

Universidad Nacional Autónoma de México

Facultad de Filosofía y Letras

Colegio de Pedagogía

LA EDUCACIÓN PÚBLICA EN MÉXICO: DE LA ESFERA DEL
ESTADO A LA ESFERA DEL MERCADO

TESIS
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN PEDAGOGÍA
PRESENTA

GEMA ORTEGA DORANTES

Asesora. Dra. Engracia Loyo Bravo

2009



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

AGRADECIMIENTOS

La culminación del presente trabajo no hubiera sido posible sin el apoyo de mis maestros, familia y amigos. Aprovecho el espacio para agradecerle a la maestra Leticia Barba por haberme alentado en el desarrollo del tema que más llamó mi atención, por la confianza que me otorgó desde el momento mismo de presentarle mi proyecto de tesis y por la asesoría que me brindó hasta donde fue posible. Desafortunadamente no logré externarle mi gratitud de manera personal. En estos casos siempre hace falta algo que compartir, que expresar.

Le doy las gracias a la maestra Engracia porque aceptó asesorarme cuando este trabajo se encontraba como a la mitad del camino. Sus comentarios atinados y puntos de vista no sólo me hicieron reflexionar sobre el tema y la estructura del mismo, sino que también contribuyeron a resolver, del mejor modo posible, los problemas estructurales y teóricos. Considero que su asesoría me llevó a plantear la tesis desde una perspectiva distinta. Muchas gracias por el tiempo que me dedicó y por la paciencia que ha tenido conmigo.

Asimismo, reconozco que las observaciones del maestro Alejandro Márquez me permitieron revisar algunas de las ideas que vertí en la tesis. De igual manera, agradezco los comentarios que me dio a conocer la maestra Lilian Álvarez, porque me llevaron a trabajar en conceptos claves. También le doy las gracias a la maestra Ofelia Escudero, por las sugerencias y observaciones que le hizo a mi trabajo. Del mismo modo, se agradece la lectura y sugerencias de la maestra Guadalupe García.

Por su puesto que a Itzel también se le reconoce su valioso apoyo, porque siempre ha sido clara y contundente al decirme que es posible alcanzar los objetivos que uno se propone, a pesar de las “adversidades”. No sólo se le agradece en gran medida las palabras precisas y prácticas en momentos claves, sino también su comprensión y amistad.

A mi hermana Amor también se le dice gracias porque de múltiples formas me ha apoyado en la elaboración de la tesis. Me parece que ha sido la persona que más de cerca ha visto cómo es que este trabajo llega a su fin, lo cual ha implicado su ayuda en momentos cruciales o difíciles. Mil gracias por el apoyo que me brindas en varios aspectos de mi vida.

A mi hermano Ulises (mi preferido entre todos mis hermanos) le agradezco su valiosa participación en las “últimas” correcciones de la tesis. De igual manera, se hace un atento reconocimiento a mis hermanas Ivis y Valeria por su comprensión, ya que en algunas ocasiones me ha resultado imposible visitarlas y dedicarles el tiempo que se merecen.

Por último y no por ello menos importante ha sido el soporte y confianza que me han otorgado mis padres, Diego y Ernesta. Se les reconoce su esfuerzo, dedicación y paciencia. Estoy infinitamente agradecida, pues sin su apoyo hubiera sido imposible el hecho de estudiar y seguir estudiando. Su comprensión es valorada y apreciada aunque algunas veces no lo parezca. A pesar de mi “conchalentitud” este trabajo ha terminado y se debe en gran medida a ustedes.

Í N D I C E

	Pág.
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO 1	
LA EDUCACIÓN PÚBLICA COMO PROYECTO DE ESTADO	11
1.1. La relación educación pública-Estado a partir de la Ilustración	11
1.1.1. La educación pública según las ideas de la Ilustración	11
1.1.2. Educación pública y Estado	16
1.2. La educación como proyecto del Estado mexicano	22
1.2.1. La educación pública después de la Guerra de Independencia	22
1.2.2. La educación pública en la República Restaurada y el Porfiriato	35
1.2.2.1. Obligatoriedad	44
1.2.2.2. Laicidad y libertad de enseñanza	45
1.2.2.3. Orígenes de la centralización educativa	46
1.3. Origen del sistema educativo nacional	48
1.3.1. La educación pública durante la Revolución mexicana	48
1.3.1.1. Escuelas rudimentarias	50
1.3.2. Fundación de la Secretaría de Educación Pública	53
CAPÍTULO 2	
ESTADO Y EDUCACIÓN PÚBLICA EN EXPANSIÓN	57
2.1 La educación pública en expansión	57
2.1.1. La escuela activa en el callismo	58
2.1.1.1. Contexto político	58
2.1.1.2. La escuela activa	64
2.1.1.3. Misiones Culturales	67
2.1.1.4. Casa del pueblo	69
2.1.1.5. Casa del Estudiante Indígena	71
2.1.1.6. La Escuela Central Agrícola	73
2.1.2. La educación socialista y el contexto en que surgió	74
2.1.2.1. Contexto político de la educación socialista	74
2.1.2.2. ¿Qué es la educación socialista?	77
2.1.3. Educación para la unidad nacional	87
2.1.4. Creación del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación	91
2.1.5. Educación para el desarrollo económico	95
2.1.6. Federalización educativa	102
2.2. Consecuencias de la Segunda Guerra Mundial en el terreno educativo	105
2.2.1. Teoría del capital humano en los discursos educativos	106
2.2.2. Planeación educativa	107

CAPÍTULO 3	
EL TELÓN DE FONDO DE LA REFORMA EDUCATIVA	109
3.1. El contexto actual	109
3.1.1. Globalización y neoliberalismo	109
3.1.2. Globalización y neoliberalismo en su impacto en la educación	119
3.2. La reforma de educación básica	125
3.2.1. La descentralización educativa	134
3.2.2. La ley en materia educativa	137
CAPÍTULO 4	
¿EDUCACIÓN PÚBLICA EN LA ESFERA DEL MERCADO?	143
4.1. Educación pública y políticas de mercado en materia educativa	143
4.1.1. La educación pública en nuestros días	143
4.1.2. Algunas políticas de mercado en el Estado educador	149
4.2. Estado, democracia y educación	155
4.2.1. Educación y democracia	165
4.2.2. Exclusión escolar o políticas de medición	169
4.2.3. Hacia una educación pública en el siglo XXI	173
CONCLUSIONES	177
BIBLIOGRAFÍA	183

INTRODUCCIÓN

La educación, como el concepto que involucra los procesos de enseñanza y aprendizaje para adquirir conocimientos, pero no sólo conocimientos socialmente reconocidos, sino todo aquel conocimiento que el ser humano está dispuesto a conocer no importando el terreno de que se trate, es independiente de cualquier forma de gobierno; sin embargo, no es así para los sistemas educativos modernos. Los sistemas educativos responden y están regulados por un Estado no importando si es democrático o no.

Estado, democracia y educación no son elementos o conceptos que inevitablemente están relacionados, esto depende de la concepción que adquieran en un contexto específico; por ejemplo, un Estado no forzosamente es democrático y no por ello es inexistente un sistema educativo. Hoy día, la mayoría de los países aspiran a la democracia, pero no sólo como una forma de gobierno, lo cual implica una gran dificultad, sino en la manera de estructurar las relaciones sociales. En este sentido, la democracia no es más que una utopía, ya que no hay democracia donde predomina la explotación, la desigualdad y la injusticia social, razones de gran peso que impiden que todos los hombres sean ciudadanos para participar libre y democráticamente.

La educación escolarizada no sólo enseña conocimientos o saberes específicos a las generaciones jóvenes, sino que también transmite una manera particular de actuar y vivir en sociedad. Los sistemas educativos son los que establecen cómo y qué saberes deben ser enseñados en aras del bienestar social. El Estado tiene el poder legítimo de normar y regular el sistema educativo nacional que más le convenga a la sociedad.

El asegurar educación pública a toda la población es considerado una obligación del Estado y un derecho de los ciudadanos. La educación pública es un proyecto de Estado, Estado que tiene el poder legitimado de mediar entre las necesidades que demandan la sociedad y los intereses que persiguen las clases política y económicamente dominantes. De ahí, la importancia de estudiar y analizar cómo ha sido el actuar del Estado mexicano y de sus políticas en materia educativa, puesto que todo tipo de educación escolarizada responde a intereses concretos.

Antes de continuar es necesario señalar qué se entiende por Estado para tener una perspectiva de cómo se estudiara su vínculo con la educación en el desarrollo del presente trabajo. Cabe advertir que la bibliografía que versa sobre el Estado y su vínculo con la educación, democracia y ciudadanía es muy amplia porque

encontramos diferentes tipos de Estado dependiendo del momento histórico y del lugar de que se trate. Por lo tanto, solamente trataremos el tema del Estado de una manera somera. Desde el punto de vista de Román Castro y Miquel González, en términos generales el Estado es una forma de organización política cuya estructura se encuentra determinada por el poder que le confieren la burocracia civil, el sector militar, las corporaciones públicas, la fuerza pública y un marco legal cuya jurisdicción es aplicable a todos aquellos que se encuentran dentro de su territorio. Cabe advertir que Estado no se reduce a sistema de gobierno, el cual puede ser democrático, socialista o cualquier otro.

En el presente trabajo se revisa principalmente la visión que el gobierno en turno tiene sobre educación; sin embargo, se rescata la postura que de ella tienen diferentes sectores como por ejemplo, la Iglesia Católica, los maestros aglutinados en sindicatos, la postura de los secretarios del ramo educativo que de alguna manera representan a la burocracia. Cabe señalar que el Estado mexicano a principios del siglo XIX no tenía un poder centralizado, ni una Constitución Política que se hiciera cumplir “cabalmente”, se podría asegurar que la creación y expansión del sistema educativo nacional se dio de manera concomitante con las estructuras sociales, legales y económicas que definen al Estado.

La educación pública como una de las tareas fundamentales del Estado tiene sus orígenes en la Ilustración. Las grandes transformaciones que se dieron en el campo del pensamiento y en el de la política durante el siglo XVIII dieron lugar a una nueva visión de Estado, el cual debía estar más comprometido con la sociedad. Con la supresión de las monarquías absolutistas y la creación de estados nacionales, la educación pública se convirtió en un derecho y una garantía individual imprescindible para la vida en sociedad. La educación que se enarbó a partir de las ideas de la Ilustración estaba dirigida a la formación del ciudadano definido desde su participación activa en la vida política de su nación. Desde esta perspectiva, la educación busca formar ciudadanos que fortalezcan la vida en sociedad y la democracia, ya que los hombres no nacen siendo ciudadanos, sino que se forman en la cultura y con la educación escolarizada; por lo tanto, la escuela es considerada un ambiente propicio para aprender el significado de la ciudadanía y practicarlo.

Hoy en día, la función social, la naturaleza y el quehacer de la educación pública en México como proyecto de Estado ha sufrido grandes transformaciones a consecuencia de los cambios en el panorama político, económico, social y cultural tanto del Estado mexicano como a escala mundial. Actualmente, se habla de escuelas de calidad, de competitividad, educación para el trabajo y de la importancia del aprendizaje en detrimento de la educación, considerando que la educación tiene un sentido social y el aprendizaje un sentido individual. Es decir, cuando se pone un

mayor énfasis en el aprendizaje nos referimos a las situaciones específicas que cada sujeto enfrenta cuando se trata de adquirir el conocimiento, entonces, la solución a los problemas que se presentan se restringen al ámbito individual, de esta manera se olvidan los marcos sociales en que se inscriben los sujetos. Los términos con los que se hace referencia a la educación se han modificado y esto nos habla también de un cambio en el sentido social de la educación pública.

En nuestros días, las ideas de la Ilustración que dieron origen a la institucionalización nacional de la educación pública han quedado atrás. Ahora, las ideas del neoliberalismo constituyen el telón de fondo de los arreglos, ajustes y reformas que se vienen impulsando en materia educativa. Dar cuenta de cómo la educación pública básica en México ha sufrido esta transformación es de lo que se trata el presente trabajo. Tarea que no es nada sencilla pues implica no sólo hacer un recorrido por la historia de la educación pública en México, sino también hacer un análisis de cómo y en qué sentido el devenir mundial impacta al campo educativo.

En otras palabras, “La educación pública en México: de la esfera del Estado a la esfera del mercado” es un esfuerzo por develar cuál es el fin o los fines sociales que persigue la educación pública en México, así como saber a qué intereses obedece actualmente. Es decir, pretende saber y dar a conocer hacia dónde se dirige la educación pública de nivel básico. ¿Acaso la educación pública está dejando de ser un derecho para ser una mercancía? ¿Existe la posibilidad de que el Estado mexicano cese de otorgar educación pública gratuita? ¿En qué sentido se transforman los ideales de la educación pública gratuita cuando se inscribe dentro de un Estado neoliberal? Dar una respuesta con fundamento a estas preguntas es el objetivo del presente trabajo de tesis.

Si bien es cierto que el Estado mexicano no ha renunciado a su responsabilidad de otorgar educación gratuita, no podemos negar que se ha encargado de hacer las reformas pertinentes para que cada vez más los particulares puedan vender educación, y tampoco se puede negar que la educación pública que se imparte en México es producto de diversas negociaciones entre diversos actores sociales como el empresarial.

Para cumplir con los objetivos y para responder a las preguntas que orientan el presente trabajo de tesis se recurrió a la investigación documental, de tal manera se recopiló la información suficiente y se sistematizó el contenido. Con este tipo de investigación se revisó y analizó material bibliográfico y fuentes escritas de la Internet. La metodología empleada hizo necesario llevar a cabo una breve revisión tanto histórica como sociológica del problema educativo que nos atañe con la finalidad de guiar la investigación. Es importante señalar que este trabajo no pretende hacer un estudio exhaustivo de una determinada política educativa

instrumentada en un lapso de tiempo específico, sino que recurre a la historia para dar cuenta de cuáles han sido los sucesos a nivel nacional como a escala mundial que son considerados un parteaguas, debido a su importancia e impacto en la transformación social del papel de la educación pública en México.

Es preciso señalar que el centro de atención del trabajo de tesis es la educación pública de nivel básico en México; sin embargo, las reformas educativas que se han venido gestando no pueden explicarse cabalmente si no tomamos en cuenta los grandes movimientos sociales, políticos e ideológicos que se originan a escala mundial; es por ello, que el trabajo se desarrolla en dos sentidos. En primer lugar, se revisa de manera breve cuál es la línea de pensamiento o de actuar a nivel mundial que impacta a la educación pública en México y, en segundo lugar, se da cuenta del acontecer educativo de México que ha ocasionado que la concepción de educación haya sufrido una gran transformación, puesto que ha dejado de ser un derecho para convertirse en un servicio.

Cabe señalar que cuando se habla de derechos, éstos son gratuitos y es una obligación del Estado garantizarlos, pero no sucede lo mismo en el caso de los servicios. De acuerdo con el “Diccionario de economía” de Greco Orlando, hay una clara distinción entre “servicio” y “servicio público esencial” que da lugar a confusiones no sólo para los estudiosos de la materia, sino para aquellos que instrumentan las políticas educativas. El primer concepto de “servicio” se refiere a toda utilidad o bien intangible que es prestado por una organización o persona, cuya finalidad consiste en satisfacer una necesidad. El segundo concepto de “servicio público esencial” da cuenta de una utilidad o bien intangible que únicamente puede ser prestado por el Estado. Cuando en este trabajo se alude a “servicio” se le considera como un bien intangible que no necesariamente es otorgado por el Estado. Cabe señalar, que en esta tesis se hace referencia a “servicio” y no a “mercancía”, porque “servicio” es el concepto que más utilizan los políticos de corte neoliberal para encubrir o pasar por alto reformas educativas que están encaminadas a la “privatización de la educación”. Aunque cabe advertir que el término de “mercancía” es más cercano a las nuevas características que está cobrando la educación en algunos países. No obstante, la discusión no gira en torno a “servicio” o “mercancía” (ambos términos son utilizados en el trabajo de manera indistinta), sino entre “derecho” y “servicio”.

En este trabajo se entiende que la educación debe ser un derecho y cuando la educación es llamada “servicio”, generalmente, se le puede estar considerando como una mercancía. Al respecto el “Diccionario de economía” de Sergio Ricossa, en su acepción de “servicios” sostiene que los productos se clasifican a veces en dos grandes ramas: las mercancías y los servicios. Los servicios son intangibles, en algunos casos, hasta que se incorporan en mercancía. La contabilidad económica

de las naciones incluye a los servicios en el producto o ingreso de la nación, junto con las mercancías, haciendo caso omiso de la materialidad o inmaterialidad de la producción. Por lo mencionado anteriormente, es deseable que la educación sea vista como un derecho.

La educación escolarizada que surgió con las ideas de la Ilustración y a la par de los Estados modernos es concebida como un derecho. Este tipo de educación tenía como principal objetivo formar a la ciudadanía, la cual daba al ciudadano el sentido de pertenencia a un lugar, a una ciudad, a una nación. Este sentimiento de pertenencia se basaba en compartir un proyecto común y, en consecuencia, los valores sociales se encaminaban a trabajar por un destino social único. En suma, la ciudadanía hacía posible gozar de los derechos sociales. De ahí que la educación buscará la homogeneización, la igualdad en valores cívicos y derechos para vivir en sociedad. Por tales motivos es comprensible que la responsabilidad de otorgar educación fuese la tarea fundamental del Estado, ya que éste tiene el poder legítimo de establecer el orden y la igualdad.

Sin embargo, la educación es considerada un servicio cuando las personas que se educan persiguen exclusivamente el éxito económico y cuando los que la otorgan se concentran en adquirir mayores beneficios económicos, y descuidan el sentido social y humano que tiene la educación. Las sociedades actuales ya no tienden a la homogeneidad o igualdad, sino a la diferenciación. Las personas buscan que la educación escolarizada no sólo les permita el acceso a la ciudadanía para compartir el bien común, sino que básicamente pretenden alcanzar el desarrollo personal. Dentro de esta lógica, el currículum, los procesos de enseñanza y aprendizaje se enfocan en satisfacer el proyecto individual. Por lo tanto, la educación se abre al mercado en dos sentidos, por un lado, da mayor importancia a los saberes relacionados con el éxito económico; de tal manera, lo importante ya no es el conocimiento en general, sino cierto conocimiento. En este caso, según Axel Didriksson, las humanidades y las ciencias sociales son desplazadas a un segundo plano. Por otro lado, la educación se abre al mercado cuando la escuela se *privatiza* en empresas rentables que aseguran el éxito económico de sus estudiantes, por ende, quienes no cuentan con los recursos suficientes para acceder a las escuelas privadas se encuentran ante una desventaja.

Si la educación es vista como un servicio, entonces, encontramos que el Estado es presionado por intereses privados que desean acrecentar sus recursos al contar con una mayor población a la cual brindar sus servicios. En este caso, el Estado buscará los medios legales para dejar de financiar totalmente a la escuela pública gratuita y abrir las puertas al sector privado.

Antes de señalar cómo se desarrolla el tema de tesis, es preciso mencionar que cuando nos referimos a sistema educativo moderno aludimos a la educación escolarizada que surge con los Estados nacionales y que en términos generales es de carácter laica, obligatoria y gratuita. En países como Francia, Inglaterra o España, por mencionar algunos, antes de la formación de los Estados nacionales la educación estaba restringida en gran medida a la nobleza y a la Iglesia, es decir, era monástica o catedralicia, sin embargo esto no fue así en México. Pero debido a múltiples factores como la influencia de las ideas de la Ilustración y la Revolución Industrial, el derecho a la educación que los ilustrados reclamaban se convirtió en la demanda principal de toda la población y los Estados empezaron a cumplirla al adjudicarse el monopolio de la educación pública y al retirarla de la Iglesia. En consecuencia, la expansión de los sistemas educativos fue adquiriendo dimensiones nacionales. Asimismo, cabe advertir que esta tesis no estudia la educación que existió en el México prehispánico ni colonial. Tampoco hace una descripción detallada de cómo las políticas educativas impactaban o incidían en determinado sector social; por ejemplo, mujeres e indígenas. Más bien, este trabajo revisa las diferentes políticas educativas de nivel básico que se generaron en la capital de la República pero que incidieron, por un lado, en la forma en que los demás estados fueron armando y consolidando su propio sistema educativo y, por otro lado, en la forma en que se estructuraría el sistema educativo nacional con las características que actualmente se le adjudican.

El presente trabajo se encuentra dividido en cuatro capítulos. El primero de estos trata el tema de la educación pública básica como proyecto de Estado. En otras palabras, la educación escolarizada fue una de las prioridades de los primeros gobiernos mexicanos ya que era vista como uno de los mecanismos más importantes para consolidar el Estado nacional en todos sus niveles: social, económico y cultural. Al respecto cabe señalar, que durante los tres primeros siglos de colonialismo español, en Nueva España, la “educación” no figuraba como una prioridad de los gobiernos; sin embargo, esta situación cambió y la educación del pueblo se convirtió en un pilar fundamental sobre el cual se pensaba erigir el nuevo Estado nación.

En la primera parte de este capítulo se revisa brevemente las ideas de la Ilustración que dan origen a los sistemas educativos nacionales de los Estados modernos. Además, se analizan otros factores que dan lugar a la educación pública, ya que las ideas de la Ilustración no explican cabalmente el surgimiento de los sistemas educativos modernos. Encontramos que los ilustrados cuando se declaraban a favor de una educación pública para formar ciudadanos participativos en una democracia no consideraban que ésta debiera extenderse a toda la población, el tipo de educación a la que aludían quedaba restringida a la burguesía.

En la segunda parte del primer capítulo, se pretende dilucidar cuál es el tipo de educación pública que el Estado mexicano desea implementar, pues la educación pública es vista como el remedio a muchos de los males que aquejaban al México independiente. Después de la Guerra de Independencia, fueron muchos los intentos de conformar un sistema educativo de carácter nacional y no sólo para el Distrito Federal y Territorios. Esto genera pugnas entre las entidades federativas y el centro del país, pues se considera que la implementación de un sistema educativo nacional es un atentado a la autonomía y soberanía de los estados.

Antes de la conformación de una secretaría de Estado con ingerencia nacional en el rubro educativo, habían existido en México secretarías de “Instrucción” y no de “Educación”. Esto nos habla de que no se pensaba en educación para toda la población, sino de instrucción para trabajar en el campo o en el sector industrial incipiente, o bien para aprender a leer y escribir. Gracias a que educadores y personas interesadas en la educación como Justo Sierra, influido por Enrique C. Rébsamen, entendían la necesidad de educar a la sociedad en general y no sólo de instruirlas es que se empezó a pensar en un sistema educativo en toda la extensión de la palabra educación. La educación que, en palabras de Justo Sierra, debía implementar el Estado mexicano tenía como finalidad educar en el niño al hombre físico, moral e intelectual, procurando el desarrollo armónico de sus facultades y añadir la formación del modo estético, es decir, educar la facultad de concebir lo bello y formar el gusto. La educación que el Estado mexicano tenía como obligación otorgar, y que la población tendría como derecho a recibir sería: pública, gratuita, obligatoria y laica. Una vez más cabe señalar que tanto la influencia de las ideas pedagógicas de Rébsamen como la influencia de los utopistas franceses desempeñaron un papel importante en el ideario educativo de Justo Sierra y otros pedagogos y personajes interesados en la educación.

Después de un intenso debate sobre las características que debe cumplir una educación para el pueblo, se consolida e institucionaliza el sistema educativo nacional cuando se funda la Secretaría de Educación Pública en el año de 1921. Luego de una ardua labor de José Vasconcelos, de muchos otros pedagogos y educadores tanto para difundir como para hacer conciencia social de la necesidad de un sistema educativo nacional, se logra contrarrestar las pugnas entre las entidades federativas y el centro del país en el terreno educativo. Sin embargo, ello no significó que se pusiera punto final a éstas. La fundación de dicha secretaría es el primer paso para llevar educación a toda la población, pero también es considerada por los gobiernos sucesivos como uno de los medios para lograr la unidad nacional, la industrialización y con ello el desarrollo económico del país. En otras palabras, la fundación de una secretaría con tales características y dimensiones no sólo puede servir para transmitir ciertos conocimientos o habilidades para aprender a escribir, leer y conocer nociones básicas de matemáticas, sino que el sistema educativo

nacional se convierte en el medio de mayor cobertura nacional para difundir cierta ideología y para lograr ciertos fines que el Estado o gobierno en turno concibe como pertinentes.

En la primera parte del segundo capítulo titulado “Estado y educación pública en expansión”, se revisan las concepciones que los diferentes gobiernos en turno tenían en cuanto a educación pública. Durante este periodo se impulsa la cobertura de la educación básica a nivel nacional. Las concepciones de educación no se transforman de la noche a la mañana, sino que el cambio en la educación pública depende principalmente de los atributos que el gobierno le imprima, pero además depende del contexto histórico en que se inscribe. En este sentido, se abordan y analizan las características de la escuela activa en el callismo, la educación socialista y la educación para la unidad nacional.

De igual manera, se revisa uno de los temas fundamentales que a lo largo de la historia de la educación pública en México ha ocasionado intensos debates y conflictos entre el gobierno central y el gobierno de las entidades federativas: la centralización educativa, en este caso. La Secretaría de Educación Pública tuvo como prioridad la cobertura educativa a nivel nacional. En este capítulo se analizan la centralización educativa a través de la SEP y la constitución del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, unificación que fue vista con buenos ojos en su momento por el gobierno, pero que con el correr de los años se convertiría en un lastre para implementar cualquier política educativa, debido a la concentración del poder y la corrupción que impera en este sindicato.

Se analiza la “educación para el desarrollo económico”, denominada así, puesto que el imperativo para los gobiernos posteriores a Manuel Ávila Camacho, era la expansión del sistema educativo a nivel básico pero con la premisa de una educación más tendiente a la instrucción y al adiestramiento para trabajar en el campo o en las fábricas. En este caso, la educación está estrechamente relacionada con el desarrollo económico del país a través de la industrialización; de ahí, la necesidad de la enseñanza técnica y la expansión del sistema educativo.

En la segunda parte de dicho capítulo se tratan las consecuencias de la Segunda Guerra Mundial en el terreno educativo. Como señalamos anteriormente, en el campo educativo como en muchos otros campos desde antes de la Guerra de Independencia de México hay en las acciones políticas una cierta influencia internacional que si bien no determinan el actuar político de México, si marcan ciertas directrices en la manera en que se ponen en marcha las políticas educativas.

Una de las consecuencias más inmediatas e importantes de la Segunda Guerra Mundial fue el reordenamiento de fuerzas e intereses económicos para favorecer a

los países imperialistas como Estados Unidos, mediante la creación de alianzas entre países y la creación de organismos internacionales con capacidad de influir en las políticas de los países llamados del Tercer Mundo. Desde la creación de los organismos internacionales se llevaron a cabo varios congresos para discutir y analizar no sólo lo que era lo más importante en el terreno educativo, sino hacia dónde debían dirigirse las políticas en este campo. Los discursos y acciones de las agencias internacionales argumentaban la existencia de una relación estrecha entre educación escolarizada y desarrollo económico de los países; por lo tanto, ponían especial énfasis en la necesidad de incrementar el nivel de escolaridad de la población de los países subdesarrollados. Desde su perspectiva, era un imperativo llevar a los sistemas educativos las tecnologías educativas, olvidando que para lograr el desarrollo económico de los países es necesario solucionar también los problemas económicos y de justicia social en los cuales se inscriben.

Los organismos internacionales necesitaban de una teoría que les diese legitimidad para poner en marcha sus planteamientos, y la teoría del capital humano propuesta por Teodoro Shultz, les daba a sus discursos fuerza y legitimidad. De acuerdo con esta teoría, las inversiones sistemáticas en educación incrementarían la productividad de la fuerza de trabajo, lo cual se traduce en crecimiento económico. Desde esta lógica, puede hablarse de dos factores necesarios para el desarrollo económico: capital y trabajo, pero puede agregarse un tercero, el conocimiento adquirido en las escuelas. Los organismos internacionales difundieron la idea de que una mayor inversión en educación da como resultado un mayor crecimiento económico. Sin embargo, cabría preguntarse si en realidad hacían referencia a la educación o si con la palabra educación aludían a la instrucción, enseñanza técnica o capacitación para el trabajo.

En el tercer capítulo es importante la revisión del contexto actual en muchos de sus sentidos para saber cuál es el telón de fondo de las reformas educativas de 1993. Es decir, se analiza qué es globalización y neoliberalismo. Si bien es cierto que hay una amplia bibliografía que alude a los orígenes, desarrollo y perspectivas a futuro de estos temas, el objetivo de este capítulo no es hacer una reseña o clasificación de ambos temas. El objetivo es analizarlos con la finalidad de saber cómo es el actuar del Estado y cómo se configura la democracia cuando la influencia internacional es tan avasallante.

En la segunda parte de este capítulo se analizan las implicaciones que tienen las reformas educativas de 1993, pues a partir de este momento la educación pública deja de considerarse en el texto constitucional un derecho para ser considerada un servicio. Asimismo, se revisan conceptos tales como calidad, competitividad y eficiencia, pues éstos nos dan cuenta no sólo de un cambio en la manera de concebir a la educación pública, como si ésta fuese una mercancía, sino de una

transformación del sentido social y humano que tiene la educación pública en México para el Estado mexicano.

En el último y cuarto capítulo se aborda el tema de la escuela pública y de las *políticas de mercado* en el terreno educativo de algunos países. En ciertos países como Chile o Inglaterra, por mencionar algunos, se han implementado políticas educativas que han provocado que el Estado desatienda su obligación de impartir educación de manera gratuita, abriendo, así, este campo a los particulares. Esto no quiere decir que la educación pública básica haya pasado completamente a manos del sector privado, pues es importante mencionar que toda escuela pública gratuita financiada por el Estado y la escuela privada financiada por particulares han permanecido reguladas y normadas por el Estado, y esto es un hecho innegable. Sin embargo, es preocupante que el Estado desatienda su obligación de otorgar educación pública gratuita, pues ello originaría una mayor desigualdad social.

Dentro de esta lógica, se trata la relación entre Estado democrático y educación. Educación, Estado y democracia parecen elementos inseparables como si fuesen una unidad. Se llega a considerar que sin la existencia de uno de estos elementos los otros dos no pudieran explicarse, o como si no tuvieran razón de ser. Y efectivamente estos conceptos están estrechamente relacionados si pensamos en las sociedades modernas, de ahí, la importancia de su estudio. Debido a que la educación pública gratuita o la misma educación privada se inscriben dentro del marco del Estado cuya forma de gobierno es la democracia, es imprescindible reflexionar sobre su relación para educar y gobernar a fin de transformar las estructuras sociales.

Por último, se abordan las consecuencias que tendría la implementación de *políticas de mercado* en el terreno educativo; por ejemplo, la desigualdad social. Además, se esboza una postura para pensar la educación pública básica no como un espacio más en donde se reproducen las desigualdades sociales, sino como un espacio cuyo propósito es la transformación social. Es decir, la apuesta es pensar en la educación pública gratuita dentro de los marcos del Estado, pero con la tendencia a modificar las relaciones sociales. Sin embargo, cabe señalar que ello podría carecer de sentido si no pensamos también en una reforma del Estado, cuya prioridad sean los intereses de la población en general y no los intereses de corporaciones transnacionales. Este último apartado y la tesis en general constituyen un llamado a defender y luchar por una escuela pública gratuita para y en la democracia, pues la educación es también un tema de justicia social.

CAPÍTULO 1

LA EDUCACIÓN PÚBLICA COMO PROYECTO DE ESTADO

1.1. La relación educación pública-Estado a partir de la Ilustración

Es importante mencionar que México no ha sido ajeno a los acontecimientos políticos, económicos, sociales y filosóficos más predominantes del mundo occidental, como lo fueron las ideas de la Ilustración y más tarde el positivismo. Acontecimientos que influyeron, principalmente, por un lado, en la manera en que México constituyó su Estado a través de leyes y políticas económicas y, por otro lado, en la forma en que concibió a la educación necesaria para el pueblo mexicano. De ahí, la importancia de revisar brevemente algunas de las directrices de las ideas de la Ilustración, pues ésta no sólo impuso lineamientos generales de lo que debía ser un Estado, sino también nos dio cuenta del tipo de hombre imprescindible en una democracia, y de la educación más adecuada para convertir a ese hombre en un ciudadano activo y conocedor de sus obligaciones con él mismo y con el Estado.

1.1.1. La educación pública según las ideas de la Ilustración

La Ilustración surgió primero en Francia e Inglaterra y después en otros países de Europa, y en cada país adquirió distintos matices debido a su historia y condiciones particulares. Abarcó casi todas las ramas del conocimiento: la filosofía, las ciencias naturales, físicas, sociales, y su aplicación en la tecnología, la educación, el derecho y el gobierno. Los ilustrados desde diferentes lugares y posturas coincidían en que a través de la razón humana era posible lograr un mejoramiento, y aún la perfección de la sociedad.

Por un lado, los ilustrados influidos por la filosofía cartesiana y los descubrimientos científicos del siglo XVII y, por otro lado, rechazando los supuestos básicos que sus contemporáneos habían heredado del pasado, ya fueran filosóficos, teológicos o políticos, confiaban en la capacidad del intelecto para descifrar no sólo el mundo físico-natural, sino también la sociedad.

Por lo general, según George Rude, los ilustrados mantenían una actitud adversa hacia la religión organizada, y rechazaban el dogma eclesiástico del pecado original. Tenían una explicación racional, no teológica ni mística del mundo y de la existencia del hombre y de su lugar en la sociedad. Consideraban que el mejoramiento del hombre y de la sociedad serían resultado de la naturaleza del hombre y no de una

voluntad externa. Además, tenían un fuerte optimismo con respecto a la capacidad del hombre de dominar la naturaleza, comprender el mundo y la sociedad que habita, su filosofía era práctica y empírica, la utilizaban como un arma para la crítica social y política.

Entre los filósofos, los más influyentes eran hombres como Montesquieu, Voltaire, Rousseau, Diderot, d'Álambert, Condorcet, Hume, Adam Smith, Kant¹ por mencionar algunos, quienes no pertenecían a las clases bajas y sus discursos estaban orientados a los estratos sociales más altos. En la mayoría de los países de Europa, las primeras personas que se adscribieron a las ideas ilustradas fueron aquellas que pertenecían a las capas más bajas de la nobleza; por ejemplo:

En Alemania, Italia y Rusia, la aristocracia invitó a la corte a abrazar a la Ilustración de la misma manera en que solía adoptar la literatura y la lengua francesa en general; pero en Prusia, donde el volterianismo era cortesano y aristocrático, el culto a Rousseau... era más claramente plebeyo y de clase media. En España la situación era diferente. Aunque la Ilustración encontró pocos partidarios, entre ellos había una proporción de la alta nobleza; y parece por el examen de los suscriptores de los cuatro principales periódicos que difundían las ideas de la Ilustración que uno de cada diez o uno de cada doce eran nobles titulados, representando una proporción similar de los títulos y señores del país... no había una línea divisoria clara entre los aristócratas ilustrados y los ricos ilustrados... Aparte de los ricos, la Ilustración ejercía un atractivo más directo sobre la clase media profesional, cuyos componentes, fueran funcionarios gubernamentales, abogados, médicos, agrónomos, periodistas, escritores o profesores universitarios, consideraban estimulantes, concordantes con sus gustos o convincentes a las nuevas ideas; de acuerdo con todo lo que se ha escrito sobre el tema, parece que esto ocurrió en todos los países. Los pequeños comerciantes y negociantes tenían también cierto interés, cuando menos, en lo que escribían los fisiócratas y economistas.²

Al ser una élite tanto los ilustrados como los destinatarios de los escritos ilustrados, su filosofía mostraba grandes limitaciones sociales: tenían poco que decir para confortar a los pobres, mostraron poca preocupación por los derechos del pueblo. Condorcet (1743-1795), filósofo matemático y político francés, consideraba que no era una prioridad educar a los trabajadores, pero no pensaba lo mismo cuando se trataba de la burguesía. Además, los ilustrados admitían que escribían únicamente para un público educado. Está claro que los ilustrados no pregonaban una

¹ Véase George Rude. "Europa en el siglo XVIII" en: SEP. *Antología de sociedad, pensamiento y educación I*.

² *Ibidem*. p. 93.

educación igual para todos. Es más, muchos aseguraban que educar a todo el pueblo podría ser contraproducente para el gobierno, dado que se darían cuenta del estado de miseria en el que se encontraban y esto podría originar una revuelta social. En ningún momento se consideró que la educación debía ser la misma para todos.

De acuerdo con Bernardo Bolaños Guerra, la educación integral por la que tanto luchaban los griegos, y la mayoría de los ilustrados era exclusiva de las clases dominantes. La idea de una educación para todos “no estaba presente en Erasmo de Rotterdam, Juan Jacobo Rousseau, John Locke ni Voltaire. Este último, por ejemplo, consideraba necesario proscribir el estudio a los trabajadores porque pensaba que quien vive del trabajo manual no tiene razón ni tiempo para dedicarse a ello”.³

Por el contrario, encontramos la postura de Johann Bernhard Basedow (1723-1790), pedagogo alemán, quien afirmaba que en las escuelas destinadas al pueblo los maestros debían enseñar no sólo a leer, escribir y contar, sino también los deberes propios de las clases bajas. Pero como en esas escuelas un maestro debía atender la instrucción de numerosos escolares de edades distintas y surgían, por tanto, graves dificultades de orden técnico, Basedow se consolaba al pensar que los niños del pueblo necesitaban una instrucción menor que los niños de las clases altas, puesto que los niños del pueblo debían dedicar la mitad de su día a los trabajos manuales.

En este mismo tenor encontramos la pedagogía que pregonaba Rousseau, quien era consecuente con la clase que representaba. Rousseau no pensó en la educación para toda la población, sino en la educación de un individuo suficientemente acomodado económicamente como para permitirse el lujo de costear un preceptor. Su Emilio era un joven rico, que vivía de sus rentas y no daba un paso sin la compañía de su maestro.

Según Aníbal Ponce, los ilustrados que estaban de acuerdo en que la educación debía ser pública, en ningún momento plantearon un mismo tipo de educación para todos, marcaron diferencias:

El agricultor, el herrero, etc., no necesitan más que una instrucción fácil y breve para adquirir aquellas nociones que son necesarias para regular su conducta civil y asegurar

³ Bernardo Bolaños Guerra. *El derecho a la educación*. p. 22.

los progresos de su arte. No podría decirse lo mismo de los hombres destinados a servir a la sociedad con sus talentos. ¡Que diferencia entre el tiempo que necesita la instrucción de los unos y el que requiere la instrucción de los otros! La educación pública... exige para ser universal que todos los individuos de la sociedad participen en la educación, pero cada uno según las circunstancias de su destino. Así, el colono debe ser instruido para ser colono y no para ser magistrado... La educación pública en resumen, para ser universal, requiere que todas las clases, todos los órdenes del Estado participen; pero no que todas las clases tengan la misma parte.⁴

Dentro de esta lógica, encontramos la postura de Condorcet, quien aseguraba que la instrucción pública debía garantizar a todos un mínimo de cultura, de tal manera, que no dejase escapar ningún talento sin ser advertido y sin que se le ofrecieran todos los recursos reservados a los hijos de los ricos. En suma, según Aníbal Ponce, la educación en la que pensaban los ilustrados era distinta dependiendo de la clase social en cuestión. La igualdad a la que hacían referencia no incluía a toda la población, pues para ser iguales, en primer lugar, se debía ser ciudadano, y no se nacía siendo ciudadano, para ello era preciso cubrir ciertos requisitos y uno de ellos era tener un cierto tipo de educación y estatus social.

Por lo mencionado anteriormente, y de acuerdo con Ernest Gellner, sociólogo y antropólogo, puede afirmarse que la educación moderna escolarizada, laica, gratuita y obligatoria fue producto de las necesidades de la industrialización y no de factores ideológicos como los de la Ilustración. Puesto que no podemos menospreciar el contexto histórico donde nació la escuela moderna, cabe recordar que la necesidad de recursos humanos en la incipiente sociedad industrial del siglo XVIII no se podía satisfacer con las formas lentas de especialización y aculturación imperantes en las comunidades tradicionales. A los miembros de esta sociedad cuyas características habían dejado de ser las propias de las sociedades feudales, se les exigía gozar de ciudadanía moral y plena, lo cual resultaba imposible que fuera transmitido por las enseñanzas y saberes que proporcionaba la familia. Sólo un dispositivo educativo moderno y “nacional”, podía asegurar ese nivel de competencia. Al respecto, Gilberto Guevara Niebla sostiene que:

La escuela moderna emerge con la generalización de las relaciones mercantiles, el desarrollo de la industria, la revolución científica y la consolidación de las naciones modernas, es decir, con la cristalización de una sociedad nueva que reclama para su perpetuación una nueva cultura, una nueva organización institucional, nuevas formas

⁴ Aníbal Ponce. “La educación del hombre burgués” en: SEP. *Antología de sociedad, pensamiento y educación I*. p. 250.

de socialización, nuevas habilidades en la población y nuevas destrezas. En la transición del feudalismo al capitalismo en Europa, se necesitó la creación de una nueva institución encargada de la formación de un hombre nuevo.⁵

Sin embargo, según Bernardo Bolaños, no podemos afirmar completamente que la educación moderna nació gracias a que cubría las necesidades que demandaba la sociedad para fomentar la Revolución Industrial, y una prueba de ello es que si bien es cierto que dicha Revolución se desarrolló con rapidez en Inglaterra, no sucedió así en Alemania, país que tenía más escuelas públicas que Inglaterra, lo cual nos demuestra que la escuela moderna no respondió únicamente a las demandas de una sociedad industrializada, sino también a movimientos filantrópicos, religiosos y rasgos culturales en general.

Por otro lado, encontramos argumentos que sostienen que la escuela moderna nació por razones económicas. Dentro de esta lógica, Michel Foucault, filósofo francés, plantea que el nacimiento de las escuelas se relaciona con el surgimiento de instituciones médicas, penales e industriales, instituciones que nacieron por razones económicas. Según su teoría, con los manicomios y cárceles se atiende el desempleo y la ociosidad; con escuelas se prepara a los niños para el trabajo.

Foucault distingue a la sociedad moderna de la sociedad feudal, principalmente, por el reconocimiento del nacimiento de los manicomios, las prisiones, las fábricas, las escuelas y otros lugares de encierro, pues con el encierro se pone a trabajar y se disciplina a una gran parte de la población que no producía nada económicamente. El niño, el loco y el criminal no contribuían ni siquiera para su consumo. Según Foucault, en su libro "Vigilar y castigar", la sociedad moderna es la sociedad disciplinaria, la sociedad industrial. Todas estas instituciones "tienen la curiosa propiedad de contemplar el control, la responsabilidad, sobre la totalidad o la casi totalidad del tiempo de los individuos".⁶

De acuerdo con Foucault, además de las razones económicas que dieron lugar a la escuela y a otros lugares de encierro, la seguridad pública fue una razón de gran peso para su fundación y propagación, dado que la proliferación de adolescentes ociosos en las ciudades europeas que se industrializaban constituía un peligro para la gente acomodada económicamente. En estas circunstancias, la creación de instituciones médico-pedagógicas era una posible solución.

⁵ Michel Foucault citado en: Bernardo Bolaños. *Op cit.* p. 19.

⁶ Michel Foucault citado en: Bernardo Bolaños. *Op cit.* pp.23-24.

De lo anterior se desprende que la escuela moderna no surgió exclusivamente de las ideas de los ilustrados, ni surgió con el único fin de proporcionar una mayor seguridad pública, tampoco de una necesidad urgente de preparar a una gran parte de la población para el trabajo en la industria. Más bien, los pilares que dieron origen a la educación pública fueron una combinación de motivos económicos, policíacos y filantrópicos. Desde sus orígenes, se consideró que la educación pública traería como consecuencia una serie de resultados provechosos para todos los estratos sociales.

1.1.2. Educación pública y Estado

En la gran mayoría de los países de Europa, el pensamiento liberal que configuraba al Estado tenía como fundamento la división de poderes y los derechos del hombre que son, según la Declaración de 1789, naturales, inalienables e imprescriptibles. El Estado no sólo debía respetar los derechos del ciudadano, sino que tenía también que garantizarlos. Y la mejor manera de hacerlo fue no interviniendo, no regulando, no haciendo; es decir:

El abstencionismo general que se predica supuso la supresión de toda injerencia del Estado en el mundo de las relaciones sociales y económicas, entregadas ahora a la libre voluntad de los hombres. Como corresponde al dogma liberal – laissez-faire, laissez-passer, le monde va de lui même –, el Estado sólo debe asegurar el orden, condición previa para que las fuerzas sociales y económicas puedan desenvolverse libremente todas sus posibilidades.⁷

De acuerdo con Laski, en su artículo titulado “El liberalismo europeo”, los conceptos de iniciativa social y control social abrieron paso a los conceptos de iniciativa individual y control individual. Y las nuevas condiciones materiales originaron nuevas relaciones sociales. De acuerdo con éstas, surgió una filosofía que justificaba racionalmente la manera en que se estaban estructurando las sociedades. Esta nueva filosofía fue el liberalismo. El liberalismo como doctrina, “se relaciona directamente con la noción de libertad, pues surgió como enemigo del privilegio conferido a cualquier clase social en virtud del nacimiento o la creencia”.⁸ Pero la libertad en la práctica quedó reservada a quienes tenían una propiedad que defender. El liberalismo pretendió legitimar la iniciativa individual y los beneficios económicos que ésta implicaba, bajo nociones abstractas e irreales como libertad e igualdad. En palabras de Laski:

⁷ Manuel de Puelles Benítez. “Estado y educación: una relación histórica” en: Aurora Ruiz (Coord.). *La escuela pública. El papel del Estado en la educación*. p. 21.

⁸ Laski H J. “El liberalismo europeo” en: SEP. *Antología de sociedad, pensamiento y educación I*. p. 216.

El liberalismo nunca pudo entender – o nunca fue capaz de admitirlo plenamente – que la libertad contractual jamás es genuinamente libre hasta que las partes contratantes poseen igual fuerza para negociar... el individuo a quien el liberalismo ha tratado de proteger es aquél que, dentro de su cuadro social, es siempre libre para comprar su libertad, pero ha sido siempre una minoría de la humanidad, el número de los que tienen los recursos suficientes para hacer esa compra. Puede decirse, en suma, que la idea del liberalismo está históricamente trabada, y esto de modo ineludible, con la posesión de la propiedad. Los fines a los que sirve son siempre los fines de los hombres que se encuentran en esa posición.⁹

En realidad, el liberalismo siempre dijo ser de carácter universal, pero dicha insistencia reflejada en la creación de instituciones, políticas y leyes sólo daba cuenta de beneficios limitados para el grupo social al que representaba, es decir, únicamente beneficiaba a la clase económicamente alta. En este contexto también podemos afirmar que el espíritu capitalista comenzó a adueñarse de los hombres, lo cual significó que el objeto principal de la acción humana se concentró en la búsqueda de la riqueza. Mientras que en la Edad Media, la idea de adquirir riquezas estaba legitimada bajo la figura del rey, quien era tal por mandato divino. Sin embargo, a partir de la Ilustración, la nueva filosofía que justificaría las nuevas formas y prácticas para adquirir riqueza que llegó a impregnar la mentalidad colectiva, sería el liberalismo.

El liberalismo tenía un gran afán de establecer el derecho a la riqueza con el mínimo de interferencia de cualquier autoridad social. En este sentido, ubicamos los derechos que se proclamaron en “la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano¹⁰, en la cual la propiedad aparecía inmediatamente después de la

⁹ *Ibidem.* p. 217.

¹⁰ La Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano es, junto con los decretos del 4 y el 11 de agosto de 1789 sobre la supresión de los derechos feudales, uno de los textos fundamentales votados por la Asamblea nacional constituyente formada tras la reunión de los Estados Generales durante la Revolución francesa.

Artículo primero.- Los hombres nacen y permanecen libres e iguales en derechos. Las distinciones sociales sólo pueden fundarse en la utilidad común.

Artículo 2.- La finalidad de toda asociación política es la conservación de los derechos naturales e imprescriptibles del hombre. Tales derechos son la libertad, la propiedad, la seguridad y la resistencia a la opresión.

Artículo 3.- El principio de toda soberanía reside esencialmente en la Nación. Ningún cuerpo, ningún individuo, pueden ejercer una autoridad que no emane expresamente de ella.

Artículo 4.- La libertad consiste en poder hacer todo aquello que no perjudique a otro: por eso, el ejercicio de los derechos naturales de cada hombre no tiene otros límites que los que garantizan a los demás miembros de la sociedad el goce de estos mismos derechos. Tales límites sólo pueden ser determinados por la ley.

Artículo 5.- La ley sólo tiene derecho a prohibir los actos perjudiciales para la sociedad. Nada que no esté prohibido por la ley puede ser impedido, y nadie puede ser constreñido a hacer algo que ésta no ordene.

libertad, entre los derechos naturales e imprescriptibles. “Y por si acaso el segundo artículo de la Declaración pudiera prestarse a equívocos, el último artículo volvía a insistir en que la propiedad era un derecho inviolable y sagrado”.¹¹

Las relaciones del Estado con la educación no son simples, están asociadas con la modernidad. Tanto la escuela moderna como el Estado tienen sus orígenes a partir del Renacimiento. La formación del Estado¹² moderno intentó por todos los medios

Artículo 6.- La ley es la expresión de la voluntad general. Todos los ciudadanos tienen derecho a contribuir a su elaboración, personalmente o por medio de sus representantes. Debe ser la misma para todos, ya sea que proteja o que sancione. Como todos los ciudadanos son iguales ante ella, todos son igualmente admisibles en toda dignidad, cargo o empleo públicos, según sus capacidades y sin otra distinción que la de sus virtudes y sus talentos.

Artículo 7.- Ningún hombre puede ser acusado, arrestado o detenido, como no sea en los casos determinados por la ley y con arreglo a las formas que ésta ha prescrito. Quienes soliciten, cursen, ejecuten o hagan ejecutar órdenes arbitrarias deberán ser castigados; pero todo ciudadano convocado o aprehendido en virtud de la ley debe obedecer de inmediato; es culpable si opone resistencia.

Artículo 8.- La ley sólo debe establecer penas estricta y evidentemente necesarias, y nadie puede ser castigado sino en virtud de una ley establecida y promulgada con anterioridad al delito, y aplicada legalmente.

Artículo 9.- Puesto que todo hombre se presume inocente mientras no sea declarado culpable, si se juzga indispensable detenerlo, todo rigor que no sea necesario para apoderarse de su persona debe ser severamente reprimido por la ley.

Artículo 10.- Nadie debe ser incomodado por sus opiniones, inclusive religiosas, a condición de que su manifestación no perturbe el orden público establecido por la ley.

Artículo 11.- La libre comunicación de pensamientos y de opiniones es uno de los derechos más preciosos del hombre; en consecuencia, todo ciudadano puede hablar, escribir e imprimir libremente, a trueque de responder del abuso de esta libertad en los casos determinados por la ley.

Artículo 12.- La garantía de los derechos del hombre y del ciudadano necesita de una fuerza pública; por lo tanto, esta fuerza ha sido instituida en beneficio de todos, y no para el provecho particular de aquellos a quienes ha sido encomendada.

Artículo 13.- Para el mantenimiento de la fuerza pública y para los gastos de administración, resulta indispensable una contribución común; ésta debe repartirse equitativamente entre los ciudadanos, proporcionalmente a su capacidad.

Artículo 14.- Los ciudadanos tienen el derecho de comprobar, por sí mismos o a través de sus representantes, la necesidad de la contribución pública, de aceptarla libremente, de vigilar su empleo y de determinar su prorrata, su base, su recaudación y su duración.

Artículo 15.- La sociedad tiene derecho a pedir cuentas de su gestión a todo agente público.

Artículo 16.- Toda sociedad en la cual no esté establecida la garantía de los derechos, ni determinada la separación de los poderes, carece de Constitución.

Artículo 17.- Siendo la propiedad un derecho inviolable y sagrado, nadie puede ser privado de ella, salvo cuando la necesidad pública, legalmente comprobada, lo exija de modo evidente, y a condición de una justa y previa indemnización. Véase *Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano*. en: www.fmmeduacion.com.or/historia/Documentoshist/1789derechos.htm

¹¹ Aníbal Ponce. “La educación del hombre burgués” en: SEP. *Op cit.* p. 248.

¹² Es un tanto difícil señalar una fecha precisa que de cuenta del nacimiento del Estado moderno. Autores como Manuel de Puelles Benítez aseguran que el Estado moderno surgió en el año de 1513, año en que Maquiavelo publicó su obra, *El Príncipe*, en la que separó nítidamente la esfera religiosa de la política y en la que reflexionó sobre la aparición en el escenario europeo de una temprana organización política, caracterizada primordialmente por su aspiración a la autonomía. De acuerdo con Román Castro y Miquel González, el surgimiento del Estado moderno apareció en Europa a partir del siglo XV-XVI, sobre la base de la centralización y concentración del poder, de su delimitación territorial y su continuidad garantizada a través de la burocracia civil y militar y el establecimiento de un derecho racional, se sientan los pilares fundamentales del Estado moderno como organización política. Durante estos últimos cinco siglos, el Estado ha evolucionado en la misma medida que su sociedad. Esta evolución del Estado en los últimos quinientos años, seis han sido los diferentes tipos de Estado que, con características definitorias propias, han aparecido en distintos momentos de la

conquistar su independencia, buscó liberarse tanto del poder del Papado o Iglesia como de cualquier otra forma de poder político. La escuela moderna en sus orígenes causó múltiples debates entre diversos sectores políticos y religiosos puesto que algunos la preferían religiosa, mientras que otros la preferían laica, debates en los que el Estado desempeñó un papel central.

En sus orígenes, el Estado carecía de una idea propia de educación para todos; este tipo de educación fue considerada propia de las iglesias confesionales y de las autoridades locales. Sin embargo, con la educación superior no sucedió lo mismo, porque aun siendo la universidad fundamentalmente competencia de la Iglesia, ésta presentaba un notable interés para el Estado, dada su incidencia en la formación de cuadros dirigentes y, por tanto, en el reclutamiento de la burocracia estatal.

Durante la Ilustración varios sectores de la sociedad reconocieron los beneficios de tener a la población instruida. Según Manuel de Puelles, catedrático de política educativa de la UNED, en el caso de Francia, la asistencia a los pobres – la caridad – se secularizó y se transformó en beneficencia pública. La educación impartida en escuelas parroquiales, colegios religiosos y universidades pontificias se convirtió en un servicio público de titularidad estatal. Esto no fue algo que aconteció de la noche a la mañana, sino que tuvo sus orígenes en la Ilustración. La Ilustración en Francia, desde mitad del siglo XVIII, se declaraba a favor de una educación pública capaz de satisfacer las necesidades de la sociedad, y no de la Iglesia, una educación uniforme y laica bajo el manto del Estado.

La conversión de la educación en un derecho público, el nacimiento de la vertiente pública de la educación, no fue una improvisación de los constituyentes franceses.¹³

historia: el Estado absoluto, el liberal, el liberal democrático, el fascista, el comunista o socialista y el Estado de bienestar. Cfr. Román Castro y Miguel González. "El Estado, realidad histórica, presente y perspectiva" en: Román Castro (Coord.). *Temas clave de ciencia política*. pp. 59-97.

¹³ Al término de la Revolución francesa se nacionalizan los bienes eclesiásticos, esto significó una gran reducción en el presupuesto que la Iglesia destinaba a la asistencia de los pobres, por lo tanto, los constituyentes franceses tomaron la decisión de que fuera el Estado el nuevo responsable de la beneficencia pública, y uno de las formas de asistir a los pobres fue brindándoles educación. Es necesario hacer una clara distinción entre dos posturas no contrarias ni opuestas, pero diferentes en el matiz que otorgan a los ideales que representan, defienden y difunden. Por un lado, tenemos la postura que sostiene que la educación es para todos, pero dentro de ese "todos" exclusivamente tienen cabida las clases sociales altas, como la nobleza y la burguesía. Esta postura la defienden hombres ilustrados tales como Montesquieu, Voltaire, Rousseau, Diderot, d'Álambert, Condillac, Turgot y Condorcet, por mencionar sólo algunos, todos ellos filósofos reconocidos socialmente que desempeñaron un papel importante en el desarrollo y propagación de las ideas ilustradas. Por otro lado, tenemos la postura que representan los constituyentes franceses, quienes también son ilustrados, pero no gozan del reconocimiento social como los hombres mencionados anteriormente. Los constituyentes franceses sostienen que la educación debe ser para todos, pero dentro de este "todos" sí tiene cabida todas las clases sociales. Para efectos de este trabajo a los representantes de la primera postura los nombraremos ilustrados y a los representantes de la segunda postura los

La idea de educación como derecho público, adoptada por los diputados franceses en noviembre de 1789, fue resultado del desarrollo ideológico impulsado por los ilustrados. Sin embargo, la educación que implementaron los constituyentes era más revolucionaria que la propuesta por los ilustrados, pues mientras éstos últimos pensaban en una educación estamental, los constituyentes se referían a una educación igual para todos.

Aunque tanto los ilustrados como los constituyentes hicieron una gran labor para que la educación tuviese un carácter público y no como en la Edad Media cuando la educación estaba reservada a los clérigos; en realidad, la aspiración de universalizar la educación, no significó la afirmación de un derecho. De acuerdo con Puelles, en todos los países de Europa se entendió que la beneficencia pública era una obligación del Estado que no tenía como consecuencia la existencia de un derecho a recibir ayudas sociales. La apertura de la enseñanza elemental a toda la población, aunque sentó las bases para la posterior configuración de los derechos sociales, no fue concebida en el siglo XIX como un derecho de la persona. En otras palabras, la beneficencia pública dejó de ser una responsabilidad exclusiva de la Iglesia y se convirtió en una obligación más del Estado, pero esto no significó que las personas tuvieran derecho a exigir ningún tipo de beneficencia.

El sistema educativo producto de los nacientes Estados nacionales, de las ideas de la Ilustración y del liberalismo, tenía como principal objetivo englobar a toda la población para otorgarle educación bajo los ideales de libertad e igualdad, pero, en realidad, era un sistema educativo caracterizado por una estructura bipolar que separaba a las clases bajas de las nuevas clases sociales surgidas de la Revolución francesa como la clase burguesa. De tal manera, las clases sociales económicamente desfavorecidas estaban encaminadas hacia una enseñanza primaria de carácter terminal que, aunque gratuita, obstruía por su propia naturaleza el acceso a cualquier tipo de educación superior. Dentro de esta lógica Puelles sostiene que:

... las élites procedentes de la burguesía ascendente serán dirigidas hacia la educación secundaria y superior. Es, pues, un sistema educativo que se corresponde con la nueva sociedad de clases surgida de la Revolución... pero por la razón indicada es un sistema dividido, dual, que educa a la población selectivamente, según el origen social de cada

uno, y en el que, dada la relación entre la educación recibida y la estructura ocupacional, el sistema educativo actúa como instrumento de estratificación social.¹⁴

Con la aprobación de una educación para todos bajo la tutela del Estado, se inició la educación nacional. La escuela moderna se caracteriza por otorgar una educación pública, laica, gratuita, en algunos casos, obligatoria, pero sobre todo de carácter nacional. De tal modo, la educación será vista por los gobernantes en turno como uno de los dispositivos más eficaces para aglutinar a la sociedad y para forjar una nación. Por lo tanto, puede afirmarse que el nacionalismo surge paralelamente con transformaciones profundas en el modo de organización social.

En suma, la historia de la educación del siglo XIX se caracterizó, principalmente, por una fuerte tendencia a implantar la universalidad de la enseñanza elemental, laica y gratuita, convirtiéndola en un derecho imprescindible de cada hombre para formar al ciudadano participativo y activo dentro del Estado, principalmente, democrático. Por consiguiente, se determinó una mínima escolaridad obligatoria y surgieron los debates en torno a qué debía enseñarse y cómo. Todas estas conquistas sociales, producidas a lo largo del siglo XIX en las sociedades europeas, no se consiguieron sin gran oposición. Una de las principales oposiciones a la educación pública para todos los estratos sociales, ya no digamos gratuita, obligatoria y laica, fue la vieja concepción estamental de que cada individuo nace con un lugar asignado en la sociedad. A este respecto cabe señalar que:

El debate de la educación de los pobres... es buena prueba de ello. En el fondo de esta controversia lo que late es el temor de las capas dominantes a una instrucción universal que produzca una población alfabetizada e ilustrada, y, en consecuencia, consciente de sus derechos políticos y laborales. Fue preciso muy avanzado el siglo XIX, que se generalizara la Revolución industrial para que las élites directoras se convencieran de los beneficios que reportaba disponer de una población instruida.¹⁵

Por otro lado, encontramos posturas como las de Bernard Mandeville¹⁶, quien estaba en desacuerdo con la idea de otorgar educación a los pobres, pues creía que podía

¹⁴ Manuel de Puelles Benítez. "Estado y educación: una relación histórica" en: Aurora Ruiz (Coord.). *Op cit.* p. 25.

¹⁵ *Ibidem.* p. 27.

