educación a través de todos los aspectos y disposiciones que emergen de “la calidad educativa”. Para nosotros es bien importante expresar esta observación/consideración: no se trata de que haya una “educación de calidad” que englobe pues todos esos conceptos sobre humanismo, educación (digamos) genuina, valores, ética, plenitud del ser humano, etcétera; todas esas virtudes y expectativas que podríamos pensar o de pronto solemos depositar en la educación escolarizada, o en la finalidad o funcionalidad que esta debería de tener si fuera “realmente de calidad”, porque no es así, el punto está en entender que la educación institucionalizada o escolarizada tiene como función única o primordial la producción y reproducción del sistema económico en curso, van de la mano, coexisten y por tanto se procuran desde su institucionalidad. No se trata de exigir una educación de calidad o una educación que sea “realmente de calidad”, se trata de identificar que justo ese concepto “calidad” arrastra, por donde se le quiera ver, una ideología totalmente vinculada al

sistema productivo-económico y por lo tanto, los temas que va a atender en cuestiones educativas, únicamente apuntarán a permitir desarrollar en el individuo aquellas conductas que funcionen al sistema económico, porque ese es, históricamente el papel de la educación escolarizada.

En cada sexenio, aunque la administración no ha estado a cargo del mismo partido (recordemos el periodo de alternancia) se han mantenido de forma lineal esos elementos filosóficos y políticos, que provienen de una ideología neoliberal y coinciden con el establecimiento de la competencia, el liderazgo, la producción de capital humano, la eficiencia, la eficacia, la pertinencia, etcétera.

Por otro lado, vemos como la figura del maestro cambia de acuerdo con el contexto; en un primer momento se intenta reducir los beneficios que los maestros habían adquirido durante el Estado de Bienestar, comienza la privatización de la educación, aunque no se hable abiertamente de ese proceso y las políticas que reducen los salarios o establecen “bonos” para los maestros, que cumplan con las disposiciones de los planes y programas educativos que se imponen. Después, la figura del maestro en el proceso educativo adquiere nuevamente centralidad, pero ya no como un aliado, como lo fue en el periodo del Estado de Bienestar, más bien cómo “enemigo” pues se le desprestigia y se culpa de que la educación no sea de calidad. Los ojos se ponen sobre los maestros exigiéndoles una educación de calidad, en el sentido de que esta sea impartida de acuerdo a lo que se establece en los programas oficiales educativos, además de lo injusto que resulta que se les quiten beneficios y se reduzcan sus salarios, ahora también se desdibujan las condiciones específicas y dificultades que los maestros viven en la práctica directa de enseñanza con el alumno, exigiendo resultados homogéneos, provenientes de evaluaciones internacionales estandarizadas y sin tomar en cuenta realmente todo el sistema educativo, el peso recae sobre los profesores.

De forma deliberada y constante se redujo el presupuesto educativo tras la intención de fortalecer a los grupos económicos nacionales e internacionales a partir del desmantelamiento y privatización de la educación pública.

En este sentido, la política educativa neoliberal (educación de calidad) resulta: impuesta por organismos internacionales como la OCDE, BM y FMI, apoyada por empresarios y grupos económicos nacionales, desmintiendo el discurso de la supuesta rectoría del Estado en la educación e impuesta también, porque no integra ni contempla las propuestas de maestros, no se toman en cuenta las opiniones de especialistas, investigadores y alumnos.

Su intención fue abandonar el Estado Benefactor y privatizar la educación haciéndola más rentable. Como lo mencionamos anteriormente: “la educación como mercancía”. Este proceso ha de ir acompañado de la intención de los programas de provocar cambios en la estructura laboral o administrativa de la educación, modificando el modelo de educación pública y las relaciones laborales de la organización de trabajo docente; por lo general estos contienen serias afectaciones a la estabilidad laboral y fijan los términos y condiciones para la flexibilidad laboral, estos se pueden ver en la necesidad de la evaluación obligatoria, la promoción para ascender de puesto, el reconocimiento de los resultados de la prueba ENLACE, los estímulos salariales, etcétera.

Sobre la educación integral entendemos que algunos cambios no sólo son continuidad, sino que profundizan el ataque a los derechos laborales de los docentes y a la educación pública.

