



Universidad Nacional Autónoma de México

Facultad de Ciencias Políticas y Sociales



El problema de la hegemonía escolar en México y el mundo

*Sobre cómo llegó la escuela a dominar el ámbito educativo
y todos los dilemas que ello implica*

T E S I S

Que para obtener el grado de:
Licenciado en Sociología

P R E S E N T A :
Matías Ortega Kurlat

DIRECTORA DE TESIS:
Rosa Margarita Sánchez Pacheco

Ciudad de México, 2022



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.

Índice

Agradecimientos	4
Introducción	6

Capítulo 1

EDUCACIÓN Y HEGEMONÍA

El concepto de hegemonía.....	10
La educación en la hegemonía y la hegemonía en la educación.....	12
La importancia de cuestionar la hegemonía escolar	14
La historia socio-crítica de la escuela.....	15

Capítulo 2

¿DE QUÉ HABLAMOS CUANDO HABLAMOS DE “EDUCACIÓN”?

SOCIOGÉNESIS DE LOS CONCEPTOS EDUCATIVOS Y ESCOLARES

2.0 - La importancia de entender los conceptos y sus contextos	17
2.1 - “Educación”: reconstrucción histórica de un concepto difuso	18
Origen etimológico y primeras definiciones del término “educación”	19
Conceptos asociados	21
La educación como derecho.....	23
Concepción compleja y definiciones célebres	24
Conceptos contemporáneos de educación: formal, no-formal e informal	27
2.2 - Del concepto de “Escuela” al de “Escolarización”.....	30
Origen etimológico y primeras definiciones del término “escuela”	30
Caracterización moderna (Illich - Pineau).....	32
El concepto de “escolarización”	36

Capítulo 3

EL PROCESO DE LA ESCOLARIZACIÓN: CONFIGURACIÓN HISTÓRICO-POLÍTICA DE LA EDUCACIÓN

3.0 - Introducción: momentos clave del proceso de la escolarización	40
3.1 - Hegemonía eclesiástica y enseñanza religiosa (s.XVI - s.XVIII).....	42
Contexto histórico: el cierre de la Edad Media y los albores de la modernidad.....	42
<i>La Reforma Protestante y el discurso escolar luterano</i>	<i>44</i>
<i>La Contrarreforma Católica y las congregaciones educadoras</i>	<i>47</i>
<i>El artificio escolar de Comenio</i>	<i>49</i>
El caso de México:	
La enseñanza religiosa y el discurso evangelizador de la Iglesia católica.....	51
<i>Misioneros religiosos y Cédulas Reales</i>	<i>51</i>
<i>Escuelas de primeras letras</i>	<i>54</i>
<i>Hacia la secularización de la enseñanza en la Nueva España</i>	<i>55</i>
3.2 - Hegemonía estatal e instrucción nacional (s.XVIII - s.XX).....	56
Contexto histórico: La Ilustración y la emergencia del estado moderno.....	56
<i>El Estado Prusiano y la obligatoriedad escolar general.....</i>	<i>58</i>
<i>La República Francesa y el derecho a la educación</i>	<i>59</i>
<i>Identidad nacional: Discursos a la nación alemana.....</i>	<i>61</i>
<i>Identidad nacional: independencias y nuevas naciones en Latinoamérica</i>	<i>62</i>
El caso de México:	
La instrucción pública y el discurso civilizador del Estado nacional	64
<i>La formación nacional del México independiente.....</i>	<i>64</i>
<i>El experimento lancasteriano de aprendizaje mutuo.....</i>	<i>65</i>
<i>La enseñanza como mandato legal.....</i>	<i>66</i>

<i>La influencia francesa y la incursión del positivismo republicano</i>	67
<i>El porfiriato y la consolidación del concepto de “educación”</i>	68
<i>La “misión” educativa del nacionalismo posrevolucionario</i>	70
<i>El viraje conservador: “tradición sin controversias” y “escuela unificada”</i>	73
3.3 - Hacia la hegemonía empresarial y la mercantilización de la educación (s.XX - s.XXI)	76
Contexto histórico: neoliberalismo y globalización.....	76
<i>Chile, experimento neoliberal y de modernización educativa</i>	78
<i>Thatcher y la Education Reform Act del Reino Unido</i>	79
El caso de México:	
La educación global y el discurso “modernizador” del capital empresarial.....	81
<i>Descentralización e incursión empresarial</i>	81
<i>El Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación</i>	82
<i>Siglo XXI, cambio de gobierno</i>	84
<i>La Reforma “Educativa” del Pacto por México</i>	86
3.4 - Reflexión Presente	88

CONCLUSIONES

La escolarización como proceso histórico-político de hegemonía	90
El modelo religioso de escolarización impulsado por la Iglesia.....	91
El modelo nacional de escolarización impulsado por el Estado moderno.....	93
El modelo empresarial de escolarización impulsado por el capital privado.....	95
La escolarización como concepto educativo hegemónico	97
La escolarización como sistema hegemónico y hegemónico	100
Reflexiones generales	101

Agradecimientos

Este trabajo de tesis es la culminación de un largo proceso formativo y educativo colmado de altibajos, que no hubiera sido posible de no ser por las personas que forjaron mi carácter y aquellas que me apoyaron y acompañaron en el camino. Nada de esto sería posible de no ser por el espectacular elenco que protagoniza esta biografía, y el entorno social en el que fue montado este teatro. Es por todo eso que aprovecho este espacio para agradecer.

A la universidad, la UNAM, a la cual debo la educación formal que decidí procurarme, para bien o para mal, y a la Ciudad Universitaria, espléndido escenario, siempre vivo, plural, diverso, vibrante y con tanto que ofrecer.

A mis maestros todos, dentro y fuera de la escuela. Sobre todo a los buenos, pero también a los malos; a unos por darme herramientas para crecer, aprender y pensar en mi camino educativo, y a otros por darme motivos para cuestionar y repensar la educación.

A mi asesora, Rosa Margarita, por su orientación e impulso en el proceso de escritura de esta tesis. A los sinodales Fernando Munguía, Amparo Ruiz, Silvia Cabrera y Gerardo Damián por su disposición para la lectura y por sus comentarios.

A Rebeca, por su cariño nuestro, antes que nada, y por su dulce compañía, mucho he aprendido y crecido del compartir juntos todos estos años. Por su apoyo y su paciencia, por leerme una y mil veces, por escuchar siempre las dudas, desvaríos y angustias de este pobre tesista. Por nuestro Cuál y su calor canino.

A mi hogar capitalino, Pestalozzi 342, refugio de mi juventud universitaria y anfitrión de infinitas reuniones, festejos y festines. Y a la familia que hizo y hace ese hogar: a la abuela Rosa, corazón matriarcal de esa casa y familia de manos llenas y puertas

abiertas; al rey David, por su amorosa y siempre espléndida generosidad para conmigo y para todes; a Pechi, Mari y Gloria, por sus indispensables atenciones y cuidados.

A las amistades que han acompañado mi vida y mi devenir universitario, y que me acompañan todavía. A los amigos de origen y de infancia, Fran, Mathias y especialmente a Santi, que siempre supo darme un consejo de tesista a tesista. Al Alejandro, que siempre supo escucharme verdaderamente. A Ángel y José, por los juegos y los jueves. Al colectivo, Eloy, Fernando, Diana, Pynk, Ángel, por las charlas, paseos, debates y copas.

A Oaxaca, que me vio crecer y que tanto me permitió descubrir en sus riachuelos, sus sierras, sus playas, sus andadores, su cielo azul, su noche estrellada.

A moma, Mariana, por la vida misma, por los valores alternativos que cultivó en mí, y por estar siempre presente y pendiente de mí.

A papo, Carlos, por la vida y el sustento, por la gracia y el sentido del humor, y por la inventiva creadora que me ha heredado.

A mis hermanos, Camila, Elías y Martin, por lo mucho que he aprendido de su ser y su hacer, porque las experiencias compartidas me hacen hoy lo que soy.

Estas palabras son solo una mínima expresión de mi agradecimiento y de lo mucho que significan para mí.

Para siempre, gracias y mil gracias.

Introducción

Hoy en día la supremacía de la escolarización es tal que a veces pareciera ser la única forma válida de educación, como si fuera el estándar educativo global de la modernidad. Incluso después de una pandemia que obligó a reconsiderar la presencialidad escolar, la escolarización mantiene cómodamente su dominio sobre las posibilidades educativas en México y en el mundo. Ante este panorama resulta fácil olvidar que la escuela, como hoy la entendemos, no ha existido siempre; corremos el riesgo de caer en el fatalismo que da por sentado que la educación es así, formal y escolarizada, o más aún, que así *debe ser*, normalizando su existencia actual como algo dado, inapelable, ineludible, normal o incluso “natural”.

Se asume generalizadamente que la niñez y la juventud han de asistir a la escuela cual si fuera una etapa natural y casi imprescindible de la vida de toda persona, como si esta fuera la única forma legítima de educarse o de adquirir conocimientos. Esto puede apreciarse cotidianamente, por ejemplo, en el estigma con que se marca a quienes no encajan en ese objetivo escolar o se ven rezagados en el mismo –los “repetidores”, los “ninis”–, y se distingue también en el hecho de que se tome a la escolaridad como un indicador demográfico básico en la caracterización estadística de una población, valorizando y desvalorizando a personas o grupos según su grado de escolarización.

Las estadísticas “educativas” reflejan también lo dominante que ha llegado a ser la escolarización¹ por encima de otras posibilidades educativas. Empecemos por señalar que el 70% de los países del mundo garantiza hasta 9 años o más de educación obligatoria dentro de sus marcos legales², y casi todos los países restantes garantizan al menos 5 años³. Además, la población infantil debe asistir a la escuela de manera

¹ En el Capítulo 2 analizaremos a detalla las definiciones y la evolución semántica de los conceptos educativos.

² UNESCO, *Global Education Monitoring Report - 2017/2018 Accountability in education: meeting our commitments*. París: UNESCO, 2017. (Cifras del 2015).

³ Our World in Data, “Duration of compulsory education”, Our World in Data, <https://ourworldindata.org/grapher/duration-of-compulsory-education?tab=table&country=~SLV>.

obligatoria desde los 5 años de edad en la mayoría de los países del mundo, y en algunos casos desde apenas los 3 años⁴.

A partir de una visión general de los sistemas educativos en las diversas partes del mundo, resulta bastante evidente que son en realidad notablemente similares, si no es que fundamentalmente idénticos. Empezando por el hecho de que en todo el planeta la escolaridad puede ordenarse bajo una misma clasificación, según los bien conocidos niveles de enseñanza primaria, secundaria y terciaria⁵ –o superior–, a los que se añade la educación de la primera infancia o “preescolar”⁶, aunque en ocasiones tengan denominaciones ligeramente distintas, además de algunas otras subclasificaciones más específicas. De entre estos niveles el de la educación primaria es el más generalizado de todos, con cobertura virtualmente total, registrando tasas de matriculación en educación básica entre los niños de 6 a 14 años que alcanzan o superan el 95%⁷ en los países asociados a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), además de una tasa de finalización que supera ya el 84% a nivel mundial⁸.

Resulta entonces evidente que la escolarización es un modelo y un proyecto extremadamente dominante. Cabe pues preguntarse sobre el porqué de esta situación: *¿Cómo es que la escolarización se volvió tan dominante, tan hegemónica, frente a todas las opciones educativas posibles?* Este es precisamente el marco en que se inserta el interés de esta investigación.

Para abordar esta cuestión podrían seguirse muy diversos enfoques, pero para esta investigación se ha optado por un análisis sociohistórico, con énfasis en lo político. De tal modo, se buscará rastrear históricamente el proceso en el que el sistema escolar y sus instituciones adquirieron la prominencia hegemónica de que gozan actualmente

⁴ Our World in Data, “Official entrance age to compulsory education”, Our World in Data, <https://ourworldindata.org/grapher/official-entrance-age-to-compulsory-education?tab=table>.

⁵ Según la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (ISCED) de la UNESCO.

⁶ Se entrecomilla este término por considerar que insinúa equivocadamente que no forma parte de la educación escolar como tal, aunque, como veremos en el Capítulo 2, este nivel educativo es ya eminentemente escolar.

⁷ Excepto Colombia (88%), Indonesia (93%) y la República Eslovaca (95%). OCDE, *Education at a Glance 2020: OECD Indicators* (París: OECD Publishing, 2020), 156.

⁸ En los 148 países con estimaciones de este indicador. UNESCO. *Cumplir los compromisos: ¿van los países por el buen camino para alcanzar el ODS 4?* (París: UNESCO, 2019).

sobre la educación, particularmente en la sociedad mexicana. Esta investigación parte del cuestionamiento de esta supremacía de la escolarización en el ámbito educativo, fenómeno al que nos referiremos aquí como “hegemonía escolar”.

La estructura narrativa de esta investigación comienza precisamente con la construcción de esa noción de central importancia para todo el texto. El primer capítulo está pues dedicado a definir el concepto de *hegemonía*, además de aclarar su valor e importancia para analizar el ámbito de la educación.

El segundo capítulo aborda ya el tema de la educación y la escolarización, empezando por desarrollar un rastreo histórico del origen y la evolución de los conceptos básicos del tema y sus significados. Se aclaran especialmente los conceptos de “educación” y de “escolarización”, analizando definiciones clásicas como las de Emile Durkheim o Immanuel Kant, y abordando también algunas otras categorías con las que se manifiestan esos conceptos, como lo hace David Hamilton con términos como currículum, clase, aula, entre otros. El objetivo de este apartado, además de brindar claridad teórica para el resto de la tesis, es también aportar algunos elementos históricos generales sobre la historia de la educación.

La estructura argumental de la tesis desemboca así en el tercer capítulo, donde se desarrolla un análisis más concreto sobre la historia material e intelectual de la educación moderna, específicamente sobre el caso mexicano, con el objetivo de desentrañar cómo se fue construyendo el sistema educativo escolar que hoy conocemos. Este apartado se apoya principalmente en las normativas y legislaciones educativas que fueron encauzando el proceso de escolarización y moldeando sus prioridades y objetivos, incluyendo además investigaciones como las de Dorothy Tanck de Estrada⁹, sobre el discurso educativo colonial, delineado por las Cédulas Reales; o la revisión de Hugo Aboites¹⁰ sobre el derecho a la educación desde el liberalismo decimonónico y hasta el neoliberalismo del siglo XXI; entre otros recursos bibliográficos.

⁹ Dorothy Tanck de Estrada, “Castellanización, política y escuelas de indios en el Arzobispado de México a mediados del siglo XVIII,” *Historia Mexicana* 38, no. 4 (abril-junio, 1989): 701-741.

¹⁰ Hugo Aboites, “El derecho a la educación en México: del liberalismo decimonónico al neoliberalismo del siglo XXI”. *Revista mexicana de investigación educativa* 17, no. 53 (2012): 361-389.

Sin embargo, no me limitaré a exponer la sucesión de los acontecimientos más importantes en el campo de la educación, sino a intentar hilarlos con otros procesos que se desarrollan en paralelo, a partir de la perspectiva de Norbert Elias de *configuración* socio-histórica. Se consideró pertinente rescatar particularmente la relación de lo educativo con la dimensión política y el cambiante equilibrio del poder, que se ha movido en los últimos siglos pasando del dominio de la Iglesia hacia la preeminencia del Estado, y que más recientemente parece inclinarse ahora en favor del capital privado.

