

## ***La reforma educativa en México: 1970-1976***

### ***The 1970-1976 education reform in Mexico***

**Roberto González Villarreal**

e-mail: [milak1955@hotmail.com](mailto:milak1955@hotmail.com)

*Universidad Pedagógica Nacional. México*

**Resumen:** En este texto se revisa la reforma educativa de principios de los años setenta en México, como un caso paradigmático de la utilización de la crítica en el diseño de programas de gobierno. La reconstrucción histórica del proceso se elabora a partir de la noción de regímenes de gubernamentalidad, desarrollada por Foucault (1991) y los llamados anglofoucaultianos, Burchell, Gordon y Miller (1991); Rose (1999); Dean (1999); Rose, O'Malley y Valverdes (2006). El texto trata sobre la formación y desarrollo de una racionalidad gubernamental que reflexiona sobre los movimientos educativos de 1968 y los concibe como expresiones de una proliferante ilegitimidad de las instituciones de control político, ante la que es necesario intervenir y redefinir los objetos de intervención, los objetivos, los medios e instituciones de control biopolítico. La reforma educativa de 1970-76 es el intento de reformular los procesos de subjetivación posteriores a la crisis del 68 y de insertar los controles de la vida en los dispositivos estatales de seguridad.

**Palabras clave:** reforma educativa; gubernamentalidad; México.

**Abstract:** This article examines the education reform enacted in the earlier half of the 1970s in Mexico, as a paradigmatic case of the effect of criticism and social movements on the formation of government programs. The historical process is reconstructed on the basis of the concept of regimes of governmentality, developed by Foucault (1991) and the so-called Anglo-Foucauldian scholars Burchell, Gordon and Miller (1991); Rose (1999); Dean (1999); and Rose, O'Malley and Valverdes (2006). The text discusses the formation and development of a mentality of government that reflects on the educational movements of 1968 and 1971 as expressions of the growing illegitimacy of the institutions of political control, school, family and political authority. In response to that burgeoning rejection, it became necessary to overhaul and refashion the intervening authorities, the purposes, media and institutions of biopolitical control. In particular, the educational reform of 1973 was an attempt to reshape the processes of subjectivation that had been being employed since the 1968 crisis, and to integrate controls over citizens' daily lives into the powers of the State security apparatus.

**Keywords:** educational reform; governmentality; Mexico.

Recibido / Received: 25/10/2017  
Aceptado / Accepted: 19/12/2017

## 1. Introducción

En 1970, las elecciones presidenciales en México siguieron el patrón establecido desde la fundación del Partido Revolucionario Institucional (1945): una mayoría del 82.93% votó por Luis Echeverría Álvarez, frente a la oposición simbólica de Efraín González Morfín, candidato del Partido Acción Nacional.

Sin embargo, no era una elección como las anteriores, aunque en el resultado y en el modo de operación del sistema político mexicano así lo pareciera. En 1970 las tensiones acumuladas durante los años del llamado *desarrollo estabilizador*, con baja inflación, tasas de crecimiento de 7% anual del producto Interno Bruto (PIB), aumento demográfico de más de 3%, industrialización y sustitución de importaciones, formaban parte del debate político y gubernamental. Después de todo, desde los años cincuenta se habían generado muchos movimientos sociales, cada vez más intensos, radicales y extendidos.

La Caravana del Hambre, de mineros empobrecidos de Nueva Rosita, en el norte de México (1951); las protestas en las ciudades por el aumento del costo de la vida (1954); el movimiento de campesinos radicalizados de Morelos (1954-62); los ferrocarrileros (1958); los estudiantes y maestros (1958); el Movimiento de Liberación Nacional (1961-1967); la guerrilla rural (1962-1974); el movimiento médico (1966); las protestas estudiantiles de Puebla (1964), Michoacán (1965-1966), Coahuila (1966), Sinaloa (1966); la Marcha por la Libertad, de la Central Nacional de Estudiantes Democráticos (CNED), en febrero de 1968; hasta llegar al movimiento estudiantil-popular de 1968 y la masacre de Tlatelolco, dan cuenta apenas de los diversos conflictos que enfrentaba el régimen político y económico mexicano de la post-revolución (Alonso, 1986) (Alonso, 1988) (Loyo Brambila, 1979) (Pozas Horcasitas, 1993) (Reygadas, 1988) (Ávila, 2011).

El movimiento de 1968 fue concebido como una síntesis de las contradicciones del *modelo de desarrollo*; como riesgos para la seguridad interior y una oportunidad para realizar cambios de fondo. Las tensiones estratégicas que produjo en el bloque de poder ocupan una parte importante de las narrativas del período 1970-1976 (Fuentes, 1971) (Flores de la Peña, 1975) (Basáñez, 1981).

En el discurso de toma de posesión, el presidente Luis Echeverría Álvarez dio cuenta de estos conflictos:

...No podemos confiar exclusivamente al equilibrio de las instituciones y al incremento de la riqueza la solución de nuestros problemas. Alentar las tendencias conservadoras que han surgido de un largo periodo de estabilidad, equivaldría a negar la mejor herencia de nuestro pasado... Queremos que la paz interior sea fruto del dinamismo de las fuerzas constructivas del país y no sólo ajuste precario de rutinas, intereses y egoísmos estériles. Trabajaremos juntos y en favor de todos, porque la unión sin justicia es servidumbre... (Echeverría Álvarez, 1970, p. 4)

Un poco más tarde, los programas gubernamentales definieron dos grandes vías: el «desarrollo compartido» y la «apertura democrática». Como fórmulas retóricas, fueron discutidas *ad nauseam* por críticos de todas las tendencias ideológicas (Cosío Villegas, 1974; Saldívar, 1977); como síntesis políticas de una variedad muy amplia de programas de intervención, abarcaron durante mucho tiempo el imaginario radical de la sociedad y revelaron los límites, posibilidades y contradicciones de las reformas en el capitalismo periférico (De la Garza Toledo, 1984). El Sistema Educativo Nacional (SEN) fue uno de los ámbitos más dinámicos de la acción gubernamental. Desde el primer discurso se delinearon los ejes de una reforma educativa muy extensa y, para muchos, radical.

...Nuestro tiempo desafía, en todos los países, la eficacia de la escuela. Una educación estática puede ser germen de discordia y retroceso. Hagamos de cada aula un agente dinámico del cambio social, del progreso científico y del desarrollo económico, para que sea baluarte de soberanía y fuente de patriotismo constructivo. Que surja de la escuela la nación que ambicionamos ser. Una auténtica reforma educativa exige revisar, profunda y permanentemente, los objetivos, los conceptos y las técnicas que guíen la docencia...La adquisición de patentes y el pago de regalías resultan demasiado onerosas para las estructuras económicas poco evolucionadas. El colonialismo científico agudiza las diferencias entre los países y prolonga sistemas de sujeción internacional (Echeverría Álvarez, 1970, p. 5).

Una reforma compleja, en la que se combinan los objetivos de formación ciudadana con los de soberanía económica, descolonización científico-técnica, movilidad social y dinámica social. Una reforma que atacaba muchos de los cuestionamientos de la oposición estudiantil y progresista a los objetivos, contenidos, métodos, técnicas y mecanismos del SEN.

Quizá por eso, durante mucho tiempo, la recepción, el análisis y la crítica de la reforma educativa del primer lustro de los setenta se realizó a partir de preconcepciones, métodos trascendentales y normativos, fases del ciclo de políticas, distancia entre las palabras y los hechos, abundancia retórica o desenfreno populista (Schettino, 2002). En la memoria colectiva, esta última acepción es la más frecuente. No sólo en México. El populismo es la sinrazón, el despropósito, la irracionalidad e irresponsabilidad de los gobernantes voluntaristas y antidemocráticos (Krauze, 2012).

La cuestión es más difícil. La denominación populista puede prestarse a engaños. Sobre todo, por la labilidad e indeterminación conceptual del término, ya convertido en un tópico en los estudios y la política de la educación en México (Rueda, 2017). Para sortear estos riesgos, aquí no se parte de una definición del populismo ni de una normativa de la reforma. La calificación queda en suspenso. Para hacerlo, se procede por partes. Primero, una breve revisión de la literatura sobre la reforma educativa del período; después, una propuesta teórica y metodológica; luego el desarrollo de la reforma; por último, una recapitulación crítico-conceptual.