En esencia, el hilo que conduce la política educativa continúa siendo el mismo. Si bien, en lo correspondiente a la Educación Integral se tocan temas que justo habían sido demandados ante políticas anteriores, como la inclusión, la educación socioemocional, las evaluaciones sin fines punitivos, etcétera. No puede hablarse de un cambio mientras las condiciones socioeconómicas (¿cómo hablar de inclusión cuando de manera evidente, la educación pública no es para todos y todas en tanto el acceso está sujeto necesariamente a nuestras condiciones económicas?), ideológicas y políticas sigan siendo las mismas y, por ende, permean de la misma forma en la educación pública.

Es decir, se mantienen las evaluaciones, la capacitación ligada a los estímulos salariales, la desigualdad salarial y la apertura a la posibilidad a los empresarios y sus organizaciones para dirigir y establecer criterios dentro de la educación pública. Se mantiene la precarización de las/os maestras/os generando vulnerabilidad, inestabilidad y disminución de sus derechos. Se sustituye el concepto de “Calidad” por el de “Excelencia”, manteniendo el mismo contenido de una política neoliberal educativa que ha sido ampliamente discutida. Por ende, toda la ideología

que hemos explicado en el capítulo sobre los fundamentos filosóficos e ideológicos del hilo conductor de la educación neoliberal continúa reproduciéndose en planes y programas.

La educación se presenta en esos planes y programas como apolítica; ideológicamente neoliberal; desigual; un pacto con el sector económico y una condición para la producción y reproducción del sistema.

V. REFLEXIONES FINALES

Este trabajo de investigación comenzó motivado por una duda personal: por el afán de tratar de dimensionar la relación entre sistema económico y educación. Es común escuchar hablar de esta relación, la duda genuinamente era ¿cómo? ¿Por qué? ¿para qué?... en el transcurso de la elaboración de este trabajo se logró llegar a entender cómo es que se da esta relación e incluso, nos encontramos con tantas otras caras de este hecho social que preocupan, como lo es la precarización del magisterio; el abuso de las condiciones laborales; la confrontación con las condiciones socioeconómicas en las que los/as niños/as intentan aprender; la situación de la mujer docente en diferencia con la del hombre docente; la importancia de la colaboración de los padres y madres de familia con los docentes; la negación de saberes históricos originarios; la importancia de la enseñanza a través de la pedagogía feminista; la negación de la mujer en la historia; el que se desdibuje en las reformas educativas lo que corresponde a reformas laborales, entre otros temas que nos parecen intrigantes.

En el primer capítulo explicamos la teoría y metodología que decidimos llevar en la elaboración de este trabajo. Hablamos de la sociología de la educación, su origen y teóricos fundadores, mencionamos algunos trabajos importantes que fueron constituyendo esa línea de estudio, y así, llegamos a explicar que para esta tesis nos apoyaríamos en una posible teoría marxista de la educación de la cual encontramos resquicios gracias al enorme trabajo de Sucholdoski al vislumbrar esa posibilidad en la lectura a Marx y Engels.

En el segundo capítulo presentamos las dos propuestas educativas desde 1982 a 2024 según las disposiciones institucionales con la finalidad de ir ordenando y ubicando sus fundamentos filosóficos, políticos y pedagógicos. Hasta ese momento solo realizamos la descripción de lo encontrado, es decir; hablamos de la incesante propuesta de modernizar la educación, de las disposiciones oficiales impuestas por el Fondo Monetario Internacional, la OCDE y el Banco mundial, la urgencia de vincular la educación con el desarrollo económico, las leyes generales y las transformaciones a los artículos constitucionales sobre educación, religión y trabajo.

En el capítulo tres presentamos nuestro trabajo de campo en cuanto a las percepciones de los/as profesores entrevistados respecto a la educación de calidad y educación integral. Quisimos conocer si los/as profesores sabían/identificaban sobre los elementos fundamentales filosóficos,

políticos y pedagógicos de ambas propuestas y como se relacionaban con su aplicación. Nuestros hallazgos superaron la expectativa al darnos cuenta que más allá de conocer o no dichos elementos, los/as profesores se encuentran ante más urgencias y preocupaciones que van desde quién elabora la política educativa hasta la adecuación de los contenidos según su contexto, y la constante percepción sobre que todos los programas y planes educativos “son lo mismo pero con otras palabras”.