La estructura argumentativa que aquí se delinea parte de analizar los orígenes conceptuales de la educación moderna, pasando por el desarrollo y configuración de su hegemonía, y haciendo notar los dilemas y problemas que implica, así como algunas posibles opciones de cambio hacia el futuro. Con todo ello, esta investigación tiene el objetivo de mostrar un panorama que articule la historia y sociogénesis de los conceptos del discurso educativo, con la historia política y social de la escolarización, destacando las dinámicas y expresiones de la hegemonía que aparecen, permanecen y se reinventan en el proceso de largo plazo que ha llevado a la escolarización a imponerse como expresión dominante en el ámbito de la educación.

Capítulo 1

1. Educación y hegemonía

Para poder analizar la supremacía de la escolarización que se observa en el ámbito educativo y en la realidad actual, problemática central de esta tesis, resulta necesario establecer un entramado conceptual que sustente y oriente la investigación. Para ello recurriremos al concepto de hegemonía gramsciano, que nos permite introducir en el análisis la dimensión del poder y de la legitimidad. En este capítulo se expondrá, pues, el concepto de hegemonía y se explicará la pertinencia de su aplicación para el análisis del fenómeno educativo desde una perspectiva histórica crítica.

El concepto de hegemonía

La noción de “hegemonía” constituye uno de los conceptos centrales de esta investigación, por lo que vale la pena detenernos un momento para aclarar el significado de este concepto. Empecemos por señalar que, etimológicamente, la palabra proviene del griego *hēgemonía* (ἡγεμονία): ‘dirección, jefatura’; y se deriva a su vez de *hēgemón*: ‘el que marcha a la cabeza’, término militar con el que se designaba al comandante de un ejército¹¹. Por otro lado, el *Diccionario de la lengua española*¹² nos da una definición básica de “hegemonía” como “Supremacía que un Estado ejerce sobre otros”, o “Supremacía de cualquier tipo”.

Más allá de estas primeras nociones elementales sobre el término, uno de los más célebres desarrollos teóricos sobre el concepto de “hegemonía” es el del pensador italiano Antonio Gramsci, y es precisamente a partir de este autor que se reconstruye el concepto de hegemonía que se aplica a esta investigación.

En su análisis sobre la dominación, Gramsci alude a la metáfora maquiavélica del centauro¹³ para advertirnos que el poder detenta una doble naturaleza de coerción y

¹¹ Joan Corominas, *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana* (Madrid: Gredos, 1987).

¹² Diccionario de la Lengua Española, s. v., “hegemonía”, último acceso: 23 de agosto de 2022, <https://dle.rae.es/hegemon%C3%ADa>.

¹³ Antonio Gramsci, *Notas sobre Maquiavelo y sobre el estado moderno* (Madrid: Nueva Visión, 1980), 48.

consenso a la vez, de fuerza y de legitimidad. Es aquí donde entra en juego el concepto de hegemonía, el cual permite a Gramsci analizar el problema de la dominación de manera más completa y compleja, pues no solo considera su dimensión coercitiva, “de la fuerza, de la constricción, de la intervención legislativa y estatal o policial”, sino que incluye también, y de manera particularmente importante, la dimensión “del consenso, de la dirección cultural”, de la ideología, de la opinión pública¹⁴.

El ejercicio “normal” de la hegemonía [...] se caracteriza por la combinación de la fuerza y el consenso que se equilibran en formas variadas, sin que la fuerza rebase demasiado al consenso, o mejor tratando de obtener que la fuerza aparezca **apoyada sobre el consenso** de la mayoría que se expresa a través de los órganos de la opinión pública —periódicos y asociaciones.¹⁵

Este concepto permite a Gramsci concebir mejor la articulación entre la estructura y la superestructura, entre la dimensión material y la de las ideas, en la que se forma un “bloque histórico”, una unidad social, política e ideológica dominante. Esta perspectiva teórica permite reconocer la importancia que juega en el afianzamiento del poder la imposición de una determinada visión del mundo, de una unidad ideológica, de un conjunto organizado de valores, significados y prácticas que se ciñan a los intereses que son impulsados por el grupo hegemónico

[...] las ideologías [...] se confrontan y entran en lucha hasta que una sola de ellas, o al menos una sola combinación de ellas, tiende a prevalecer, a imponerse, a difundirse por toda el área social, determinando además de la *unidad de los fines* económicos y políticos, la *unidad intelectual y moral*, planteando todas las cuestiones en torno a las cuales hierve la lucha no sobre un plano corporativo sino sobre un plano “*universal*” y *creando así la hegemonía* de un grupo social fundamental sobre una serie de grupos subordinados.¹⁶

Podemos entender entonces que la “hegemonía” se refiere a la posición dominante de que goza determinada entidad, discurso, o institución; dominación que no se basa simplemente en la coerción, sino que se sostiene también en el consenso que

¹⁴ Antonio Gramsci, *La alternativa pedagógica* (México: Fontamara, 2007), 58.

¹⁵ Gramsci, *Notas sobre Maquiavelo y sobre el estado moderno*, 125-126.

¹⁶ *Ibid*, 58. Subrayado propio.

obtiene de las masas que aceptan su condición de dominante sin que ésta necesite manifestarse constantemente a través del uso de la fuerza. Además, esta dominación hegemónica acaba por ser socialmente asimilada e internalizada como de “sentido común”, y adquiere una legitimidad generalizada e indiscutida en la sociedad.

La importancia de nombrar e identificar la hegemonía recae en el hecho de que el hacerlo abre la posibilidad para que sea disputada la supremacía, para que se rompa el consenso que la sostiene, y para que se promueva la construcción de un nuevo y distinto consenso.

La educación en la hegemonía y la hegemonía en la educación

En cuanto a la articulación entre el concepto de hegemonía y el ámbito de la educación, antes que nada, hay que decir que el planteamiento gramsciano sobre la hegemonía contempla ya una importante dimensión pedagógica; incluso reflexiona específicamente sobre la organización de la escuela y sobre instituciones escolares como las universidades, pero sobre todo analiza el papel político-pedagógico de los “intelectuales”. Gramsci considera a los intelectuales como “los ‘delegados’ del grupo dominante para el ejercicio de las funciones subalternas de la hegemonía social y del gobierno político”¹⁷, como una “aristocracia de la toga”¹⁸ que participa de manera importante en la construcción de la visión dominante del mundo, del consenso y, por tanto, de la hegemonía.

La educación en general aparece entonces como una importante dimensión de la hegemonía, en tanto proceso social por medio del que se forja la visión del mundo y se inculcan los valores, significados y prácticas admisibles. De igual modo, los sistemas escolares participan también en la construcción y el sostenimiento del proyecto hegemónico, con la notable diferencia de que la dimensión escolar, a diferencia de la dimensión educativa, puede ser decisivamente controlada y administrada por el poder dominante. La escolarización cuenta con diversos mecanismos de control, ya sea a través de instituciones reguladoras, como las secretarías de estado o algunos

¹⁷ Gramsci, *La alternativa pedagógica*, 69

¹⁸ *Ibid*, 63

organismos internacionales, o con la proclamación de políticas públicas y reformas al sistema educativo; los enfoques pedagógicos, contenidos curriculares y demás aspectos escolares y educativos pueden gobernarse cómodamente a través de los sistemas escolares.

Resulta pues que el ámbito de la educación es una variable importante para analizar los fenómenos de hegemonía en la realidad social en general, considerada por el propio Gramsci. Sin embargo, **a esta investigación no sólo interesa distinguir la importancia de la dimensión educativa para explicar la hegemonía, sino también, en sentido inverso, destacar la utilidad del concepto de hegemonía para analizar el ámbito de la educación. No sólo buscamos observar la educación en la hegemonía, sino también la hegemonía en la educación.**

En este sentido, esta investigación pretende destacar que existe efectivamente un determinado proyecto educativo dominante cuya hegemonía está profundamente afianzada en la actualidad; un proyecto sustentado tanto en la coerción como en el **consenso**, y sobre todo en este último; fundado tanto en una materialidad institucional e inmobiliaria, que impone la escolarización como obligatoria y determina los espacios y tiempos en que esta debe llevarse a cabo; como en una conciencia colectiva que han sido histórica y socialmente configuradas a lo largo de los siglos para favorecer la escolarización por sobre otras muchas formas de educación. Además, esta investigación busca también destacar que la hegemonía escolar se ha ido construyendo históricamente, tomando forma y afianzándose a lo largo de los siglos.

En específico, esta tesis pretende estudiar la hegemonía de que goza actualmente la escolarización como la forma de educación dominante por sobre otras formas posibles de educarse¹⁹ que han sido históricamente relegadas al margen en los últimos siglos, o

¹⁹ La hegemonía de la escolarización formal presencial ha relegado a otras formas de educarnos como la alfabetización familiar o educación en casa, la formación laboral, el aprendizaje libre y autogestivo - potenciado por espacios como bibliotecas, museos, casas de cultura o de materiales didácticos y herramientas digitales de aprendizaje-, la tutoría directa, los eventos y actividades de divulgación, o el compartir cotidiano y la reflexión colectiva; o incluso las modalidades escolares abiertas o a distancia, que aunque operan dentro de la esfera de la escolarización dominante, han sido históricamente menospreciadas, a pesar de que ahora experimentan un considerable resurgimiento a raíz de las complicaciones que implicó la pandemia de Covid-19 para la presencialidad escolar hegemónica.

que no reciben el mismo reconocimiento y valor. Esta hegemonía escolar se manifiesta tanto en la estructura como en la superestructura de la sociedad, es material e ideológica a la vez; es coerción y es consenso.

La hegemonía escolar resulta patente en el hecho de que, en México, por ejemplo, el 94% de las niñas y los niños de 6 a 14 años asisten a la escuela, de acuerdo con el Censo 2020 del INEGI; e incluso desde 1990 la asistencia escolar ya superaba el 85% en este mismo rango de edad, correspondiente a la “educación básica” (preescolar, primaria y secundaria)²⁰. Además, en México la educación escolar no sólo goza de una valoración general bastante positiva, sino que es incluso legalmente obligatoria desde hace casi un siglo²¹, un claro referente de la hegemonía escolar que se observa también en muchos otros países del mundo.

Por otro lado, la hegemonía escolar, la supremacía de la escolarización en el ámbito educativo, es patente también en las conciencias y en el lenguaje mismo, en el hecho, por ejemplo, de usar el concepto general de “educación” para referirse a la escuela y la escolarización, como suele hacerse tanto cotidiana como académicamente, como si una y otras cuestiones fueran meros sinónimos, como si hubiera un consenso implícito sobre la supremacía de la escolarización en el ámbito educativo²². Es aquí donde la hegemonía escolar empieza a ser un asunto problemático y cuestionable.

La importancia de cuestionar la hegemonía escolar

La hegemonía de la escolarización dentro de la educación, tal como la hemos aquí exhibido, resulta problemática en tanto que se presta a la inmutabilidad. La educación escolar se resiste al cambio y se cierra a la posibilidad de alternativas distintas que podrían incluso lograr sobreponerse a las problemáticas educativas de la actualidad, entre las que pueden mencionarse la distribución inequitativa de las oportunidades de

²⁰ 3 a 5 años (preescolar), 6 a 11 años (primaria), 12 a 14 años (secundaria). INEGI. “Cuéntame de México. Asistencia escolar”. INEGI. <https://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/asistencia.aspx?tema=P>.

²¹ La obligatoriedad de la educación primaria se estableció desde 1934, la secundaria desde 1993, la educación preescolar desde 2003, y desde 2012 se estableció la obligatoriedad gradual de la educación media superior. INEE. *La educación obligatoria en México. Informe 2017* (México: INEE, 2017), 14.

²² Esta distinción conceptual se elabora con más detalle en el capítulo 2.

acceder, permanecer y avanzar en los diferentes niveles educativos que se ofrecen, la deserción escolar, la falta de recursos, el bajo aprovechamiento educativo, o incluso el detrimento en el disfrute juvenil de la educación. La hegemonía escolar permanece fuertemente implantada en nuestra cotidianidad, a pesar de que la forma escolar de educación ha sido duramente criticada desde muy diversos ámbitos a lo largo de los años.

Entre las críticas hacia la escuela podemos mencionar las de educadores como Paulo Freire, o John Holt, sociólogos como Pierre Bourdieu o Michel Foucault, y pensadores como Iván Illich; por enlistar sólo a algunos destacados críticos de la escolarización moderna. Podríamos quizá incluir también dentro de las críticas a la estructura escolar las constantes inconformidades de docentes y alumnos, que en ocasiones llegan a articularse dentro de movimientos magisteriales o estudiantiles. Incluso las instituciones y poderes que promueven la escolarización no pueden evitar reconocer que ésta padece de múltiples problemas y debilidades, aunque los esfuerzos por superarlas pueden resultar problemáticos en sí mismos, como sucede con el tema de la “calidad” de la enseñanza, que ha adquirido prominencia en años recientes, aunque en realidad es un problema que se arrastra desde al menos el siglo pasado.

Pero, a pesar de todo, el predominio general de la educación formal-escolar permanece sólidamente implantado en la sociedad moderna, relegando a la marginalidad a otras expresiones educativas posibles, y limitando así gravemente los alcances de la educación y el aprendizaje, así como de los discursos y debates en torno al tema.

En esas circunstancias, esta investigación busca cuestionar la hegemonía escolar a través de comprenderla como resultado de un proceso histórico, con la intención de desnaturalizar esta hegemonía y hacer evidente los problemas que trae consigo. Para ello hemos de adoptar aquí la muy particular mirada de análisis que a continuación se desarrolla.

La historia socio-crítica de la escuela

Comprender la hegemonía escolar requiere adoptar una perspectiva histórica que permita reconstruir a través del tiempo cómo es que la escuela llegó a ser lo que es ahora. Sin embargo, se ha de insistir en que esta investigación persigue especialmente

el *cuestionamiento* de la realidad educativa actual, de modo que no se pretende simplemente explicar y justificar la existencia de la hegemonía escolar, sino debatir su permanencia y preeminencia, desde una perspectiva crítica de raíz.

Para tal propósito, la perspectiva histórica que adopta esta investigación sigue un enfoque socio-crítico profundo, como el que plantea el español Antonio Viñao Frago.

En primer lugar, se trata de una mirada a la par genealógica y constructivista [...] Ello quiere decir, sobre todo, que la escuela y la escolaridad son «invenciones», algo no natural ni dado, sino el producto de unas determinadas circunstancias y fenómenos sociales. Son lo que son pero podrían ser otra cosa o, incluso, no existir, al menos con sus características actuales. [...]

A ella se superpone, en segundo lugar, una mirada crítica que cuestiona, interroga y pone bajo sospecha el carácter «justo» y «verdadero» con el que la escuela y la escolaridad se presentan socialmente. Entre otras razones porque lo que sea «justo» o «verdadero» es también una construcción histórica que refleja relaciones de poder y dominación.²³

En el entendido de que no sólo la escuela y la escolarización, sino también la educación en general son invenciones histórica y socialmente situadas, desde los términos mismos con que se nombran, esta investigación partirá del desentrañar los anclajes históricos significativos de los conceptos de “educación” y “escolarización”, para entender los alcances y limitaciones de cada término, y distinguir lo mejor posible las diferencias del sentido de una y otra palabras, como un primer paso importante en la polémica sobre la hegemonía escolar.