## 2. Antecedentes

En el estudio de las reformas educativas mexicanas, Pablo Latapí es una referencia inestimable. Un comentarista informado y cercano a los gobernantes durante largo tiempo, un asesor y un crítico (Latapí, 2004). En sus análisis sobre el período define seis capítulos o criterios: filosofía educativa, reformas legales, modernización administrativa, investigación y planeación, flexibilización y renovación pedagógica y nuevas posibilidades de enseñanza media y superior (Latapí, 1977).

Sin embargo, al momento de aplicar el modelo, resulta una serie descriptiva de acciones políticas. Desde cambios en la legislación hasta nuevas instituciones, modificaciones en el currículo, discursos, financiamiento, programas y métodos didácticos. Todo cabe, sabiéndolo acomodar. Su gran crítica a la reforma: la falta de un programa maestro, de un plan integral; eso dificulta el análisis, por tanto, la presunta racionalidad reformista tiene que buscarse en las decisiones del secretario de educación pública.

Esta concepción es problemática. Un ejemplo de voluntarismo metodológico. ¿Por qué esos capítulos? ¿Por qué seis y no diez? ¿A partir de qué se definieron? Las imprecisiones conceptuales abundan: ¿filosofía de la reforma? La normativa de Latapí no conoce de problematizaciones ni de objetivos; de recursos y organizaciones; su énfasis es administrativo-trascendental, por más contradictorio que parezca. Las acciones se ordenan por un listado personalísimo. Lo mismo sucede con las decisiones del secretario. Como si los programas tuvieran una fuente y una deriva personal.

Nada hay, en el modelo de Latapí, de relaciones y resistencias; atrapado en la trascendencia, desconoce las articulaciones de la reforma educativa con otras reformas del período, como la demográfica, la de relaciones entre sexos (en el lenguaje de la época), la económica, la de descolonización científica, la de relaciones exteriores. La educación es un campo aislado, aunque sufra por cuestiones políticas y administrativas, pero sólo como contextos o condicionantes, a pesar de que en las acciones gubernamentales estuvieran muy claros los objetivos diversos y las múltiples formas de articulación con cuestiones económicas, de seguridad y demográficas.

Otros comentaristas, enganchados por la retórica marxista, propusieron una lectura de la educación como superestructura ideológica, y la reforma como la puesta al día de los requerimientos de la acumulación dependiente y subordinada. La reforma cumple las exigencias de la fracción monopólica en el bloque de poder, sobre todo en los condicionantes financieros, organizativos e institucionales de la educación superior (Ochoa, 1976).

El problema de este tipo de análisis es su anacronismo. Las proposiciones generales (Ochoa, 1976, p. 55) son aplicables a cualquier momento de la historia, basta con identificar la fase de la acumulación capitalista. Muy bien, pero ¿y la historia efectiva? Se sortea con calificaciones y dificultades de implementación. Por eso sufren tanto al reconocer las producciones de la reforma, como los nuevos modelos universitarios, los programas bivalentes, el crecimiento en la cobertura educativa y los novedosos métodos pedagógicos. Tampoco se sienten cómodos con las resistencias de la burguesía a las reformas curriculares, los libros de texto,

los programas de educación sexual, el estudio del socialismo y del anti-imperialismo (Villa, 1988).

Otros estudios, basados en los modelos jurídico-administrativos, tienen como fundamento la soberanía, se realizan por delimitaciones institucionales en las obligaciones y derechos del ciudadano y de los poderes del Estado (Ornelas, 2000). En realidad, se trata de narrativas de la obediencia. Se construyen por la eliminación de la historia, de las batallas, de las opresiones y humillaciones. En su lugar queda el hecho consignado de la ley y el deber de la sumisión.

Los modelos del ciclo de políticas públicas refieren los procesos de toma de decisiones e instrumentación, desconocen las resistencias, la multiplicidad de los efectos y fines de la reforma. El problema no es sólo su compromiso epistémico y político con las reformas, sino la concepción del gobierno como organización y del poder como sometimiento (González, Rivera & Guerra, 2017).

Los modelos jurídico-administrativos no se cuestionan sobre las condiciones de emergencia de las políticas, ni sobre la configuración histórica de las problematizaciones, tampoco sobre la construcción de los objetos gobernables y los objetivos de la educación, mucho menos la gestión de las resistencias y la administración de la libertad (Popkewitz, 1998).

Para sortear los peligros normativos, trascendentales y jurídico-administrativos de las reformas educativas, es necesario recuperar los elementos de su operación pragmática y gubernamental. En primer lugar, desde su concepción, la reforma plantea una ruptura con los objetivos, prácticas, saberes e instituciones del Sistema educativo Nacional (SEN); la reforma es un acontecimiento producido. En segundo, es un dispositivo de gobierno; es decir, un complejo de acciones que modelan acciones, conductas y subjetividades. En tercero, es un proceso relacional; es decir, opera entre juegos estratégicos de fuerzas en disputa. A partir de estas guías de prudencia, se pueden establecer algunos postulados de lo que podríamos llamar la analítica de la reforma educativa:

La reforma es un proceso político y racional.

La reforma es un ensamblaje de instituciones, discursos, prácticas, organismos, procedimientos, mecanismos; pero también, desconocimientos, desvalorizaciones, subordinaciones, jerarquizaciones.

La reforma es un dispositivo estratégico, identifica objetos de intervención, define objetivos, establece prioridades, selecciona medios e instrumentos, distribuye responsabilidades y funciona por una multiplicidad de programas ensamblados.

La reforma es una fuerza polivalente de transformación. Persigue un conjunto de fines más o menos articulados que pueden ser subjetivos, institucionales, organizativos, procedimentales, narrativos.

La reforma se desenvuelve entre críticas, contradicciones y movilizaciones (González Villarreal *et. al.* 2017, p. 22).

La analítica de la reforma educativa propone analizar las condiciones histórico-políticas en las que emergen problemas, objetos, objetivos e instituciones de gobierno de la educación. No parte de modelos teóricos o tipos ideales, sino de la

configuración histórico-política de los problemas, las estrategias, las técnicas, las prácticas y los saberes de gobierno. No se encierra en una organización, atraviesa campos institucionales y de saber, para formar dispositivos generales.

La analítica de la reforma educativa trata con las cuestiones del poder y del gobierno. Para Foucault (1982), gobernar es diseñar un conjunto de acciones para estructurar el campo de acciones posibles de individuos libres, con el propósito de alcanzar objetivos determinados. Se trata de desmontar la lógica de las reformas a través de su operación intencional, pero no subjetiva. En consecuencia, se trata de identificar las problematizaciones; priorizar el cómo; concebir las prácticas de gobierno como ensambles o regímenes; detenerse en los aspectos técnicos; del gobierno; recordar que gobernar es una actividad racional; y que el poder produce efectos, en particular, que es un vector importante en los procesos de subjetivación (Dean, 1999).

En lugar de relaciones dialécticas que paralizan la agonística del poder, el modelo de gobierno abre posibilidades infinitas de colaboración, incitación, negación, sustitución y reversibilidad, entre las acciones y las conductas, entre los objetivos y los resultados, entre los gobernantes y los gobernados (González, 2010).

### 3. Problematización histórico-política

La educación es parte de los dispositivos del gobierno de la población. Un campo de formación de subjetividades, prácticas, habilidades y valores. Desde el *Discurso de toma de posesión*, se advierten las articulaciones entre las cuestiones económicas, soberanas, individuales y demográficas.