¹⁶ Mandeville nació el 15 de noviembre de 1670 en Róterdam, Holanda, filósofo y médico británico. Autor del libro titulado *La fabula de las abejas o los vicios privados hacen la prosperidad pública* publicado en 1714, pero en el año de 1723 alcanza el éxito. Obra que pronuncia la teoría clásica del liberalismo económico, y en la que hace una crítica frontal a las *charity schools*.

poner en peligro el equilibrio, siempre inestable, de la estructura social. Al respecto, Mandeville argumentaba que:

Las Escuelas de Caridad, y todas las cosas que promueven la ociosidad y alejan del trabajo al pobre, son más cómplices del aumento de la villanía que el no saber leer ni escribir y aún más que la burda ignorancia y estupidez... queda bien demostrado que una nación libre, en la que no se permite la esclavitud, la riqueza más segura consiste en una multitud de pobres laboriosos; porque además de ser éstos el inefable vivero del ejército y de la marina, sin ellos no podrían existir los placeres, y los productos de todos los demás países serían desconocidos. Para hacer feliz a la sociedad y para tener contentas a las gentes, aun en las circunstancias más humildes, es indispensable que el mayor número de ellos sean, al tiempo que pobres, totalmente ignorantes. El saber amplía y multiplica nuestros deseos, y cuantas menos cosas ambicione un hombre, mucho más fácilmente se satisfarán sus necesidades.¹⁷

La relación de la educación pública con el Estado es un tanto compleja si partimos de la idea que tanto la educación pública como el Estado no son entes abstractos. En dicha relación las personas de diferentes estratos sociales y diferentes posturas ideológicas se encuentran, siempre en tensión, luchando para que sus posturas prevalezcan en el terreno educativo. Las posturas que vencieron dieron lugar a una educación elemental, obligatoria, gratuita, laica, generalmente, y de carácter nacional. Si fue de carácter dual haciendo una clara distinción entre los diferentes estratos sociales reproduciendo así la desigualdad social, si estaba más encaminada a instruir para labores propias de la industria, si fue concebida como una manera más de controlar a toda la población y para alejarla del robo y la ociosidad, o como un dispositivo más para difundir el nacionalismo, no podemos negar que este tipo de educación liberó al pueblo de la ignorancia en que se encontraba durante la Edad Media.

Por lo tratado anteriormente, podemos aseverar que la educación pública que surgió durante la Ilustración y a lo largo del siglo XIX alcanzó características generales en toda Europa aunque con distintos matices. El caso de México no fue la excepción.

1.2. La educación como proyecto del Estado mexicano

1.2.1. La educación pública después de la Guerra de Independencia

El presente apartado no tiene como objetivo hacer una descripción detallada de las diferentes posturas ideológicas que se tenían sobre educación durante los años

¹⁷ *Ibíd.* p. 28.

posteriores a la Guerra de Independencia de México, tampoco pretende realizar un recorrido histórico pormenorizado de la situación educativa y social. No obstante, procura revisar de manera somera, la evolución o cambio paulatino de la forma en que diferentes sectores sociales con gran peso político concebían a la educación pública. En otras palabras, debido a la extensión del presente trabajo, únicamente nos concentraremos en revisar las ideas y algunas posturas políticas sobre educación pública básica que sentaron un precedente importante de tal magnitud que lograron marcar las directrices sobre las cuales se pondría en marcha todo un sistema educativo de nivel básico con carácter público, gratuito, laico, obligatorio y nacional.

Como mencionamos anteriormente, los siglos XVIII y XIX marcaron un cambio tanto profundo como paulatino en las sociedades europeas, puesto que se terminó con las prácticas sociales y culturales de la Edad Media¹⁸ dando lugar a grandes transformaciones sociales y económicas, que causaron, entre muchas otras cosas, el nacimiento del Estado moderno y la escuela moderna. Los países europeos vivieron de manera distinta dicho tránsito. El caso de España es de especial importancia para el desarrollo de este trabajo debido a que Nueva España como su colonia adoptó muchas de sus posturas en cuanto a la Ilustración, el liberalismo y la forma en que se construyó como Estado-nación independiente.

De acuerdo con Dorothy Tanck, España en comparación con otros países de Europa era una nación rezagada en el progreso capitalista. El capitalismo apareció cada vez más claramente como un fenómeno concomitante y solidario con el liberalismo y el protestantismo. Sin embargo, todavía en el siglo XVIII España no podía emanciparse del Medioevo, mantenía en pie una monarquía absolutista. España fue entre las naciones latinas la que menos supo adaptarse al capitalismo y liberalismo. En este

¹⁸ Las prácticas sociales, culturales y económicas se basaban en lo que dictaba la Iglesia. El imperio de la Iglesia cristiana sobre las conciencias era "absoluto" y las ideas seculares, la incredulidad, la herejía y la impiedad eran perseguidas de manera implacable por la Santa Inquisición. La socialización, el proceso de adquisición de hábitos que capacitaba a las personas para integrarse a la vida de la comunidad, se realizaba en el hogar y en la Iglesia.

La principal característica de la Edad Media era la unidad cultural cristiana, que se manifestaba: a) en la unidad de fe, b) en la unidad de lengua (el latín), c) en la unidad del Arte (el Gótico), d) el sentido jerárquico según la línea Dios-Rey-Iglesia-Nobleza-Pueblo.

Los estratos sociales de la Edad Media eran:

A) La Iglesia que con su acción religioso-cultural, trataba de dar seguridad al hombre: a) infundiéndole en él un profundo espíritu religioso, b) estableciendo una sociedad rígidamente jerarquizada, c) expandiendo la cultura científico-religiosa.

B) La nobleza, que con la Iglesia regía y orientaba la sociedad medieval. Con la cultura científica y social, los nobles se impregnan de ideales éticos y religiosos.

C) El pueblo, cuyos integrantes eran servidores que atendían las demandas de los nobles o monasterios. Otros grupos formaban los gremios. Culturalmente eran gentes rudas y analfabetas. Véase Gloria M. Delgado de Cantú. *El Mundo moderno y contemporáneo. Bajo la influencia de occidente*.

caso, puede afirmarse que el español trajo a la empresa de la colonización su espíritu medieval. Fue sólo un conquistador, no fue realmente un colonizador.¹⁹

Debido a la influencia que recibía, principalmente, de España y de las sociedades económicas más avanzadas de la época, el gobierno de Nueva España combinaba ideas ilustradas con ideas tradicionales propias del feudalismo. Sin embargo, la herencia española no era exclusivamente una herencia psicológica e intelectual, era ante todo una herencia económica y social. El concepto aristocrático y literario de la educación correspondía con un régimen y con una economía feudal que por siglos habían tenido vigencia. A este respecto, el gobierno de Nueva España consideraba a la formación religiosa y moral de los niños como la función principal de la escuela. La educación debía servir, primordialmente, para enseñar la doctrina cristiana, por ello se daba un gran impulso a la enseñanza de la lectura, que era un auxiliar en el aprendizaje de la religión.

La educación en Nueva España, durante los primeros siglos de colonialismo español, se mantuvo bajo el manto de las órdenes religiosas: franciscanos, agustinos, dominicos y jesuitas. Los objetivos de las tres primeras órdenes religiosas se restringía a la enseñanza del castellano y de los principios básicos de la religión católica, por lo tanto, llevaron a cabo representaciones de teatro y se valieron de múltiples artificios para enseñar a los indios el credo católico. Pero la Compañía de Jesús estaba más enfocada en la educación “superior”, en la cual sólo tenían cabida las altas clases sociales (novohispanos y criollos). En suma, la educación de las primeras letras no figuraba como una de las tareas fundamentales de los gobernantes de Nueva España.

El gobierno de Nueva España siguió los mismos parámetros administrativos y económicos durante todo el siglo XVII, es decir, se mantuvo casi de manera independiente de su metrópoli. Si bien es cierto que dicha administración sufrió pequeños cambios, es crucial reconocer que una de las grandes transformaciones que significaría un parteaguas no sólo en la forma de administrar el poder, sino en la manera en que se estructurarían las relaciones sociales en los ámbitos cultural, social y político, sería dado por las “reformas borbónicas” a principios del siglo XVIII.

Cuando la dinastía de los Habsburgo llegó a su fin, la dinastía de los Borbones asumió el poder en España bajo el mando de Carlos III, en el año de 1759, y

¹⁹ Véase Dorothy Tank Estrada. *La educación ilustrada 1786-1836. Educación primaria en la ciudad de México.*

promovió una serie de reformas que se basaron en los principios básicos del liberalismo y la Ilustración. Estas reformas produjeron un cambio en la mentalidad de los hombres y una gran inconformidad en aquellos sectores que se vieron severamente perjudicados, por ejemplo, la Iglesia Católica. Cabe destacar que en términos generales, este periodo gobernado por la dinastía borbónica es conocido como “despotismo ilustrado” puesto que combinó las ideas propias de la Ilustración con ciertos rasgos de autoritarismo cuya meta consistía en el avance material.

Los cambios producidos por la dinastía borbónica no quedaron restringidos a España, sino que se extendieron a sus colonias; por lo tanto, el gobierno novohispano se vio obligado a poner en marcha una serie de reformas administrativas y económicas que se tradujeron en: a) una mayor recaudación de recursos económicos mediante una férrea vigilancia del pago de las alcabalas, la implementación de nuevos gravámenes fiscales, el monopolio o estanco de algunos productos; por ejemplo, el tabaco; b) un mayor control político y administrativo de las intendencias; c) una disminución drástica del poder político, pero sobre todo económico de la Iglesia Católica. Cabe señalar que la Compañía de Jesús, una de las órdenes religiosas con mayor poder económico e influencia en la educación superior, fue expulsada de los dominios americanos en 1767 bajo instrucciones del visitador José de Gálvez; d) una nueva estructura social se fue configurando al destituir a los criollos de los cargos más importantes de Nueva España. Los criollos fueron perdiendo poder y pasaron a ser la clase de segunda. Los criollos fueron receptores de las ideas ilustradas, “de los principios de la independencia americana y de la revolución francesa, y sus propagadores más entusiastas. De este grupo saldrían más tarde los ideólogos y caudillos de la revolución de independencia”²⁰; y e) la conformación de un ejército mejor organizado y numeroso, el cual sería de gran utilidad para enfrentarse a los insurrectos que se levantarían en armas en 1810.

Cabe destacar que uno de los cambios de gran trascendencia en el terreno educativo que se produjeron a raíz y como consecuencia de las reformas borbónicas se plasmaron en la Constitución de Cádiz de 1812, en la cual la educación dejó de ser un asunto exclusivo de las órdenes religiosas y particulares cuya función se restringía a la enseñanza de la religión católica. En otras palabras:

La enseñanza religiosa y moral seguía en un lugar central, pero se añadieron otros conceptos... introdujeron la educación civil para formar buenos ciudadanos, conscientes de sus derechos y obligaciones. Así se incluyó entre las asignaturas

²⁰ Enrique Florescano y Margarita Menegus. “La época de las reformas borbónicas y el crecimiento económico (1750-1808)” en: Colegio de México. *Historia general de México Versión 2002*. p. 395.

obligatorias para las escuelas públicas, la enseñanza civil... Para actualizar los conceptos liberales sobre derechos individuales y participación del ciudadano en el gobierno representativo, era imprescindible que el hombre supiera leer y escribir como medio de defender su igualdad y de actuar libremente en la sociedad... Varias constituciones estatales de México independiente también incluían cláusulas parecidas.²¹

Según Tanck, en Nueva España, la idea de una sociedad individualista, competitiva y de progreso económico fue ganando terreno frente a las ideas y prácticas sociales propias de la Edad Media. El intento del gobierno virreinal para organizar la administración pública y disminuir los privilegios de los cuerpos corporativos como el Ayuntamiento y el cabildo eclesiástico, eran congruentes con el pensamiento ilustrado del siglo XVIII. Influida por las posturas económicas de España, Nueva España trató de mejorar su economía, estimulando la industria y limitando la influencia de los gremios, los cuales fueron vistos como el principal obstáculo para lograr el progreso técnico y el libre comercio.

Durante los años que precedieron a la Guerra de Independencia y durante los primeros años de vida independiente, es decir, a finales del siglo XVIII y a principios del siglo XIX, se vivía todavía en un ambiente de ajuste del sistema gremial, con dos manifestaciones: de reforma o supresión. Un motivo que daba legitimidad a la idea de suprimir a los gremios se encontraba en el concepto liberal de libre comercio, aunado con el de los derechos individuales que exigían libertad para ejercer todos los oficios y profesiones, sin restricciones legales. Una razón argumentada del Estado por la cual quiso suprimir al gremio de maestros fue su deseo de extender la instrucción primaria a toda la población y el gremio era el principal obstáculo para lograrlo. Sin embargo, para el año de 1823 el gobierno mexicano, influido por la ley del "Reglamento General de Instrucción Pública de España"²² aprobado el 29 de junio de 1821, puso fin al debate sobre la reforma o supresión del gremio, pues optó por suprimirlo promoviendo la libre enseñanza.

Podría parecer que el tema de la desaparición del Gremio de Maestros del Nobilísimo Arte de Primeras Letras, fundado en 1601, está fuera de lugar; sin

²¹ Dorothy Tanck Estrada. *La educación ilustrada 1786-1836. Educación primaria en la ciudad de México*. p. 125.

²² De acuerdo con Dorothy Tanck, en dicha ley la enseñanza privada fue declarada absolutamente libre, y la libertad de enseñanza fue interpretada de manera más amplia, porque los maestros particulares no eran sujetos a ningún examen, no requerían permiso para abrir una escuela, ni tenían que atender ninguna reglamentación en cuanto a estudios, textos o asignaturas. Asimismo, la educación dada por cualquier corporación con autorización del gobierno quedaba sujeta al mismo método y libros que la de las escuelas establecidas por el Estado y tenía que ser pública y gratuita. Véase Dorothy Tanck. *Op cit.*

embargo, es muy importante puesto que su disolución permitió, entre otras cosas, la libre enseñanza, la cual fue el primer paso para generalizar la educación pública, ya que de esta manera toda persona tenía derecho a ejercer cualquier oficio incluyendo el de maestro. Por lo tanto, el número de maestros se multiplicó y la educación pública tuvo una mayor difusión y alcance, al menos en las principales ciudades, pues en aquel entonces dadas las condiciones económicas era imposible pensar en una educación pública para todos. De ahí, se desprende que la educación pública tal y como la conocemos, hoy en día, no surgió de un momento a otro, sino que los rasgos que actualmente la caracterizan y que se plasman en el Artículo tercero constitucional, tienen sus orígenes en las ideas de la Ilustración, en el liberalismo y en las luchas de intereses entre las diferentes clases sociales a lo largo de la historia de México.

Se podría asegurar que a partir de que las ideas ilustradas cobraron mayor fuerza después de promulgada la Constitución de Cádiz y durante el periodo que abarcó la Guerra de Independencia, la idea de que la educación de los hombres era imprescindible para instituir y establecer una forma de gobierno determinada se convirtió en la bandera política de todo grupo dominante. De ahí que los hombres ilustrados en México no sólo esperaban producir un hombre religioso y moral, sino que también sentían un gran interés por promover hábitos de industria y habilidades técnicas; por ello, estaban interesados en generalizar la educación.

Aunque había una marcada división y lucha constante entre los hombres que deseaban establecer una monarquía o un imperio y los hombres que estaban a favor de establecer una República con división de poderes, todos, no importando su inclinación política, hacían lo que estaba a su alcance a fin de lograr una ciudadanía instruida, estaban conscientes de la necesidad de extender la enseñanza de primeras letras en todo el territorio nacional. Comprendieron que sería imposible modernizar al país si no incluían al pueblo y si no actualizaban la cultura humanista de las minorías.

A pesar de que el Estado reconocía que la educación pública era para todos, en realidad, los medios económicos destinados a este rubro, la situación económica del país y la imperiosa necesidad de otorgar educación a unos primeros que otros hacía imposible cumplir con este objetivo. Como bien señala Anne Staples para los niños ciudadanos sí urgía hacer algo, pues en primer lugar, los servicios públicos, sobre todo en la provincia se habían deteriorado y empobrecido después de la lucha de independencia y la crisis económica no permitía cubrir las necesidades básicas de comida y techo, por ello, gran parte del territorio mexicano no podía darse el lujo de

tener escuelas, de ahí que la educación se enfocara en las ciudades más importantes del país, en realidad:

... los nuevos dirigentes únicamente esperaban incorporar la población citadina a la vida nacional. Las masas rurales habían sido y seguían siendo analfabetas, apenas conscientes de los cambios políticos, ignorantes del cualquier otro mundo que no fuera el suyo propio. Muchos indios fuera de la capital vivían en lugares aislados y no hablaban español.²³

No obstante, es crucial reconocer que los hombres mexicanos, independientemente de su posición política, estaban a favor de una educación destinada para todo el pueblo. En este caso, el Primer Congreso Constituyente de México celebrado el 22 de octubre de 1814 es una prueba contundente de ello. En dicho Congreso, hombres como José María Morelos, Ignacio López Rayón, Andrés Quintana Roo, Carlos María Bustamante y otros, aludieron a la importancia de educar al pueblo y lo plasmaron en el artículo 39 de la Constitución de Apatzingan. Sin embargo, fue hasta el Congreso Constituyente de 1824, siendo México formalmente independiente y habiendo vencido a Iturbide, cuando los constituyentes como Valentín Gómez Farías, José María Covarrubias, fray Servando Teresa de Mier, Miguel Ramos Arizpe y otros se encargaron de redactar y aprobar el artículo 50 de la Constitución de 1824, el cual promovía la creación de colegios de marina, artillería e ingenieros, “exigiendo uno o más establecimientos en que se enseñen las ciencias naturales y exactas, políticas y morales, nobles artes y lenguas, sin perjudicar la facultad que tienen las legislaturas para el arreglo de la educación pública en sus respectivos Estados”.²⁴

Según Francisco Larroyo²⁵, las ideas educativas de Valentín Gómez Farías expuestas en el Congreso Constituyente de 1824 no sólo se quedaron plasmadas en la Constitución, sino que cobraron sentido cuando este último se encargó de la fundación de la Dirección General de Instrucción Pública para el Distrito y Territorios Federales, en 1833. Larroyo asevera que con la creación de esta Dirección se impulsó una reforma educativa radical puesto que, en primer lugar, se organizaron y coordinaron las tareas educativas del Gobierno y, en segundo lugar, se retiró la enseñanza de las manos del clero. Considero que lo primero fue un gran acierto de Gómez Farías ya que los problemas eran múltiples y cuantiosos en cuanto a

²³ Anne Staples. “Panorama educativo al comienzo de la vida independiente” en: Josefina Zoraida Vázquez., *et al. Ensayos sobre historia de la educación en México*. p.103.

²⁴ Francisco Larroyo. *Historia comparada de la educación en México*. p. 245.

²⁵ Reconocido intelectual e historiador de la educación en México, fue titular de la Dirección General de Enseñanza Normal en 1974. En el año de 1945, fungió como director del Instituto Nacional de Pedagogía.

organización y administración de recursos. Sin embargo, no coincido con Larroyo en lo que respecta al segundo punto, pues, según Tanck, las reformas emprendidas por Gómez Farías siguieron los parámetros de la Constitución de Cádiz, por lo tanto, no podemos afirmar que sus reformas hayan sido radicales. Asimismo, es necesario advertir que:

El plan de Gómez Farías para el nivel primario en ningún momento intentó eliminar la enseñanza religiosa. Incluía doctrina cristiana entre sus asignaturas obligatorias, e incluso imprimió el Catecismo de Fleuri para uso en los planteles del gobierno. Tampoco intentó limitar el ejercicio del magisterio por parte del clero. Su finalidad, tanto en leyes promulgadas como en la práctica, fue concentrar recursos financieros y administrativos para lograr la apertura de un mayor número de escuelas del gobierno.²⁶

Aunque los hombres mexicanos, letrados o ilustres con gran peso político y los constituyentes se encargaron de promulgar leyes en las que además de hacer notar las bondades de la educación, también ratificaban la necesidad e importancia de la educación para todos; en realidad, las leyes que impulsaban únicamente tenían jurisdicción en el Distrito y Territorios Federales (Baja California y Colima)²⁷. No obstante, es fundamental reconocer que muchas de las leyes adoptadas en el Distrito y Territorios Federales eran generalmente un parámetro a seguir por los demás estados. En suma, en las primeras dos décadas después de la independencia de México en materia educativa se logró avanzar relativamente muy poco.

De acuerdo con Staples, la primera República fue capaz de extender la enseñanza de las primeras letras gracias al método de la enseñanza mutua, método propuesto

²⁶ Dorothy Tanck Estrada. *Op cit.* p. 243.

²⁷ La división territorial de la República mexicana ha estado sujeta a factores históricos y políticos. Según la "Enciclopedia de México. Tomo V." dirigida por José Rogelio Álvarez, el 31 de enero de 1824, México estaba compuesto por 24 provincias, 17 estados y dos territorios de las dos Californias, unificadas, y Colima. Pero para octubre de 1824, la Constitución de los Estados Unidos Mexicanos daba cuenta de los territorios de Alta California, Baja California, Colima y Santa Fe de Nuevo México. En 1836, Santa Anna regresó al poder y modificó la Constitución bajo los principios de los conservadores, por lo tanto, se dispuso una nueva división territorial del país. Estas nuevas disposiciones que impulsó Santa Anna fue otro de los factores determinantes que originaron la pérdida del norte del río Bravo y de Nuevo México, Arizona y la Alta California. En 1848, los problemas con Estados Unidos dieron como resultado la pérdida total de Texas, Alta California, Nuevo México, una parte de Chihuahua, Sonora, Coahuila y Tamaulipas. La Constitución de 1857, señalaba que sólo existía el territorio de la Baja California; sin embargo, para el 12 de diciembre de 1884 se instituyó el territorio de Tepic, y posteriormente se erigió el territorio de Quintana Roo, el 24 de diciembre de 1902. Para el 5 de febrero de 1917, fecha en que se promulgó la Constitución de 1917, las partes que integraban la Federación eran las mismas, menos el territorio de Tepic que se convirtió en estado de Nayarit en 1917; el Territorio Norte de la Baja California, creado en 1931, y vuelto estado por decreto el 31 de diciembre de 1951, el Territorio Sur de Baja California, constituido el 3 de octubre de 1974; y el Territorio de Quintana Roo, erigido en estado el 18 de octubre de 1974. Finalmente, quedaron constituidos los 31 estados y el Distrito Federal. *Cfr.* José Rogelio Álvarez. *Enciclopedia de México. Tomo V.* pp. 2670-2679.

por la Compañía Lancasteriana.²⁸ Según los patrocinadores de la Compañía, el método que utilizaban lograba una mayor participación activa de los alumnos en el proceso educativo, dado que los niños más avanzados instruían a los menos avanzados, reduciendo, así, la autoridad del maestro, lo cual conducía a la democracia política. La Compañía adquirió gran prestigio y fuerza política suficiente que la llevaron a convertirse en la Dirección General de Instrucción Primaria para toda la República, durante la presidencia de Santa Ana en 1842. A pesar de que las escuelas no se multiplicaron de manera uniforme e igual en cantidad en el territorio mexicano, sí lograron extender la educación pública en comparación con los gobiernos que precedieron.

Durante este periodo, la “educación” que proporcionaba la Compañía Lancasteriana estaba dirigida fundamentalmente a los niños pobres de las principales ciudades del país, pues la educación que recibían los niños de los estratos sociales más altos era muy diferente, muchos se educaban en el extranjero o tenían profesores particulares, muchos de ellos extranjeros también. Todo parece indicar que, cuando los constituyentes o personajes interesados en la educación, quienes generalmente pertenecían a la clase dominante, se declaraban a favor de una educación pública para todos, lo hacían pensando en que “todos” era solamente la población urbana de las principales ciudades que necesitaba de instrucción para modernizar al país, excluyendo, así, a la población de las zonas rurales e indígenas. Entonces, no aludían a la educación para todos, sino a “instrucción” para el pueblo iletrado y una prueba de ello fue que la dependencia encargada de este rubro era de “instrucción” y no de educación. El nombre de la dependencia encargada del ramo educativo era la Dirección General de Instrucción Primaria; sin embargo, los hijos de las clases pudientes parecían no formar parte de “todos”.

Revisar las ideas que el Doctor José María Luis Mora²⁹ tenía sobre la educación del progreso es importante. De acuerdo con Leopoldo Zea, Mora era un personaje representativo de la burguesía, quien se inspiraba en el ideario del Emilio de Rousseau, autor que no se refería a una educación para todos, sino que aludía a la

²⁸ La Compañía Lancasteriana era una asociación filantrópica fundada en 1822 en la ciudad de México en honor a Joseph Lancaster, cuya obra y método “educativo” tuvo gran aceptación primero en Inglaterra a principios del siglo XIX, y luego en muchos otros países como Francia, Estados Unidos, España y los países nórdicos, debido a que el desarrollo europeo y un mayor nivel educativo del pueblo fue relacionado con su método. Esta compañía a su vez, estableció correspondientes en las capitales de provincia, siempre con el encargo de fundar escuelas y vigilarlas. Véase Dorothy Tanck. “Las escuelas lancasterianas en la ciudad de México: 1822-1842” en: Alicia Hernández Chávez y Manuel Niño Grijalva (Coords.). *La educación en la historia de México*.

²⁹ Nació en Guanajuato en 1794. Hizo la carrera eclesiástica y fue ordenado en 1818. En 1820 recibió el grado de doctor en Teología. Abandonó el sacerdocio y estudió derecho. Fue periodista y político. Se mostró anticlerical y fue masón y liberal. A partir de 1838 radicó en Europa. Vivió en Italia, Francia e Inglaterra. Murió en París el 14 de julio de 1850.

educación de un niño perteneciente a una clase social alta capaz de pagar un preceptor. Cuando Mora defendía y luchaba por los intereses sociales para toda la sociedad, en realidad, sólo estaba preocupado en promover los intereses sociales que le convenía a la clase social a la cual pertenecía.

La política educativa que planteaba Mora estaba dirigida por el Estado. Un Estado preocupado por preservar la libertad en todos sus sentidos: de pensamiento, de expresión, de imprenta, etcétera. Sin embargo, dicha libertad en ningún momento, según Mora, se oponía a la participación del Estado en la educación. El Estado ideal no era el instaurado por la voluntad divina ni tampoco la dictadura, sino aquél que era capaz de garantizar, la libertad, igualdad y seguridad de todos los hombres. En otras palabras, se refería a un Estado democrático, en el cual la sociedad buscaba la igualdad de oportunidades para todos los hombres. Mas la idea de igualdad de Mora tenía algunas restricciones: se trataba de una igualdad exclusiva para el terreno legislativo, al cual sólo tenían acceso los hombres pudientes que lograban convertirse en ciudadanos.

Según Mora, en los hombres siempre habrá diferencia de fortunas, goces y habilidades, dado que los hombres no poseen igual capacidad o criterio moral. Esto es así, en gran medida, porque las costumbres y la educación diferenciada contribuyen a que existan hondas diferencias. La igualdad no existe en el plano absoluto, es sólo una quimera. No basta el título de hombre para establecer la igualdad, pues los hombres se miden por sus virtudes, habilidades y riquezas. En otras palabras:

La igualdad mal entendida ha sido siempre uno de los tropiezos más peligrosos para los pueblos inexpertos que por primera vez han adoptado los principios de un sistema libre y representativo. Alucinados con esta idea seductora y halagüeña, se han persuadido que para serlo todo, basta el título de hombre, sin otras disposiciones que las precisas para pertenecer a la especie humana: de ésta ha resultado que todos y cada uno de los miembros del cuerpo social, cuando en él se han puesto en boga estas ideas, han aspirado a ocupar todos los puestos públicos, pretendiendo que se les hace un agravio en excluirlos por su falta de disposiciones y que éste no es más que un pretexto para crear una aristocracia ofensiva de la igualdad.³⁰

Aunque Mora reservaba la igualdad a los hombres pertenecientes a un estrato social alto, no pensaba lo mismo en cuanto a los indios. Se declaraba a favor de otorgar

³⁰ Gustavo Alberto Escobar Valenzuela. "El liberalismo ilustrado del Dr. José María Luis Mora" en: SEP. *Antología de formación social mexicana I Volumen I*. p. 245.

igualdad legal al sector indígena, no porque considerase que cumpliera con los atributos imprescindibles (educación y riquezas) para serlo, sino porque de ese modo se disolvería su comunidad, la cual era vista como una corporación debido a su aislamiento y autonomía. Mora era hostil a las corporaciones y gremios, por que los consideraba como propios de la Edad Media. La sociedad liberal y burguesa a la que se refería, se contraponía con la sociedad heredada de la Colonia en la que imperaban las corporaciones y gremios, los cuales detentaban ciertos privilegios. La sociedad colonial debía ser negada y abolida, a fin de construir un nuevo orden que permitiese la igualdad de derechos. En otras palabras:

Si pudiera liberarse a la propiedad, incluida la propiedad de las comunidades indígenas tradicionales, de las restricciones impuestas por las corporaciones, los monopolios o el gobierno, florecerían la iniciativa individual, la división natural del trabajo y el intercambio libre entre personas y países, todo lo cual llevaría en última instancia al aumento general de las riquezas.³¹

De lo anterior se desprende que la democracia para Mora no era absoluta, ya que no todo el pueblo puede participar en los asuntos del gobierno, sino sólo la pequeña parte del pueblo formada por los propietarios. De acuerdo con Escobar Valenzuela, Mora consideraba que los propietarios tenían verdaderas virtudes cívicas, pues la beneficencia, el decoro, los modales y el amor al bien público, eran rasgos característicos de los propietarios, rasgos ausentes en las clases indigentes. Por eso, los propietarios eran considerados los más aptos para intervenir en los asuntos del Estado.

Otro de los temas que le preocupa no sólo a Mora, sino a todo grupo político en el poder es encontrar los medios por los cuales mantener el orden y la "paz social". Según Mora, las clases sociales proletarias no son las adecuadas para preservar el orden social, sino que son las más propensas a romperlo. Una de las funciones elementales del Estado es resguardar el orden social, y muchas de las veces considera a la educación del pueblo como uno de los medios no violentos para lograrlo. Mora afirma que una de las tareas de la educación es suavizar el carácter y disminuir la violencia natural, civilizándola constante y moderadamente. Un instrumento efectivo para lograr el orden social, sería la educación:

... la burguesía mexicana amante de todo orden y enemiga de todo desorden, no podía ser partidaria de una violencia que sólo desordenes podía provocar. Había que enseñar a pensar a todos los hombres por igual; pero sin violencia corporal. La violencia se

³¹ Charles A Hale. *La transformación del liberalismo en México a finales del siglo XIX*. p.17.

haría en otra forma; esta violencia debería ser mental: la violencia a que se somete todo educando; de aquí la necesidad de uniformar las ideas en la escuela. Los efectos de la fuerza son rápidos pero pasajeros; los de la persuasión son lentos, pero seguros. La educación fue el arma de que se valió la burguesía mexicana para persuadir a otras clases sociales de su derecho a los privilegios que obtuvo.³²

Otro sector social que tenía gran peso político y con el que se estuvo en constante debate en materia educativa a lo largo del siglo XIX fue la Iglesia. Desde la perspectiva de Mora, la educación pública exigía un divorcio de la religión, una educación del progreso sólo era posible si el clero dejaba de ejercer su monopolio sobre la educación. Se suele aseverar que la educación estaba bajo las manos del clero; sin embargo, Tanck afirma que esto no es del todo cierto:

La impresión de que toda la enseñanza primaria era controlada por la Iglesia era común entre los hombres del siglo XIX. Sin embargo, era falsa. Esta idea incorrecta se debía a dos razones: la confusión semántica que causaron los términos educación pública y escuela pública, y la falta de conocimientos sobre la situación educativa de la capital a principios del siglo. En la época de Mora, educación pública, generalmente significaba el conjunto de escuelas del Estado y de la Iglesia que impartían enseñanza gratuita. Escuela pública se usaba para nombrar cualquier institución del Estado, de la Iglesia o de un particular que recibía niños para instruirlos. Sin tomar en cuenta estos matices... se presta a interpretaciones confusas y han dado pie para que las generaciones siguientes hayan pensado que casi todas las escuelas primarias eran del clero.³³

Sin embargo, no puede negarse que la Iglesia tuvo una gran influencia política y moral no sólo en la sociedad a la que le impuso un modo de vida que se concretizó en fiestas de los pueblos, costumbres, cultos, y tradiciones, sino que también incidió en ciertos sectores sociales para que se retardará el carácter laico de la educación tanto en la Constitución política como en la práctica cotidiana de las escuelas.

Los ideales liberales propios de la burguesía mexicana expresados de manera muy concreta en el pensamiento de Mora, cuando se refería a la libertad, igualdad, Estado, sociedad y democracia, dejan entrever que la educación que planteaba para todos en condiciones de igualdad y de carácter público y laico, era una condición más para asegurar la democracia, el orden social, y un medio más para que la

³² Leopoldo Zea. "El positivismo en México, nacimiento, apogeo y decadencia" en: SEP. *Antología de formación social mexicana I Volumen I*. p. 415.

³³ Dorothy Tanck Estrada. *La educación ilustrada 1786-1836. Educación primaria en la ciudad de México*. p. 132.

población instruida pudiese trabajar y ser redituable económicamente, pues la población ignorante e indigente constituían un lastre para el progreso de la democracia. En este sentido, Mora afirmaba que la nueva educación propia de una República dista en gran medida de la educación del retroceso, propia de la época colonial, con las siguientes características:

La nueva educación tenderá a crear una sociedad democrática y a un hombre positivo, laborioso que haga de sus propios intereses, los intereses de la sociedad. Un hombre integro, que abandone de una vez por todas el hábito del dogmatismo, la pereza y la rutina, el afán de empleomanía, el espíritu corporativista... la educación del progreso le otorga un significativo valor a la experiencia. Ante un saber meramente especulativo y separado de las necesidades sociales, hace hincapié en una educación para la vida, una educación enderezada más bien hacia la formación de hombres públicos aptos en el conocimiento de la vida social... la educación del progreso debe formar, no hombres utópicos y charlatanes, sino hombres realistas, conocedores de su circunstancia y siempre dispuestos a solucionar los problemas que ésta plantea. La vieja educación (la característica de la sociedad colonial) era utópica, pues proponía como norma de la conducta la vida de los santos y olvidaba el afán de comodidades, riqueza y bienestar a que está sometida la naturaleza humana.³⁴

La nueva educación que sugiere Mora tendrá en gran consideración las comodidades, la riqueza y el bienestar. Lo cual suena muy bien; sin embargo, debemos recordar que la educación no es igual para todos, pues según Mora no basta ser hombre para ser iguales. De esta manera, las credenciales que expide la escuela son una manera de igualar a los hombres y hasta es posible convertirlos en ciudadanos activos en la vida política del Estado. Existe en el pensamiento de Mora una gran preocupación por que la educación sea de carácter pragmático enfocada a formar hombres activos o industriosos, lo cual es lógico si se piensa que el progreso económico era lo más anhelado.

El pensamiento liberal sobre educación, sociedad, Estado y nación de Mora está estrechamente relacionado con los intereses de la burguesía mexicana. Lo cual no debería tener nada de escandaloso, pues las instituciones, la sociedad, el Estado y la nación no son entes abstractos aislados y alejados de los intereses de hombres determinados.

³⁴ Gustavo Alberto Escobar Valenzuela. "El liberalismo ilustrado del Dr. José María Luis Mora" en: *Op cit.* p. 231.

Durante este periodo, los diferentes sectores confiaban plenamente en que a través de la educación se solucionarían gran parte de los males que aquejaban al país. En este sentido, se entiende su intensa preocupación por proporcionar si no educación cuando menos instrucción a la mayoría de la población.

1.2.2. *La educación pública en la República Restaurada y el Porfiriato*

Siempre hubo notables diferencias entre liberales y conservadores, pero éstas se fueron radicalizando cada vez más, hasta llegar un momento clave: la promulgación de la Constitución de 1857, la cual resumía los ideales del liberalismo. El programa de Estado-nación mexicano auspiciado, principalmente, por Benito Juárez y Sebastián Lerdo de Tejada se componía de instituciones políticas republicanas, principios económicos de libre empresa y *laissez-faire*, y un fuerte anticlericalismo. No obstante, estos elementos no podían llevarse a la práctica porque chocaban con la realidad mexicana.

Desde el punto de vista de Juan Felipe Leal, con el triunfo y la restauración de la República en 1867, se inició un periodo con rasgos unitarios que se extiende hasta 1914, en el cual se conservó una forma de Estado: el liberal oligárquico. Este tipo de Estado encierra una contradicción que lo caracteriza, ya que vincula dos tendencias que se contraponen. Por un lado, es liberal en el plano de las relaciones jurídico-políticas. Argumenta fomentar la igualdad política de los ciudadanos y la libertad de pensamiento y de culto. Considera al hombre como el principio rector de la sociedad, mientras que el Estado solamente debe garantizar y promover los intereses de los particulares. Separa a la Iglesia del Estado, adopta una República democrática federal; pero, por otro lado, en el plano político-administrativo, es oligárquico. Esta forma en que se fue configurando el Estado explica claramente:

... la persistencia de formas no propiamente capitalistas de explotación de la mano de obra, como el peonaje, por ejemplo. El predominio de estructuras sociales y políticas impregnadas de matices estamentales y raciales. De ahí la imperancia de formas de liderazgo político como el caciquismo y el caudillismo. De ahí, también, la inexistencia de partidos políticos. De ahí, finalmente, la dictadura.³⁵

Tanto el liberalismo como el positivismo³⁶ tuvieron una gran influencia no sólo para legitimar el tipo de gobierno en turno, sino también para definir que tipo de

³⁵ Juan Felipe Leal. "El Estado y el bloque en el poder en México: 1867-1914" en: SEP. *Antología de formación social mexicana I Volumen II*. p. 40.

³⁶ Augusto Comte filósofo francés, (1798-1857) fue considerado el padre de la sociología e iniciador del pensamiento positivista. El positivismo es una corriente filosófica que nació a

educación era la más apropiada para el desarrollo económico y social del país. De acuerdo con William D. Raat:

... el primer impacto oficial del positivismo en México fue propiciado por el gobierno de Juárez, quien nombró una comisión compuesta por políticos liberales y científicos distinguidos para organizar la educación. Al lado de Barreda, quien actuaba como presidente, colaboraron Francisco Díaz Covarrubias, Ignacio Alvarado, Eulalio Ortega y Pedro Contreras Elizalde. Este último había sido miembro de la Sociedad Positivista en Francia desde 1848 y fue quien introdujo a Barreda en los círculos positivistas.³⁷

Según Josefina Zoraida Vázquez, Gabino Barreda logró la gran hazaña de adaptar la doctrina de Augusto Comte a la circunstancia mexicana. La consideró capaz de poner en orden la mente de los mexicanos terminando, así, con el estado de caos prevaleciente. Barreda realizó la tarea para la cual fue llamado por el presidente Juárez: reorganizar la educación poniéndola a tono con los principios liberales del triunfante movimiento de la reforma. De acuerdo con las exigencias de la situación mexicana adoptó el lema del positivismo de “Amor, Orden y Progreso” como “Libertad, Orden y Progreso”.

Por otro lado, las condiciones sociales, políticas y económicas que reinaban en México fueron aprovechadas por Porfirio Díaz, desde que llegó al poder en 1876, para establecer la dictadura (la dictadura fue posible, en gran medida, debido a las condiciones de pobreza y explotación existentes, y por la gran inestabilidad política en todo el territorio nacional), Además, el papel de los intelectuales fue de vital importancia para legitimar las estructuras sociales y económicas, sobre las cuales se

mediados del siglo XIX, en medio de la Revolución Industrial. Comte, postulaba la idea de que la sociedad puede y debe ser estudiada tan rigurosamente como los fenómenos biológicos y físicos. Comte en su teoría planteó tres estadios del conocimiento humano; el primero fue llamado estado teológico o ficticio en éste el ser humano hace afirmaciones con base en su miedo e ignorancia sobre los fenómenos que ocurren a su alrededor. El segundo lo llamó el estado metafísico o abstracto y lo describió como una transición para el siguiente estadio. El tercer estadio lo denominó como estado científico o positivo, en éste el ser humano busca el bien concretándolo en el razonamiento, y en la acción como aplicación de dicho conocimiento.

El positivismo afirma que se conoce sólo a través de la ciencia y que es el método científico la herramienta además de la más adecuada la única para conocer la verdad. Surgieron diversos positivistas que retomaron y replantearon algunas ideas de Comte, entre ellos Spencer, quien a diferencia de Comte trataba de conciliar la religión y la ciencia con la idea de que ni la ciencia, ni la religión podían postular verdades absolutas dado que la verdad absoluta es inaccesible.

Spencer fue contemporáneo de Darwin y aseveraba que la evolución se presenta en la naturaleza, en la sociedad y en el individuo. Spencer aseguraba que la sociedad es la que debe servir al individuo. Afirmaba que los valores y las normas son una conducta *a priori*, las cuales van evolucionado en el hombre a través de diversas generaciones. Véase Reale Giovanni y Dario Antiseri. *Historia del pensamiento filosófico y científico III*.

³⁷ William D. Raat. “El positivismo durante el Porfiriato. Desarrollo del positivismo mexicano” en: SEP. *Antología de formación social mexicana I Volumen II*. pp. 51-58.

basaba la dictadura. La intelectualidad que participaría en el poder fue mejor conocida como los “científicos”. El liberalismo fue la ideología predominante entre la clase gobernante durante el Porfiriato (1876-1911). El positivismo también desempeñó un papel importante que originó grandes debates en torno a lo qué era la sociedad y hacia dónde debía dirigirse, por lo tanto, se pretendió que la educación fuese eminentemente positivista.

Según Arnaldo Córdova, apoyándose en el positivismo europeo, algunos intelectuales de la época como Gabino Barreda, Pablo Macedo, Emilio Rabasa y otros³⁸ intentaron demostrar que la historia de México había sido un caos, lo cual exigía el orden social y la evolución de la vida social para conducir al país hacia el progreso, por consiguiente, un pueblo tan atrasado como el mexicano requería de un gobierno fuerte capaz de garantizar el orden y el progreso. De ahí que el Porfiriato se considerase a sí mismo como una necesidad dictada por la naturaleza misma de las cosas, de tal manera, se presentaba como el punto culminante de la historia de México.

Según Córdova, mientras que para el liberalismo, cuyo resultado más significativo fue la Constitución de 1857, el valor social más importante era la libertad, libertad que era causa y efecto de la sociedad de mercado, sin la cual el capitalismo era una utopía, para el positivismo el valor más importante era el orden, y la libertad era vista como una necesidad del pasado que ya había desempeñado su papel para darle paso al orden. En todo caso, ya no era la vieja idea de libertad la que tuviera una primacía política y social, sino otro tipo de libertad, la libertad positiva, la cual llegaría alcanzarse cuando las condiciones lo permitiesen, pues no podía dejarse de lado que el desorden imperante en la sociedad mexicana hacían imposible esa libertad, por lo que era necesario que el Estado protegiera a los individuos que deseaban la paz y el orden.

De acuerdo con Francisco Xavier Guerra, no había una oposición irreconciliable entre el liberalismo y el positivismo. Es decir, no podemos asegurar que el positivismo haya sido la ideología que causó una gran división, ni aún entre aquellos que se declaraban positivistas pero que tomaban partido por Comte, Spencer o Mill. Según Guerra:

³⁸ Según Arnaldo Córdova, estos hombres y otros intelectuales como Telésforo García, Joaquín D. Casasus, José Yves Limantur y Emilio Rabasa, uno de los mejores juristas mexicanos, serían denominados positivistas mexicanos. Véase Arnaldo Córdova. “La ideología de la Revolución mexicana. Liberalismo y positivismo” en: SEP. *Antología de formación social mexicana I V.II.* p.6.

El positivismo mexicano, antes de ser la ideología de una facción política del porfiriato, es la de la generación estudiante de la "Republica restaurada". Sus miembros están unidos por relaciones personales asiduas y a menudo por la amistad. Aun antes de ser una ideología, con todo lo que la palabra comporta de reflexión y de coherencia, el positivismo corresponde al cambio de sensibilidad de los liberales victoriosos. Más que una ruptura, el positivismo es una continuidad, marcada por los rasgos permanentes de la ideología liberal, pero es también una continuidad de la dependencia cultural del país respecto a las ideas dominantes en Europa y en los Estados Unidos.³⁹

Otro de los conceptos de gran relevancia que es concomitante al ideario del liberalismo y del positivismo es el concepto de igualdad. Se afirma que no todos los hombres son iguales:

Si la verdadera libertad no consistiera en dejar hacer a quienes en realidad pueden hacer, sino en lo que dogmáticamente define el derecho como una igualdad abstracta, esa libertad se convertiría en el fondo, en un lastre para los elementos superiores de la sociedad. La igualdad jurídica no hace más que anunciar la verdadera igualdad; pero ésta no llegará jamás si por su intermedio se rebaja a los elementos superiores a la condición de inferiores. Ellos, los superiores, son en todo caso los promotores de la igualdad real del mañana, pues sin su obra, que tiene la virtud de arrastrar a los inferiores y colocarlos a la altura de los superiores, no sólo esa igualdad futura no se dará nunca, sino que incluso el país arriesga su propia disolución y muerte.⁴⁰

En el positivismo, nadie desea la desigualdad ni aquellos que por obra de la naturaleza son superiores o poderosos, existe un ideal y anhelo común en que algún día reine la libertad y la igualdad, pero mientras eso sucede deben prevalecer la desigualdad y el dominio de los poderosos, porque constituyen los únicos elementos que en el futuro lograrán la igualdad. Las luchas por la libertad e igualdad, según el positivismo, son ficticias, solamente retardan el proceso, pues van contra la naturaleza de las cosas imponiendo, así, sacrificios al país.

Según los positivistas, la voluntad de los hombres y la igualdad dogmática y abstracta no tienen nada que ver con la formación de las repúblicas modernas, aseguran que no todos los hombres tienen voluntad, pues cómo pueden tener voluntad los niños, los locos y los analfabetas, y, en México, la mayoría de la población es analfabeta. Por consiguiente, en la sociedad política sólo son tomados

³⁹ Francisco Xavier Guerra. *México: del antiguo régimen a la Revolución. Tomo I.* p. 382.

⁴⁰ Arnaldo Córdova. "La ideología de la Revolución mexicana. Liberalismo y positivismo" en: SEP. *Op cit.* p. 16.

en cuenta quienes tienen la suficiente preparación para comprender lo que es la democracia. Sin embargo, para hombres como Emilio Rabasa, gran jurista mexicano, no sólo era necesario dejar de ser analfabeta para ser considerado en una sociedad democrática. Aseveraba que el hecho de saber leer y escribir, lo único que enseñaba la escuela, no eran conocimientos, sino medios para adquirir conocimientos y para transmitir las ideas. En consecuencia, alguien que ha aprendido a leer y escribir no ha ganado nada. Por ello, afirmaba que antes de enseñar a leer y escribir, era necesario liberar al hombre de sus propias miserias.

En este sentido, Justo Sierra⁴¹, asegura que la educación literaria; es decir, aquella que simplemente enseña a leer y escribir, no debe ser considerada una panacea ni social ni moral, pues los vicios que se le atribuyen a los mexicanos tales como la indolencia y la inclinación al robo pueden desaparecer, pero no como resultado exclusivo de la escuela, sino por la transformación nacional de las condiciones del trabajo. De ahí que vea a la instrucción, no como el mejor camino o medio hacia la perfección o transformación absoluta, sino como un factor de mejoramiento condicionado a otros factores que coadyuven a formar no un pueblo feliz, sino armado para la lucha por la vida.

Aunque la educación por sí sola no puede resolver problemas económicos ni sociales, los porfiristas, al igual que sus antecesores, la consideraban un elemento esencial no sólo para lograr el desarrollo del país, sino para formar hombres capaces de hacer que el país pudiese competir y defenderse de naciones imperialistas como los Estados Unidos. Los porfiristas no concebían otra forma de resistencia al extranjero que:

... el crecimiento material del país, al que, piensan ellos, coadyuvará la misma inversión que provenga del exterior. Para esto, es necesario, en primer lugar, mantener el gobierno personal; en segundo lugar, favorecer la competencia entre las mismas naciones capitalistas, a fin de que ninguna logre un predominio absoluto sobre la economía mexicana, y entre ellas, en la libre lucha del mercado, se equilibre, y permitan así un considerable margen de acción al gobierno personal; y en tercer lugar, una educación nueva en los mexicanos, aprovechando la presencia extranjera y la expansión del mercado nacional, que los convierta en hombres nuevos, interesados en los negocios y en la riqueza, hombres de empresa, hombres modernos, capitalistas.

⁴¹ Justo Sierra, nació en Campeche, fue maestro, abogado, periodista, escritor pero principalmente político y funcionario de la Educación. Fue uno de los grandes intelectuales influido por el positivismo. Fue nombrado Secretario de Instrucción Pública y Bellas Artes, en 1905, cargo que ocupó hasta 1911. Defendió en el Porfiriato la escuela pública laica, no así la privada, gran orador en los Congresos de Instrucción Pública, promovió diversas iniciativas de reforma educativa, falleció en España en 1912.

Este tipo de nuevo mexicano sabrá un día rescatar al país por medio de su trabajo y de su iniciativa⁴²

Al respecto Francisco Xavier Guerra afirma que:

Cuando estos hombres del siglo XIX hablan de educación o de instrucción, no hablan esencialmente de conocimientos, de alfabetización, ni de ciencias útiles; hablan, sobre todo, de un tipo de hombre liberal. De ahí nacen ambigüedades múltiples, pues la ignorancia contra la cual combaten los liberales del siglo XIX no es la ignorancia de algo, sino una ignorancia peor: la del error, que concierne al ser mismo del hombre. Únicamente la educación puede transmitir su imagen del hombre y de la sociedad. De ahí se desprende que una verdadera educación sólo puede ser liberal; para ellos, sólo el progreso de ésta debe ser realmente contabilizado como progreso de la instrucción... (Pero) el error no es la ausencia de cultura, es precisamente la posesión de una cultura que no es la de la Ilustración.⁴³

No es sino hasta 1908 cuando Sierra, ante la Cámara de Diputados, expone las diferencias entre educación e instrucción. Afirma que la instrucción no es en la escuela primaria o secundaria un fin en sí, sino un medio de la educación. Considera que la instrucción es vana y hasta dañosa cuando no es una educación, cuando no está acompañada de la educación del sentimiento y la emoción, lo cual reconoce como cultura moral. Sostiene que el Estado debe ser educador y no simple instructor. En palabras de Sierra:

El Estado debe encargarse... de buscar en el niño al hombre físico moral e intelectual; debe de procurar el desarrollo armónico de sus facultades, de estos tres modos de ser, y añadir otro, el modo estético, es decir, educar la facultad de concebir lo bello y formar el gusto. Se creyó, pues, que todo esto constituye una suma de autorizaciones necesariamente derivadas de las que nos fueron concedidas para perfeccionar la educación del pueblo y que obligan al Estado a formar hombres completos.⁴⁴

Sin embargo, esta idea sobre educación expresada por Sierra no fue la única ni la primera. Durante los últimos años del régimen porfirista los intelectuales y pedagogos ya no estaban completamente de acuerdo con las ideas sobre educación que eran propias del positivismo. Si bien es cierto que en el Porfiriato no fue posible extender la escuela a toda la población, sí permitió que se expusiesen las ideas que habrían de llevarla y que años más tarde darían lugar a la creación de la Secretaría de Educación Pública. Al respecto cabe destacar la celebración del Primer Congreso

⁴² Arnaldo Córdova. "La ideología de la Revolución mexicana. Liberalismo y positivismo" en: SEP. *Op cit.* p. 25.

⁴³ Francisco Xavier Guerra. *Op cit.* pp. 395-396.

⁴⁴ Milada Bazant. *El debate pedagógico durante el Porfiriato.* p. 29.

Nacional de Instrucción Pública (1889-1890) y la celebración del Segundo Congreso Nacional de Instrucción Pública (1890-1891). En dichos Congresos se trataron asuntos de gran relevancia; por ejemplo: a) el tema de la federalización educativa, b) el tema de la importancia de la educación en detrimento de la instrucción, c) el tema de la laicidad, obligatoriedad y gratuidad en la enseñanza, y d) los temas relacionados con las normales, normales rurales, y escuelas especiales. En estos congresos hubo notables participaciones como la de Sierra, Enrique C. Rébsamen, Joaquín Baranda, Gregorio Torres Quintero, Carlos A. Carrillo, por mencionar algunos.

En el abordaje de los temas más relevantes de dichos Congresos es innegable la influencia de los utopistas franceses del siglo XIX; por ejemplo, el pensamiento de Sierra no sólo fue influido por los utopistas sino también por las propuestas pedagógicas de Rébsamen. Había en los hombres interesados en la educación mexicana la consciencia clara de que la situación de pobreza e ignorancia imperante podía cambiar con la participación comprometida de todos, por lo tanto, las ideas de los utopistas fueron bien acogidas y permitieron no sólo dimensionar de manera diferente conceptos claves de la pedagogía, sino que también dieron lugar a la puesta en práctica de experiencias educativas novedosas.

Se podría afirmar que debido a la influencia de utopistas como Saint Simon (1760-1825), las ideas positivistas en el terreno de la pedagogía fueron perdiendo fuerza o combinándose con nuevas teorías pedagógicas. Por ende, el vínculo entre educación y trabajo para formar al hombre industrial empezó a circular como uno de los anhelos de la escuela mexicana. En otras palabras, se reconoció que el trabajo manual, industrial y la práctica además de la teoría son elementos imprescindibles en la educación del hombre de las sociedades modernas, en consecuencia, las teorías deben ser enseñadas a los alumnos no de manera memorística, sino a través de la práctica. Asimismo, se señaló el papel central que desempeña el trabajo en el ser del hombre. Según Saint Simon, “el trabajo es la fuente de todas las virtudes; los trabajos más útiles deben ser los más considerados; por ello, tanto la moral divina como la humana llaman a la clase industrial para desempeñar el primer papel en la sociedad”.⁴⁵

Al respecto podemos asegurar que autores como Charles Fourier (1772-1857), plantearon la posibilidad de pensar en una educación armónica, integral y liberadora de las ataduras que imponen las sociedades modernas. Educar el cuerpo y la mente

⁴⁵ *Ibíd.* p. 28.

es fundamental pero sobre todo debe educarse para liberar el alma, el espíritu. Pensar críticamente, proponer alternativas a los problemas sociales que nos aquejan y crear una sociedad distinta es posible, es lo que nos dicen los utopistas. En palabras de Charles Fourier:

En toda operación de la armonía, el fin no es otro que la unidad. Para alcanzarla, la educación debe ser integral compuesta. Compuesta, para formar a la vez al cuerpo y el alma. Actualmente no cumple ninguna de estas dos condiciones... Integral, es decir, que abarque todos los detalles del cuerpo y el alma, introduciendo la perfección en todos los puntos. Se demostrara que nuestros sistemas civilizados sólo tienden a deformar, pieza por pieza, los desarrollos del cuerpo y del alma, y a viciar uno y otro con el egoísmo y la duplicidad.⁴⁶

Rébsamen desempeñó un papel importante en la educación básica mexicana. En primer lugar fue continuador, en 1885, de la Escuela Modelo de Orizaba que fundó Enrique Laubscher, en 1883, cuyo método y programa educativo no sólo eran innovadores, sino que además mostraban sorprendentes resultados ya que se basaban en el aprendizaje mediante la observación y contacto directo con la realidad objetiva. Las ideas pedagógicas propuestas y llevadas a la práctica por Rébsamen lo convirtieron en un hombre de gran prestigio cuya colaboración fue solicitada en varios estados para su reforma educativa. De acuerdo con Larroyo, Rébsamen dirigió la reforma de la enseñanza primaria y normal de Oaxaca, Jalisco y Guanajuato.

Rébsamen estaba a favor de una educación integral. Aseguraba que la tarea del educador era desarrollar armónicamente todas las facultades físicas, intelectuales, éticas y estéticas de sus educandos, con la finalidad de alcanzar el mayor grado posible de perfección. Lo más importante era una formación armónica, que estimulase todas las cualidades del educando. En otras palabras:

... la nueva pedagogía no acepta trabas, limitaciones. Es una pedagogía basada en la libertad. Una pedagogía que se ocupa no de formar un determinado tipo de hombre, sino de estimular lo propio de cada hombre, de cada individuo, dotando al educando del instrumental adecuado para destacar y desarrollar lo que es personal. El educador no es un formador de hombres como lo puede ser el mecánico que fabrica determinados utensilios; el educador debe ser un evocador como lo fue Sócrates. Es el educado quien libremente debe elegir su destino, su situación, su lugar en la comunidad de

⁴⁶ Susana Quintanilla. *La educación en la utopía moderna siglo XIX*. p. 17.

acuerdo con sus naturales capacidades.⁴⁷

Podemos asegurar que la educación de la que nos hablaba Rébsamen no se basaba en las ideas del positivismo, por el contrario, era una educación que ponía en tela de juicio sus principios básicos, pues no era utilitarista. Otro de los grandes pedagogos, Carlos A. Carrillo⁴⁸ criticó severamente el supuesto utilitarismo de la educación positivista:

Carrillo se opuso así a una instrucción ajena a la realidad del hombre de México, a una instrucción que no hacía sino repetir determinados cartabones, sistemas o métodos, sin ver antes si eran o no válidos para el hombre a quien se quieren imponer. Es la apatía, la pésima organización que ahuyenta a los niños. La apatía, el abandono, de que también dan prueba los pésimos métodos empleados en las escuelas públicas. Métodos que se oponen al desenvolvimiento natural y armónico... es una educación mecánica, ajena a la realidad que es el mismo educando, acaba por decepcionar a éste y a los padres, que tanto se han sacrificado para que pueda estudiar y mejorar su situación. Cuando los padres disponen a recoger la cosecha de lo que han sembrado a costa de tanto trabajo, se encuentran que lo que ha aprendido el niño carece casi enteramente de utilidad para la práctica... El educando tiene que arar la tierra, pero sólo sabe conjugar verbos; tiene que hacer zapatos y sólo sabe hablar de definiciones gramaticales que en nada le ayudan.⁴⁹

Fue durante los últimos años del Porfiriato cuando, en primer lugar, se empezó a dar más importancia al concepto de educación en detrimento del concepto de instrucción, en segundo lugar, se comenzó a reconocer la relevancia de una educación armónica o integral que desarrollase todas las habilidades y conocimientos del hombre y, en tercer lugar, se empezó a configurar la idea de la necesidad de un cierto tipo de educación vinculada con la realidad inmediata de los educandos, y por lo general esa realidad inmediata para la mayoría de los mexicanos era el campo. A pesar de las grandes limitaciones sociales del Porfiriato, éstas no constituyeron un obstáculo o un pretexto para que los ministros de Instrucción como Ignacio Ramírez (1876-1877), Protasio Tagle (1877-1879), Ignacio Mariscal(1879-1880), Ezequiel Montes (1880-1882), Joaquín Baranda (1882-1901),

⁴⁷ Leopoldo Zea. "Hacia un nuevo liberalismo en la educación" en: Alicia Hernández Chávez y Manuel Niño Grijalva (Coords.). *La educación en la historia de México*. p. 296.

⁴⁸ Carlos A. Carrillo nacido en Veracruz en 1855, abogado de profesión; sin embargo, siempre mostró gran preocupación por los temas pedagógicos y la enseñanza pública, estudió historia de la pedagogía en Europa, regresó a México influenciado por las ideas pedagógicas vigentes en el viejo continente, muere en la ciudad de México en 1903.

⁴⁹ *Ibidem*. p. 298.

Justino Fernández (1901-1905), Justo Sierra (1905-1911) y Jorge Vera Estañol (1911) hicieron hasta lo imposible por extender esta educación

1.2.2.1. *Obligatoriedad*

Debe reconocerse que obligatoriedad significaba la posibilidad de lograr mayor control gubernamental. Esta idea de “obligación, más que un compromiso jurídicamente exigible, representaba una intención proclamada que al ser expresada en términos de la ley tendría la fuerza de recordar al gobierno la necesidad de su propio cumplimiento”.⁵⁰ Cumplimiento con el que coincidían tanto constituyentes como pedagogos de la época, pues veían en la educación un requisito indispensable para lograr la libertad y para alcanzar la democracia, la escuela era la madre del ciudadano.

Gregorio Torres Quintero, creador del método onomatopéyico, partiendo de la idea de que el Estado representa a la sociedad, aseveraba que una de sus tareas consistía en proteger a la niñez de la ignorancia, la cual obstaculiza el progreso, por ello se declaraba en pro de una educación obligatoria y gratuita. Afirmaba que este tipo de educación era la fuente de la conciencia cívica y política del pueblo. Consideraba que la capacidad del pueblo para regirse por una auténtica democracia liberal, dependía de la educación que ese pueblo recibía. En suma, la instrucción obligatoria era un elemento imprescindible de un Estado democrático. La educación era una pieza clave para alcanzar la democracia, de ahí la necesidad de que fuese una obligación del Estado, pues de no ser así grupos políticos o religiosos podían aprovecharse de ella para imponer sus propios intereses. Durante la clausura del primer Congreso Nacional de Instrucción Pública (1889-1890), Joaquín Baranda, ministro de Instrucción, afirmaba que:

... la educación puede formar hombre libres o esclavos... la enseñanza es el elemento principal para dominar a los pueblos. Así lo han entendido conquistadores y sectas religiosas. Por ello estas sectas luchan por apoderarse de la enseñanza. Por ello el Estado no debe permitir que le arrebaten este elemento constitutivo de su propio ser: debe defenderlo por el instinto natural de la propia conservación, y hacer uso de sus prerrogativas y de todos sus recursos para entrar de lleno en la lucha a la que se le provoca en nombre de la libertad, y para obtener la última victoria que le pondrá a

⁵⁰ Luis Álvarez Barret y Miguel Limón Rojas. “El artículo 3º Constitucional” en: SEP. *Antología de política educativa*. p. 58.

cubierto de nuevas y peligrosas asechanzas. Esta última victoria sería la formación de ciudadanos libres, capaces de defender, por sí mismos, la libertad alcanzada.⁵¹

A pesar de que el tema de la obligatoriedad de la educación gozó de un consenso general, fue muy difícil de ponerla en marcha debido a que no existían las condiciones necesarias. Sin escuelas para todos, la obligatoriedad establecida en la ley se convertía en letra muerta.