²³ Antonio Viñao Frago, “La escuela y la escolaridad como objetos históricos. Facetas y problemas de la historia de la educación”, *Espacios en blanco. Serie indagaciones* 18, no. (2008), 57.

Capítulo 2

2. ¿De qué hablamos cuando hablamos de “educación”?

Sociogénesis de los conceptos educativos y escolares

2.0 - La importancia de entender los conceptos y sus contextos

Antes de continuar con este estudio sobre el fenómeno de la hegemonía escolar resulta necesario definir algunos conceptos, en especial el de “educación”. Por otro lado, es pertinente hacer una distinción conceptual entre la educación en general y la educación escolar que hemos identificado como hegemónica en la actualidad. Para hacerlo, recurriremos al mismo enfoque histórico que guía toda la tesis.

Antes de poder analizar la historia de la educación y la escolarización debemos empezar por comprender y definir con claridad los conceptos básicos del tema. Hará falta, pues, aclarar especialmente los conceptos de “educación” y de “escolarización”, tratando de rastrear históricamente su origen y la evolución de sus significados. Para este propósito seguiremos la ruta de la sociogénesis, tal como la plantea el sociólogo Norbert Elias para los conceptos de “civilización” y “cultura” como antesala de su análisis sobre el *Proceso de la civilización*.

Para Elias, “la investigación sociogenética y psicogenética trata de descubrir el orden de los cambios históricos”²⁴. Al aplicarse al estudio de conceptos, esta perspectiva de análisis se interesa por la variación y evolución de los significados en diferentes tiempos y espacios sociales.

Los conceptos matemáticos se pueden aislar de los colectivos que los emplean. Los triángulos son explicables sin necesidad de remitirse a situaciones históricas; los conceptos de «civilización» y «cultura», no lo son. Es muy posible que sean individuos aislados los que los han acuñado recurriendo al vocabulario de su grupo o que, por lo menos, les hayan dado un significado nuevo; en todo caso, se han aceptado y se han impuesto. Otros individuos los han aceptado luego en su nuevo

²⁴ Norbert Elias, *El proceso de la civilización* (México: FCE, 1989), 50.

significado y en su nueva forma elaborándolos y perfeccionándolos en el lenguaje hablado o en el escrito.²⁵

Los significados de palabras como “educación” y “escolarización” cambian también de un espacio geográfico a otro, y de un tiempo histórico a otro, e incluso pueden no existir como tal en ciertos espacios y tiempos. Sin embargo, difícilmente nos detenemos a pensar en este problema y solemos usar las palabras como si tuvieran un significado unívoco y universal.

[...] ¿cómo pueden pretender ser simples y satisfactorias interpretaciones que, mediante una especie de abstracción artificial, extraen a todas estas manifestaciones de su decurso natural e histórico, que les arrebatan su carácter de movimiento y de proceso y que tratan de comprenderlas como construcciones estáticas, independientes del camino en el que se han originado y en el que se transforman?²⁶

No cabe duda que la educación es un fenómeno histórico, que cambia y evoluciona a lo largo de los años, aunque muchas cosas también permanezcan. Sin embargo, sus discursos y conceptos no siempre reflejan adecuadamente esta evolución. Un ejemplo evidente de esta disociación entre la historia y el lenguaje, es el concepto mismo de “educación”, que ante su repetido uso contemporáneo para referirse a la expresión educativa dominante en la actualidad, parece haberse convertido en un mero sinónimo con el que se hace referencia a la educación formal-escolarizada.

Bajo este entendido, resulta entonces fundamental explorar el origen y devenir histórico de los conceptos de “educación” y “escolarización” para poder entender su complejidad histórica, y observar cómo se manifiesta la hegemonía a través del lenguaje, en las palabras y significados que se usan o no se usan en diversos momentos de la historia.

2.1 - “Educación”: reconstrucción histórica de un concepto difuso

El concepto de educación es uno de esos términos que, detrás de la frecuencia y cotidianidad con que es utilizado, esconde en realidad una definición bastante elusiva y

²⁵ Elias, *El proceso de la civilización*, 60.

²⁶ Elias, *El proceso de la civilización*, 50.

particularmente difícil de resumir en unas pocas palabras sin limitar el amplio alcance que tiene en la realidad social, por lo que el uso común del término “educación” ha sido propenso a una simplificación pragmática que ha recortado progresivamente su significado y la complejidad del fenómeno social al que hace referencia, favoreciendo los significados relacionados a la forma educativa hegemónica, la escolarización.

Origen etimológico y primeras definiciones del término “educación”

Etimológicamente²⁷, la palabra “educación” proviene del vocablo latino **educare**, que refiere al “nutrir”, “alimentar”, o “amamantar” incluso. Aunque originalmente su significado abarcaba simplemente el ámbito físico, su campo semántico se amplió hasta abarcar también dimensiones espirituales e intelectuales que podían ser también “alimentadas”; de tal modo que el término se usó también para referirse al “criar”, “guiar”, “orientar”.

Por otro lado, el vocablo *educare* proviene a su vez del latín **educere**, un compuesto de *ex* y *duco*, que hace referencia al “conducir fuera de”, “hacer salir”, “extraer”. Es en este sentido que el término *educere* se usó también con el significado de “dar a luz”, “hacer nacer”, para referirse a la labor de las parteras, además de usarse para referirse a la producción de la tierra.

Llama la atención que, en ambos sentidos, la etimología del término “educación” parece implicar una actividad asistida más que una labor personal y autónoma, según los usos que se daban a estas palabras en las que se origina el término de educación.

En el *educare* el foco de la “educación” es ajeno y externo a la persona que la recibe como alimentación o como crianza, y la agencia recae también en otra persona, como la nodriza que amamanta y nutre a un menor a su cuidado, por ejemplo. Por otro lado, en el *educere* el foco de la “educación” es interno y propio de la persona a quien se le extrae o se le hace nacer, pero no parece ser la persona misma quien tiene el poder de educarse, sino que es otra quien hace salir su potencialidad interna, como la partera que extrae o hace nacer al ser que existe en el vientre de la madre.

²⁷ Corominas, *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana*, 1987; Lisardo Doval Salgado, Acercamiento etimológico al término “Educación”. *Revista Española De Pedagogía* 37, no. 146 (octubre-diciembre 1979), 115-121; Julián Luengo Navas, “La educación como objeto de conocimiento. El concepto de educación”, en María del Mar del Pozo Andrés, *et.al.*, *Teorías e instituciones contemporáneas de educación* (Madrid: Biblioteca Nueva, 2004).

Históricamente hablando, el término latino *educatio* aparece desde el siglo I a.C., según señala el académico Lisardo Doval Salgado (1979), quien documenta algunos usos de la palabra por parte de ilustres romanos como Cicerón y Séneca. En aquella época este concepto parece ubicarse entre alimentación y nutrición, aunque también con cierto sentido de crianza, más allá de la mera manutención.

Sin embargo, este concepto fue sólo esporádicamente utilizado en su tiempo, de acuerdo con Doval, lo mismo durante la era romana, primero, que más tarde durante la era cristiana. Lo más común, en cambio, fue el uso del término *doctrina*, para referirse al contenido educativo, así como los de *institutio* e *instructio* para referirse a lo que hoy entendemos como el acto de educar.

El concepto de **doctrina** hacía referencia al contenido cultural digno de ser conservado. Por su parte, **institutio** (de *in-statio*, estar de pie, mantenerse) “hace referencia a la acción de levantar, tirar de, llevar de un estado a otro”, mientras que **instructio** (de *instruo*, construir) hace referencia al “dar forma desde afuera, a moldear una materia inerte”, conceptos que hacen referencia a la heteroeducación.²⁸

En el castellano, la aparición del verbo “educar” ocurre apenas hasta el siglo XVII, alrededor del año 1623, según se reconoce formalmente en el *Diccionario Etimológico* de Joan Corominas (1987), célebre filólogo, lexicógrafo y etimólogo español. Sin embargo, la palabra distaba todavía mucho del significado que se le da actualmente, y sus primeras apariciones estuvieron circunscritas al sentido de crianza. “Como en las demás lenguas romance –señala Doval (1979)–, también en el Castellano los términos ‘educación’ y ‘educa’ son relativamente tardíos, siendo ‘criar’ y ‘crianza’ sus principales predecesores semánticos”²⁹.

En cuanto a una primera definición de la palabra, Doval Santiago apunta hasta 1732, cuando el término es recogido en el *Diccionario de Autoridades* de la siguiente manera: “Educación: crianza, enseñanza y doctrina con que se educan los niños en sus primeros años”. La entrada siguiente de este mismo diccionario define “Educar” como “Criar, enseñar, *amaestrar* y dar doctrina a la juventud”.³⁰

²⁸ Doval Salgado, “Acercamiento etimológico al término ‘Educación’”, 119.

²⁹ *Ibidem*

³⁰ Real Academia Española, *Diccionario de Autoridades*, Tomo III, s. v. «Educación», «Educar», 1732.

Pero antes de pasar a conceptualizaciones más complejas y modernas de la “educación”, vale la pena revisar aquí brevemente las definiciones de los conceptos que eran usados antes de la popularización del término “educación”.

Conceptos asociados

Es importante distinguir entre los diversos términos que se utilizaban antiguamente para referirse a lo que hoy concebimos como “educación”. El propio Jean Jacques Rousseau³¹ reconoce algunas de estas distinciones conceptuales, recuperando la frase latina *Educil obstetrix, educat nutrix, instituit pedagogus, docet magister* (“Saca a luz la partera, educa la nodriza, instruye el tutor³², enseña el maestro”).

Utilizaremos las definiciones del *Diccionario de Autoridades*, considerado el primer diccionario de la lengua castellana, y que fue publicado en seis tomos entre los años de 1726 y 1739. Preferimos esta fuente por sobre otras más recientes para intentar preservar los significados de la época, en los albores de la generalización del uso del concepto de “educación”.

En nuestra revisión epistemológica del concepto de “educación”, aparece prominentemente el concepto de “**crianza**”, que en 1729³³ se define como “la obra de criar, nutrir y alimentar”, asociado incluso a la noción de “amaestramiento”. Un aspecto interesante de este concepto es su explícita relación con la “urbanidad, atención, cortesía”, bajo la cual “las acciones buenas y honradas se califican por de buena crianza; y al contrario las malas y descorteses, por de mala crianza”, un precedente de las nociones modernas de “buena educación” y “mala educación”.

Otro de los conceptos que fue utilizado para denominar lo que hoy llamamos educación es el de “**doctrina**”, definida en 1732³⁴ como “enseñanza y documento que se da a uno que se pretende instruir y enseñar”. Este concepto estuvo también siempre muy relacionado con lo religioso, y era usado también para nombrar “la plática que se hace,

³¹ Jean-Jacques Rousseau, *Emilio o De la Educación* (Santiago: JUNJI, 2016), 37.

³² En referencia a la persona que, en las casas reales, nobles y de familias adineradas se responsabilizaba de la educación inicial y de la custodia de niños y jóvenes.

³³ *Diccionario de Autoridades*, Tomo II, 1729.

³⁴ *Diccionario de Autoridades*, Tomo III, 1732.

cuyo asunto es explicar la Doctrina Christiana [...] todo aquello que el Christiano debe saber, creer y obrar para vivir y portarse como tal”.

Tenemos también el concepto de “enseñanza”, definido en 1732³⁵ como “instruir, doctrinar, amaestrar, dar reglas y preceptos para la inteligencia de las cosas”. Un aspecto interesante de este concepto, todavía muy utilizado en los discursos pedagógicos y educativos, se encuentra en su etimología. El término “enseñar” proviene del latín *insignare*, que significa ‘marcar’, ‘designar’, ‘mostrar’, y posee el sentido de señalar, dejar una huella, relacionado, pues, con la noción de sello o emblema³⁶, lo cual puede llevarnos a asociarlo también con la noción de molde.

Por otro lado, en 1734³⁷ el concepto de “instruir” se define simplemente como “enseñar, advertir”; sin embargo, resulta bastante ilustrativo el texto que se cita en el *Diccionario de Autoridades* para ejemplificar su uso: “Enviar a las dichas Islas y Tierra firme Prelados, y Religiosos, Clérigos y otras personas doctas y temerosas de Dios, para *instruir* a los vecinos y moradores de ellas a la Fe Católica”, un fragmento de la Recopilación de las Leyes de Indias sancionadas por el rey Carlos II de España en 1680 para regir en los territorios de la América Hispana.

Podemos mencionar también el concepto de “pedagogía”, definido en 1737³⁸ como “el cargo de instruir o enseñar a los muchachos, o la misma enseñanza y régimen de ellos”, aunque el *Diccionario de Autoridades* señala que es “de poco uso” para aquella época. Es interesante notar también que la frase que se muestra como referencia y ejemplo de uso alude a “la pedagogía de la Iglesia”.

Hasta aquí hemos alcanzado apenas las primeras décadas del siglo XVIII. Para avanzar un poco más en el tiempo, una manera en la que se puede observar con claridad la evolución conceptual de los temas educativos ya hacia la época moderna es a través de la historia del “derecho a la educación”. En los textos legales queda evidenciada la historicidad del concepto de “educación”, que no es el que era utilizado originalmente, sino que se utilizaban otros términos como los que hemos definido brevemente aquí.

³⁵ *Diccionario de Autoridades*, Tomo III, 1732.

³⁶ Celia Salit, “Enseñanza y aprendizaje”, en *DIFE*, México: FCE-UNAM, 2016. [Consultado en: <https://www.fondodeculturaeconomica.com/dife/definicion.aspx?l=E&id=59>]

³⁷ *Diccionario de Autoridades*, Tomo IV (letras G-N), 1734, Real Academia Española.

³⁸ *Diccionario de Autoridades*, Tomo V, 1737

La educación como derecho

Otra importante noción dentro del discurso educativo es la del “derecho a la educación”, por lo que vale la pena recuperar la historia y sociogénesis de este concepto. Lo que hoy entendemos como el derecho a la “educación”, se introduce en realidad bajo el concepto de “instrucción”. En la segunda versión de la Declaración de los Derechos del Hombre y el Ciudadano de 1793, emanada de la Revolución Francesa, el artículo 22 señala que: “La *instrucción* es una necesidad para todos”³⁹. No obstante, ha de señalarse que, en la constitución francesa de 1791, antecedente directo de la Declaración, el concepto de educación era usado todavía en el sentido de “crianza”, aludiendo a “la educación del Rey menor y la del presunto heredero menor”⁴⁰.

En México, más de 60 años después de la Declaración francesa, fue hasta el año de 1857⁴¹ que se introdujo por primera vez la enseñanza en la Constitución mexicana, sin que aparezca todavía el concepto de “educación”: “Art. 3o.- La *enseñanza* es libre. La ley determinará qué profesiones necesitan título para su ejercicio y con qué requisitos se deben expedir (sic)”⁴²

A esta noción se añadieron algunas ideas nuevas en el texto de la Constitución de 1917⁴³, entre las que aparece ya el concepto “educación” y el de “escuela”, aunque predomina todavía el concepto de enseñanza asociado ya a una estructura “oficial” por niveles equivalente a la que persiste hasta la actualidad (“enseñanza primaria, elemental y superior”). Desde entonces el texto constitucional mexicano ha sido ampliado y reformado en más de diez ocasiones⁴⁴.