Si consideramos sólo cifras globales, podríamos pensar que hemos vencido el subdesarrollo. Pero si contemplamos la realidad circundante tendremos motivo para muy hondas preocupaciones. Un elevado porcentaje de la población carece de vivienda, agua potable, alimentación, vestido y servicios médicos suficientes. Hemos abatido la mortalidad y aumentado la esperanza de vida al nacer; pero no hemos logrado que la existencia humana se desenvuelva siempre en condiciones satisfactorias... La era que vivimos está condicionada por el avance científico y tecnológico. Muchas regiones son pobres, aunque poseen cuantiosas materias primas, porque carecen de conocimientos y capital para transformarlas. La adquisición de patentes y el pago de regalías resultan demasiado onerosos para las estructuras económicas poco evolucionadas. El colonialismo científico agudiza las diferencias entre los países y prolonga sistemas de sujeción internacional... Ningún pueblo puede desenvolverse en plenitud atendido exclusivamente a los conocimientos ajenos, ni decidir su futuro por sí mismo mientras factores externos sean capaces de frenar o distorsionar, en cualquier momento, su proceso de desarrollo. Cobre así nueva vigencia un antiguo principio, según el cual, se es libre por el saber (Echeverría Álvarez, 1970).

La nueva problemática ilumina espacios no acostumbrados en la retórica postrevolucionaria: las inequidades, las contradicciones, la miseria, el crecimiento

demográfico, las diferencias regionales, los atrasos, la dependencia, el colonialismo científico y tecnológico. La otra cara del «milagro económico mexicano». No sólo en los indicadores de lo que en la época se llamaba el desarrollo, sino también en las revueltas campesinas y estudiantiles, en la ilegitimidad de las autoridades gubernamentales, familiares, etarias y sexuales. En suma: los problemas educativos se encontraban ligados con los de soberanía económica y tecnológica, con las condiciones de la democracia, con las dificultades del crecimiento económico, con la dependencia tecnológica, con el subdesarrollo y la seguridad interior, a principios de la década de los años setenta en México.

#### 4. Objetos y objetivos de intervención

A partir de una problematización en red, centrada en las tensiones producidas en los dispositivos de seguridad interior, económica, soberana y social, se ensamblaron diversos regímenes de prácticas educativas. En el discurso inicial de Luis Echeverría Álvarez, se encontraban ya los objetos de gobierno, sus articulaciones y modos de intervención:

Una auténtica reforma educativa exige revisar, profunda y permanentemente, los objetivos, los conceptos y las técnicas que guían la docencia...

Es menester apoyar la función social, intelectual y moral del educador, para que sea, en su conducta y en su dedicación al trabajo, una imagen viva de los principios que enseña... La reforma educativa es, en gran medida, una autocrítica del magisterio.

En todas las etapas de su formación, el alumno debe cultivar su aptitud para la acción creadora. Es preciso que el campesino aprenda a transformar su medio y pueda incorporarse a la economía contemporánea, y que la industria y los talleres se enlacen estrechamente a la escuela para volverla más productiva (Echeverría Álvarez, 1970).

Los objetos de intervención son múltiples: el educador; la ciencia y la tecnología; la mente y el cuerpo de los estudiantes; la escuela y el currículo; la relación escuela-comunidad-ciencia-nación-familia. Los objetivos están delineados tanto en ese discurso como en la exposición de motivos de la Ley Federal de Educación, del 11 de septiembre de 1973:

- *la formación del individuo*, a partir de los hábitos que desarrollen su personalidad y la conciencia social, para fomentar la identidad nacional y la solidaridad;
- *la movilidad social*, mediante la educación permanente y la profesionalización;
- *el desarrollo económico*, con el impulso a la ciencia y la adaptación de nuevas tecnologías; y
- *la soberanía nacional*.



## 5. Medios de acción

Los programas de gobierno ensamblan objetos de gobierno con técnicas de regulación y asignación de recursos, para conseguir objetivos concretos. Sin embargo, no resultan de la homogeneización de espacios o la rutinización de fórmulas, sino de diversos agonismos. En particular, la materia de los programas resulta de una quintuple operación técnico-intelectual: concebir el problema; descomponer sus elementos; establecer posibilidades y escenarios; elegir los medios, instrumentos y mecanismos de intervención definir los objetivo y metas a alcanzar.

Así, los programas son empalmes de técnicas de saber y de poder que forman los objetos gobernables y los mecanismos de regulación. En una palabra: los programas son campos de construcción de lo gobernable y de las tecnologías de intervención. Campos de lo que se ve, lo que se enuncia y lo que se forma: el objeto de gobierno –lo gobernable– y las técnicas de gobierno –la regulación–.

En la reforma del período, la definición estratégica contemplaba ampliar la oferta educativa, modificar planes, programa, métodos y técnicas educativas, así como crear nuevas instituciones.

Cambios en los objetivos, los sujetos, la duración y los contenidos en todos los niveles del SEN. Nuevas instituciones que atiendan los avances de la revolución científico-técnica, la duración de los programas, la interdisciplinariedad, los programas ciencia-sociedad y, sobre todo, los que llevan la educación más allá de la escuela, a la fábrica, al ejido, a los adultos mayores, a las comunidades dispersas, a los pueblos indígenas.

### 5.1. La ampliación de la oferta

La primera estrategia explícita fue ampliar el Sistema Educativo Nacional, primero en un sentido eminentemente cuantitativo, que se compendia en la fórmula **más maestros, más escuelas**, en todos los niveles educativo; pero también por la incorporación de grupos, sectores y comunidades marginadas, y nuevas modalidades, como la educación bivalente y los programas de profesionalización temprana (Bravo y Carranza, 1976, p. 5).

Entre 1970 y 1976, la matrícula en todos los niveles aumentó un 44%, poco más de 5 millones de estudiantes. Esto fue posible por tres acciones: un incremento en la oferta educativa, lo que se denominó en la época *más escuelas y más maestros*, principalmente en las escuelas federales, la vía extensiva del *crecimiento de la oferta*; también nuevas escuelas que articulan la formación pedagógica con la técnica, la *vía intensiva de formación profesional*; y nuevos programas en educación media superior (bachillerato), superior y de posgrado, en la terminología del momento, la vía modernizadora.

#### 5.1.1. La vía extensiva

La tasa de crecimiento demográfica elevó la demanda en la educación básica de servicios educativos elementales durante todo el período. La cohorte poblacional de 4-5 años, la de preescolar, creció de 3,441,000 a 4,260,000. La de 6 a 12 años, de 10,250,000 a 12,490,000. Además del rezago educativo, que sólo en 1971



se estimaba en casi dos millones de personas. Dos problemas, dos estrategias: construir más escuelas, en el modelo público-federal, lo que generó una primera crítica de voluntarismo presidencial<sup>1</sup>. La dinámica era la siguiente: en un suburbio, una colonia popular, un pueblo, un ejido, la población realizaba movilizaciones, o empezaba a operar localmente una escuela, se demandaba a la SEP la creación o el reconocimiento de la escuela, y en un tiempo determinado se creaba la escuela o se reconocía la escuela popular incorporándola a la federación. Este es el modelo que más creció durante el período. Es la base material de las denuncias de populismo: el crecimiento de la oferta por la atención inmediata y discrecional a las demandas de la población. *Hacer pueblo, a través de la educación*, era la consigna de la época. Un ensamblaje inmediato de demandas y acciones populares con la creación de escuelas rápidamente estatalizadas.

La segunda estrategia fue el diseño de programas de primaria acelerada para zonas rurales y poblaciones dispersas. Se trataba de incorporar a la dinámica estatal a poblaciones en abandono, con dificultades de acceso o lejanía de las cabeceras municipales. El conjunto de las dos estrategias hizo que en la educación básica los indicadores de cobertura pasaran del 90% en primaria, a casi el 100% (Bravo y Carranza, 1976, p. 185).

En la educación secundaria, el problema tenía dos vertientes. Por una parte, el crecimiento demográfico; por la otra, el tránsito entre primaria y secundaria. En 1980, el índice era de 70%, al final del periodo, mayor al 85%. Una estrategia de escolarización acrecentada. Se logró por dos vías: más escuelas, más maestros, ciertamente, además de secundarias con un perfil de especialización técnica, agrícola, forestal o pesquera.