1.2.2.2. Laicidad y libertad de enseñanza

Para 1867, los liberales habían conseguido imponer un programa liberal de Estado-nación. Aunque Juárez y los liberales habían logrado un triunfo político, hacía falta fortalecerlo para no regresar a las prácticas de la Colonia y la escuela era uno de los medios para asegurar un cambio en las conciencias de los ciudadanos del futuro. Al proponer una educación pública, obligatoria y laica, fuera del control de las instituciones particulares, de alguna manera, se impedía que las escuelas particulares perpetuaran el orden colonial. Para lograr este objetivo fue necesario ir más allá del establecimiento de escuelas liberales; fue preciso arrebatarse a la Iglesia Católica toda iniciativa educativa aunque esto significará prohibirle su intromisión en cualquier asunto de esta índole. Y la mejor manera de hacerlo fue en nombre de la laicidad.

A pesar de que el clero había sido debilitado económicamente debido a la desamortización de sus bienes, aún seguía teniendo autoridad espiritual, por lo tanto, una manera de tener paz y orden social era tolerar el catolicismo, evitando su intervención en política.

Durante este periodo tuvo lugar un intenso debate sobre el tema de la laicidad en la educación. Debate que no sólo estaba vinculado con disminuir la influencia de la Iglesia Católica en los asuntos políticos o educativos, sino que iba más allá de esto, ya que tenía que ver con formar una mentalidad científica capaz de rebasar los límites y dogmas que toda religión impone. Pues cabe recordar que en términos generales, uno de los objetivos fundamentales de la educación consistía en crear en las nuevas generaciones un espíritu científico y racional acorde con los tiempos y con los requerimientos sociales, para hacer del país una nación más próspera económicamente. Al ser la ciencia y sus métodos, uno de los pilares de la educación, se daba por entendido que por consiguiente, la escuela desmantelaría

⁵¹ Leopoldo Zea. "Hacia un nuevo liberalismo en la educación" en: Alicia Hernández Chávez y Manuel Niño Grijalva (Coords.). *Op cit.* p. 309.

los principios básicos en que se funda la Iglesia. De ahí que se entendiera que la laicidad se impondría con el objetivo de contrarrestar la religión católica.

Ante el concepto de “educación laica”, el término de “educación neutral” se presentó como una alternativa. Sin embargo, Sierra se encargaría de demostrar, en primer lugar, que no existe educación neutral y que el fin de la educación laica no es combatir la fe de los hombres y, en segundo lugar, trataría de dejar en claro que tanto ciencia como religión son dos campos diferentes que no se pueden combinar en la escuela. Finalmente, Sierra aseveraría que la educación laica también es religiosa. En otras palabras:

... el amor a la ciencia, el amor a la escuela, prolongación de la familia, y el amor a la patria son las tres luces simbólicas de la lámpara del Santuario con el que iluminamos cada cerebro, que encendemos en cada corazón. En estos tres amores basamos nuestra educación moral y, como se ve, a pesar de ser laica la escuela que de esto se nutre, no por ello deja de ser religiosa; porque si tratamos de hacer de la ciencia la admiración suprema del niño, y de la escuela y la familia su cariño más hondo, y del amor a la Patria un culto, claro es que cultivamos un sentimiento religioso.⁵²

1.2.2.3. Orígenes de la centralización educativa

Uno de los objetivos históricos prioritarios del sistema educativo moderno fue lograr la homogeneidad cultural y social. De acuerdo con Emilio Tenti, esta intencionalidad político-cultural constituye parte de una manifestación en la cultura, pero va más allá, pues da lugar al surgimiento y desarrollo del Estado nación como una forma político-social que acompaña la expansión del capitalismo en México.

Sin embargo, no puede asegurarse completamente que la unidad nacional era un anhelo de la clase gobernante para lograr una mayor expansión del modo de producción capitalista. Cabe recordar que México, después de la Guerra de Independencia, había sido objeto de intervenciones extranjeras⁵³ que no sólo le

⁵² Emilio Tenti. “Educación moral de clases y génesis del Estado moderno en México” en: SEP. *Antología de política educativa*. p. 103.

⁵³ México ya había tenido muchas experiencias de este tipo en la década de 1820 a 1830, pues perdió Guatemala, y Centroamérica; en la década de 1830 a 1840 Texas se separó de la República; en la de 1840 a 1850 se perdieron California y Nuevo México, y Yucatán se declaró independiente por algún tiempo. En la década de 1850-1860 una facción en México era partidaria de una nueva relación con España y otra tajada de territorio mexicano fue cedida a los Estados Unidos. En la siguiente década de 1860-1870 la intervención francesa casi logró extinguir la independencia de México, y después de 1870 se oía hablar abiertamente de una República de la Sierra Gorda y de otra República de la Sierra Madre segregadas de México. Tepic trató de separarse. Había temor constante a un nuevo intento de expansión por parte de los Estados Unidos. *Cfr.* Laurens Ballard Perry. “El modelo

causaron problemas económicos, sociales y políticos, sino también provocaron tanto la reducción de su territorio como intentos de separatismo de algunos estados o poblaciones. Asimismo, es importante destacar, que debido a las diferencias económicas, sociales y culturales entre las entidades federativas y al interior de las mismas era difícil que todos los mexicanos se sintiesen parte de una nación en común. Si a esto le agregamos que las leyes que causaban gran polémica en la capital de la República, las cuales únicamente tenían jurisdicción en el Distrito y Territorios Federales, ocasionaban una mayor diferencia de intereses, de rasgos culturales y sociales entre los demás estados, pues el que estaba de acuerdo con las leyes las seguía y el que no simplemente las rechazaba. De ahí, la necesidad de educar para y en la unidad nacional.

En 1889, el ministro de Justicia e Instrucción Pública, Joaquín Baranda, convocó a todos los estados del país a un Congreso de Instrucción Pública, cuyo objetivo principal era la unidad de los sistemas educativos a fin de lograr la uniformidad de la enseñanza en sus tres grados, primaria, preparatoria y profesional. Este primer Congreso pretendía la construcción de un sistema nacional de enseñanza no sólo porque un grupo particular de intelectuales lo desease, sino porque, en realidad, expresaba las demandas del pueblo en general. Sin embargo, no faltaron las voces de protesta ante la idea de crear un sistema nacional de enseñanza. En este caso, Francisco G. Cosmes, quien estaba en contra de la uniformidad de la enseñanza, sostenía que no era conveniente, si no era en el sentido de las bases generales de la enseñanza, y en tanto que la uniformidad no afectará la soberanía de los estados en su régimen interior.

Alejandro Martínez Jiménez en su artículo titulado “Educación elemental durante el Porfiriato” afirma que la preocupación por crear un sistema educativo de carácter nacional encuentra su razón de ser en el Porfiriato, ya que éste paulatinamente fue erosionando las estructuras sociales de las comunidades, lo cual resultó en el abandono del control administrativo y económico de las escuelas por parte de los ayuntamientos. Es decir, la estructura social y económica impulsada desde el gobierno federal fue abriendo la brecha social entre ricos y pobres. Las comunidades fueron marginadas del sistema económico imperante y en este mismo sentido se estructuraría el sistema educativo incipiente. En otras palabras:

... la escolaridad fue un proceso que se dio concomitante al de la desconcentración agraria y desorganización de la estructura local municipal. Así, al mismo tiempo en que

se fortalecían los modernos enclaves del desarrollo capitalista, las grandes propiedades iban sustituyendo a la antigua organización municipal. En otras palabras, el rápido impulso educativo inicial se basó en las condiciones imperantes de la relativa homogeneidad tanto de los distintos estados como de los grupos sociales. Estas mismas fuerzas productivas, que de un lado desarrollaron la gran hacienda y de otro la industria y que desembocaron en la separación del campo y la ciudad, originaron una nueva tendencia a la desigualdad estructural que se reflejó en la exclusividad educacional tanto de los centros urbanos como de los sectores medios y altos.⁵⁴

Los ayuntamientos, en los primeros años del Porfiriato, eran los que generalmente se hacían cargo de la enseñanza pública de primeras letras o “básica”, pero para finales de éste, la situación económica y social había cambiado. Las condiciones de pobreza en que se fueron quedando los ayuntamientos los obligó a desatender las escuelas. Según Francisco Xavier Guerra, “en 1874, alrededor de 10% de las escuelas depende de los municipios; hacia 1990 la proporción casi se ha invertido: alrededor de 20% de las escuelas depende de los municipios, 80% depende de la Federación y los Estados”.⁵⁵

El tema de la unidad nacional vinculado con la federalización educativa, en este caso centralización, es de especial importancia, pues a partir de dicho Congreso se empezaron a vislumbrar las diferentes posturas de los estados y de los actores sociales que más adelante intervendrían para que se federalice y/o centralice la educación pública a través de la creación de la Secretaría de Educación Pública.

1.3. Origen del sistema educativo nacional

1.3.1. La educación pública durante la Revolución mexicana

Es importante revisar en qué consistió la Revolución mexicana para tener un contexto general que nos ayude a entender tanto los cambios que se produjeron en materia educativa como la creación de la Secretaría de Educación Pública. Debido a la extensión y a los objetivos que persigue el presente trabajo no nos detendremos en analizar los movimientos obreros y campesinos, ni las ideas que intervinieron desde diferentes ángulos en la Revolución mexicana. No obstante, se tratará de señalar de manera sucinta algunos cambios sociales y educativos que se produjeron con ésta.

⁵⁴ Alejandro Martínez Jiménez. “La educación elemental en el Porfiriato” en: Alicia Hernández Chávez y Manuel Niño Grijalva (Coords.). *Op cit.* p. 138.

⁵⁵ Francisco Xavier Guerra. *Op cit.* p.418.

La Revolución mexicana se caracterizó principalmente por el paso de los instrumentos del poder político de manos de la aristocracia terrateniente a manos de la gran burguesía, surgida en parte de dicha aristocracia. En la Revolución, los movimientos populares nunca tuvieron como objetivo acabar con el sistema capitalista. La finalidad de los movimientos como el de Francisco I. Madero, Emiliano Zapata o Francisco Villa nunca tuvieron como propósito instituir otro sistema económico que pusiera punto final tanto a la explotación que sufrían obreros y campesinos, como terminar con las estructuras sociales que reproducían la pobreza y acrecentaban la brecha entre ricos y pobres. Generalmente, los movimientos populares únicamente propusieron algunas medidas como leyes constitucionales relacionadas con la propiedad de la tierra y regulaciones laborales.

De acuerdo con Michel Gutelman, la Revolución mexicana estuvo muy lejos de ser un movimiento homogéneo en todo el territorio mexicano, fue un movimiento en el que intervinieron, por un lado, algunos grupos armados como el comandado por Emiliano Zapata cuyo propósito se enfocaba en mejorar las condiciones laborales, agrarias y conseguir el reparto de tierras, tierras que se encontraban en manos de grandes hacendados y terratenientes⁵⁶. Desde el punto de vista de Córdova, la Revolución mexicana de carácter popular y agrario sólo tuvo el comienzo y la forma, pero no el resultado, pues el movimiento armado de los campesinos fue liquidado. Este autor señala que la Revolución popular no logró romper con las viejas estructuras propietarias.

Por otro lado, los grupos que encabezaban Madero, posteriormente, Álvaro Obregón, y el movimiento constitucionalista encabezado por Venustiano Carranza no sólo terminaron con el viejo régimen, sino que impusieron su programa político y militar, de tal manera que defendiera sus intereses de clase:

Los constitucionalistas conservaron como núcleo esencial de su programa social las instancias fundamentales de la revolución política: la defensa a ultranza del principio de propiedad privada, el proyecto de un desarrollo capitalista para México, la institución de un Estado de derecho independiente de los intereses privados y un sistema jurídico de libertades públicas (se trataba como puede verse, de las más grandes aspiraciones de las clases medias mexicanas). Pero al mismo tiempo, los constitucionalistas arrebataron a los movimientos populares independientes todas sus banderas, preconizando la reforma agraria y el mejoramiento de las clases trabajadoras urbanas, con el Estado... capaz de garantizarlas contra quienes se le opusieron o pretendieran ir más allá de

⁵⁶ Véase Michel Gutelman. "Capitalismo y reforma agraria en México" en: SEP. *Antología de formación social mexicana II volumen I*. p. 40.

ellas. Para triunfar contaron a su favor con un hecho decisivo: ni Villa, ni Zapata, ni cualquier otro dirigente popular se planteó la lucha por el poder del Estado.⁵⁷

Los constitucionalistas, según Córdova, no sólo hicieron parecer que recogían y daban respuesta a las demandas de grupos populares y/o revolucionarios como el encabezado por Zapata, sino que también heredaron al país la conciencia de que la Revolución y por ende la Constitución de 1917 habían sido hechas con la finalidad de resolver los problemas sociales y económicos del pueblo, para “terminar con la dictadura y someter a la burguesía. Se cuidaron muy bien de dar a entender que habrían de abolir la propiedad privada y que habrían de establecer un régimen sin clases”.⁵⁸

Durante 1910 hasta 1920, en el país se encontraron varios grupos sociales encabezados por Madero, Huerta, Carranza, Zapata, Villa, Obregón, y muchos otros luchando con las armas en aras de reformar las estructuras sociales, cambiar de régimen y preservar los intereses de las clases sociales que representaban. Durante este periodo de luchas intensas, las reformas y políticas en materia educativa no se detuvieron, sino que desempeñaron un papel importante. En algunos casos fueron un instrumento para legitimar un tipo de gobierno y de alguna manera constituyeron una respuesta a las demandas de la sociedad que empezaba a levantarse en armas. Dentro de esta lógica, se emitió la “Ley de Instrucción Rudimentaria”, de manera muy apresurada antes de que Porfirio Díaz dejará el país.

1.3.1.1. Escuelas rudimentarias

El 10 de mayo de 1911 el entonces secretario de Instrucción Pública, Jorge Vera Estañol, presentó ante la Cámara de Diputados una iniciativa de ley para establecer en toda la República escuelas de instrucción rudimentaria, proyecto que no había sido bien planeado, sino que era una medida urgente del régimen porfirista ante la acción revolucionaria de los maderistas. Y para el 30 de mayo de ese mismo año, la iniciativa fue aprobada convirtiéndose en ley. Ley que no se contraponía a la Ley de Educación Primaria para el Distrito y Territorios Federales de 1908. El Porfiriato legó dos leyes en materia educativa:

1. La *Ley de Educación Primaria para el Distrito y Territorios Federales* (1908), auspiciada por Sierra. Esta ley tenía como fundamento la *educación*, que era integral, ya que perseguía el desenvolvimiento moral, intelectual, físico y estético de

⁵⁷ Arnaldo Córdova. “Introducción. La formación del poder político en México” en: SEP. *Antología de formación social mexicana II volumen I*. p. 11.

⁵⁸ *Ibidem*. p. 12.

los educandos. Esta educación pretendía desarrollar todo el ser, con la finalidad de hacerlo más fuerte, inteligente, artista, pero sobre todo virtuoso para que fuera capaz de ser un ciudadano participativo en la democracia.

2. La *Ley de Instrucción Rudimentaria*, la cual tenía como fundamento la *instrucción*, pues su objetivo era enseñar a los individuos, principalmente indígenas, a leer, hablar y escribir castellano, y a ejecutar las operaciones básicas de la aritmética, soslayando o dejando de lado cuestiones cívicas, éticas, estéticas y cuestiones artísticas, por ejemplo, no se le daba mucha importancia a la historia, la geografía o la danza, lo cual es comprensible cuando el objetivo consistía en enseñar a leer y escribir para después desarrollar todas las habilidades que una educación integral requiere.

Una vez más nos encontramos con una educación diferenciada. Por un lado, se hablaba de educación en toda la extensión de la palabra, pero ésta quedó reservada para capital de la República, tal fue el caso de la ley propuesta por Sierra. Por otro lado, la ley en materia educativa que tendría un carácter federal fue solamente instrucción, tal fue el caso de la Ley de Instrucción Rudimentaria, promovida por Estañol. Esta última ley sentó un precedente tanto para la federalización educativa como para la creación de la Secretaría de Educación Pública, en 1921. En otras palabras, los debates educativos en torno al papel de la educación y no de la instrucción no fueron considerados. Sin embargo, se podría afirmar que no fueron tomados en cuenta debido a las condiciones sociales prevalecientes en el resto del país, pues tres cuartas de la población eran analfabetas.

Es necesario destacar, en primer lugar, que la instrucción es también una forma de educación o una manera de adentrarse al sistema escolar y al conocimiento mismo. Por lo general, existe un desprecio a todo aquello que se relacione con producir con las manos, se piensa que sólo la educación libresca fortalece el espíritu del hombre, olvidando que el trabajo también nos da el ser, se olvida o no se reconoce que para formar o educar a un hombre integral, como lo concebía José Vasconcelos⁵⁹, es imprescindible tener una base material, un sustento económico, un trabajo. En este caso, las escuelas rudimentarias desempeñaron un papel importante

⁵⁹ José Vasconcelos nació en Oaxaca el 27 de febrero de 1882. Estudió en la Escuela Nacional Preparatoria, en la cual conoció las teorías de Comte, Spencer y Mill. En 1908 formó parte del Ateneo de la Juventud. Fue Secretario de Instrucción Pública y Bellas Artes entre 1914 y 1915 con el gobierno de presidencial convencionalista de Eulalio Gutiérrez.

Por otro lado, es fundamental reconocer que este tipo de educación o instrucción otorgada por las escuelas rudimentarias más allá de ser una imposición del gobierno, fue una exigencia de grupos sociales y revolucionarios como los zapatistas, quienes consideraban conveniente la expansión nacional de las escuelas rudimentarias, poniendo mayor énfasis en la cultura física, los trabajos manuales y de instrucción práctica. Esto exigían para la educación primaria, lo cual no difería en gran medida de lo esperado para la educación superior, a la cual demandaban se diera preferencia a la enseñanza de las artes manuales y aplicaciones industriales de la ciencia, en detrimento de las profesiones llamadas liberales⁶⁰. Con base en lo anterior, no puede asegurarse que el tipo de educación o instrucción propuesta por las escuelas rudimentarias fuese una imposición del gobierno tan alejada de la realidad social del país, o apartada de las demandas sociales. Dentro de esta lógica encontramos la postura de Rafael Ramírez⁶¹ quien se manifestaba a favor de las escuelas rudimentarias, y en su libro “La educación industrial” afirmaba:

Es preciso enfocar la escuela hacia los amplios horizontes de la agricultura... La educación industrial es un grito de rebeldía, un acto de protesta contra esa educación que nos mata la voluntad, pervierte los ideales y agota la confianza... a) los oficios no son más que un medio para desarrollar la aptitud técnica; de ahí la idea de hacer en la escuela primaria un lugar, un distinguidísimo lugar, a los trabajos manuales; b) la instrucción es un medio y no un fin, por lo cual la enseñanza debe ser variada e impartirse mediante el contacto directo entre alumnos y maestros; c) en todo momento hay que poner en manos de los educandos instrumentos útiles para producir, y no como talismán para abrir las puertas a carreras hechas; d) toda adquisición intelectual, así como el progreso educativo correspondiente, implica que las nociones aprendidas

⁶⁰ La educación figuraba como una de las principales exigencias de los zapatistas dentro de su programa de reformas político sociales que propuso en: “Programa de reformas político-sociales de la Convención. Manifiesto a la Nación” Artículo 12. Atender a las ingentes necesidades de educación e instrucción laica que se hacen sentir en nuestro medio, y a este fin realizar las siguientes reformas: I. Establecer con fondos federales, escuelas rudimentarias en todos los lugares de la República a donde no lleguen actualmente los beneficios de la instrucción, sin perjuicio de que los Estados y Municipios sigan fomentando los que de ellos dependen. II. Exigir que en los institutos de enseñanza primaria, se dedique mayor tiempo a la cultura física, y a los trabajos manuales y de instrucción práctica. III. Fundar escuelas normales en cada Estado, o regionales donde se necesiten. IV Elevar la remuneración y consideración del profesorado. Artículo 13. Emancipar a la Universidad Nacional. Artículo 14. Dar la preferencia en la instrucción superior, a la enseñanza de las artes manuales y aplicaciones industriales de la ciencia, sobre el estudio y fomento de las profesiones llamadas liberales. Jojutla, Estado de Morelos, 18 de Abril de 1916. Véase “Programa de reformas político-sociales de la Convención. Manifiesto a la Nación” en: SEP. *Antología de formación social mexicana II Volumen I*.

⁶¹ Aseguraba que el propósito general de la educación rural consistía en incorporar a la población campesina a la cultura “moderna”. Ocupó varios puestos dentro de la Secretaría de Educación Pública. Es reconocido como uno de los personajes que desempeñaron un papel importante en la escuela rural mexicana.

sean confirmadas por los actos del discípulo; e) en las escuelas de todo tipo se debe educar primero; educar y adiestrar después, educar y especializar al fin.⁶²

Por lo general, los funcionarios del ramo educativo eran personas comprometidas con la sociedad para la que trabajaban, conocían los problemas y demandas de la sociedad. Sin embargo, considero que no pasaba lo mismo en el caso de algunos gobernantes que eran ajenos a las cuestiones educativas. De ahí que el apoyo que los éstos otorgaban a cualquier tipo de escuela no diese cuenta de sus intenciones para favorecer a los sectores sociales económicamente más pobres, sino que simplemente veían en la instrucción una manera de formar mano de obra mayor calificada para el trabajo industrial y empresarial incipiente.

Por otro lado, importa hacer notar que de la misma manera en que la instrucción rudimentaria era vista con buenos ojos por algunos miembros de las clases sociales más fuertes económicamente, también dentro de este sector encontramos a sus grandes detractores; por ejemplo:

... algunos hacendados del estado de Guanajuato se negaban a que sus peones e hijos accedieran a la instrucción rudimentaria, temerosos de que pudiesen perder su fanatismo y adquiriesen nuevas o diferentes ideas que los llevaran a luchar en contra del estado de esclavitud en que se encontraban, perdiendo el control sobre ellos, tal como se rumoraba que había pasado en el estado de Sinaloa.⁶³

1.3.2. *Fundación de la Secretaría de Educación Pública*

Cuando se derogó la ley que impulsaba a las escuelas rudimentarias no sólo se puso en tela de juicio su existencia y fines, sino también se puso en duda la razón de ser de la Secretaría de la cual dependía. El gobierno constitucionalista encabezado por Carranza sentía un fuerte rechazo hacia la federalización que de alguna forma las escuelas rudimentarias imponían. Este gobierno se manifestaba a favor del municipalismo. Por lo tanto, no es de extrañar que el mismo secretario de Instrucción Pública se manifestara a favor de disolver la Secretaría a su cargo. El secretario de quien hablamos es Félix Palavacini, pues consideraba la existencia de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes (SIPBA) un atentado a la federación y sostenía que:

⁶² Raúl Mejía Zúñiga. "La escuela que surge de la Revolución" en: Fernando Solana, *et al. Historia de la educación pública en México*. p. 192.

⁶³ Véase Alberto Arnaut. *Federalización educativa en México. Historia del debate sobre la centralización y descentralización educativa (1889-1994)*. p. 119.

La SIPBA era un lujo, una fantasía, creada casi exclusivamente para honrar a don Justo Sierra, nombrándolo secretario del ramo. Pero Sierra pronto se halló encerrado en un pequeño círculo de acción en una estrechez completa de horizontes, a cargo de un ministerio que no pasaba de Milpa Alta y cuya jurisdicción no iba más allá de Azcapotzalco.⁶⁴

Palavacini hizo todo lo necesario para conseguir la disolución de la Secretaría, empezando por cerrar direcciones generales, reduciendo el presupuesto a ciertas áreas, promoviendo políticamente dentro de las Cámaras su disolución, declarándose a favor del municipalismo y difundiendo la idea de que la educación pública era un tema de jurisdicción de los ayuntamientos y municipios donde el poder del gobierno federal no tiene cabida. Para el 13 de abril de 1917 se disolvería la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes.

Aunque en el año en que se dismanteló la Secretaría de Instrucción, no hubo protesta de parte de los maestros que tuviese un gran peso político para que su disolución fuese frenada, después de algunos años, la situación no sería la misma. A tres años de la clausura de la Secretaría ya era evidente que el gobierno de Carranza había cometido un grave error al dejar la instrucción en manos de los ayuntamientos, pues de acuerdo con “la prensa se indicó que en 1917 existían en la ciudad de México 226 escuelas entre elementales y superiores, y que después de transcurridos dos años desde que el municipio tuvo injerencia en materia escolar, se redujeron a 93, clausurándose 133”.⁶⁵

Debido a que los ayuntamientos y municipios eran incapaces de cubrir los sueldos de los maestros, éstos en el año de 1919 se declararon en huelga, siendo la primera huelga magisterial, la cual tuvo grandes consecuencias políticas para Carranza, porque la huelga se desarrolló en un momento en el que la sucesión presidencial estaba cercana. Cuando Adolfo de la Huerta asumió la presidencia provisional en el año de 1920 designó a Vasconcelos como jefe del Departamento Universitario, lugar desde el cual Vasconcelos comenzó a trabajar para llevar a cabo el proyecto que tanto él como muchos otros intelectuales y políticos tenían en mente: la creación de una Secretaría de Educación Pública. Para ello, Vasconcelos desde su puesto en la Universidad, realizó una gran campaña al interior de la República con la finalidad de convencer a los diversos sectores sociales y políticos de la necesidad e importancia de la educación pública. Asimismo, se refirió a la relevancia de la creación de una

⁶⁴ Alberto Arnaut. *Op cit.* p.134.

⁶⁵ Leonardo Gómez Navas. “La Revolución mexicana y la educación popular” en: Fernando Solana, *et al.* *Op cit.* p. 152.

Secretaría encargada del rubro educativo, también trató de convencer a todos los sectores de que una Secretaría de tales proporciones no significaría una pérdida de la soberanía, sino una mejor manera de llevar educación a todos los rincones del país.

La nueva Secretaría sustituyó el término “instrucción” por el concepto de educación, conceptos que ya habían sido ampliamente debatidos, revelando la importancia del concepto de educación en detrimento del concepto de instrucción. Este concepto que adoptaba la nueva secretaría nos da cuenta de su interés por atender como desarrollar en el educando todas sus potencialidades y habilidades, así como su interés por promover todas las áreas del conocimiento. Para el 29 de septiembre de 1921 se promulgó el decreto de creación de la Secretaría de Educación Pública.

El principal propósito de la Secretaría de Educación Pública, según Vasconcelos, era salvar a los niños de la ignorancia, educar a los jóvenes, redimir a los indios y difundir una cultura nacional. Los ideales y propósitos de Vasconcelos que dieron lugar a dicha Secretaría constituyen los pilares del actuar político en el terreno educativo del México moderno. Es decir, la historia de la educación pública dará cuenta de la lucha contra el analfabetismo, la fundación y expansión de la escuela rural, la difusión de la cultura, el impulso de las bellas artes, el intercambio cultural con el extranjero y la investigación científica. Para cumplir con tales ideales, la Secretaría se integraría con tres grandes departamentos:

El Escolar, el de Bibliotecas y Archivo y el de Bellas Artes. La tarea del primero sería la de lograr la unidad dentro de la complejidad en un sistema educativo federal que comprendería desde las más humildes hasta las más complejas escuelas a saber:

a) Escuelas especiales para indios en las regiones indígenas, en las que se enseñará el castellano con rudimentos de higiene y de economía, lecciones de cultivo y de aplicación de máquinas a la agricultura.

b) Escuelas rurales (en todo el país) en las que se enseñaran trabajos manuales, cultivos, algo de ciencia aplicada y consejos prácticos sobre uso de máquinas y métodos modernos para mejorar las industrias locales.

c) Escuelas primarias y secundarias se perfeccionarán y difundirán hasta que puedan ofrecer sus aulas a todos los niños y jóvenes del país. Para el desarrollo de estas escuelas, la Federación obrará directamente o colaborará con los estados, poniéndose de acuerdo con las autoridades locales, o fomentando los institutos privados, según conviniere.

d) Una escuela técnica en cada estado o territorio.

e) Cuatro universidades regionales autónomas y libres, sostenidas por el gobierno federal, en cada uno de los puntos cardinales del país.⁶⁶

Cabe señalar que a principios de la década de los años veinte predominaba en la SEP la idea de que la educación brindaría una mayor remuneración económica incrementando, así, la capacidad productiva de los ciudadanos y del país en general. Uno de los propósitos fundamentales de la escuela, según la SEP, era crear hábitos de trabajo haciendo más productiva la relación entre educación y economía. Los principales funcionarios de la SEP tenían la certeza de que la escuela integraría a la comunidad a la economía del país beneficiando a la nación y a la comunidad. Sin embargo:

... la falta de conocimiento del México rural y los prejuicios ideológicos ayudaron a que los educadores se formaran el criterio de que los campesinos estaban aislados de la economía de mercado cuando, en realidad, eran marginados dentro de ella por sus pocos recursos en materia de tierras y tecnología y por la explotación de que eran objeto por las relaciones de mercado. Su condición feudal había sido, y continuaba siendo, esencial para el funcionamiento de una economía capitalista donde el campesinado constituía sólo la fuente de mano de obra barata y su tierra un factor más de producción.⁶⁷

Aunque los funcionarios de la SEP vieran un gran potencial en la educación como un factor importante para el desarrollo del país, no existían las condiciones sociales y económicas para llevarla a todos, pues, en primer lugar, era necesario hacer reformas en el campo y era imprescindible la redistribución de la propiedad. La educación que se planteó desde la SEP era una educación que apoyaba la creación de un Estado fuerte, capaz de controlar a la población y establecer el orden social. Por último, es importante señalar que algunos funcionarios de la SEP, como la clase dominante en el poder tenían la misma visión sobre lo qué era la educación pública básica y sobre lo que debía esperarse de ella. Esta percepción no cambiaría mucho en los gobiernos sucesivos, como en el capítulo siguiente se muestra.

⁶⁶ Alberto Arnaut. *Op cit.* p. 153.

⁶⁷ Mary Kay Vaughan. "Parámetros ideológicos de la SEP, 1920-1928" en: SEP. *Antología de política educativa*. p. 123.

CAPÍTULO 2

ESTADO Y EDUCACIÓN PÚBLICA EN EXPANSIÓN

En primer lugar, se presentarán las posturas de la clase dirigente en cuanto a educación se refiere. Se hablará del vínculo entre Estado, sociedad y educación. Estado que tenía grandes esperanzas puestas en la educación, de ahí se explica la expansión del sistema educativo nacional. De igual manera, se analizarán las implicaciones de la unificación del sindicato y, posteriormente, se expondrá uno de los grandes temas-problemas presente en la historia de la educación pública en México: la federalización educativa.

En segundo lugar, se llevará a cabo una breve revisión de las consecuencias de la Segunda Guerra Mundial en el terreno educativo, dado que las políticas educativas que se ponen en marcha en determinado país no son sólo resultado exclusivo de las negociaciones entre los diferentes sectores sociales y políticos en el interior del mismo, sino que también son producto de la influencia internacional.

2.1. La educación pública en expansión

La expansión del sistema educativo mexicano de nivel básico tiene sus orígenes a partir de la creación de la Secretaría de Educación Pública, pues desde ese momento uno de sus objetivos más importantes fue la cobertura educativa de todo el territorio nacional. No obstante, la expansión educativa dependió de múltiples factores, principalmente de las políticas educativas que el gobierno en turno tanto local como nacional impulsaba y de la situación económica del país.

Durante dicho periodo, encontramos que se implementaron diferentes proyectos educativos que se concretaron de manera distinta, por ejemplo, la escuela activa en el callismo, la escuela socialista, la escuela para la unidad nacional y, finalmente, la escuela para el desarrollo educativo. Durante el periodo en que predominó la escuela para el desarrollo económico, ubicamos al Plan de Once Años (1959) que impulsó Jaime Torres Bodet, con el cual el periodo expansivo de la educación pública básica llegaría a su fin, para dar paso al periodo en el que cobra gran relevancia la “calidad educativa”.

2.1.1. La escuela activa en el callismo

2.1.1.1. Contexto político

En el presente capítulo haremos una breve mención de la situación política imperante en el México post-revolucionario. Después de que Venustiano Carranza fue asesinado, en el año de 1919, en camino a Veracruz para instalar un gobierno alterno, Adolfo de la Huerta fue presidente provisional por seis meses. Álvaro Obregón fue el siguiente en ocupar la presidencia durante los años de 1920-1924, posteriormente, Plutarco Elías Calles gobernó en el periodo presidencial de 1924-1928. Calles era un general muy reconocido que había luchado durante la Revolución al lado de Obregón, había sido gobernador de Sonora y había fungido como secretario de Industria, Comercio y Trabajo en el gobierno de Carranza, de Guerra y Marina en el interinato de De la Huerta, y de Gobernación en el periodo obregonista. Cuando Calles fue presidente constitucional, Obregón aún tenía una gran influencia en la escena política del país, se podría afirmar que, en ese momento, ambos personajes eran los hombres con mayor peso político en México. La situación política del país era compleja dado que la milicia aún tenía gran poder y se corría el riesgo de que en cualquier momento surgiera una nueva revuelta armada de tal magnitud que representara una amenaza para el presidente en turno. La crisis política se agravó cuando llegó el momento de las próximas elecciones presidenciales.

Las ambiciones presidenciales de varios personajes como del general Serrano (ex jefe de Estado mayor de Obregón), el general Arnulfo Gómez (jefe de operaciones militares en el estado de Veracruz) y de Luís N. Morones (líder de la Confederación Regional Obrera Mexicana (CROM)¹ durante la presidencia de Calles) ponían en juego la estabilidad política del país. Inestabilidad política que se reflejó y expresó en el asesinato de ambos jefes militares poco antes de las elecciones. Por lo tanto, Obregón convino con Calles en reelegirse presidente, para ello se reformó la Constitución en 1927 con la finalidad de legalizar la reelección. Obregón resultó ganador en las elecciones, pero éste fue asesinado. La muerte del caudillo Obregón, en julio de 1928, ocasionó una división en el Congreso de la Unión, por un lado, encontramos a callistas y, por otro lado, a obregonistas. Los obregonistas acusaron a Morones del asesinato del cuadillo Obregón. La tensión entre estos dos grupos

¹ La CROM controlaba prácticamente la gran mayoría del movimiento obrero durante la década de los años veinte; de ahí que mucha de la historia del movimiento obrero haga referencia a la CROM. La CROM se constituyó en 1918 bajo el cobijo de Carranza y tenía como objetivo principal ser de carácter nacional y apoyar al gobierno al mismo tiempo que exigía el cumplimiento del Artículo 123 constitucional. Los afiliados a la CROM recibían un mayor aumento salarial que los miembros de otros sindicatos. Por último, cabe destacar que esta organización fue la más poderosa pero nunca consiguió controlar completamente al movimiento obrero. Véase Lorenzo Meyer. "El primer tramo del camino" en: SEP. *Antología de formación social mexicana II Volumen I*.

parecía irresoluble y por consiguiente Calles designó al obregonista Emilio Portes Gil como presidente interino.

Emilio Partes Gil gobernó solamente catorce meses. Desde que asumió la presidencia quedó claro que, Calles seguía teniendo un gran peso político que le permitía intervenir en los asuntos más importantes del país, de ahí que se le nombrará “el hombre fuerte” o “Jefe Máximo”. Las pugnas entre Portes Gil y Calles se debían, principalmente, a sus diferentes posturas sobre la política agraria, Portes Gil era partidario de la repartición de tierras para tener controlada a la población campesina. Sin embargo, Calles no era de la misma opinión. En el maximato, el tema de la política agraria originó conflictos entre los políticos gobernantes, y ello es comprensible si tomamos en cuenta que la Revolución mexicana de 1910 tuvo como una de sus demandas más apremiantes el reparto agrario, además, no debe olvidarse que, en este periodo, aproximadamente un setenta por ciento de la población se dedicaba al campo.

Calles consciente de que la lucha por el poder presidencial era causa de revueltas y de una posible guerra civil, empezó por restarle fuerza a los jefes militares desde que ocupó la presidencia, en el año de 1924. La segunda medida que tomó al respecto fue la de formar un partido que integrase a todos los demás. En ese entonces, los partidos tenían una corta existencia y eran muchos en número, tan sólo en 1929 existían más de mil, la gran mayoría eran locales.² El objetivo de la creación de un partido único fuerte era doble. Por un lado, se establecía el camino que debía seguirse para ocupar la presidencia sin dar lugar a luchas fratricidas y, por otro lado, se lograba concentrar todas las facciones políticas en un solo partido, lo cual significaba una mejor manera de controlar a las fuerzas opositoras. En otras palabras, mediante de la creación de este partido se buscó la institucionalización y legitimidad de las elecciones como la única vía para acceder a la presidencia. Calles sostenía que la institucionalización era una nueva palabra mágica; es decir:

Se trata de un intento de institucionalización totalitaria, única representante de toda fuerza revolucionaria, en tanto la pertenencia a la misma era fijada de antemano como el criterio mismo de la definición de lo revolucionario. Esto es de fundamental importancia, puesto que de ese modo la pauta de lo revolucionario se pasó del orden axiológico al de la estructura institucional.³

² La existencia efímera de los partidos se explica debido al carácter esencialmente personalista de éstos. Cuando los dirigentes perdían terreno en relación al líder de la coalición, el partido desaparecía inmediatamente. Por lo general, los partidos no representaban las demandas de un sector amplio y bien definido de la población, eran partidos que no tenían como base a la mayoría de la población, y representaban los intereses de caudillos o líderes locales. Véase *Ibíd.*

³ Tzvi Medin. *El minimato presidencial: Historia política del maximato 1928-1935*. p. 41.

Una vez que Portes Gil ocupó la presidencia, Calles no desapareció de la escena política, sino que se autotituló Secretario General del nuevo partido llamado: Partido Nacional Revolucionario⁴ (1929). Desde ese cargo, Calles estuvo al tanto de lo que sucedía en el país y se movía políticamente para conseguir sus intereses. Debido al poder político, cada vez mayor, que iba adquiriendo Calles quedó claro no sólo para el pueblo mexicano sino también a nivel internacional que él era un hombre cuya fuerza política se asemejaba a la del presidente; por consiguiente, políticos mexicanos y enviados de Estados Unidos se dirigían principalmente a él y no a Portes Gil u otro presidente.

Antes de que finalizara el corto periodo presidencial de Portes Gil, la situación política entró en crisis nuevamente debido a la lucha por conseguir la presidencia. Ahora la clase política se encontraba dividida entre portesgilistas y callistas. La fracción política que se denominaba obregonista se disolvió con la revuelta escobarista.⁵ Personajes como Aarón Sáenz (obregonista) y José Vasconcelos (Secretario de Educación con Obregón), se disputaban la silla presidencial; no obstante, Calles tenía el poder de designar quién contendría y/o ganaría la presidencia. El Jefe Máximo decidió que Pascual Ortiz Rubio fuese quien gobernase los siguientes cuatro años restantes del sexenio. Ortiz Rubio había sido general militar y embajador mexicano en Brasil, por tal motivo estuvo desconectado de la situación política mexicana por más de siete años y de repente, en el año de 1928, recibió un telegrama en el cual se le ofrecía el puesto de secretario de Gobernación. Ortiz Rubio aceptó dicho ofrecimiento y posteriormente aceptaría ser candidato a la presidencia.

La única fuerza opositora a la presidencia en la contienda electoral de Ortiz Rubio la encabezó Vasconcelos, quien era consciente de sus posibilidades. Aunque Vasconcelos no tenía oportunidad alguna que le asegurase la presidencia, el PNR enviaba a sus delegados a las zonas de mayor influencia vasconcelista para contrarrestar su poder. "Frente al gobierno-PNR, el movimiento vasconcelista y el Partido Antireeleccionista no fueron más que una expresión de descontento, pero nunca una alternativa política".⁶

⁴ De acuerdo con Tzvi Medin, el PNR no fue un precedente estructural del PRM ni del PRI y tampoco funcional, sino que sentó las bases de una de las características básicas del moderno régimen político mexicano: el absolutismo institucional revolucionario.

⁵ El 3 de marzo de 1929 se publicó en Sonora el Plan de Hermosillo, en el que se desconoció al presidente Portes Gil, reconociéndose en cambio al general José Gonzalo Escobar como jefe supremo del movimiento y renovador del ejército. Expresó un ataque frontal a Calles, a quien se acusaba del asesinato de Obregón y de los generales Flores, Serrano, Gil y Samaniego. Las fuerzas militares de la oposición obregonista fueron impelidas a pronunciarse, dejando de ser un peligro potencial. Cfr. *Ibidem*. p. 50.

⁶ *Ibidem*. p. 72.

Desde el primer día de presidente electo, Ortiz Rubio sufrió serias amenazas políticas y hasta de muerte, pues todo el tiempo se mostraba en contra de obedecer los mandatos de Calles, situación que indignaba al Jefe Máximo y acrecentaba los problemas de Ortiz Rubio. Cabe señalar que Calles tenía el poder político para nombrar a algunos o a la mayoría de los secretarios de Estado que gobernarían junto con el presidente, esto restaba fuerza a los presidentes constitucionales y otorgaba un mayor poder y reconocimiento a Calles. La difícil situación política en que se encontraba Ortiz Rubio lo obligaron a renunciar. Ortiz Rubio presentó su informe presidencial el primero de septiembre de 1932, y al otro día su renuncia a la presidencia.

Cuando Ortiz Rubio dejó la presidencia, Abelardo Rodríguez fue el siguiente en ocupar el puesto, éste había sido una pieza clave en la lucha contra la rebelión escobarista y no tenía una gran fuerza política al igual que Ortiz Rubio, lo cual se traducía en una ventaja para Calles a la hora de las negociaciones o imposiciones políticas. Según Medín Tzvi, el breve interinato de Abelardo Rodríguez tenía como misión preparar la transmisión pacífica de la presidencia al candidato presidencial del PNR. “Rodríguez contribuyó a solucionar la problemática política no inmiscuyéndose en la misma, dejándola en manos de Calles o actuando de común acuerdo con él”.⁷

Para el siguiente periodo presidencial los posibles contendientes eran: Manuel Pérez Treviño, Juan Andreu Almazán, Aarón Sáenz, el general Amaro y el general Lázaro Cárdenas. Entre ellos, el que mayor fuerza política tenía era el general Lázaro Cárdenas, quien había sido gobernador de su estado natal, Michoacán, y quién había fungido como presidente del Partido Nacional Revolucionario. Calles no estaba del todo convencido de otorgar su apoyo político a Cárdenas, pues éste había sido agrarista radical durante su gobierno en Michoacán y porque además pertenecía al ala izquierda socialista dentro del PNR. Sin embargo, la coyuntura política hizo declinar a Calles a favor de Cárdenas.

Cárdenas fue el único candidato por el PNR a la presidencia y, por ende, su triunfo en las urnas ya era un hecho. Sin embargo, Cárdenas como candidato inició una intensa gira política por todo el país, la cual estuvo centrada en convocar a obreros y campesinos. Esta gira política estaba de sobra, pues su triunfo estaba asegurado, pero con dicha gira Cárdenas empezó a ganarse la plataforma política más fuerte que posteriormente sería una pieza clave para conseguir la muerte política y el destierro de Calles.

⁷ *Ibidem.* p. 122.

Desde el principio de su mandato presidencial, Cárdenas puso un alto no sólo a los políticos seguidores de Calles, sino al mismo Calles. Desde los primeros días del año de 1935, Cárdenas empezó el reparto agrario y una serie de acciones que afectaban los intereses económicos de algunos políticos importantes como Abelardo Rodríguez y José María Tapia. Ambos se dirigieron a Calles para que frenara las acciones políticas de Cárdenas. Calles se reunió con un grupo de legisladores encabezados por el senador Ezequiel Padilla para tramar las medidas que iban a tomar al respecto, reunión a la que se refirieron todos los diarios del país el día once de junio, puesto que Calles expresó públicamente su total desacuerdo con el actuar político de Cárdenas y consideraba que conducirían al país a la ruina debido al “maratón de radicalismo” que propiciaba.

Mientras que muchos políticos callistas expresaron su apoyo a Calles, obreros y campesinos se mostraron abiertamente a favor de Cárdenas y exigían la expulsión de Calles y Morones en numerosas manifestaciones. “Cárdenas por su parte se opuso a la expulsión de Calles, considerando que ni el otrora Jefe Máximo ni su grupo constituían un problema real para el gobierno, y además consideraba que debían permanecer dentro del territorio nacional para que aquí mismo sientan el peso de su responsabilidad histórica”.⁸ Sin embargo, Calles y sus aliados desistieron de frenar sus acciones contra Cárdenas e intentaron ganarse el respaldo de jefes militares. Ante tales acciones, Cárdenas decidió que lo más conveniente era que Calles saliera del país junto con Luis Morones, Luis León y Melchor Ocampo. Una vez que Calles salió del país el 10 de abril estaba claro para todos que el maximato había llegado a su fin. La esencia del maximato consistía precisamente en:

... la manipulación del presidente de la República por medio del PNR, las Cámaras y el gabinete presidencial. La posibilidad de que el gobierno y el presidente se independizaran del PNR, como único medio de sacudirse la hegemonía del Jefe Máximo, implicaba el abandono del mecanismo político del maximato y el tránsito a un sistema presidencial en que el presidente asumiría la primacía directiva.⁹

El maximato (1928-1935) es un periodo muy importante en la historia de México pues fue cuando empezaron a constituirse las instituciones o cuando éstas comenzaron a consolidarse. Cabe resaltar que la creación de instituciones económicas y las relacionadas con la clase obrera y campesina representan o pretenden representar una vía legítima y justa para solucionar los problemas y demandas entre los diferentes sectores.

Las instituciones, en la mayoría de los casos, no son producto de las buenas

⁸ *Ibidem.* p. 160.

⁹ *Ibidem.* p. 143.

intenciones de los gobernantes, sino que son resultado de las demandas sociales y, en consecuencia, no son inamovibles o estáticas; por lo tanto, pueden ser transformadas. Al respecto cabe señalar que dichas instituciones surgieron a la par o como consecuencia de la organización obrera. A partir de este periodo, la mayoría de las demandas sociales se expresaron a través de corporaciones y partidos, de ahí, la necesidad del gobierno de controlar y unificar a partidos y corporaciones.¹⁰

A pesar de los esfuerzos realizados por conseguir una mejor situación económica para los sectores más desfavorecidos, es de lamentar que la situación económica no distará mucho de la imperante durante el Porfiriato. “Aparentemente, el sector agropecuario no experimentó ningún cambio significativo con relación al periodo prerrevolucionario, y continuó absorbiendo alrededor del 70 por ciento de la población económicamente activa”.¹¹ Según Lorenzo Meyer, también encontramos que la población urbana que en 1910 constituía el 11.7 por ciento del total, aumentó a 14.7 por ciento en 1921 y a 17.5 por ciento en 1930. La situación económica en el campo no sufrió un cambio radical después de la Revolución, el latifundio seguía existiendo. En otras palabras:

Los 7.6 millones de hectáreas desde el fin de la guerra civil hasta 1934 no pusieron fin al latifundio como unidad central del sistema de producción agrícola. Al concluir Abelardo Rodríguez su periodo, la Revolución había puesto en manos de los campesinos el 15 por ciento de la superficie cultivada. Hacia 1920 únicamente en el estado de Morelos, en donde el poder quedó en manos de antiguos zapatistas, el sistema de tenencia de la tierra se transformó de manera efectiva. En el resto del país todo estaba prácticamente por hacer.¹²

Es crucial reconocer que el sistema capitalista siguió su marcha. A pesar de que Calles era considerado en el plano internacional (principalmente por el gobierno de los Estados Unidos) como “rojo” o “bolchevique”, era evidente que sus acciones

¹⁰ Las siguientes organizaciones tenían una gran fuerza política, de ahí la importancia de su conocimiento, pues aglutinaban a varios sectores sociales: a) la Confederación Regional Obrera Campesina (CROM), la cual surgió en 1918 con el respaldo de Carranza. Durante el decenio de los años veinte controló gran parte de la lucha obrera y a principios de esta década constituyó una base de poder no militar del gobierno central, situación que cambiaría para finales de la misma década; b) la Confederación General de Trabajadores (CGT) creada en 1921, figuró como la principal fuerza rival de la CROM. Durante la década de los años veinte se consideró anarcosindicalista, por tal motivo se mantuvo independiente del gobierno y fue objeto de la represión oficial. No obstante, en 1935 apoyaría a la CROM en su lucha contra Cárdenas y a favor de Calles; c) la Confederación General de Obreros y Campesinos de México (CGOCM) fundada en 1933 cuando se dividió la CROM y se autonombró la parte “depurada” de la misma. A la cabeza, Vicente Lombardo Toledano desempeñaría un papel importante en la creación de la Confederación de Trabajadores de México (CTM); y d) la Confederación Campesina Mexicana (CCM) constituida en 1933. Integrada por otras seis ligas estatales y por la Liga Nacional Campesina Ursulo Galván. Fue una de las principales centrales que ejerció presión para que Calles aceptará la candidatura del general Cárdenas.

¹¹ Lorenzo Meyer. “El primer tramo del camino” en: SEP. *Op cit.* p. 207.

¹² *Ibidem.* p. 211.

políticas, en general, y las agraristas, en particular, no estuvieron encaminadas a solucionar las principales demandas de campesinos y obreros. Según Loyo:

Calles confesaba ser francamente obrerista y constantemente hacía públicos sus anhelos de una sociedad más justa y de reducir la brecha entre los empresarios y el proletariado. Su intención, sin embargo, no era combatir el régimen capitalista, como lo demostraba su fórmula conciliatoria: lucho no por destruir el capital sino por que éste trabaje obedeciendo nuestras leyes.¹³

2.1.1.2 La escuela activa

Cuando José Vasconcelos se encontraba al frente de la Secretaría de Educación Pública (1921-1924) se le mostraron varias propuestas por parte de maestros y pedagogos como Eulalia Guzmán, directora de la Campaña contra el Analfabetismo, para que la educación en todas sus modalidades se basase en la “escuela de la acción”. Vasconcelos, renuente a dicha pedagogía, terminó por aceptar que la educación tuviera como fundamento la pedagogía de la acción que proponían John Dewey y Ovide Decroly.

Es importante hacer notar que las políticas educativas o teorías pedagógicas que se introducen no son ajenas a la influencia internacional. Por un lado, ubicamos a la escuela de la acción no sólo por los teóricos que la proponen sino por el punto de vista de los políticos mexicanos que la impulsan, “el propio Calles confesó en una ocasión: En cuanto a la educación, México ha seguido el camino recomendado por la Oficina de Educación de Estados Unidos intensificar la instrucción agrícola y la instrucción en asuntos de la vida rural en general”.¹⁴ Y, por otro lado, encontramos la creación de la educación secundaria¹⁵, la cual fue severamente criticada porque aseguraban que era una copia del modelo estadounidense y no correspondía con la

¹³ Engracia Loyo. *Gobiernos revolucionarios y educación popular en México, 1911-1928*. p. 217.

¹⁴ *Ibidem*. p. 220.

¹⁵ De acuerdo con Raúl Mejía Zúñiga, durante el primer cuarto del siglo XIX, casi todos los países del mundo sufrieron desajustes profundos en su estructura, resultado de la Primera Guerra Mundial. Las transformaciones económicas, políticas, científicas y técnicas produjeron cambios en los sistemas educativos. La escuela secundaria, como parte vertebral de la educación organizada y de la estructura cultural de las naciones, buscaba su adecuación al cambio, puesto que era el adolescente el vehículo natural del mismo. De ahí que en todos los países afectados por la guerra se registrasen transformaciones tendientes a independizar la educación secundaria de la Universidad de la que tradicionalmente formaba parte, para educar en la reflexión y formación de la personalidad, más que en la información científica clásica o humanística. Esta tendencia apenas perceptible en la Francia de la posguerra donde la escuela secundaria continuaba ligada a las universidades, observaba sin embargo tres caminos diferenciados: 1) el del trabajo social, 2) el de las carreras profesionales y 3) el de la formación de la personalidad. En Inglaterra se asignó a la escuela secundaria la misión de atender la formación del carácter. En Estados Unidos en el año de 1821 se dio origen a las primeras *High Schools*, concebidas como ciclos terminales y destinadas a preparar para la vida más que para la Universidad. Cfr. Raúl Mejía Zúñiga. “La escuela que surge de la Revolución” en: Fernando Solana, *et al. Historia de la educación pública en México*. pp. 223-224.

realidad mexicana.

Sin embargo, la creación de la enseñanza secundaria también obedeció a cuestiones de índole político; por ejemplo, los frecuentes problemas que enfrentaba la Universidad Nacional afectaban prácticamente la vida cotidiana de las escuelas a su cargo, tal fue el caso de la Escuela Nacional Preparatoria, la cual cambiaba de director, maestros y planes de estudio en cortos periodos. Esta situación de inestabilidad política que sufría la Universidad orillaba a los estudiantes de la Escuela Nacional Preparatoria a involucrarse en las múltiples revueltas sociales, lo cual acrecentaba el descontento de la sociedad en general, puesto que muchos de los alumnos participantes todavía eran menores de edad y fácilmente eran persuadidos para tomar partido en las contiendas y discusiones políticas.¹⁶ Por decreto presidencial, en 1925, se instituyó la modalidad de educación secundaria, la cual estaría a cargo de la SEP a través de la Dirección de Enseñanza Secundaria. De tal manera, la secundaria se independizó de la preparatoria y, por consiguiente, de la Universidad. El gobierno afirmaba que esta decisión convenía a los estudiantes que por razones económicas no podían acceder a un grado universitario, en consecuencia, se democratizaba la enseñanza.

La escuela activa fue muy bien acogida porque pretendía que la educación organizase y enseñase orientada hacia la producción, no importando si la producción fuese a pequeña o gran escala, si fuese para producir en el campo o en la ciudad. Los defensores de la escuela activa se manifestaban contra la escuela del Porfiriato, la cual era verbalista, memorística y sin vínculo alguno con las necesidades más urgentes de los individuos, aunque en teoría la escuela del Porfiriato se proponía poner punto final con dicho tipo de educación. Era fundamental enseñar a leer y escribir, enseñar para trabajar más eficientemente en el campo o en la fábrica con el propósito de aprovechar mejor los recursos y producir más en términos económicos. Era necesario que el pueblo dejase atrás los vicios como los juegos de azar y el alcoholismo, también se deseaba terminar con el fanatismo religioso, los cuales constituían un lastre para el desarrollo económico de las familias y del país. En suma, se requería la modernización del país y una de las maneras para conseguirlo era organizando a la población para la producción mediante la escuela. De acuerdo con Vaughan:

¹⁶ Una de las razones políticas que desencadenaron en la creación de la escuela secundaria se debió a que los múltiples conflictos estudiantiles de la Escuela Nacional Preparatoria habían orillado a los estudiantes a la huelga dando por consecuencia una gran inestabilidad en la misma dado que sus directores y programas de estudio se modificaban en breves periodos. Asimismo, según sus principales impulsores como Moisés Sáenz consideraban que de esta manera los estudiantes con menores recursos económicos que no podían acceder a la Universidad se verían beneficiados porque este tipo de educación los preparaba para el trabajo. Véase Engracia Loyo. *Gobiernos revolucionarios y educación popular en México, 1911-1928*.

... la modernización es un proceso inexorable que transforma las mentalidades rurales por medio de la escuela, el comercio, la migración y el servicio militar... (La escuela) fue una institución destinada a adaptar a los individuos a un mundo no rural, a integrarlos a un marco nacional, un Estado nacional y su mercado.¹⁷

La escuela de la acción que predominó y se extendió bajo la estructura de la SEP durante el callismo significó una ruptura con el vasconcelismo y con la educación integral. Una prueba de ello fue la poca atención y financiamiento dirigido al fomento editorial cuyo objetivo se enfocaba en generar el gusto por la lectura y las artes. De acuerdo con Engracia Loyo:

... las ediciones costosas y de restringida lectura se sustituirían por folletos y manuales útiles antes que erudito. Más de un millón de manuales, 227 títulos sobre temas diversos, como cría de animales, prácticas agrícolas, higiene e industrias, ayudarían a obreros y campesinos a mejorar la calidad de su trabajo y a aumentar su productividad.¹⁸

Sin embargo, la Secretaría no tomó una postura tan drástica y también se encargó de la difusión de lecturas clásicas que años antes había propuesto Vasconcelos. Por otro lado, la educación durante el callismo no sólo era pragmática, sino que además era eminentemente anticlerical. Al respecto, es necesario tener presente la guerra cristera¹⁹ que estalló en el año de 1927 durante el gobierno constitucional de Calles en algunos estados como Guanajuato, Jalisco, Zacatecas, Colima y Michoacán. Esta lucha entre el Estado y la Iglesia provocó que los poblados en donde la Iglesia tenía gran influencia rechazara abiertamente la educación proveniente del Estado. Este rechazo se prolongaría hasta la entrada en vigor de la educación socialista en 1934, y daría lugar a una mejor organización entre la Iglesia y los padres de familia para impedir reformas en materia educativa que concebían como inconvenientes o inadecuadas para los educandos.

Los secretarios de Educación durante el callismo mantenían una fuerte postura anticlerical en el ámbito educativo y se manifestaban a favor de la una escuela laica, por ejemplo: José Manuel Puig Casauranc (1924-1928 y de 1930-1931) y Moisés Sáenz (Subsecretario de Educación en 1928) pretendían que la escuela sustituyera a los templos y se construyeran edificios escolares en las iglesias desocupadas. Asimismo, Narciso Bassols, como secretario de Educación en el gabinete de

¹⁷ Mary Kay Vaughan. *La política cultural en la Revolución. Maestros, campesinos y escuelas en México. 1930-1940.* p. 24.

¹⁸ Engracia Loyo. *Op cit.* p. 227.

¹⁹ Véase Jean Meyer, Enrique Krauze y Cayetano Reyes. *Historia de la Revolución mexicana (1924-1928). Educación y sociedad con Calles.* pp 237-275.

Pascual Ortiz Rubio y Abelardo Rodríguez, expidió un Reglamento, el “19 de abril de 1932, cuyo Artículo 4º prohibía expresamente a todo ministro o miembro de cualquier orden religiosa enseñar en escuelas de instrucción primaria con la sanción de cerrar aquéllas que violaran tal orden”.²⁰ Bassols afirmaba que era indispensable impartir educación sexual²¹ en los dos últimos años de instrucción primaria y en todos los de la secundaria para comprender, regular y controlar la sexualidad. Esta educación permitiría el desarrollo individual, familiar y social. A pesar de los férreos esfuerzos de Bassols por llevar a cabo sus propuestas referentes a educación sexual, fue imposible ponerlas en marcha debido a las condiciones sociales prevalecientes, pues la sociedad no estaba preparada para las ideas innovadoras o “revolucionarias” de este Secretario. A pesar de la fuerte oposición a sus ideales y política educativa, Bassols consiguió extender la coeducación a las secundarias. La postura anticlerical y radical de este secretario de Educación, desde el punto de vista de la Iglesia y de la Unión Nacional de Padres de Familia, sería una de las principales razones políticas que lo llevarían a renunciar en 1934.

Por otro lado, la escuela activa fue la base para la elaboración de planes y programas destinados a las escuelas rurales y urbanas. Los métodos que sugería fueron considerados los fundamentos en que debían basarse las Misiones Culturales, las Casas del Pueblo, la Casa del Estudiante Indígena y la Escuela Central Agrícola.

Por último, la educación impulsada por la SEP cobró diferentes matices dependiendo de la entidad federativa que se tratase, de la preparación o experiencia de los maestros, y de las características nuevas que adquiría debido a las condiciones sociales e históricas de cada comunidad.

2.1.1.3. Misiones Culturales

Las Misiones Culturales fueron creadas en 1923 y uno de sus antecedentes más inmediatos son las Campañas contra el Analfabetismo que impulsó Vasconcelos en 1920 cuando fungía como rector de la Universidad Nacional. Dichas campañas eran conocidas como misiones y se enfocaban en la población campesina e indígena. Sin embargo, las Misiones culturales de 1923 tenían como uno de sus propósitos preparar a misioneros para que se dirigieran a diferentes poblados, en los cuales se instalarían por 21 días, aproximadamente. Durante este corto lapso, se acercaban a la comunidad y a sus maestros, y enseñaban a utilizar técnicas agrícolas adaptadas

²⁰ Jesús Sotelo Inclán. “La educación socialista” en: Fernando Solana, *et al.* *Op cit.* p. 259.

²¹ Esta decisión estaba fundamentada en la recomendación que había hecho a los gobiernos de América el IV Congreso Panamericano del Niño, celebrado en Perú en 1930. Esta medida pretendía dar explicaciones biológicas acerca de la reproducción de los seres vivos. Véase Jesús Sotelo Inclán. “La educación socialista” en: Fernando Solana, *et al.* *Op cit.*

a su contexto; daban cursos sobre higiene y formas de prevención de ciertas enfermedades; impulsaban a los pobladores para que se abrieran caminos, se hicieran carreteras o para que se instalara luz eléctrica o el sistema de agua potable.

Las Misiones Culturales, generalmente, estaban integradas por un jefe de misión o director, maestro o pedagogo que se encargaba de organizar de manera conjunta las tareas a realizar para determinada comunidad. Entre los misioneros se encontraban especialistas de distintas profesiones y oficios, por ejemplo, médicos, fabricantes de jabón, maestros curtidores, expertos en agricultura, enfermeras, parteras, operadores de cine, maestros carpinteros, profesores de economía doméstica, profesores de educación física, agrónomos, etcétera. Las profesiones de las personas que integraban las misiones variaban dependiendo de las necesidades de la comunidad y de los recursos económicos disponibles de la SEP.