³⁹ http://www.diputados.gob.mx/biblioteca/bibdig/const_mex/const_fra.pdf Subrayado propio.

⁴⁰ <https://web.archive.org/web/20120916214553/http://hc.rediris.es/01/Constituciones/cf1791.htm>

⁴¹ <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/legislacion/federal/historicos/1857.pdf>

⁴² Citado en Aboites, 2012: 365. El subrayado es mío.

⁴³ “Art. 3o.- La *enseñanza* es libre; pero será laica la que se dé en los establecimientos oficiales de *educación*, lo mismo que la *enseñanza primaria, elemental y superior* que se imparta en los establecimientos particulares. / Ninguna corporación religiosa, ni ministro de algún culto, podrán establecer o dirigir *escuelas* de *instrucción* primaria. / Las *escuelas* primarias particulares sólo podrán establecerse sujetándose a la vigilancia *oficial*. / En los establecimientos oficiales se impartirá gratuitamente la enseñanza primaria.”. “Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos que reforma la de 5 de febrero del 1857”, *Diario Oficial*, 5 de febrero de 1917. Consultado en: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/cpeum/CPEUM_orig_05feb1917.pdf. Subrayado propio.

⁴⁴ Cámara de Diputados. “Reformas Constitucionales por Artículo”, Cámara de Diputados. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/cpeum_art.htm

Si volvemos al ámbito internacional, en la Declaración Universal de Derechos Humanos, aprobada por la Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y publicada en 1948, originalmente bajo el título de “Declaración Universal De Derechos Del Hombre”, en el Artículo 26 aparece ya el concepto de “educación”, asociada igualmente a un sistema de niveles o etapas y mencionando ya la idea de obligatoriedad:

1. Toda persona tiene *derecho* a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la *instrucción elemental* y fundamental. La instrucción elemental será *obligatoria*. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los *méritos* respectivos. [...].⁴⁵

Este breve recuento histórico sobre el derecho a la educación deja ver que el concepto de “educación” toma verdadera importancia apenas en el siglo XX; antes de ese tiempo se hablaba más bien de “enseñanza” y de “instrucción”.

Habrá que tener entonces cuidado de aplicar el concepto actual de educación para referirse a los fenómenos de crianza en tiempos anteriores al siglo XVII, pues caeremos en el error de imponer el lenguaje del presente sobre la realidad del pasado, lo cual pone en riesgo la adecuada comprensión histórica a la vez que falsea el verdadero alcance y contextualidad del concepto. Debe quedar claro, pues, que la educación no es un concepto universal ni atemporal, sino en realidad acotado e históricamente situado.

Concepción compleja y definiciones célebres

Más allá de la etimología y las definiciones sintéticas del diccionario o del derecho, conviene revisar ahora algunas definiciones más complejas elaboradas a lo largo de los años por diferentes pensadores importantes.

En 1762, se publicó *Emilio o De la Educación*, del filósofo francés Jean-Jacques **Rousseau** (1712-1778), en donde se plasman algunas ideas importantes sobre la educación. “A las plantas las forma el cultivo; a los hombres la educación”, señala

⁴⁵ ONU, Resolución 217 (III) A de la Asamblea General “Carta Internacional de los Derechos del Hombre” A/RES/217(III) (10 de diciembre de 1948), disponible en: [https://undocs.org/es/A/RES/217\(III\)](https://undocs.org/es/A/RES/217(III)).

Rousseau, y más adelante añade: “Todo lo que nos *falta* al nacer, que ya *necesitamos* siendo adultos, nos lo da la educación”⁴⁶. Aquí aparece ya una idea que concibe al ser humano, y más específicamente a la niñez, como originalmente “incompleto”, “inconcluso”, al que le “falta” algo que sólo la educación podrá darle. Se manifiesta también la noción de la “necesidad” educativa, aparentemente como la única vía para conseguir lo que “naturalmente” nos “falta”.

Otra dimensión interesante de los planteamientos rousseauianos sobre la educación es que este pensador tiene ya una visión bastante crítica sobre la escuela. “Las lecciones que los escolares aprenden entre sí en los patios de los colegios les son más útiles que todas las que se les enseña en la clase”, dice Rousseau (207).

Unas pocas décadas después, hacia finales del siglo XVIII y principios del XIX, el filósofo alemán Immanuel **Kant** (1724-1804) construye su propia definición del concepto: “Bajo el nombre de educación –dice Kant⁴⁷– entendemos, en efecto, el cuidado (alimentación, conservación), la disciplina (crianza) y la instrucción junto a la formación”. Es interesante notar que esta definición está aún claramente anclada en la etimología latina que antes hemos analizado, en cuanto al vínculo originario con la alimentación, a la vez que a los primeros usos del término en referencia a la crianza; sin embargo, se añade ya un carácter bastante más moderno en torno a la “instrucción” y la disciplina.

“La educación es un arte –añade Kant– cuya ejecución tiene que ser perfeccionada por muchas generaciones. Cada generación, dotada de los conocimientos de la precedente [...]”. Aquí aparece otro aspecto clave de muchas definiciones de educación, la idea de la transmisión de saberes y conocimientos de generación a generación, y más específicamente de las generaciones adultas a las generaciones jóvenes.

Hacia finales del siglo XIX y principios del XX, el sociólogo y filósofo francés Emile **Durkheim** (1858-1917) construye quizá una de las definiciones que más ha trascendido en el ámbito de las ciencias sociales. En *Educación y sociedad*, uno de sus varios libros sobre el tema, en el que cita brevemente a Kant, Durkheim llega a la siguiente “fórmula”:

⁴⁶ Rousseau, *Emilio o De la Educación*: 28-29. Subrayado añadido.

⁴⁷ Immanuel Kant, *Sobre Pedagogía* (Argentina: Encuentro Grupo Editor, 2009), 27 y 35.

La educación es la acción *ejercida por las generaciones adultas sobre aquellas que no han alcanzado todavía el grado de madurez necesario* para la vida social. Tiene por objeto el suscitar y desarrollar en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que *exigen* de él tanto la sociedad política en su conjunto como el medio ambiente específico al que está especialmente destinado.

[...] De la definición que precede resulta que la educación consiste en una *socialización metódica* de la joven generación.⁴⁸

Aquí permanece de manera implícita la noción de incompletud de la niñez, y vuelve a aparecer la característica intergeneracionalidad asimétrica y adultocéntrica⁴⁹ de la educación. Está también la idea de la necesidad educativa como una “exigencia” del contexto social, y se incluye además la noción de “método” ...

Pero Durkheim no se queda aquí; más adelante recupera una llamativa comparación entre la “acción educacional” y la “sugestión hipnótica”, destacando en ambas la actitud de “pasividad” de una de las partes (el “sujeto hipnotizado” o el “educando”, el niño), frente a la posición de “autoridad” de la otra parte (el “magnetizador” o el “educador”, el maestro)⁵⁰.

Compara también la misión y la autoridad del sacerdote con la del educador laico⁵¹. Y de manera interesante, introduce también la noción de “obligación” en el debate educativo, respecto a la necesidad de “constreñimiento” y “contención” de impulsos que la sociedad exige y que la educación ha de inculcar.⁵²

A propósito del enfoque que esta investigación busca poner sobre el caso mexicano en particular, vale la pena recuperar aquí la perspectiva de un pensador local, y quién mejor que el educador y político mexicano José Vasconcelos. Impulsor de la

⁴⁸ Emile Durkheim, *Educación y sociedad* (Barcelona: Península, 1975), 63-64.

⁴⁹ “El Adultocentrismo destaca la superioridad de los adultos por sobre las generaciones jóvenes y señala el acceso a ciertos privilegios por el solo hecho de ser adultos. Ser adulto es el modelo ideal de persona por el cual el sujeto puede integrarse, ser productivo y alcanzar el respeto en la sociedad”, UNICEF, *Superando el adultocentrismo* (Chile: UNICEF, 2013), 18.

⁵⁰ “[...] en las relaciones que sostiene el educador con el educando sometido a su acción: 1. El niño se halla naturalmente en un estado de pasividad en todo punto comparable a aquel en que se halla artificialmente sumido el hipnotizado.” Durkheim, *Educación y sociedad*, 80-81.

⁵¹ Durkheim, *Educación y sociedad*, 85.

⁵² *Ibid*: 83.

Secretaría de Instrucción Pública, expresó su visión a través de discursos y textos varios, además de que hizo explícita la distinción entre la educación y la educación escolar.

[...] no hablo solamente de la educación escolar. Al decir educación me refiero a una enseñanza directa de parte de los que saben algo, a favor de los que nada saben; me refiero a una enseñanza que sirva para aumentar la capacidad productora de cada mano que trabaja y la potencia de cada cerebro que piensa.⁵³

Aquí puede verse la perspectiva generacional que comparte otras definiciones y autores. Sin embargo, la perspectiva de Vasconcelos se centró sobre todo en la dimensión social y política de la educación, “el fin capital de la educación es formar hombres capaces de bastarse a sí mismos y de emplear su energía sobrante en el bien de los demás”; por un lado, para la transmisión del conocimiento, pero también para la vida productiva⁵⁴.

[...] educar es preparar al individuo para determinado propósito social. [...] unas veces son las condiciones sociales, otras veces la escuela, pero siempre encontramos que el propósito de la educación es *modelar a los hombres* para el desempeño de una función social.⁵⁵

Aquí Vasconcelos reafirma su visión social de la educación, que en cierta medida pareciera cercana a la idea de socialización durkheimiana⁵⁶, a la vez que insiste en que la educación ocurre también fuera de la escuela, y que incluso la simple inmersión e implicación en la realidad y las circunstancias sociales puede ser fuente de la educación.

Estas visiones y conceptos forjaron el desarrollo de la educación durante los siglos XVIII y XIX, así como la consolidación del término “educación” por sobre otros que antes fueron más utilizados. Pero la evolución conceptual no termina aquí.

Conceptos contemporáneos de educación: formal, no-formal e informal

Para el siglo XX el concepto de “educación” era ya de uso común, pero se arrastraban todavía otros términos y significados anteriores, a los que se sumaban los diferentes

⁵³ José Vasconcelos, citado en José Félix García Benavente, “José Vasconcelos creador de la educación social en México”, *Boletín Redipe* 4, no. 10 (2015): 20.

⁵⁴ Productividad que no se refiere tanto a la eficiencia capitalista, sino más bien a la utilidad y el beneficio social.

⁵⁵ José Vasconcelos, citado en García Benavente, *Ibid*, 21.

⁵⁶ Debe aclararse que Vasconcelos sostuvo siempre una postura más bien crítica del positivismo, recuperando más la espiritualidad y la cultura por sobre la racionalidad y la ciencia. *Ibid*. 23-24.

discursos de las múltiples corrientes pedagógicas pasadas y presentes. En estas circunstancias primaba la confusión terminológica para denominar la diversidad de actividades y expresiones educativas, desde la escuela hasta la televisión, ambigüedad que en cierta medida continúa hasta hoy.

En 1968 el educador y autor estadounidense Philip H. Coombs comienza a desarrollar los conceptos de educación no-formal e informal en su obra *La crisis mundial de la educación*, en busca de una nueva claridad terminológica ante la problemática situación que observaba en el ámbito de la educación. Para 1973, Coombs, en colaboración con Roy C. Prosser y Manzoor Ahmed, concretaron las primeras definiciones y distinciones entre “educación formal”, “educación no formal” y “educación informal”. En publicaciones posteriores estos conceptos se fueron afinando y completando hasta ser incluidos en documentos terminológicos de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) hacia finales de los 70’s⁵⁷.

Ahmed y Coombs consideran pues un concepto amplio de “educación”, entendida esta como “un proceso permanente que se extiende desde los primeros años de la infancia hasta la edad adulta y que implica, necesariamente, una gran variedad de métodos y fuentes”⁵⁸.

Estos autores definen la “**educación formal**” como “el «*sistema educativo*» altamente institucionalizado, cronológicamente graduado y jerárquicamente estructurado que se extiende desde los primeros años de la escuela primaria hasta los últimos años de la Universidad”⁵⁹.

Una definición más reciente en la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación de la UNESCO (2013), insiste en señalar a la educación formal como “educación *institucionalizada* e intencionada, *organizada por entidades públicas* y

⁵⁷ María Inmaculada Pastor Homs, “Orígenes y evolución del concepto de educación no formal,” *Revista española de pedagogía* 59, no. 2020 (septiembre-diciembre 2001), 525-544.

⁵⁸ Manzoor Ahmed y Philip H. Coombs, citados en Pastor Homs, *Ibid*, 528.

⁵⁹ Ahmed y Coombs, citados en Pastor Homs, “Orígenes y evolución del concepto de educación no formal”, 528. Subrayado añadido.

organismos privados acreditados que, en su conjunto, *constituye el sistema educativo formal del país*⁶⁰. Habla también de “programas” educativos que “deben ser reconocidos como tales por las autoridades nacionales pertinentes o instancias equivalentes”; y menciona que usualmente, la educación formal se desarrolla en espacios específicamente destinados para la educación “de tiempo completo” y dentro de un sistema de “continua trayectoria de escolarización” vinculada principalmente al mercado de trabajo.

Por otro lado, la “**educación no formal**” comprende también las actividades educativas institucionalizadas, intencionadas y sistemáticas, pero con la particularidad de ser realizadas y operadas fuera del marco del sistema oficial o propiamente formal, y en cambio, “*representa una alternativa o complemento a la educación formal* de las personas dentro del proceso de aprendizaje a lo largo de la vida”⁶¹. Además, “no implica necesariamente una trayectoria continua”, sino que suele ser más bien de corta duración y de baja intensidad, como bajo la forma de cursos, seminarios o talleres, por ejemplo; así como esfuerzos de alfabetización o capacitación.

En contraste, la “**educación informal**” es concebida como “un proceso que dura toda la vida y en el que las personas adquieren y acumulan conocimientos, habilidades, actitudes y modos de discernimiento mediante las experiencias diarias y su relación con el medio ambiente”⁶², un proceso menos estructurado y organizado que los de la educación formal y no formal, que la UNESCO incluso evita designar bajo el término de “educación” y que en cambio refiere como una “modalidad de *aprendizaje*”, intencionada⁶³ aunque no institucionalizada, un formato más bien libre o incluso autogestivo.

La necesidad de estas precisiones conceptuales hacia finales del siglo XX deja claro ya el avance y la naturalización del concepto de educación, a la vez que revela la

⁶⁰ Clasificación Internacional Normalizada de la Educación, CINE 2011. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000220782>, p. 13. Subrayado añadido

⁶¹ UNESCO, *Clasificación Internacional Normalizada de la Educación. CINE 2011* (Montreal: UNESCO, 2013). Subrayado propio.

⁶² Ahmed y Coombs, citados en Pastor Homs, *Ibid.*

⁶³ Cualidad que le distingue del “aprendizaje imprevisto o aleatorio”, no intencionado y no deliberado.

hegemonía de una modalidad educativa en particular que los autores revisados conceptualizan como “educación formal”, pero que podemos entender concretamente como “educación escolar”. Pasaremos ahora a analizar precisamente estos conceptos, la “escuela” y la “escolarización”.