Lo mismo ocurre en la educación media superior (preparatoria o bachillerato). Más escuelas, más maestros, y nuevas modalidades educativas que incluyen la formación preuniversitaria con las opciones profesionales técnicas, económicas y eficientes. En los seis años del período, esto implicó un crecimiento del 120% de la matrícula en este nivel y una tasa de absorción de los egresados de secundaria del 70%.

Los estudios universitarios, por su parte, siguieron la misma vía. La matrícula de las universidades estatales aumentó en 57%, la de la UNAM 130%, la del Instituto Politécnico Nacional 65%, y se crearon la Universidad Autónoma Metropolitana, las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales de la UNAM (Aragón, Iztacala), así como institutos tecnológicos en todo el país. También se reorganizaron escuelas agrícolas como Chapingo y Antonio Narro.

---

<sup>1</sup> El sistema escolarizado tenía tres modalidades: escuelas federales, escuelas estatales y escuelas particulares.

**Matrícula Total del Sistema Educativo Mexicano**

	1970-1971	1971-1972	1972-1973	1973-1974	1974-1975	1975-1976	1976-1977
Preescolar	400138	422435	440086	465759	497788	537090	627880
Primaria	9248190	9700444	10113139	10509968	10999713	11461415	12148221
Media básica	1102217	1225468	1347566	1498442	1643881	18980583	2152624
Media superior	279495	329939	394974	458667	546531	607961	652850
Superior	252236	290603	327119	372446	436946	501250	526504
Total	11538871	12256759	12950890	13669439	14245259	15480589	16609905

**Fuente:** Segundo Informe de Gobierno de José López Portillo, Estadísticas Históricas.

**Escuelas Construidas**

	1970-1971	1971-1972	1972-1973	1973-1974	1974-1975	1975-1976	1976-1977
Preescolar	3077	3216	3406	3592	3811	4156	4727
Primaria	45074	46138	47703	48618	50109	55618	53571
Media básica	4249	4388	4724	5317	5752	6798	7888
Media superior	645	705	821	926	1006	1145	1277
Superior	59	63	70	77	80	99	96

**Fuente:** Segundo Informe de Gobierno de José López Portillo, Estadísticas Históricas

**Contratación de Profesores**

	1970-1971	1971-1972	1972-1973	1973-1974	1974-1975	1975-1976	1976-1977
Preescolar	10986	11446	11786	12154	13153	13723	14449
Primaria	193924	208257	227424	243735	251117	266115	283616
Federales	123798	133574	146415	158983	169116	182116	195616
Estatales	50713	54981	60516	63287	65676	67000	70000
Particulares	19413	19702	20493	21465	16325	17000	18000

**Fuente:** La obra educativa: 1970-1976

La vía extensiva enfrenta el crecimiento demográfico y promueve mayor tasa de absorción de todos los niveles educativos superiores; lo hace aumentando también

la participación de la federación en los servicios educativos, en detrimento de los estados y, sobre todo, de los particulares.

La vía extensiva implica la mayor presencia del Estado en los servicios educativos, y particularmente de la Federación en su crecimiento. Además, en el caso de la educación secundaria y preparatoria, el crecimiento de las escuelas federales estuvo orientado por las escuelas técnicas y agropecuarias: *más escuelas, más maestros*, sin duda, pero también nuevas escuelas, vinculadas directamente al sector productivo: la educación técnica.

### 5.1.2. *La vía intensiva*

Si la vía extensiva se sintetiza en la consigna más escuelas, más maestros; la intensiva combina la formación con la capacitación. Se trata de cualidades buscadas del sistema educativo: la flexibilidad y la bivalencia. Flexible, para continuar los estudios en el ámbito superior si así se desea; y/o para integrarse al mercado laboral con títulos técnicos. Flexible, también, porque la certificación es permanente y la vinculación al aparato productivo inmediata. Una vía intensiva, se decía, porque en un mismo ciclo escolar se cumplían las materias enciclopédicas de la formación preuniversitaria con las de la formación técnico-profesional. Por ejemplo, de las 42 horas semanales en las secundarias industriales, 12 corresponden a las materias técnicas; en las agropecuarias son 16 de 44. Incluso en las secundarias generales se definieron 5 horas para los talleres técnicos, como corresponde a una estrategia de vinculación de la escuela con el aparato productivo, como se nombró elocuentemente el programa respectivo: Escuela-Industria.

Sin embargo, no se trata únicamente de la vinculación escuela-trabajo, sino de un giro estratégico particular del período: la descolonización científico-técnica. El argumento se encuentra en todos los considerandos de los nuevos organismos educativos, como en el «Decreto por el que se crea el Colegio de Bachilleres como organismo descentralizado del estado, con personalidad jurídica, patrimonio propio y domicilio en la ciudad de México», publicado el 26 de septiembre de 1973 en el Diario Oficial de la Federación (Presidencia de la República (comp.), 1978, p. 2803). Se trata de:

formar técnicos que se incorporan a las tareas colectivas del desarrollo y permite, además, la formación de cuadros científicos y tecnológicos de nivel superior. Los primeros cumplen su finalidad de incrementar los procesos productivos y aplica técnicas modernas en diversos campos de nuestra economía. Los segundos coadyuvan a liberar al país de la pesada carga que significa el colonialismo cultural y a crear la estructura científica y tecnológica capaz de revolucionar nuestros sistemas de producción y transformarlos en otros capaces de mantener un alto ritmo de crecimiento industrializado (Secretaría de Educación Pública, 1976, p. 22).

En la vía intensiva aparecen las mismas tendencias observadas en la extensiva: mayor participación del sector federal en el crecimiento de la matrícula

y en la construcción de escuelas; y aceleración en el crecimiento de las escuelas agropecuarias y técnico industriales.

### Instituciones de Enseñanza Técnica

TIPO	Siglas	1970-1974	1975-1976
Centros de Capacitación para el Trabajo industrial	CECATI	26	28
Centros de Capacitación para el Trabajo Agropecuario	CECATA	19	14
Escuelas Tecnológicas Industriales	ETI	98	234
Centros de Estudios Científicos y tecnológicos	CECYT	33	122
Institutos Tecnológicos Regionales	ITR	19	47
Escuelas Tecnológicas Agropecuarias	ETA	70	693
Centros de Estudios Tecnológicos Agropecuarios	CETA	-	76

Fuente: *La obra educativa: 1970-1976.*

Una verdadera explosión de las opciones tecnológicas en la educación secundaria y preparatoria, que tenían en el Instituto Político Nacional la cima de una pirámide en el caso de las opciones propedéuticas. El resultado: duplicación de la matrícula y crecimiento en más del 500% de las escuelas técnicas en todo el territorio nacional. Esta expansión del sistema educativo hizo necesaria la formalización del Consejo Nacional del Sistema de Educación Técnica, creado por Ley el 25 de noviembre de 1975.

#### 5.1.3. La vía modernizadora

Las vías extensivas e intensivas en el crecimiento de la oferta educativa se combinaron también con una vía que se denominó modernizadora, para dar cuenta de la creación de nuevas modalidades educativas. Podría parecer una simple adaptación en el nivel superior de las dos vías, pero no es así, pues se trata de instituciones con nuevos objetivos, formas de organización, estrategias, gobierno universitario, planes, programas y formas de estudio.

En la UNAM, en 1971 se creó un programa considerado radical y muy novedoso en el bachillerato: los Colegios de Ciencias y Humanidades.

El Bachillerato nuevo...parte del rechazo del enciclopedismo y del énfasis en las materias básicas, asumiendo como opción un concepto de cultura activa y productiva que consiste en saber leer y redactar, en informarse sobre lo que se ignora y redactar escritos académicos; en tener una experiencia viva en los laboratorios de las ciencias de la naturaleza y de los procedimientos que originan el conocimiento histórico; en el razonamiento matemático; en la curiosidad por la lectura de los grandes autores.

Estas habilidades se ejercitan en las materias básicas de las ciencias y las humanidades, campos inseparables en la cultura.

La frase aprender a aprender constituye un resumen, por lo mismo general y susceptible de una cierta diversidad de lecturas, de los enfoques fundamentales

del Modelo Educativo y ha servido, históricamente, como uno de los signos más generalizados de la identidad del Colegio y de sus miembros.