Es en el capítulo cuatro en donde analizamos las propuestas y concluimos que desde su carácter neoliberal ambas propuestas se han interesado por generar las condiciones necesarias para mantener ese orden. En este sentido, el proyecto nación ha requerido que se niegue la diversidad cultural, la diferencia epistemológica entre la cultura occidental y las culturas de los pueblos originarios de México y Latinoamérica, la negación de saberes. Hablamos de las propuestas en cuanto a lo que reflejan sus archivos, documentos e intenciones escritas en leyes, programas y planes de estudio. Es decir, durante los periodos analizados en este capítulo (1982- 2012) el hilo que ha conducido la política pública educativa en México tiene que ver con elementos filosóficos y políticos que aclaman y ponen al centro el desarrollo económico, resaltando la vinculación de la educación con el sistema económico para permitir ese desarrollo. A través de esa vinculación se legitima el sistema y también se produce.

Estos elementos provienen de la ideología dominante y se transmiten en la educación a través de todos los aspectos y disposiciones que emergen de “la calidad educativa”. Para nosotros es bien importante expresar esta observación/consideración: no se trata de que haya una “educación de calidad” que englobe pues todos esos conceptos sobre educación como valores, ética, plenitud del ser humano, etcétera; todas esas virtudes y expectativas que podríamos pensar o de pronto solemos depositar en la educación escolarizada, o en la finalidad o funcionalidad que esta debería de tener si fuera “realmente de calidad”, porque no es así, entender entonces que la educación institucionalizada o escolarizada tiene como función única o primordial la producción y reproducción del sistema económico en curso, van de la mano, coexisten y por tanto se procuran desde su institucionalidad. No se trata de exigir una educación de calidad o una educación que sea “realmente de calidad”, se trata de identificar que justo ese concepto “calidad” arrastra, por donde se le quiera ver, una ideología totalmente vinculada al sistema productivo-económico y por lo tanto, los temas que va a atender en cuestiones educativas, únicamente apuntarán a permitir

desarrollar en el individuo aquellas conductas que funcionen al sistema económico, porque ese es, históricamente el papel de la educación escolarizada.

En cada sexenio, aunque la administración no ha estado a cargo del mismo partido (recordemos el periodo de alternancia) se han mantenido de forma lineal esos elementos filosóficos y políticos, que provienen de una ideología neoliberal y coinciden con el establecimiento de la competencia, el liderazgo, la producción de capital humano, la eficiencia, la eficacia, la pertinencia, etcétera.

Por otro lado, revisamos como la figura del maestro cambia de acuerdo con el contexto histórico; en un primer momento se intenta reducir los beneficios que los maestros habían adquirido durante el Estado de Bienestar, comienza la privatización de la educación (aunque no se hable abiertamente de ese proceso) y las políticas que reducen los salarios o establecen “bonos” para los maestros que cumplan con las disposiciones de los planes y programas educativos que se imponen. Después, la figura del maestro adquiere nuevamente centralidad, pero ya no como un aliado, como lo fue en el periodo del Estado de Bienestar, más bien cómo “enemigo” pues se le desprestigia y se culpa de que la educación no sea de calidad.

Los ojos se ponen sobre los maestros exigiéndoles una educación que sea impartida de acuerdo a lo que se establece en los programas oficiales educativos, además de lo injusto que resulta que se les quiten beneficios y se reduzcan sus salarios, ahora también se desdibujan las condiciones específicas y dificultades que los maestros viven en la práctica directa de enseñanza con el alumno, exigiendo resultados homogéneos, provenientes de evaluaciones internacionales estandarizadas y sin tomar en cuenta realmente todo el sistema educativo, el peso recae únicamente sobre los profesores.

De forma deliberada y constante se redujo el presupuesto educativo tras la intención de fortalecer a los grupos económicos nacionales e internacionales a partir del desmantelamiento y privatización de la educación pública. En este sentido, la política educativa neoliberal (educación de calidad) resulta: impuesta por organismos internacionales como la OCDE, BM y FMI, apoyada por empresarios y grupos económicos nacionales, desmintiendo el discurso de la supuesta rectoría del Estado en la educación.