2.2 - Del concepto de “Escuela” al de “Escolarización”

Revisaremos aquí el concepto de “escuela” desde sus orígenes etimológicos y primeras definiciones, para luego exponer una caracterización moderna del mismo. A partir de ello, desarrollaremos después el concepto de “escolarización”, que es propiamente el que compete a esta investigación.

Origen etimológico y primeras definiciones del término “escuela”

Etimológicamente, la palabra escuela proviene del latín *schola*, y ésta del griego σχολή (*scholé*) que significa ‘ocio’, ‘tiempo libre’, ‘estudio’⁶⁴, en tanto que era el tiempo libre el que podía dedicarse al estudio, la reflexión o la adquisición de conocimientos y saberes. Este significado primigenio resulta por demás curioso, si no es que contradictorio frente a lo que ha llegado a ser la educación escolar.

El concepto de escuela, etimológicamente asociado al tiempo dedicado al estudio, se asoció después al espacio y la enseñanza; en 1732 aparece en el *Diccionario de Autoridades* con la siguiente definición: “La casa o pórtico donde enseñan a leer y escribir a los niños. [...] Se llama también la misma enseñanza y doctrina que se enseña y aprende”.

En la actualidad lo que entendemos por “escuela” supera por mucho a un simple pórtico, por lo que el filósofo e historiador español Raimundo Cuesta rastrea la moderna acepción del concepto hasta la obra del pedagogo checo Jan Amós Comenio (1592-1670). “La escuela es un taller en el que se forman mentes jóvenes para la virtud, y que se divide en clases” (*Schola est officina, in qua novelli animi ad virtutem formantur, et*

⁶⁴ Corominas, *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana*.

distinguitur in classes), señala en su *Orbis sensualium pictus* (1659), “primer gran manual escolar ilustrado de la edad moderna”⁶⁵.

Entre la vasta obra escrita de Comenio, que abarca una gran diversidad de temas desde la teología hasta la lingüística, así como un buen número de textos pedagógicos y sobre la temática educativa, destaca particularmente su *Didáctica Magna* (1633-1638). En este texto, el autor desarrolla un sistema de enseñanza de validez general, un *Artificio*⁶⁶ para enseñar a todos todas las cosas, según lo sugiere el subtítulo de la obra.

Publicada casi al mismo tiempo que el *Discurso del método* (1637) del célebre filósofo y matemático francés René Descartes (1596-1650); la ***Didáctica Magna*** de Comenio propone un “método universal” para la “universal instrucción de la juventud”. Su plan de “educación general”, y su concepto de “escuela” quedan resumidos en una de las frases de su obra: “En una palabra; escuelas en las que se enseñe todo a todos y totalmente”⁶⁷.

El proyecto educativo de Comenio es sorprendentemente específico y meticulosamente detallado. Desde la figura del maestro o “preceptor” como autoridad central. Pasando por una interesante concepción de la disciplina⁶⁸, a la que le dedica un capítulo completo y que resulta adelantada a su tiempo, incluso podría decirse que similar a la muy posterior visión de Foucault. Es además pionero en la división de las escuelas en niveles conforme a la edad y aprovechamiento, desde la infancia hasta la juventud, para cada uno de los cuales establece una secuencia específica de materias que podría incluso considerarse más amplia y completa que las que predominan en la

⁶⁵ Raimundo Cuesta, «La escuela y el huracán del progreso ¿por qué todavía es hoy necesaria una crítica histórica de la escolarización de masas?», *Indaga. Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanas*, vol. 4 (2006), 55-56.

⁶⁶ Raimundo Cuesta (*Ibid*, 57-57) hace una interesante reflexión crítica sobre el uso del término “artificio”: “Repárese, no obstante, que este compuesto pronto deriva en “artificial” y su significado se desplaza, dentro de un campo semántico de cierta ambigüedad, hacia lo que se contrapone a “natural” y, llevando las palabras hacia las cosas que designan (estamos hablando de la cosa “escuela”), pudiera ser que detrás del “artificio” pudiera esconderse un artilugio, esto es, un ardid para conseguir un fin. [...] el artefacto bien pudiera ser considerado un artificio para engañar u ocultar algo.”

⁶⁷ Juan Amós Comenio, *Didáctica Magna* (México: Porrúa, 1998), 27. En otro sitio desarrolla con más detalle quiénes son esos “todos” a los que han de convocar sus escuelas: “todos por igual, nobles y plebeyos, ricos y pobres, niños y niñas”, *Ibid*, 22.

⁶⁸ “Escuela sin disciplina es molino sin agua. [...] No hay que inferir tampoco de esto que la escuela debe estar siempre llena de gritos, golpes y cardenales, sino por el contrario, colmada de vigilancia y atención, tanto por parte de los que aprenden como de los que enseñan” Comenio, *Didáctica Magna*, 106.

modernidad, y cuya pertinencia es ampliamente explicada y justificada en el texto. Destaca también su preocupación por “procurar el orden en todo”, cualidad que señala como uno de los fundamentos centrales de la reforma de las escuelas que propone. “Intentemos, pues, en nombre del Altísimo, dar a las escuelas una organización que responda al modelo del reloj, ingeniosamente construido y elegantemente decorado”⁶⁹.

Caracterización moderna (Illich - Pineau)

Con este antecedente medieval del concepto de “escuela” como parte de un completo sistema, daremos ahora un gran brinco temporal para reconstruir ahora la concepción actual de “escuela”. Revisaremos el proceso histórico, político y social que se desarrolla entre estos dos momentos en el capítulo siguiente: “El proceso de la escolarización”, pero por ahora necesitamos dejar claros los conceptos.

Para aclarar y establecer las características de la escuela y la práctica educativa escolarizada modernas recurriremos primero a Iván Illich, quien caracteriza el fenómeno de la “enseñanza escolar” de la siguiente manera:

Desde Brooklyn a Bolivia, consiste en reuniones de alumnos separados por edades, en torno a un llamado profesor, con una duración de tres a seis horas a lo largo de doscientos días al año; en promociones anuales que celebran la exclusión de los que suspenden o son rebajados a un nivel inferior; y en asignaturas más detalladas cuidadosamente elegidas de lo que ninguna liturgia monástica ha conocido nunca.⁷⁰

Illich desarrolla una “fenomenología de la escuela”⁷¹ en la que comienza por señalar “las funciones latentes desempeñadas por los sistemas escolares modernos, tales como los de custodia, selección, adoctrinamiento y aprendizaje”, y expone después su definición del concepto: “definiré ‘escuela’ como el proceso que especifica edad, se relaciona con maestros y exige asistencia de tiempo completo y un currículum obligatorio” (Illich, 2006: 214).

⁶⁹ Comenio, *Didáctica Magna*: 36.

⁷⁰ Iván Illich. “Un alegato en favor de la investigación sobre el alfabetismo laico”, *Revista de Educación*, no. 288 (1989), págs. 48-49

⁷¹ Iván Illich. “La Sociedad Desescolarizada”, en *Obras Reunidas Vol. I* (México: FCE, 2006).

Según Illich, la escolarización interpone algunas limitaciones a la educación en varios sentidos. Limita la educación en términos de edad, al establecer a la “niñez” o la “infancia” como el periodo de la vida en el que se puede y se *debe* recibir educación. Limita la educación en términos de la relación social que la puede hacer posible, al establecer la rígida relación entre alumnado y profesorado como la única legítima para educarse. Limita también a la educación en términos temporales, al establecer los calendarios escolares y las jornadas diarias de asistencia, que deben cumplirse estrictamente para alcanzar la educación. Se limita además a la educación en términos espaciales, al establecerse el aula como el único lugar legítimo y oficial para educarse, a pesar de que este espacio aparte a los niños de la realidad ordinaria. Con ello la escuela logra controlar y monopolizar las posibilidades educativas.

Otra interesante caracterización de la escuela es la que hace Pablo Pineau⁷², Doctor en Educación por la Universidad de Buenos Aires (UBA), quien enlista pormenorizadamente todos los elementos que constituyen la escuela como la entendemos en la modernidad:

1. Una “homología entre la escolarización y otros procesos educativos”.

La expansión y consolidación de la escuela no se hizo siempre sobre espacios vacíos. En la mayoría de los casos, la escuela se impuso mediante complejas operaciones de negociación y oposición con las otras formas educativas presentes. Así, el triunfo de la escuela implicó la adopción de pautas de escolarización por ciertas prácticas pedagógicas previas o contemporáneas -como la catequesis o la formación laboral- y la desaparición de otras -como la alfabetización familiar o los ritos de iniciación y de transmisión cultural presentes en las zonas coloniales previas a la llegada europea-. Mediante esta estrategia, la escuela *logró volverse sinónimo de educación y subordinar el resto de las prácticas educativas*.⁷³

2. Una “matriz eclesial”, una herencia y vínculo histórico íntimo con las formas de educación religiosas, y sus lógicas monásticas y de encerramiento.

⁷² Pablo Pineau, “¿Por qué triunfó la escuela?...”, en *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*, Pablo Pineau, Inés Dussel y Marcelo Caruso (Buenos Aires: Paidós, 2001).

⁷³ Pineau, “¿Por qué triunfó la escuela?...”: 3-4

3. Una “regulación artificial”, que establece normas fabricadas en abstracto y desvinculadas de las realidades y necesidades locales.
4. Un “uso específico del espacio y el tiempo”, artificialmente rígido y cuidadosamente controlado.
5. Una “pertenencia a un sistema mayor”, un sistema educativo general, unívoco y de pretensiones universalistas, estructurado en determinados niveles jerarquizados (primario, secundario...).
6. Un “fenómeno colectivo”, o más bien “masificado”, que hace desaparecer las diferencias o las características individuales y facilita la gubernamentalidad foucaultiana de las multitudes, para el control de los cuerpos y de las poblaciones.
7. Una lógica pedagógica reducida a lo escolar, la preeminencia de un “método” para enseñar, preestablecido y legitimado, subordinado a la “racionalidad técnica”.
8. Un “cuerpo de especialistas”, formados y moldeados en instituciones específicas dentro del sistema educativo, que monopolizan los saberes pedagógicos...
9. Un “docente como ejemplo de conducta” que guiará pastoralmente el comportamiento de sus alumnos como modelo a seguir, aun fuera de la escuela.
10. Una “especial definición de la infancia”, construida desde el adultocentrismo, caracterizada por la “incompletud” de los “menores” o de plano la “inferioridad” frente a la adultez, lo que constituye a la “niñez” como el sujeto a educar por excelencia.
11. Una “relación inmodificablemente asimétrica entre docente y alumno”, que para este autor son “las únicas posiciones de sujeto posibles en la pedagogía moderna”, que además existen siempre e inevitablemente bajo condiciones de desigualdad y jerarquía.
12. Unos “dispositivos específicos de disciplinamiento”, generados deliberadamente y manifestados en los espacios, los mobiliarios y los materiales, así como en los tiempos y procedimientos escolares⁷⁴.

⁷⁴ “La invención del pupitre, el ordenamiento en filas, la individualización, la asistencia diaria obligada y controlada, la existencia de espacios diferenciados según funciones y sujetos, tarimas, campanas, aparatos psicométricos, tests y evaluaciones, alumnos celadores, centenares de tablas de clasificación en miles de aspectos de alumnos y docentes, etcétera, pueden ser considerados ejemplos de este proceso”. Pineau, “¿Por qué triunfó la escuela?...”: 7.

13. Un “currículo y prácticas universales y uniformes”, conjunto de “saberes elementales” y prácticas escolares concretas que se presentan como presuntamente “neutros” y necesarios, pero que esconden en realidad una particular visión del mundo⁷⁵.
14. Un “ordenamiento de los contenidos”, estrictamente seleccionados y secuencialmente estructurados en niveles específicos. Impiden o vuelven ilegítimo el acceso a contenidos diferentes a los establecidos y fuera de los tiempos establecidos.
15. Una “descontextualización del contenido académico”, para convertirlo en simples contenidos escolares, que respondan a la condición de que “la escuela establece que todo saber que circula en su interior debe ser sometido a exámenes y evaluaciones, y puede ser calificado”
16. Una “creación de sistemas de acreditación, sanción y evaluación escolar”, que permitan acreditar la tenencia de un cúmulo de conocimientos por medio de la obtención del diploma o título de egresado, que sirven como un reconocimiento (en ambos sentidos de la palabra) de la clasificación social.
17. Una “oferta y demanda impresa”, ahora podríamos decir también que también electrónica y audiovisual, de materiales específicos para la educación escolar y cuya circulación está generalmente restringida a ese ámbito. Esto genera a su vez un nicho de producción y de mercado que redundo en una endogamia⁷⁶ de contenidos y autores.

Pareciera abrumadora la especificidad de las características de la educación escolar, pero es justo esa especificidad lo que nos deja ver las enormes limitaciones de esta forma de educación. Resulta por demás curioso que la educación escolar sea una cuestión tan rigurosamente normada y limitada cuando el concepto de “escuela” está

⁷⁵ “...es más sorprendente la uniformidad y universalidad -tipo de materias enseñadas, tiempo dedicado a las mismas, correlación entre ellas, etcétera- que las diferencias entre distintos currículos nacionales”. *Ibidem*.

⁷⁶ “Actitud social de rechazo a la incorporación de miembros ajenos al propio grupo o institución”, Diccionario de la Lengua Española (DLE), s.v. “endogamia”, último acceso: 23 de agosto de 2022, dle.rae.es/endogamia.

etimológicamente relacionado a las nociones de “ocio” y “tiempo libre”, una definición que resulta completamente opuesta a la concepción actual de la “escuela”.

El concepto de “escolarización”

Revisemos ahora el concepto de “escolarización” para poder distinguirlo adecuadamente del concepto general de “educación”. El *Diccionario de la lengua española* señala que el término “escolarizar” proviene etimológicamente del latín medieval *scholarizare* 'acudir a la escuela', 'estudiar', y define el concepto como “Proporcionar escuela a la población infantil para que reciba la *enseñanza* obligatoria”⁷⁷. A su vez, se define “escuela” como “Establecimiento o institución donde se dan o se reciben ciertos tipos de *instrucción*”, y entre el resto de definiciones enlistadas aparecen también las nociones de “enseñanza”, “doctrina”, y de “profesores y alumnos”⁷⁸.

Resulta interesante que el término “educación” o “educar” no aparecen por ningún lado dentro de las definiciones de “escuela/escolarizar”, ni tampoco en las de “instrucción/instruir”, “enseñanza/enseñar”, y apenas se intuye bajo el concepto particular de “enseñanza primaria”, definido como “Primera etapa del sistema *educativo* de un país”⁷⁹. Si nos guiáramos solamente por estas definiciones podríamos fácilmente afirmar que lo “escolar” poco o nada tiene que ver con lo “educativo”, y que estos conceptos y realidad sólo se asocian de manera indirecta y distante. Lo cual contrasta interesantemente con el uso cotidiano de estos conceptos, que actualmente han quedado profundamente entrelazados e incluso se utilizan de manera prácticamente indistinta, a pesar de la clara distancia conceptual entre los significados de lo “escolar” y lo “educativo”.