La pedagogía apropiada y consistente con este concepto de cultura asigna de manera novedosa las funciones de los alumnos, que son ahora protagonistas de su propia formación, puesto que esta se obtiene a través de su trabajo de aprendizaje cotidiano, y también las de los profesores, en las que predomina la orientación sobre la autoridad académica y su callado acatamiento complementario (Bazán, 2015, p. 2).

Se crearon, también, la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, la Universidad Autónoma de Chiapas, la Universidad Autónoma de Baja California Sur, (Bravo y Carranza, 1976, p. 97); otras se reorganizaron como la Universidad Agraria Antonio Narro y la Escuela Nacional de Agricultura de Chapingo. Sin embargo, es la creación de la Universidad Autónoma Metropolitana la que mejor sintetiza esta línea de acción.

La reforma educativa comprende la ampliación cuantitativa del sistema y una reorientación cualitativa del proceso de educación. Al mismo tiempo deben encontrarse los medios para satisfacer una demanda en aumento y partir de una visión estructural orientada hacia objetivos renovados. La preocupación fundamental no es sólo formar un mayor número de profesionales, sino proporcionar conocimientos útiles para preparar hombres comprometidos con la sociedad...

La dinámica de la educación superior exige soluciones con apremio en las grandes concentraciones urbanas del país. Este problema se manifiesta más acentuadamente en la zona metropolitana del Valle de México ya que la capacidad actualmente disponible deberá duplicarse hacia 1980. El número de estudiantes que solicitan acceso, aumenta en mayores proporciones que las previstas para las instituciones existentes. Por lo tanto, se plantea la necesidad de crear nuevos centros de enseñanza que satisfagan los requerimientos actuales y los del futuro...En la iniciativa se determina que el objeto de la Universidad es impartir educación superior de licenciatura, maestría y doctorado, organizar y desarrollar actividades de investigación y difundir la cultura. Es importante señalar que al lado de la modalidad escolar, la extraescolar se contempla como equivalente...La estructura divisional y departamental hará posible que los servicios docentes y de investigación se realicen de acuerdo con programas que respondan a exigencias sociales...Una carrera se formará con asignaturas y actividades correspondientes a varios departamentos y divisiones...La estructura académica de la Universidad...favorecerá el trabajo interdisciplinario tanto en la investigación como en la docencia (Echeverría, 1973, p. 8).

La UAM empezó sus labores en 1974, en tres unidades: Azcapotzalco, Iztapalapa y Xochimilco, con una población de 4,000 alumnos. Cada unidad se organiza por divisiones multidisciplinarias: Ciencias Básicas e Ingeniería, Ciencias Biológicas y de la Salud, Ciencias Sociales y Humanidades y Ciencias y Artes para el Diseño.

Las carreras se integran con materias que pueden ser impartidas por varios departamentos e incluso éstas pueden depender de divisiones diferentes. Dicha interdisciplina de los planes de estudio hace posible, entre otros beneficios, la creación de nuevas carreras. Las carreras de una misma división se inician todas con un tronco general de asignaturas, de tres o cuatro trimestres, e incluyen entre sí asignaturas básicas comunes. Se continúa con las asignaturas específicas de cada carrera y, finalmente, con varias optativas que complementan la formación profesional...los cursos son trimestrales y se imparten con sistemas de aprendizaje individualizados, con el sistema modular, instrucción programada, mediante los que se refuerza la participación activa del estudiante (Bravo y Carranza, 1976, p. 98).

Otras instituciones, como el Instituto de Ciencias y Tecnología de Aguascalientes y el Instituto de Estudios Superiores de Tlaxcala se transformaron en universidades; en el Instituto Politécnico Nacional se creó la Unidad Interdisciplinaria de Ingeniería, Ciencias Sociales y Administrativas (UPIICSA).

## 5.2. *La Reforma Curricular: los procesos escolares de subjetivación*

La reforma no sólo atendió los problemas de demanda asociados con el crecimiento demográfico, los rezagos, las tasas de migración entre niveles educativos y la creación de programas educativos flexibles, bivalentes y modernos, sino también, como se decía una y otra vez en los discursos de la época, los objetivos, los contenidos y medios de la educación.

Se propuso un cambio en los planes, programas, métodos y libros de texto; pero, sobre todo, la estrategia perseguía un cambio en los sujetos, en sus prácticas, sus conocimientos, sus valores, sentimientos y emociones. Un cambio en los propósitos formativos, además de las destrezas, habilidades y capacidades cognitivas, intelectuales y personales. Esta es la segunda gran vía de la reforma: la formación de nuevas subjetividades, lo que implicó una reforma radical en los currículos de todos los niveles educativos.

La reforma curricular fue distinta a las anteriores, desde su planeación hasta su organización, responsables y, desde luego, contenidos y estrategias. La reforma implicó también una modificación en los mecanismos de participación e instrumentación de la política educativa. Lo primero fue definir un organismo responsable, la Comisión Coordinadora de la Reforma, en el marco de una reestructuración interna de la secretaría de educación (SEP, 1971).

En segundo lugar, se delimitaron fases y prioridades. En 1971 inició sus trabajos la Comisión Coordinadora de la Reforma Educativa, «para recoger y analizar las diferentes tesis sobre problemas educativos que aportaran los diversos sectores sociales» (SEP, 1976, p. 56), en distintas mesas redondas, asambleas, seminarios y encuestas de opinión entre maestros, investigadores y asociaciones profesionales. En 1972, los planes, programas y los libros de texto de la educación primaria, que terminaron de elaborarse en 1974. Ese año se hizo la primera revisión de la educación normal, revisada más tarde, para adecuarse a las modificaciones de la primaria. La reforma del bachillerato fue responsabilidad de la Asociación Nacional

de Universidades e Instituciones de educación Superior (ANUIES), en las reuniones de Villahermosa (abril de 1972) y Tepic (octubre de 1972).

### 5.2.1. *Del mexicano al ciudadano*

Son muchas las modificaciones del currículo de la educación primaria. En primer lugar, los objetivos y ejes formativos. Se advertirá mejor el camino si se compara con los propósitos y estrategias pedagógicas de la reforma precedente, la de 1959-61, con los primeros libros de texto gratuitos y obligatorios.

En 1959 se creó la Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos. Un año después los libros de primaria se hicieron únicos y gratuitos. La primera edición se hizo siguiendo el programa de once asignaturas de 1957: lenguaje, aritmética y geometría, ciencias naturales, geografía, historia, educación cívica y ética, dibujo, música y canto, trabajos manuales, economía doméstica (para niñas), educación física e higiénica. En 1960 se revisaron. Su objetivo: formar un nuevo mexicano. El secretario de educación, Jaime Torres Bodet así lo decía:

Un mexicano en quien la enseñanza estimule armónicamente la diversidad de sus facultades: de comprensión, de sensibilidad, de carácter, de imaginación y de creación. Un mexicano dispuesto a la prueba moral de la democracia, entendiéndola no solamente como una estructura jurídica, y un régimen político siempre perfectibles sino como un sistema de vida orientado constantemente al mejoramiento económico, social y cultural del pueblo (Salcedo, 1981, p. 4).

Toda la simbología, las representaciones y las estrategias didácticas se enlazan con estos propósitos. En la portada, la patria es una mujer mestiza que abre los brazos a sus hijos, formados en la solidaridad y las virtudes cívicas, iguales, independientemente de su clase social, etnia o color de piel. Los mexicanos, habría que decirlo, que nacieron, crecieron y se formaron en el período de la «unidad nacional» y el «desarrollo estabilizador». Así lo reconocían los autores de los libros de texto de 1960: se trataba de:

Borrar las desigualdades totalmente; que en la escuela se hiciera obra de homogeneidad espiritual, de acercamiento, de unificación; ya que el amor, quiérase o no, es el que ha de unir en un sólo espíritu a todos los mexicanos para formar lo que anhelamos: una nación fuerte.