Cómo lo mencionamos: “la educación cómo mercancía”. Este proceso ha de ir acompañado de la intención de los programas de provocar cambios en la estructura laboral o administrativa de la

educación, modificando el modelo de educación pública y las relaciones laborales de la organización de trabajo docente; por lo general estos contienen serias afectaciones a la estabilidad laboral y fijan los términos y condiciones para la flexibilidad laboral, estos se pueden ver en la necesidad de la evaluación obligatoria, la promoción para ascender de puesto, el reconocimiento de los resultados de la prueba ENLACE, etcétera.

Sobre la educación integral notamos que algunos cambios no sólo son continuidad, sino que profundizan el ataque a los derechos laborales de los docentes y a la educación pública. En esencia, el hilo que conduce la política educativa continúa siendo el mismo. Si bien, en lo correspondiente a la Educación Integral se tocan temas que justo habían sido demandados en políticas anteriores, como la inclusión, la educación socioemocional, las evaluaciones sin fines punitivos, etcétera. No puede hablarse de un cambio mientras las condiciones socioeconómicas — ¿cómo hablar de inclusión cuando de manera evidente, la educación pública no es para todos/as en tanto el acceso está sujeto necesariamente a nuestras condiciones económicas?—, ideológicas y políticas sigan siendo las mismas y, por ende, permean de la misma forma en la educación pública.

Es decir, se mantienen las evaluaciones, la capacitación ligada a los estímulos salariales, la desigualdad salarial y la apertura a la posibilidad a los empresarios y sus organizaciones para dirigir y establecer criterios dentro de la educación pública. Se mantiene la precarización de las/os maestras/os generando vulnerabilidad, inestabilidad y disminución de sus derechos. Se sustituye el concepto de “Calidad” por el de “Excelencia”, manteniendo el mismo contenido de una política neoliberal educativa que ha sido ampliamente discutida. Por ende, toda la ideología que hemos explicado sobre los fundamentos filosóficos e ideológicos del hilo conductor de la educación neoliberal continúa reproduciéndose en planes y programas. La educación se presenta en esos planes y programas como apolítica; ideológicamente neoliberal; desigual; un pacto con el sector económico y una condición para la producción y reproducción del sistema.

Recordemos que la hipótesis de esta investigación fue: **“ En la actualidad, los maestros y maestras que laboran en las escuelas públicas del nivel básico de escolaridad continúan cumpliendo la función reproductora del sistema neoliberal capitalista que venían llevando a cabo durante los gobiernos anteriores, lo que quiere decir que desde el punto de vista político-ideológico, no existe diferencia alguna entre el modelo de educación integral de la**

4T y el modelo de educación de calidad de los gobiernos neoliberales. Para comprobarla llevamos a cabo un estudio de caso en el municipio de Ozumba, región I del Estado de México”.

Ahora podemos concluir que nuestra hipótesis se cumple parcialmente en tanto nuestra argumentación da cuenta de que el punto de vista político-ideológico entre el modelo de educación integral de la 4Ty el modelo de educación de calidad de los anteriores gobiernos neoliberales no se distancia ni plantea alguna diferencia sustancial. Sin embargo, el trabajo de campo nos permitió ver que el magisterio responde a emergencias cotidianas, urgencias que se presentan en la labor de enseñanza-aprendizaje en el contexto en el que trabajan, que no implican solamente enseñar matemáticas o español, sino que pueden ir desde gestionar espacios de trabajo, electricidad, agua, materiales o las condiciones mínimamente básicas para enseñar, hasta cuidar, proteger, apoyar, comprender a sus alumnos/as y adecuar sus prácticas de enseñanza a los ritmos y tiempos que demanden o involucrarse en actividades extraescolares para el desarrollo de la formación de sus alumnos, etcétera.

Teniendo en cuenta eso, consideramos que no corresponde con nuestras consideraciones finales, condenar la educación pública escolarizada, ni reducir su valor e importancia por lo que hasta este momento nos ha revelado esta investigación, por el contrario, creemos fielmente en los espacios educativos (no solo escolarizados) y en los resquicios que nos permiten pensar que hay propuesta y transformación, posibilidades y otras formas en el aula.