Hasta aquí podríamos decir que la escolarización está relacionada a la “enseñanza obligatoria” dentro de un “establecimiento o institución” escolar que se limita a brindar sólo “ciertos tipos de instrucción”. Sin embargo, más allá del simple diccionario,

⁷⁷ DLE, s.v. “escolarizar”, último acceso: 23 de agosto de 2022, <https://dle.rae.es/escolarizar>

⁷⁸ DLE, s.v. “escuela”, último acceso: 23 de agosto de 2022, <https://dle.rae.es/escuela>

⁷⁹ DLE, s.v. “enseñanza”, último acceso: 23 de agosto de 2022, <https://dle.rae.es/enseñanza>

buscaremos aquí una definición más completa y concreta de las nociones de “escolarización” y “escuela”.

Recurriremos ahora al *Diccionario Iberoamericano de Filosofía de la Educación* (DIFE), un volumen publicado por el Fondo de Cultura Económica (FCE), y la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), que está nutrido con colaboraciones de un gran grupo de especialistas de diversas disciplinas que trabajan el tema. La entrada del DIFE sobre el término de “escolarización” es desarrollada por Pablo Pineau, quien señala lo siguiente:

El concepto de **escolarización** hace referencia a una práctica educativa *institucionalizada* surgida en la cultura occidental, producto de una determinada combinación y construcción de sujetos, tecnologías, recursos (humanos, temporales, espaciales, materiales, etc.), saberes, materialidades, intenciones y efectos. Según esta perspectiva, la escuela es una *forma educativa específica, artificial*, macerada durante siglos en un espacio geográfico e histórico determinado —el Occidente europeo entre los siglos XVI a XIX—, que se expandió en muy poco tiempo —de finales del siglo XIX a principios del XX— por todo el globo y logró volverse **la forma educativa hegemónica** en todo el mundo.⁸⁰

Lo escolar implica, pues, una “práctica educativa institucionalizada”, una institución específica —la escuela—, a la vez que una dinámica social específica que incluso rebasa los límites de la institución escolar en sí. Desde esta perspectiva lo escolar no se reduce simplemente a las actividades que se desarrollan en los espacios y tiempos determinados por la institución escolar. Las actividades deportivas, por ejemplo, u otras actividades comúnmente nombradas “extra-escolares”, siguen también las lógicas y prácticas propias de la escolaridad. Ante esta paradoja conceptual, que parece permitir que consideremos ciertas prácticas como escolares aunque existan fuera de la escuela, Coombs⁸¹ opta por usar el concepto de “educación formal” más que “escolar”.

Sin embargo, consideramos apropiado usar aquí el concepto de “escolarización” para designar el proceso histórico a través del cual la educación que Coombs llama “formal” llegó a volverse la expresión dominante y hegemónica, evolución histórica que

⁸⁰ Pablo Pineau, “Escolarización”, en *Diccionario iberoamericano de filosofía de la educación*, coord. Ana María Salmerón Castro, *et.al.* (México: FCE-UNAM, 2016).

⁸¹ *supra*, 25-27.

analizaremos en el capítulo siguiente. Por un lado, el concepto de escolarización tiene un mayor alcance histórico y vinculación con el pasado, además de que permite la expresión de acción y efecto necesaria para caracterizar un proceso histórico sin perder especificidad y claridad; hablar de la “formalización” de la educación resultaría más vago y ambiguo.

Queda claro, pues, que el proceso de la escolarización trasciende los límites de los tiempos y espacios escolares, tras las ya largas décadas de su existencia obligatoria ha acabado por afectar y moldear nuestra realidad toda, encauzándola dentro de los márgenes y límites que establece, es la escolarización de la vida y de la sociedad.

De acuerdo con lo antes expuesto, la “educación”, asociada antiguamente a la crianza, la instrucción y la urbanidad, se refería en un principio a la simple transmisión de saberes, costumbres, valores, hábitos y normas sociales, además de que se desarrollaba más bien en el ámbito familiar y bajo la premisa fundamental de la incompletud humana. Más tarde, la “educación” comienza a entenderse de manera más organizada y metódica, desarrollándose cada vez más en tiempos y espacios particulares aunque bastante informales inicialmente. Poco a poco el concepto de “educación” empezó a considerarse más como un fenómeno institucional, y sistemático que debía ser respaldado por un poder oficial, como un derecho, y seguir determinadas lógicas pedagógicas.

En cuanto a una definición contemporánea más transversal podemos recurrir al *Diccionario Iberoamericano de Filosofía de la Educación* (DIFE), donde el concepto de “educación” es desarrollado por la académica argentina Gabriela Diker⁸² (1965-). Esta autora distingue al menos tres elementos fundamentales para que una acción pueda considerarse como “educativa”:

1. “Transmitir, distribuir un ‘fondo cultural común’ de conocimientos, saberes, valores, reglas, etc.” La acción que remite de manera más directa a la enseñanza y presupone que alguien está “antes”, que dispone de ese fondo cultural y que lleva adelante la tarea de pasarlo a los que llegan “después”, implica, pues, la

⁸² Celia Salit. “Enseñanza y aprendizaje”, en *Diccionario Iberoamericano de Filosofía de la Educación*, coord. Ana María Salmerón Castro, et.al. (México: FCE-UNAM, 2016).

intergeneracionalidad asimétrica y adultocéntrica de la que ya hemos hablado arriba.

2. “Orientar o ayudar a sacar algo que alguien ya tiene”. Aquí se combinan los sentidos etimológicos de *educere* (‘hacer salir’, ‘extraer’, ‘dar a luz’) y *educare* (‘conducir’, ‘guiar’, ‘orientar’), además de que se intenta poner el acento “en el aprendizaje más que en la enseñanza”.
3. “Hacer algo con alguien, de alguien o [...] intervenir, ‘meterse’ con el otro”. Este punto se asocia a las metáforas de “la fabricación, el modelado, la creación, la producción y el gobierno de individuos y de poblaciones”, a la vez que introduce una posición de autoridad.

Por su parte, el concepto de “escolarización” evoluciona radicalmente desde un origen etimológico griego que hacía referencia al tiempo libre que podía dedicarse al estudio, pasando luego a referirse más bien al espacio particular en el que se impartiera la enseñanza o la doctrina. A partir del siglo XVII, surge una visión más metódica y ordenada de la escuela, de la mano de Comenio, con pretensiones de universalidad y de lograr un alcance generalizado bajo una organización institucionalizada cada vez más ordenada y disciplinada.

Hablar de “educación” o de sistema “educativo” para referirse simplemente a la dimensión formal-escolar de la educación resulta un equívoco conceptual reduccionista que oscurece el verdadero sentido de la educación y que invisibiliza otras posibilidades educativas. El concepto de educación debe ser entendido como un concepto histórico, cambiante, variable⁸³; lo mismo que los conceptos de “escuela” y “escolarización”.

⁸³ Virginia Guichot Reina, “Historia de la educación: reflexiones sobre su objeto, ubicación epistemológica, devenir histórico y tendencias actuales,” *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)* 2, no. 1 (2006):11-51.

Capítulo 3

3. El proceso de la escolarización: configuración histórico-política de la educación

3.0 - Introducción: momentos clave del proceso de la escolarización

¿Por qué nos educamos escolarmente y no de otras maneras?, esta es la interrogante que detona la presente investigación y que nos encamina hacia la pregunta general a la que se intenta dar respuesta con esta investigación: *¿Cómo es que la escolarización se volvió tan dominante, tan hegemónica, frente a todas las opciones educativas posibles?* Para abordar esta cuestión podrían seguirse muy diversos enfoques, pero para esta investigación se ha optado por un análisis sociohistórico crítico. En ese sentido, buscaré rastrear históricamente el proceso en el que el sistema escolar y sus instituciones adquirieron la prominencia hegemónica de que gozan actualmente sobre la educación en la sociedad mexicana y en el mundo en general.

Me interesa estudiar cómo el proceso de escolarización llega a impactar la realidad mexicana en particular, por ser ésta la que tengo más cercana y la que me involucra directamente. No obstante, el proceso mexicano no puede ser abstraído del contexto internacional, por lo que habré de exponer necesariamente la situación internacional para poner en contexto el proceso de la escolarización.

Además, se ha identificado que la dimensión política parece jugar un importante papel en la configuración de la hegemonía escolar, por lo que se pondrá especial atención a las interrelaciones entre educación y poder. Bajo el entendido de que los procesos sociales no se desarrollan aisladamente, se buscará relacionar el proceso de escolarización con los procesos políticos y reajustes en la hegemonía del poder.

En este sentido, se ha podido identificar que la posición dominante de poder ha oscilado durante los últimos siglos entre la Iglesia, el Estado y el capital privado, en períodos sucesivos medianamente definidos. Los cambios políticos, económicos y sociales que conlleva cada uno de estos períodos de hegemonía –eclesiástica, estatal y empresarial– se ven también reflejada en el ámbito de la educación. Con eso en mente,

la ruta de análisis histórico de esta investigación quedará encauzada y delimitada en torno a tres coyunturas importantes para la escolarización, cada una de las cuales ocurren bajo el amparo de un poder hegemónico –religioso, nacional y empresarial–.

Primeramente, consideramos necesario destacar la coyuntura de la Reforma Protestante y la consolidación colonial en América, particularmente de la Nueva España (s.XVI-s.XVII), en la que puede distinguirse que comienza a desarrollarse un modelo religioso de escolarización sin precedentes impulsado fundamentalmente por la Iglesia.

La siguiente etapa clave que debemos destacar en el proceso de la escolarización ocurre en la coyuntura de la Revolución francesa y la irrupción del Estado moderno, articulada con los procesos de independencia en América (s. XVIII-s. XIX). En este contexto, la escolarización aparece más bien como un proyecto nacional impulsado ahora sobre todo por el Estado moderno, al tiempo que la Iglesia es desplazada de su posición protagónica en este ámbito, debido a los procesos de secularización característicos de este período histórico.

Finalmente, identificamos que empieza a dibujarse una tercera etapa clave en el proceso de la escolarización, ante la coyuntura del neoliberalismo y la globalización en la era contemporánea (s.XX-s.XXI). En este contexto, gana fuerza una visión más bien empresarial de la escolarización, impulsada cada vez más por el capital privado, distanciándose poco a poco del control Estatal que antes fuera tan dominante.

Estos tres periodos distintivos nos servirán para encauzar la investigación siguiendo las distintas tendencias generales que se acentúan con cada uno en torno a ciertos factores de poder clave. Para cada uno de ellos se analizará primero el **contexto histórico mundial** en el que se vuelven hegemónicos, identificando ciertos acontecimientos y procesos que parecen favorecer el fortalecimiento de uno u otro discurso, así como algunas primeras expresiones tempranas de sus modelos escolarizadores y educativos.

Una vez establecido el escenario mundial, me dedicaré entonces a analizar cómo se expresa y desarrolla la escolarización en **el caso particular de México** en cada uno de los tres periodos. Esta revisión histórica local servirá para avanzar cronológicamente en el tiempo hacia el siguiente momento coyuntural y el siguiente modelo escolarizador, en el que volverá a repetirse la misma estrategia explicativa.

Cada uno de los tres períodos de hegemonía conllevan un diferente modelo de escolarización que promueve y defiende un conjunto diferente de ideales, intereses y propósitos –religiosos, nacionales o empresariales–, y se impone como la tendencia educativa dominante en su tiempo. No obstante, las tres visiones del poder y de la educación en realidad coexisten y se traslapan a lo largo de la historia, a veces en conflicto y otras en concordancia, pero siempre buscando inclinar la balanza del poder a su favor, disputándose la hegemonía.

Cerraremos este capítulo con una rápida síntesis y problematización crítica de las particularidades principales de cada uno de los modelos de escolarización que acompañan los diferentes períodos de hegemonía, destacando los dilemas y problemas que implicó su aplicación, así como el papel que jugaron en la construcción y mantenimiento del poder hegemónico en turno.

3.1 - Hegemonía eclesiástica y enseñanza religiosa (s.XVI - s.XVIII)

Contexto histórico: el cierre de la Edad Media y los albores de la modernidad

La enseñanza en la Edad Media⁸⁴ podríamos caracterizarla como heterogénea, eran muchas y muy diversas las formas e instituciones de instrucción y todavía no se habían desarrollado mayores esfuerzos por controlarla, sistematizarla y homogeneizarla. Predominaba, quizá, lo que hoy llamaríamos educación no-formal en la que los menores aprendían de su comunidad cercana, imitando y asimilando los modos de actuar, pensar o sentir⁸⁵ de su madre y padre, así como las costumbres y prácticas de otros parientes, vecinos, amigos y demás personalidades de la comunidad, entre las que podemos

⁸⁴ “Se llama Edad Media a la etapa de la historia europea que comienza con la disolución del Imperio romano de Occidente, en el año 476, y concluye, según distintos autores, con la invención de la imprenta en 1440; con la toma de Constantinopla por los turcos en 1453, o con la llegada de los europeos a América, en 1492”. Editorial Grudemi (2020). “Edad Moderna”. Recuperado de *Enciclopedia de Historia* (<https://enciclopediadehistoria.com/edad-moderna/>). Última actualización: diciembre 2021.

⁸⁵ Evocamos aquí la definición de “hecho social” que da Emile Durkheim en su libro *Las reglas del método sociológico*.

considerar también a las figuras religiosas. Sin embargo, no podría decirse que hubiera una forma educativa “hegemónica” como tal, lo cual contrasta con el modelo escolarizador que impulsará la Iglesia ya en la transición hacia la Edad Moderna, y que analizaremos aquí.

Entre los limitados espacios que había en la época dedicados especialmente a la instrucción estaban las iglesias o catedrales (escuelas episcopales o catedralicias) y los monasterios (escuelas monacales). Existían también algunas pocas “universidades”⁸⁶ independientes de la Iglesia; sin embargo, estas instituciones solían estar reservadas a un sector muy limitado de la población, y se mantenían distantes de los sectores populares.

En estos espacios, que hoy podríamos llamar de “educación formal”, predominaba el pensamiento escolástico, una corriente teológico-filosófica que recuperó ampliamente el pensamiento clásico grecolatino de filósofos como Aristóteles, para articularlo con el saber religioso. Se promovía el estudio de disciplinas como la gramática, la dialéctica y la retórica (*Trivium*), así como la aritmética, la geometría, la astronomía y la música (*Cuadrivium*); contenidos más bien especializados. Además, era común que se omitiera o incluso se eliminara cualquier contenido que pudiera ir contra los dogmas de la Iglesia.

En la Europa de la Edad Media existía una lógica de formación que respondía a la dinámica estamental que predominaba en la época. La instrucción en instituciones especialmente dedicadas a ello estaba reservada al clero, en los seminarios y monasterios; la nobleza podía permitirse una educación doméstica impartida por preceptores o tutores privados; mientras que el pueblo llano era generalmente excluido de estas posibilidades.

En la época medieval no existía tal cosa como una escuela elemental o “básica”, las instituciones de enseñanza de aquél entonces se asemejan más bien a la actual educación terciaria, y no habían sido diseñadas para todos. De este modo, la instrucción estaba reservada en buena medida a los estratos sociales altos, como preparación para el rol social al que estaban destinados dentro de la estructura feudal. Los sectores

⁸⁶ Usamos con precaución el concepto de “universidad” en un intento por reconocer las diferencias considerables que este término implica en la era medieval y en la actualidad.

populares podían, si acaso, acceder al aprendizaje gremial, una formación más bien práctica a través de la participación en las labores de un oficio⁸⁷.