Las actividades a realizar eran múltiples y el logro de éstas dependía no sólo de la vocación de servicio de los misioneros sino también del nivel de organización de cada comunidad. Los retos a vencer por parte de las misiones variaban dependiendo de la región. Uno de los principales obstáculos consistía en acercarse a las comunidades, ya que algunas estaban tan alejadas del medio urbano que creían firmemente en que todo lo que viniera de parte del gobierno tenía que ser forzosamente un mal.

En el año de 1926 se creó la Dirección General de Misiones Culturales, puesto que éstas crecieron en número e importancia. El objetivo de esta dirección consistía en atender las demandas y necesidades más apremiantes de las comunidades, para esto no sólo se preparaba mejor a los maestros de las misiones, sino que la estructura organizativa de las mismas permitía algunas modificaciones para dar solución a problemas contingentes o propios de cada comunidad.

Narciso Bassols modificó el papel que desempeñaban las Misiones Culturales, las convirtió en estacionarias y las integró a la Escuela Regional Campesina que también agrupaba a las Escuelas Normales Rurales y a las Escuelas de Agricultura. No obstante, la administración de Cárdenas se encargaría de separarlas de la Escuela Regional Campesina al otorgarles nuevamente su carácter itinerante. Sin embargo, a mediados de los años treinta, las misiones se convirtieron en un dolor de cabeza para los caciques locales, y por consiguiente generaban problemas con el gobierno local. Los misioneros eran vistos como líderes sociales que ayudaban a las comunidades a resolver sus demandas más urgentes, “varios de sus integrantes se transformaron en dirigentes y aliados de los campesinos en la defensa de su trabajo y de sus productos, en su lucha por la tierra, y en voceros y apoyo del gobierno

cardenista para la reforma agraria”.²²

Por tales razones, Cárdenas suspendió las labores de las Misiones Culturales, en 1938, y sus tareas pasaron a ser responsabilidad de las escuelas rurales, bajo la estructura del Departamento de Asuntos Indígenas. Pero para el año de 1942, las Misiones Culturales resurgieron con Jaime Torres Bodet. Bajo la coordinación de Guillermo Bonilla “aumentaron el número de misiones, de 32 en 1943 a 78 en 1959, sin aumentar a la vez su presupuesto”.²³ De acuerdo con Ramón Eduardo Ruiz, las misiones permanecían entre uno y tres años en una comunidad rural. El tiempo establecido por estas misiones era un punto medio entre las misiones que se impulsaron con Bassols y aquellas de los años veinte.

En suma, según el autor antes mencionado, después del régimen cardenista se abandonó el proyecto educativo de la escuela rural, dado que los Secretarios de Educación se concentraron en las áreas urbanas, pues consideraban que la escuela debía ser la misma para todos, ya no había porque referirse a escuelas rurales, puesto que educar al campesino dejó de ser una prioridad. El trabajo y la economía nacional no se basaban en el campo, sino en la industria. En otras palabras:

... los nuevos dirigentes creían en una sociedad industrial dinámica, en los derechos del individuo y en los principios políticos occidentales. La consigna era la armonía y no una sociedad regida por campesinos y trabajadores.²⁴

2.1.1.4. Casa del Pueblo

José Vasconcelos al mando de la Secretaría de Educación Pública en 1921, al igual que otros funcionarios del ramo, afirmaba que la educación que se impartiera al indígena debía ser la misma que se destinaba al campesino. El indígena no debía ser asunto de una Secretaría o dependencia especial, pues ello implicaría una mayor segregación. El indígena debía integrarse a la sociedad y esto se alcanzaba con una misma educación para todos, por tal motivo, la propuesta de fundación de la SEP de Vasconcelos, no aludía a una dependencia encargada del indígena. Sin embargo, “los diputados José Siurob y Juan B. Salazar del Partido Liberal Constitucionalista propusieron la creación del Departamento de Cultura Indígena, el cual finalmente se establece por unanimidad en 1922”.²⁵

Para 1925, la SEP estipulaba que el indígena y el campesino recibirían el mismo tipo

²² *Ibidem*, p. 312.

²³ Ramón Eduardo Ruiz. *México: 1920-1958. El reto de la pobreza y el analfabetismo*. p. 124

²⁴ *Ibidem*, p. 85

²⁵ Rosario Hernández. *La incorporación de los grupos indígenas al sistema educativo y la Casa del Estudiante Indígena (1926-1932)*. Tesis de Licenciatura en Pedagogía. p. 40.

de educación sin distinción alguna, dado que ambos sectores sociales compartían los mismos problemas económicos, sociales y culturales. Por esta razón, en este mismo año desapareció el Departamento de Cultura Indígena y se convirtió en el Departamento de Escuelas Rurales e Incorporación Indígena. En consecuencia, la escuela encargada del medio rural se denominaba “Casa del Pueblo”. “Casa del Pueblo fue el nombre que se hizo común para designar a la escuela rural en general aun cuando en sus orígenes se le daba solamente a centros escolares en el medio indígena”.²⁶

La Casa del Pueblo era, por lo general, el único centro cultural de la comunidad. Éste no estaba dedicado exclusivamente a la alfabetización, sino que enseñaba técnicas agrícolas y pequeñas industrias. La educación no quedaba restringida al salón de clases. La educación se extendía a la vida de la comunidad. Era un imperativo enseñar a utilizar los recursos al alcance para disminuir las necesidades económicas. Según Rafael Ramírez, director de las Misiones Culturales, la modernización mediante la integración de la población campesina era el objetivo de la educación rural. En el mismo tenor encontramos la postura de Narciso Bassols quien para 1932 aseveraba que la escuela rural debía transformar:

... los sistemas de producción, de distribución y de consumo de la riqueza, porque nuestra obra educativa no solamente procura hacer de cada joven un nuevo productor capaz de enfrentarse a los demás y obtener su sitio propio, sino que esencialmente se preocupa por desterrar viejos e inadecuados sistemas de producción y de transformación de la riqueza, sustituyéndolos, en la comunidad campesina considerada en su conjunto, por nuevos tipos de actividades agrícolas o industriales, que entrañen posibilidades de un enriquecimiento indispensable para que el indígena salga de su tradicional miseria. Educación económica de los núcleos de población considerados como unidad, en vez de educación económica de los individuos aisladamente.²⁷

A la Casa del Pueblo podían acudir niños, jóvenes y adultos. Educar a los adultos era una prioridad, puesto que ellos representaban el primer obstáculo a vencer para la transformación de las mentalidades y la cultura. Según Rafael Ramírez, la “masa ineducada adulta desbarata, sin darse cuenta, la educación que la escuela proporciona y reeduca a los niños a su imagen y semejanza como se dice vulgarmente”.²⁸

La escuela rural debía estar encaminada primordialmente hacia la vida productiva.

²⁶ Engracia Loyo. *La casa del pueblo y el maestro rural mexicano*. p. 10.

²⁷ *Ibidem*. p.52.

²⁸ *Ibidem*. p.37.

Las humanidades, la educación estética, o la enseñanza de la historia eran, generalmente, cuestiones relegadas a un segundo plano. A pesar del carácter pragmático de la escuela, algunos funcionarios como Moisés Sáenz no olvidaron la importancia de la educación estética en las escuelas. En este sentido, afirmaba que “los niños de nuestra escuela, no importa cuán pobres y alejados de los centros, no importa de que edad, todos cantan, dibujan y pintan, y muchos de ellos bailan”.²⁹

Sin embargo, no todos eran de la misma opinión que Moisés Sáenz; por ejemplo, el profesor Esquivel Aureliano sostenía que las escuelas rurales debían dejar de ser centros de pseudo cultura general para transformarse en escuelas técnicas para la producción rural campesina. Asimismo, afirmaba que si la aritmética y el conocimiento de la lengua nacional servían muy poco al campesino, mucho menos se podía esperar de la geografía o la historia. Al respecto señaló que:

... el campesino conoce su distrito geográfico indiscutible y singularmente mejor que el mejor maestro de geografía. Y la historia, ¿para qué puede servirle? Podría servirle en un plano superior de vida y de cultura, pero en las condiciones actuales cuando mucho podrá servirle para hacerle sentir más la desgraciada situación social y económica en que se encuentran.³⁰

Posturas como la antes mencionada son muy frecuentes y no son propias de este periodo. Suele afirmarse que el punto central de la educación debe estar enfocado en la producción, dado que la cultura o las humanidades vendrán por añadidura. Por lo general, se asegura que las condiciones económicas son más importantes que las cuestiones culturales. No obstante, se olvida que mediante el fomento de las artes y humanidades puede conseguirse una mentalidad crítica capaz de proponer múltiples soluciones a los problemas sociales que aquejan a la sociedad. De igual manera, se olvida que la teoría no nace de la nada, sino que es producto de la práctica y de la realidad concreta. La escuela puede llegar a ser tan teorizante y carente de sentido como lo es una educación centrada exclusivamente en obtener recursos económicos.

2.1.1.5. Casa del Estudiante Indígena

La Casa del Estudiante Indígena se fundó el primero de enero de 1926, en la ciudad de México. En un principio tuvo como objetivo internar a indígenas de “raza pura”, lo cual representó un problema desde el momento mismo de definir lo que esto significaba. Un segundo obstáculo se presentó cuando encargados de la Secretaría de Educación llegaron a las comunidades indígenas y solicitaron su participación,

²⁹ *Ibidem.* p.22.

³⁰ *Ibidem.* p.80.

pues los pobladores se negaron rotundamente a sus peticiones, ya que consideraban al mestizo como la causa de explotación y pobreza en la que vivían. Por tales motivos, la Casa del Estudiante internó a estudiantes que no eran indígenas, algunos eran mestizos, y unos cuantos eran hijos de campesinos. Una de las finalidades de la Casa del Estudiante radicaba en demostrar que los indígenas no tenían menor capacidad intelectual o moral que el mestizo o el blanco. Al respecto, autoridades educativas como Casauranc afirmaron que el programa de la Casa del Estudiante corroboró que no existía inferioridad en el indio en comparación con el hombre blanco. De igual manera se expresó Calles, quien aseguró que “nunca había dudado sobre la capacidad, inteligencia y vigor de los pueblos indígenas: mientras los reaccionarios creen que las razas indígenas son un lastre para los blancos y mestizos, yo soy un enamorado de las razas indias de México y tengo fe en ellas”.³¹

La Casa del Estudiante no erradicó la lengua indígena de sus estudiantes, puesto que las autoridades educativas deseaban que la conservasen porque argumentaban que les sería de utilidad cuando regresaran a sus comunidades de origen. Esta postura adoptada por parte de la Casa del Estudiante era contraria a las políticas de la SEP, cuya finalidad era castellanizar, pero fue aceptada debido a los propósitos que perseguía. Una de las críticas más fuertes hacia la Casa del Estudiante fue que ésta enseñaba técnicas agrícolas o pequeñas industrias que no podían llevarse a la práctica en las comunidades rurales dadas las condiciones sociales y económicas de las mismas. Asimismo, se le restó méritos al programa educativo de la Casa del Estudiante puesto que se esperaba que los estudiantes volvieran a sus comunidades a enseñar lo que habían aprendido. No obstante, la mayoría de los estudiantes se negaba a regresar y preferían continuar sus estudios o emplearse en la ciudad.

Ante los resultados obtenidos, en 1928, la Casa del Estudiante se convirtió en una normal, pero este nuevo proyecto para la Casa del Estudiante también fracasó, pues los resultados no eran los deseados, ni eran los esperados al considerar el presupuesto invertido, por ejemplo:

... entre 1926 y 1932 su presupuesto anual alcanzó un promedio de 181 mil pesos... A pesar de ello, del total de 524 alumnos inscritos durante ese periodo en la educación normal, solamente 114 terminaron sus estudios. Se gastaron aproximadamente 10 mil pesos en cada alumno que se graduaba en el curso de maestros, cantidad entre cinco y ocho veces mayor que la que se gastaba en las Normales Rurales. De los 114 alumnos

³¹ Rosario Hernández. *Op cit.* p. 69.

que terminaron sus estudios, en 1932 había 109 enseñando en las áreas rurales.³²

Para 1932, Bassols puso punto final al proyecto de la Casa del Estudiante y en su lugar impulsó los Centros de Educación Indígena. El presupuesto asignado a la Casa del Estudiante se utilizó para crear once Centros de Educación Indígena en diferentes regiones del país. Según Ramón Eduardo Ruiz, desde 1927, dichos centros ya existían junto con las Misiones Culturales. El primer de estos centros se fundó en Chihuahua para los tarahumaras de Yoquivo. Cabe advertir que no eran escuelas ya que los centros incluían actividades culturales, sociales y económicas que rebasaban los objetivos considerados en los programas curriculares establecidos para las demás escuelas. De acuerdo con este autor, estas escuelas fueron abandonadas a su suerte hasta que la administración de Cárdenas las integró al Departamento de Asuntos Indígenas. A partir de ese momento, los centros se reorganizaron y adquirieron el nombre de Vocacionales de Agricultura para Indígenas³³. Sin embargo, cuando culminó el régimen cardenista, la educación rural fue descuidada, hecho que también perjudicó a las Vocacionales. Para 1941, éstas recobrarían el nombre de Centros pero se clausurarían ocho de los 21 Centros, y otros se verían afectados por la nueva ley que prohibía la coeducación³⁴.

2.1.1.6. La Escuela Central Agrícola

Otro de los proyectos que se impulsó fue el de la Escuela Central Agrícola. Se establecieron únicamente siete escuelas de este tipo en todo el país (Durango, Guanajuato, Hidalgo, Estado de México, Michoacán, Puebla y Chihuahua), cuyo objeto era enseñar a los alumnos a utilizar métodos e instalaciones modernas para aprovechar industrialmente los recursos de la región. En 1927 iniciaron el primer ciclo escolar con algunos maestros de la Escuela Nacional de Agricultura de Chapingo. De acuerdo con Loyo:

... esta escuela fue uno de los mejores ejemplos de cómo el régimen callista intentó vincular la educación con el desarrollo económico. Estas escuelas, que dependían de la Secretaría de Agricultura y Fomento, pretendían impartir la enseñanza técnica

³² Ramón Eduardo Ruiz. *Op cit.* p. 172.

³³ De acuerdo con Ramón Eduardo Ruiz, en 1940 había 29 vocacionales, más del doble de las que había en 1933, con 3 mil alumnos. Había cinco escuelas para los grupos náhuatl, cuatro para los mixtecos y tarahumaras, tres para los otomíes, dos para los tzeltales y tzotziles. Las otras se distribuyeron entre nuevo grupos dispersos. Véase Ramón Eduardo Ruiz. *México: 1920-1958. El reto de la pobreza y el analfabetismo*

³⁴ Octavio Véjar Vázquez (1941-1943), sucesor del Secretario de Educación Luis Sánchez Pontón, tenía una posición conservadora, se podría decir que era eminentemente católico y que sus ideas trascendían el plano personal, reflejándose en su postura política. De ahí se explica que haya sido uno de los principales opositores de la coeducación. A los tres meses de haber permanecido al frente de la Secretaría de Educación ya había conseguido junto con los grupos conservadores y renuentes a la educación socialista, suprimir del Artículo tercero los incisos que daban cuenta de la coeducación. Véase *Ibidem*.

necesaria para el desempeño “eficiente” de actividades agrícolas y para el incremento de su productividad, convirtiendo a los campesinos en “factores” del progreso económico de México.³⁵

Este proyecto fracasó por múltiples factores: 1) su creación y mantenimiento era costoso, representaba para el Estado un gasto de más de un millón de pesos; 2) la falta de maestros capacitados y las personas enviadas a capacitarse al extranjero, a su regreso no permanecieron por mucho tiempo en las centrales agrícolas, y 3) por lo general, los estudiantes no fueron bien seleccionados, puesto que mostraban indiferencia a los asuntos del campo. Pero lo que desencadenó en la disolución de este proyecto fue a causa de que los directores de los centros se olvidaron de su objetivo y se enfocaron en acrecentar sus intereses económicos al utilizar a los alumnos y al mismo centro. Los directores “paulatinamente convirtieron las escuelas en empresas agrícolas que arrendaban las tierras a los campesinos de la región, en su propio beneficio”.³⁶

2.1.2. La educación socialista y el contexto en que surgió

Los años treinta, según Susana Quintanilla, fueron algo más que un periodo de luchas internas por el poder, fue también un periodo en el que el mundo occidental experimentó el primer gran colapso del mercado capitalista (1929), lo cual provocó una nueva manera de organizar el mercado, además de crear estrategias diferentes de conducirse políticamente en el plano internacional para alcanzar los intereses económicos deseados. En este contexto, las acciones de Lázaro Cárdenas renovaron y dieron otro sentido a las expectativas de liberación, independencia e igualdad desde la Revolución de 1910.

Durante el callismo las políticas educativas estuvieron encaminadas a terminar con el fanatismo religioso, se pretendía que la educación fuera eminentemente laica. El Estado llevó a cabo una batalla frontal contra la Iglesia, batalla en donde los maestros desempeñaron un papel central. Cuando Cárdenas fue presidente electo a finales de 1934 se pensaba que una de las mejores maneras de terminar con el fanatismo imperante en la nación era mediante la educación socialista; por lo tanto, se reformuló el Artículo tercero y la educación fue constitucionalmente socialista.

2.1.2.1. Contexto político de la educación socialista

En el momento en que Cárdenas asumió la presidencia giró instrucciones para que

³⁵ Engracia Loyo. *Gobiernos revolucionarios y educación popular en México, 1911-1928*. p. 318.

³⁶ *Ibidem*. p. 325.

se iniciara la repartición de tierras.³⁷ Fue la primera vez que la demanda de algunos sectores fue atendida, después de la Revolución de 1910. Tal fue el caso de los Yaquis a quienes se les devolvieron las tierras del regadío del Valle del Yaqui. Asimismo, Cárdenas apoyó a la clase obrera y ésta se manifestó mediante el estallamiento de huelgas, lo cual originó el descontento de la clase empresarial. Es necesario hacer notar que para el año de 1935, desde la crisis política entre Cárdenas y Calles que desencadenó en el exilio de este último, la alianza entre la clase obrera y campesina con el presidente constituirían el punto central de la fuerza política de Cárdenas.

La colaboración entre la clase obrera con el entonces presidente de la República se vería reflejada con la creación de la Confederación de Trabajadores de México (CTM) con Vicente Lombardo Toledano como Secretario General en el año de 1936. En el momento de su constitución dicha confederación aglutinaría a 200 mil miembros y para los años cuarenta esta cifra ascendería a 949 mil, según datos de la confederación. La CTM al igual que el gobierno de Cárdenas nunca tuvieron como principal objetivo terminar con el capitalismo, aunque fueron acusados de comunistas y socialistas por sus oponentes. De hecho:

... al constituirse la CTM, sus dirigentes declararon que su meta última sería la abolición del régimen capitalista. Pero a corto plazo – y siguiendo aquí también la senda trazada por la CROM y la Confederación General de Obreros y Campesinos de México (CGOCM) — no pretendía sino el cumplimiento del programa social de la Revolución. Como en el pasado, el elemento nacionalista tuvo prioridad sobre la lucha de clases: según la CTM, debía lograrse primero la independencia del país y, sólo entonces proceder a cambiar el sistema social.³⁸

Tal era la postura de la CTM y del presidente, quien afirmaba que el desarrollo económico del país sólo se lograría si se procuraba la paz social de la colectividad. Era requisito indispensable subordinar los intereses particulares a los sociales, por tal motivo, Cárdenas no dudó en someter a los empresarios a sus mandatos y tampoco se mostró temeroso de apoyar a la clase obrera y campesina en sus múltiples expresiones contra la clase capitalista.

La Confederación Nacional Campesina (CNC) que Cárdenas requería para atender

³⁷ Cárdenas expropió casi 18 millones de hectáreas para repartirlas. En 1930, las propiedades ejidales constituían apenas el 13 por ciento de las tierras cultivables de México; para 1940 este porcentaje ascendía a 47 por ciento, y casi la mitad de la población tenía acceso a tierras ejidales. En 1940 los ejidatarios tenían alrededor de 7 millones de hectáreas cultivadas, mientras que los propietarios privados sólo 6.8 millones. Véase Lorenzo Meyer. “El primer tramo del camino” en: SEP.

Op cit.

³⁸ *Ibidem.* p. 241.

y controlar al sector campesino no logró consolidarse después de haber ordenado su creación en 1935, sino que se constituyó hasta 1938. Antes de su conformación, la Confederación Campesina Mexicana (CCM) al lado de la Liga de Comunidades Agrarias representaron el principal punto de apoyo de Cárdenas. Cuando se creó la CNC se disolvió la CCM y Graciano Sánchez quien fue líder de la recién disuelta CCM pasó a ser el Secretario General de la CNC. Pero, según Arnaldo Córdova, debido a que la CNC surgió por presiones externas a los campesinos no encontró la fuerza suficiente para oponerse a los designios de Cárdenas cuando dejaron de corresponder con sus intereses.

Encontramos que, en 1938, la política de Cárdenas dio un giro radical debido a dos principales razones. Primera razón, la situación internacional influyó enormemente. Por un lado, la expropiación petrolera realizada el 18 de marzo de 1938 originó que el gobierno de Estados Unidos tomara medidas económicas que afectaban severamente a la economía mexicana, pues la expropiación perjudicó a empresas petroleras norteamericanas. Por otro lado, encontramos que en el plano internacional el comunismo era visto como la causa del fascismo en algunos países como Italia, España y Alemania. Esta situación generó rechazo no sólo hacia partidos comunistas sino también hacia políticas de corte socialista o comunista, como en su momento fue considerado el gobierno de Cárdenas. Segunda razón, la crisis económica que atravesaba el país dio lugar para que la clase empresarial; partidos conservadores como el Partido de Acción Nacional (PAN) fundado en 1939 por Manuel Gómez Morín y la Unión Nacional Sinarquista (UNS) que tenía inclinaciones fascistas; la Iglesia y la Unión Nacional de Padres de Familia reafirmaran y declararan su total desaprobación al gobierno de Cárdenas. De ahí que el presidente hiciera algunas concesiones a este sector y no terminará con su plan inicial de apoyo social a la población restante.

Cabe destacar que también en 1938, el 30 de marzo, se fundó el Partido de la Revolución Mexicana (PRM) por iniciativa del presidente, cuyo propósito consistía en organizar al pueblo para encaminarlo hacia la democracia, la reorganización del partido "oficial" incluyó a varios sectores sociales: obreros (CTM), campesinos (CNC), la Federación de Sindicatos de Trabajadores al Servicio del Estado (FSTE) y militares. Importa resaltar que el sector empresarial quedó descartado, a pesar de que Cárdenas se ocupó de la organización de éste al promover la fundación de la Confederación Nacional de Cámaras de Comercio e Industria.

La política inicial del régimen cardenista privilegió a los sectores populares sin descuidar a la clase capitalista, aunque ésta se resistía a admitirlo. De acuerdo con Lorenzo Meyer:

A corto plazo, el resultado de la política cardenista fue favorable a los intereses de los trabajadores, pero a la larga estorbaría su acción independiente convirtiéndolos en sostenedores del *statu quo*. La intención de Cárdenas fue permitir que la clase obrera se organizara y llegar a defenderse por sí misma frente al capital; pero en la misma medida en que la organización que tuvo lugar bajo el cardenismo no fue sólo el producto de la fuerza y lucha de los grupos obreros, estos carecieron de la conciencia necesaria para sacudirse la tutela oficial cuando ésta dejó de concordar con sus intereses.³⁹

2.1.2.2. ¿Qué es la educación socialista?

Saber en qué consistía la educación socialista era una necesidad urgente de: a) los maestros rurales y urbanos, pues eran ellos los encargados de transmitirla; b) los sectores económicamente dominantes, dado que de alguna manera afectaría a sus intereses, y c) los sectores conservadores pues seguramente esta educación era eminentemente anticlerical. Para conocer cuáles eran los fundamentos teóricos y objetivos de la educación socialista promulgada en diciembre de 1934 basta con revisar el Artículo tercero constitucional de la época así como examinar los documentos de la SEP en la materia. No obstante, saber cómo fueron las características que la educación socialista adquirió cuando fue llevada al salón de clases, o tener una idea general de cómo fue entendida por los maestros, o saber cuál fue el impacto que tuvo en la generación que fue enseñada bajo esta perspectiva, es realmente un asunto de gran complejidad si tomamos en cuenta los diferentes rasgos culturales y sociales de cada escuela; por ejemplo, en algunos pueblos o estados en donde se levantaron en armas los cristeros, la escuela socialista se combatió de manera pacífica a través del ausentismo, lo cual originó el cierre de muchas escuelas particulares. Esto último se tradujo en un inconveniente tanto para combatir el analfabetismo como para incrementar el nivel de escolaridad.

Uno de los antecedentes de la educación socialista en México como práctica educativa lo encontramos en la escuela racionalista promovida por el gobernador Felipe Carrillo Puerto cuando promulgó una ley, en 1922, que dictaminaba que las escuelas en el estado de Yucatán serían racionalistas. Asimismo, nos percatamos que diferentes organizaciones sociales como la CROM, dirigida por Lombardo Toledano; estudiantes que participaron en el XI Congreso de Nacional de Estudiantes en el estado de Veracruz, en 1933; y la Confederación de Maestros, dirigida por el profesor Celerino Cano, en 1933, aludían y demandan que la educación fuese socialista, para así poner un alto a las disparidades sociales y

³⁹ *Ibidem*. p. 245.

económicas que se acrecentaban con el capitalismo imperante.⁴⁰ Desde su punto de vista, una educación socialista terminaría tanto con el fanatismo como con los dogmas que pregonaba la Iglesia. Era preciso dar paso a una educación que permitiese una visión exacta y racional del universo.

Sin embargo, uno de los antecedentes más inmediatos que explican la reforma al Artículo tercero en 1934 fue el Plan Sexenal de Cárdenas. El Plan Sexenal propuesto por Cárdenas, con el visto bueno de Calles, entró en vigor para el periodo de 1934 a 1940. El plan resaltaba la importancia de mejorar el ingreso económico de los campesinos, desarrollar la industria para crear una economía autosuficiente. Éste dejaba claro que tales objetivos no se alcanzarían sino se consideraba, en primer lugar, una respuesta urgente y eficaz al problema del agro mexicano y, en segundo lugar, sino existía una escuela que llevase educación a todos los mexicanos. Por consiguiente, la educación que el Estado otorgaría a todo el pueblo mexicano sería socialista. “Exigía que el 15% del presupuesto de la federación, se aplicase a la educación de 1934 y luego se aumentase cada año del sexenio hasta destinar el 20% en 1939”.⁴¹ A pesar de que diferentes sectores sociales como el clero se declararon en contra de la educación socialista, ésta entró en vigor en diciembre de 1934. El texto del Artículo tercero establecía que:

La educación que imparta el Estado será socialista y, además de excluir toda doctrina religiosa, combatirá el fanatismo y los prejuicios, para lo cual la escuela organizará sus enseñanzas y actividades en forma que permita crear en la juventud un concepto racional y exacto del universo y de la vida social.

Sólo el Estado –Federación, Estados y Municipios – impartirá educación primaria, secundaria y normal. Podrán concederse autorizaciones a los particulares que deseen impartir educación en cualquiera de los tres grados anteriores, de acuerdo, en todo caso, con las siguientes normas:

I. Las actividades y enseñanzas de los planteles particulares deberán ajustarse, sin excepción alguna, a lo preceptuado en el párrafo inicial de este artículo y estarán a cargo de personas que en concepto del Estado tengan suficiente preparación profesional, conveniente moralidad e ideología acordes con este precepto. En tal virtud, las corporaciones religiosas, los ministros de los cultos, las sociedades que por acciones que exclusiva o preferentemente realicen actividades educativas, y las asociaciones o sociedades ligadas directa o indirectamente con la propaganda de un

⁴⁰ Véase Gilberto Guevara Niebla. *La educación socialista*. pp. 39-47.

⁴¹ Ernesto Meneses Morales. *Tendencias educativas oficiales en México: 1934-1964. La problemática de la educación mexicana durante el régimen cardenista y los cuatro regimenes siguientes*. p. 226.

credo religioso, no intervendrán en forma alguna en escuelas primarias, secundarias o normales, ni podrán apoyarlas económicamente.⁴²

La educación socialista estuvo sujeta a debates y luchas entre diversos sectores de la población, unos declarándose en contra y otros a favor. Importa reconocer que la educación socialista implicaba en sí una serie de contradicciones, ya que estaba fuera de lugar dado el contexto social y político predominante, pues cabe recordar que gobernaba un Estado capitalista. En la educación socialista:

... había contradicciones obvias entre la defensa de las clases explotadas y el fomento por parte de la escuela, de la lealtad hacia un Estado capitalista; entre el énfasis retórico en la democracia local y el surgimiento de un Estado autoritario; entre el derecho de los ciudadanos a enfrentarse a la autoridad y luchar por la igualdad y la organización clientelista y jerárquica de política mexicana.⁴³

Por otro lado, no puede asegurarse que la idea de una educación socialista surgió de la nada, esto es negar u olvidar que al interior del país ya habían tenido lugar ciertas experiencias educativas de corte socialista. Desde la perspectiva de Quintanilla, la educación socialista:

... no tuvo una doctrina única, ni fue indivisible. En ella confluyeron tradiciones y prácticas educativas enraizadas en el sistema escolar posrevolucionario, como la educación racionalista, la pedagogía de la acción, el jacobinismo de antecedentes decimonónicos y el modelo soviético. Más que arcar una ruptura, la reforma educativa de 1934 activó un proceso que venía gestándose desde tiempo atrás, en el que intervinieron discursos y prácticas variados. Si bien la educación racionalista formó parte de esta amalgama, no logró predominar sobre las otras tendencias.⁴⁴

⁴² El texto del Artículo tercero continúa: La formulación de planes, programas y métodos de enseñanza corresponderá en todo caso al Estado.

II. No podrán funcionar los planteles particulares sin haber obtenido previamente, en cada caso, la autorización expresa del poder público.

III. El Estado podrá revocar en cualquier tiempo, las autorizaciones concedidas. Contra la revocación no procederán recursos o juicio alguno.

IV. Estas mismas normas regirán la educación de cualquier tipo o grado que se imparta a obreros y campesinos.

V. La educación primaria será obligatoria y el Estado la impartirá gratuitamente.

VI. El Estado podrá retirar, discrecionalmente, en cualquier tiempo, el reconocimiento de la validez oficial a los estudios en planteles particulares.

El Congreso de la Unión, con el fin de unificar y coordinar la educación en toda la República, expedirá las leyes necesarias destinadas a distribuir la función social educativa entre la Federación, los Estados y los Municipios, a fijar las aportaciones económicas correspondientes a ese servicio público y a señalar las sanciones aplicables a los funcionarios que no cumplan o que no hagan cumplir las disposiciones relativas, lo mismo que a todos aquellos que las infrinjan. Tomado de Carlos Ornelas. *El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo*. Apéndice A.

⁴³ Susana Quintanilla y Mary kay Vaughan. *Escuela y sociedad en el periodo cardenista*. p. 91.

⁴⁴ *Ibidem*. p. 74.

Con esta reforma se agilizó uno de los grandes anhelos de los fundadores de la Secretaría de Educación Pública: su expansión y federalización que en este caso es centralización. Es de vital importancia hacer una clara distinción entre federalización y centralización educativa para no dar lugar a confusiones. En del presente trabajo se entenderá que cuando los políticos, gobernantes y personajes interesados en el ámbito educativo se referían a federalización educativa en los años anteriores a la creación de la SEP y durante el periodo de su expansión, en realidad, se declaraban a favor de la centralización educativa. Dicha centralización consistió en que el gobierno federal se fue haciendo responsable casi totalmente del rubro educativo de los estados que integran la federación. Paulatinamente, el gobierno federal fue adquiriendo un mayor control técnico, administrativo y económico de la educación perteneciente a los gobiernos estatales. Esta centralización educativa con el pasar de los años se convertiría en un dolor de cabeza para el gobierno federal y se empezaría el proceso contrario al iniciado antes de la fundación de la SEP: la federalización educativa. La federalización educativa a la que aluden los gobiernos durante la década de los setenta hasta nuestros días, es entendida como el proceso de devolución a los gobiernos estatales de gran parte de la responsabilidad económica y administrativa en la materia que el gobierno federal adquirió.⁴⁵

Según Vaughan, desde antes de la creación de la Secretaría de Educación Pública, sus fundadores pensaban firmemente en que una escuela primaria pública homogénea a nivel nacional elevaría la productividad garantizando de alguna manera el orden público. Veían en la escuela una herramienta de transformación de la mentalidad y comportamiento del pueblo. Estaban convencidos de que la escuela acabaría con el fanatismo religioso, fomentaría la puntualidad, el ahorro, el amor al trabajo y que además convencería de abstenerse del alcohol y los juegos de azar. Para la década de los treinta y cuarenta no se esperaba menos de la escuela.

La actividad de la Secretaría de Educación Pública durante estos años estaba centrada en las áreas rurales. De acuerdo con Vaughan, los campesinos eran considerados una población aletargada, supersticiosa y alcohólica, situación que podría cambiar con la educación que recibirían transformándolos en pequeños agricultores letrados, pero sobre todo dispuestos a participar activamente en el terreno económico. Esta manera de considerar a los campesinos da cuenta de la explotación que sufrían y de la difícil situación económica del país.

Durante el periodo presidencial de Cárdenas, se trató de tomar en cuenta las particularidades del desarrollo histórico y cultural de la población indígena, “no

⁴⁵ Véase Engracia Loyo. “El largo camino a la centralización educativa 1920-1992” en: María del Carmen Pardo (Coord.). *Federalización e innovación educativa en México*.

querían destruir sus valores más auténticos inculcándoles otros nuevos. Se pretendía darles el español pero sin quitarles sus dialectos, modernizarlos sin desgarrarlos de las comunidades indígenas. Se trataba de no desindianizarlos”.⁴⁶ Para esto empezaron a revisar que centros indígenas podrían contribuir con su proyecto poniendo especial atención en no causar una desindianización. Se criticó fuertemente a la “Casa del Estudiante Indígena” e internados porque extraía a los indígenas de su medio para llevarlos a uno muy diferente: la ciudad, provocando, así, una mayor migración del campo a la ciudad, dado que una vez en la ciudad (la mayoría de ellos) no tenían la intención de volver a su comunidad como elementos útiles por sus conocimientos adquiridos de agricultura y en la rama industrial.

A diferencia de los porfiristas, quienes consideraban que las comunidades indígenas eran un sistema de vida más propio de las sociedades primitivas o coloniales que de las sociedades modernas, el régimen cardenista otorgó gran importancia a las comunidades indígenas. Al respecto Victoria Lerner afirma que:

Cárdenas estaba convencido de que el primitivismo tenía como su compañero inseparable al individualismo, y si se quiere, el más brutal de todos, el que tiene por únicos consejeros a la ignorancia y el fanatismo, indiferentes a las necesidades sociales. El socialismo, en cambio, pensaba el divisionario michoacano, es sinónimo de solidaridad social, de cooperación, de responsabilidad por los demás y ante los demás. Cuando los obreros daban el espectáculo de la desunión y la discordia y los campesinos aparecían desperdigados, aislados e ignorantes, esclavos de las más bajas pasiones, de los vicios y el fanatismo, víctimas de opresión y la miseria, a Cárdenas no le cabía la menor duda acerca de lo que se necesitaba con urgencia: el *socialismo*, a la manera elemental en que él lo concebía, a la *mexicana*.⁴⁷

La educación llamada socialista que el Estado trataba de impartir tenía un fuerte carácter dogmático, término que aludía al carácter racional y científico: el materialismo dialéctico⁴⁸. No era suficiente alejar a los niños de la ignorancia o

⁴⁶ Victoria Lerner. “La estructura de la educación oficial. La educación socialista” en: SEP. *Antología de política educativa*. p. 147.

⁴⁷ Arnaldo Córdova. “Los maestros rurales en el cardenismo” en: SEP. *Antología de política educativa*. p. 157.

⁴⁸ De acuerdo con León Díaz Cárdenas, el materialismo afirma que existe una relación determinada entre la materia y el espíritu, que la materia es lo primordial, lo fundamental, y que el espíritu es lo secundario, que no es el espíritu lo que creó la materia, que no es Dios el que creó al hombre, que no es el yo el que creó los objetos, sino que es al contrario. La conciencia es producto de un estado superior del desenvolvimiento de la materia, un producto de la materia organizada. Nuestra conciencia y nuestro pensamiento, aun cuando parezcan ultrasensibles, son productos del órgano corporal: el cerebro. El materialismo ha sido siempre la doctrina de las clases revolucionarias. Las clases dominantes glorifican siempre el idealismo. En una sociedad fundada sobre la explotación, las clases en el poder tienen siempre interés en hacer creer en la existencia de un mundo mejor, en un más allá, a fin de disimular las condiciones de explotación y prometer a las masas en el cielo una recompensa por sus sufrimientos. Cfr. León Díaz. “Enseñanza revolucionaria de la historia” en: Gilberto Guevara Niebla. *La educación socialista*. pp.153-154.

enseñar a los niños una visión racional del mundo, opuesta a la doctrina religiosa; era imprescindible reemplazar las cosmovisiones burguesas por la teoría del proletariado, teoría considerada la fuente del conocimiento exacto del universo y guía de la acción revolucionaria. La escuela socialista debía estar vinculada con la producción económica para lograr la justicia colectiva. En otras palabras:

La escuela socialista educará para vivir, naturalmente en beneficio propio, al mismo tiempo en insoluble sujeción y armonía con el plan de realización de la justicia colectiva. La escuela burguesa es escuela de genios, de superhombres, de seres de excepción, rentistas, mandones y millonarios, su fracaso actual no puede ser más notorio: sólo uno por mil de sus alumnos alcanza a realizar las aspiraciones que le hace concebir esa enseñanza... ¿Para qué se educa? Es la pregunta que hay que contestar. Diríamos que la escuela burguesa individualista educa para hacer triunfar el "yo", en la vida, aun por encima de la sociedad.⁴⁹

Es decir, se desea una educación para el proletariado que busque, en primer lugar, el desarrollo económico y posteriormente el desarrollo espiritual. El desarrollo espiritual del yo o del idealismo es asunto de la escuela burguesa o de la clase económicamente dominante. Según, el Secretario de Educación, Ignacio García Tellez (1934-1935):

La escuela socialista hará, pues, del trabajo un medio de engrandecimiento social; hará de la vida de las aulas una vida de trabajo; no será el ambiente conventual y monástico, ni el académico y retórico que educan en un mundo artificial, desadaptado de las realidades y de las exigencias económicas del presente y del futuro. Los nuevos planteles se preocupan por que el niño aprenda desde la escuela que debe ser activo, productor, apto, adiestrado y honesto luchador capaz de asumir plenamente la responsabilidad económica cívica y social de un nuevo orden de cosas.⁵⁰

De acuerdo con la educación socialista, impulsada desde la SEP, la escuela debía convertirse en capacitadora de trabajadores manuales e intelectuales para elevar el nivel de vida de los mismos, aumentando el bienestar del pueblo mediante la creación de una economía moderna y colectivizada. Esta educación tendría que formar hombres de mentalidad materialista, de pensamiento lógico, excluyendo el fanatismo religioso y supersticioso. Al hacer una comparación de la escuela activa del callismo con la escuela socialista podemos afirmar que no son diametralmente opuestas o antagónicas, puesto que la escuela activa o escuela socializada, como algunos la nombraban, debía responder a todos los aspectos del hombre y a cada

⁴⁹ Artículo de la revista *El maestro rural*. "La educación socialista y la escuela rural" en: Engracia Loyo. *La casa del pueblo y el maestro rural mexicano*. pp. 63-64.

⁵⁰ Ignacio García Tellez. "La función de las misiones culturales ante la reforma educativa" en: Engracia Loyo. *La casa del pueblo y el maestro rural mexicano*. p. 145.

una de las actividades de éste. La escuela activa debía estar estrechamente relacionada con la productividad económica. Sin embargo, se puede señalar que la escuela socialista añadía un elemento de gran importancia a sus principios: la búsqueda y el logro del desarrollo económico debía tener como base la justicia social. La educación debía brindar una visión racional y exacta del universo. La colectividad y la conciencia de clase son piezas claves para destruir toda clase de vicios y de explotación humana. De acuerdo con la SEP, la escuela socialista no surgió como una invención artificiosa:

... los legisladores que reformaron el Artículo 3º constitucional en 1934 no hicieron más que darle énfasis al término ya usual entre los educadores de la escuela socializada, de tal manera que subrayando el acento y la intención de servicio social, se supiera que nuestras escuelas deben acometer la tarea de despertar en las generaciones jóvenes un espíritu amplio de solidaridad humana, una actitud más firme por cuanto a la función social de la cultura, y una conciencia más clara y científica sobre la posición del hombre en el cosmos y en la sociedad. Estos rasgos no son innovaciones absurdas, forzadas o extemporáneas; puede decirse que la mayor parte de esas características fundamentales han existido en nuestro medio educativo.⁵¹

Aunque la visión dogmática de la teoría del proletariado y la cosmovisión marxista predominaban en el discurso del Estado, no siempre era así en las prácticas educativas. Una vez más, nos referimos a dos esferas diferentes: por un lado, el texto constitucional o discurso político y, por otro lado, la práctica educativa. Pero estas dos esferas no estaban del todo separadas. Desde el punto de vista de Quintanilla, en la práctica educativa no se aludía a educación socialista en un sentido marxista, sino que en algunos casos se hablaba de una “escuela socializada” que no estuviera al margen de la vida y la sociedad, sino que combatiera sus lacras y actuara en defensa de las clases explotadas. Sin embargo, Victoria Lerner afirma que el significado de la educación socialista era confuso tanto para maestros como para autoridades y que el mismo Rafael Ramírez argumentaba que aún no encontraba las prácticas que debían integrar a la escuela socialista, pero ésta existía y debía llamarse escuela proletaria.⁵² Asimismo, encontramos posiciones que aseveraban que la educación socialista era una ilusión y un debate restringido al ámbito político, puesto que la escuela socialista no existía como práctica ni en el campo ni en la ciudad. Al respecto Juan B. Salazar, hombre informado de las cuestiones educativas, consideraba que:

⁵¹ SEP. “Plan de acción de la escuela primaria socialista” en: Gilberto Guevara Niebla. *Op cit.* pp. 102-103.

⁵² Véase Victoria Lerner. *Historia de la Revolución mexicana 1934-1940. La educación socialista.*

... la agitación provocada en torno al socialismo escolar tiene un origen exclusivamente político, pues ni en las ciudades, ni en las provincias, ni en pueblo alguno existe una sola escuela socialista. Otro argumento en pro de esta afirmación lo encontramos en el hecho de que a pesar de la propaganda enconada contra dicha escuela, quedan anualmente centenares de niños que no reciben instrucción alguna por falta de planteles.⁵³

Por otro lado, la educación socialista gozó del apoyo de muchos intelectuales como Luis G Monzón, Alberto Bremauntz, Gabriel Lucio, Rafael Ramírez, José Santos Valdés, Jesús de la Rosa⁵⁴ y Luís Chávez Orozco, todos ellos provenientes de los estados, ligados al magisterio. Dichos intelectuales daban legitimidad a la educación socialista llevándola a la práctica en las escuelas. Es importante hacer hincapié en que no solamente los intelectuales o el discurso educativo oficial modificaron la práctica educativa, sino que también la práctica educativa y movilizaciones populares llegaron a transformar la política educativa.

La revisión de los libros de texto significa analizar la visión que el Estado tiene de educación, pues los libros de texto nos dan cuenta de un currículum. Currículo que no indica exclusivamente la manera de llevar a cabo los procesos de enseñanza y aprendizaje, sino que además nos muestra el tipo de ciudadano que se quiere formar. El análisis de los contenidos que realizan Quintanilla y Vaughan nos ayuda a entender qué es lo que el Estado le exige a la educación que él mismo se encarga de expandir e impartir. De acuerdo con dichas autoras, los libros de texto anteriores al periodo cardenista exigían a los alumnos lealtad a las instituciones gubernamentales, pero para el periodo cardenista la demanda a los alumnos era muy distinta:

Lo que en la segunda mitad del decenio de los treinta resultaba ideológicamente novedoso en la política educativa nacional era la aparición de preceptos anárquicos de solidaridad de grupo y democracia a nivel básico, así como el cuestionamiento de la autoridad arbitraria. Estas nociones se entremezclaban con elementos de materialismo

⁵³ Citado por Victoria Lerner. *Op cit.* p. 67.

⁵⁴ Este autor sugería que la educación socialista debía ser: a) *Vindicadora*. No deben existir las clases privilegiadas como no existe ya el concepto de razas superiores, ni un sexo superior al otro, ni debieran existir tampoco las jerarquías sociales, permaneciendo aun en pie, si no de derecho sí de hecho, el de que el hombre es superior a la mujer. La escuela socialista la vindica y la pone en el lugar que le corresponde como colaboradora y amiga del hombre, tanto más, cuanto que en esta época ella lucha en el mismo plano que aquél. Ya no es un lastre, es productora y al serlo, es participadora también en los procesos sociales y económicos, y b) *Coeducadora*. No es suficiente que la escuela socialista sea coeducativa; debe ser coeducadora en todos sus grados a fin de lograr sus finalidades. Entendemos por coeducativa el hecho de que niños y niñas reciban la educación común, y coeducadora que, aparte de eso, se les prepare integralmente para la vida que más tarde han de vivir en el medio mismo, en la escuela superior, la fábrica, el taller, la oficina y, en último análisis, en el hogar. Todos los juegos, las actividades y los conocimientos deben encaminarse en ese sentido. Véase "Características de la escuela socialista" en: Gilberto Guevara Niebla. *La educación socialista*.

dialéctico marxista. El programa formal de la escuela socialista, detallado en numerosos documentos de la SEP, procuraba utilizar la educación por la acción en defensa de las clases explotadas como vehículo de una política democrática y contestataria. Los proyectos de acción seguían siendo en gran medida los mismos de la década anterior, pero estaban dirigidos a una meta suprema: lograr la distribución equitativa de la riqueza... la nueva escuela les pedía que observaran si los funcionarios con cargos de elección cumplían con su responsabilidad.⁵⁵

Los libros de texto en el régimen cardenista se declaraban a favor del proletariado, se trataba de terminar con el fanatismo religioso imperante. Aunque la política educativa transformó la práctica educativa y viceversa, el fanatismo religioso y sectores sociales se expresaban abiertamente contra la educación socialista, esto dio lugar a una lucha frontal contra aquellos que la llevaban a las escuelas: los maestros. Se puede afirmar con toda certeza que los maestros arriesgaban su vida por llevar a las aulas la educación socialista. Entendiendo que su función social no se reducía al salón de clases, los maestros participaban activamente en la vida política de las comunidades donde laboraban y algunos paulatinamente fueron convirtiéndose en líderes; por ejemplo, en Michoacán, Jalisco, Guanajuato y Zacatecas, principalmente, los latifundistas de la región desorejaban y mutilaban a los maestros por su intromisión en la petición de tierras, en la organización de campesinos y obreros en cooperativas y sindicatos.

En la mayoría de los casos, según Lerner, los matones y desorejadores eran grupos insurrectos cristeros y/o latifundistas. Ante tal situación de violencia contra los maestros, Cárdenas les solicitó que sus funciones se restringieran al salón de clases; sin embargo, nunca dejó de considerarlos como elementos imprescindibles para la transformación de la sociedad acorde con su política, por tal motivo los trató mejor que otros trabajadores del Estado, en términos salariales. Incrementó los sueldos de los maestros rurales, "hizo algunas leyes para beneficiarlos (por ejemplo amplió la ley de seguros del maestro), cubrió los salarios que les adeudaban los gobiernos locales, y repuso a los cesados injustamente. Incluso les dio armas para que se defendieran de los ataques de sus enemigos".⁵⁶

Para proporcionar educación a todo el territorio mexicano se requería además de un gran presupuesto, se requería de maestros, pero dadas las condiciones sociales en las áreas rurales, ser maestro y llevar a las aulas la educación socialista implicaba un gran riesgo. Esto era ya un impedimento para que los maestros de la ciudad se negaran a trasladarse a las comunidades. De ahí que el gobierno federal se

⁵⁵ Susana Quintanilla y Mary Kay Vaughan. *Op cit.* p. 89.

⁵⁶ Victoria Lerner. *Op cit.* pp. 116-117.

encontrará ante una gran dificultad para abastecer de maestros como de escuelas al país. Según los periódicos de la época, “sobraban escuelas y faltaban maestros”. Sin embargo, esto no era del todo cierto, pues era verdad que faltaban preceptores en las áreas rurales, pero sobraban en las áreas urbanas, y al mismo tiempo faltaban escuelas. Realmente el problema era de planificación, de distribución y finalmente de presupuesto.⁵⁷

En el cardenismo, la educación primaria, rural y sobre todo técnica tuvo un gran impulso en detrimento de la educación superior liberal. La escuela preparatoria y la profesional, particularmente en las áreas liberales, quedaron en segundo término. Aumentar el número de técnicos y enseñar a leer eran las necesidades más urgentes en México, debido a la pobreza del país. En consecuencia, el actuar de Cárdenas en el terreno educativo fue objeto de críticas muy fuertes; por ejemplo, Jorge Cuesta, literato muy recocado de la época, afirmaba que:

El enaltecimiento de la enseñanza rural a expensas de los otros tipos superiores de enseñanza es el triunfo de la facilidad y de la fe, en contra del esfuerzo y de la razón. Es sin duda, propio para embriagar a un espíritu poco riguroso el aspecto que tiene de multiplicación de los panes. Pocos ven en realidad que es una multiplicación de las migajas. Y como se vuelve accesible, por la inferioridad económica de su nivel, a la gran mayoría de la población, incapacidad para efectuar el esfuerzo que una verdadera educación reclama, se la aplaude como una obra revolucionaria, sin advertirse que en su confusión con el medio hostil al esfuerzo educativo, es donde se revela la verdad de su carácter mitificador y platónico, la verdad de su carácter infecundo y reaccionario.⁵⁸

Críticas avasalladoras como la antes citada eran frecuentes durante el periodo cardenista, pero para los últimos dos años de éste ya no surgían el mismo efecto puesto que el proyecto educativo de la escuela socialista empezaba a declinar de la misma manera en que viró la política de Cárdenas. Las razones antes mencionadas que ocasionaron el giro radical en la política cardenista son los motivos principales que anunciaron el fin de la educación socialista. El mismo sector que en 1934 se declaró contra la educación socialista salió a las calles a manifestarse en 1939 para que se derogase el Artículo tercero constitucional. En este sector ubicamos principalmente a la Unión Nacional de Padres de Familia, el Partido de Acción Nacional y la Unión Nacional Sinarquista. Las demandas de dicho sector consiguieron que para el 28 de diciembre de 1939 los diputados discutieran el proyecto de ley enviado por la Secretaría de Educación Pública, el cual no hacía alusión al término socialista y tenía una posición más flexible con los particulares al

⁵⁷ Véase Victoria Lerner. *Op cit.*

⁵⁸ Victoria Lerner. *Op cit.* p. 142.

reducir las sanciones por violar las disposiciones gubernamentales en la materia. Ante la lucha intensa de los enemigos de la educación socialista y ante la resolución de algunas de sus demandas, Cárdenas no dejó pasar la oportunidad para recordarles sus obligaciones y exigió a los patronos tanto el establecimiento como financiamiento de escuelas aledañas a sus fábricas (escuelas llamadas “Artículo 123”).

2.1.3. Educación para la unidad nacional

El ascenso a la presidencia de Manuel Ávila Camacho (1940-1946) representó un cambio en el interior del aparato estatal, que causó el abandono del proyecto nacionalista populista y la adopción de un proyecto desarrollista, cuya aplicación significó la reorientación de la política nacional. El desarrollo nacional sólo se concebía mediante la industrialización. Industria que ya no era contemplada como un esfuerzo para integrar una economía popular, sino como la industria dentro de los nuevos márgenes para el desarrollo, que debía ser acelerada y basada en la contención de las tasas salariales.

La economía del Estado se orientó al servicio del capital privado. México no se convirtió en una sociedad de ciudadanos quienes desde la condición de tales fueran capaces de hacer escuchar sus demandas, sino que se transformó en un país corporativizado. En otras palabras, para que un ciudadano encontrara la manera de hacer valer sus demandas, éste debía ser miembro de alguna corporación. El país se había convertido en una sociedad corporativizada y estructurada mediante organizaciones sectoriales reunidas en un partido oficial central construido bajo la dirección de la misma burocracia política gobernante.⁵⁹

A partir de 1940, la función de las burocracias corporativas se transformó: si antes los dirigentes sindicales actuaban en pro de la lucha reivindicada de sus agremiados, ahora se esforzarían por mediatizar esa lucha y destruir todo espíritu combativo.⁶⁰ De acuerdo con Guevara Niebla, en su libro titulado “El saber y el

⁵⁹ El Partido Revolucionario Mexicano (PRM) era un administrador de corporaciones, en su estructura se concentraban: la Confederación de Trabajadores de México (CTM), la Confederación Nacional Campesina (CNC), y el sector militar. Desde la perspectiva de Arnaldo Córdova, la CTM, desempeñó un papel importante de aglutinador del movimiento obrero y como conductor de la transición de una posición contestataria a otra mediatizada y sujeta al control de las autoridades gubernamentales. En el caso del sector rural, la CNC y las instituciones federales articuladas a la producción agropecuaria fueron instancias de mediación y control político de los campesinos. La mitificación de Emiliano Zapata y Francisco Villa, líderes agraristas, fue utilizada como elemento ideológico para conseguir la legitimación del grupo dirigente como heredero de la Revolución de 1910. Véase Arnaldo Córdova. “La ideología de la Revolución mexicana. Liberalismo y positivismo” en: SEP. *Op cit.*

⁶⁰ Cabe señalar que no sólo cambiaron las posturas de las organizaciones que aglutinaban a obreros y campesinos; por ejemplo, la Confederación de Trabajadores de México (CTM) quedó subordinada al partido oficial y al gobierno mediante el sometimiento de sus líderes a cambio de privilegios y cargos públicos. Líderes que serían reconocidos como *charros*. Esto sucedió inmediatamente

poder”, las múltiples contradicciones y pugnas entre diversos sectores saltaban a la vista: ¿cómo conciliar a obreros y empresarios para lograr la cooperación en torno a un proyecto único de nación? La solución a las contradicciones y pugnas se planteó en el discurso político bajo la fórmula ideológica de unidad nacional. La mejor manera de divulgar esta ideología era a través de la escuela, pero no la socialista; entonces, se planteó su disolución total y a cambio se propuso a una educación integradora, unificadora y homogeneizadora de todas las culturas, clases sociales y/o sectores políticos. La finalidad era crear al ser mexicano, perteneciente no a una etnia o clase social, sino a un Estado-nación llamado México. Cabe resaltar que esta tendencia a unificar y homogenizar no era novedosa, sino que, más bien, constituía el estandarte de la política educativa que dejaba en claro que el tiempo de la educación socialista había llegado a su fin.

Si con la ley de educación socialista de alguna manera se legitimaba la lucha social, con Ávila Camacho la escuela ya no podía seguir siendo un instrumento de la comunidad campesina, del sindicato o del barrio. Se podría afirmar que el Artículo tercero constitucional de 1934 que aludía a la educación socialista fue reformado de manera paulatina. Es decir, con las “pequeñas” modificaciones legales en materia educativa se logró no sólo modificar los principios básicos que enarbola el Artículo tercero promulgado en 1934, sino que también se consiguió restarle poder y significado al término “socialista”. Esta situación originó el abandono de la educación socialista aun en el salón de clases. Y para el año de 1946, serían pocos los personajes y sectores sociales que la defenderían. En suma, esta educación como proyecto para la transformación de las estructuras sociales del país, se fue dejando de lado en el momento mismo en que Cárdenas salió de la presidencia.

Ávila Camacho destituyó a su Secretario de Educación, Luis Sánchez Pontón, quien era izquierdista y defendía a la educación socialista. El siguiente en ocupar la Secretaría sería Octavio Véjar Vázquez, quien compartía las ideas de grupos conservadores ligados a la Iglesia Católica. Desde el primer momento en que este último se encontró al frente de la Secretaría, hizo todo lo necesario para eliminar la coeducación del Artículo tercero y para 1942 lograría su objetivo. La enseñanza unisexual quedó establecida para los dos últimos años de la primaria y para toda la secundaria. Asimismo, se encargó de modificar la Ley Orgánica de 1939. Las

después de la caída de su Secretario General Vicente Lombardo Toledano, en 1941, y durante la sucesión de su nuevo secretario Fidel Velásquez, quien se mantendría a la cabeza de la CTM hasta su muerte en 1997. Del mismo modo, la posición del propio PRM empezó a transformarse desde el momento en que Cárdenas dejó la presidencia, y se inició con la expulsión de miembros del partido cuya ideología era vista como socialista o comunista. Asimismo, el nuevo presidente, Ávila Camacho, a finales de 1940 giró la orden de suprimir la participación del sector militar en el partido y para el 18 de enero de 1946 debido a la crisis en el interior del mismo se decretó su disolución para fundar el Partido Revolucionario Institucional (PRI), partido oficial que seguiría funcionando como el único camino para acceder a la presidencia hasta las elecciones presidenciales de 1994.

modificaciones sugeridas para la Ley de 1942 otorgaban más concesiones, permisos y menos sanciones tanto económicas como legales a la escuela privada; ratificaba la eliminación de la coeducación; y aludía a un socialismo mexicano. Esta última propuesta de la Ley, fue objeto de severas críticas por parte de Lombardo Toledano, quien consideraba que el “socialismo” como tal no necesita de nacionalidad alguna, ya que el socialismo es un programa político, social y económico aplicable a toda sociedad.

Posteriormente, Véjar Vázquez fue removido de su cargo debido, principalmente, a los problemas que surgieron con los diferentes sindicatos magisteriales. Por consiguiente, su sucesor, Torres Bodet, fue el encargado de promover la reforma del Artículo tercero de 1934, para esto solicitó la opinión de Bassols, quien había redactado una de las versiones finales del Artículo tercero de 1934. Bassols respondió a la solicitud de Bodet, y afirmaba que:

... debemos pensar muy bien lo que significara proscribir el ideal socialista de la educación. Hoy día, quitar la palabra, equivaldría forzosamente a tanto como eso. ¿Tiene la humanidad otra mejor? Si el movimiento social mexicano abjura esa ruta, ¿cuál podrá tomar? Asignarle finalidades democráticas es mucho más vago aun, lo dejaría sin sustantividad y sordo a las aspiraciones profundas del pueblo.⁶¹

Sin embargo, Torres Bodet no sería convencido por las palabras de Bassols y se inclinaría por eliminar, de una vez por todas, el término “socialista” y cerraría un capítulo más de la educación pública básica. Asimismo, pondría fin a los debates constantes entre sectores sociales que eran irreconciliables. Esta reforma de 1946 terminaría con la educación socialista, aunque en años anteriores ya había dejado de tener el ímpetu, la fuerza, los ideales y los defensores que le habían dado origen en 1934. El texto constitucional dice al pie de la letra:

La educación que imparta el Estado – federación, estados, municipios, tenderá a desarrollar armónicamente las facultades del ser humano y fomentará en él a la vez, el amor a la patria y la consciencia de solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia.

I. Garantizada por el Artículo 24 la libertad de creencias, el criterio que orientará a dicha educación se mantendrá por completa ajeno a cualquier doctrina religiosa y, basado en los resultados del progreso científico luchará contra la ignorancia y sus efectos, las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios. Además:

⁶¹ Ernesto Meneses Morales. *Tendencias educativas oficiales en México: 1934-1964. La problemática de la educación mexicana durante el régimen cardenista y los cuatro regimenes siguientes.* p. 308.

a) Será democrático considerando la democracia no solamente como una estructura jurídica y un régimen político, sino como un sistema de vida fundado en el constante mejoramiento económico, social y cultural del pueblo.⁶²

Según Guevara Niebla, la finalidad de la nueva política educativa del Estado era pacificar y domesticar las fuerzas populares que en años anteriores habían encontrado condiciones adecuadas para expresarse. El nuevo discurso educativo era de carácter pacifista que subsumía a las clases sociales rurales y antagónicas en una única categoría abstracta e irreal, la categoría de ciudadano. Al respecto, Carlos Ornelas afirma que:

... el nuevo proyecto educativo para la unidad nacional, ratificaba algunos de los principios de la educación laica, sin adoptar el término en la Constitución, mantenía la prohibición a las iglesias y a los sacerdotes de participar activamente en la educación primaria, secundaria y normal y la destinada a trabajadores y campesinos, asimismo agregaba dos componentes doctrinarios nuevos: apoyarse en el progreso científico y la solidaridad internacional... la concepción de solidaridad internacional fue algo más que el resultado de la guerra y haber participado con los aliados en la contienda, era la toma de conciencia de que el país ya no se podía considerar aislado de lo que se denominaba el concierto de las naciones.⁶³

⁶² El texto constitucional sigue: b) Será nacional, en cuanto – sin hostilidades ni exclusivismos – atenderá a la comprensión de nuestros problemas, al aprovechamiento de nuestros recursos, a la defensa de nuestra independencia política, al aseguramiento de nuestra independencia económica y a la continuidad y acrecentamiento de nuestra cultura, y c) Contribuirá a la mejor convivencia humana, tanto por los elementos que aporte a fin de robustecer en el educando, junto con el aprecio para la dignidad de la persona y la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad, cuanto por el cuidado que ponga en sustentar los ideales de fraternidad e igualdad de derechos para todos los hombres, evitando los privilegios de razas, de sectas, de grupos, de sexos o de individuos.