Creemos pues, con humildad, que el punto de inflexión está o se encuentra en esos espacios en los que no llega tal ideología. Tal vez parece difícil de imaginar, pero hay espacios de fuga, en donde se escapa tal pretensión, en dónde el proceso enseñanza-aprendizaje se ve influenciado por el contexto, en donde el maestro y alumno no se tratan como cosas, como objetos, en donde la enseñanza no resulta de una técnica masificada y la relación es persona-persona. Es interesante pensar en esos espacios de fuga, y aquellos que no se dan propiamente en el aula, en la escuela. También, pensar en la desobediencia de las y los maestros/as, principalmente de escuelas rurales, de llevar a cabo de forma puntual las disposiciones de los planes y programas educativos oficiales, y que sus métodos de enseñanza estén sujetos más bien a su contexto, a lo que viven y las necesidades que observan en sus alumnos, aunque no tengan que ver con las formas impuestas sobre qué y cómo enseñar, pero que consideran importante incluir en su enseñanza de acuerdo

con las carencias o condiciones que se presentan en cada contexto, pensar en las luchas que se dan para que la educación nos permita entender y transformar las realidades que nos atraviesan.

En este sentido, ¿podemos basarnos en que “los maestros y las maestras que laboran en las escuelas públicas del nivel básico de escolaridad, en el municipio de Ozumba, continúan cumpliendo la función reproductora del sistema neoliberal capitalista que venían llevando a cabo durante el gobierno anterior”?, como ya mostramos anteriormente en el capítulo III dirigido al estudio de caso, los/as profesores/as encuentran sus prácticas de enseñanza mínimamente influenciadas por toda la política educativa, sin importar la propuesta, sea “educación de calidad” o “educación integral”.

Si bien siguen usando los libros de texto de la Secretaría de Educación —que es cierto, limitan el contenido y niegan saberes— y coincidieron en que buscan llegar a “aprendizajes esperados” impuestos por el mismo currículo, hablar de que únicamente se cumple o reproduce esta función sería reducir la labor y esfuerzo cotidiano del magisterio.

La educación en cuanto a planes educativos camina a contribuir y legitimar el sistema económico, pero, es la misma crisis económica que provoca ese sistema neoliberal, opresivo, dominante, extractivo, excluyente y causante de desigualdad, el que, a su vez, crea la “crisis educativa” que tanto difunde y de la que culpa a los/as docentes.

Entonces, encontramos montón de narrativas y falsos discursos sobre la realidad educativa y la función de la educación institucionalizada (ya debatidos en este trabajo). Cuando hablamos de “crisis educativa” nos referimos al incumplimiento de las disposiciones oficiales sobre cómo “debería” ser la enseñanza por parte de los/as maestros/as. La contradicción de la política educativa neoliberal es esperar que la enseñanza vaya por un camino, y en ese camino no haya “electricidad” para alumbrar el paso. Después culpar al magisterio a través de medios de comunicación, campañas de desprestigio, pruebas e indicadores, etcétera., por no caminar adecuadamente. Pero es justo ahí, también, en donde se presta la oportunidad de hacer las cosas diferentes, de buscar alternativas (eso hacen los/as maestros/as en el aula) para no seguir ese camino por donde no sé ve.

Reconocemos que estamos hablando de una de las contradicciones fundamentales del capitalismo: necesitar incansablemente de aquellos grupos a los que explota, para perseguir el modelo de crecimiento infinito.

Finalmente, nos damos cuenta que el magisterio sostiene la educación pública en su noble intento de rescatar la educación y el anhelo de un mejor futuro, en su labor cotidiano aún sin descanso ni excusa que valga, con un sueldo que no retribuye o es recíproco con el trabajo que desarrollan y con exigencias continuas, más el señalamiento nacional por el supuesto “fracaso educativo”. Es en el aula, en la vinculación entre profesores y alumnos en donde se dan otras formas de enseñanza; en donde hay espacios de fuga; de vez en cuando se reconocen y empatizan, y se crea comunidad.