Solamente hacia el siglo XVI la escuela comenzó a configurarse como un espacio-tiempo más abierto a los sectores populares, aunque ello no eliminó del todo los privilegios y desigualdades en el ámbito de la educación. El propio Comenio⁸⁸ señalaba en 1627 esta situación: “Donde existen escuelas no son juntamente para todos, sino para algunos pocos, los más ricos, en realidad; porque siendo caras, los pobres no son admitidos a ella, a no ser en algún caso, por la compasión de alguno”⁸⁹.

En su libro, *La invención del aula*, Inés Dussel y Marcelo Caruso caracterizan a la religión como “partera” en esta etapa de “nacimiento” de la escolarización, en la que la división en confesiones (protestantes y católicos) es señalada como “la sala de partos del aula”⁹⁰. Analizaremos, pues, las características históricas generales de los procesos religiosos de la Reforma y la Contrarreforma, así como su papel en el proceso de la escolarización, para pasar luego a revisar concretamente el caso de “México” que en este contexto histórico era todavía la Nueva España.

La Reforma Protestante y el discurso escolar luterano

En el siglo XVI, la Iglesia Católica experimentó una profunda crisis. Surgieron en aquellos años múltiples expresiones de descontento e inconformidad frente a la institución religiosa y la autoridad todopoderosa del papa. Personajes como el teólogo alemán Martín Lutero y el francés Juan Calvino expresaron públicamente diversas críticas y *protestas* en contra de algunas prácticas comunes de la Iglesia, como la venta de indulgencias⁹¹, así como algunos cuestionamientos a la estructura eclesiástica y sus jerarquías. Esta situación dio lugar a un momento histórico de importantes cambios que

⁸⁷ Cuesta, *Felices y escolarizados*: 29.

⁸⁸ Notable pedagogo checo. Ver *supra*, 28-29; *infra*, 47-48.

⁸⁹ Comenio, “Hasta ahora hemos carecido de escuelas que respondan perfectamente a su fin”, en *Didáctica Magna*, Capítulo XI, 27.

⁹⁰ Inés Dussel y Marcelo Caruso, *La invención del aula* (Buenos Aires: Santillana, 1999), 41-42.

⁹¹ Las indulgencias permitían obtener el perdón de la Iglesia ante los pecados cometidos, pero para el siglo XVI se había vuelto una práctica común el que determinados representantes de la Iglesia ofrecieran estas indulgencias a la venta, lo cual era considerado por Lutero como una estafa a los creyentes que se aprovechaba de la eminente búsqueda de salvación de sus almas.

se ha dado en conocer como la Reforma Protestante, el cual propició la fractura de la Iglesia en diferentes ramas confesionales, entre las que ha de destacarse el luteranismo, el calvinismo y el anglicanismo, pero que tuvo también importantes implicaciones más allá de lo meramente religioso o eclesiástico.

La Reforma no fue solamente una disputa religiosa de ideas, sino que fue también una disputa de poder, en la que los príncipes medievales aprovecharon para romper con la autoridad todopoderosa del papa y proclamarse como la máxima autoridad dentro de sus territorios. En este contexto de disputa ideológico-religiosa, las Iglesias y los Estados se esforzaron por mantener la fe de sus fieles a través de diversas medidas, con lo que la escolarización adquirió un papel importante. **El propio Lutero destacó la importancia de la escuela y promovió su implementación universal y obligatoria** buscando llevarla por primera vez a los sectores populares que antes habían sido generalmente excluidos de la educación “formal”.

El proyecto escolar de Lutero se expresa fundamentalmente a través de dos textos: la *Carta a los regidores de todas las ciudades alemanas para que establezcan y mantengan escuelas cristianas* (1524), y el *Sermón sobre la necesidad de mantener a los niños en la escuela* (1530), los cuales lograron un importante alcance y notoriedad gracias al uso de la imprenta, recientemente popularizada, que permitió distribuirlos como folletos. En estos documentos, Lutero hace, por un lado, una crítica sobre la situación de la educación escolar que observa en su tiempo; y, por otro lado, busca sentar las bases para impulsar un nuevo modelo de escolarización. Su crítica se centra en condenar el hecho de que quienes enviaban a sus hijos a las instituciones educativas medievales de la época no parecían tener realmente la intención de ponerles al servicio de Dios, como esperaba Lutero, sino que solamente buscaban el bienestar material que solía brindar la carrera eclesiástica⁹². “Prueba de ello es que, en el mismo momento en

⁹² “[...] ya nadie desea que sus hijos obtengan una educación. “¿Por qué”, dicen ellos, “debemos preocuparnos por enviarlos a las escuelas si no se van a convertir en sacerdotes, monjes o monjas? Mejor que aprendan a ganarse el sustento”

De esta confesión suya es muy evidente lo que piensan esas personas y en lo que se fijan sus mentes. Porque si no hubieran buscado solo la barriga y un sustento temporal para sus hijos, cuando los enviaron a los monasterios y escuelas de la catedral o a los estados espirituales, sino que hubieran estado seriamente preocupados por su salvación y bienaventuranza, no se cruzarían entonces de manos, ni recaerían en la indiferencia diciendo: “Si ya no puede contarse para nada con el estado espiritual [para

que el flujo de riquezas hacia los monasterios fue cerrado por la Reforma, los padres dejaron de enviar a sus hijos a estudiar en esas instituciones”⁹³.

En cuanto a su modelo de escolarización, Lutero buscaba brindar argumentos para que los predicadores pudieran persuadir a la gente de que mantuviera a sus hijos en las escuelas, pero también reflexiona sobre el papel que debía corresponderles a las autoridades civiles en ese empeño, sin que por ello se perdiera de vista la centralidad religiosa de su misión educativa.

Si la sociedad puede obligar a los sujetos capaces de llevar la lanza y el arcabuz a escalar fortificaciones y hacer el servicio de la guerra, con mayor razón puede y debe obligar a los sujetos a enviar a sus hijos a la escuela, ya que se trata de una guerra aún más terrible contra el satánico demonio.⁹⁴

Aunque Lutero señala a las autoridades civiles como las responsables de la escolarización, está claro que en el sistema escolar que promueve los valores religiosos están siempre en el centro de sus preocupaciones. A lo largo de ambos textos está siempre presente la misión religiosa que buscaba impulsar a través de la escuela, y que parece responder al contexto de disputa ideológico-religiosa de la Reforma y la Contrarreforma, en el que las Iglesias y confesiones se esforzaban por mantener la fe de sus fieles y llevar sus enseñanzas lo más lejos posible. Adquiere también sentido el argumento de la universalidad educativa que buscaba hacer accesible la escuela a las clases populares que antes eran generalmente excluidas de ellas.

Los niños de gran habilidad deben ser mantenidos en sus estudios, especialmente los hijos de los pobres.... Pero también los demás niños deben estudiar, aún los de menores habilidades. Ellos deben, cuando menos, leer, escribir y entender el latín, pues no sólo necesitamos doctores altamente instruidos y maestros de las Sagradas Escrituras, sino también pastores ordinarios que enseñen el Evangelio y el catecismo al joven y al ignorante, bauticen y administren el sacramento.⁹⁵

satisfacer la barriga], entonces dejaremos a la educación por su lado y no nos molestaremos en ello”. Lutero, 1924.

⁹³ Roldan Tomasz Suárez Litvin, “El sentido histórico del proyecto educativo de Lutero (I).” *Frónesis* 10, no. 3, (Dic. 2003), 9-56.

⁹⁴ Lutero, citado en Cuesta, *Felices y escolarizados*: 11.

⁹⁵ Lutero, *Sermón sobre la necesidad de mantener a los niños en la escuela*, citado en Suárez Litvin, “El sentido histórico del proyecto educativo de Lutero (I)”: 16.

Con planteamientos como éste, Lutero sienta un importante precedente de la universalidad y obligatoriedad escolar, promoviendo que se brinde a todos una educación escolar del tipo que antes estaba reservado para el clero, (“que en todas las ciudades, plazas y aldeas se creen escuelas para educar a toda la juventud de uno y otro sexo”) y es también precursor de la idea de que los padres dejen la educación de sus hijos en manos de autoridades especialmente dedicadas a ello, fueran civiles o eclesiásticas⁹⁶.

Otra de las motivaciones para promover la escolarización surge de la perspectiva luterana que defendía una visión más personal de la fe religiosa, y que apelaba a que cada quien hiciera su propia lectura e interpretación particular de la Biblia. Incluso se afirma que “hay un consenso académico respecto a que el origen de una alfabetización generalizada surgió de la percepción de una necesidad de leer la Biblia en lengua vernácula”⁹⁷.

Además de Lutero, otro personaje que contribuyó a la reconfiguración de la educación escolar en este periodo es el teólogo y erudito alemán Felipe Melanchthon (1497--1560). Melanchthon colaboró con Lutero para escribir algunos textos como las *Instrucciones para los Visitadores de las Escuelas Parroquiales* (1528), donde esbozaron diversas normas para regular el funcionamiento del sistema escolar, y también llegaron a establecer que debía ser responsabilidad de las autoridades civiles el fundar y mantener las escuelas bajo un sistema de tres grados, el primero de ellos obligatorio⁹⁸. Las ideas de Lutero y Melanchthon fueron el fundamento de un programa de reforma escolar que logró un importante alcance en la época, y que se aplicó incluso en varias universidades.⁹⁹

La Contrarreforma Católica y las congregaciones educadoras

Ante los avances de la Reforma Protestante, el papa Paulo III convocó en 1545 al

⁹⁶ Cuesta, *Felices y escolarizados*: 18

⁹⁷ Roberto Rodríguez, “Los cambios educativos tras la Reforma Luterana en el siglo XVI.” *Textos y Contextos desde el sur* 3, no. 6 (Julio 2018): 23-37.

⁹⁸ Cuesta, *Felices y escolarizados*: 21; Suarez Litvin, “El sentido histórico del proyecto educativo de Lutero”: 16.

⁹⁹ Peter Burke, “Institucionalización del conocimiento: Viejas y nuevas instituciones”, en *Historia Social del Conocimiento. De Gutenberg a Diderot* (Barcelona: Paidós, 2002), 58.

Concilio de Trento, con lo que se dio inicio a una larga serie de reuniones de las más altas autoridades de la Iglesia Católica que se prolongaron hasta 1563, y en las que se discutieron y se buscaron soluciones a los problemas que aquejaban al catolicismo. Este acontecimiento marca el inicio de la llamada Contrarreforma Católica, la reacción y contraparte de la Reforma Protestante.

Además de condenar las ideas religiosas del protestantismo, y reforzar aún más la autoridad del papa y de la Inquisición, el Concilio de Trento también promovió de manera importante el tema de la instrucción, ante el evidente potencial que había demostrado para divulgar las ideas del protestantismo. Se reorganizó la enseñanza en los territorios todavía católicos, y se crearon escuelas en las provincias que carecían de ellas, sentando las bases de una educación gratuita y universal, bajo el amparo de la Iglesia Católica y con la protección de las monarquías católicas. Se desarrollaron programas educativos enfocados en tres líneas fundamentales: la predicación, la catequesis infantil y el uso del catecismo tridentino.¹⁰⁰

Otro factor importante en el modelo educativo de la Contrarreforma fueron los órdenes religiosos, muchas de las cuales incorporaron la educación como parte importante de su misión. Surgieron también múltiples sociedades cristianas nuevas especialmente dedicadas a la enseñanza, algunas de ellas específicamente enfocadas en atender a las clases más pobres. Destacaremos aquí especialmente a la Orden de las Escuelas Pías fundada en 1597 por el español José de Calasanz; la Orden de los Hermanos de las Escuelas Cristianas (1686), del francés Juan Bautista de La Salle; y sobre todo la Compañía de Jesús (1540) del español Ignacio de Loyola, mejor conocidos como los jesuitas.

La enseñanza primaria popular tuvo como importante iniciador y organizador a José de Calasanz, el “apóstol de la escuela popular”. Los escolapios, la orden por él fundada, se dieron a la misión de educar a los pobres y humildes en la caridad, la fe y el trabajo, bajo el lema de “piedad y letras”. Los hermanos lasallistas, por su parte, se caracterizaron sobre todo por la formación cuidadosa de sus maestros, así como por el impulso a las escuelas dominicales y la creación de academias para trabajadores con

¹⁰⁰ Miguel A. Martín Sánchez, “Implicaciones Educativas de la Reforma y Contrarreforma en la Europa del Renacimiento”, en *Cauriensia*, Vol. V (2010), 226-227.

las que se promovió la iniciación profesional técnica.¹⁰¹

Pero debe destacarse especialmente la labor de los jesuitas quienes consolidaron su labor educativa con la publicación en 1599 del *Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Jesu* (“Plan oficial de estudios de la Compañía de Jesús”), más comúnmente conocido como *Ratio Studiorum*. En este texto se establecieron los fundamentos de un sistema de enseñanza escolar que los jesuitas desarrollarían en sus colegios alrededor de todo el mundo. Más adelante volveremos a hablar de los jesuitas para destacar su papel en la coyuntura particular de la Nueva España.

El artificio escolar de Comenio

Otra figura fundamental de la historia de la escolarización es el pensador y teólogo moravo¹⁰² Juan Amós Comenio (1592-1670). En su *Didáctica Magna* (1633-1638), obra considerada fundadora de la didáctica escolar moderna, Comenio menciona las exhortaciones de Lutero sobre la escuela de las que aquí hemos hablado, y plantea la necesidad de desarrollar un sistema de enseñanza de validez general, un *Artificio para enseñar a todos todas las cosas*, según versa el subtítulo que acompaña la obra.

En la misma época en la que el filósofo y matemático francés René Descartes publicó su famoso *Discurso del método* (1637), Comenio delinea un sistema escolar estructurado en cuatro niveles de seis años cada uno, correspondientes a cuatro distintos periodos de la vida humana, a cada uno de los cuales le corresponde un nivel y tipo peculiar de escuela y de enseñanza. A pesar de haber sido planteadas en el siglo XVII, esta estructura tiene una sorprendente similitud con los sistemas educativos implantados masivamente cerca de dos siglos después y que permanecen todavía hasta nuestros días.

¹⁰¹ Martín Sánchez, “Implicaciones Educativas de la Reforma y Contrarreforma...”: 231-236.

¹⁰² De la región de Moravia, al este de la actual República Checa

Cuadro 1¹⁰³

<i>El sistema escolar o artificio de Comenius</i>		
EDAD	NIVELES Y TIPOS DE ESCUELA	ESCALA ESPACIAL
Infancia 0-6	Escuela maternal (<i>gremium maternum</i>)	Hogar familiar
Puericia 6-12	Escuela común pública (<i>schola vernacula publica</i>)	Localidades
Adolescencia 12-18	Escuela latina (<i>schola latina</i>)	Ciudades
Juventud 18-24	Academia y viajes (<i>Academia et peregrinationes</i>)	Reino o provincia mayor

El modelo educativo de Comenio es sorprendentemente específico y meticulosamente detallado. Desde la figura del maestro o “preceptor” como autoridad central. Pasando por una interesante concepción de la disciplina, a la que le dedica un capítulo completo y que resulta bastante adelantada a su tiempo.