La Nación es así un mínimo espiritual idéntico para todos los hombres que viven en México. Este mínimo espiritual tiene que condensarse, que materializarse, no en las estructuras pasajeras que integran la población nuestra, sino perpetuarse a través de lo que es duradero y perdurable, de lo que es permanente, el hombre, la familia, la nación. Por eso, hemos creído que para integrar una verdadera nacionalidad es indispensable que la educación tome en cuenta, en forma básica, estas tres categorías: el mexicano, la familia mexicana, la nación mexicana (Salcedo, 1981, pp. 5-6).



Por eso, los contenidos y estrategias didácticas siguen una serie con tres agentes: el mexicano, la familia y la nación mexicana. Una serie que puede transitarse de abajo-arriba o de arriba-abajo. La línea ascendente se encarga de la formación de los alumnos. Es una línea de subjetivación, los niños se reconocen como mexicanos, portadores de una herencia cultural y moral común, basada en las gestas del pueblo y el ejemplo de los padres de la patria. La línea garantiza la identidad formal, jurídica y política de todos los individuos, la subordinación a las instituciones nacionales y la reproducción de la mexicanidad por la escuela.

Una y otra línea son posibles porque en el centro se encuentra la familia, matriz ético-política, espejo e instrumento del gobierno de los individuos. Las relaciones entre padre, madre e hijos, reproducidas en la cotidianidad por el trabajo, las responsabilidades y tareas, se reflejan en la escuela y la Nación. La escuela es una extensión del hogar, los maestros son los sustitutos de los padres, las relaciones de afecto y dependencia son las mismas. En la familia se habita, en la escuela se prepara para vivir, con habilidades, destrezas y conocimientos básicos. La Nación también es una prolongación de la familia, tanto porque se presenta como una comunidad de familias integradas por la historia y los valores comunes, como porque las relaciones de subordinación hacia el gobierno son de naturaleza similar a las de la familia.

Todo esto funcionaba muy bien en los años sesenta, o así se creía hasta los conflictos derivados del movimiento de 1968 y sus derivas políticas y sociales. En poco tiempo, el mito del desarrollo se rompió estruendosamente y aparecieron las crisis económicas, las revueltas estudiantiles y sociales, los movimientos de las mujeres y los jóvenes, la revolución científico-técnica, las nuevas comunicaciones, las nuevas formas de la familia y del individuo. La sociedad mexicana ya no era un espacio homogéneo, los objetivos formativos de la Unidad Nacional se resquebrajaron. Así lo reconocieron los reformadores, que convocaron a especialistas, universitarios, investigadores, maestros y críticos a una reforma educativa que enfrentará los retos de la complejidad y los desafíos de un mundo contradictorio e inestable.

La reforma cambia radicalmente los objetivos de formación. Ya no se trata de formar mexicanos, sino de formar individuos. No se trata de una sustitución técnico-didáctica, sino de un desplazamiento conceptual, de la definición de un nuevo sujeto: no el niño miembro de la familia y la nación, sino el individuo en proceso de formación, que la escuela orienta, capacita y desarrolla en libertad.

La reforma plantea 15 objetivos particulares, que pueden sintetizarse en tres grandes líneas o ejes formativos:

- Eje de *subjetivación*, a través de los mecanismos para encauzar el proceso natural de desarrollo del niño, el desenvolvimiento integral de su personalidad, el desarrollo de sus capacidades mentales y la formación de actitudes objetivas, científicas y críticas, la comprensión e interpretación de hechos, para que pueda registrar y utilizar informaciones de acuerdo con sus intereses vitales;
- Eje de *socialización*, que facilite el conocimiento y la transformación del medio en que vive, para que participe en los diversos grupos a los que pertenece y de la sociedad de la que forma parte, despertando el sentido

- de la responsabilidad y de la cooperación, el desarrollo de un juicio crítico, lograr que establezcan en la comunidad escolar formas de convivencia armónicas y constructivas, de procurar que tome decisiones compartidas, que asuma la responsabilidad que ellas implican y que ejerza la libertad personal en un marco de respeto hacia los demás y hacia sí mismo;
- Eje de *capacitación*, para que el niño adquiera la capacidad de comunicar con claridad, sencillez y exactitud sus pensamientos, desarrolle habilidades y hábitos para interpretar los signos gráficos y comprender el contenido de lo que lee, sea capaz de introducirse en las conceptualizaciones formales de la matemática y de la manipulación de situaciones, expresiones y objetos, de iniciarlo en la comprensión y utilización de los conceptos y principios básicos de las ciencias naturales y sociales, de modo que estos fundamentos le faciliten la adquisición de informaciones y de técnicas, de encauzar la observación y la experiencia hacia el conocimiento, aprovechamiento y conservación de los recursos naturales, de capacitarlo para la conservación de la vida, la salud física y mental, de desarrollar las diversas expresiones estéticas y garantizar así la plenitud de su formación y crecimiento.

Todo esto se lograría a partir de una consigna general: *Aprender a aprender*. El acento en el proceso de enseñanza-aprendizaje, a diferencia de la transmisión y adquisición de conocimientos, es la clave en la constitución de un individuo autónomo, flexible y transformador, porque está consciente del carácter histórico, relativo y permanente del saber. Consciente de la interrelación entre su desarrollo personal y los cambios sociales, de su salud y el medio ambiente, de su país y el mundo. Por eso, también, el plan de estudios desechó la acumulación de materias y disciplinas, por una estructura de áreas programáticas. Se formaron cuatro áreas sustantivas, español, matemáticas, ciencias naturales y ciencias sociales, y tres áreas adjetivas, educación artística, física y tecnológica.

Todo cambió en consecuencia. El currículo, su organización, contenidos, enfoque epistémico y organización didáctica. En español, por ejemplo, el desarrollo del lenguaje se concibe como el desarrollo del pensamiento mismo, a través del cual el niño se proyecta y da sentido al mundo en que vive. La lengua es un objeto vivo, cuyo funcionamiento puede estudiarse a «través de la observación directa de la lengua viva y de la experimentación con ella; debe entender la naturaleza del instrumento que maneja intuitivamente y descubrir las leyes y la estructura del español, utilizando por sí mismo su habla, jugando con ella, practicándola» (Bravo y Carranza, 1976, p. 47). La metodología cambió, en lugar del método fonético, el método global, la enseñanza de la lectoescritura y un libro de *Lecturas*, con obras de la literatura nacional, adaptadas por expertos del Centro de Estudios Literarios y Lingüísticos de El Colegio de México.

Lo mismo sucede con el área de matemáticas. No sólo las operaciones elementales, sino el desarrollo del pensamiento, con la lógica matemática y la teorías de conjuntos, que le permitirán «adquirir habilidades y capacidades para integrar las matemáticas con otras áreas y, así, relacionar los conceptos matemáticos con las

actividades y situaciones dentro del hogar, la escuela y el medio en general» (Bravo y Carranza, 1976, p. 48).

En ciencias naturales los objetivos de aprendizaje están diseñados para la *formación integral de la persona*. Se trata que el estudiante se inicie en los métodos científicos generales, «métodos que permiten conocer lo que el hombre sabe y crean la conciencia de lo que aún ignora» (Bravo y Carranza, 1976, p. 48).

Los métodos de las ciencias naturales desarrollan actitudes, habilidades y capacidades fundamentales para la formación de la personalidad, particularmente dudar, cuestionar, criticar, participar y conocerse a sí mismo. Y en este punto, en particular, los libros de texto de ciencias naturales incorporan una novedad: la educación del desarrollo sexual y la biología de la reproducción. Así lo aclaró el coordinador en Ciencias Naturales:

Ningún ser humano puede sustraerse al proceso educativo que moldear su sexualidad hasta convertirlo en hombre o mujer maduro y en ese sentido todos somos educadores sexuales y todos hemos recibido educación sexual... La escuela hasta ahora no había participado activa y sistemáticamente; sin embargo, los niños aprendían en el retrete lo que no les era enseñado en el salón de clases y al silencio del maestro lo suplían la información tendenciosa y fragmentaria proporcionada por los compañeritos más «adelantados», que quizá eran al mismo tiempo los más deformados (Gutiérrez, 1975, pp. 66 y ss.).