BIBLIOGRAFÍA

- BM. (agosto 2003). *Aprendizaje Permanente en la Economía Global del Conocimiento. Desafíos para los Países en Desarrollo*. Banco Mundial. Colombia: primera edición en castellano con coedición en Alfaomega Colombiana S.A.
- Bonal, X. (1998). *Sociología de la educación, una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*. Barcelona: Paídos.
- CONEVAL. (2010). *Informe Anual sobre la situación de Pobreza y Rezago Social*. Secretaria de Desarrollo Social. México: SEDESOL. Recuperado el 2021 de 01 de 17, de http://www.dof.gob.mx/SEDESOL/Mexico_068.pdf
- CONEVAL. (2015). *Informa Anual Sobre la Situación de Pobreza y Rezago Social 2015*. Secretaria de Desarrollo Social, Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social . México: SEDESOL. Recuperado el 2021 de 01 de 18, de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/42833/Mexico_068.pdf
- Engels, F. (1953). *Ausgewahlte Schrifte* (Vol. II). Berlín.
- Gilberto, G. N. (1985). *La educación socialista en México (1934-1945), "los antecedentes inmediatos de la reforma educativa"*. México: El Caballito.
- Gobernación, S. d. (Martes 26 de febrero de 2013). *Diario Oficial de la Federación*. Obtenido de https://www.scjn.gob.mx/sites/default/files/cpeum/decretos_reformas/2016/00130224_0.pdf
- IGECEM. (2013). *Estadística Básica Municipal, Ozumba*. . Gobierno del Estado de México.
- INEGI. (2013). *Instituto Nacional de Estadística y Geografía*. Recuperado el 2020 de 12 de 15, de Atlas Educativo: <https://www.inegi.org.mx/sistemas/mapa/atlas/>
- Jordy Micheli Thirión y José Eduardo Valle Zárate. (noviembre de 2018). La brecha digital y la importancia de las tecnologías de la información y la comunicación en las economías regionales de México. *REALIDAD, DATOS Y ESPACIO REVISTA INTERNACIONAL DE ESTADÍSTICA Y GEOGRAFÍA*, 9(2), 3.
- Martínez, M. S. (octubre de 2015). La escuela en México. Propuestas para caracterizar los modelos educativos a partir del Porfiriato. *Revista Mexicana de Ciencias Agrícolas*, 2, 243-259.
- Marx. (2019). *Teoría Marxista de la Educación*. Horizonte Rojo. Recuperado el 27 de octubre de 2021
- Marx y Engels. (1955). *La Sagrada Familia*. Berlín.
- Marx y Engels. (1955). *Pequeños escritos economicos (Kleine Okonomische Schriften, en alemán)*. Berlín.
- Marx y Engels. (1956). *Werke* (Vol. I). Berlín.
- Marx y Engels. (1958). *Die deutsche Ideologie* (Vol. 3). Berlín.
- Marx y Engels. (1958). *Werke*. En B. Suchodolski, *Teoria marxista de la educación* (Vol. 3, pág. 18). Berlín: Grijalba .