II. Los particulares podrán impartir educación en todos sus tipos y grado. Pero por lo que concierne a la educación primaria, secundaria o normal (y a la de cualquier tipo o grado destinada a obreros y campesinos) deberán obtener previamente, en cada caso, la autorización expresa del poder público. Dicha autorización podrá ser negada o revocada, sin que contra tales resoluciones proceda juicio o recurso alguno. “III. Los planteles particulares dedicados a la educación en los tipos y grados que especifica la fracción anterior deberán ajustarse, sin excepción a lo dispuesto en los párrafos inicial, I y II del presente artículo y además, deberán cumplir los planes y programas oficiales.

IV. Las corporaciones religiosas, los ministros de los cultos, las sociedades por acciones que, exclusiva o predominantemente, realicen actividades educativas, y las asociaciones o sociedades ligadas con la propaganda de cualquier credo religioso no intervendrán en forma alguna en planteles en que se imparta educación primaria, secundaria y normal y la destinada a obreros y campesinos.

V. El Estado podrá retirar discrecionalmente, en cualquier tiempo el reconocimiento de validez oficial a los estudios hechos en planteles particulares.

VI. La educación primaria será obligatoria.

VII. Toda educación que el Estado imparta será gratuita.

El Congreso de la Unión con el fin de unificar y coordinar la educación en toda la República expedirá las leyes necesarias, destinadas a distribuir la función social educativa sobre la federación, los estados y los municipios, a fijar las aportaciones económicas correspondientes a ese servicio público y a señalar las sanciones aplicables a los funcionarios que no cumplan o hagan cumplir las disposiciones relativas, lo mismo que a todos aquellos que la infrinjan. Carlos Ornelas. *Op cit.* Apéndice A.

⁶³ *Ibidem.* p. 71.

La educación para la unidad nacional enarbolaba la homogenización no sólo de la educación pública, sino de los diferentes sectores sociales y políticos, negando identidades étnicas para dar lugar al mexicano. Sin embargo, es preciso reconocer que contribuyó al crecimiento de la matrícula y, por primera vez, tomó en cuenta a la educación superior en su proyecto. Según Carlos Ornelas, es importante resaltar que el discurso y la política para la unidad nacional buscaron la conciliación de dos grandes tendencias antagónicas como la educación liberal para las élites con corrientes utilitaristas en la educación técnica. Si bien es cierto que durante el periodo cardenista, la educación técnica de nivel superior recibió gran atención de parte del gobierno (pues se fundó el Instituto Politécnico Nacional) no fue así para la Universidad Nacional. Ésta no recibió el apoyo necesario para su expansión debido a los conflictos que mantuvo con el gobierno.

Además, es necesario hacer notar que una vez aprobado el Artículo tercero en 1946, éste no fue objeto de revisiones o modificaciones, permaneció intacto hasta la década de 1980 y sólo para agragar una fracción.⁶⁴

2.1.4. Creación del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación

La unificación del magisterio en un sindicato único se inscribe en un contexto histórico en el que grandes sectores de la población se encuentran agremiados, o falsamente representados. La consolidación del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), representó, entre otras muchas cosas, un paso para reformar el Artículo tercero de 1934, ya que la pugna entre sindicatos magisteriales a favor o en contra de la educación socialista era un obstáculo para dicha reforma. Cabe advertir que la unificación del sindicato permitió un mejor manejo político e ideológico de las bases magisteriales.

De la misma manera en que cada gobierno entrante trató de agrupar a la mayoría de la población en una única confederación acorde con su sector social para controlarla, también el presidente Ávila Camacho pretendía unificar al magisterio en un sindicato. Sin embargo, los intentos de unificación del magisterio tienen como antecedente los esfuerzos realizados por el secretario de Educación, Narciso

⁶⁴ La única fracción que agregó fue la siguiente: Las universidades y las demás instituciones de educación superior a las que la ley otorgue autonomía, tendrán la facultad y responsabilidad de gobernarse a sí mismas; realizarán sus fines de educar, investigar y difundir la cultura de acuerdo con los principios de este Artículo, respetando la libertad de cátedra e investigación y de libre examen y discusión de las ideas, determinará sus planes y programas, fijarán los términos de ingreso, promoción y permanencia de su personal académico; y administrarán su patrimonio. Las relaciones laborales tanto del personal académico como del administrativo, se normarán por el apartado A del Artículo 123 de esta Constitución, en los términos y modalidades que establezca la Ley Federal de Trabajo conforme a las características propias de un trabajo especial, de manera que concuerden con la autonomía, la libertad de cátedra e investigación y los fines de las instituciones a que esta fracción se refiere. *Ibidem*. Apéndice A.

Bassols, a principios de los años treinta. Según Jesús Sotelo Inclán⁶⁵, debido a la falta de unidad de las organizaciones magisteriales, separadas por la administración en los diferentes estados de la República, Bassols no consiguió establecer normas escalafonarias, lo cual constituiría un primer paso para igualar categorías y sueldos de los maestros rurales y urbanos de todo el país.⁶⁶

Posteriormente, en 1935, con el régimen cardenista, el secretario de Educación, Gonzalo Vázquez Vela, implementó un sistema uniforme de escalafón como consecuencia de sus buenas relaciones con las organizaciones magisteriales y a petición de las demandas de la Confederación Mexicana de Maestros (CMM). Según Lerner, dicha Confederación agrupaba a maestros rurales, era conservadora y estaba afiliada a la Secretaría de Educación Pública. Al ver realizadas una de sus principales demandas, la CMM aceptó unirse al Frente Único Nacional de Trabajadores de la Enseñanza (FUNTE) para formar la Federación Mexicana de Trabajadores de la Enseñanza (FMTE). Formación que fue respaldada por la Confederación de Trabajadores de México (CTM). Tres años más tarde, en 1938, la FMTE se disolvería, estando de acuerdo tanto la CTM como algunos miembros del Partido Comunista, para crear el Sindicato de Trabajadores de la Enseñanza de la República Mexicana (STERM). Era de vital importancia lograr el consenso entre la CTM y el Partido Comunista dado que ejercían presión en los maestros, porque su interés radicaba en influir en las organizaciones magisteriales. Dicho sindicato fue el que mayor atención recibió del gobierno debido a que su membresía era numerosa y por el apoyo que obtenía de la CTM. A pesar de que el gobierno unificó a una buena parte del sector magisterial, aun así seguían existiendo más organizaciones magisteriales de diversa ideología e intereses, lo cual significaba un obstáculo para la federalización educativa y para la solución de las demandas del gremio.

De acuerdo con Arnaut, el STERM pretendía ser el único sindicato del gremio basándose en lo previsto por el Estatuto Jurídico para los Trabajadores de las Poderes de la Unión:

El Estatuto preveía la fundación de una sola organización sindical en cada unidad burocrática, en este caso la SEP. De ese modo se inicia el reemplazo de la estructura confederada o federada por una de tipo unitario. Sin embargo, el Estatuto Jurídico sólo tenía validez con relación a los maestros federales. Al margen del Estatuto quedaba la mayoría de los maestros, que seguían dependiendo laboralmente de los estados y municipios.⁶⁷

⁶⁵ Catedrático del Centro Regional de Educación Fundamental para la América Latina de Pátzcuaro.

⁶⁶ Véase Jesús Sotelo Inclán. "La educación socialista" en: Fernando Solana, *et al.* *Op cit.* p. 295.

⁶⁷ Alberto Arnaut. *Op cit.* p. 206.

Por tal razón, no solamente el gobierno estaba interesado en la unificación sindical, también el STERM empezó a tomar medidas al respecto y se dio a la tarea de emprender intensas campañas en pro de la federalización educativa en varios estados del país. Las acciones de este sindicato y del gobierno continuaron su marcha para preparar las condiciones políticas y conseguir finalmente la unificación.⁶⁸

De acuerdo con Luis Medina, el 20 de septiembre de 1941, el entonces secretario de Educación, Octavio Vejar Vázquez, convocó a los líderes del Sindicato de Trabajadores de la Enseñanza de la República Mexicana (STERM), del Frente Revolucionario Mexicano de Maestros (FRMM) y del Sindicato Nacional Autónomo de Trabajadores de la Educación (SNATE) con el objeto de fijarles un plazo para llevar a cabo la unificación del magisterio. La petición de unificación fue muy importante, ya que significaba que el STERM tendría que separarse de la CTM, y el FRMM de la CNC. Para el 30 de ese mismo mes, el secretario de Educación se las arregló, debido a las grandes pugnas entre sindicatos y al interior de los mismos, para que el FRMM y el Comité ejecutivo del STERM firmaran un pacto que los comprometía a celebrar un Congreso de Unificación sin la participación de la CTM, la CNC y la FSTSE. Dicho pacto también los obligaba a formar un Comité Nacional de Unificación.⁶⁹

Sin embargo, sólo unos cuantos miembros del Comité Ejecutivo del STERM firmaron dicho pacto, por lo tanto, quienes no lo hicieron no tardaron en reaccionar y expulsar del sindicato a quienes sin su consentimiento lo habían firmado. Esto último, ocasionó que los agremiados del STERM se dividieran en dos tendencias: una lombardista, llamada el ala moderada y la otra comunista considerada minoritaria y radical.

A mediados del mes de agosto, la CTM autorizó la separación del STERM de sus filias. Dicha separación era condición necesaria para lograr la unificación, puesto que dicha confederación así como otras ligadas al magisterio ejercían gran influencia en los maestros para acrecentar intereses propios. Esta situación no fue aprovechada debido a que las relaciones entre el STERM y el secretario de Educación entraron en crisis. Por un lado, Vejar Vázquez acusaba públicamente a maestros miembros del STERM de realizar prácticas comunistas en las escuelas. Por otro lado, David Vilchis, líder del STERM, acusaba al secretario del ramo de incorporar como funcionarios a elementos relacionados con el Partido de Acción Nacional. Las pugnas entre el sindicato y el secretario dieron marcha atrás en el camino a la

⁶⁸ Véase Alberto Arnaut. *Op cit.*

⁶⁹ Véase Luis Medina. "Hacia una escuela moderada y nacionalista" en: SEP. *Antología de política educativa.*

unificación.

El STERM buscó fortalecerse y para ello se alió con el grupo magisterial más afin, y con el propósito de quitarle al secretario de Educación la iniciativa, el 20 de noviembre se informó que el STERM y el FRMM habían firmado un acuerdo que serviría de base para instalar un comité de unificación, por ello convocó a un congreso para diciembre en la ciudad de Querétaro. Según Luis Medina, en su artículo titulado "Hacia una escuela moderada y nacionalista" el intento de Querétaro fue contraproducente, pues lejos de lograr el consenso, obtuvo una división mayor. Aparte del SNATE que se negaba a dialogar con cualquier grupo, el panorama se complicó aún más con el anuncio del surgimiento del Sindicato Mexicano de Maestros y Trabajadores de la Educación (SMMTE) de filiación oficialista, y del Sindicato Único de Trabajadores de la Educación (SUNTE) de filiación comunista.

El STERM solicitó la destitución del secretario de Educación argumentando que no era un colaborador leal al gobierno del gabinete, sino un individuo adverso a la política del Ejecutivo Federal. El presidente hizo un llamado a los sindicatos para realizar la unificación. Con dicho llamado el secretario de Educación se debilitó políticamente y poco tiempo después presentaría su renuncia.

De acuerdo con Sotelo Inclán, el primer paso serio encaminado a la unificación se dio el 24 diciembre de 1943 al celebrarse la inauguración del Congreso de Unificación Magisterial en el Palacio Bellas Artes con los principales representantes de todos los sindicatos. No obstante, algunos miembros del SMMTE, encabezados por Rodríguez Lozano, líder radical de este sindicato, junto con un grupo de administrativos y trabajadores manuales de la SEP anunciaron que realizarían un congreso paralelo al de Bellas Artes. Sin embargo, el líder de la disidencia, aceptó integrarse al congreso de Bellas Artes, a cambio de una cuota de poder, desistiendo de realizar otro congreso paralelo. De tal forma la unificación se logró con gran éxito para el día 30 de diciembre, el nuevo sindicato adoptaría el nombre de: Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE).

Por otro lado, ante la renuncia de Véjar Vázquez, el presidente decidió llamar a Jaime Torres Bodet para que ocupara el cargo en la Secretaría. Cuando se le hizo el ofrecimiento a Torres Bodet, él fungía como subsecretario de Relaciones Exteriores; sin embargo, cabe advertir que no era ajeno a la problemática educativa del país, puesto que había sido secretario particular de Vasconcelos y ello le había hecho conocer de cerca las necesidades y demandas más urgentes en este ámbito. Torres Bodet era un hombre reconocido por su diplomacia, por su habilidad para conciliar intereses y también por su formación como literato. Este secretario llegó a la SEP el

mismo día en que fue inaugurado el Congreso de Unificación Magisterial celebrado en Bellas Artes. Las expectativas ante su llegada eran diversas. No obstante, Bodet desde un primer momento fue muy cauteloso y no se pronunció a favor ni en contra de algún sector. Más bien, llamó a todos a la colaboración y solidaridad nacional para trabajar en aras del desarrollo educativo del país.

El proceso de conformación del SNTE nos ha dejado ver que los sindicatos previos a éste luchaban por el poder, ninguno planteaba un ideario político y mucho menos un ideario educativo. Según Arnaut, El SNTE nació como una organización nacional y centralizada, que agrupa a casi la totalidad de los maestros federales y estatales del país. Este sindicato:

... fomentaría la centralización a través de la lucha y la gestión de diversas demandas económicas, laborales y profesionales, que tienden a uniformar los sueldos, las condiciones de trabajo y las oportunidades profesionales de todos los maestros, inclusive las de los maestros estatales, a tal grado que la condición de éstos llegará a depender de lo que el SNTE obtiene del gobierno de la República para los maestros federales.⁷⁰

La unificación del sindicato es importante ya que no sólo favoreció la federalización educativa, en este caso centralización, sino que a partir de su creación y con el correr de los años se transformaría en una fuerza con la que hay que enfrentarse si se pretende modificar la ley, programa de estudio o libro de texto. Lo grave del asunto no es que sea una gran fuerza política, sino que se ha convertido en un centro de corrupción que favorece exclusivamente a las cúpulas del sindicato, sin poner atención en sus agremiados. No es un sindicato interesado en tomar en cuenta las acciones más convenientes que sigan haciendo de la educación, una educación pública y gratuita que contribuya a la formación integral del ser humano. El SNTE parece no estar preocupado por legislar a favor de una educación para la democracia y en la democracia, desde el hecho mismo que no es democrático.

2.1.5. Educación para el desarrollo económico

Torres Bodet llegó a la Secretaría de Educación Pública el 24 de diciembre de 1943 y contribuyó a la solución del conflicto sindical con su unificación y empezó una serie de acciones como la lucha contra el analfabetismo, la construcción de escuelas, la enseñanza técnica, la capacitación magisterial y la labor editorial.

A partir del gobierno de Ávila Camacho (1940-1946) y el gobierno de Miguel Alemán Valdez (1946-1952), la industrialización al igual que la educación serían las grandes

⁷⁰ Alberto Arnaut. *Op cit.* p. 251.

prioridades del Estado mexicano. Cabe enfatizar que los discursos políticos en materia educativa nos dan cuenta de que el gobierno mexicano aludía a educación, pero en realidad se trataba de “instrucción”, capacitación para el trabajo o educación para la productividad económica. La relevancia que se le otorgaba a la “educación” se debe, en gran medida, a que la Segunda Guerra Mundial obligó a los países beligerantes a dedicarse a la fabricación de armas descuidando la industria, lo cual provocó la escasez de productos industriales, por lo tanto, se procuró incrementar la capacidad industrial en México. En su mensaje político, Ávila Camacho aseguraba:

Máquinas y escuelas será la divisa de nuestro empeño. Máquinas para facilitar, activar y aumentar las faenas de nuestros campos. Máquinas para elaborar las materias primas que, a bajo precio, venderemos al extranjero y que importaremos más tarde convertidas en artículos manufacturados, caros y escasos. Y también Escuelas. Escuelas para enseñar el manejo de las máquinas de que hablo, sin que las máquinas se apoderen del corazón y cerebro de nuestros hombres. Escuelas en cuyas aulas el adiestramiento en las técnicas más modernas, no conduzcan a los educandos a las sórdidas conclusiones de un maquinismo automático y de un materialismo servil. Escuelas, por fin, en que nuestros niños y nuestros jóvenes adquieran ese amor al bien y ese dominio de sí que liberan más que ningún combate y que hacen de las virtudes de cada ser una fuerza de resistencia pública más protectora y más fiel que el mejor escudo.⁷¹

Este mensaje ilustra claramente la concepción de educación que tenía y enarbolaba este gobierno como los sucesivos. De acuerdo con este mensaje, la educación era el medio indispensable para el adiestramiento necesario para operar máquinas. Asimismo, esta educación enseñaba o transmitía el amor al “bien”, bien que no era otra cosa que el amor al dinero o al capitalismo, o el amor al trabajo, que dentro de esta lógica es lo mismo. Esta concepción de educación no era la que proponían los ilustrados. Ésta es, más bien, un adiestramiento, una instrucción. De lo anterior se desprende que la educación en toda la extensión de la palabra no era para los alumnos de educación básica, sino que ésta se reservaba a los alumnos que cursaban ciertas áreas dentro del sistema de educación superior.

En este sentido, ubicamos el ideario educativo del presidente Miguel Alemán cuando se refiere a la educación rural y a la educación técnica, sistemas que son grandes prioridades y sobre los que giran los otros puntos de dicho ideario. Cuando este presidente alude a la escuela rural, sostiene que:

⁷¹ Raúl Cardiel Reyes. “El periodo de conciliación y consolidación. 1946-1958” en: Fernando Solana, *et al. Op cit.* p. 328.

... este sistema de enseñanza, tan mexicano creado por nuestra Revolución, tiene tres objetivos: a) una instrucción eficaz para el campesino; b) el mejoramiento de las condiciones económicas e higiénicas del campesino, y c) la creación de un espíritu cívico que haga sentir en cada niño campesino que es parte integrante de la Nación.⁷²

Una vez más, se habla de instrucción para el niño campesino y no de educación, instrucción para aprender lo indispensable para seguir trabajando en el campo, lo cual no es nada desdeñable, puesto que la cultura de los campesinos gira en torno al campo. Sin embargo, considero que no es con instrucción o adiestramiento como se logrará una sociedad para y en la democracia, sino con educación para todos. En segundo lugar, se habla de unidad nacional y no es que ésta no sea deseable, pero en este caso es una unificación que no reconoce diferencias culturales.

Al respecto, el secretario de Educación, Manuel Gual Vidal (1946-1952), señala que en este momento histórico:

... toca a la escuela rural realizar los ideales democráticos establecidos en el recientemente reformado Artículo tercero constitucional y en los principios adoptados por la UNESCO, que le son tan afines y semejantes. Agrega como principios regulativos, la tesis central de la pedagogía social, el vínculo de la escuela con la comunidad de cultura a la que pertenece, la personalidad libre del alumno y el principio de la escuela activa y del trabajo, y tiene como objetivos inmediatos convertir a los alumnos en factores activos de la producción económica, impartir una cultura general, además de atender a las actividades prácticas en adiestramientos manuales.⁷³

De igual manera, es relevante señalar que el énfasis puesto en la educación vinculada con el sector económico no necesariamente era para lograr una sociedad con menores desigualdades sociales, sino para alcanzar una mayor industrialización, industrialización encargada de velar por los intereses de las clases econonómicamente favorecidas.

Desde la perspectiva de los gobernantes en turno, la enseñanza técnica es fundamental para la industrialización del país en detrimento de la enseñanza científica. Es pues, la industrialización la prioridad del país y no la democracia. La democracia no figura ni siquiera como un ideal a largo plazo, el imperativo para la clase dirigente no es la formación de ciudadanos participativos en una democracia, sino operadores de máquinas y productores campesinos adiestrados para participar en el sector económico. Es el sector económico el que necesita del apoyo de todos, por lo tanto, es imposible también pensar en una educación democrática, pues quién

⁷² *Ibídem.* p. 330.

⁷³ *Ibídem.* p. 337.

pensaría en una educación democrática cuando la sociedad está corporativizada y gobernada por un partido político.

De acuerdo con Raúl Reyes Cardiel, el secretario de Educación, Gual Vidal basó su teoría pedagógica en Francisco Larroyo⁷⁴ y agregó otras ideas como orientar la educación hacia la producción económica y en la necesidad de poner un mayor énfasis en el Homo faber que en el Homo Sapiens, de ahí que se hable de escuela productiva y de aprender haciendo términos que se emplearon para señalar la importancia de relacionar el sistema educativo con las tareas nacionales de producción económica.

Cabe destacar que a partir de este gobierno se habla nuevamente de escuela productiva, de aprender haciendo o de términos parecidos, lo cual no significa que se retomen cabalmente los fundamentos del pensamiento educativo de John Dewey. Más bien, podemos asegurar que únicamente se recuperan aquellos elementos teóricos proclives a justificar el vínculo entre trabajo productivo y educación, omitiendo aquellos que están estrechamente relacionados con la democracia y educación, pues si bien es cierto que Dewey establece un nexo entre trabajo y educación, es crucial reconocer que gran parte de su obra también se enfoca y tiene como finalidad educar para y en la democracia.

En este tenor encontramos la postura del presidente Adolfo Ruiz Cortines (1952-1958), quien precisó que los fines del sistema educativo eran:

... vigorizar la nacionalidad mexicana, elevar la cultura sobre todas las clases populares, orientar la educación para servir al desarrollo económico, mejorar los servicios sociales como el seguro social, la salubridad y la asistencia pública, dictar medidas para proteger a la niñez y a la juventud, y dar el más amplio apoyo a la mujer, en los aspectos educativo, laboral y asistencial.⁷⁵

La misma línea de pensamiento también la encontramos en el gobierno de Adolfo López Mateos (1958-1964), quien consideraba urgente “aumentar el rendimiento de las escuelas normales y crear otras en provincia para contar cada año con un mayor número de profesores bien preparados; desarrollar la capacidad agrícola de los

⁷⁴ Natorp fue el creador del concepto de escuela unificada, cuyos principios difundió Larroyo en su libro *Los fundamentos de la escuela unificada*. Esta doctrina se funda en la idea de progreso, que explica el desarrollo de la cultura. La cultura, objetivación de valores, se desenvuelve en forma dialéctica a través de tres momentos: primera, la especificación que equivale a la constante diversificación de los conocimientos; segundo la homogeneización, en la que se funda la unificación y que radica en una unidad sistemática de toda la cultura, basada en principios generalizadores que le dan unidad y la transforman en una totalidad y, por último, el tránsito o cambio, el continuo devenir y desenvolverse en la cultura. *Cfr. Ibídem.* p. 334.

⁷⁵ *Ibídem.* p. 349.

campesinos y acelerar la capacitación técnica de los obreros”.⁷⁶

Una vez más, se nota claramente el énfasis puesto en la relación entre educación e industrialización. En este periodo, hay una tendencia explícita a considerar a la educación como una pieza fundamental en el desarrollo económico, tal y como lo sugirió en su momento la teoría del capital humano. Sin embargo, no podemos afirmar tajantemente que no hubiera una preocupación por el desarrollo integral del ser humano. Al respecto, ubicamos el pensamiento y las acciones políticas del secretario de Educación Torres Bodet (1958-1964), quien estaba muy comprometido tanto con la educación técnica como con el vínculo entre educación y desarrollo económico del país, pero no por ello descuidaba del todo a las humanidades y las artes.

Cabe destacar algunas de las acciones educativas realizadas durante la administración de Torres Bodet (1958-1964) dada su relevancia para expandir el sistema educativo nacional en todos sus niveles y rubros, se creó la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuito, la cual levantó una gran polémica pero que a final de cuentas logró su cometido de llevar libros de texto a todos los estudiantes; se reformaron los planes y programas de estudio; se reformó lo que actualmente sería la educación secundaria pero que en aquel entonces se llamaba segunda enseñanza⁷⁷; se establecieron los primeros centros regionales de enseñanza normal; se apoyó la creación de nuevos centros para la capacitación del magisterio; se replantearon los planes de estudio de las escuelas normales de educación primaria y de educación preescolar; se dio un gran impulso a la educación técnica mediante la creación de tecnológicos regionales; se crearon instituciones dedicadas a la formación de maestros para la enseñanza técnica, y, por último, cabe mencionar la creación del Museo de Antropología y del Museo de Arte Moderno.

Por último, cabe resaltar que la puesta en marcha del Plan para el Mejoramiento y la Expansión de la Educación Primaria en México, mejor conocido como Plan de Once

⁷⁶ Arquímedes Caballero y Salvador Medrano. “El segundo periodo de Torres Bodet: 1958-1964” en: Fernando Solana, *et al. Op cit.* p. 360.

⁷⁷ En estas escuelas también es un imperativo formar o capacitar para el trabajo. Las actividades tecnológicas serían unidireccionales – en contraposición a la rotación obligatoria de los talleres en el plan anterior – con el propósito de que los alumnos adquieran una verdadera capacitación técnica, industrial, comercial, agropecuaria, etc., de acuerdo con las necesidades, los recursos disponibles y la inclinación del alumno. De esta manera, las actividades tecnológicas no sólo servirían para explorar las habilidades y formar actitudes positivas frente al trabajo, sino que, además, proporcionarían práctica para enfrentarse a la vida, en caso de que, como es tan frecuente, los alumnos tuviesen que abandonar prematuramente sus estudios. *Cfr.* Arquímedes Caballero y Salvador Medrano. “El segundo periodo de Torres Bodet: 1958-1964” en: Fernando Solana, *et al. Op cit.* p. 380.

Años,⁷⁸ aprobado en diciembre de 1959, fue un hecho de gran trascendencia, dado que existía un gran número de niños en edad escolar que no tenía acceso a la educación, los índices de analfabetismo eran elevados. Esta situación era realmente preocupante, según Ernesto Meneses, un 42% del total de niños en edad escolar no asistían a la escuela. “Los datos de 1956 indicaban que de cada 1000 que ponía el pie en el peldaño de la primaria, solamente uno llegaba al último grado de la profesional (cuando para adquirir el título correspondiente se requerían de 16 años de estudio)”.⁷⁹ También se encontró que en 1950, sólo 16 niños de cada 100 llegaban al sexto grado. Sin embargo, los datos sobre la población rural o campesina eran más desalentadores: “de cada 100 alumnos campesinos inscritos en 1951, sólo dos terminaron los estudios en 1956”.⁸⁰ Estos datos nos dan cuenta de que la deserción era uno de los graves problemas que enfrentaba la SEP. Según Ramón Eduardo Ruiz, “había cinco millones de niños en edad escolar; cuatro millones vivían en zonas rurales. De los tres millones de niños sin escuela en 1958, tres de cada cuatro habitaban en poblados”.⁸¹ No obstante, la solución al problema de la deserción educativa no podía resolverse con la actuación de la SEP, sino que este problema nos habla de la situación de pobreza y marginación en que se encontraba la población, por lo tanto, la disminución de los índices de deserción requería de algo más que los loables esfuerzos de la Secretaría de Educación.

Para 1960, la población mexicana había crecido en número, la migración del campo a la ciudad aumentó considerablemente, el abandono del campo y de su población se dio en muchos sentidos. “El país, que en 1944 tenía 21 674 000 habitantes, en 1964 había crecido a 40 millones”.⁸² El crecimiento demográfico requería que la Secretaría de Educación trabajase el doble para terminar con el rezago, deserción y analfabetismo. Las medidas que la SEP tomó para solucionar los problemas educativos en las zonas rurales no fueron suficientes, dado que el rezago educativo obedecía, principalmente, al abandono que sufrió el campo, el sector indígena, y rural desde el momento mismo en que se terminó con la educación para el campesino e indígena y la atención se concentró en la educación urbana.

De acuerdo con Arturo González Cosío, cuando fue secretario de Educación Agustín Yañez, siendo presidente Gustavo Díaz Ordaz (1964-1970), se puso en marcha un plan de educación pública, el cual tenía entre sus principios rectores: 1) la adopción de métodos pedagógicos eficientes. Por un lado, tenemos el método de aprender

⁷⁸ De acuerdo con Carlos Ornelas, a pesar de muchos referentes empíricos positivos y la expansión del sistema debido al Plan de Once Años, la movilidad social fue para pocos segmentos y para finales de la década de los sesenta sus resultados se pusieron en duda. *Cfr.* Carlos Ornelas. *Op cit.* p. 73.

⁷⁹ Ernesto Meneses Morales. *Op cit.* p. 463.

⁸⁰ *Idem.*

⁸¹ Ramón Eduardo Ruiz. *Op cit.* p. 107.

⁸² Ernesto Meneses Morales. *Op cit.* p. 466.

haciendo, que era exclusivo para la enseñanza primaria y tenía como finalidad habituar al niño a comprender lo que hace, para después prepararlo para hacer bien lo que hace y, por último, ayudarlo a descubrir su vocación e inclinaciones. Por otro lado, tenemos el método de enseñar produciendo que estaba diseñado para los alumnos que cursaban la educación secundaria y consistía en actividades tecnológicas cuyo propósito no sólo era enseñar el proceso de producción en serie, sino también señalar la necesidad de la supervisión, la importancia de adquirir destrezas en el manejo de instrumentos, equipos y aparatos, todo ello con el objetivo último de aprender a planear el trabajo, y 2) la reorientación general de la educación en el sentido del trabajo productivo.

No cabe duda de que la educación escolarizada recibió un gran impulso, sin embargo, el impulso obtenido no fue porque se creyera que formaría a un ciudadano participativo en la democracia, sino porque la educación era vista como pieza clave en el desarrollo económico del país. Considero que no era una educación humanista la que se otorgaba a los alumnos de educación básica, educación humanista cuyo objetivo fuese hacer de México un país democrático no sólo de manera representativa, sino en la forma en que se establecen las relaciones sociales. Al mismo tiempo importa señalar que si bien en las aulas había una educación humanista, ésta resultaba “avasallada por otra, utilitaria, egoísta y funcional, impartida en cada uno de los actos de la vida cotidiana, por un modelo consumista de sociedad que postula el tener, sin importar los medios, sobre el ser humanista”.⁸³

Con base en lo anterior, podemos afirmar que educar al hombre o al ciudadano no era la finalidad de la educación, de ahí que ésta fuese de carácter instrumental. Es decir, la educación servía para lograr algo. Desde esta perspectiva, la educación únicamente es el medio del que se valen para alcanzar un objetivo bien definido: el desarrollo económico. No obstante, el desarrollo económico de un país determinado no implica necesariamente el desarrollo de todos aquellos que lo habitan. En los años ochenta, según Carlos Ornelas, para el pueblo mexicano era evidente que:

... el modelo de *desarrollo estabilizador* mostraba sus limitaciones y el *milagro mexicano* exhibía su rostro oculto: la pobreza, la marginación y la ignorancia de millones de mexicanos. Aunque la hegemonía del sistema corporativo no estaba en entredicho, tanto las protestas de las clases medias como otros movimientos anteriores y posteriores al de 1968 eran muestras claras de malestar social y la falta de perspectivas de muchos mexicanos.⁸⁴

La educación pública no había conseguido disminuir las desigualdades sociales,

⁸³ Arturo González Cosío. “Los años recientes. 1964-1976” en: Fernando Solana. *et al. Op cit.* p. 406.

⁸⁴ Carlos Ornelas. *Op cit.* p. 74.

sino que, en algunos casos, las había reproducido, tampoco había contribuido a crear una democracia u orientarse a ella. El país se regía por el presidencialismo y por el único partido: el Partido Revolucionario Institucional. Sin embargo, la educación básica sí había logrado uno de sus cometidos: formar mano de obra no para el desarrollo económico del país en general, sino para el desarrollo económico de la clase política nacional y el sector empresarial. Considero que es un hecho ambicioso el poner los más grandes ideales en la escuela pública como si fuera el remedio de todos los males, pues la escuela no puede ser muy diferente que la sociedad en la que se inscribe.

2.1.6. Federalización educativa

La federalización educativa es un asunto de gran relevancia porque pretende dar cumplimiento al Artículo tercero constitucional llevando la educación pública y gratuita a toda la población. La federalización educativa, en algunos casos centralización y en otros federalización, es una manera de administrar la educación y tiene como finalidad encontrar e implementar la estrategia más conveniente para asegurar la cobertura nacional de la educación básica, procurando la equidad social. Es también una pieza clave para lograr la unidad nacional.

Como en algún momento afirmó Félix Palavacini, secretario de Instrucción Pública y Bellas Artes en 1915, las disposiciones educativas que se debatían en el senado así como la aprobación de leyes en la materia sólo tenían jurisdicción en algunos estados, y hasta llegó al grado de aseverar que la dependencia a su cargo únicamente tenía influencia en el Distrito Federal. No obstante, después de la fundación de la SEP, en 1921, tal situación empezaría a cambiar. La SEP como representante del gobierno federal no podía responsabilizarse totalmente de la educación de los estados, lo más que consiguió fue llevar maestros y crear algunos centros escolares en las áreas rurales que el gobierno estatal no atendía y paulatinamente fue acercándose a los centros urbanos.

El centralismo que originó la SEP es resultado tanto de la absorción de algunos sistemas locales como de la expansión del sistema educativo federal en las entidades federativas. La SEP durante la década de los años veinte firmó convenios de federalización con algunos estados, convenios que en ciertos casos no se cumplían cabalmente y estaban sujetos a modificaciones. De acuerdo con Arnaut, los convenios firmados en términos generales tenían las siguientes características:

- La SEP podía tener el control técnico, administrativo y económico de la educación estatal.
- La SEP tenía solamente el control técnico y el gobierno estatal se responsabilizaba del control administrativo y financiero.

- La SEP podía tener el control técnico y administrativo, dejando las finanzas en la tesorería del estado.⁸⁵

Cabe precisar que no todos los estados firmaron convenios, por lo tanto, la SEP se expandía de acuerdo con las negociaciones políticas a las que llegaban con los gobiernos estatales. La falta de planeación y de comunicación entre el gobierno federal y estatal fue originando conflictos y choques entre ambas disposiciones. Esta situación también afectó a los maestros, quienes preferían estar bajo el control federal puesto que en la mayoría de las ocasiones el gobierno estatal o municipal no pagaba con puntualidad o simplemente recibían menores salarios que los maestros adscritos a la federación.

De acuerdo con Engracia Loyo, la SEP no sólo se extendía por el territorio nacional, sino que era proclive a la absorción de los sistemas educativos estatales, y los gobiernos del maximato son una prueba de ello. La SEP, en algunos casos, minó la autonomía estatal al responsabilizarse completamente de las cuestiones educativas, tal es el caso de Chihuahua:

Las escuelas primarias urbanas, semiurbanas y rurales, serían manejadas técnica y administrativamente por la Dirección de Educación Federal en el estado y se apegarían a los programas, métodos y sistemas de la SEP.⁸⁶

En los años treinta, la SEP no tuvo grandes dificultades para llevar educación en donde el gobierno local no llegaba. Pero conforme fue pasando el tiempo, los espacios educativos fueron reduciéndose lo cual dio lugar a grandes choques entre el sistema educativo federal y el estatal. En este periodo, no sólo la masificación de la enseñanza era fundamental, sino sobre todo lograr la unidad nacional era una prioridad. Luís Enrique Erro, miembro del Congreso de la Unión, afirmaba que:

... no se trata de llevar a cabo, ni se debe llevar a cabo una federalización de la enseñanza, sino que se trata de resolver el problema de integrar nuestra nacionalidad mediante la obra educativa, respetando todo lo que es vernáculo, pero tratando de hacer con ello una entidad general que tenga un sentido de conjunto; de manera que efectivamente siendo unos veracruzanos, los otros yucatecos, los otros sonorenses, todos sean positiva y claramente mexicanos por la obra de su cultura hasta donde la obra de la educación sea posible o sea capaz de realizar ésta unidad fundamental y necesaria entre nosotros.⁸⁷

⁸⁵ Véase Alberto Arnaut. *Op cit.* p. 175.

⁸⁶ Engracia Loyo. "El largo camino a la centralización educativa 1920-1992" en: María del Carmen Pardo (Coord.). *Federalización e innovación educativa en México.* p. 53.

⁸⁷ Alberto Arnaut. *Op cit.* p. 198.

A la federalización se oponían principalmente los gobiernos estatales, argumentaban que era una manera más de controlar su actuar político, restringiéndoles su autonomía. La federalización en algunos estados era vista como una intromisión en la educación estatal, había estados en los que la educación era considerada más moderna y en otros casos más conservadora que en el centro del país⁸⁸.

Cabe señalar que los gobiernos, secretarios de Educación y personas interesadas en la educación durante los años anteriores a la fundación de la SEP y hasta la década de los sesenta se referían a federalización educativa cuando en se trataba de centralización. Es decir, se entendía por federalización el hecho de que se crearía una dependencia encargada de llevar educación a todo el país, pero lo que en realidad la SEP hizo fue crear un sistema educativo centralizado y, por consiguiente, dependiente del gobierno federal.

Hasta principios de los años cincuenta las autoridades educativas veían con buenos ojos tanto la expansión centralizada del sistema educativo nacional como la unificación del sindicato, pero a finales de los años cincuenta, la situación ya no era la misma, surgió el conflicto entre la SEP y el SNTE. Al respecto, Arnaut sostiene que:

... las autoridades educativas habían perdido el control sobre los maestros, en beneficio de la creciente influencia sindical. En suma, la SEP afrontaba los problemas derivados de su crecimiento y del fortalecimiento del poderío sindical; se trataba esencialmente de un problema de gobernabilidad, provocado por el tamaño y la complejidad alcanzados del sistema y la consolidación de la influencia sindical sobre los maestros y los cuadros medios de la Secretaría de Educación.⁸⁹

La SEP se había convertido en una enorme sección de personal cuya burocracia impedía realizar cualquier acción en el terreno educativo. A partir de los años sesenta trataron de implementarse algunas medidas en caminadas a la descentralización, las cuales fracasaron debido a la resistencia del SNTE.

⁸⁸ En general la resistencia local a la federalización surgió de la defensa de la soberanía educativa de los estados, en los que tradicionalmente han prevalecido tendencias más conservadoras en la materia. Sin embargo, a lo largo de nuestra historia hemos encontrado varios contraejemplos de resistencia local a la federalización, desde estados con una tradición educativa tan moderna a más que la del gobierno federal, como había sido el estado de Veracruz desde el Porfiriato. Además, también encontramos la oposición a la federalización educativa por parte de algunos estados con una orientación ideológica de su educación tan radical o más que la del gobierno federal, como fue el caso de la escuela racionalista, defendida por los garridistas tabasqueño y los socialistas yucatecos desde la década de los años veinte, ratificada frente al plan Sexenal del PNR y en el debate en torno a la reforma constitucional de 1934. *Cfr. Ibidem.* p. 213.

⁸⁹ *Ibidem.* p. 244.

2.2. Consecuencias de la Segunda Guerra Mundial en el terreno educativo

Una vez terminada la Segunda Guerra Mundial (1945), una de las consecuencias más inmediatas e importantes fue el reordenamiento de fuerzas e intereses económicos a fin de favorecer a los países imperialistas. Esto lo llevaron a cabo, en primer lugar, mediante la estructuración de un discurso que les diese legitimidad, poder e injerencia para opinar y actuar en el plano internacional. En segundo lugar, lo lograron mediante la creación de organismos internacionales. Estados Unidos e Inglaterra fueron los países que resultaron favorecidos en muchos aspectos de la Segunda Guerra Mundial, por lo tanto, impusieron una manera de actuar que no sólo afectaba a la esfera internacional, sino que también marcaba ciertas directrices para construir las políticas al interior de los países. En el plano internacional tuvieron lugar alianzas entre diferentes países, por ejemplo:

El fortalecimiento de las alianzas y de los lazos de dependencia con los países del bloque capitalista, mediante el Plan Marshall de 1947, el pacto de la OTAN (Organización del Tratado del Atlántico Norte) de 1949, la Organización del Tratado del Sudeste Asiático, el Pacto de Bagdad u Organización del Tratado de Asia Central.⁹⁰

De acuerdo con Adriana Puiggrós, no solamente se crearon alianzas entre los países imperialistas, sino también entre los que no lo eran con el objetivo de tener cabida en las políticas internas de los países subdesarrollados. En el caso de América Latina, se creó la Organización de Estados Americanos. Importa mencionar que al término de la Segunda Guerra Mundial se fundó la Organización de las Naciones Unidas. Asimismo, se constituyó el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional, entre otros. Dichas alianzas y organismos se presentaron ante la faz del mundo como instituciones neutras comprometidas con el desarrollo.

Las consecuencias de la Segunda Guerra fueron de diversa índole; por ejemplo, México se vio obligado a modificar su proyecto de desarrollo. Se inició el periodo de sustitución de importaciones, el crecimiento económico sostenido, la generación de empleos, migración creciente hacia las ciudades y un alineamiento con los aliados en contra del eje Roma-Berlín-Tokio. En el terreno educativo también se apreciaron sus consecuencias, en México, por primera vez, se expresó constitucionalmente a través del Artículo tercero la importancia tanto de la unidad nacional como de la necesidad de la solidaridad internacional.

El discurso educativo, según Puiggrós, de los organismos internacionales pretendía erróneamente reproducir en los países subdesarrollados las características de los sistemas educativos occidentales para obtener los mismos objetivos, olvidando que

⁹⁰ Adriana Puiggrós. *Imperialismo, educación y neoliberalismo en América Latina*. p. 111.

para ello era condición necesaria que también se reprodujeran las condiciones sociales y económicas. Para reproducir los sistemas educativos occidentales en el llamado Tercer Mundo se hizo imprescindible la adopción generalizada de modelos, métodos e indicadores que aceleraran el nivel de escolarización de la población para igualarla a la de los países desarrollados. Las agencias internacionales decidían el tipo de educación que desde su perspectiva era la más conveniente para los países llamados subdesarrollados, lo cual significó decidir qué tipo de ideología se difundiría; de ahí que se celebrasen una serie numerosos congresos internacionales⁹¹.

Cuando las agencias internacionales identificaron modernización con desarrollo económico, muchos de los problemas planteados fueron examinados a la luz del avance de la tecnología, del mismo modo que las soluciones propuestas se hicieron en función de los mecanismos de planificación, olvidando que la expansión del sistema educativo necesita de una base económica y social que lo sostenga antes que de las herramientas que nos puedan brindar las nuevas tecnologías.

2.2.1. Teoría del capital humano en los discursos educativos

La teoría del capital humano, propuesta por autores como Teodoro Schultz, de alguna manera legitimó el discurso, planes e intromisión de las agencias internacionales en los países subdesarrollados, influyendo de cierta manera en las políticas educativas nacionales.

A partir de la década de los sesenta, tuvo lugar una fuerte tendencia economicista entre los encargados de implementar las políticas educativas. La educación fue el elemento más importante para el desarrollo económico. Desde esta perspectiva, la fuerza de trabajo se le reconoció como capital humano, al considerar la rentabilidad que produce la inversión en este rubro. La tesis central de la teoría del capital humano sostiene que:

... las destrezas y el conocimiento de la mano de obra son una forma de capital que resulta de inversiones deliberadas en áreas como educación y salud. Este argumento llevó a la siguiente línea de pensamiento: inversiones sistemáticas en la educación aumentarían la productividad de la fuerza de trabajo, lo cual se traduciría en crecimiento económico. Los teóricos de la economía de la educación dan comienzo aquí a una nueva teoría del crecimiento económico en la que a los dos factores

⁹¹ Por ejemplo, el Congreso Americano de Maestros, realizado en 1943; la Conferencia Regional de la UNESCO sobre Extensión de la Educación Primaria, Gratuita y Obligatoria en América latina, del 24 de Abril al 15 de mayo de 1956; la Segunda Reunión Americana de Ministros de Educación, realizada del 3 al 9 de mayo; la Segunda Reunión del Comité Interamericano Cultural, también del 3 al 9 de mayo, todas ellas realizadas en Lima, Perú, y el Seminario de Planteamiento y Programación de Estudio de la Educación Primaria en América latina, realizado en Huacapí (Perú) del 9 al 22 de mayo del mismo año. *Cfr.* Adriana Puiggrós. *Op cit.* pp. 158-161.

tradicionales, capital y trabajo, añaden un tercero, el conocimiento, que permite que el rendimiento de las inversiones de capital aumente en forma sostenida, como sucedía en los países desarrollados.⁹²

Según Alberto Martínez Boom, en torno a la teoría del capital humano se incorporaron nuevos elementos como la tecnología y la transferencia de tecnología de los países desarrollados a los subdesarrollados, sin embargo, la transferencia de tecnología dependía principalmente de la capacidad de ser utilizada por la población, es decir, dependía de la capacidad de disponibilidad de capital humano.

2.2.2. *Planeación educativa*

Al igual que la teoría del capital humano, durante los años setenta, también consideraron a la planificación como pieza clave para solucionar, a largo plazo, los problemas que enfrentaba el sistema educativo. Dentro de esta lógica, Martínez Boom asevera que:

En ese momento la planeación había dejado de ser un asunto del mundo socialista; aun en los países capitalistas se reconoció algún tipo de planeación a largo plazo para dirigir no sólo el crecimiento económico, sino también la sociedad... en términos generales la planificación supone la creencia de que las transformaciones sociales pueden ser producidas a voluntad, es decir; pueden ser manipuladas, dirigidas y controladas. De aquí surge la idea de que los países pobres podían progresar o modernizarse mediante la acción de la planificación.⁹³

De lo anterior se entiende que la educación vista como un capital más, que contribuye a la productividad y que además está sujeta a la planeación, se convirtiera en un área de vital importancia para los programas de desarrollo nacional e internacional. A los ojos de los planificadores de las diferentes agencias internacionales:

... el Tercer Mundo va a ser visto desde la carencia, la necesidad, la miseria, que se hace necesario transformar y, por lo tanto, estos países son vistos simplemente como materia prima urgente de ser sometida a procesos de planificación... De ahí se desprende que la planeación tiene como objetivo final la racionalización de la acción mediante un proceso anticipatorio de asignación de recursos para el logro de fines determinados, entendiendo por recursos cualquiera de los siguientes: humanos, materiales, financieros, tecnológicos o temporales.⁹⁴

⁹² Alberto Martínez Boom. *De la escuela expansiva a la escuela competitiva. Dos modos de modernización de América Latina.* p. 67.

⁹³ *Ibidem.* p. 81.

⁹⁴ *Ibidem.* p.83.

El reordenamiento de fuerzas y de las nuevas estrategias de dominación de los países imperialistas a través de las agencias internacionales y alianzas entre diferentes países trajeron como consecuencia no sólo un cambio en el discurso político e ideológico, sino también una transformación en la manera de pensar el actuar político al interior de los países. En suma, las consecuencias de la Segunda Guerra Mundial marcaron si no una nueva forma de dirigirse políticamente, si una mayor ingerencia del plano internacional al momento de tratar de implantar sus políticas en los países del llamado Tercer Mundo, como el caso de México.

CAPÍTULO 3

EL TÉLON DE FONDO DE LA REFORMA EDUCATIVA

3.1. El contexto actual

El presente capítulo tiene como objetivo principal analizar en qué sentido se llevaron a cabo las reformas educativas de nivel básico de 1993, en México. Para esto es necesario ubicar cuál es el contexto social y político, que si bien no determinan el actuar político en educación, si tienen una influencia tanto en el momento como en la forma en que se generan y se aplican las reformas.

La bibliografía acerca de temas como neoliberalismo, globalización y capitalismo es muy vasta y el propósito de este capítulo no es mostrar las diferentes corrientes o hacer un análisis exhaustivo de éstos. El propósito consiste en revisar muy brevemente qué es globalización y neoliberalismo para tener una base teórica que nos ayude en el análisis y diálogo con las diferentes posturas existentes dentro de la investigación educativa cuando se alude a la relación entre educación, globalización y neoliberalismo.

3.1.1. Globalización y neoliberalismo

Aguilar Monteverde, en su libro “Globalización y capitalismo”, sostiene que la globalización hace referencia tanto a la expansión como a la profundidad de los flujos internacionales de comercio, capital, tecnología e información dentro del mercado mundial. Otra de las posturas que más sobresalen y que es mejor conocida como “globalista” considera a la globalización como la liberadora de los mercados nacional y mundial bajo la idea de que el libre flujo de comercio, capital e información ocasionarán un mayor crecimiento económico y bienestar humano.

Por otro lado, James Petras y Henry Veltmeyer en su libro “La globalización desenmascarada” sostienen que la inevitabilidad de la globalización es un tema crucial ya que oculta las nuevas formas que el imperialismo emplea para consolidarse y expandirse. De ahí, la imperiosa necesidad de conocer sus orígenes y perspectivas. De acuerdo con Monteverde, lo que da lugar a la globalización es la internacionalización, la cual surge en los siglos XV y XVI. Sin embargo, es muy recientemente cuando la internacionalización alcanza grandes dimensiones debido a la internacionalización de la producción con la ayuda de nuevas tecnologías y con las nuevas formas de organización laboral.

Esto último significa que, cada vez más, el proceso productivo hace caso omiso de las fronteras nacionales, lo cual permite que los artículos que hasta hace poco tiempo se manufacturaban de forma unitaria en un determinado lugar, ahora pueden ser producidos de manera fragmentaria. En otras palabras:

La globalización contemporánea ha profundizado y extendido la división internacional del trabajo: los automóviles son hechos de partes que provienen de fábricas instaladas en estados-nación distantes... lo que ha cambiado es la inclusión de las actividades manufactureras en el Tercer Mundo. Esto significa una mayor proletarización en algunos lugares.¹

Monteverde asegura que el proceso de internacionalización de la producción y de algunos servicios es, en la mayoría de los casos, un proceso de regionalización más que, estrictamente hablando, de globalización. Y tal tendencia de internacionalización de la producción se acentúa bajo las nuevas formas de producción flexibles o posfordistas². En realidad, las nuevas tecnologías, formas de organización y de internacionalización de la producción contribuyen a aumentar la productividad, sin embargo ésta no se traduce en la creación de más fuentes de empleo, sino todo lo contrario. Las consecuencias son catastróficas para la clase trabajadora; por ejemplo: en lugar de un mayor número de empleos, hay situaciones de trabajo de tiempo parcial y temporal, lo cual ocasiona el desamparo de los trabajadores al no permitirles cumplir con los requisitos necesarios para tener derecho a lo estipulado por la ley en materia laboral, por ejemplo, derecho a seguridad social, aguinaldo y prestaciones económicas, en el caso de México.

Directamente relacionada con la internacionalización de la producción, según Monteverde, se encuentra la internacionalización de la tecnología, la cual no se restringe al campo de la investigación, sino que comprende también la formación de alianzas internacionales o acuerdos entre oligopolios. De ahí, la importancia de reconocer que el desarrollo de la nueva tecnología no es neutral y que afecta de manera diferente tanto a los países industriales como a los económicamente débiles, y de un modo distinto a los ricos y pobres al interior de cada país.

¹ James Petras y Henry Veltmeyer. *La globalización desenmascarada. El imperialismo en el siglo XX1*. p. 51.

² Las nuevas formas de producción han dejado de ser aquellas en donde los productos en su totalidad eran manufacturados en un determinado lugar. La organización laboral se estructuraba bajo esquemas rígidos en los cuales los trabajadores cumplían con un horario de tiempo completo u horarios previamente establecidos. Los empleos eran fijos y una persona podía permanecer en un puesto de manera indefinida. Ahora, las nuevas formas de producción requiere de trabajadores que están adaptados a cambios constantes, por ende, no puede hablarse de trabajadores de tiempo completo, de ahí que se haya dado un incremento en los empleos por contrato de tiempo parcial o por proyecto. Estas nuevas formas en que se maneja el tiempo y organización de los trabajadores se traduce en reducción de los costos de producción para los empresarios o corporaciones.

La globalización tal y como señalan Petras y Veltmeyer parece ser una herramienta ideológica, pues la globalización no es tan global, pues, en la mayoría de las ocasiones, las actividades de los negocios de transnacionales se concentran en el mundo industrial y en ciertas partes de los países llamados subdesarrollados. Sin embargo, no se toma en cuenta que la mayoría de la población está fuera del sistema económico y el desempleo crece rápidamente. En otras palabras, la globalización no significa que todo tenga una escala mundial, se nos olvida considerar que hay millones de personas que no pueden adquirir los productos globales.

A lo que se le denomina como globalización no tiene sus orígenes exclusivamente en la internacionalización en cualquiera de sus formas o sentidos, sino que también encontramos sus raíces en el desarrollo del capitalismo. Al respecto, los globalistas afirman que la globalización es un fenómeno nuevo. Sin embargo, John Saxe Fernández, en su artículo “Globalización, poder y educación pública”, sostiene que es un error considerar a la globalización como algo nuevo. Según este autor, el referente histórico y empírico de la globalización está centrado en:

... el largo proceso multiseccular de la internacionalización económica que se observa en el periodo posrenacentista, y que adquirió fuerza después de la segunda mitad del siglo XIX, como resultado de la segunda Revolución Industrial y la multiplicación de grandes unidades empresariales de base nacional que con los antecedentes de las compañías anteriores, empezaron a operar internacionalmente.³

De lo anterior se desprende que la globalización o la expansión de flujos de capital, de comercio y de mercancías a través de relaciones desiguales en el periodo contemporáneo es una continuación de las relaciones imperialistas del pasado, pero los rasgos que actualmente la caracterizan se basan en la profundización y extensión de las relaciones sociales de explotación de clase hacia áreas que se encontraban fuera de la producción capitalista.

El discurso sobre globalización apoyado por los globalistas argumenta en favor de la interdependencia de las naciones, la naturaleza compartida de sus economías, la transformación de sus intereses, los beneficios compartidos de sus intercambios, pero oculta lo que existe, en realidad, utilizando un nuevo lenguaje. No obstante, si hablamos del concepto de imperialismo se enfatiza la dominación y la explotación ejercida por los Estados imperiales, las corporaciones y los bancos multinacionales

³ John Saxe Fernández. “Globalización, poder y educación pública” en: Guillermo Villaseñor García. *La universidad pública: problemas y desafíos de fin de siglo*. p.58.

hacia los Estados menos desarrollados y hacia la clase trabajadora, lo cual no ocurre cuando se hace referencia al término de globalización, dado que:

La estructura de los flujos internacionales de ingreso, inversión, pagos de regalías, no corresponden a noción alguna de un mundo interdependiente. En contraste, la concentración singular y el flujo unidireccional hacia las corporaciones basadas en los países imperiales tiene sentido y se explica fácilmente dentro del marco conceptual de la teoría del imperialismo.⁴

A diferencia de Petras y Veltmeyer, quienes ven en la globalización una forma de dominación y explotación, también encontramos que agencias internacionales como la Organización Mundial de Comercio aseveran que la globalización y el triunfo del libre mercado son inevitables. Por un lado, hablan del libre comercio como una ley, cuando en realidad no lo es. Agencias internacionales afirman que todo se rige según las leyes del mercado. No obstante, son los grandes consorcios, políticas económicas y seres humanos los que definen como se lleva a cabo la economía y no una mano invisible, ni las leyes de la naturaleza. De igual modo, aluden al mercado como si tuviera vida propia Sin embargo, no se puede argumentar que el libre comercio sea la causa de todos nuestros males, pero agrava muchos de nuestros problemas. De acuerdo con Saxe Fernández:

Es cierto que estos flujos de bienes, inversiones, producción y tecnología tienden a ajustarse a pautas de especialización y de división internacional del trabajo, resultado no de fuerzas automáticas o de imperativos estructurales sino de negociaciones que penden de las correlaciones de fuerzas domésticas e internacionales. Se trata de fenómenos de interacción política y no de fuerzas o leyes “naturales” de la economía o de la tecnología.⁵

Las falsas nociones de globalización y los beneficios adjudicados al neoliberalismo contribuyen a fomentar la idea de su inevitabilidad, e inclusive difunden la idea de que ya muy poco puede hacerse, puesto que las funciones del Estado se han reducido. De ahí que sostengan que es imposible pensar en una alternativa. Al respecto Noam Chomsky afirma que el Estado no se está achicando ni ha dejado de tener vigencia, pues si ha perdido algunas de sus funciones, ha ganado otras debido a su papel de mediador entre el capital interno y el mercado global. En otras palabras:

⁴ James Petras y Henry Veltmeyer. p. 37.

⁵ John Saxe Fernández. “Globalización, poder y educación pública” en: Guillermo Villaseñor García. *Op cit.* p. 58.

Una cosa es clara: en el mercado global, el capital necesita al Estado. Lo necesita para mantener las condiciones de acumulación, para preservar la disciplina laboral, ampliar la movilidad de capital mientras suprime la de mano de obra... bajo la globalización, la competencia no es sólo, o siquiera principalmente, entre empresas individuales sino entre economías nacionales en su conjunto. Por ello el Estado-nación adquiere nuevas funciones como instrumento de esa competencia.⁶

El Estado-nación lejos de debilitarse con la globalización, puede ser o no el principal apoyo, dependiendo de las políticas que adopte, para defender los intereses de la clase capitalista transnacional. El capitalismo tiene su base en el Estado-nación, pues éste tiene el poder no sólo para trasladar la producción y el consumo de los mercados globales a los locales, sino también para realizar las acciones necesarias que las permitan, legitimen o contrarresten; por ejemplo, el poder del Estado puede estimular desgravaciones fiscales, conceder subsidios, disminuir los costos laborales internos y otorgar concesiones.

El papel de mediador del Estado entre el mercado nacional y el mercado global podría considerarse neutral, pero cuando el Estado adopta políticas neoliberales que aluden a la flexibilidad, competitividad y globalización, el poder del capital se concentra principalmente en el Estado, y la relación de éste con el capitalismo y la clase dominante se vuelve más clara. En otras palabras, el Estado no es un ente pasivo ni un árbitro neutral en dicha mediación. En este caso es más bien un elemento estructural del sistema capitalista.⁷

El Estado coludido con la clase dominante son los que se encargan de promover e instrumentar las llamadas Políticas de Ajuste Estructural (PAE). Éstas son sólo algunas de las políticas neoliberales que las agencias internacionales como el Fondo Monetario Internacional (FMI), el Banco Mundial (BM) y la Organización Mundial de Comercio (OMC) tratan de implementar en los países llamados subdesarrollados a través de la mediación del Estado. La privatización es un proceso encabezado por la élite capitalista apoyado por la élite gobernante. Los globalistas junto con los privatizadores tratan de justificar la privatización argumentando que ésta contribuye al incremento de ganancias y de la competitividad. De igual manera, la crisis que atraviesa el sector público es uno de los principales argumentos que los privatizadores usan como excusa para legitimar sus acciones.

Las Políticas de Ajuste Estructural, en la mayoría de los casos, lo único que pretenden es la privatización de los bienes y servicios públicos. La privatización no

⁶ Alonso Aguilar Monteverde. *Globalización y capitalismo*. p. 236.

⁷ Véase Alonso Aguilar Monteverde. *Globalización y capitalismo*. p. 357.

implica la transferencia de la riqueza pública a un monopolio u oligopolio, es más bien un permiso legitimado para la explotación, pues en ningún momento ha estado acompañada de conservación, se encuentra más asociada con la explotación de los recursos. Según, Petras y Veltmeyer, dentro de las Políticas de Ajuste Estructural también ubicamos la tendencia hacia la descentralización.

De acuerdo con Petras y Veltmeyer, el ethos de la privatización es un esfuerzo mal disfrazado por crear un tipo de despotismo occidental fundamentado en el poder absoluto del capital para controlar al Estado. No obstante, el objetivo principal de la privatización va más allá de homogeneizar a todas las regiones de la economía mundial al apoderarse de empresas, sino que su objetivo principal consiste en eliminar las estructuras alternativas de producción que pueden convertirse en competencia. La privatización no sólo implica vender un bien o un servicio público, sino que además implica la transformación de su concepción, lo cual ocasiona una nueva manera de estructurar las relaciones sociales y económicas. Pues es un hecho que:

El proceso de privatización relega a las organizaciones y movimientos sociales, y a los ciudadanos en general, a papeles marginales. Los despidos masivos, el cierre de una amplia gama de industrias, la conversión de los manufactureros en importadores, conducen a la disminución de los trabajadores sindicalizados bien pagados, el crecimiento irregular en el sector informal y el crecimiento de empleados con bajos sueldos.⁸

Las consecuencias de la privatización son muchas y en diversos planos. Según Petras y Veltmeyer, en el plano social, la privatización ha provocado, la pérdida paulatina de la supervisión legislativa del funcionamiento del sector económico. Además, ha ocasionado el crecimiento de la economía informal, que no es otra cosa que una nueva forma de organización social y política en la que se agrupan los marginados y explotados. En el plano económico, la privatización ocasiona que la economía nacional pierda una fuente importante de acumulación de capital y, por tanto, el Estado desaprovecha la posibilidad de destinar esos recursos a otros sectores. Por consiguiente, el sector privado olvida su responsabilidad tanto con el Estado como con sus trabajadores.⁹

La privatización al igual que las políticas de ajuste estructural no tendría razón de ser en la democracia. El vínculo entre democracia y capitalismo existe y es importante revisar de qué manera se inscribe en una sociedad determinada, para analizar cómo

⁸ James Petras y Henry Veltmeyer. *Op cit.* p. 119.

⁹ Véase *Ibidem*.

se establecen las relaciones sociales y de poder. Según Monteverde, la democracia no puede ser neutral cuando establecida por la hegemonía burguesa es percibida como carente de clase y como bien universal, tampoco los procedimientos políticos empleados en la regulación de la competencia electoral son buenos en sí mismos, pues los referentes históricos que le dieron origen nos dan cuenta de ello.