En el área de ciencias sociales se abandonaron los estudios parciales y se introdujeron contenidos de antropología, geografía humana, ciencias políticas, sociología, historia y economía, en lugar de los cuadros de historia patria o de geografía nacional.

Todas las áreas se organizaron para introducir a los alumnos y desarrollar las habilidades del método científico: observar, registrar, explicar, consultar, experimentar, distinguir, enunciar, criticar y valorar. Los métodos de enseñanza se extraen, también, de las particularidades del aprendizaje en los niños, según la psicología genética y las etapas del desarrollo de las habilidades cognitivas.

La enseñanza se organizó por unidades de trabajo-aprendizaje, a partir de problematizaciones, para elaborar y seleccionar las respuestas más adecuadas. El aprendizaje se centraba en el método, tanto en la formación de los problemas como en los instrumentos para descubrir las respuestas, y el modo como ambas se integraba en la personalidad del niño, en sus competencias para pensarse a sí mismo en un medio natural y social en permanente transformación.

### 5.2.2. *El cuerpo de los adolescentes: educación y demografía*

Las reformas a la educación media y media superior revelan una de las articulaciones más significativas de la reforma educativa: el ensamble de los dispositivos pedagógicos con los de la regulación demográfica.

Todavía en la campaña presidencial, se repetía una fórmula histórica del gobierno mexicano: gobernar es poblar. Sin embargo, muy pronto los discursos cambiaron, muy influidos por los debates del Club de Roma, las ciudades perdidas,

los cinturones miseria, la inflación en la demanda de servicios y la aparición de nuevas modalidades de poblaciones agitadas y peligrosas

La cuestión demográfica se concibió de otro modo, con nuevos indicadores y nuevas advertencias. La tasa de crecimiento demográfico era superior al 3.5% anual, y para el año 2000 de seguir igual, la población superaría los 120 millones de personas. La serie *mortalidad – repoblamiento – soberanía nacional*, fue sustituida por otra donde el acento se cargaba en la fecundidad. El objetivo cambió: se trató de reducir el crecimiento demográfico a través del control de la fecundidad.

Disminuir el crecimiento demográfico a través del control de la fecundidad, implicaba otras técnicas e instituciones de regulación gubernamental, no centradas en el Estado, sino en la sociedad y en instituciones sociales, con técnicas de estimulación del conocimiento y la libertad de los individuos sobre las decisiones de número y espaciamiento de los hijos. Se trata de un dispositivo completamente nuevo, que cambia las condiciones del problema, y diseña un complejo de técnicas de intervención basadas en la libertad de las personas, la igualdad de los sexos, la información, la educación y la prevención en los programas básicos de salud.

Un dispositivo que utiliza figuras la escuela, la familia y el hospital, para fomentar las conductas de la paternidad responsable y favorece las condiciones de equidad entre los sexos que permita tomar decisiones libres entre iguales. La igualdad de derechos de las mujeres, la educación sexual, la despenalización de la propaganda contraceptiva y las campañas de matrimonio provienen de la misma problemática y son parte del mismo diseño.

El Pleno sobre Educación Media Básica se realizó el 30 de agosto de 1974 en la ciudad de México. Donde se presentaron los nuevos programas y planes de estudio de la educación media básica, resultado de la Asamblea de Chetumal, celebrada días antes. El 11 de septiembre se publicaron en el *Diario Oficial de la Federación* los acuerdos número 16362, «por el que se autorizan los programas generales de estudio para educación secundaria», y número 16363, «por el que se autoriza para ser aplicado en todo el sistema educativo nacional el nuevo plan de estudios de educación media básica o educación secundaria».

Los objetivos del nuevo currículo profundizan las líneas de subjetivación, socialización y de competencias que aparecen en los planes de educación primaria. Se observa tanto en la división por áreas como en las unidades y los métodos de enseñanza-aprendizaje. La educación sexual y reproductiva iniciada en la primaria continúa, pero incorporando más elementos informativos en la biología de la reproducción, y formativos, como el desarrollo de actitudes y valores orientados por la conciencia sobre los problemas demográficos, ecológicos, la paternidad responsable, la planeación familiar, la salud física y mental del educando.

Los diseñadores fueron muy explícitos en el «doble carácter» de estos programas de aprendizaje: informativo-formativo. Se trataba de que los estudiantes continuaran las actitudes críticas desarrolladas en la primaria, pero ahondando sus conocimientos para orientar sus «impulsos negativos que se manifiestan en la pubertad, canalizándolos hacia la investigación, el deporte, la creación artística y los ejercicios técnicos manuales» (Echeverría, 1974, p. 67). Los programas incluyen un sistema de control y autocontrol de los impulsos sexuales, físicos y emotivos de los púberes y adolescentes, un sistema que incluye tanto los temas y actividades

de aprendizaje, como los métodos de enseñanza y hasta de comportamiento con los estudiantes. Los textos de apoyo para los maestros detallan los elementos cognoscitivos, afectivos y psicomotores que se deben desarrollar en cada unidad de aprendizaje, pero también la conducción de conductas, la promoción de actitudes, la modulación de los impulsos y la modelación de las pulsiones.

Los maestros ejercen un tipo específico de poder: ya no sólo el guía que los acompaña en la adquisición de conocimientos, sino el maestro-gobernante, que trabaja sobre la conducta, los afectos, los impulsos, las acciones y los sentimientos de individuos que atraviesan un proceso crítico, un proceso de formación del carácter y la personalidad, también de preparación para la vida.

La educación secundaria se propone prevenir comportamientos inadecuados, desarrollar individuos apropiados al modelo de gobierno; para orientar conductas, para dirigir la agitación juvenil hacia actitudes, comportamientos y habilidades del trabajo, la ciencia, el arte y el deporte. Para canalizar los impulsos propios de la pubertad y la adolescencia en tipos de subjetivación adecuadas para el nuevo gobierno, sobre todo en la paternidad responsable y la planeación familiar.

Los nuevos planes y programas de secundaria son la estrategia escolarizada de regulación de los impulsos negativos de los adolescentes; ya no a través de mecanismos negativos de control y la prohibición, sino de los procedimientos de liberación de prejuicios, de estimulación de iniciativas, y control de estímulos y pulsiones. Es una estrategia que transforma los impulsos negativos en comportamientos positivos, dirigidos al trabajo, al estudio, al deporte, gracias a la transformación de la práctica docente y el estatuto del maestro: del transmisor de conocimientos, al orientador en tiempos delicados.

### 5.3. *La ampliación de los sujetos educables*

La matrícula y la reforma curricular son dos instrumentos del dispositivo de escolarización. Sin embargo, desde los años sesenta empezaron a cuestionarse dos aspectos de la educación: que la educación se imparte a niños y jóvenes, en la etapa formativa de su vida, y que la escuela es la institución educativa por excelencia.

En 1967, por ejemplo, se crearon las telesecundarias. Su función era extensiva: alcanzar comunidades alejadas o dispersas. En los años setenta, se modificó: se trataba de educar durante toda la vida, a todos los individuos, independientemente de la edad, la etnia o las habilidades físicas y mentales. Se atiende una nueva definición del rezago: los mayores de quince años que no cursaron estudios básicos, de primaria o secundaria, que no los terminaron o nunca se inscribieron. El rezago educativo de los adultos, que se pretende atender con la primaria acelerada, por ejemplo, o de certificación de estudios básicos, pero que no queda ahí, que a partir de ahí se realiza un cambio conceptual: la educación como un proceso permanente, que «inicia con el nacimiento y está presente a lo largo de toda la vida».

El objetivo cambió: del rezago educativo en adultos, a la educación durante toda la vida. Una educación más allá de la escuela, pero también permanente y particular, porque define programas para poblaciones específicas, como indígenas, discapacitados, obreros, campesinos, mujeres.

La educación entonces define nuevos sujetos educables y extiende las modalidades más allá de la escuela, hasta incorporar todos los espacios de la sociedad. Educar toda la vida, a toda la población. El sistema educativo pasa de un sistema polar a un sistema reticular y fluido, donde la escuela, junto a las comunidades, las fábricas, los ejidos y las oficinas, son espacios de educación permanente.