- Marx y Engels. (1958). *Werke* (Vol. 3). Berlín.
- Marx, K. (1867). *El Capital* (Vol. I). Alemania. Recuperado el 05 de 11 de 2021
- Marx, K. (1952). *Contribución a la Crítica de la Filosofía del Derecho de Hegel*. Berlín.
- Marx, K. (1952). *Das Elend der philosophie*. Berlín.
- Marx, K. (1953). *Das Kapital* (Vol. I). Berlín.
- Marx, K. (1953). *El Capital* (Vol. I). Berlín.
- Marx, K. (1978). *Antología del Materialismo Dialectico. Recopilación Marx, Engels y Lenin*. México: Quinto Sol, S.A.
- Marx-Engels. (1958). *Werke* (Vol. 3). Berlín.
- Ortega, T. A. (enero-abril de 2019). Desarrollo humano y desigualdad en México. *México y la Cuenca del Pacífico*, 8(22).
- Ponce, A. (1978). *Educación y lucha de clases*. México: Cultura Popular .
- Ríos, M. (29 de mayo de 2019). ¿Se eliminó realmente el INEE en la reforma educativa de AMLO? *La Izquierda Diario*.
- Secretaria de Gobernación. (15 de mayo de 2019). *Unidad General de Asuntos Juridicos*. Obtenido de Artículo 3ro: http://secretaria_de_gobernacion_articulo3pdf.gob.mx
- SEP. (6 de septiembre de 2012). *Secretaria de Educación Pública*. Obtenido de La reforma Integral de la Educación Básica (RIEB).
- SEP. (2017). *Secretaria de Educación Pública*. Obtenido de Aprendizajes Clave para la Educación Básica: https://APRENDIZAJES_CLAVE_PARA_LA_EDUCACION_INTEGRAL.pdf.com
- Suchodolski, B. (1966). *Teoría marxista de la educación*. (T. d. Borrás, Trad.) Grijalbo.
- Suchodolski, B. (2019). *Teoría Marxista de la Educación*. Horizonte Rojo.
- Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, Diario Oficial de la Federación, martes 19 de mayo de 1992.
- Ley General de Educación, Diario Oficial de la Federación, 13 de julio de 1993.
- Artículos 3ro y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, Diario Oficial de la Federación, 10 de mayo de 2011.
- Esquivel, C.B., Chavarría, R.S., Sánchez, A.R., García, A.G. (2002) Aspectos Generales de la Descentralización Educativa, estudios de caso. Ciudad de México, Instituto de Investigaciones Legislativas del Senado de la República (ILSEN).

Minuta Proyecto de Decreto (64-11-2-955): Ley Reglamentaria del Artículo 3ro de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, Cámara de Diputados. Ciudad de México, 19 de septiembre de 2019.

Ley General del Sistema para la Carrera del magisterio, Diario Oficial de la Federación, 30 de septiembre de 2019.

Ley Reglamentaria del Artículo 3ro en materia de Mejora Continua de la Educación, Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Diario Oficial de la Federación, 3 de septiembre de 2019.

Ley Federal de Educación. Diario Oficial de la Federación, 29 de noviembre de 1973.

Minuta Proyecto de Decreto (64-II-7-1024): Ley General del Sistema para la Carrera del magisterio, Cámara de Diputados, Ciudad de México, 19 de septiembre de 2019.

Ley General de Educación, Diario Oficial de la Federación. 30 de septiembre de 2019.

Plan y Programas de estudio para la Educación Básica: Aprendizajes clave para la educación integral. Secretaría de Educación Pública (SEP), Ciudad de México, 2017.

Plan de Estudios para la Educación Básica 2011. Secretaría de Educación Pública (SEP), Ciudad de México, 2011.

Velázquez, T, E. (2016). La Reforma Educativa 2013 como exacerbación de la racionalidad instrumental en el sistema educativo mexicano (Tesis de licenciatura en Sociología). Universidad Autónoma del Estado de México, Toluca.

Rubio, X, L. (2008). Propuestas educativas de Vicente Fox. Análisis de una Educación de Calidad (Tesis de Licenciatura en Pedagogía), Universidad Autónoma de México, Ciudad de México.

Arreola, R, G. (2007). La Educación de Calidad como factor del desarrollo económico en México, 1970-2003 (Tesis de licenciatura en Economía), Universidad Autónoma de México, Ciudad de México.

Solano, A, D, A. (2011). El concepto de Calidad en la Política Educativa contemporánea (Tesis de licenciatura en Sociología de la educación), Universidad Pedagógica Nacional, Ciudad de México.

Vega, R, S. (2009). La calidad educativa en el nivel primaria: un acercamiento al concepto (Tesina de Licenciatura en Educación primaria), Universidad Pedagógica Nacional, Culiacán Rosales, Sinaloa.

(2019b, mayo 19). Diálogos por la democracia con John M. Ackerman Y Luis Hernández Navarro. YouTube. https://youtu.be/m_lwR1LQoNY

M, M. E. (2007). Educación en cuatro tiempos. Amapsi.org. <http://transformacion-educativa.com/attachments/article/31/Amapsi%20-%20Educaci%C3%B3n%20en%20cuatro%20tiempos.pdf>

Orozco, R. L. (2016, enero). Del pensamiento de Marx acerca de la educación. Universidad Autónoma de Sinaloa, México, Mazatlán. <https://www.researchgate.net/publication/314756052>