Las formas de gobierno varían de una sociedad a otra, no tajantemente, lo cual marca una diferencia en el modo en que se concretan las políticas de corte neoliberal y en la forma en que impacta a la sociedad, por ello se puede hablar de democracia, democracia representativa, democracia capitalista, dictadura, etcétera. Al respecto Petras y Veltmeyer aluden al término de neoestatismo, el cual es un sistema híbrido que combina la toma de decisiones – por una élite-, los procesos electorales y prácticas “democráticas” a través de decretos y plebiscitos; no obstante, las prácticas que se podrían denominar “democráticas” no lo son del todo cuando no existe una ciudadanía participativa e interesada en la vida política. De ahí, la imperiosa necesidad de revisar a profundidad el significado de la ciudadanía; por un lado, lo que constituye a la ciudadanía formal y, por otro lado, la ciudadanía sustantiva. La primera hace referencia “a los atributos legales inherentes al ciudadano según la Constitución escrita o implícita. La ciudadanía sustantiva se refiere a la capacidad de los individuos de ejercitar aquellos poderes en el debate real y en la resolución de los temas políticos”.¹⁰

A pesar de que los ciudadanos tienen derecho a elegir quienes serán sus gobernantes, estos se quedan sin voz ni voto cuando los dirigentes políticos se hacen cargo de los temas que afectan sus vidas; por ejemplo: los gastos del Estado, los impuestos, la privatización y los subsidios para las principales transnacionales. La negación de los ciudadanos a participar y decidir en temas sustantivos reafirma la idea de que nada puede hacerse para cambiar la realidad o que todo está dictado por el gobierno. En otras palabras, los ciudadanos pierden confianza en su capacidad de organización civil y resistencia. Desafortunadamente no existe en la sociedad una cultura de la participación ciudadana, lo cual lleva a dejar casi todo en manos del gobierno.

De acuerdo con Alain Touraine, en su libro “¿Podremos vivir juntos?”, la ciudadanía ha de ser reconstruida desde los marcos políticos, económicos y culturales no sólo del Estado nación, sino también desde el marco del mundo globalizado. Para ello, es fundamental tener en claro que la ciudadanía es una forma inventada de actuación política y social dentro de los marcos jurídicos establecidos por el Estado democrático. La ciudadanía es una construcción histórica cuya esencia radica en el

¹⁰ *Ibidem.* p. 90.

respeto mutuo como personas libres, autónomas e iguales. Los ciudadanos no nacen como tales. La educación es uno de los mecanismos para ejercerla de determinada manera. La escuela puede ser un ambiente en el que se aprende el significado de la ciudadanía y practicarla en la medida de lo posible.¹¹

Por lo tanto, los derechos sociales, principalmente el de la educación, no sólo son requisitos para el ejercicio de la ciudadanía democrática, sino condiciones indispensables para la más elemental y básica inclusión de los ciudadanos en la vida pública y política. La democracia no puede ser tal sin el reconocimiento de la diversidad cultural y las relaciones de dominación que existen entre ellas. La democracia no sólo depende de leyes jurídicas e instituciones que la garanticen, sino que depende de la posibilidad de participación de los ciudadanos en los espacios públicos.

Según Nestor García Canclini, en su libro "Consumidores y ciudadanos" la globalización trata además de la internacionalización de capitales económicos, también de cultura. La globalización cada vez más nos enfrenta ante diferentes identidades culturales, cuando se emigra, cuando llegan productos tecnológicos novedosos, cuando el monopolio televisivo nos proyecta un modelo de hombre, por ejemplo. En otras palabras, la internacionalización de la globalización fue:

... una apertura de las fronteras geográficas de cada sociedad para incorporar bienes materiales y simbólicos de las demás. La globalización supone una interacción funcional de actividades económicas y culturales dispersas, bienes y servicios generados por un sistema con muchos centros, en el que importa más la velocidad para recorrer el mundo que las posiciones geográficas desde las cuales se actúa.¹²

La posibilidad de diálogo entre las diferentes culturas no sólo depende de la pluralidad cultural, de una actitud de apertura y aprendizaje hacia lo distinto y distante, sino que también depende de la existencia de espacios públicos plurales y tolerantes que aseguren la libertad de interpretaciones de la realidad y discusiones de diversa índole, así como de instituciones democráticas que procesen esas discusiones en acuerdos, en decisiones políticas y constitucionales. Si no existe una amplia libertad pública como un marco constitucional e institucional, el ejercicio de comprender a las culturas será inútil. Es decir, la diversidad cultural no constituye una cuestión de hecho, sino también una cuestión de derecho.

¹¹ Véase Alain Touraine. *¿Podremos vivir juntos?: iguales y diferentes.*

¹² Nestor García Canclini. *Consumidores y ciudadanos. Conflictos culturales de la globalización.* p. 16.

Por lo general, los teóricos de la globalización están muy preocupados por el impacto económico que las políticas de corte neoliberal genera en los países en que se implementan y olvidan el impacto que tiene en el plano cultural, el cual no debería ser soslayado pues éste también repercute en la economía. Según Monteverde, la internacionalización de la cultura, es un tema poco estudiado por los teóricos de la globalización. Los monopolios culturales, por ejemplo, algunos medios de comunicación dado su alcance masivo podrían ser un instrumento para difundir conocimiento, cultura, y no productos y posiciones ideológicas que reafirman el discurso de la clase capitalista en aras de incrementar sus ganancias económicas. Las nuevas modalidades audiovisuales y masivas de organización de la cultura que surgieron durante la segunda mitad del siglo XX:

... fueron subordinadas a criterios empresariales de lucro, así como a un ordenamiento global que desterritorializa sus contenidos y formas de consumo. La conjunción de las tendencias desreguladoras y privatizadoras con la concentración transnacional de las empresas ha reducido las voces públicas, tanto en la "alta cultura" como en la popular. Esta reestructuración de las prácticas económicas y culturales conduce a una concentración hermética de las decisiones en élites tecnológico-económicas y genera un nuevo régimen de exclusión de las mayorías incorporadas como clientes.¹³

Por otro lado, la forma en que se visualiza la realidad y la que se quiere dar a conocer es distinta dependiendo de la postura que se tenga, ya sea académica y/o política, sin embargo, el lenguaje empleado es el mismo en la mayoría de los casos. La manera en que lo utilizan los teóricos globalistas, la élite empresarial y las agencias internacionales impide ver claramente cuáles son los objetivos que persiguen y encubre las desigualdades sociales. En otras palabras, "el lenguaje de la política está íntimamente relacionado con la política del lenguaje... la perversión del lenguaje ocurre cuando las mismas víctimas son acusadas, por sus propios verdugos, de los crímenes cometidos en su contra".¹⁴

Algunas agencias internacionales dicen estar dispuestas a cooperar o ayudar con la finalidad de incrementar el desarrollo económico de los países menos desarrollados. Sin embargo, dicha ayuda no sólo está condicionada a la compra de bienes producidos por los países donadores a precios más altos que los del mercado, sino que también está condicionada a que las principales empresas transnacionales tengan acceso a las materias primas a un costo mínimo, a una libre entrada en el mercado interno y a la eliminación de ciertas regulaciones laborales.

¹³ *Ibidem.* p. 25.

¹⁴ James Petras y Henry Veltmeyer. *Op cit.* p.155.

Desde el punto de vista de Petras y Veltmeyer, la visión de desarrollo que el sector capitalista-imperialista maneja es sumamente clasista y tendenciosa, dado que los indicadores que utilizan para medir el crecimiento de la acumulación de capital, la actividad comercial con el exterior, están vinculados con el beneficio que puede obtener la élite capitalista. Podemos encontrar varios ejemplos de cómo se tergiversa la significación real comprobada por los hechos de algunas nociones.

La competitividad internacional es un discurso muy utilizado para justificar las políticas de ajuste estructural: adaptarse a los requerimientos cambiantes del nuevo orden económico. Se busca la obtención de ganancias a costa de la explotación y no de la competitividad. Dentro de esta lógica, podría asegurarse que la causa principal del poco desarrollo económico de los países pobres se debe a su falta de competitividad en el plano internacional, cuando en realidad la competitividad es un factor más entre muchos otros que dan cuenta del desarrollo económico. Asimismo, las principales empresas transnacionales venden la idea de que el mercado global o el sistema capitalista mundial son los responsables de la reducción económica en los estándares de vida, de ese modo la empresa es vista como una víctima atrapada en una competencia global que la fuerza a reducir costos y despedir empleados.

Se podría seguir enumerando ejemplos de cómo los políticos, los Estados, las empresas transnacionales, las agencias internacionales y algunos académicos se encargan de tergiversar la realidad, pero ese no es el propósito de este trabajo. No obstante, reconocer cuál es el contexto que nos rodea es imprescindible para visualizar y materializar alternativas. Al respecto, Pablo González Casanova señala que:

El proyecto alternativo a la vez universal y social, tendrá que superar las injusticias y limitaciones de la democracia capitalista, y de las falsas liberaciones étnicas, coloniales o metropolitanas... la lucha de clases como la lucha contra la explotación es una realidad esencial, y será el punto clave de la política y el poder en una democracia de los pobres... la búsqueda de alternativas exige no dejar ningún cabo suelto y, en primer término, descartar soluciones populistas-nacionalistas o del socialismo real, que con el autoritarismo y la corrupción llevarían de nuevo al desastre. La historia no se puede repetir... la alternativa al neoliberalismo es un problema moral, político y social de urgente solución. Es también el más grande problema intelectual... La alternativa al Estado neoliberal será una democracia social, una alternativa democrática que luche por el poder de la mayoría y por una economía de la mayoría en cada nación y a nivel mundial.¹⁵

¹⁵ Pablo González Casanova citado en: James Petras y Henry Veltmeyer. *Op cit.* pp. 341-342.

De lo anterior se desprende que pensar en un proyecto alternativo es un gran reto en todos los sentidos, pero no por ello imposible. Las alternativas no tienen su origen exclusivamente en la academia, sino que principalmente tienen sus raíces en las luchas en todos los niveles y campos que incrementan la conciencia social.

3.1.2. *Globalización y neoliberalismo en su impacto en la educación*

La idea de educación pública surge a la par de la conformación de los Estados nacionales en el siglo XIX, que buscaba la formación del ciudadano definido desde su participación activa en la política de la nación. Después de luchas por la educación pública como un derecho imprescindible para vivir en democracia, presenciamos un cambio en la óptica que si bien no excluye la noción de ciudadano si la desplaza, colocando como fin social de la educación la formación del hombre como individuo productivo.

La globalización no sólo hace referencia al flujo internacional de mercancías, tecnologías, etcétera, sino que también da cuenta de la forma en que se establecen las relaciones sociales y las relaciones de poder entre los países y al interior de ellos. La globalización o imperialismo y las políticas de corte neoliberal aunadas a las demandas sociales expresadas en movimientos sociales específicos dan una dimensión diferente a la función social que debe cumplir la educación. Al respecto, García Canclini afirma que:

Los conflictos interculturales crecen en muchas fronteras nacionales y en todas las grandes ciudades del continente. Nunca ha sido tan necesario como ahora elaborar políticas educativas, comunicacionales y de regulación de las relaciones laborales que fomenten la convivencia democrática interétnica. En algunos países como Perú y Colombia, el deterioro de las condiciones económicas campesinas y urbanas es uno de los principales soportes de los movimientos guerrilleros, de las alianzas entre luchas campesinas y narcotraficantes, y de otras explosiones de desintegración social.¹⁶

Según Martínez Boom, la llamada globalización, hace pensar o crear la idea en la sociedad en general y en las clases dirigentes de que todos los países necesitan lo mismo en todos los ámbitos para competir a nivel internacional, de tal manera se legitiman y se impulsan procesos de reforma en el sector educativo, comunes para gran número de países. Hecho que se sustenta en la existencia de problemas también comunes para los sistemas educativos, independientemente de sus contextos. Asimismo, Margarita Noriega afirma que los Estados cuya política se base en los principios del neoliberalismo son proclives a crear:

¹⁶ Néstor García Canclini. *Op cit.* p. 152.

... un nuevo modelo de desarrollo educativo, acorde con los rasgos de la *Nueva Realidad* de las sociedades contemporáneas, es decir, con las tendencias de la modernidad. Tienden hacia ese nuevo modelo: el retiro del Estado, la descentralización, la atención a los más pobres entre los pobres, la marginación de los sindicatos, la evaluación y rendición de cuentas como condicionante a la asignación de recursos, las modalidades que buscan una mayor vinculación entre el sistema educativo y sistema productivo, y el énfasis puesto en la calidad por sobre la cantidad en la atención los servicios.¹⁷

Según Axel Didriksson¹⁸, en su artículo titulado “El cambio como tendencia dominante en la educación superior: presente y futuro”, la educación como la conciben, actualmente, las agencias internacionales, adquiere valor y sentido para seguir invirtiendo en ella, únicamente en la medida en que se conecte con los sistemas globales de producción o, lo que es lo mismo, si entra en el juego del supuesto incremento de las competencias económicas a través de su intervención. Los neoliberales aseguran que el principal objetivo de la educación escolarizada es lograr un desempeño efectivo de los individuos dotándolos de las competencias necesarias para desenvolverse productivamente en la sociedad actual, por la vía de mejorar la calidad de los servicios educativos.

De acuerdo con Didriksson, el conocimiento, no cualquier conocimiento, sino mejor dicho cierto conocimiento científico es considerado redituable y, por tanto, objeto de inversión, descartando, así, a conocimientos no tan redituables como el que se genera en el campo de las humanidades y sociales. El conocimiento en las sociedades actuales tiene como imperativo el saber cómo (know how), el cual consiste en el manejo de información oportuna para hacer algo. En otras palabras, “el conocimiento como capital se expresa fundamentalmente en las posibilidades de las instituciones educativas de realizar la transferencia de conocimientos y en la creación de tecnologías bajo formas útiles y dentro de prácticas comerciales”.¹⁹

El papel que desempeñan las instituciones educativas es consecuencia también de una nueva definición del papel que desempeña la investigación científica, la explosión y uso generalizado de los vehículos de la información y comunicación. De acuerdo con Didriksson, se está creando una nueva fuerza de trabajo, como efecto de los procesos actuales de cambio en las instituciones educativas y culturales,

¹⁷ Margarita Noriega Chávez. *Las reformas educativas y su financiamiento en el contexto de la globalización: El caso de México 1982-1994*. p. 36.

¹⁸ Investigador titular de la UNAM, Coordinador de la cátedra UNESCO “Universidad e integración regional”.

¹⁹ Axel Didriksson Takayanaqui. “El cambio como tendencia dominante en la educación superior: presente y futuro” en: Axel Didriksson Takayanaqui y Alma Herrera M (Coords.). *La transformación de la Universidad mexicana. Diez estudios de caso en transición*. p. 356.

fuerzas de trabajo que tienden a estar conectadas en redes, sistemas informáticos y cibernéticos. Pero para que exista esta nueva forma de trabajo se requiere una nueva organización de las instituciones educativas; por ello, desde hace dos décadas, la educación ha sido valorada desde su articulación con la producción de conocimientos.

Según Didricksson, esta perspectiva estratégica que considera a la educación como una mercancía ha repercutido en la orientación de las funciones, tareas y objetivos de la educación pública, lo cual ha significado una ruptura con la tradicional concepción de institución educativa de nivel superior. Sin embargo, cabe destacar que el uso de la ciencia y la investigación académica como mercancía no es nueva, lo que “aparece como nuevo ahora es la intensidad y la relevancia con la que se presenta este proceso, la reducción del tiempo entre descubrimiento y su utilización, y el incremento de las formas diferenciadas en las que la universidad interactúa con la sociedad, la producción y la división internacional del trabajo”.²⁰

Cabe señalar que, en términos generales, Didriksson se refiere a la educación de nivel superior. Sin embargo, el análisis que hace de este nivel educativo, nos da una perspectiva general de lo que se espera de todo el sistema educativo. Es decir, la educación que se ha impulsado en los otros niveles se inclina hacia el terreno tecnológico y económico, por lo tanto, las humanidades, las ciencias sociales y las artes son descuidadas. De la educación media superior se espera formar técnicos, de la educación básica se desea que los estudiantes adquieran nociones elementales de matemáticas y habilidades lingüísticas suficientes para trabajar en el sector industrial.

Por otro lado, en la educación básica, el concepto de educación basado en competencias al igual que muchos otros como el de calidad, puede ser leído en dos sentidos dependiendo del lugar y la postura que se tome: 1) puede entenderse a las competencias como el hecho de ser competente frente a una situación o la forma en que se adquiere o emplea cierto conocimiento, y 2) puede entenderse como el hecho de competir entre iguales, en este caso entre los compañeros de clase no por el amor al conocimiento, sino por el deseo de ser reconocido socialmente. Esto ocasiona un mayor individualismo en detrimento de la creación de la escuela como un espacio en donde no sólo se aprende a través de los libros, el maestro u otras herramientas didácticas, sino sobre todo como el lugar en donde se aprende de la participación y cooperación entre pares, como el lugar en donde lo importante no es el éxito de un individuo, sino el aprender a ser solidario, cooperar con los otros,

²⁰ *Ibidem.* p. 357.

aprender de los otros y no sólo apropiarse del conocimiento, sino construirlo en colectivo dentro del salón de clases.

Desde esta lógica, los factores competitivos son la rapidez, la confiabilidad de la entrega y la capacidad para ampliar la oferta de bienes y servicios que demandan los consumidores. Pero sobre todo, la calidad es el punto de atención de la educación para formar individuos competitivos, eficaces y adaptados a los cambios laborales permanentes. En otras palabras, la calidad es vista como la capacidad que el egresado tiene para enfrentarse a una economía cambiante.

Hoy en día, se habla de calidad desde diferentes lugares, por ejemplo: los académicos, los políticos, las políticas educativas, agencias internacionales. Pero qué es la calidad y para qué sirve. Parece ser un término obvio para todos y, generalmente, no se hace explícito. Sin embargo, sería necesario especificar qué es calidad, puesto que mientras para algunos está relacionada con la lógica del capitalismo, para otros podría estar asociada a democratizar las relaciones sociales; por ejemplo, Pablo Latapí sostiene que la calidad no es algo nuevo:

Entre los educadores la calidad ha sido objeto de reflexión desde siempre; no esperamos que las teorías empresariales la pusieran de moda; no nos preocupa conquistar el mercado con nuestro producto; abordamos la calidad desde perspectivas humanas más profundas; nos interesa ayudar a los seres humanos a buscar su plenitud. Si en nuestra búsqueda de calidad y en las decisiones políticas intervienen también los recuerdos y experiencias personales, ello se debe a que la educación como lazo entre las generaciones es también tradición y regreso continuo a los orígenes.²¹

Es un hecho que poner en el centro de la educación a la calidad medida por la productividad, conduce a aplicar criterios mercantilistas y cuantitativos dentro de la misma, en detrimento de las funciones que teóricamente debería cumplir la educación para la formación integral del individuo. De acuerdo con Martínez Boom, a la educación se le despoja de su sentido humano y se le otorga un mayor significado a su utilización en sistema económico-productivo. La calidad se enfoca en el individuo, en ciertas escuelas y actores, pues lo que no es de calidad queda desplazado; de ahí, también la necesidad de competir y ser competente. En suma, la calidad se emplea con una carga productivista y economicista que cosifica al alumno y sus aprendizajes. La calidad y aprendizaje van de la mano, ambos tienden a individualizar. Actualmente, se pone un mayor énfasis en el aprendizaje. Al respecto Martínez Boom asevera que:

²¹ Pablo Latapí. *Tiempo educativo II*. p. 158.

El concepto de aprendizaje restringe el significado, la acción y el campo no sólo de la enseñanza sino también de la pedagogía y del maestro, coartando así la posibilidad de relación con otros ámbitos que no sean estrictamente definidos por las necesidades sociales.²²

La relevancia que se le otorga a la calidad y a la evaluación forma parte de las políticas educativas que pregonan la eficiencia y la competitividad. Sin embargo, habría que preguntarse si, en realidad, la evaluación o medición tienen por finalidad incrementar la calidad o si, más bien, sirven como un artificio para justificar un incremento salarial. En este caso, ubicamos al Programa de Carrera Magisterial el cual asegura evaluar a los maestros de educación básica con el propósito de mejorar la “calidad”.

Algunos autores como Guevara Niebla consideran que, actualmente, no se pretende llevar educación a toda la población, puesto que el periodo expansivo ha terminado, sino que el objetivo consiste en poner especial atención en ciertos aprendizajes y conocimientos que contribuyan a la productividad. En palabras de Martínez Boom:

Se produce un desplazamiento significativo consistente en que la administración y la financiación del sistema dejan de ser el objetivo central de la política educativa, y está focaliza su atención en el logro de aprendizajes efectivos. Este proceso se realizó inicialmente al amparo de las políticas neoliberales dando inicio a un campo de acción que se conocerá como *los programas de ajuste estructural* que incluyó todas las acciones conocidas hasta entonces como programas sociales y en el que la educación hace parte sustantiva.²³

Podemos afirmar que el neoliberalismo constituye el telón de fondo de las políticas educativas, pero no podemos asegurar lo mismo en el caso de la práctica educativa. Es preciso comprender que política educativa y práctica educativa son dos niveles distintos; por ejemplo, el Artículo tercero es una evidencia clara de una política educativa hecha ley, sin embargo, existe un gran abismo entre la letra del Artículo y la realidad. De acuerdo con Amparo Ruiz del Castillo, existe un divorcio entre la letra de la Constitución y la práctica, puesto que la educación no es totalmente gratuita, ni tienen acceso a ella toda la población, ni ha conseguido el desarrollo independiente del país, ni ha eliminado las desigualdades sociales.

Los neoliberales, guiados por una visión del Estado débil, conciben a las escuelas como agujeros negros en los que se invierte dinero y aparentemente desaparece, pero sin que nadie tenga resultados adecuados. Por ello, aseguran que es necesario

²² Alberto Martínez Boom. *Op cit.* p. 228.

²³ *Ibidem.* p. 266.

configurar a los sistemas educativos como los lugares en que se formaran a los sujetos que aprenderán a adaptarse a las exigencias del mercado y a contextos de mayores exigencias de productividad. En consecuencia, autores como Martínez Boom afirman que la educación pública ya no es un derecho de los ciudadanos, sino que la educación pasa a convertirse en un producto-servicio que se ofrece y está a la venta; por ende, la educación está sometida a las leyes del mercado. Y una de las leyes del mercado es “su propia supervivencia: se vende y se compra para que haya mercado, es decir, para seguir vendiendo y comprando. La educación pasa a ser entonces objeto de consumo: se hace educación, se ofrece educación, se demanda educación, para poder vender y comprar educación”.²⁴

Sin embargo, no puede hablarse de un mercado educativo en el estricto sentido del término. Más bien, puede asegurarse que las políticas educativas están encaminadas a propiciar una mayor participación del sector privado en la educación, estableciendo, así, las bases para la competencia entre los establecimientos educativos. En suma, la función social que las políticas neoliberales le asignan a la educación hace referencia al crecimiento económico, la competitividad, la formación para el trabajo y a la capacitación para el desarrollo tecnológico. Dichas funciones sociales priman sobre las denominadas funciones individuales asociadas con la función de socializar, transmitir la cultura y desarrollar la personalidad. Según Pablo Latapí:

La educación ahora requerida privilegia las habilidades propias de un vendedor: la ponderación de la competencia, el cálculo de futuros y la lógica de maximización del beneficio; sin sospecharlo todos tenemos ya alma de mercaderes. El saber contemplativo cede ante el pragmático; la ciencia no interesa como comprensión del mundo sino como desarrollo de productos; es inútil la literatura que no conduce a conclusiones y la poesía salió del currículo porque no tiene compradores. El hombre mercantil no escucha las preguntas de la esfinge; no ahonda sus enigmas ni se tortura ponderando sus perplejidades; no entiende que la plenitud humana requiere, a veces, apostar a una incertidumbre o asumir un riesgo sin avales.²⁵

Desde esta perspectiva, el campo de la educación no sólo sufre una transformación radical que afecta sus fines sociales, su estructura y su funcionamiento cuando se ubica en la lógica del mercado capitalista, sino que también transforma su relación tanto con la sociedad como con el Estado. A continuación revisaremos de manera más concreta cómo es que se llevaron a cabo las políticas educativas expresadas en reformas que dieron por consecuencia: la descentralización educativa firmada en

²⁴ *Ibídem.* p. 204.

²⁵ Pablo Latapí. *Tiempo educativo II.* p. 26.

el Acuerdo Nacional para la Modernización y Educativa; la reforma al Artículo tercero; y la Ley General de Educación.

3.2. La reforma de educación básica

La globalización y las políticas de corte neoliberal impactan a la educación, sin embargo, no debe considerarse que son condicionantes en las políticas que se implementan en determinada sociedad. No podemos menospreciar el papel que desempeñan diversos actores como sindicatos, empresas y sociedad en la lucha para que sus ideales o posturas de lo que debe ser la educación queden plasmados en el ideario educativo a través de leyes y de que se pongan en práctica a través de políticas educativas y más concretamente en los contenidos curriculares.

La educación como institución social tiene múltiples funciones, una de ellas es la socializadora y la productiva para el crecimiento de las economías nacionales, pero también hay que considerar su función individual respecto a los beneficios y retribución que obtienen los particulares. La escuela no puede, por sí misma, acabar con las diferencias sociales, sino que en algunas ocasiones es un agente social más donde la exclusión social se recrea. Con ello no queremos decir que la escuela sea un ente meramente reproductor de las diferencias sociales. El Estado no sólo es un elemento inerte ante los procesos educativos, tampoco es un ente perverso que únicamente reproduce las diferencias sociales. Se trata de un elemento de utilidad para los miembros de las clases económicamente y políticamente dominantes y sus intereses, como un interlocutor con el resto de los integrantes de la sociedad. El Estado como regulador de las instituciones impone un tipo ideal de hombre y de mujer en la escuela. El tipo ideal que busca formar ya no es el sujeto que responde a las características de un país o región, sino un tipo de hombre que se inserta en el contexto de la llamada globalización.

De acuerdo con Margarita Noriega Chavéz, a partir del gobierno de Miguel de la Madrid Hurtado (1982-1988) y con las políticas económicas y sociales implementadas durante el gobierno de Salinas de Gortari (1988-1994) empezó a configurarse un nuevo tipo de Estado mejor conocido como neoliberal. La política económica de Salinas de Gortari representó un retroceso en el sentido de que la sociedad en general y las clases sociales más desfavorecidas económicamente se vieron perjudicadas con los cambios que se llevaron a cabo en materia legal. Las políticas y la gestión administrativa dieron lugar a una serie de transformaciones que permitieron: a) la reforma al artículo 27 constitucional, el cual regula las disposiciones legales en cuanto a la propiedad de la tierra, las aguas y el subsuelo; b) la privatización de algunas empresas públicas; por ejemplo, Telefonos de México, Mexicana de Aviación, Industrias Conasupo, los bancos y los ingenios azucareros; y

c) la firma y entrada en vigor del Tratado de Libre Comercio²⁶. De acuerdo con esta autora:

Los avances del proyecto salinista se vieron estimulados por los resultados globales que se comenzaron a obtener con las transformaciones. Desde mediados del periodo sexenal, la disciplina con que se aplicó el ajuste estructural se vio reflejada en los indicadores macroeconómicos. En estos términos, los resultados magnificados por los medios masivos ayudaron a formar la imagen de un régimen exitoso. El crecimiento se reinició, el valor del PIB, se incrementó en términos reales; entre 1986 y 1993, pasó de un crecimiento negativo del 3.8 por ciento a un promedio anual de 2.9 por ciento.²⁷

Con las políticas adoptadas en el gobierno de Salinas de Gortari se benefició no sólo a la clase empresarial del país, sino que también se realizaron las reformas jurídicas pertinentes para que empresarios de otras nacionalidades pudiesen sacar provecho de los recursos naturales y humanos. La situación de desventaja social en que se mantuvo a las clases sociales se hizo patente al final del sexenio cuando en primer lugar, sobrevinó la crisis económica de 1994 y, en segundo lugar, cuando el denominado Ejército Zapatista de Liberación Nacional se levantó en armas al tomar la ciudad de San Cristobal de las Casas, Chiapas, el día primero de enero de 1994. Fecha en la que también entró en vigor el TLC. Los insurrectos mayoritariamente indígenas de Chiapas pusieron en evidencia que la situación económica y social del país no correspondía con la imagen que los gobernantes trataban de proyectar en el exterior.

Durante el sexenio de Salinas de Gortari la educación pública básica sufrió grandes modificaciones expresadas en:

- El Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal (ANMEB), firmado el 18 de mayo de 1992 por todos los gobernadores de las entidades federativas, el titular de la Secretaría de Educación Pública, el Secretario General del SNTE y por el presidente de la República.

Según Pablo Latapí, el análisis de este acuerdo debe hacerse a la luz de las “políticas modernizadoras” que impulsó Salinas de Gortari. Asimismo, implica revisar en los hechos qué significó “modernizar” al país:

²⁶ En diciembre de 1992, el Tratado de Libre Comercio fue firmado por Salinas de Gortari, el presidente de los Estados Unidos de Norteamérica, George Bush, y el primer ministro canadiense Brian Mulroney. Este acuerdo entró en Vigor en enero de 1994, tras ser aprobado por las Cámaras Legislativas de los tres países firmantes.

²⁷ Margarita Noriega Chávez. *Op cit.* p. 125.

Concebidas esencialmente como un cambio de orientaciones de las políticas económicas, la “modernización” se proponía reducir el peso del Estado y ampliar el libre juego de los mercados, impulsar la competitividad de los productos principalmente de exportación e incrementar la productividad real de la fuerza de trabajo. Pero esto abarcaba también el sistema educativo, sobre el cual proyectaba varios cambios: la disminución de la gratuidad de los servicios, el fomento de la enseñanza privada, la descentralización y el énfasis en los valores de la llamada “sociedad del conocimiento”... Los asuntos que eran objeto de negociación para el ANMEB tenían por tanto este marco de referencia ideológico y político.²⁸

- La reforma al Artículo tercero constitucional. Durante el gobierno de Salinas de Gortari, éste fue modificado dos veces. La primera reforma realizada en 1992 derogó su cuarta fracción que prohibía la intervención de los miembros adscritos a cualquier organización religiosa a fungir como maestros o directores en cualquiera de los niveles y modalidades educativas. La cuarta fracción del Artículo tercero promulgado en 1980²⁹ establecía lo siguiente:

IV. Las corporaciones religiosas, los ministros de cultos, las sociedades por acciones que, exclusiva o predominantemente realicen actividades educativas, y las asociaciones o sociedades ligadas con la propaganda de cualquier credo religioso no intervendrán en forma alguna en planteles en que se imparta educación primaria, secundaria y normal y la destinada a obreros o a campesinos.³⁰

Por lo tanto, la laicidad dejó de ser una obligación de las escuelas privadas. De acuerdo con Pablo Latapí, la derogación de dicha fracción era un requisito impuesto en las negociaciones para la firma del TLC.³¹

²⁸ Pablo Latapí. *La SEP por dentro. Las políticas de la Secretaría de Educación Pública comentadas por cuatro de sus secretarios (1992-2004)*. p. 51.

²⁹ Cabe señalar que el Artículo tercero constitucional de 1980, solamente agregó una fracción al texto del Artículo tercero vigente de 1946. La fracción que añadía textualmente declaraba que: Las universidades y las demás instituciones de educación superior a las que la ley otorgue autonomía, tendrán la facultad y responsabilidad de gobernarse a sí mismas; realizarán sus fines de educar, investigar y difundir la cultura de acuerdo con los principios de este Artículo, respetando la libertad de cátedra e investigación y de libre examen y discusión de las ideas, determinará sus planes y programas, fijarán los términos de ingreso, promoción y permanencia de su personal académico; y administrarán su patrimonio. Las relaciones laborales tanto del personal académico como del administrativo, se normarán por el apartado A del Artículo 123 de esta Constitución, en los términos y modalidades que establezca la Ley Federal de Trabajo conforme a las características propias de un trabajo especial, de manera que concuerden con la autonomía, la libertad de cátedra e investigación y los fines de las instituciones a que esta fracción se refiere. Carlos Ornelas. *Op cit.* Apéndice A.

³⁰ *Ibidem*.

³¹ En este sentido cabe señalar que no sólo se derogó la fracción cuarta del Artículo tercero, sino que para ello tuvo que reformarse el artículo 31 para afirmar la obligación de los padres de enviar a sus hijos a la escuela primaria y secundaria y, en el trayecto, desapareció el concepto de primaria elemental que substituía como un anacronismo en la Constitución. También se excluyó el límite de 15 años de edad para asistir a la escuela y, de esa manera, ratificar la igualdad jurídica de todos los mexicanos. Carlos Ornelas. *Op cit.* p. 80.

La segunda reforma al Artículo tercero que se llevó a cabo en 1993 estableció la obligatoriedad de la educación secundaria:

Todo individuo tiene derecho a recibir educación. El Estado- Federación, Estados y Municipios- impartirá educación preescolar, primaria y secundaria. La educación primaria y la secundaria son obligatorias.

La educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria y la conciencia se solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia.

Asimismo, el Artículo tercero de 1993 establecía que el ejecutivo federal sería quien determinaría los programas de estudio, pero los podría a consideración de los diferentes sectores sociales que intervienen en la educación:

III. Para dar pleno cumplimiento a lo dispuesto en el segundo párrafo y en la fracción II, el Ejecutivo Federal determinará los planes y programas de estudios de la educación primaria, secundaria y normal para toda la República. Para tales efectos, el Ejecutivo Federal considerará la opinión de los gobiernos de las entidades federativas y de los diversos sectores sociales involucrados en la educación, en los términos que la ley señale.

Esto no sólo dio lugar a los Consejos de Participación Social, sino que también permitió la ingerencia legal del sector empresarial en las cuestiones educativas.

Por último, el Artículo tercero de 1993 otorgó mayores concesiones a los particulares. El Artículo tercero promulgado en 1992 establecía en su tercera fracción sobre los particulares que:

III. Los particulares podrán impartir educación en todos sus tipos y grados. Pero por lo que concierne a la educación primaria, secundaria y normal y a la de cualquier tipo o grado, destinada a obreros y a campesinos, deberá obtenerse previamente, en cada caso, la autorización expresa del poder público. Dicha resolución podrá ser negada o revocada, sin que contra tales resoluciones proceda juicio o recurso alguno.³²

El Artículo tercero de 1993³³ establecía en su fracción que se refiere a los particulares que:

³² *Ibidem*. Apéndice A.

³³ ARTÍCULO TERCERO 3º. Todo individuo tiene derecho a recibir educación. El Estado- Federación, Estados y Municipios- impartirá educación preescolar, primaria y secundaria. La educación primaria y la secundaria son obligatorias. La educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria y la conciencia se solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia.

VI. Los particulares podrán impartir educación en todos los tipos y modalidades. En los términos que establezca la ley, el Estado otorgará y retirará el reconocimiento de validez oficial a los estudios que realicen en planteles particulares. En el caso de educación primaria, secundaria y normal, los particulares deberán:

impartir la educación con apego a los mismos fines y criterios que establecen el segundo párrafo y la fracción II, así como cumplir los planes y programas que se refiere la fracción III, y

Obtener previamente, en cada caso, la autorización expresa del poder público, en los términos que establezca la ley.

-
- I. Garantizada por el Artículo 24 de la libertad de creencias, dicha educación será laica y, por tanto, se mantendrá por completo ajena a cualquier doctrina religiosa;
 - II. El criterio que orientará a esa educación se basará en los resultados del progreso científico, luchará contra la ignorancia y sus efectos, las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios. Además:
 - a) Será democrático, considerando a la democracia no solamente como una estructura jurídica y un régimen político, sino como un sistema de vida fundado en el constante mejoramiento económico, social y cultural del pueblo.
 - b) Será nacional, en cuanto –sin hostilidades y exclusivismos- atenderá a la comprensión de nuestros problemas, al aprovechamiento de nuestros recursos, a la defensa de nuestra independencia política, al aseguramiento de nuestra independencia económica y a la continuidad y acrecentamiento de nuestra cultura, y
 - c) Contribuirá a la mejor convivencia humana tanto por los elementos que aporte a fin de robustecer en el educando, junto con el aprecio de la dignidad de la persona y la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad, cuanto por el ciudadano que ponga en sustentar los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos los hombres, evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos o de individuos.
 - III. Para dar pleno cumplimiento a lo dispuesto en el segundo párrafo y en la fracción II, el Ejecutivo Federal determinará los planes y programas de estudios de la educación primaria, secundaria y normal para toda la República. Para tales efectos, el Ejecutivo Federal considerará la opinión de los gobiernos de las entidades federativas y de los diversos sectores sociales involucrados en la educación, en los términos que la ley señale;
 - IV. Toda la educación que el Estado imparta será gratuita.
 - V. Además de impartir la educación preescolar, primaria y secundaria, señaladas en el primer párrafo el Estado promoverá y atenderá todos los tipos y modalidades educativos –incluyendo educación superior- necesarios para el desarrollo de la Nación, apoyará la investigación científica y tecnológica, y alentará el fortalecimiento y difusión de nuestra cultura.
 - VI. Los particulares podrán impartir educación en todos los tipos y modalidades. En los términos que establezca la ley, el Estado otorgará y retirará el reconocimiento de validez oficial a los estudios que realicen en planteles particulares. En el caso de educación primaria, secundaria y normal, los particulares deberán:
 - a) impartir la educación con apego a los mismos fines y criterios que establecen el segundo párrafo y la fracción II, así como cumplir los planes y programas que se refiere la fracción III, y
 - b) Obtener previamente, en cada caso, la autorización expresa del poder público, en los términos que establezca la ley.
 - VII. Las universidades y las demás instituciones de educación superior a las que la ley otorgue autonomía, tendrán la facultad y responsabilidad de gobernarse a sí mismas; realizarán sus fines de educar, investigar y difundir la cultura de acuerdo con los principios de este Artículo, respetando la libertad de cátedra e investigación y de libre examen y discusión de las ideas, determinará sus planes y programas, fijarán los términos de ingreso, promoción y permanencia de su personal académico; y administrarán su patrimonio. Las relaciones laborales tanto del personal académico como del administrativo, se normarán por el apartado A del Artículo 123 de esta Constitución, en los términos y modalidades que establezca la Ley Federal de Trabajo conforme a las características propias de un trabajo especial, de manera que concuerden con la autonomía, la libertad de cátedra e investigación y los fines de las instituciones a que esta fracción se refiere, y
 - VIII. El Congreso de la Unión, con el fin de unificar y coordinar la educación en toda la República, expedirá las leyes necesarias, destinadas a distribuir la función social educativa entre la Federación, los Estados y los Municipios, a fijar las aportaciones económicas correspondientes a ese servicio público y a señalar las sanciones aplicables a los funcionarios que no cumplan o hagan cumplir las disposiciones relativas, lo mismo que a todos aquellos que las infrinjan.

De esta manera los particulares tienen mayores posibilidades de lucrar con la educación. Pero de acuerdo con Hugo Aboites, no sólo se otorgan más concesiones a los particulares, sino que “la inversión extranjera en educación ya no tiene ahora limitación alguna a nivel constitucional, salvo el cumplimiento de los requisitos (bastante elementales, por cierto) que están incluidos en la Ley General de Educación y las disposiciones de la también nueva Ley de Inversión Extranjera”.³⁴

- La Ley General de Educación publicada el 13 de julio de 1993 en el Diario Oficial de la Federación, sustituyó la Ley Federal de Educación de 1973. De acuerdo con Hugo Aboites, autor del libro “Viento del norte”, esta nueva ley permite la ingerencia de grupos o corporaciones internacionales el derecho a participar en algunas cuestiones educativas, ya que la ley dejó de ser del ámbito federal para abrir las puertas a todo aquel que esté interesado en el campo educativo. Según este autor, antes de la firma del Tratado de Libre Comercio, éste excluía:

... el Capítulo Tercero de la Ley Federal (“Distribución de la Función Educativa”) así como el capítulo segundo de la todavía vigente Ley de Coordinación de la Educación Superior (“Coordinación y Distribución”). Resulta comprensible el porqué de estas excepciones: es en estos casos que el Estado se abroga las funciones de conducción y de impulso a la educación, así como la facultad de autorizar y clausar los establecimientos educativos particulares.³⁵

Para este autor, estas omisiones son una prueba clara de que el Estado mexicano ya no es el que decide sobre las cuestiones que están y que deben ser sujetas a inversión. En otras palabras:

... las exclusiones también sientan el principio de que el Tratado es el marco que determina qué debe considerarse como abierto a la inversión y qué debe quedar excluido. Incluso las disputas de inversionistas con el gobierno o los conflictos de interpretación respecto de las inversiones educativas, como de otras, no queda a los Estados respectivo sino a un órgano nuevo y externo, la Comisión de Libre Comercio. Con ello, el principio normativo para la educación pública ya no está en último término en la Constitución, sino en el Tratado.³⁶

Dichas reformas fueron posibles porque, en primer lugar, décadas atrás se realizaron algunos intentos de reformas que no se concretaron cabalmente y, en

³⁴Vicente Hugo Aboites Aguilar. *Viento del norte: TLC y privatización de la educación superior en México*. p. 80.

³⁵ *Ibidem*. p. 80.

³⁶ *Ibidem*. p. 81.

segundo lugar, porque las condiciones sociales lo permitieron. Es decir, se logró negociar entre las cúpulas del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) y de la Secretaría de Educación Pública (SEP).

Reforma no quiere decir progreso en sentido absoluto. Es claro que también avanza, o progresa, una enfermedad, luego entonces no todo cambio implica necesariamente un mejoramiento. De acuerdo con Martínez Boom:

La reforma tiene dos connotaciones: por un lado, se expresa como un programa político de acción, con estrategias que van del centro a la periferia y, por otro, insinúa intencionalidades que se dan entre diversos actores sociales. La reforma es, pues, parte del proceso de regulación social; expresa la estrategia a través de la cual el poder no sólo delimita y define las prácticas sociales, sino que pone en juego los sistemas del orden, de apropiación y de exclusión. Y dado que la reforma está más en el orden de las relaciones sociales y de poder, la mejor manera de verla es considerándola parte del proceso de regulación social, entendiendo por tal las reformas específicas a través de las cuales el poder genera y afecta las relaciones sociales.³⁷

Uno de los mejores caminos para impulsar reformas, sin acrecentar los problemas sociales, ni provocar que éstos se conviertan en grandes movimientos que representen un ataque frontal al Estado, es mediante la vía del consenso. En el caso mexicano, el SNTE hizo ver a Carrera Magisterial como un logro en sus negociaciones con el Estado y más concretamente con la SEP, sin embargo, es importante analizar en qué consiste Carrera Magisterial para ver si en realidad fue un logro.

Los ejes sobre los que se estructuró la reforma del sistema educativo, en el sexenio de Salinas de Gortari, fueron los siguientes:

- Se inició el proceso de descentralización administrativa y educativa apoyado y motivado por el Estado. Proceso que permitió otorgar una mayor autonomía a los estados de la federación en materia de gestión de recursos. Sin embargo, no se tomaron las medidas básicas para que la descentralización continuará a un largo plazo, puesto que, actualmente, al interior de algunas entidades federativas se tiende a la centralización. La descentralización no ha obtenido los resultados estipulados, pues se han presentando casos en que los gobiernos estatales no

³⁷ Alberto Martínez Boom. *Op cit.* p. 276.

pueden responsabilizarse cabalmente de la educación y han pretendido devolverla al gobierno federal.³⁸

- Se articularon conceptos tales como calidad, competitividad y ciudadanía, mismos que son exigidos en el desarrollo de los individuos, pues se asegura que reforzaran las habilidades necesarias para crear hombres industriosos o productivos.

- Se hizo imperiosa la necesidad de la evaluación para medir y mejorar la calidad. Es crucial reconocer la importancia de la evaluación en todo proceso educativo, sin embargo, no debe confundirse medición con evaluación. Realmente es necesaria una evaluación de todos los actores e instituciones involucrados en la educación, pero no para vigilar o castigar a los sujetos e instancias, sino para solucionar los problemas.

- Se hizo evidente la necesidad de la profesionalización docente; de ahí se explica la creación de Carrera Magisterial, la cual no ha cumplido con su propósito de mejorar el desempeño docente, ya que simplemente es vista como un artificio político para incrementar el salario de los maestros. Esto nos da cuenta, en primer lugar, de la inexistencia de un verdadero interés por parte de maestros, autoridades educativas y del sindicato por formar docentes comprometidos con su trabajo y con la sociedad y, en segundo lugar, nos da cuenta de que no existe una política dirigida a regular el salario del magisterio.

- Se impulsó la participación social en el sector educativo. La reforma a la escuela y a la enseñanza se orientó a garantizar que la educación pudiese ser intervenida y regulada por el mayor número posible de sectores sociales (como empresarios, padres de familia y comunidad en general) y no exclusivamente por un grupo de políticos. A pesar del apoyo que se ha brindado para crear una sociedad de padres de familia representativa, no se puede decir que exista. Esto nos habla del poco interés que la sociedad tiene por la educación. Al respecto, hoy en día, Guevara Niebla afirma que:

³⁸ Entre las razones que la gobernadora de Zacatecas, Amalia García Medina, dio durante la reunión de la Conferencia Nacional de Gobernadores (CONAGO) para regresar el poder de la educación básica al gobierno federal, está que se deben finalizar los compromisos del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, debido a que el gobierno federal incumplió con el otorgamiento de los recursos económicos y el financiamiento educativo pactado. La recomendación de la mandataria estatal sacó a la luz pública el problema de la insuficiencia del presupuesto otorgado a cada estado en materia educativa, que a consideración de Ruiz Muños “nunca es suficiente la inversión en educación, debido a que los fondos son menores a las necesidades del sistema educativo nacional... La demanda de revisión de las partidas y la adherencia de otros mandatarios estatales podrían resultar decisivas y fundamentales para la adquisición de compromisos, como la creación de un fondo de equidad para compensar a los estados más rezagados o con menos recursos. *Cfr.* Gabriel León Zaragoza. “La federación debe retomar control de la educación básica del país: experta” en: *La jornada*. Lunes 18 de septiembre 2006.

... de hecho y de derecho ni los padres de familia, ni los maestros, ni los ciudadanos tienen capacidad de intervención en las principales decisiones educativas. La SEP lo decide todo: reformas a planes de estudio..., la masiva incorporación de tecnología a las aulas (como el programa Enciclomedia), etcétera.³⁹

- Y por último, se hizo una reforma curricular⁴⁰. Lo cual no es nada desdeñable puesto que el currículum dicta el tipo de hombre requerido para la sociedad o para determinado nivel escolar. En otras palabras, lo que prescribe el currículum es un “deber ser”, una idea o un concepto de hombre implícito en los fines del sistema educativo. Sin embargo, uno se pregunta dónde está el interés real por la educación y por la población cuando no se prevén los problemas y se permite que siga existiendo el rezago educativo. Al respecto Etelvina Sandoval Flores afirma que:

No existe una coordinación entre direcciones generales, pues cuando se plantea una reforma educativa no se considera a los maestros, ni a los futuros maestros. Por ejemplo: La reforma del currículum de secundaria en 1974 cambió la enseñanza por asignaturas a áreas de conocimiento, pero la escuela normal superior (ENS) siguió formando maestros por asignatura hasta que en 1983 modificó su plan de estudios y formó ya maestros por áreas de especialidad. Existió un rezago de 12 años entre la modificación en la secundaria y el egreso de la primera generación de maestros formados con la orientación de este nivel educativo. Para 1993 la reforma en secundarias regresa a la enseñanza por asignaturas y en la ENS los futuros maestros siguen formándose por áreas hasta 1999, fecha en que se implementa un nuevo plan de estudios por asignaturas; en este caso hablamos de un rezago de diez años. Y para reafirmar esta situación, en la elaboración de la RIES (Reforma Integral a la Educación Secundaria) estas instituciones no fueron convocadas.⁴¹

Importa señalar que la consolidación de la reforma educativa de los noventa tuvo como antecedente algunos esfuerzos previos como el realizado por el gobierno de Miguel de la Madrid Hurtado (1982-1988) llamado Revolución Educativa. Con la política de Revolución Educativa se desmanteló la dinámica de crecimiento existente

³⁹ Gilberto Guevara Niebla. “Democracia y educación” en: Luis Eugenio Todd y Víctor Arredondo (Coords). *La educación que México necesita. Visión de expertos*. p.97.

⁴⁰ Es importante mencionar que lo que especifica un currículum es un determinado proyecto cultural, no abarca todos los contenidos culturales, en primer lugar, porque es imposible y, en segundo lugar, porque sólo se abarcan los contenidos culturales reconocidos socialmente o aquellos que resultaron de la clasificación y elección mediante las negociaciones de poder entre los diferentes grupos. Asimismo, el currículum forma para un deber ser mediante la prescripción de los contenidos de enseñanza, métodos de enseñanza, sistemas de evaluación y acreditación.

⁴¹ Etelvina Sandoval Flores. “La educación básica en México” en: Luis Eugenio Todd y Víctor Arredondo (Coords.). *Op cit.* p. 158.

de dependencias de la SEP hasta entonces, para entrar en una nueva fase de desaceleración. De acuerdo con Margarita Noriega, la cobertura, que había venido creciendo en forma sostenida, se estancó en algunos casos y en otros disminuyó. “Hacer más con menos se convirtió en la consigna que frenó el dinamismo sectorial para entrar en una fase de desaceleración... hubo importantes recortes que obligaron a la desaparición de diversas dependencias de la SEP”.⁴²

Las políticas de austeridad adoptadas durante la llamada Revolución Educativa tenían como ejes principales: a) disminución drástica del presupuesto real del gasto federal total en educación y de los porcentajes destinados al sector, debido a que la prioridad era el pago de la deuda externa; b) reducción al máximo de los gastos de inversión; c) aplicación de una política de abatimiento salarial al magisterio y de restricción a las intervenciones del sindicato magisterial, y d) impulso decidido a un proceso drástico de descentralización.

3.2.1. La descentralización educativa

En primer lugar, es importante esclarecer cómo denominar al proceso de federalización (o para otros descentralización), que consistió en la transferencia de personal, de escuelas y de recursos del gobierno federal a los gobiernos de los estados, mientras que el gobierno federal conserva y refuerza sus facultades normativas sobre el conjunto del sistema educativo nacional. Por lo general, se hace referencia al término federalización en forma indiscriminada, lo cual obliga a precisarlo:

... se refiere al tipo de relación que establece un sistema político en el cual, con fundamento en una Constitución, se distribuyen las competencias entre los órdenes central y regional. Sin embargo, se ha utilizado tanto para referirse a una centralización, que es la extensión de facultades del gobierno federal, como a la devolución de ellas a los estados, es decir, a una descentralización.⁴³

En otras palabras, la llamada “federalización educativa” es, más bien, un proceso de descentralización educativa que radica en una nueva forma de asignar y distribuir recursos en el corto y mediano plazos. Martínez Boom sostiene que las reformas de descentralización son impulsadas por una nueva manera de asegurar el financiamiento, cuyo objetivo es aumentar el rendimiento y la productividad con la menor inversión posible. Es decir, hacer más con menos.

⁴² Margarita Noriega Chávez. *Op cit.* p. 111.

⁴³ Josefina Zoraida Vázquez. “Un siglo de descentralización educativa. 1821-1917” en: María del Carmen Pardo (Coord.) *Federalización e innovación educativa en México.* p. 33.

De acuerdo con Alberto Arnaut, la descentralización siempre ha sido un tema sujeto a debate y envuelto en múltiples polémicas y luchas desde antes de la creación de la Secretaría de Educación Pública, la cual marca el inicio de la centralización educativa. Es decir, el tema de la federalización y/o descentralización educativa no es un fenómeno nuevo; de ahí, la importancia de no ver en dicho proceso una reforma “dictada” por políticas neoliberales. Sin embargo, no podemos dejar de reconocer en dicho proceso la influencia internacional.

En la historia de la educación pública podemos ubicar dos grandes momentos de federalización y/o descentralización educativa dependiendo de como sea concebida y de como sea su actuar. En palabras de Engracia Loyo:

... la federalización educativa, entendida como la presencia y participación del gobierno federal en el ámbito educativo de los estados, tiene dos grandes etapas: la centralizadora, entre 1920 y finales de los setenta, periodo en que el gobierno federal por cauces posibles intentó extender su acción a los estados, y la federalización descentralizadora en que el gobierno empezó a recorrer el camino contrario: a poner en manos de los estados funciones y recursos que había concentrado durante cincuenta años.⁴⁴

Para efectos de este trabajo sólo nos ocuparemos de lo que esta autora llama federalización descentralizadora. Según Carlos Ornelas, la centralización de la educación se convirtió en una carga, en muchos sentidos, para el gobierno federal. La centralización era sinónimo de ineficiencia del sistema, pues hacía trabajar a la SEP de una manera lenta y a un costo muy elevado. La mayoría de los recursos estaban destinados a mantener y preservar la estructura burocrática en lugar de destinarlos al propio proceso de enseñanza.

En 1973, la SEP dio los primeros pasos para la desconcentración del aparato administrativo. El objetivo era conservar tanto la dirección técnica como pedagógica pero desprendiéndose de la carga financiera de distribuir recursos y la carga burocrática de manejar el servicio. De acuerdo con Arnaut, esta reforma fue concebida como una medida de reajuste no sólo del ámbito administrativo, sino una medida que afecta el equilibrio social y el desarrollo político. Para cumplir con su cometido la SEP creó:

... nueve Unidades de Servicios de Descentralización (Usedes) y treinta Subunidades de Servicios Descentralizadores (Subsedes). Las Usedes eran unidades administrativas con jurisdicción en cada una de las regiones en las que se dividió el país para ese fin...

⁴⁴ Engracia Loyo. “El largo camino a la centralización educativa 1920-1992” en: María del Carmen Pardo (Coord.). *Op cit.* p. 50.

Las Usedes tenían como tarea principal llevar los trámites de las incidencias del personal de la región, como los escalafonarios, así también se encargaban de realizar las actividades propias de los sistemas de información y estadística.⁴⁵

Sin embargo, dicha política desconcentradora se tropezó con la enérgica resistencia de los grupos burocráticos y de oposición del SNTE aunada con la indiferencia del personal y magisterio, lo cual constituyó el obstáculo más fuerte para la desconcentración educativa.

El 8 de agosto de 1983 se inició otro intento más de descentralización cuando por medio de un decreto presidencial la SEP firmó acuerdos con los gobiernos estatales a fin de establecer Comités Consultivos para la descentralización educativa. Esta política se proponía transferir la educación básica y normal a los gobiernos locales. No obstante, el sindicato magisterial y algunos gobiernos locales le quitaron fuerza, pues se trataba de una imposición constitucional que no tuvo como antecedente el consenso entre los diferentes sectores sociales en desacuerdo.

El sindicato magisterial fue el primer obstáculo para efectuar la descentralización, ya que significaba una amenaza a su existencia como tal. En palabras de Arnaut:

Con la descentralización se corría el riesgo de transformarse más o menos rápido en una confederación o en múltiples sindicatos estatales con cada vez menos vínculo entre sí. La descentralización también significaba una amenaza para la dirección nacional del sindicato y, en especial, para su grupo hegemónico, que basaba su control de la vida sindical, en parte, en una estructura sindical y un esquema de negociación centralizados.⁴⁶

La descentralización educativa en el sexenio de Salinas de Gortari se hizo factible no sólo porque existió voluntad política para hacerlo, sino gracias a otros factores:

- Las políticas educativas que le antecedieron, por un lado, la desconcentración del sexenio 1976-1982 y, por otro lado, la descentralización fallida del sexenio de 1982-1988, fueron preparando al personal técnico necesario para la federalización descentralizadora.
- El sindicato magisterial estaba pasando por un proceso descentralizador, pues cuando en 1989 renunció el jefe máximo del SNTE, Carlos Jonguitud, las dirigencias locales formadas bajo su cobijo quedaron sin centro y,

⁴⁵ Alberto Arnaut. *La federalización educativa en México. Historia del debate sobre la centralización y la descentralización educativa (1889-1994)*. p. 265

⁴⁶ *Ibidem*. p. 268.

“paradójicamente, varios de estos agrupamientos locales que hasta ese entonces habían rechazado la descentralización, ahora la veían como su tabla de salvación frente a los reacomodos y la depuración emprendida por el nuevo grupo en ascenso en la dirección nacional”.⁴⁷

- Existía y sigue existiendo una tendencia internacional favorable hacia las políticas de descentralización, creando una buena imagen del país en el exterior y, por lo tanto, legitimando su actuar ante la población.
- Algunos autores como Martínez Boom, sostienen que las políticas neoliberales vieron en la descentralización una manera de reducir los fondos destinados por el Estado a la educación. De igual manera, con el pretexto de mejorar la calidad, políticas neoliberales pretenden que paulatinamente la educación dependa de recursos provenientes de fuentes locales, tanto públicas como privadas.

3.2.2. *La ley en materia educativa*

La ley no constituye ni expresa el sentido de la reforma en toda su extensión, en primer lugar, porque es imposible y, en segundo lugar, porque las transformaciones a que dan lugar las reformas rebasan el texto constitucional tanto en el tiempo como en la práctica. Sin embargo, representa la superficie de emergencia de dicha reforma.

Martínez Boom asegura que las nuevas leyes educativas impulsan transformaciones de gran impacto que dan otra dimensión a los sistemas educativos. Esta afirmación se ve confirmada por el carácter y el contenido de las leyes, las cuales intentan modificar aspectos sustantivos de la educación al establecer nuevos parámetros en la relación público/privado. Es decir, se refieren a la educación no como un derecho, sino como un servicio sujeto a la compra y venta. En otras palabras:

Al empezar a ser calificada como servicio educativo, la educación pierde buena parte del valor que tenía cuando era considerada un derecho público. Servicio educativo es un término laxo que da espacio para introducir imprecisiones y que permite evadir el cumplimiento de las que fueron consideradas funciones fundamentales del Estado. Al no definirse de manera explícita y taxativa, el Estado termina diluyendo su responsabilidad entre otros agentes sociales... Se trata de un replanteamiento total del papel de la educación en la sociedad. La educación pasa a ser un elemento de consumo individual.⁴⁸

⁴⁷ *Ibidem.* p. 278.

⁴⁸ Alberto Martínez Boom. *Op cit.* p. 302.

Las reformas educativas expresadas en el Artículo tercero constitucional y en la Ley General de Educación muestran rasgos similares que ayudan a legitimarse mutuamente. Los cambios constitucionales fueron los siguientes:

- La inclusión del concepto servicio educativo, en reemplazo del concepto de derecho público a la educación, vigente desde finales del siglo XIX. En consecuencia, la educación dejó de ser una actividad prioritaria del Estado y se inició el fin del Estado educador. Con ello no quiero decir que el Estado desatenderá completamente la educación, ya que éste regula, norma y legitima todo lo que se encuentra en su territorio. Esta modificación puede entenderse como el primer paso para que el Estado, a largo plazo, desatienda la educación pública en materia económica.
- La postulación de la calidad educativa y la descentralización como ejes principales de la reforma. Con ello, se buscó inscribir a la educación en el ámbito del conocimiento científico y del desarrollo tecnológico. La educación es concebida como factor fundamental para la competitividad y eficiencia. No obstante, es preciso señalar que calidad, productividad y competitividad son conceptos traídos del terreno de la economía y muy poco puede hacerse con ellos cuando se pretende educar en y para la democracia.
- El énfasis en el “aprendizaje” en detrimento de la educación. Actualmente, hay una fuerte tendencia a centrarse en el aprendizaje, creando así un mayor individualismo. No se pone atención en la enseñanza, cuando ésta también debería ser una prioridad. Son los educadores, los maestros normalistas los que generan el aprendizaje, éste no sólo es resultado del esfuerzo individual de los estudiantes. Es decir, no se presta atención a los procesos de enseñanza y aprendizaje que se dan en el salón de clases. Esto nos lleva a considerar que si un alumno reprueba es exclusivamente su responsabilidad, negando los múltiples factores que influyen en la reprobación, deserción y baja calidad educativa.
- La incorporación de la “gestión educativa” como sustituto de las prácticas convencionales de administración. El concepto de gestión está asociado con los esfuerzos para reducir el gasto del gobierno central en educación, disminuir la escala de la burocracia central y trasladar las funciones a instancias locales.
- La “participación social” de todos los sectores en la educación, la cual le asigna mayor responsabilidad a la familia y a la sociedad, con lo cual se diluye la responsabilidad del Estado y se reafirma el estímulo a la iniciativa privada, materializando la tendencia a la privatización. La educación pública queda sujeta a

discusión no sólo por la familia, sino como bien señala Aurora Loyo, queda abierta al sector social en donde también ubicamos al sector empresarial, el cual únicamente vela por sus intereses económicos. La inclusión del sector empresarial es preocupante ya que puede hacer las negociaciones necesarias para que la escuela le capacite mano de obra de forma gratuita. Por ejemplo, la Confederación Patronal de la República Mexicana (COPARMEX) es la agrupación empresarial que se ha demostrado un mayor interés en los asuntos educativos:

No en vano la COPARMEX preside desde su fundación, en enero de 1989, la Comisión Educativa del Sector Empresarial (CESE), integrada por el CCE, sus ocho afiliadas y otras dos agrupaciones (la CANACINTRA y la Cámara Nacional de Comercio de la Ciudad de México) y que continúa los trabajos de la Comisión Educativa de la COPARMEX que existe desde 1976. La CESE tiene como objetivos principales: informar y orientar al sector empresarial para lograr una auténtica modernización educativa; motivar al empresario a participar en el ámbito educativo y proponer a las organizaciones empresariales opciones estratégicas en la materia; buscar fórmulas de concertación y coordinación con las autoridades y las instituciones educativas –públicas y privadas- en el campo de la educación, y lograr que las propuestas empresariales “sean tomadas en cuenta” en la elaboración de planes y programas y en la integración de los sectores educativo y productivo.⁴⁹

- El establecimiento de criterios orientados a garantizar la profesionalización y la dignificación de la profesión docente. De ahí, se explica la llamada Carrera Magisterial, la cual hasta la fecha sólo ha servido como el medio para alcanzar un mejor ingreso salarial. Las evaluaciones de Carrera Magisterial son mejor entendidas si las consideramos como una medición, pues la evaluación incluye retroalimentación, la cual es inexistente. Con ello, no estamos declarándonos en contra de las evaluaciones o las mediciones, pues lo cuantitativo también nos da cuenta de lo cualitativo, lo que estamos afirmando es que Carrera Magisterial no es la mejor estrategia política para lograr la tan anhelada profesionalización docente.