## 6. Conclusiones

En el período 1970-1976, los diagnósticos gubernamentales advirtieron tres riesgos para la seguridad interior relacionados con la población: crecimiento acelerado, concentración en megalópolis e ilegitimación de la autoridad. Las materias de gobierno definieron una agenda para reducir las tasas de fecundidad, regular los asentamientos humanos, formar individuos críticos y reflexivos, aumentar los recursos del Estado y controlar los flujos de inversiones y tecnología.

La ilegitimación de la autoridad fue el contenido central del diagnóstico sobre la problemática juvenil y estudiantil. Las técnicas de regulación centradas en la formación de mexicanos, respetuosos de la autoridad familiar y de la identidad nacional, fueron dinamitadas en las revueltas estudiantiles de 1968. Las nuevas técnicas de control tendrían que desmarcarse de estos procedimientos formativos, y partir de la crítica, la libertad, la reflexión y la diversidad, para encontrar los nuevos objetos de control y los nuevos objetivos de regulación. Ya no la identidad mexicana, sino la formación ciudadana, basada en el control de las pulsiones sexuales y el adiestramiento fuerza de trabajo del individuo, para responder a los objetivos de inserción en el mercado laboral y de participación política y social de los ciudadanos que se emancipaban a los 18 años.

Un complejo de técnicas pedagógicas, basadas en el *aprender a aprender* en la crítica y el estudio de las realidades sociales y naturales, así como en técnicas de introducción a profesiones intermedias, completaron el nuevo dispositivo para enfrentar los riesgos de una autoridad deslegitimada. El gasto público y las nuevas instituciones educativas fueron los recursos primordiales, sin descartar la represión abierta o el invento de la desaparición forzada.

Se trataba de producir nuevos individuos, participantes y entrenados, reflexivos y críticos, en sustitución de los niños sujetos a la autoridad patriarcal, de la familia y el Estado, para incorporarlos a las tareas de la sociedad administrada.

La seguridad del Estado se ensambla con la seguridad de la población, sobre todo cuando las técnicas demográficas inciden sobre la distribución, la salud penetra la macroeconomía y las estrategias educativas incrementan la burocracia estatal y copan el presupuesto público. *Más gobierno, con más Estado*. Las tensiones de desarrollo se enfrentan alterando los dispositivos de seguridad, los objetos educables y los objetivos de la educación con tecnología estatal.



## 7. Referencias

- Alonso, J. (1986). *Los movimientos sociales en el valle de México, Tomo 1*. México: CIESAS.
- Alonso, J. (. (1988). *Los movimientos sociales en el valle de México. Tomo II*. México: CIESAS.
- Ávila, E. (2011). *Movimientos y conflictos sociales en México 1943-2011*. México: Ediciones Uníos.
- Basáñez, M. (1981). *La lucha por la hegemonía en México, 1968-1980*. México: Siglo XXI Editores.
- Bazán Levy, J. (2015). *Funciones del modelo educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades*. CCH-UNAM, Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación. México: CCH.
- Bravo Ahúja, V., & Carranza, J.A. (1976). *La obra educativa del sexenio 1970-1976*. México: SEP.
- Burchell, G., Gordon, C., & Miller, P. (Eds). (1991). *The Foucault Effect. Studies in Governmentality. With two Lectures by and an interview with Michel Foucault*. Chicago: Chicago University Press.
- Candela, M. (1976). Los libros de texto gratuitos de ciencias naturales y la investigación en enseñanzas las ciencias. *Avances y perspectivas* , 8(37), 113-124.
- Cosío Villegas, D. (1974). *El estilo personal de gobernar*. México: Cuadernos de Joaquín Mortíz.
- Latapí Serre, P. (2004). *La SEP por dentro. Las políticas de la Secretaría de educación Pública comentadas por cuatro de sus secretarios (1992-2004)*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Latapí, P. (1980). *Análisis de un sexenio en educación: 1970-1876*. México: Nueva Imagen.
- Latapí, P. (1977). Reformas educativas de los cuatro últimos gobiernos: 1952-1975. *Comercio Exterior*, mayo, 1323-1333.
- Loyo Brambila, A. (1979). *El movimiento magisterial de 1958 en México*. México: Era.
- Salcedo Aquino, R. (1981). *El desarrollo de los libros de texto gratuitos*. México: CONALITEG.
- Saldívar, A. (1977). *Alianzas de clases y políticas de Estado (1970-1976)*. Puebla: Universidad Autónoma de Puebla.



- Secretaría de Educación Pública. (1976). *Política educativa; acciones más relevantes*. México: SEP.
- SEP. (16 de abril de 1971). Decreto de modificación de la estructura orgánica de la SEP. *Diario Oficial de la Federación* .
- SEP. (1976). *Política educativa: acciones más relevantes*. México: SEP.
- Schettino, M. (2002). *México: problemas sociales, políticos y económicos*. México: Pearson.
- Vázquez, J. (1975). Ciencias sociales. unidad de la experiencia humana. *Revista de la SEP*, III.
- Villa, L. (1988). *Los libros de textos gratuitos. La disputa por la educación en México*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- De la Garza Toledo, E. (1984). *Contribución al estudio del Estado social-autoritario*. México: Universidad Autónoma Metropolitana. Cuadernos Universitarios.
- Dean, M. (1999). *Governmentality. Power and rule in Modern Society*. London: Sage.
- Echeverría Álvarez, L. (1970, 1 de diciembre). Discurso de toma de posesión. *Diario de los Debates* .
- Echeverría Álvarez, L. (1973, 10 de diciembre). Iniciativa de Ley orgánica de la Universidad Autónoma Metropolitana. *Memoria del Senado*, pp. 974-976.
- Echeverría Álvarez, L. (1974, 31 de agosto). Discurso ante el Pleno sobre Enseñanza Media, *Excelsior*, México.
- Ejecutivo, P. (1959, 13 de noviembre). Decreto de creación de la Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuito. *Diario Oficial de la Federación*.
- Flores de la Peña, H. (1975). *Teoría y práctica del desarrollo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Fuentes, C. (1971). *Tiempo mexicano*. México: Joaquín Mortiz.
- Foucault, M. (1982). The subject and the power. En Dreyfus, *Michel Foucault: beyond structuralism and hermeneutics*. Chicago, USA: University of Chicago Press.
- Gutiérrez Vázquez, J. (1975). Los nuevos libros de ciencias naturales. *Revista de la SEP*, febrero, 66 y ss.
- González Villarreal, R. (2010). ¿Qué es un régimen de gubernamentalidad? En González Villarreal, R., *Una caja de herramientas para el análisis de las políticas educativas*. México, DF, México: Universidad Pedagógica Nacional.
- González Villarreal, R., Rivero Ferreira, L., & Guerra Mendoza, M. (2017). *Anatomía política de la reforma educativa*. México: Universidad Pedagógica Nacional.

- Pozas Horcasitas, R. (1993). *La democracia en blanco: el Movimiento Médico en México 1964-1965*. México: Siglo XXI Editores.
- Popkewitz, T. (1998). The culture of redemption and the administration of freedom as research. *Review of educational research*, 68(1), 1-34.
- Presidencia de la República (comp.). (1978). *Leyes, reglamentos y decretos del gobierno federal, 1970-1976. Tomo IV. Vol. 1*. México: Presidencia de la República.
- Ochoa, C. (1976). Sistema educativo y reforma educativa. *Cuadernos Políticos*, enero-marzo, 55.
- Ornelas, C. (2000). *El sistema educativo mexicano*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rueda, R. (2017, 30 de agosto). En educación, Nuño ve dos rutas: sr como Corea del Sur o el populismo de Maduro. *El Financiero*.
- Ramírez, R. (1969). *El movimiento estudiantil de 1968. 2 tomos*. México: Editorial Era.
- Reygadas, L. (1988). *Proceso de trabajo y acción obrera. Historia sindical de los mineros de Nueva Rosita (1929-1979)*. ENAH/INAH. México.
- Rose, N. (1999). *Powers of freedom. Reframing Political Thought*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rose, N. O. (2006). Governmentality. *Annual Review of Law & Society*, 2, 83-104.