De acuerdo con Hugo Aboites, el Artículo tercero al igual que la Ley Federal de Educación fueron reformados justo antes de firmar el Tratado de Libre Comercio. Desde esta perspectiva, la reforma en materia educativa también obedeció a presiones internacionales y concretamente a intereses económicos, convirtiendo a la educación en un servicio, despojando, así, a todos de un derecho. Según este autor, la “Ley Para Promover la Inversión Mexicana y Regular la Inversión Extranjera” estuvo vigente desde 1973 hasta cuatro días antes de la entrada en vigor del TLC

⁴⁹ Aurora Loyo Brambilla. *Los actores sociales y la educación. Los sentidos del cambio*. p. 142.

(27 de diciembre de 1994) cuando fue sustituida por la “Ley de Inversión Extranjera”. Cabe advertir que ésta última es:

... la primera ley relativa a la inversión que incluye de manera expresa a la educación como una de los sectores a donde puede canalizarse la inversión extranjera. Con ello, institucionaliza formalmente a la educación como una de las áreas susceptibles de atracción de la inversión extranjera y de comercialización. Para ello establece, de entrada y de manera conjunta, dos cosas: una, que las inversiones extranjeras en educación son posibles y legales; segunda, que no se requiere de permiso alguno para tales inversiones siempre y cuando éstas no sean más del 49% del monto global. En aquellos casos donde se supera este porcentaje, se requiere permiso de la Comisión de Inversión Extranjera, prevista en la nueva ley.⁵⁰

Por último, es importante señalar que no es sorprendente el hecho de que la educación pública tienda a privatizarse, si tomamos en cuenta que a lo largo de la historia de la educación en México ha seguido o recuperado las ideologías, pedagogías y políticas educativas que vienen de países occidentales. Considero que, actualmente, en la educación pública mexicana de nivel básico no puede hablarse tajantemente de políticas de mercado como en el caso de algunos países latinoamericanos como Chile o Argentina. Sin embargo, puede afirmarse que el marco legislativo y los discursos políticos educativos se dirigen hacia el cobro de este derecho. Con esto, no estamos asegurando que la educación pública haya pasado a la esfera del mercado, como si el mercado fuese un ente individual ajeno al Estado. El mercado cualquiera que este sea, educativo o económico, está regulado por el Estado.

En otras palabras, tanto el terreno legislativo que regula la educación pública como los políticos neoliberales están preparados para hacer de ésta un servicio rentable en todos sus sentidos. De esta manera, la educación pública dejará de ser gratuita y pasará a ser una actividad rentable por cualquier punto de vista que se le aprecie, puesto que la educación pública básica escolarizada desde sus orígenes fue considerada como el motor que echaría a andar la industrialización y el desarrollo económico del país. Asimismo, los sujetos que cursan cualquier nivel educativo sacan provecho económico de su acreditación cuando se encuentran en el mercado laboral. Es decir, la educación pública siempre ha estado estrechamente relacionada con el terreno económico no sólo por las clases políticas dirigentes, sino también por aquellos que obtienen sus credenciales que son rentables en el mercado laboral.

⁵⁰ Vicente Hugo Aboites Aguilar. *Op cit.* pp. 82-83.

No es sorprendente que la educación pública se vincule con el sector económico, lo verdaderamente preocupante es que la educación pública tienda a privatizarse, pues esto derivaría en una mayor desigualdad social y la tan anhelada democracia se encontraría más lejana.

CAPÍTULO 4

¿EDUCACIÓN PÚBLICA EN LA ESFERA DEL MERCADO?

4.1. Educación pública y políticas de mercado en materia educativa

4.1.1. La educación pública en nuestros días

En el presente trabajo se ha hecho un recuento de cómo se concibe a la educación pública de nivel básico, poniendo especial énfasis en la influencia internacional que se refleja en las políticas educativas que el país instrumenta. Sin embargo, cabría preguntarse cuáles son las connotaciones que, actualmente, cobra el sentido de los espacios públicos y específicamente el de la escuela, cuando las políticas internacionales y el Estado tienden a la privatización o comercialización de los espacios, servicios y derechos fundamentales. En otras palabras, cabe preguntarse qué es una escuela pública, cuál es su ideario, qué pasa cuando estos espacios se reducen o cuando de alguna manera se privatiza el acceso a ellos. En este capítulo se revisa muy brevemente las llamadas “políticas de mercado” y sus consecuencias en los países en que se han implementado. Políticas que si bien no han privatizado la educación pública básica de una manera tajante, si dejan entrever que están encaminadas hacia la privatización en un largo plazo.

En primer lugar, cabe resaltar que la problemática que gira en torno al espacio público y al espacio privado está directamente relacionada con la discusión entre bien público y bien privado. El espacio público puede interpretarse como el lugar al que todos, sin distinción alguna, tienen libre acceso. Es el lugar de la libre reunión y en donde se puede tomar la palabra. Lo público está estrechamente vinculado con la libertad y la comunicación, pues todos son iguales para dialogar, sin temor a ser censurados. La palabra no está condicionada y obedece exclusivamente a la razón de quien la usa. Sin embargo, actualmente, no todos tienen acceso al espacio público de la política. Este espacio queda reservado a unos cuantos. Ser ciudadano en el caso mexicano no significa tener el poder de decisión, de libre acceso y que la palabra sea escuchada y tenga implicaciones en el espacio público. De acuerdo con Carlos Cullen:

El espacio público es el mundo que abre el texto escrito de la comunicación científica. Este espacio lo ocupan sólo los científicos, los que se han liberado, no sólo de la “labor” y el “trabajo”, sino también de los “prejuicios” y las “ilusiones”, es decir: de los dogmáticos, los vulgares, los que meramente piensan como pueblo, y en este sentido se han liberado, también, de la “política”, o de la *vita activa*... Este espacio público

“ilustrado” no es necesariamente el de la ciudadanía como pertenencia a la polis, sino de la “burguesía” como sociedad civil, generadora de la legitimidad del Estado. La ciudadanía no se define por la acción y el discurso, sino solamente por los *derechos* que da el ingreso “libre” al contrato social.¹

Según Cullen, la ciudadanía por la que tanto se ha luchado no es aquella que permite hacer uso del espacio público, sino que la ciudadanía se traduce en la conquista de los derechos que procuran la convivencia social, pero no el derecho a la palabra y decisión en los asuntos más relevantes que se debaten y resuelven en, el campo de la política, que no es lo mismo que el campo social. El espacio público, en nuestros días, además de representar y cuidar los intereses de la supervivencia y la propiedad de los individuos, también dicta la moral que define y defiende aquello que debe ser un derecho o un delito. El espacio público puede ser visto como una corporación de ilustrados en donde hacen uso libre de su razón para perpetuar, regular y legitimar el orden social de manera tal que no afecte sus intereses.

En el Estado mexicano se le otorga la categoría de ciudadano a todo aquel que cumpla con la mayoría de edad, lo cual no significa que tenga voz, voto y decisión alguna en el debate de los temas más trascendentales de la agenda nacional. No se nace siendo ciudadano, dado que:

... la ciudadanía no brota de un derecho natural, sino de un lugar estamental fijado por costumbres, tradiciones o ejercicios del dominio abusivo o violento de unos contra otros. La libertad (de actuar y de discutir) no es un derecho natural, sino que es un privilegio natural dado a algunos, que pueden poner en otros la satisfacción de las necesidades y la contemplación de las cosas necesarias. El espacio público no es cultural, es jurídico-científico.²

De lo que se trata actualmente es de construir un espacio público en donde lo importante sea la participación activa de los ciudadanos y no de lo que podríamos denominar los ciudadanos ilustrados o burguesía, para ello es necesario valorar el sentido que adquieren el espacio público, el Estado mexicano y la tan anhelada democracia. De lo anterior se desprende que es imprescindible tomar parte en el terreno de la política. En otras palabras:

Lo público es el ámbito del *zoon politikon*, de la superación del círculo de lo privado, de la participación en lo que concierne a todos, en fin, de la res-pública... Pero como la

¹ Carlos Cullen. “La construcción de un espacio público como alternativa a la violencia social en el contexto de la globalización” en: Myriam Feldfeber (Comp.). *Los sentidos de lo público. Reflexiones desde el campo educativo ¿Existe un espacio público no estatal?* pp. 34-35.

² *Ibidem.* p. 37.

política es concomitante con la idea de construir una sociedad, entonces la tarea es recuperar la política y reconciliarla con su esencia moral y pública. Por esta razón, parte de un “social resignificado”, en el sentido de construcción de sociedad, incluye la reforma política y la reforma del Estado... No hay un “social” fuera de las relaciones sociales y, por lo tanto, la asociación entre lo social y la política sólo tiene sentido en el ámbito público.³

De acuerdo con Eduardo S. Bastuelo⁴, en el espacio público todos los ciudadanos tienen la plena libertad de decisión sobre sus funciones, sin embargo, los espacios públicos cualesquiera que éstos sean están regidos y se mueven dentro de los marcos legales que el Estado establece. Los espacios públicos como los privados están regulados por una normatividad que los legitima ante la sociedad.

Tanto la escuela pública gratuita como la escuela privada son espacios públicos en donde se imparte el tipo de educación que determina el Estado. En el caso de la escuela pública de nivel básico, el currículum, el contenido de los libros de texto, los métodos de enseñanza y aprendizaje, las acciones de los maestros y casi todas las acciones educativas son reguladas por la secretaría de Estado. Sin embargo, no es lo mismo para las escuelas privadas, pues éstas imprimen al currículum establecido por el Estado el tipo de ideología que consideran más apropiada; por tanto, no puede afirmarse que gocen de una libertad absoluta ya que dependen de la regulación, normatividad y legitimidad que solamente el Estado les puede otorgar.

Sin embargo, no podemos afirmar que las escuelas públicas gratuitas dependientes explícitamente del Estado se reduzcan a lo que éste les dicta. En otras palabras:

... el Estado sigue y seguirá siendo uno de los puntos decisivos respecto del ejercicio del poder. No podemos asumir de ninguna manera que lo público no esté presente en el campo del Estado. De modo que lo que cabe decir, hoy, es que lo público es más que lo estatal, pero de ninguna manera es otra cosa que lo estatal. Se diría que el espacio de lo público incluye a lo estatal como un parte importante de sí mismo, pero que lo público no se agota allí.⁵

La escuela pública puede ser algo más de lo que dicta el Estado, dado que las instituciones las hacen las personas, quienes tienen poder de decisión y pueden transformarlas. Las instituciones no son entes abstractos o inamovibles, no sólo

³ Eduardo S. Bastuelo. “¿Retornara lo social?” en: *Argumentos. Estudios críticos de la sociedad*. pp. 119-120.

⁴ Actualmente es director de la Maestría en Política Social, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.

⁵ Roberto A. Follari. “Lo público revisitado: paradojas del Estado, falacias del mercado” en: Myriam Feldfeber (Comp.). *Op cit.* p. 50.

están sujetas a las reformas del Estado, sino también a las demandas de las personas que participan en ellas.

Según Roberto A. Follari, es necesario tener en cuenta que no todas las escuelas públicas cuyo financiamiento depende exclusivamente del Estado tienen una ideología que podríamos considerar pública. Existen escuelas cuyo financiamiento es privado y/o escuelas cuyo financiamiento es estatal y privado como algunas promovidas por ONG's que tienen una ideología de escuela pública. Entendiendo que el ideario de la escuela pública se basa en la solidaridad, la tolerancia, la participación, la equidad y persigue la igualdad social, por lo tanto, es gratuita, laica, científica y humanista. Sin embargo, habría que enfatizar que el ideario en que se basa la escuela pública no se cumple en su totalidad en todas las escuelas que dependen de los poderes públicos. En otras palabras, la enseñanza puede ser pública, aunque la escuela sea financiada por el Estado o aunque sea financiada de manera privada. Es decir, en el caso de España y desde el punto de vista de Antonio Viñao, catedrático de Historia de la Educación de la Universidad de Murcia:

... lo que define a una situación educativa como pública, desde un punto de vista ideológico, no es su titularidad – una cuestión jurídica que admite diversas fórmulas intermedias entre lo público y lo privado –, ni su financiación, aunque ello implique límites a la facultad de dirección de los centros de titularidad privada-, sino la aceptación de un determinado ideario o ideología.⁶

En países como Argentina, España, Chile e Inglaterra, por mencionar algunos, existe una gran inclinación hacia la privatización de la educación pública de nivel básico, pero se pretende preservar la ideología de la escuela pública aún en las escuelas privadas. Se aspira a ver a la educación independientemente de quien la financie como “un espacio de transmisión de la cultura, como un espacio de producción de identidades y como un espacio de producción e imposición de identidades homogénea”.⁷

⁶ Antonio Viñao. “Los problemas de la escuela pública y algunas posibles soluciones” en: Aurora Ruiz (Coord.). *La escuela pública. El papel del Estado en la educación*. p. 116.

⁷ Sandra Carli. “Educación pública. Historia y promesas” en: Myriam Feldfeber (Comp.). *Op cit.* pp. 16-17.

De acuerdo con Sandra Carli y Antonio Viñao⁸, hay un ideario de escuela pública en las escuelas privadas. Sin embargo, considero que el crecimiento en número de escuelas privadas en cualquier país es realmente preocupante a pesar de que tengan tintes de ideología de escuela pública. En primer lugar, esto nos habla de que las escuelas públicas gratuitas en países como España y Argentina son consideradas de mala calidad o que han dejado de cumplir con su papel social y, por lo tanto, es imprescindible la creación de escuelas privadas. En segundo lugar, nos da cuenta de que el Estado y la sociedad en general no tienen el interés suficiente para hacer de la escuela pública un espacio donde se imparta la tan anhelada educación de calidad y, en tercer lugar, el aumento en número de escuelas privadas también nos habla de que existe un “descenso o estancamiento de los fondos públicos destinados a educación y la redistribución de los mismos en favor de la enseñanza privada”.⁹

En otras palabras, podemos aseverar que no hay razón alguna para seguir promoviendo la educación privada, cuando, hasta la fecha, la educación pública de nivel básico ha sido gratuita, para qué hacerla privada si en estas escuelas sigue rigiendo el currículum que el Estado determina y el ideario de escuela pública. Considero que es posible construir una escuela pública de “calidad”.

Según Sandra Carli las escuelas privadas, en países en donde la brecha social y económica entre ricos y pobres es enorme, pueden provocar una mayor segmentación social. Es decir, ocasionan la concentración de un grupo social en determinadas escuelas privadas por la ideología imperante en ellas. No obstante, debemos considerar que no es a través de escuelas privadas exclusivas para determinados sectores sociales como se construye la democracia.

Los servicios públicos, como el de salud y ahora también el educativo, están ubicados en el sector terciario dentro de la rama económica, y, generalmente, son considerados de mala calidad; por lo tanto, los políticos neoliberales proponen su privatización. No obstante, cabe preguntarse qué sector social podría costear estos servicios, si la mayoría de la población carece de los recursos económicos suficientes para hacerlo. Una prueba clara de que la gran mayoría de la población no podría gozar de los servicios privados es que la educación pública gratuita de nivel

⁸ Autor que afirma que no todo se basa en la distinción, no siempre efectuada, entre escuela pública y escuela de titularidad pública. La primera es una caracterización ideológica, la segunda jurídica. La confusión entre ambos aspectos ha sido y es uno de los problemas fundamentales a tener en cuenta. Mucho más cuando desde posiciones favorables a la enseñanza privada se mantiene que toda la enseñanza, con independencia de su titularidad, es pública por su financiación y relevancia social y privada por su organización y gestión. Véase Antonio Viñao. “Los problemas de la escuela pública y algunas posibles soluciones” en: Aurora Ruiz (Coord.). *Op cit.*

⁹ *Ibidem.* p. 110.

básico no ha conseguido la cobertura total, y no es porque la población no quiera ser educada, sino que la educación gratuita no lo es del todo; es decir, para las familias más pobres económicamente el hecho de mandar a sus hijos a la escuela pública gratuita significa gastar o invertir en libros, transporte y comida, por ejemplo.

Se trata de recuperar y otorgar un nuevo significado a lo público para que sea de buena "calidad" mediante uno de los campos de mayor incidencia: el político, pues la escuela privada o gratuita es un lugar público regulado por el Estado. De acuerdo con A. Follari:

No podemos abandonar la política hoy "realmente existente" y retirarnos al campo de las asociaciones civiles y sociales, desdeñando lo que desde el Estado pueda realizarse. La ecuación es simple: el Estado es especializado, pero desde esa función específica opera sobre el conjunto de la sociedad, y guarda consecuencias para ésta en todas sus partes componentes. Si queremos hacer cambios "específicos", estamos obligados a enfrentarnos con la actual máquina-Estado, y deberemos hacerlo en términos de superar la eficacia propia.¹⁰

Según Follari, no sólo debe lucharse en contra de las estructuras y políticas del Estado, sino que también habría que defenderlo. Tendríamos que preservar las funciones estatales relacionadas con la representación social y los servicios gratuitos, uno de ellos, la educación. Considero que si algún sector se privatiza, la clase gobernante no es la única responsable, sino también lo es la sociedad civil por permitirlo. A final de cuentas, la razón por la que se privatizan sectores es porque no hubo la resistencia social suficiente para impedirlo. En otras palabras:

Es la sociedad que se supone "buena", ésa que no puede advertir que una mejora de la situación económica y política del país no se logra sólo con buenas intenciones, y que aún el mejor político ante situaciones extremas naufragaría. En la sociedad que, aunque no le reconoce, consintió –nunca unánimemente– las acciones que en su momento llevaron al posterior desastre... el mito de la "buena" sociedad civil tiene diferentes alcances. Uno, es el de que sería una llave maestra para vaciar y derrotar a la política centrada en el Estado... Otro importante aspecto es la pureza virginal que suele asignarse a la sociedad civil, como si en ella no mediaran intereses, o no existieran modalidades de poder institucionalizado.¹¹

No podemos deslindarnos del Estado como si no existiera y replegarnos a lo privado o a las ONG's, puesto que estas últimas no representan a la sociedad y en algunos

¹⁰ Roberto A. Follari. "Lo público revisitado: paradojas del Estado, falacias del mercado" en: Myriam Feldfeber (Comp.). *Op cit.* p. 58.

¹¹ *Ibidem.* p. 59.

casos responden a intereses internacionales de corte neoliberal. Como ciudadanos nos corresponde luchar por los espacios públicos gratuitos como la educación para y en la democracia. El hecho de restringirnos al campo de lo privado produce una mayor individualidad, desigualdad económica y social. De acuerdo con Bastuelo, se debe apostar a lo “social” y al campo de la política, dado que las ONG’s representan una solución parcial a los problemas sociales. Desde la perspectiva de este autor:

La política social ahora se privatiza en el mercado rentable de servicios o en el voluntariado asistencial en la medida en que ámbitos específicos de lo que eran responsabilidades públicas son ahora ámbitos de apropiación de grupos identitarios o de asociaciones volcadas al trabajo con los pobres y vulnerables... El “capital social” se plantea fuera de relaciones sociales y en particular de relaciones de dominación. Más lejos aún, el capital social es un espacio absolutamente distante de lo público y está expresando en un lenguaje incoloro que oculta las relaciones sociales de poder y, por lo tanto, desplaza la política.¹²

4.1.2 Algunas políticas de mercado en el Estado educador

Cabe señalar que la educación pública de nivel básico es concebida como un servicio o mercancía por el cual el consumidor debe pagar una cuota. Ésta es, al menos, la visión que de educación se tiene en algunos países como Chile, Irlanda e Inglaterra, por mencionar sólo algunos. De tal manera, se desconoce que la educación es un derecho y una responsabilidad del Estado no sólo para regularlo, sino para otorgarlo gratuitamente.

De acuerdo con Alejandro Tiana Ferrer, las políticas de mercado en el terreno educativo son patrocinadas por la clase media, pues está interesada en cambiar las reglas de la competencia para obtener mayores ventajas para sus hijos provocando una mayor exclusión social y debilitando el principio de igualdad de oportunidades. Dichas políticas representarían:

... el cambio de las reglas tradicionales del juego de la competencia meritocrática, basadas en un concepto de ciudadanía y en una cierta confianza en el Estado, por una competencia en buena medida privada, entre familias. Desde este punto de vista, los riesgos del mercado abarcarían la exclusión, la polarización en el acceso a los bienes educativos, la ruptura de las concepciones meritocráticas y la aparición de nuevas formas de privilegio educativo. De este modo se abandona el principio de la meritocracia para aplicar el de *parentocracia*, en el cual los factores decisivos son la

¹² Eduardo S. Bastuelo. *Op cit.* p. 117.

combinación del capital material (tiempo y dinero) y capital cultural, en el contexto de la reconstrucción de un capitalismo primitivo.¹³

Alejandro Tiana Ferrer ubica el origen de las políticas de mercado en materia educativa cuando Phillip Coombs¹⁴ publicó su obra titulada “La crisis mundial de la educación” en el año de 1978, y para los primeros años de la década de los ochenta se hablaba del vínculo entre crisis educativa y crisis económica. Dicho diagnóstico constituye una evidente demostración del cambio en la orientación que se estaba produciendo en el terreno educativo de Inglaterra. A partir de ese momento surgen dos tipos de políticas no sólo en Inglaterra, sino en diferentes países que hacen de la educación pública un negocio en toda la extensión de la palabra:

1) Principio de elección de un centro educativo (school choice). Posiblemente es la política más conocida y la que más se ha puesto en marcha. Una de las medidas que se toman es la asignación de presupuesto a las escuelas de acuerdo con los alumnos inscritos o en función del nivel académico alcanzado en comparación con otros centros escolares. Desde el punto de vista de sus promotores, esta política incrementa la competencia entre escuelas. Sus patrocinadores afirman que:

... el aumento de las posibilidades de elección implica además un mayor respeto a la libertad individual, permitiendo la aparición de proyectos educativos claramente diferenciados entre unas escuelas y otras. Y por si ello fuera poco, refuerza la responsabilidad y el compromiso de las familias con la educación de sus hijos, al obligarles a informarse para elegir racionalmente.¹⁵

2) La introducción de cheques escolares (o escuelas voucher) u otros instrumentos parecidos. Esta política consiste en otorgar cheques escolares a los padres de familia, cheques que deberán ser depositados en el centro escolar elegido. De esta manera, las escuelas reciben directamente su financiamiento, el cual varía dependiendo de su matrícula. La finalidad, argumentan los políticos que la promueven, es fomentar la competencia entre los centros escolares y aumentar la calidad educativa. Ésta es una medida más de financiación diversificada, cuyo propósito no sólo es estimular la competencia entre centros escolares, sino también incrementar la demanda. La demanda es incentivada cuando los padres de familia son los que desempeñan un papel más activo al elegir el centro escolar. En el caso de este tipo de política, se ha llegado hasta el grado de publicar tablas clasificatorias de los centros escolares, cuya finalidad es brindar información acerca de las

¹³ Alejandro Tiana Ferrer. “La educación hoy: una mirada a las políticas del mercado” en: Myriam Feldfeber (Comp.). *Op cit.* pp. 58-59.

¹⁴ Director del Instituto Internacional de Planificación Educativa de la UNESCO en la década de los setenta.

¹⁵ *Ibidem.* p. 54.

escuelas que obtienen los resultados más altos según las evaluaciones aplicadas. La publicación de dichas tablas dice ser una herramienta de ayuda para que los padres elijan el centro escolar.

Según Tiana Ferrer, por lo general, estas políticas son proclives a la privatización con un ropaje legitimador que apela a lo social y democrático, e incluso declaran ser la mejor arma para combatir las políticas neoliberales. Dichas políticas validan a las escuelas privadas pues son estimadas de mejor calidad educativa que las escuelas públicas gratuitas con financiamiento estatal. En el caso de algunos países que han adoptado las políticas de libre elección de centro escolar, las escuelas privadas también son financiadas por el Estado, ya que generalmente asignan el presupuesto a los centros educativos en función de los alumnos que reciben o en función de los resultados obtenidos en las evaluaciones, sin hacer diferencias entre escuelas públicas y escuelas privadas. De ahí, que surja la pregunta:

¿Cuál es la autonomía frente al Estado en instituciones que se proveen del dinero que proviene de ese mismo Estado? ¿Qué clase de autonomía es ésta? ¿No estamos ante una “contradicción en sus términos” cuando se reivindica el financiamiento estatal de “servicios públicos no-estatales”? Allí se sigue dependiendo del Estado. Sólo que se renuncia a las ventajas que esto puede tener, en cuanto a alguna igualación de posibilidades, para regalar el dinero público a la ganancia privada y el consiguiente regirse por las leyes del lucro y del mercado, que tornan la educación ya no en servicio, sino en un *negocio*.¹⁶

Para autores como Tiana Ferrer no puede hablarse propiamente de mercados educativos, dado que el Estado participa, de alguna manera, no sólo en su regulación, sino también en su financiamiento. Por lo tanto, asevera que en realidad se trata de “cuasi-mercados” porque el Estado establece y se encarga de vigilar el cumplimiento de las condiciones impuestas, en consecuencia, tanto los compradores como vendedores de este “servicio” se encuentran sujetos a la vigilancia del Estado.

La idea de un espacio público no estatal que opere como gestor autónomo y económico, sin vínculo alguno con el mercado, es insostenible. En Argentina, según Follari, el concepto que se utiliza para legitimar al mercado educativo y a las escuelas con dichas políticas, es conocido como el “tercer sector”. Los políticos neoliberales le confieren a este sector el carácter de civil cuando, en realidad, se trata de mercado educativo. Asimismo, le asignan un carácter más democrático a las políticas que pretenden implementar. En dicho país, las escuelas voucher son conocidas como:

¹⁶ Roberto A. Follari. “Lo público revisitado: paradojas del Estado, falacias del mercado” en: Myriam Feldfeber (Comp.). *Op cit.* p. 64.

... *autogestionadas* o *socialmente gestionadas*, y con eufemismos parecidos, a través de los cuales no sólo se oculta su ligazón a grupos de capital privado, sino incluso se sugiere una inexistente relación con tradiciones autonomistas y descentralizadoras que han estado presentes en las luchas de los sindicatos docentes y de organizaciones de izquierda. De tal modo, se hace invisible para muchos el auténtico mecanismo de entrega al capital privado de la gestión escolar allí presente; y en quienes pueden advertir tal mecanismo, aparece la dificultad para desocultar ante otros la fina trama ideológica por la cual se lo encubre.¹⁷

En el caso de Chile se entrega vouchers a los estudiantes para que paguen a las escuelas privadas, pero son las escuelas las que seleccionan a los alumnos, tratando de descartar a los alumnos de clases populares, quienes disponen de menor background cultural. De acuerdo con la teoría de capital cultural, propuesta por Pierre Bourdieu, buena parte del rendimiento académico de los estudiantes se explica por sus características sociales y por su condición económica. Al respecto, el caso de Nueva Zelanda, nos puede ilustrar dado que se comprobó que “existe una probabilidad significativamente más alta de que los alumnos de mayor capacidad socioeconómica sean captados en las escuelas de los circuitos más prestigiosos”.¹⁸

Las escuelas tienden a descartar a lo que denominan como “alumnos problemas” o de bajos recursos, puesto que el presupuesto que reciben es en función de los resultados académicos obtenidos, esto ha generado que las autoridades concedan una mayor financiación diferenciada a los centros escolares. El financiamiento diferenciado entre centros escolares ha causado la introducción de prácticas de distinción o clasificación interna, tales como la agrupación de los alumnos por niveles de habilidad, pues aseguran que es una de las mejores maneras de maximizar el rendimiento académico. Esta dinámica de mercado, por un lado, orienta la concentración del trabajo escolar en ciertas actividades académicas, descuidando, así, la dimensión social de la educación y, por otro lado, transforma la concepción de estudiante y se convierte en mercancía, pues son los estudiantes quienes dan calidad a la escuela y no a la inversa.¹⁹

No solamente se diferencian y compiten los centros escolares y los estudiantes, sino también los maestros, transformando la cultura docente tradicional. Estudios

¹⁷ *Ibidem*. p. 62.

¹⁸ Alejandro Tiana Ferrer. “La educación hoy: una mirada a las políticas del mercado” en: Aurora Ruiz (Coord.). *Op cit.* p. 62.

¹⁹ De acuerdo con Alejandro Tiana, el alumno visto como mercancía y la introducción de prácticas de mercado está provocando una multiplicidad de cambios en la cultura y también está generando un sistema diferenciado y estratificado. *Cfr.* Alejandro Tiana Ferrer. “La educación hoy: una mirada a las políticas del mercado” en: Aurora Ruiz (Coord.). *Op cit.* p. 65.

comparativos internacionales²⁰ informan que ha surgido un divorcio entre la dirección y el profesorado, y entre los mismos profesores. En algunos países, el salario de cada maestro se establece en relación con el nivel académico de sus alumnos. Los directores de los planteles educativos se convierten en gerentes que están encargados de lograr que la publicidad de su centro escolar sea favorable no porque esté comprometido con una educación para la democracia, sino porque implica atraer mayores consumidores o alumnos y un mayor presupuesto por parte del Estado. Los defensores de las políticas de mercado en el campo educativo argumentan que esta forma de organizar y financiar al sistema educativo trae como consecuencia el trabajo colegiado. No obstante, está comprobado que ha resultado contraproducente, pues en su lugar existe una gran fragmentación.

Tanto lo que se obtiene de la educación escolarizada, es decir, el conocimiento e información que se certifica a través de credenciales, títulos y diplomas, como la impartición de educación escolarizada, es decir, el espacio en donde se dan los procesos de enseñanza y aprendizaje se convierten en un negocio en el que:

... la combinación de pruebas externas de evaluación, tablas clasificatorias de resultados, libre elección de centro y financiación diferencial según matrícula constituye la propuesta más avanzada (y también más traumática) de establecimiento de un mercado educativo, que se ha llegado a implantar en la práctica en países tales como Inglaterra o Nueva Zelanda.²¹

Los defensores de las políticas de mercado sostienen que la adopción de tales medidas traería varias ventajas para todos los actores que intervienen en el sistema educativo, por ejemplo:

- Tendría lugar una mayor *competencia* entre los centros escolares, estimulando, así, el desarrollo del talento personal y colectivo, además de impulsar la excelencia con la aparición de soluciones innovadoras y creativas, dado que la finalidad sería atraer al mayor número de clientes (estudiantes). De tal modo, se desarrollaría la capacidad de iniciativa entre el personal docente, la cual está adormecida debido a la burocracia. “La aplicación de principios tales como la libre elección de centro por parte de las familias resultaba ser clave para estimular esa competencia y para sustraer a las escuelas de una regulación estatal favorecedora de la conformidad e inhibidora de su iniciativa”.²²

²⁰ Por ejemplo, tenemos el estudio realizado por Andy Green, et al. Convergencias y divergencias en los sistemas europeos de educación y formación profesional.

²¹ Alejandro Tiana Ferrer. “La educación hoy: una mirada a las políticas del mercado” en: Aurora Ruiz (Coord.). *Op cit.* p. 56.

²² *Ibidem.* p. 52.

Sin embargo, la competencia entre escuelas también provocó la competencia al interior de las mismas, ocasionando una mayor diferenciación entre directivos, maestros, entre maestros y entre alumnos. Al respecto, no se puede hablar de una educación integradora, sino más bien diferenciadora, encaminada a la individualización en detrimento de una educación integradora que apoya el trabajo colegiado en todos sus niveles no para competir entre iguales, sino para adquirir el conocimiento deseado y construido en colectivo.

- El mercado educativo conduciría a una mayor diversificación y enriquecimiento de la oferta educativa, ya que los centros escolares se verían obligados a responder a la demanda y a los desafíos ante la competencia. “La combinación de autonomía y competencia favorecerá la adecuación de las respuestas educativas, impulsará las estrategias de mejora institucional y terminará produciendo una elevación general del rendimiento académico”.²³
- No obstante, la diversificación sí favoreció el enriquecimiento de la oferta educativa, pero no significó un mayor aprovechamiento académico, pues éste depende, principalmente, de las condiciones sociales y económicas del alumno así como de su actitud hacia el conocimiento, es decir, de su disposición para aprender.
- Una mayor igualdad de oportunidades sería posible. Los defensores argumentan que si se pone punto final al vínculo entre lugar de residencia y zona o distrito escolar, luego entonces “los alumnos procedentes de medios más desfavorecidos podrán romper con el círculo de la desventaja y de la exclusión en que se ven generalmente encerrados. De ese modo, el mercado producirá efectos sociales beneficiosos”.²⁴

Tampoco puede afirmarse que la instrumentación de dichas políticas originó una mayor igualdad de oportunidades, pues resultó ser lo contrario a lo deseado. Con estas políticas se incrementó la desigualdad para acceder a la educación, dado que los alumnos con menos recursos económicos se vieron perjudicados ya que no eran aceptados en los centros educativos con mejor nivel académico. En el caso de las familias que escogen las escuelas quedó comprobado que las familias de escasos recursos económicos no tienen la mejor capacidad de elección del centro educativo,

En suma, ninguna de las ventajas atribuidas a dichas políticas resultaron ciertas, sino contraproducentes para los sectores sociales más desfavorecidos. Además,

²³ *Ibídem.* p. 53.

²⁴ *Ibídem.* p. 55.

derivaron en la transformación de la cultura docente, convirtiendo a los centros escolares en un negocio en donde están más preocupados por las evaluaciones-mediciones dejando de lado el trabajo colegiado, el conocimiento y las actividades que no son medidas en las evaluaciones. El especial énfasis puesto en las evaluaciones es entendible, dado que una mejor puntuación se traduce en mayores recursos económicos para el centro escolar y para el maestro en particular.

Cabría preguntarse por qué estas políticas de mercado son tan atractivas no para el Estado que las fomenta, protege y legitima, ni para la iniciativa privada que hace negocio de todo lo que estima redituable económicamente sin importarle si afecta a terceros, sino para la sociedad civil que permite su implementación. Posiblemente la respuesta la encontramos en la falta de legitimidad y descalificación que sufren las escuelas públicas gratuitas. Dicha descalificación podemos atribuirla a que en el imaginario social existe la idea de que las personas en general sacan más provecho y hacen mejor uso de los servicios que requieren de una cuota, como si la educación pública gratuita, en el caso mexicano, no costara ni un centavo. Es decir, se tiende a devaluar a la educación pública gratuita por el hecho mismo de serlo, pues comúnmente se le considera de “mala calidad”. Una vez más nos encontramos con la idea generalizada de ver en la escuela pública la única causa de su malestar, negando, así, la situación social en la que se inserta la escuela y los alumnos que acuden a ella.

Son muchos los factores y razones fundamentadas e infundadas que inciden en la descalificación y deslegitimación de la escuela pública. Sin embargo, no podemos deshacernos de la educación pública gratuita para retirarnos al sector privado, pues si la escuela pública gratuita, en algunas ocasiones, reproduce las desigualdades sociales, cabría preguntarse qué nos espera como sociedad con una escuela privada. De igual manera, tampoco es correcto hacer caso omiso a aquello que hace a las escuelas privadas tan atractivas para la sociedad civil. Por lo tanto, sería pertinente analizar aquello que demanda la sociedad y que la escuela privada ofrece y que la escuela pública no está ofreciendo. Con esto no quiero decir que la sociedad civil tenga la razón y la última palabra sobre lo qué debe ser la educación y lo qué debe ofrecer la educación pública, si tomamos en cuenta que no existe una preocupación real por parte de la sociedad civil²⁵ hacia la educación pública, pues en

²⁵ No se puede negar que existe la preocupación por parte de la SEP en incrementar la participación social en educación. De ahí la creación de un Consejo Nacional de Participación Social en la Educación (Conapase). De diciembre de 2001 a finales de 2002 se instalaron 54 consejos municipales llegando a un total de mil 293 consejos. Pero avanzar en la constitución de mayor número de consejos municipales no significa que automáticamente la comunidad se involucre en el desarrollo escolar. Es muy difícil pensar que un mismo modelo de participación trabaja de la misma manera en un contexto empobrecido en el que hay poco acceso a la información y al conocimiento, que en uno donde los ciudadanos pueden informarse ampliamente acerca de lo que ocurre en su entorno. Véase Observatorio ciudadano de la educación. *Comunicado 45*.

el caso de México aún no puede hablarse de un comité de padres de familia representativo de la sociedad, ni de otro organismo u asociación.

4.2. Estado, democracia y educación

Estado, democracia y educación no son elementos o conceptos que inevitablemente están relacionados, esto depende de la concepción que adquieran en un contexto específico; por ejemplo, un Estado no forzosamente es democrático y no por ello es inexistente un sistema educativo. Hoy día, la mayoría de los países aspiran a la democracia, pero no sólo como una forma de gobierno, lo cual implica una gran dificultad, sino en la manera de estructurar las relaciones sociales. En este sentido, la democracia no es más que una utopía, ya que no hay democracia donde predomina la explotación, la desigualdad y la injusticia social, razones de gran peso que impiden que todos los hombres sean ciudadanos para participar libre y democráticamente.

La educación (como el concepto que involucra los procesos de enseñanza y aprendizaje para adquirir conocimientos, pero no sólo conocimientos socialmente reconocidos, sino todo aquel conocimiento que el ser humano está dispuesto a conocer no importando el terreno de que se trate) es independiente de cualquier forma de gobierno; sin embargo, no es así para los sistemas educativos modernos. Los sistemas educativos responden y están regulados por un Estado no importando si es democrático o no.

Al respecto cabe preguntarse qué es el Estado. La bibliografía que versa sobre el Estado, gobierno, sociedad y su vínculo con la educación, democracia y ciudadanía es muy amplia porque encontramos diferentes tipos de Estado dependiendo del momento histórico y del lugar de que se trate. Por lo tanto, solamente trataremos el tema del Estado de una manera somera.

A lo largo de la historia de la humanidad encontramos diferentes formas de organización política; por ejemplo, las sociedades tribales y la sociedad feudal. Y el Estado es una forma más de organización política. Según Román Castro y Miquel González, las primeras sociedades que se organizaron como Estado fueron China antes de nuestra era y las antiguas-ciudades griegas. Pero el Estado que tiene como base la centralización y la concentración de poder, límites geográficos claros, y su continuación mediante la burocracia civil y militar al establecer el derecho, lo reconocemos como Estado moderno y tiene sus orígenes en Europa a partir del siglo XV-XVI.

Es necesario aclarar que Estado no se reduce a gobierno, sistema político o régimen político. Los gobiernos están investidos del poder del Estado y son sólo parte de éste. El Estado es:

... una estructura institucional que incluye a: los funcionarios dentro de esta estructura y el cuerpo de la ley que constituye el sector público. Incluye, por lo tanto, al gobierno (en el sentido del jefe de Estado y el liderazgo político inmediato que rodea al jefe de Estado), la burocracia pública, la legislatura, la administración de justicia, las corporaciones públicas y semipúblicas y el sistema legal.²⁶

Existen otros elementos que definen al Estado y estos son:

El territorio. Todo Estado tiene un territorio confinado²⁷ y no es un espacio plano, sino tridimensional ya que también cuenta con espacio hacia arriba y hacia abajo de la superficie terrestre. El territorio se presenta como elemento importante para la integración de la comunidad. El territorio consigue integrar a la comunidad, en tanto que “patria, paisaje natural y cultural vividos en común, como campo de una actividad y habilidad comunes en la cultura, la civilización y la técnica, como terreno de un destino político común”.²⁸

El poder. El Estado tiene la facultad de regular obligatoriamente la conducta de todos aquellos que se encuentran dentro de su territorio. Por lo tanto, el Estado tiene el monopolio de la fuerza pública para establecer el orden y la seguridad jurídica.²⁹

El pueblo. El poder del Estado se ejerce sobre el pueblo, pero esto no significa que el pueblo o comunidad no tenga poder alguno. Puede denominarse pueblo al “conjunto de seres humanos que se sabe unido por un sentimiento de pertenencia nacional, fundado en una pluralidad de factores, como la afinidad racial, la comunidad de cultura (en especial de la lengua y la religión) y la comunidad de

²⁶ Carlos Alberto Torres. *Democracia, educación y multiculturalismo: dilemas de la ciudadanía en un mundo global*. p. 32.

²⁷ Sin embargo, ante la pregunta de si pueden existir Estados sin territorio, en un primer momento la respuesta sería que no, ya que el Estado también está sujeto al Derecho Internacional, el cual ejerce el poder sobre las personas que residen en su territorio. No obstante, hay casos reales que plantean serias dudas al respecto. Un ejemplo claro sería el del gobierno del General De Gaulle durante la Segunda Guerra Mundial. Francia estaba ocupada y el gobierno del General De Gaulle en el exilio estaba en Londres. La Gran Bretaña no reconocía a la Francia ocupada y sí en cambio al gobierno en el exilio. Así, para los británicos el gobierno en el exilio era la entidad legítimamente representativa de Francia. Es por eso que en cierto modo puede hablarse de Estados sin territorio. Cfr. Román Castro y Miquel González. “El Estado, realidad histórica, presente y perspectiva” en: Román Castro (Coord.). *Temas clave de ciencia política*. p. 65.

²⁸ Reinhold Zippelius. *Teoría general del Estado. Ciencia de la política*. p. 83.

²⁹ El Estado tiene poder político, pero también tiene poder y acción jurídica organizada. El poder del Estado contiene también la competencia de decidir sobre la extensión de las competencias estatales, esto es, la supremacía de competencias. El poder jurídico absoluto del Estado no reside en la suma de las competencias subordinadas, sino en esta supremacía de competencias. Cfr. Reinhold Zippelius. *Op cit.* p. 58.

destino político”.³⁰ Las personas pueden sentir que pertenecen a cierto lugar por el hecho de haber nacido en él. Dentro del campo semántico del concepto “nación” se encuentra implícito el vocablo nacer. Sin embargo, también encontramos que el sentido de pertenencia nacional no se debe exclusivamente al hecho de haber nacido en determinado territorio, sino que a menudo los hombres son parte de una comunidad cultural o nación porque comparten el curso de la historia o ciertos rasgos culturales como la religión y la lengua.

Cabe señalar que al interior de los Estados pueden existir dos o más naciones. Es decir, Estado y nación no siempre coinciden. El sentimiento de pertenencia a una comunidad facilita el actuar del Estado, ya que se encuentra legitimado, de ahí se entiende la preocupación de los Estados por crear la unidad nacional. Existen muchos casos en que las minorías nacionales se sientan atacadas por el Estado que las gobierna hasta el grado de demandar su separación para crear su propio Estado. Por ejemplo, el Estado de Checoslovaquia se dividió en República Checa y en Eslovaquia a comienzos de 1993. Esto se debe a que las minorías nacionales demandan su autodeterminación y el desmantelamiento de los imperios coloniales.

En términos generales, podemos identificar varios tipos de Estado en los últimos quinientos años³¹: el Estado absolutista, el liberal, el liberal democrático, el fascista, el comunista o socialista, el de bienestar, y el neoliberal. A continuación señalaremos algunos de los rasgos más generales que definen a dichos tipos de Estado, pero trataremos de resaltar su relación con la educación pública.

A) El Estado absolutista. La primera referencia histórica de este tipo de Estado la encontramos a partir de los siglos XV-XVI y se extendería de manera general por Europa hasta finales del siglo XVIII y principios del XIX. El fundamento del mandato de los reyes era explicado teológicamente, se sostenía el derecho dinástico de los monarcas como una prerrogativa a partir de la cual se legitimaba su ascenso y permanencia en el poder.

Las referencias teóricas que aluden a este Estado las encontramos en Nicolás Maquiavelo³² y Tomás Hobbes. Ambos autores legitimaban el derecho de los

³⁰ *Ibidem*. p. 70.

³¹ De acuerdo con Román Castro y Miquel González son seis tipos de Estado los que han predominado en los últimos quinientos años, pero para efectos de este trabajo de tesis se incluye el tipo de Estado neoliberal. Asimismo, importa señalar que algunos autores identifican más tipos de Estado en los últimos años. Por ejemplo, autores como Carlos Alberto Torres alude al Estado neoconservador y sitúa su origen antes del Estado neoliberal. En suma, la tipología puede variar dependiendo de la fuente consultada. Véase Reinhold Zippelius. *Op cit*.

³² Es considerado el padre de la Teoría del Estado y la Ciencia Política. Su principal obra política es *El Príncipe*. Obra en la que utiliza, por primera vez, la palabra Estado para referirse a las tiranías, principados y reinados en que se encontraba dividida Europa. La moral no tiene cabida en la política

príncipes a concentrar “en ellos mismos el poder supremo de la comunidad, monopolizar el recurso al Derecho y a organizar la vida militar, económica e religiosa de sus respectivos reinos”.³³

Durante este periodo la educación era casi exclusiva de la nobleza y monopolio de la Iglesia. Sin embargo, esto no significa que no se deseará que la educación se extendiera a toda la población. Al respecto, Hobbes afirmaba que:

... el Estado necesita de la educación para imponer su soberanía. El temor a la ley no existe cuando ésta es ignorada y cuando la gente desconoce los castigos que trae consigo su trasgresión. Por lo tanto, el Estado (no la Iglesia) debe instruir al pueblo en el conocimiento de lo que es justo e injusto, con lo cual hará a los súbditos más aptos para vivir en paz y armonía. El conocimiento de las leyes debe tener un lugar prominente en la educación pues su ignorancia puede excusar a quien las viola.³⁴

B) Estado liberal. Este tipo de Estado se fundamentó, principalmente, en la filosofía de John Locke, Juan Jacobo Rousseau y Montesquieu en tanto que se oponen a la creencia en el derecho divino. Este último filósofo advierte que es necesario la división de poderes en: el poder legislativo, el poder ejecutivo y el poder judicial. Por lo tanto, sería el Parlamento una de las instituciones centrales que se encargarían de ejercer el poder político. El Estado liberal se basó en el reconocimiento de los derechos individuales. Derechos que se recogían en la Declaración de Derechos del Hombre y del Ciudadano de la Francia revolucionaria de 1789.

La educación fue adquiriendo rasgos específicos dependiendo de cómo se constituía el Estado. Por ejemplo, en Estados Unidos al conseguir su independencia en 1783, el Estado tuvo la titularidad de la educación pública debido a que la cultura protestante y la economía capitalista no se opusieron a que éste tuviera el monopolio de la educación. La función principal de la escuela pública consistía en:

... inculcar una sólida moral individualista, preparar al ciudadano para participar en la vida democrática, hacerlo consciente de sus derechos y responsabilidades con lo que se le convertía en vigilante activo del gobierno, dotarlo de habilidades básicas con significación productiva y suscitar en él el espíritu empresarial.³⁵

ni en el arte de gobernar, explicaba Nicolás Maquiavelo como una de las principales consideraciones para el mantenimiento del poder.

³³ Román Castro y Miquel González. “El Estado, realidad histórica, presente y perspectiva” en: Román Castro (Coord.). *Op cit.* p. 72.

³⁴ Gilberto Guevara Niebla. *Democracia y educación.* p. 7.

³⁵ *Ibidem.* p. 12.

C) El Estado liberal democrático. En este caso encontramos como referencia teórica las ideas de John Stuart Mill quien proponía revisar y corregir el liberalismo clásico para dar cabida a colectivos que se encontraban marginados del sistema político, por ejemplo, obreros y campesinos. A mediados del siglo XIX, Europa había padecido un gran número de revueltas sociales debido al aumento y consolidación del proletariado como clase social. En este siglo las internacionales obreras desempeñaron un papel importante ya que exigían derechos sociales. El proletariado empezó a organizarse en sindicatos, demandaron derechos sociales y con el pasar de los años conseguirían su derecho al voto. En este caso, Stuart Mill aseguraba que:

... el voto es un acto educativo. ¿Quiénes votan? No todos; los derechos políticos... deben extenderse hasta donde sea posible, pero resultan imperiosos ciertos requisitos para poder votar: un votante debe saber leer, escribir y contar; así mismo, debe pagar sus impuestos directos. El voto, pues, debe restringirse a las personas verdaderamente capacitadas.³⁶

De ahí, también se entiende la preocupación de la clase obrera por recibir educación pública. Por ejemplo, en Inglaterra la expansión educativa se debió a las demandas de obreros y grupos socialistas.

Las Constituciones políticas promulgadas por Estados Unidos y Francia como resultado de los movimientos libertarios representó para el pueblo oprimido la idea de que la democracia o el socialismo eran posibles.

D) El Estado fascista. De acuerdo con Castro y González, en el sentido más riguroso, fascismo designa el régimen político que funcionó en Italia desde 1922 hasta 1945. La supremacía del Estado sobre el pueblo y cualquier otra institución o poder era lo que importaba e imperaba. La unidad absoluta de todos los sectores sociales convertía al Estado en un solo bloque que no aceptaba división alguna, lo cual conducía a un totalitarismo político e ideológico que aniquilaba cualquier intento de oposición.

El fascismo rechaza la creencia en la igualdad civil que postulan las ideas liberal-demócratas y también niega la igualdad social que propone el socialismo. El Estado fascista dice estar gobernado por las élites, es decir, por el grupo de personas que destacan por sus dotes para gobernar, lo cual no puede ser atribuido a todas las personas.

³⁶ *Ibidem.* p. 9.

En Alemania también encontramos este tipo de Estado en su máxima expresión cuando gobernó Adolfo Hitler y el Partido Nazi. El Estado consideró que el pueblo era incapaz de gobernar ya que no contaba con la superioridad racial de sus gobernantes. El nacionalismo imperante en estos Estados se reafirmaba al suponerse racialmente superiores a otros hombres de nacionalidad diferente, lo cual desencadenaba en xenofobia. La estructura que daba soporte a este Estado era la milicia y el control de todos los sectores sociales a través de corporaciones. La educación, en el Estado fascista de Alemania, adoptó los ideales y objetivos del Partido Nazi. De acuerdo con Gilberto Guevara Niebla:

La escuela fue dotada de una rígida organización jerárquica; el profesor dejó de ser un *Lehrer* para convertirse en un *Erzieher* -palabra que sugiere disciplina de hierro-, que no instruye sino que manda y cuyas órdenes, si es necesario, son apoyadas por la fuerza. La escuela no admitía debilidades entre los infantes. Aquellos niños que eran débiles de cuerpo, que traicionaban o que no tenían disposición absoluta para obedecer, eran expulsados... No se aceptaba la coeducación, la cual se juzgaba decadente: niños y niñas, de acuerdo a la ideología nazi, tenían distintas naturalezas (las niñas débiles; los niños, fuertes) y, por lo tanto, estudiaban por separado. El currículum otorgaba un papel central a la educación física. Los niños que manifestaban mayor simpatía por el Partido Nazi recibían trato especial e integraban una *Arbeitsgemeinschaft*, una especie de grupo paramilitar que actuaba dentro de la escuela.³⁷

E) El Estado socialista, según Castro y González, el Estado socialista encuentra sus primeras referencias teóricas en Carlos Marx, Federico Engels y Lenin, pero históricamente el modelo de Estado socialista lo ubicamos en Rusia y China. Ambos países eran predominantemente agrarios, cuya gran parte de la población era campesina y empobrecida. Después de la Revolución rusa de 1917 y con el ascenso en el poder de Stalin el Estado soviético adquirió una forma totalitaria que resultaba poco acorde con la teoría marxista, pues ésta no sólo era contraria al Estado represor, sino que su principal objetivo era la desaparición del Estado en el momento mismo en que se alcanzará la igualdad de clases. No obstante, Stalin justificaba su régimen totalitario en el concepto marxista de “dictadura del proletariado” como fase de transición entre la Revolución y el establecimiento definitivo del comunismo. Pero, en realidad, no era el proletariado, sino Stalin y sus colaboradores más cercanos del Partido Comunista quienes impusieron la dictadura.

El caso de China ilustra también el tipo de Estado socialista que después de su Revolución en 1949 derivó en un Estado totalitario cuya ideología oficial era el

³⁷ *Ibidem*. p. 21.

marxismo y, por lo tanto, el Partido Comunista detentó el poder. El Estado socialista como ideología llegó a su fin en el año de 1989 con la caída del Muro de Berlín, lo cual significó que desde tiempos atrás se hallaba en crisis. La educación en el caso de Rusia fue concebida como:

... un medio de apoyo al régimen político y un instrumento de dominación ideológica; la educación debería servir, al mismo tiempo, para liquidar los vestigios de la dominación burguesa y sentar las bases de la sociedad socialista. Se creó, para ese efecto, un sistema escolar centralizado, sometido a fuertes controles verticales y horizontales, que suprimió a la educación privada.³⁸

F) El Estado de bienestar. El sustento teórico que hace referencia a este tipo de Estado lo encontramos, principalmente, en el trabajo teórico de John Maynard Keynes, quien ponía en tela de juicio las teorías ortodoxas del liberalismo clásico al afirmar que la intervención económica del Estado puede resultar benéfica para el capitalismo.

Los antecedentes históricos del Estado de bienestar se produjeron a finales del siglo XIX. En los años posteriores a la Primera Guerra Mundial, la economía de los países participantes sufrió dificultades financieras que afectaba a los más desfavorecidos; por tanto, los Estados adoptaron la política de proporcionar servicios asistenciales como desarrollar un sistema de seguros de enfermedades, accidentes, invalidez y ancianidad. Además, procuraron el pleno empleo, el crecimiento económico mediante la intervención del Estado en la economía. En suma, el Estado intensificó su intervención económica mediante el desarrollo de empresas públicas como motor de desarrollo.

Los países que adoptaron este tipo de Estado fueron: la Alemania de Bismarck en 1883 y 1889, el Reino Unido bajo el régimen de MacDonald durante el periodo de entreguerras, la República española de 1931 y Estados Unidos con el gobierno de Franklin Delano Roosevelt en 1932 con el llamado New Deal que se basaba en la teoría de Keynes y consistía en tratar de aumentar el poder adquisitivo de los consumidores.

En el terreno educativo, la política que este Estado impulsó se basó en la teoría del capital humano para lograr la expansión de los sistemas educativos mediante la planeación. Dentro de esta lógica, Carlos Alberto Torres sostiene que:

Con la planificación educativa y la ingeniería social, las teorías funcionalistas liberales de reforma educativa promovieron derechos personales y civiles, incluido un

³⁸ *Ibidem.* p. 21.

movimiento hacia la igualdad de oportunidades y la redistribución económica... por medio de una teoría funcionalista de la estratificación, el liberalismo brindó una razón de ser a una jerarquía de recompensas, rechazando ideas de igualdad absoluta, mientras que, paradójicamente, ponía la igualdad de oportunidades educativas en el centro de la eficiencia social y de los derechos civiles.³⁹

G) El Estado neoliberal. Los referentes históricos de este Estado en América Latina lo encontramos en Chile después de la caída de Salvador Allende y con el ascenso en el poder de Augusto Pinochet, en Inglaterra bajo el régimen de Margaret Thatcher, y en Canadá con el gobierno de Ronald Reagan, por mencionar algunos. El Estado neoliberal se justifica y se basa en una serie de teorías y grupos de interés que están vinculados con la economía del lado de la oferta como los neoconservadores⁴⁰ y grupos opuestos a las políticas distributivas del Estado de bienestar (dichos grupos son: la clase empresarial y organismos internacionales como el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional). Los Estados neoliberales reducen el gasto público y tienden a la privatización de las instituciones o empresas públicas. El Estado tiene como principio articulador preservar el orden social de explotación. Este Estado realiza un gran esfuerzo al ocultarse y suponerse neutral ante diversos sectores sociales en pugna, enmascarando la desigualdad mediante leyes e instituciones.

El Estado neoliberal impulsa políticas de mercado en materia educativa como las mencionadas en la primera parte de este capítulo. Es decir, propicia las políticas de elección escolar y cheques educativos cuando se esfuerza por pasar el costo de los servicios educativos a la “clientela” a través de la imposición de tarifas, aumentando la participación del sector privado en la educación y promoviendo la descentralización de los servicios educativos.

A pesar de que, actualmente, predominan las políticas de corte neoliberal, es imprescindible tomar en cuenta las características y dimensiones del sistema educativo ya que éste podría convertirse en un espacio de construcción de hegemonía, por ende, debe analizarse en tanto que participa en el conjunto de

³⁹ Carlos Alberto Torres. *Op cit.* p. 56.

⁴⁰ El conservadurismo surgió como una respuesta de protesta ante la Revolución francesa y las ideas de la Ilustración. Conceptos tales como: nación, familia, deber, autointerés e individualismo competitivo están asociados al conservadurismo y representan una clara reacción a los valores básicos del liberalismo. Para los neoconservadores las premisas filosóficas del liberalismo están en la ruina. Por ejemplo: neoconservadores norteamericanos aseveran que la situación económica y social que vive América Latina se debe a que los liberales que están situados estratégicamente en los medios de comunicación, en las escuelas, las artes, las humanidades y en la educación superior son permisivos moralmente y se niegan a sostener la familia heterosexual tradicional al permitir el embarazo de adolescentes, la promiscuidad sexual, movimientos gays y lesbianos que piden el reconocimiento de estilos de vida alternativos. *Cfr.* Carlos Alberto Torres. *Op cit.* p. 64.

luchas políticas y culturales de la sociedad. La educación tiene dos visiones fundamentales:

... una la presenta como instrumento al servicio de las necesidades del individuo; la otra, por contrario, al servicio de las necesidades de la sociedad. En una se enfatiza su instrumentalidad para la realización y el desarrollo de las capacidades individuales y de eso que se llama el “el carácter” de la persona, mientras que en la otra se subraya su aspecto conformador de una identidad “social”, su capacidad para servir medio socializador y transmisor de las principales normas y valores sociales. El primer aspecto es el que, por simplificar, se suele acompañar con el adjetivo del “humanista” o “liberal”; el segundo se corresponde más con los esquemas educativos impulsados por el celo comunitario o el adoctrinamiento nacionalista y /o socializante.⁴¹

En suma, Estado, democracia y educación son elementos que conforman un todo y se necesitan para poner fin a las relaciones sociales que reproducen la desigualdad y exclusión social. Es decir, si pensamos en una reforma educativa para y en la democracia es imprescindible también una reforma en la estructura y forma de gobierno del Estado. La educación pública no puede ser diferente de la sociedad en que se inscribe, se encuentra determinada por el Estado que se autodenomina neutral. Sin embargo, no podemos asegurar que sea esa misma educación la que llega a las aulas, pues ésta es impartida por maestros y personas con criterios propios. La escuela es un espacio donde la resistencia también se recrea.

Es de vital importancia resaltar el carácter creador e innovador de los seres humanos y no concebirllos como meros títeres que obedecen todo lo que dicta y prescribe el Estado. Por ejemplo, a lo largo de la historia de la educación pública en México encontramos que la sociedad transforma y adapta las políticas educativas a su contexto y cosmovisión de la realidad⁴². De igual manera, podemos percatarnos de que el Estado procura encaminar sus políticas a la sociedad que representa. De acuerdo con Vaughan:

... el Estado es una institución educativa y cultural obligada a adaptar la moral y la conducta de las masas a las necesidades del aparato productivo. Se debe aplicar una presión educativa a los sujetos de tal manera que consientan en colaborar: la necesidad y la coerción del Estado son convertidas, en la mente del sujeto, en una

⁴¹ Fernando Vallespín. “Estado, educación y democracia” en: Aurora Ruiz (Coord.). *Op cit.* p. 94.

⁴² El libro de Mary Kay Vaughan titulado: *La política cultural en la Revolución. Maestros, campesinos y escuelas en México*, explica cómo la sociedad campesina, maestros de provincia, escuelas rurales, dirigentes del gobierno de la República, hombres, mujeres y niños de tres regiones específicas de México adaptaron y negociaron con las políticas educativas que el Estado dictó en su momento. La autora afirma que la sociedad en general negocia la dominación al utilizar algunas maneras como: el disimulo, la falsa obediencia, el habla indirecta, la murmuración, el soslayo, el sabotaje y hasta el denominado “tortugismo”.

*libertad.*⁴³

Asimismo, encontramos que la pedagogía crítica⁴⁴ y de manera particular la teoría de la resistencia de Henry A. Giroux, descarta la idea de que la escuela reproduce las relaciones de dominación que el Estado o la clase dominante imponen. Este autor afirma que la escuela es un espacio más donde la resistencia se recrea y, por consiguiente, es imprescindible luchar por los espacios públicos ya que desde éstos es posible transformar y pensar en una sociedad diferente a la que tenemos. Es conveniente señalar que el concepto de “resistencia” debe ser utilizado con sumo cuidado para identificar los casos en que nos encontramos frente acciones de resistencia y no frente actos que parecían ser de resistencia pero que pueden legitimar el orden establecido, por ejemplo, al olvidar a sectores que se encuentran excluidos. De acuerdo con Giroux:

La resistencia tiene que ser situada en una perspectiva o racionalidad que tome la noción de emancipación como su interés guía. Esto es, la naturaleza y significado de un acto de resistencia tiene que ser definido junto con el grado por el que éste contiene las posibilidades de desarrollar lo que Marcuse llamó el compromiso por una emancipación de la sensibilidad, imaginación y razón en todas las esferas de la subjetividad y objetividad... La resistencia debe tener una función reveladora, que contenga una crítica de la dominación y ofrezca las oportunidades teóricas para la autorreflexión y la lucha en el interés de la emancipación propia.⁴⁵

4.2.1. Educación y democracia

La formación de los ciudadanos depende de la sociedad y de la educación escolarizada recibida. La educación en los sistemas educativos modernos (a diferencia de la educación recibida en la familia, religión y otras instituciones sociales) es un proceso indispensable para preparar a los sujetos que integran a la sociedad, en la medida en que los hará conocedores de sus deberes, obligaciones y derechos. En este caso, la educación responde a intereses concretos, no es un suceso natural que únicamente tiene como objetivo enseñar ciertos contenidos o conocimientos, sin una carga ideológica. La educación que imparten los Estados modernos forma al ciudadano y no al hombre, lo cual no es lo mismo. En otras palabras:

⁴³ Mary Kay Vaughan. La política cultural en la Revolución. Maestros campesinos y escuelas en México. p. 335.

⁴⁴ Véase Peter McLaren. *La enseñanza contra el capitalismo global. Una pedagogía crítica.*

⁴⁵ Henry A. Giroux. *Teoría y resistencia en educación: Una pedagogía para la oposición.* p. 145.

En lo que concernía a Europa, la situación histórica identificó el movimiento a favor de una educación sostenida por el Estado con el movimiento nacionalista en la vida política; un hecho de incalculable significación para los movimientos siguientes. Bajo el influjo del pensamiento alemán en particular, la educación llegó a ser una función cívica, y la función cívica se identificó con la realización de ideas del Estado nacional. El “Estado” sustituyó a la humanidad; el cosmopolitismo cedió al nacionalismo. Formar al ciudadano, no al “hombre”, llegó a ser el fin de la educación. La situación histórica a que se hace referencia es el efecto producido por las conquistas napoleónicas, especialmente en Alemania. Los Estados alemanes percibieron (y los hechos siguientes demostraron lo correcto de la visión) que la atención sistemática a la educación era el medio mejor de recobrar y mantener su integridad y poder políticos. Externamente se hallaban débiles y divididos. Bajo la dirección de los estadistas prusianos hicieron de esta condición un estímulo para el desarrollo de un sistema de educación pública extenso y perfectamente fundamentado.⁴⁶

Desde esta perspectiva, la educación no tiene como propósito educar al hombre, sino formar al ciudadano que más conviene al Estado, en consecuencia, el hombre queda subordinado a la institución impuesta por el Estado. De ahí que lo más importante no sea el hombre o ser humano, sino las instituciones conformadas por ciudadanos para mantener la soberanía nacional y para preservar el orden y control del Estado. Según John Dewey, la educación fue mejor concebida como el medio de adiestramiento disciplinario más que como un medio para lograr el desarrollo personal. Es decir:

... como persistió el ideal de cultura como desarrollo completo de la personalidad, la filosofía pedagógica trató de reconciliar ambas ideas. La reconciliación adoptó la forma de la concepción del carácter “orgánico” del Estado. El individuo aislado no es nada; sólo en y por la absorción de los objetivos y el sentidos de las instituciones organizadas alcanza su verdadera personalidad.⁴⁷

De lo anterior se desprende que el Estado no es neutral en cuanto a educación se refiere. Los sistemas educativos actuales son prácticamente un monopolio del Estado. De acuerdo con Ignacio Sotelo, catedrático de la Universidad Libre de Berlín, no puede hablarse de educación para y en la democracia cuando ésta es monopolio del Estado y cuando coexisten distintos modelos educativos

⁴⁶ John Dewey. *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. p. 87.

⁴⁷ *Ibidem*. p. 94.

correspondientes a ideas muy diferentes del hombre y del universo. El pluralismo reinante en las sociedades modernas representa un asunto de gran dificultad para construir un concepto de educación universalmente aceptado. En otras palabras:

El Estado democrático, en razón de su deber de neutralidad, por un lado, no sirve como institución encargada de la educación (no cabe educar sin tener muy presentes los fines a los que se aspira, y el Estado no puede establecer fines, sin recurrir a un sistema de valores determinado, traicionando su neutralidad); por otro, en las sociedades contemporáneas resulta inconcebible que el Estado democrático pueda renunciar a un derecho que ha arrebatado a la Iglesia en un largo proceso de secularización, derecho que implica un deber, el de mejorar la formación de los ciudadanos que, en cuanto motor decisivo de la capacidad productiva de un país y elemento compensador de las desigualdades que impone el sistema de producción, apoya el conjunto de la sociedad.⁴⁸

De lo anterior se puede concluir que la escuela pública se encuentra ante una gran disyuntiva, por un lado, es monopolio del Estado soslayando, así, a la pluralidad de conceptos de educación y, por otro lado, no puede dejarse en manos de la sociedad o sectores privados creyendo que es una solución a la pluralidad, puesto que causaría una mayor individualización, fragmentación de la sociedad y exclusión social, de ahí, la necesidad de una educación para todos. Sin embargo, autores como Fernando Álvarez Uría⁴⁹ afirman que bajo la idea de “educación de todos y para todos” o educación de la unidad e igualdad se ocultan diferentes modos de educación y un fin último: la enseñanza del sistema o del Estado para reproducir el orden social. Considero que es difícil conciliar posturas y llegar a una conclusión en cuanto educación se refiere, no obstante, los diferentes señalamientos que explican la imposibilidad de una educación para y en la democracia deben ser analizados para realizar cualquier propuesta o reforma educativa.

La educación no es algo abstracto y los fines que persigue son impuestos según el tipo de sociedad a que se aspira. En el caso mexicano, la Constitución política establece que la forma de gobierno es la democracia, por ende, la educación debe orientarse en tal sentido. Generalmente, se sostiene que la educación es fundamental, entre otras cosas, para que los ciudadanos tengan éxito al elegir a sus gobernantes; sin embargo, éste es un punto de vista un tanto estrecho dado que la educación no es democrática ni contribuye a la democracia por el simple hecho de

⁴⁸ Ignacio Sotelo. “Educación y democracia” en: Fiorenzo Alfieri. *Volver a pensar la educación. V. I. Política, educación y sociedad*. p. 58.

⁴⁹ Fernando Álvarez es catedrático de la Universidad Complutense de Madrid. Este autor sostiene que bajo la ficción de la igualdad se ocultan distintas redes de socialización, distintos modos de educación, El sistema de enseñanza también es la enseñanza del sistema. Véase Fernando Álvarez Uría. “La escuela y el espíritu del capitalismo” en: Fiorenzo Alfieri. *Op cit.* p. 87.

preparar electores. De acuerdo con Dewey, la democracia es más que una forma de gobierno; es principalmente un modo de vivir asociado, advierte que la educación ofrecida por un auténtico Estado democrático no puede ser otra que una educación en y para la democracia.

Desde esta perspectiva, la educación en y para la democracia tiene como fin no sólo preparar ciudadanos, sino propiciar en los hombres la capacidad de pensar por sí mismos, juzgar, deliberar y elegir basándose en sus propias reflexiones y conocimientos. Es decir, la educación pretende lograr la autonomía y la solidaridad en los hombres para ser miembros activos no sólo del lugar de pertenencia sino como miembros del mundo.

Según Dewey, los objetivos que la educación persigue, son precisamente eso, fines, lo cual significa que no hay un sistema democrático, la educación es el medio para conquistar la democracia. Los fines de la educación son ideales, situaciones, procesos que se presentan como deseables en un plazo determinado. En el caso mexicano, los fines que la educación pública ambiciona parecen inalcanzables aún en largo plazo, puesto que un fin se establece como meta deseable tomando en cuenta las condiciones, recursos humanos y materiales existentes, de no ser así los fines pueden convertirse en meras utopías. Los fines delimitan lo que está permitido aprender y enseñar en la escuela. En este sentido, Dewey asegura lo siguiente:

Es bueno recordar que la educación como tal no tiene fines. Sólo las personas, los padres y maestros, etc; tienen fines, no una idea abstracta como la educación... Aún los fines más válidos que pueden expresarse por palabras harán, como las palabras, más daño que beneficio, a menos que se reconozca que no son fines, sino más bien sugerencias para los educadores respecto a cómo observar, cómo mirar adelante y cómo escoger para liberar y dirigir las energías de las situaciones concretas en que se encuentran... Los alumnos reciben sus fines a través de una doble o triple imposición externa.⁵⁰

Los fines de la educación pública son impuestos por el Estado. Sin embargo, no todo es tan lineal, en un primer plano está lo que dicta el Estado a través de leyes, decretos y planes de estudio y, en otro nivel, está la realidad educativa dentro del salón de clases. Niveles que no están del todo separados.

Siguiendo a Dewey, podemos afirmar que si la sociedad está dividida en clases sociales, la educación tenderá a ser estamental y habrá poca movilidad social ascendente. Éste es el caso de la sociedad mexicana, en la que existe un gran

⁵⁰ John Dewey. *Op cit.* pp. 97-98.

abismo entre ricos y pobres, de esta situación nos da cuenta el restringido acceso a las universidades. La separación entre educación o educación para el trabajo representa un gran antagonismo imposible de superar cuando no existen las condiciones sociales. Dewey afirma que:

La separación de la educación liberal respecto a la profesional e industrial se retrotrae a la época de los griegos y fue formulada expresamente sobre la base de una división de clases entre aquellos que tenían que trabajar para vivir y aquellos que estaban libres de esta necesidad. La concepción de que la educación liberal, educaba a los hombres de esta última clase, es intrínsecamente superior al adiestramiento servil dado a la otra refleja el hecho de que una clase era libre y la otra servil en su posición social.⁵¹

Desde esta lógica, la denominada educación liberal pretende cultivar exclusivamente: el conocer por el mero gusto de conocer la realidad, sin importar los fines o beneficios que el conocimiento genere. La educación liberal no está relacionada con asuntos “prácticos” de hacer o producir, su prioridad es desarrollar la inteligencia. De ahí que la educación cuyo fin es el conocer, sin referencia a deberes u obligaciones, es verdaderamente liberal o libre. El antagonismo entre educación liberal y adiestramiento o instrucción no se supera encubriendo la realidad con discursos o palabras; por ejemplo, en México, a partir de 1921 con la creación de la Secretaría de Educación Pública, se dejó atrás el término de “instrucción” con el cual se le denominaba a la Secretaría de Estado en el rubro educativo, esto representó un gran cambio en el discurso político en materia educativa, pero no fue así para los sujetos que acudían a la escuela.

4.2.2. *Exclusión escolar o políticas de medición*

Si bien es cierto que en el caso del sistema educativo de nivel básico de México, no puede afirmarse que existan políticas de mercado o de cauasi-mercado como las impuestas en países como Argentina, Chile, Nueva Zelanda, España, por mencionar algunos, esto no quiere decir que el Estado esté a salvo de considerar a la educación como un servicio rentable sujeto a al compra-venta. Por lo tanto, es preciso reconocer que:

a) El gobierno mexicano está llevando a cabo las reformas jurídicas pertinentes para que los empresarios participen en las cuestiones educativas y, en consecuencia, se de una mayor propagación de escuelas privadas; o peor aun, que el objetivo de la educación se enfoque en enseñar para producir.⁵²

⁵¹ *Ibidem*. pp. 214-215.

⁵² Véase Aurora Loyo Brambilla. *Los actores sociales y la educación. Los sentidos del cambio (1988-1994)*.

b)) Existen políticas educativas proclives a estructurarse e implementarse como si se tratara de un mercado educativo. Al respecto ubicamos a aquellas que giran en torno a la evaluación y la calidad, las cuales dan lugar a la exclusión social.

De acuerdo con Amparo Ruiz del Castillo⁵³, la exclusión imposibilita el desarrollo de los sujetos en la sociedad. De ahí que la participación y la integración se ve suprimida en todos los ámbitos como el económico, cultural y escolar. Una de las formas de validar la exclusión es la afirmación de que es natural o necesaria. La pobreza, la marginación y la segregación son explicados como resultados naturales del desarrollo social. La exclusión⁵⁴ social engloba distintos procesos que se desarrollan en la sociedad:

A) Exclusión político-cultural, implica la imposibilidad de acceder a la educación e información, herramientas indispensables en la toma de decisiones para la construcción de la democracia. En esta categoría encontramos la discriminación y la exclusión social hacia la diversidad sexual.

B) Exclusión económica-laboral, las deficiencias económicas impiden el bienestar individual y colectivo porque obstruyen el acceso a procesos como la escolaridad, el consumo, la salud, la vivienda y la búsqueda de formas de participación.

C) Exclusión étnico- racial.⁵⁵ fundamentada en prejuicios de clase o raza como consecuencia de procesos de segregación y diferenciación social.

D) Exclusión escolar⁵⁶, incide en todas las formas de exclusión pues impide a los sujetos formarse en las esferas de la ciudadanía, la democracia, la participación y la capacitación para el trabajo.

⁵³ Amparo Ruiz es catedrática de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional Autónoma de México. También es autora del libro "Crisis, educación y poder en México"

⁵⁴ Véase Abril Acosta Ochoa. *Exclusión en la Universidad Nacional Autónoma de México: Un acercamiento a la evaluación y selección escolar*. Tesis de Licenciatura en Sociología. 2003.

⁵⁵ La exclusión social se refleja en el sistema educativo, éste se enfrenta a una fuerte desigualdad valorativa que se pone de manifiesto cuando un grupo mayoritario es favorecido culturalmente por el sistema escolar, en contraste con los grupos minoritarios. Esta situación no permite que las relaciones entre grupos culturales distintos se den desde planos de igualdad. La desigualdad se evidencia también en los resultados educativos: entre la población indígena el analfabetismo es de 33.7 por ciento mientras que en la no indígena es de 7.54 por ciento. Véase Observatorio ciudadano de la educación. *Debate educativo 2*.

⁵⁶ Existe una profunda falta de equidad en el sistema educativo que se manifiesta en la deficiente cobertura y baja calidad que afectan con fuerza a la población más pobre: se presenta un rezago educativo –personas de 15 años y más que no cuentan con la educación básica – alrededor de 35 millones de mexicanos, que en su gran mayoría pertenecen a grupos marginados y en situación de indigencia. Además, las escuelas cuyos alumnos obtienen menores logros en sus aprendizajes – como ocurre en las pruebas nacionales de lectura y matemáticas – son las que se ubican en zonas con un bajo desarrollo socioeconómico. Preocupan especialmente los cursos comunitarios y las telesecundarias que funcionan en condiciones precarias, con recursos humanos deficientemente

La exclusión social tiene matices diferentes dependiendo de la sociedad o del contexto en que se inscribe. El sistema educativo reproduce la desigualdad social dado que también limita su acceso, selecciona, clasifica y califica a los estudiantes. En la escuela, la exclusión se legitima mediante el examen, el cual dice ser aplicado en igualdad de oportunidades.

De acuerdo con Amparo Ruiz del Castillo, existen diferentes modos de legitimar la exclusión escolar y una de ellas es la política educativa de la evaluación, la rendición de cuentas y la calidad. Actualmente, la evaluación desempeña un papel central en la política y planeación educativa, pues sus resultados arrojan datos que permiten establecer la regulación del ingreso, egreso y permanencia en las escuelas. Sin embargo, cabe destacar que el discurso que gira en torno a la evaluación no proviene de las escuelas públicas (excelencia, calidad), sino que se ha adoptado del lenguaje empresarial. Dicha autora señala que:

... mientras continúe la férrea aplicación del modelo económico neoliberal seguirán agudizándose las diferencias sociales, el acceso a la educación se tornará más selectivo y se reforzará el papel de la escuela como instrumento de diferenciación económica y social.⁵⁷

La evaluación es importante pero no debe ser empleada para medir, sancionar o calificar a las personas o instituciones, sino para contribuir a su crecimiento y mejoramiento. La evaluación es necesaria, pero existe una gran tendencia a enmascarar la medición por el proceso de evaluación, el cual también involucra a la medición pero no se reduce a ésta. La evaluación supone la retroalimentación, si no es así entonces se trata de pura medición. La evaluación ha sido políticamente considerada como uno de los instrumentos para verificar la calidad educativa. No obstante, el concepto de calidad está más estrechamente relacionado con métodos de control y selección que con un interés académico. Pero antes de continuar es necesario hacer un parentesis y revisar en que consiste;

Existen diferentes acepciones del término calidad. El diccionario lo define como la propiedad de una cosa que permite apreciarla como igual, mejor o peor que las restantes de su especie” (Diccionario de la Lengua Española). Es decir, la calidad no es absoluta sino discernible por comparación; así, cuando se habla de mejorar la calidad de la educación, se da por entendido que los resultados que se obtengan serán superiores a los previos; aunque también cabría suponer que la calidad de la educación mexicana, si se mejora, será igual o superior a la que existe en otras latitudes. En el

preparados y materiales insuficientes. Cfr. Observatorio ciudadano de la educación. *Debate educativo*

2.
57

Amparo Ruiz del Castillo. *Crisis, educación y poder en México*. p. 28.

mismo sentido, el mejoramiento de la calidad de la educación debería reflejarse en indicadores tales como una mayor eficiencia terminal, un mayor grado de correspondencia entre la formación obtenida en cada nivel y las exigencias académicas del nivel subsecuente, así como un mayor grado de pertinencia entre la formación y las expectativas del medio laboral, cultural y social.⁵⁸

El término de calidad es relativo en cuanto a los referentes que emplea para determinar si se trata de calidad o no. La “calidad” es deseable para todas las escuelas del país; entonces, cabría preguntarse por qué existe el Programa de Escuelas de Calidad (PEC) destinado a un número reducido de escuelas. Asimismo, cabe preguntarse sobre la objetividad de la evaluación (medición) que realiza la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), pues los referentes que utiliza no toman en cuenta las características propias de cada lugar.

La calidad⁵⁹ a la que aluden los discursos políticos en materia educativa es un referente importante en la medición, pero no para la evaluación. Existe una obsesión muy grande por la medición, por la eficiencia, por las competencias, términos que son aceptados con toda naturalidad como si todo debiera regirse por los patrones de

⁵⁸ “La calidad educativa” en: Observatorio ciudadano de la educación. *Comunicado 65*.

⁵⁹ De acuerdo con el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE), “un sistema educativo de calidad es aquel que: 1) Establece un currículum adecuado a las necesidades de la sociedad en que se ubica, entendiendo que deben incluirse las de una mayor productividad del aparato económico, pero también otras fundamentales, en una perspectiva de desarrollo integral y humanista, como las que tienen que ver con la democracia política, el respeto a los derechos humanos, el desarrollo de la ciencia, el cuidado del medio ambiente y la preservación y enriquecimiento de la diversidad cultural. (*Relevancia*)

2) Logra que la más alta proporción posible de destinatarios – definidos en términos de grupos de edad o de otra forma- acceda a la escuela, permanezca en ella hasta el final del trayecto previsto y egrese alcanzando los objetivos de aprendizaje establecidos. (*Eficacia interna y externa*)

3) Consigue que los aprendizajes por los alumnos sean asimilados por éstos en forma duradera y deriven en comportamientos sociales sustentados en los valores de libertad, equidad, solidaridad, tolerancia y respeto a las personas, que son fructíferos para la sociedad y para el propio individuo, quien podrá así alcanzar un desarrollo pleno en los diversos roles que habrá de desempeñar como trabajador, productor, consumidor, padre de familia, elector, servidor público, lector y telespectador, entre otros; en pocas palabras, como ciudadano cabal. (*Impacto*)

4) Cuenta, para lograr lo anterior, con recursos humanos y materiales suficientes, y los aprovecha de la mejor manera posible, evitando despilfarros y derroches. (*Eficiencia*)

5) Tiene en cuenta la desigual situación de alumnos y familias, de las comunidades en que viven y las escuelas mismas, y ofrece apoyos especiales a quienes lo requieren, para que los objetivos educativos sean alcanzados por el mayor número posible. (*Equidad*)

En términos técnicos, la educación será de calidad si es *relevante*, si tiene *eficiencia interna y externa*, si tiene un *impacto* positivo en el largo plazo, si es eficiente en el uso de los recursos y si busca la *equidad*. Debe añadirse que el concepto de calidad es *relativo y dinámico*:

1) Relativo, porque el juicio sobre la calidad de algo depende del punto de referencia que se tome, por ejemplo, un país más desarrollado, uno de un nivel de desarrollo similar, la situación del propio sistema en un momento dado del pasado, o determinadas metas para un futuro prefijado del sistema;

2) Dinámico, porque nunca se alcanza la calidad absoluta: siempre es posible proponer metas más elevadas y cuando se alcanza una hay razón para querer ir adelante. El punto de referencia más pertinente para valorar la calidad educativa es, justamente, el pasado y el futuro del propio sistema: una de calidad es aquel que mejora siempre con respecto a sí mismo. *Cfr. SEP. La calidad de la educación en México: perspectivas, análisis y evaluación*. pp. 43-44.

economía. Los supuestos básicos de esta concepción pueden resumirse en los siguientes:

... en toda práctica social pueden definirse los objetivos concretos especificados operativamente desde fuera y de forma previa; los fines justifican los medios y cualquier medio es aceptable si nos lleva a la consecución de los objetivos previstos; los resultados pueden identificarse, medirse y evaluarse con rigor; todo proceso social puede, en definitiva, considerarse un proceso mecánico y previsible, es en cierta medida un proceso de producción de bienes culturales y puede regirse por los criterios y especificaciones de cualquier otro proceso de producción.⁶⁰

4.2.3. *Hacia una educación pública en el siglo XXI*

La sociedad actual es denominada sociedad del conocimiento o sociedad de la información. En esta sociedad el analfabetismo y el denominado analfabetismo tecnológico son una manera de exclusión social, de ahí, la importancia de la educación pública y gratuita. En otras palabras, si la educación pública, en algunas ocasiones, reproduce la desigualdad social debido a que no todos tienen acceso a ésta, qué puede esperarse cuando la tendencia es la privatización. Carlos Cullen sostiene la tesis de que:

... se ha ido progresivamente sacando la discusión sobre la educación de donde tiene que estar, que es el campo de las políticas justas en educación, y a partir de ahí todo lo demás, operando una reducción del campo o del campo problemático a una cuestión meramente de sistemas educativos, más o menos eficientes, más o menos eficaces, en función, no precisamente de lo que una política justa sugiere, sino en función de poder legitimar lo que acabo de llamar “violencia social”, que en términos más sencillos tiene que ver con la exclusión.⁶¹

No hay proyecto educativo en y para la democracia cuando el Estado propicia relaciones de explotación. Es indispensable no sólo proponer un proyecto educativo, sino también un proyecto social encaminado a modificar las relaciones de poder. Sin embargo, esto supone un proyecto multidisciplinario en el que participe la sociedad, y ello excede los objetivos del presente trabajo. Por lo tanto, a continuación únicamente se plantean ciertas directrices generales sobre las cuales podría basarse un proyecto alternativo de educación pública gratuita que forme no sólo al ciudadano participativo, sino también al hombre, al ser humano independiente que es más que lo prescrito por el Estado. Según Ángel I Pérez Gómez:

⁶⁰ Ángel I. Pérez Gómez. “La sociedad postmoderna y la función educativa de la escuela” en: José Félix Angulo Rasco, *et al. Escuela pública y sociedad neoliberal*. pp. 42-43.

⁶¹ Carlos Cullen. “La construcción de un espacio público como alternativa a la violencia social en el contexto de la globalización” en: Myriam Feldfeber (Comp.). *Op cit.* p. 29.

Los fenómenos educativos en particular cuando pierden la dimensión alternativa o utópica que va más allá del estado actual de las cosas pierden su especificidad y se convierten en un simple proceso de socialización reproductora... La utopía no supone la afirmación ingenua y optimista de un futuro ideal diseñado y programado desde el presente, sino la necesidad de indagar y proyectar más allá de las restricciones interesadas del *status quo*, incluso desde el propio desencanto que producen las insatisfacciones del presente. Utopía y desencanto, además de contraponerse, deben sostenerse y corregirse recíprocamente.⁶²

Para exponer los fines que ha de perseguir la educación, en primer lugar, tendría que revisarse cuáles son los problemas que aquejan a nuestra sociedad, por ejemplo:

A) La individualización de la sociedad. Es decir, la pérdida o el abandono de una orientación comunitaria o el referente ético que tradicionalmente proporcionaba la integración normativa de la sociedad⁶³.

B) El pluralismo diferenciado. El multiculturalismo de la sociedad no ayuda precisamente a fomentar la integración mediante normas o valores compartidos. Más bien, tiende a reafirmar diferencias y peculiaridades; lo que más los separa de la sociedad es lo que más los une. En palabras de Bastuelo:

Surgen así los derechos sociales *subjetivos*: los derechos de la mujer, las minorías étnicas, los niños, los discapacitados, los homosexuales, los indígenas, etc. Estos representan expansiones de la identidad individual, como una extensión del *yo* a grupos afines. Ya no existe una ciudadanía de derechos en el contexto de una pertenencia común, sino una ciudadanía de derechos en el contexto de una pertenencia común, sino una ciudadanía "diferenciada" que respeta la identidad individual y la proyecta en afinidades particulares. La sociedad ya no es un continuo ni puede invocarse una centralidad o un punto unitario que la convoque. La sociedad se constituye sólo como adición en *constelaciones arco iris* en donde cada banda representa una afinidad o un color.⁶⁴

⁶² Ángel I. Pérez Gómez. "La sociedad postmoderna y la función educativa de la escuela" en: José Félix Angulo Rasco, *et al. Op cit.* p.47.

⁶³ Cuando decimos "tradicionalmente", nos referimos a lo que autores como Eduardo S. Bastuelo denominan el periodo donde reinaban las ideas de la "República". Al respecto, este autor afirma que la escuela de tradición republicana homogenizaba en el sentido de desarrollar la membresía social de las personas en la construcción de un piso cultural básico sin el cual no podría existir un sentido de pertenencia común. *Cfr.* Eduardo S. Bastuelo. *Op cit.* p. 115.

⁶⁴ Eduardo S. Bastuelo. *Op cit.* p. 109.

C) La escasa participación en la vida política. Esto se debe en gran medida a que el sistema político esta cada vez más sujeto a un frívolo control de los medios de comunicación y a las nuevas técnicas del marketing político.

Cabe señalar que el diseño de una reforma educativa debe involucrar la participación de todos los actores sociales y entre ellos la participación de los maestros es imprescindible, pues son los que ponen en marcha las reformas. En suma, es mucho lo que puede decirse sobre lo que debe hacerse en el terreno educativo, pero ello sólo puede llevarse a la práctica mediante el consenso de los actores sociales.

CONCLUSIONES

Es importante señalar que el objetivo general de este trabajo de tesis consistió en analizar y revisar cuáles han sido los factores y sucesos históricos que han hecho de la educación pública básica, en primer lugar, un derecho y, en segundo lugar, un servicio. Dicho objetivo orientó el desarrollo de los cuatro capítulos. Ahora corresponde indicar cuáles son las conclusiones finales a las que se han llegado, algunas de las cuales se encuentran a lo largo de la tesis. Sin embargo, no está de más mencionarlas para recapitular y cerrar este trabajo.

El estudio y las soluciones a los problemas que aquejan al sistema educativo nacional hacen imprescindible el análisis del tipo de Estado mexicano que tenemos. Las soluciones a los problemas del sistema educativo que no realizan una reflexión a profundidad de su contexto social e histórico son, por lo general, propuestas al vapor que muy poco pueden hacer para responder acertadamente a los problemas. Si en realidad se quiere un sistema educativo que forme ciudadanos y no mano de obra, es imprescindible idear un sistema de gobierno diferente al que tenemos, el cual evite que las relaciones sociales de explotación y de exclusión social se reproduzcan de alguna manera en la escuela. Es una falacia pensar que una educación pública y gratuita inscrita dentro de un Estado neoliberal capitalista pueda ser democrática y que contribuya a formar al hombre y al ciudadano participativo con voz y voto en todo problema de la agenda nacional.

Los sistemas educativos surgen con los Estados modernos. El origen de la concepción de educación como derecho imprescindible que dará lugar a los sistemas educativos modernos es multifactorial. La educación como un derecho no se debe exclusivamente a las ideas de la Ilustración. El derecho a la educación nace como: a) derecho de las élites ilustradas a desarrollar plenamente todas las facultades que le ayuden a formar su personalidad; b) como una atribución de los nacientes Estados-nación a moldear a sus gobernados preparándolos para la democracia, siendo buenos ciudadanos, respetando el orden social; c) como una necesidad de la producción para aleccionar obreros en la disciplina industrial; d) como un mecanismo que logra otorgar seguridad pública mediante el encierro y control sobre la infancia vagabunda de las ciudades, y e) como un recinto de divulgación de creencias religiosas, filosóficas y/o políticas según el grupo en el poder.

Son muchos los factores que explican la aparición de los sistemas educativos en los Estados modernos, pero por lo general en éstos se imparte instrucción y no educación. Hay una gran diferencia entre instrucción y educación, y un gran antagonismo entre educación liberal o humanista y educación técnica. De ahí que la educación pública gire en dos sentidos dependiendo del nivel educativo y de las

características que dentro de éste adquiriera. En México, se crea en 1921 la Secretaría de Educación Pública que desde sus orígenes se preocupó por impartir una educación integral que formaría al hombre físico, moral e intelectual, procurando el desarrollo armónico de sus facultades y la formación del modo estético, es decir, educar la facultad de concebir lo bello y concebir el gusto. Con la creación de esta secretaría se dejó atrás el carácter *instructor* que había imperado en las secretarías del ramo.

Sin embargo, los ideales que dieron origen a la Secretaría de Educación Pública fueron quedando atrás desde la denominada “escuela activa” que predominó durante el callismo. No obstante, es importante resaltar que de alguna manera las artes y las humanidades no fueron del todo descuidadas debido a que siempre ha sido una demanda de diversos sectores y, en consecuencia, el Estado ha tratado de responder a ella, aunque no sea su máxima prioridad.

En un primer momento, la creación de la SEP y, posteriormente, la unificación del sindicato magisterial (SNTE) contribuyeron a la centralización de la educación pública, la cual con el pasar de los años se convirtió en un lastre tanto para la masificación de la enseñanza como para la actuación de las autoridades educativas debido, entre muchos otros factores, a la burocratización. La federalización del sistema educativo se logró en la década de los noventa; sin embargo, hasta nuestros días la tan anhelada federalización no se ha llevado a la práctica cabalmente, lo cual es un asunto de gravedad. La federalización educativa está relacionada con administrar los recursos destinados al rubro educativo teniendo en cuenta la situación social y económica de cada estado.

La situación educativa en las entidades es muy desigual, no sólo en cuanto a los recursos totales asignados, sino también en cuanto a los recursos por alumno, y a la proporción de recursos federales y estatales. La federalización educativa que empezó a llevarse a cabo legalmente en 1992 no contribuye a una asignación de recursos de manera equitativa, la distribución de recursos no responde a la aplicación de criterios objetivos, sino a factores históricos o circunstanciales como la capacidad de negociación o presión de los gobernadores de cada estado.

Para lograr la federalización educativa se han llevado a cabo diferentes acciones por parte de la Secretaría de Educación Pública; por ejemplo, la creación de un Consejo Nacional de Autoridades Educativas (CNAE); sin embargo, aún no queda claro cuáles son los marcos legales sobre los cuales se mueve, y tampoco está claro su funcionamiento y relación con las demás instancias educativas al interior de las entidades federativas. Al respecto, cabe preguntarse para qué se crean más instancias si no están capacitadas legalmente para cumplir con sus objetivos.

Por otro lado, es importante tener en cuenta que la educación pública en México, desde sus orígenes, se inscribe dentro de un Estado capitalista sin un gobierno democrático. Sin embargo, el contexto en que ubicamos a la educación pública de los años veinte en México no impidió que ésta se basara en ideales democráticos. Para los años treinta los ideales en que se basaba la educación pública no habían cambiado, pero en la práctica la educación empezó a perfilarse en un sentido más instrumental o pragmático, descuidando las artes y las humanidades. Y para los años cuarenta encontramos que se aludía a educación para el *desarrollo económico* considerando que se llegaría así a la democracia. Es decir, la educación pública no es un fin en sí misma, sino un medio, un instrumento para alcanzar algo, en este caso el desarrollo económico.

De ahí se explica el desarrollo industrial de México, dado que el sistema educativo instruyó a la población para trabajar en las máquinas, en las fábricas o en el campo. En la mayoría de los casos, la educación como tal ha estado reservada a los estudiantes del nivel superior. La educación básica, generalmente, ha tenido un carácter instrumental. El interés de la clase empresarial en expandir el sistema educativo se explica si consideramos que una población adiestrada e instruida es necesaria para el desarrollo económico del sector industrial. Actualmente, la clase empresarial tiene cabida legal en la participación del debate educativo debido a que el Acuerdo para la Modernización Educativa y las reformas en ley en materia educativa lo permiten. La participación de la clase empresarial en el terreno educativo es preocupante debido a que sus políticas son de corte neoliberal, lo cual significa que no está interesada en el bienestar de la sociedad en general, sino que se perfilan para que en un largo plazo la educación pública gratuita, que es considerada de mala calidad, pueda ser un negocio redondo, pues al privatizar de alguna manera los espacios públicos estos se convertirán automáticamente en escuelas de “buena calidad”.

Ante el neoliberalismo y la globalización, el Estado no se desconfigura ni desaparecerá. El Estado es el que media entre intereses, aunque generalmente atiende a los intereses de la clase económicamente favorecida. La educación pública no dejará de estar regulada y legitimada por el Estado. Es decir, la educación no transitará completamente de la esfera del Estado a la esfera del mercado, puesto que la educación pública puede situarse en ambas esferas, ya que no están totalmente separadas. La educación pública desde el siglo XX es un derecho de carácter público, laico y obligatorio que el Estado tiene como obligación otorgar de manera gratuita. Hoy en día, todo parece adquirir un nuevo sentido desde el punto de vista económico, en consecuencia, la educación está ubicada en el sector servicios.

La educación pública gratuita sigue siendo un derecho que el Estado está obligado a otorgar; sin embargo, actualmente en muchos países existen políticas de mercado en el terreno educativo, que dejan entrever que en un largo plazo se espera que la educación deje de ser un derecho para ser un servicio. Lo cual traerá consecuencias graves para la población desfavorecida económicamente pues causará una mayor desigualdad social y la brecha entre ricos y pobres aumentará. Suele afirmarse que con las reformas educativas realizadas durante el gobierno de Salinas de Gortari, la educación pasaría al terreno económico por vez primera. No obstante, la educación siempre ha estado ubicada en el terreno económico. Realmente no podemos hablar de una ruptura tan drástica entre educación como derecho y educación como un servicio si tomamos en cuenta que la educación pública siempre se ha inscrito dentro un Estado capitalista en el cual predominan la exclusión social. En primer lugar, de la educación pública han sacado provecho aquellos que la promueven y la consideran un instrumento o un medio para alcanzar el *desarrollo económico* y, en segundo lugar, los que han recibido educación pública desde el nivel básico hasta el superior han sacado provecho económico cuando presentan las credenciales, que las escuelas expiden, en el mercado laboral.

En suma, la educación siempre ha estado relacionada con obtener beneficios económicos. Es decir, la educación pública no siempre ha sido liberal o humanista, la educación está vinculada con el saber hacer, con el desarrollo tecnológico, con el desarrollo de la ciencia y, por ende, con el desarrollo económico de la persona o de un país. Por ejemplo, en México, la escuela que surgió a partir de la Revolución de 1910, hasta la escuela del régimen cardenista, tenía como prioridad educar o instruir a toda la población para producir económicamente en el campo o en la fábrica. La educación técnica era vista como una pieza clave para solucionar la situación de pobreza que imperaba por doquier, por ende, no sólo servía para aumentar la productividad económica del país, sino para que cada sujeto mejorase sus condiciones sociales y económicas. Al hacer una comparación con el México actual, encontramos que también se alude a educación técnica, sin embargo, esta educación no tiene como propósito mejorar las condiciones de cada uno de los sujetos, sino que sucede lo contrario. Es decir, las políticas educativas neoliberales que enarbolan la educación técnica únicamente se concentran en obtener y acrecentar los recursos económicos de las clases dominantes.

En último lugar, la educación se le relaciona con la formación del ciudadano. Generalmente se olvida el sentido humano de la educación, formar al hombre no es una prioridad, sino que se tiende a formar al ciudadano que más conviene al tipo de Estado; por ejemplo, si el Estado es fascista, comunista o capitalista, la educación que imparta será congruente con éste. De lo anterior se desprende que formar al hombre o ser humano es más que lo que establece el Estado en su política educativa. Es importante formar al hombre y al ciudadano participativo en la esfera

pública. Ante la diversidad cultural y la pluralidad es imprescindible educar para vivir en sociedad y no para restringirnos al ámbito de lo privado.

La carga social y cultural que tiene la escuela es igual a la solución de los problemas que aquejan al país; por ejemplo, se educa para la paz, en la tolerancia, para respetar al medio ambiente, para y en la diversidad sexual y cultural, para la planeación de la familia, para lograr un mayor desarrollo económico y para alcanzar la democracia. La educación pública sigue siendo considerada el remedio de los grandes males que afectan el orden social, pero la educación por sí misma no puede solucionar los problemas sociales cuando, en algunos casos, al interior de la escuela predominan prácticas de clasificación y exclusión. No se puede negar que también en las escuelas surge la resistencia, sin embargo, considero que se necesita algo más que la resistencia para transformar el orden establecido.

A pesar de que la escuela pública gratuita es considerada la pieza clave para solucionar o aminorar los problemas sociales, culturales y hasta económicos del país, existe una gran descalificación y falta de legitimidad de ésta, como si la escuela fuera una entidad aislada de los factores sociales y económicos que la determinan. De ahí que se vuelva la mirada hacia las escuelas privadas, como si la privatización fuese la solución.

La privatización es la solución, de acuerdo con los teóricos neoliberales, pues la escuela pública es de mala calidad, no se reconocen las condiciones en que se encuentra la población. De esta manera sólo se concentran en la calidad, entendiendo por calidad una serie de índices como cobertura, rezago, logro educativo y eficiencia terminal, pero olvidan que estos problemas no se solucionan si, en primer lugar, no existen las condiciones sociales para ello y, en segundo lugar, si no se da una verdadera descentralización del sistema educativo que atienda de manera equitativa a la población. Si no hay una reforma administrativa y de la planta docente es difícil pensar en un cambio en educación.

Por todo lo anterior es posible asegurar que la educación pública en México está muy lejos de ser democrática en el sentido de que todos los sectores sociales tengan voz en la toma de decisiones en materia educativa. La Secretaría de Educación de Pública decide lo que ha de hacerse o no, las reformas proceden sin consultar a nadie. Las consultas, o debates sobre cualquier reforma, plan o proyecto se hacen *a posteriori*. El análisis, propuestas, y opiniones de los investigadores parecen quedarse reservadas al ámbito académico, pues no existe una coordinación o una relación estrecha entre las autoridades de la SEP, sindicatos y los académicos. Es decir, no existe relación alguna entre maestros, sociedad civil o padres de familia, investigadores y autoridades educativas de la SEP para tomar las medidas necesarias y para resolver problemas de manera conjunta. Esto es ya un

grave problema; por ejemplo, las reformas curriculares se ponen en marcha y los maestros y normalistas siguen en el atraso.

Falta mucho por hacer en el sistema educativo de nivel básico empezando por una unificación o relación entre los planes de estudio del nivel preescolar, primario y secundario, dado que parecen ser campos separados. Lo que puede hacerse desde el campo académico puede ser poco si no existe una coordinación y una verdadera participación de todos los sectores sociales. En este sentido, cabe preguntarse qué es lo que como ciudadanos o estudiantes, nos corresponde hacer, cuando es un hecho que las decisiones más importantes las toman los altos mandos de la SEP.

En otras palabras, ¿cómo crear los canales necesarios para tener una educación democrática en el amplio sentido de la palabra, cuando predominan las relaciones sociales de explotación del hombre, cuando no existe un Estado democrático? En este caso, parece que nos encontramos ante un callejón sin salida. No obstante, es de vital importancia seguir abriendo los canales para ampliar la participación social, de maestros y académicos. Sería una postura absurda y cómoda decir que nada puede hacerse para solucionar los problemas que afectan al sistema educativo nacional. Son muchos los problemas históricos que siguen siendo un lastre para la educación pública, es por ello que también pueden ser muchas las acciones para crear un verdadero sistema educativo concentrado en formar hombres y ciudadanos conscientes de su actuar en la vida política de su país.

Por último, cabe señalar que la sociedad está cambiando, y es necesario no sólo pensar en un sistema educativo para solucionar los problemas que nos afectan hoy en día, sino que también es necesario pensar en el futuro, pues las sociedades modernas se caracterizan por el desarrollo del conocimiento en todos sus campos, la importancia de la información es de gran relevancia, y el uso de las nuevas tecnologías es fundamental. No obstante, las desigualdades sociales parecen incrementarse y la brecha entre ricos y pobres es ya abismal. En este contexto, es necesario pensar y actuar para solucionar los problemas que afectan al sistema educativo.

BIBLIOGRAFÍA

- Aboites Aguilar, Vicente Hugo. *Viento del norte: TLC y privatización de la educación superior en México*. México. Universidad Autónoma Metropolitana-Plaza y Valdés. 1997. 432 p.
- Acosta Ochoa, Abril. *Exclusión en la Universidad Nacional Autónoma de México: Un acercamiento a la evaluación y selección escolar*. Tesis de Licenciatura en Sociología. México. UNAM-Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. 2003. 139 p.
- Aguilar Monteverde, Alonso. *Globalización y capitalismo*. México. Plaza y Janés. 2002. 469 p.
- Álvarez Barret, Luis y Miguel Limón Rojas. "El artículo 3º Constitucional" en: SEP. *Antología de política educativa*. México. SEP-UPN. 1987. pp. 53-72.
- Álvarez Uría, Fernando. "La escuela y el espíritu del capitalismo" en: Fiorenzo Alfieri. *Volver a pensar la educación. V. I. Política, educación y sociedad*. Madrid. Morata, Fundación Paideia. 1995. pp. 87-95.
- Álvarez, José Rogelio (Director). *Enciclopedia de México. Tomo V*. México. Enciclopedia de México. 2005. pp. 2670-2679.
- Arnaut, Alberto. *La federalización educativa en México. Historia del debate sobre la centralización y la descentralización educativa (1889-1994)*. México. El Colegio de México-Centro de Investigación y docencia económicas. 1998. 343 p.
- Arteaga Castillo, Belinda. *La institucionalización del magisterio (1938-1946)*. México. UPN-SEP.1994.166 p.
- Bastuelo S., Eduardo. "¿Retornara lo social?" en: *Argumentos. Estudios críticos de la sociedad*. No. 44. México. Abril 2003. México. pp. 99-124.
- Bazant, Milada. *El debate pedagógico durante el Porfiriato*. SEP -Caballito. México. 1985. 157 p.
- Bolaños Guerra, Bernardo. *El derecho a la educación*. México. Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior (ANUIES). 1996. 165. p.

- Caballero, Arquímedes y Salvador Medrano. "El segundo periodo de Torres Bodet: 1958-1964" en: Fernando Solana., *et al. Historia de la educación pública en México*. México. SEP-FCE. 1982. pp 360-402.
- Cardiel Reyes, Raúl. "El periodo de conciliación y consolidación (1946-1958)" en: Fernando Solana., *et al. Historia de la educación pública en México*. México. SEP-FCE. 1982. pp 327-359.
- Carli, Sandra. "Educación pública. Historia y promesas" en: Myriam Feldfeber (Comp.) *Los sentidos de lo público. Reflexiones desde el campo educativo. ¿Existe un espacio público no estatal?* Buenos Aires-México. Novedades Educativas. 2003. pp 11-26.
- Castro, Román y Miquel González. "El Estado, realidad histórica, presente y perspectiva" en: Román Castro (Coord.) *Temas clave de ciencia política*. Barcelona. Gestión 2000.1995. pp. 59-97.
- Chomsky, Noam y Heinz Dieterich. *La sociedad global. Educación, mercado y democracia*. México. Joaquín Mortiz- Planeta Mexicana. 2002. 197 p.
- Córdova, Arnaldo. "Introducción. La formación del poder político en México" en: SEP. *Antología de formación social mexicana II Volumen I*. México. SEP-UPN. 1986. pp. 3-30.
- Córdova, Arnaldo. "La ideología de la Revolución mexicana. Liberalismo y positivismo" en: SEP. *Antología de formación social mexicana I Volumen II*. México. SEP-UPN. 1986. pp. 3-37.
- Córdova, Arnaldo. "Los maestros rurales en el cardenismo" en: SEP. *Antología de política educativa*. México. SEP-UPN. 1987. pp.154-171.
- Cullen, Carlos. "La construcción de un espacio público como alternativa a la violencia social en el contexto de la globalización" en: Myriam Feldfeber (Comp.) *Los sentidos de lo público. Reflexiones desde el campo educativo. ¿Existe un espacio público no estatal?* Buenos Aires-México. Novedades Educativas. 2003. pp 27-45.
- De Puelles Benítez, Manuel. "Estado y educación: una relación histórica" en: Aurora Ruiz (Coord.). *La escuela pública. El papel del Estado en la educación*. Madrid. Biblioteca Nueva. 2002. pp17-47.
- Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano*. en: www.fmmeducacion.com.or/historia/Documentoshist/1789derechos.htm

- Delgado de Cantú, Gloria M. *El mundo moderno y contemporáneo. Bajo la influencia de Occidente*. México. Alhambra. 1993. 388 p.
- Dewey, John. *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid. Morata. 1998. 319 p.
- Díaz Cárdenas, León. “Enseñanza revolucionaria de la historia” en: Gilberto Guevara Niebla. *La educación socialista en México 1934-1945*. México. Caballito- SEP. 1985. pp 151-159.
- Didriksson Takayanaqui, Axel. “El cambio como tendencia dominante en la educación superior: presente y futuro” en: Axel Didriksson y Alma Herrera M. (Coords.). *La transformación de la Universidad mexicana. Diez estudios de caso en transición*. México. Universidad Autónoma de Zacatecas. 2002. pp 351-381.
- Escobar Valenzuela, Gustavo Alberto. “El liberalismo ilustrado del Dr. José María Luis Mora” en: SEP. *Antología de formación social mexicana I Volumen I*. México. SEP-UPN. 1986. pp. 218- 252.
- Florescano, Enrique y Margarita Menegus. “La época de las reformas borbónicas y el crecimiento económico (1750-1808)” en: Colegio de México. *Historia general de México. Versión 2002*. México. Colegio de México. 2007. pp 363-430.
- Follari, Roberto A. “Lo público revisitado: paradojas del Estado, falacias del mercado” en: Myriam Feldfeber (Comp.). *Los sentidos de lo público. Reflexiones desde el campo educativo. ¿Existe un espacio público no estatal?* Buenos Aires-México. Novedades Educativas. 2003. pp 46-67.
- Foucault, Michel. *Vigilar y castigar*. México. Siglo XXI. 1987. 314 p.
- García Canclini, Néstor. *Consumidores y ciudadanos. Conflictos culturales de la globalización*. México. Grijalbo. 1995. 214 p.
- García Tellez, Ignacio. “La función de las misiones culturales ante la reforma educativa” en: Engracia Loyo Bravo. *La casa del pueblo y el maestro rural mexicano*. México. SEP-Caballito. 1985. 157 p.
- Gilly, Adolfo. “El mundo no es una mercancía” en: Eduardo Subirats (Coord.) *América Latina y la guerra global*. México. ITESM-FCE. 2004. pp. 181-193.

- Giroux, Henry A. *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*. México. Siglo XXI. UNAM. 1992. 329 p.
- Gómez Navas, Leonardo. "La Revolución mexicana y la educación popular" en: Fernando Solana., *et al. Historia de la educación pública en México*. México. SEP-FCE. 1982. pp 116-156.
- González Cosío, Arturo. "Los años recientes 1964-1976" en: Fernando Solana., *et al. Historia de la educación pública en México*. México. SEP-FCE. 1982. pp. 403-425.
- Greco, Orlando. *Diccionario de economía*. Buenos Aires. Valletta. 2003. 494 p.
- Green, Andy., *et al. Convergencias y divergencias en los sistemas europeos de educación y formación profesional*. Barcelona. Pomares. 2001. 528 p.
- Guerra, Francisco Xavier. *México: del antiguo régimen a la Revolución. Volumen I*. México. Fondo de Cultura Económica. 1991. 453 p.
- Guevara Niebla, Gilberto. "Democracia y educación" en: Luis Eugenio Todd y Victor Arredondo. *La educación que México necesita. Visión de Expertos*. México. Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Nuevo León. 2006. pp 95-103.
- Guevara Niebla, Gilberto. *Democracia y educación*. en: www.ife.org.mx/documentos/DECEYEC/democracia_y_educacion.htm
- Guevara Niebla, Gilberto. *El saber y el poder*. Universidad Autónoma de Sinaloa. México. 1983. 223 p.
- Guevara Niebla, Gilberto. *La educación socialista en México 1934-1945*. México. Caballito- SEP. 1985. 159 p.
- Gutelman Michel. "Capitalismo y reforma agraria en México" en: SEP. *Antología de formación social mexicana II Volumen I*. México. SEP-UPN. 1986. pp. 40-59.
- Hale A, Charles. *La transformación del liberalismo en México a fines del siglo XIX*. México. Vuelta. 1991. 453 p.
- Hernández Salvador, Rosario. *La incorporación de los grupos indígenas al sistema educativo y la Casa del Estudiante Indígena (1926-1932)*. Tesis de Licenciatura en Pedagogía. México. UNAM-Facultad de Filosofía y Letras. 2007. 139 p.

Larroyo, Francisco. *Historia comparada de la educación en México*. México. Porrúa. 1970. 571 p.

Laski, H. J. "El liberalismo europeo" en: SEP. *Antología de sociedad, pensamiento y educación I*. México. SEP-UPN. 1987. pp. 215-220.

Latapí, Pablo. *La SEP por dentro. Las políticas de la Secretaría de Educación Pública comentada por cuatro de sus secretarios (1992-2004)*. México. Fondo de Cultura Económica. 2004. 364 p.

Latapí, Pablo. *Tiempo educativo mexicano I*. México. Universidad Autónoma de Aguascalientes- UNAM. 1996. 206 p.

Latapí, Pablo. *Tiempo educativo mexicano II*. México. Universidad Autónoma de Aguascalientes- UNAM. 1996. 206 p.

Laurens Ballard, Perry. "El modelo liberal y la política práctica en la República Restaurada 1867-1876" en: SEP. *Antología de formación social mexicana I Volumen I*. México. SEP-UPN. 1986. pp. 344-355.

Leal, Juan Felipe. "El Estado y el bloque en el poder en México: 1867-1914" en: SEP. *Antología de formación social mexicana I Volumen II*. México. SEP-UPN. 1986. pp. 38-50.

León Zaragoza, Gabriel "La federación debe retomar control de la educación básica del país: experta" en: *La jornada*. Lunes 18 de septiembre 2006.

Lerner, Victoria. "La estructura de la educación oficial. La educación socialista" en: SEP. *Antología de política educativa*. México. SEP-UPN. 1987. pp 138-153.

Loyo Brambilla, Aurora (Coord.). *Los actores sociales y la educación. Los sentidos del cambio (1988-1994)*. México. Instituto de investigaciones sociales de la UNAM y Plaza y Valdés. 1997. 305 p.

Loyo Bravo, Engracia. "El largo camino a la centralización educativa 1920-1992" en: María del Carmen Pardo (Coord.). *Federalización e innovación educativa en México*. México. El Colegio de México. 1999. pp 49-62.

Loyo Bravo, Engracia. *Gobiernos revolucionarios y educación popular en México, 1911-1928*. México. Colegio de México. 1998. p 369.

- Loyo Bravo, Engracia. *La casa del pueblo y el maestro rural mexicano*. México. SEP-Caballito. 1985. 157 p.
- Martínez Assad, Carlos. *En el país de la autonomía. La escuela moderna*. México. SEP-Caballito. 1985. 160 p.
- Martínez Boom, Alberto. *De la escuela expansiva a la escuela competitiva. Dos modos de modernización de América Latina*. Bogota. Rubí Barcelona-Antropos. 2004. 459 p.
- Martínez Jiménez, Alejandro. "La educación elemental en el Porfiriato" en: Alicia Hernández Chávez y Manuel Niño Grijalva (Coords.). *La educación en la historia de México*. México. Colegio de México. 1999. 311p.
- McLaren, Peter. *La enseñanza contra el capitalismo global. Una pedagogía crítica*. Madrid. Popular. 2006. 335 p.
- Medin, Tzvi. *El minimato presidencial: Historia política del maximato 1928-1935*. México. Era. 1982. 170 p.
- Medina, Luis. "Hacia una escuela moderada y nacionalista" en: SEP. *Antología de política educativa*. México. SEP-UPN. 1987. pp 172-199.
- Mejía Zúñiga, Raúl. "La escuela que surge de la Revolución" en: Fernando Solana., et al. *Historia de la educación pública en México*. México. SEP-FCE. 1982. pp 183-233.
- Meneses Morales, Ernesto. *Tendencias educativas oficiales en México: 1934-1964. La Problemática de la educación mexicana durante el régimen cardenista y los cuatro regimenes siguientes*. México. Universidad Iberoamericana-Centro de Estudios Educativos. 1988. 638 p.
- Meyer, Jean, Enrique Krauze y Cayetano Reyes. *Historia de la Revolución mexicana (1924-1928). Educación y sociedad con Calles*. México. Colegio de México-Era. 1977. 371 p.
- Meyer, Lorenzo. "El primer tramo del camino" en: SEP. *Antología de formación social mexicana II. Volumen I*. pp. 197-252.
- Monroy Huitrón, Guadalupe. *Política educativa de la Revolución. 1910-1940*. SEP-Cien de México. 1985. 157 p.

- Noriega Chávez, Margarita. *En los laberintos de la modernidad: Globalización y sistemas educativos*. México. Universidad Pedagógica Nacional. 1996. 67 p.
- Noriega Chávez, Margarita. *Las reformas educativas y su financiamiento en el contexto de la globalización: El caso de México 1982-1994*. México. Universidad Pedagógica Nacional- Plaza y Valdés. 2000. p. 240.
- Observatorio ciudadano de la educación. *Comunicado 045*.
<http://www.observatorio.org/comunicados/comun045.html>.
- Observatorio ciudadano de la educación. *Comunicado 065*.
<http://www.observatorio.org/comunicados/comun045.html>.
- Observatorio ciudadano de la educación. *La educación a debate 02*.
<http://www.observatorio.org/comunicados/debates002.htm>
- Ornelas, Carlos. *El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo*. México. Centro de Investigación y Docencia Económicas Nacional Financiera –Fondo de Cultura Económica. 1995. 371 p.
- Pérez Gómez, Ángel I. “La sociedad postmoderna y la función educativa de la escuela” en: Angulo Rasco, José Félix Angulo Rasco., *et al. Escuela pública y sociedad neoliberal*. España. Aula Libre Málaga. 1997. pp. 35-56.
- Petras, James y Henry Veltmeyer. *La globalización desenmascarada. El imperialismo en el siglo XXI*. México. Universidad Autónoma de Zacatecas y Miguel Ángel Porrúa. 2003. 246 p.
- Ponce, Aníbal. “La educación del hombre burgués” en: SEP. *Antología de sociedad, pensamiento y educación I*. México. SEP-UPN. 1987. pp. 248-261.
- Puiggrós, Adriana. *Imperialismo, educación y neoliberalismo*. México. Paidós. 1994. 320 p.
- Quintanilla, Susana y Mary Kay Vaughan. *Escuela y sociedad en el periodo cardenista*. México. Fondo de Cultura Económica. 1997. 281 p.
- Quintanilla, Susana. *La educación en la utopía moderna siglo XIX*. SEP-Ediciones caballito. México. 1985. 157 p.

- Raat, D. William. "El positivismo durante el Porfiriato. Desarrollo del positivismo mexicano" en: SEP. *Antología de formación social mexicana I Volumen II*. México. SEP-UPN. 1986. pp. 51-58.
- Reale, Giovanni. *Historia del pensamiento filosófico y científico III. Del romanticismo hasta hoy*. España. Herder. 1988. pp 271-318.
- Ricossa, Sergio. *Diccionario de economía*. Buenos Aires. Siglo XXI. 2004. 640 p.
- Roitman Rosenmann, Marcos. *Las razones de la democracia en América Latina*. México. Siglo XXI. México. 2005. 262 p.
- Rude, George. "Europa en el siglo XVIII" en: SEP. *Antología de sociedad, pensamiento y educación I*. México. SEP-UPN. 1987. pp. 86-98.
- Ruiz Del Castillo, Amparo. *Crisis Educación y poder en México. Edición revisada y aumentada*. México. Plaza y Valdez. Quinta edición. 1995. 171 p.
- Ruiz, Aurora (Coord.). *La escuela pública. El papel del Estado en la educación*. Madrid. Biblioteca Nueva. 2002. 140 p.
- Ruiz, Ramón Eduardo. *México: 1920-1958. El reto de la pobreza y el analfabetismo*. México. Fondo de Cultura Económica. 1977. 263 p.
- Sandoval Flores, Etelvina. "La educación básica en México" en: Luis Eugenio Todd y Victor Arredondo. *La educación que México necesita. Visión de Expertos*. México. Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Nuevo León. 2006. pp. 151-160.
- Saxe-Fernández, John. "Globalización, poder y educación pública" en: Guillermo Villaseñor García (Coord.). *La universidad pública: problemas y desafíos del siglo*. México. Universidad Autónoma de Sinaloa. pp. 51-79.
- SEP. *La calidad de la educación en México: Perspectivas, análisis y evaluación*. SEP. México. 2002. 464 p.
- Sotelo Inclán, Jesús. "La educación socialista" en: Fernando Solana., et al. *Historia de la educación pública en México*. México. SEP-FCE. 1982. pp. 183-232.
- Sotelo, Ignacio. "Educación y democracia" en: Fiorenzo Alfieri. *Fiorenzo Alfieri. Volver a pensar la educación. V. I. Política, educación y sociedad*. Madrid. Morata, Fundación Paideia. 1995. pp. 34-59.

- Staples Anne. "Panorama educativo al comienzo de la vida independiente" en: Josefina Zoraida Vázquez, *et al. Ensayos sobre historia de la educación en México*. México. Colegio de México. 1985. pp. 101-143.
- Tanck Estrada, Dorothy "Las escuelas lancasterianas en la ciudad de México: 1822-1842" en: Alicia Hernández Chávez y Manuel Niño Grijalva. (Coords). *La educación en la historia de México*. México. Colegio de México. 1999. 49-68 pp.
- Tanck Estrada, Dorothy. *La Educación ilustrada 1786-1836. Educación primaria en la ciudad de México*. México. Colegio de México. 1984. 304 p.
- Tenti, Emilio. "Educación moral de clases y génesis del Estado moderno en México" en: SEP. *Antología de política educativa*. México. SEP-UPN. 1987. pp. 102-104.
- Tiana Ferrer, Alejandro. "La educación hoy: una mirada a las políticas del mercado" en: Myriam Feldfeber (Comp.). *Los sentidos de lo público. Reflexiones desde el campo educativo. ¿Existe un espacio público no estatal?* Buenos Aires-México. Novedades Educativas. 2003. 128 p.
- Todd Luis Eugenio y Victor Arredondo. *La educación que México necesita. Visión de Expertos*. México. Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Nuevo León. 2006. 203 p.
- Torres Bodet, Jaime. *Textos sobre educación*. Selección de Pablo Latapí. México. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. 1994. 528 p.
- Torres, Carlos Alberto. *Democracia, educación y multiculturalismo: dilemas de la ciudadanía en un mundo global*. México. Siglo XXI. 2001. 363 p.
- Touraine Alain. *¿Podremos vivir juntos?: iguales y diferentes*. México. Fondo de Cultura Económica. 2000. 335 p.
- Vallespín, Fernando. "Estado, educación y democracia" en: Aurora Ruiz (Coord.). *La escuela pública. El papel del Estado en la educación*. Madrid. Biblioteca Nueva. 2002. pp 93-106.
- Vaughan, Mary Kay. "Parámetros ideológicos de la SEP, 1920-1928" en: SEP. *Antología de política educativa*. México. SEP-UPN. 1987. pp.121-137.

- Vaughan, Mary Kay. *La política cultural en la Revolución. Maestros, campesinos y escuelas en México. 1930-1940*. México. SEP-Fondo de Cultura Económica. 2000. 405 p.
- Vázquez, Zoraida Josefina. "La nación liberal confía en la educación, 1857-1889" en: SEP. *Antología de política educativa*. México. SEP-UPN. 1987. pp. 77-93.
- Vázquez, Zoraida Josefina. "Un siglo de descentralización educativa. 1821-1917" en: María del Carmen Pardo (Coord.). *Federalización e innovación educativa en México*. México. El Colegio de México. 1999. pp 33-48.
- Vázquez, Zoraida Josefina., et al. *Ensayos sobre historia de la educación en México*. México. Colegio de México. 1985. 187 p.
- Viñao, Antonio. "Los problemas de la escuela pública y algunas posibles soluciones" en: Aurora Ruiz (Coord.). *La escuela pública. El papel del Estado en la educación*. Madrid. Biblioteca Nueva. 2002. pp 107-125.
- Whitty, G. *Teoría social y política educativa. Ensayos de sociología y política de la educación*. Valencia. Pomares- Corredor. 2001. 223 p.
- Whitty, G., et al. *La escuela, el estado y el mercado. Delegación de poderes y elección en educación*. Madrid. Morata. 1999. 215 p.
- Zea, Leopoldo. "El Positivismo en México. Nacimiento, apogeo y decadencia" en: SEP. *Antología de formación social mexicana I Volumen I*. México. SEP-UPN. 1986. pp. 407-422.
- Zea, Leopoldo. "Hacia un nuevo liberalismo en la educación" en: Alicia Hernández Chávez y Manuel Niño Grijalva (Coords.). *La educación en la historia de México*. México. Colegio de México. 1999. pp 291-311.
- Zippelius, Reinhold. *Teoría general del Estado. Ciencia de la política*. México. Porrúa-UNAM. 1989. 429 p.