“Escuela sin disciplina es molino sin agua. [...] No hay que inferir tampoco de esto que la escuela debe estar siempre llena de gritos, golpes y cardenales, sino por el contrario, colmada de vigilancia y atención, tanto por parte de los que aprenden como de los que enseñan.”¹⁰⁴

Destaca también su preocupación por “procurar el orden en todo”, cualidad que señala como uno de los fundamentos centrales de la reforma de las escuelas que propone. “Intentemos, pues, en nombre del Altísimo, dar a las escuelas una organización que responda al modelo del reloj, ingeniosamente construido y elegantemente decorado”¹⁰⁵.

¹⁰³ Cuadro recuperado de Cuesta, *Felices y escolarizados*: 32.

¹⁰⁴ Comenio, “De la disciplina escolar”, en *Didáctica Magna*, Capítulo XXVI. Ha de decirse que esta concepción de la disciplina, ligada a la vigilancia como mecanismo de control, tiene un interesante paralelo con la muy posterior visión de Foucault.

¹⁰⁵ Comenio, *Didáctica Magna*: 36.

Los impulsos de la Reforma y la Contrarreforma, así como los planteamientos de Comenio sientan las bases para la subsiguiente expansión de la escolarización, y marcan la pauta para que la educación escolar se convierta en hegemónica, la forma educativa por excelencia, dejando al margen a cualquier otra alternativa educativa a partir de ese momento.

El caso de México:

La enseñanza religiosa y el discurso evangelizador de la Iglesia católica

Revisaremos ahora el impacto que tuvo la coyuntura mundial en el ámbito de la enseñanza que hasta aquí hemos revisado sobre la realidad “mexicana”, en lo que entonces era la Nueva España. Además, en este apartado avanzaremos un poco más en el tiempo para que podamos ver también cómo empieza a darse la transición hacia el modelo escolarizador del Estado.

Misioneros religiosos y Cédulas Reales

Los primeros misioneros religiosos llegaron a la Nueva España en 1524, miembros de la orden de los franciscanos. Dos años después llegaron los dominicos y en 1533 los agustinos. Su llegada respondía a un mandato del papa Alejandro VI, quien había encomendado a los reyes católicos de España “la exaltación y propagación de la fe católica” en los territorios “descubiertos” por Colón y que hoy conocemos como América.

... os mandamos, en virtud de santa obediencia, que así como lo prometéis y mandamos, lo cumpliréis por vuestra gran devoción y regia magnanimidad, habréis de destinar a las tierras firmes e islas antedichas varones probos y temerosos de Dios, doctos instruidos y experimentados para **adoctrinar**¹⁰⁶ a los indígenas y

¹⁰⁶ En la Recopilación de las Leyes Indias de 1680 (Lib. 6. Tit. 10.) se usa también el término **instruir**: “Enviar a las dichas Islas y Tierra firme Prelados, y Religiosos, Clérigos y otras personas doctas y

habitantes dichos *en la fe católica e imponerlos en las buenas costumbres*, poniendo toda la debida diligencia en todo lo antedicho.¹⁰⁷

Bajo el auspicio de la Corona española los frailes se encargaban de la evangelización y la instrucción de los nativos, impartiendo la doctrina en sus parroquias, y fundando colegios de internados. Estas labores de evangelización se llevaron a cabo generalmente usando la lengua indígena de cada región, siguiendo uno de los mandatos del Tercer Concilio Provincial Mexicano celebrado en 1585. Sin embargo, recurrieron también a otras estrategias de comunicación para inculcar los dogmas y rituales fundamentales del cristianismo a través de libros de catecismo con dibujos en vez de palabras¹⁰⁸, así como por medio de la pintura, el teatro o la danza.

Los misioneros evangelizadores aprovecharon y adaptaron también las lógicas de los sistemas de enseñanza prehispánicos, reclutando prioritariamente a los hijos de los caciques locales (pipiltin) y llevándolos a vivir en escuelas anexas a los conventos. Con esto lograban aprovecharse de las estructuras preexistentes de obediencia y de mando, ganándose el favor de los poderes nativos a la vez que utilizaban a sus hijos para inculcarles la formación cristiana, esperando que estos contribuyeran más tarde a propagarla a todo el pueblo¹⁰⁹.

En 1572 llegaron a territorio novohispano los misioneros jesuitas¹¹⁰. Inicialmente se dedicaron a la catequesis callejera en las ciudades, para pronto empezaron a fundar internados, colegios y escuelas de primeras letras en diversas ciudades importantes a lo largo y ancho del territorio virreinal. Su expansión se benefició en algunos casos de inmuebles donados por propietarios acaudalados, interesados en el prestigio académico

temerosas de Dios, para instruir los vecinos y moradores de ellas a la Fe Cathólica, y doctrinarlos y enseñar buenas costumbres”.

(Consultado en: <https://leyes.congreso.gob.pe/Documentos/LeyIndia/0206010.pdf>)

¹⁰⁷ Segunda bula *Inter Caetera* de Alejandro VI del 4 de mayo de 1493. https://es.wikisource.org/wiki/Segunda_bula_Inter_Caetera_de_Alejandro_VI_del_4_de_mayo_de_1493#Obligaci%C3%B3n_misionera

¹⁰⁸ Un ejemplo notable de estos es el “Catecismo de la doctrina cristiana con jeroglíficos, para la enseñanza de los indios de México”, de fray Pedro de Gante.

¹⁰⁹ Ma. Teresa Jarquín Ortega, “Educación Franciscana”, en *Diccionario de historia de la educación en México*, coord. Luz Elena Galván (México, Conacyt, CIESAS-DGSCA, UNAM, 2002). Consultado en http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/hm/articulos/sec_17.htm

¹¹⁰ Pilar Gonzalbo Aizpuru, “El virreinato y el nuevo orden”, en *Historia mínima de la educación en México*, coord. Dorothy Tanck de Estrada (México: Colmex, 2010), 45-47.

que los jesuitas traían consigo. Los colegios jesuitas, entre los que podemos destacar el colegio de San Ildefonso en la Ciudad de México, se distinguieron de los que existían en los conventos franciscanos porque seguían un orden de estudios más estricto y metódico, inspirado en la *Ratio Studiorum*.

La misión “educativa” colonial tuvo inicialmente una finalidad ideológico-religiosa, antes que nada, lo cual queda claro en el hecho de que la cristianización y evangelización de los “indios” se acomodó a los idiomas nativos. Más adelante, las últimas Cédulas proclamadas por el rey Felipe II de España, a finales del siglo XVI, proclamaban que también se pusieran maestros para los que *voluntariamente* quisieran aprender la lengua castellana¹¹¹; sin embargo, la prioridad seguía siendo claramente la instrucción religiosa por sobre todo lo demás.

La preeminencia de lo religioso también era clara en la educación superior. La más prestigiada de las facultades era la de Teología; mientras que la más concurrida fue la de Cánones, en la que se estudiaba el ordenamiento jurídico de la iglesia católica, carrera que ofrecía, además, las mejores oportunidades de ascenso social¹¹². Entre 1700 y 1810, las facultades de Cánones y Teología produjeron más del triple de graduados¹¹³ que Leyes o Medicina, diferencia particularmente evidente en el grado de doctor¹¹⁴.

No fue sino hasta las reales Cédulas de finales del siglo XVII, proclamadas por el rey Carlos II, cuando por primera vez después de casi dos siglos de ocupación colonial se ordenó explícitamente que se enseñara a leer y escribir a los indios en lengua castellana, aunque la doctrina cristiana que ya se les impartía siguió conservando su preponderancia.

Estas cédulas comenzaban también a involucrar más a las autoridades civiles de la Nueva España en el financiamiento y la gestión de la educación, que antes había estado prácticamente dominada por completo por las autoridades eclesiásticas. Ordenaban, por ejemplo, que se pague al maestro de cada escuela con los fondos de

¹¹¹ Tanck de Estrada, “Castellanización, política y escuelas de indios...”, 701-741.

¹¹² Gonzalbo Aizpuru, “El virreinato y el nuevo orden”: 52.

¹¹³ Vale la pena recordar que la educación superior en esa época tenía una presencia casi exclusivamente masculina.

¹¹⁴ Dorothy Tanck de Estrada, “El siglo de las luces”, en *Historia mínima de la educación en México*, (México: Colmex, 2010): 97.

las cajas de comunidad de los pueblos indígenas; y establecían también que serían las “justicias seculares” de cada localidad las encargadas de cuidar de que los locales enviaran a sus hijos a las escuelas.

Escuelas de primeras letras

Más allá de las Cédulas reales, impuestas desde la metrópoli monárquica, una de las primeras regulaciones locales sobre la enseñanza en la Nueva España fueron las *Ordenanzas de maestros del Noble Arte de leer y escribir*, que se redactaron en el año 1600 y fueron promulgadas en la Ciudad de México por el virrey Conde de Monterrey al año siguiente. Estas once ordenanzas establecieron ya desde principios del siglo XVII la necesidad de evaluar o “examinar” a los maestros –incluso se planteaba la creación de un órgano colegiado que se encargara de ello– y detallan todo lo que habían de saber los maestros de primeras letras sobre lectura, escritura, cuentas y doctrina cristiana, los contenidos fundamentales de la instrucción de la época.¹¹⁵

A las labores de enseñanza evangelizadoras se sumaban por otro lado las llamadas *escuelas de primeras letras*, que en un principio existieron solamente en las grandes ciudades. Debemos recordar que en aquel entonces estas “escuelas” no eran más que una o dos habitaciones en las que impartía la enseñanza un único maestro, realidad muy distante del actual concepto de escuela, –aunque sigue teniendo cierto parecido con las escuelas de algunas regiones rurales marginadas del país–. No se distinguía todavía a los niños por grados, sino apenas entre “los de leer” y “los de escribir”, y se cobraban una modesta colegiatura de entre 20 y 50 pesos al año, lo cual tenía como consecuencia el que solamente pudieran recibir esta educación aquellos que pudieran pagarla.

Caso aparte eran las escuelas para mujeres, conocidas en la época como “amigas” de muchachas o simplemente “Migas”. En ellas no siempre se enseñaba a leer o escribir, y era incluso común que la misma maestra fuera analfabeta. Su compromiso educativo se limitaba a la enseñanza del catecismo, así como de ciertas labores

¹¹⁵ Gonzalbo Aizpuru, “El virreinato y el nuevo orden”: 61-62

manuales y del hogar, la disciplina y el cuidado de los pequeños, y algunas “gracias” particulares como la música y el canto¹¹⁶.

Hacia la secularización de la enseñanza en la Nueva España

Durante la época colonial la educación se apoyó en diversas fuentes de financiamiento, fundamentalmente el de la Iglesia y las órdenes religiosas, pero también por aportaciones particulares, grupos filantrópicos, o las llamadas “cajas comunales” de los pueblos de indios, aunque hacia el final del siglo XVIII también empezaron a participar económicamente en la labor educativa los ayuntamientos de gobierno local.

Ya entrado el siglo XVIII, el rey Fernando VI, ordenó en 1749 que se sustituyeran a los frailes de las parroquias de indios con sacerdotes seculares, con lo que empezó a acelerarse el proceso de secularización de la educación, cada vez menos centrado en la mística religiosa¹¹⁷. En 1759 asume el trono Carlos III, de la dinastía de los Borbón, quien para 1767 decretó la expulsión de los jesuitas de todo el reino español, cerró todos sus colegios e instituciones educativas y expropió sus fondos, edificios y propiedades. Algunos colegios antes ocupados por los jesuitas se convirtieron en edificios legislativos o palacios de gobierno, pero otros fueron reabiertos como colegios de estado, bajo la dirección y financiamiento del gobierno virreinal.

La expulsión de los jesuitas de la monarquía española “aceleró la exigencia de una progresiva intervención del Estado en la educación de los países católicos”¹¹⁸. Surge un interés del gobierno por aumentar su participación en la enseñanza, el cual se combina al mismo tiempo con el interés por reducir la participación de la iglesia en dicho campo. La autoridad eclesiástica iba a seguir ayudando en las labores educativas, pero ya no a dirigir las.

Este proceso de secularización estuvo acompañado de un recrudescimiento en la estrategia de castellanización. En una cédula real de 1770, el rey Carlos III propuso *extinguir* los diferentes idiomas autóctonos que se hablaban en América e imponer el castellano como único; y otra cédula de 1778 refrendó la prohibición de las lenguas

¹¹⁶ Gonzalbo Aizpuru, “El virreinato y el nuevo orden”: 64.

¹¹⁷ Tanck de Estrada, “Castellanización, política y escuelas de indios...”: 706-711,

¹¹⁸ Cuesta, *Felices y escolarizados*: 37.

nativas. Sin embargo, este discurso se suavizó considerablemente unos pocos años después, posiblemente en respuesta a rebeliones indígenas como la de Tupac Amaru¹¹⁹, y en los años siguientes no se volvería a mencionar la obligatoriedad del castellano.¹²⁰

Estas tendencias de secularización y castellanización durante la segunda mitad del siglo XVIII, previo al estallido de la guerra de independencia, fueron acusadas por algunos clérigos locales como una estrategia para desplazar a los frailes criollos, hablantes de lenguas indígenas, y sustituirlos por sacerdotes peninsulares que naturalmente no conocían los idiomas locales, argumento que sumó a los descontentos de los criollos frente a la gestión virreinal.

Se anticipa aquí la transición hacia la hegemonía del modelo estatal de escolarización, que abordaremos en el siguiente capítulo, pero antes de pasar a ello realizaremos un análisis y problematización sociológica sobre las implicaciones y consecuencias del modelo de escolarización impulsado por la Iglesia, cuya dimensión histórica hemos expuesto aquí.

3.2 - Hegemonía estatal e instrucción nacional (s.XVIII - s.XX)

Contexto histórico: La Ilustración y la emergencia del estado moderno

Después de varios siglos de dominio eclesiástico, en el siglo XVIII va emergiendo en Europa un movimiento cultural que trajo consigo la irrupción de nuevos ideales que desafiaban el dogma y la autoridad hasta entonces hegemónica de la iglesia: la Ilustración. La razón y el conocimiento científico aparecen ahora como el principio fundamental de todo, desdeñando a la fe y la doctrina religiosas como supersticiones. Se pasa de la escolástica religiosa a la enciclopedia ilustrada.

¹¹⁹ Tupac Amaru fue un caudillo indígena peruano que encabezó una importante rebelión contra la dominación colonial española, desde 1780 y hasta su ejecución.

¹²⁰ Tanck de Estrada, "Castellanización, política y escuelas de indios...": 729-730.

Más adelante, la irrupción de la Revolución Industrial introduce una modificación técnica en las lógicas y prácticas de producción, que se relaciona también con una transformación de los asentamientos humanos en favor de la urbanización. Comienzan a disolverse las relaciones feudales de trabajo que ataban a los campesinos a un lugar específico y al servilismo hacia un noble o señor. La economía feudal empieza a quedar en el pasado y surgen nuevos regímenes de trabajo.

Por si fuera poco, hacia el final del siglo XVIII, la Independencia de Estados Unidos y la Revolución francesa, inspiradas en las ideas de la Ilustración, introducen ideas políticas nuevas que ponen en jaque a la política feudal y monárquica. Se habla cada vez más de ciudadanía, nación, libertad, progreso y democracia, con lo que comienza a configurarse así el Estado moderno.

En esta coyuntura, no tardó en reconocerse el potencial de la instrucción y la escuela para la consolidación de los nacientes Estados nacionales, tal como había sido aprovechado antes durante la Reforma y la Contrarreforma, por lo que se buscó arrebatarse a la Iglesia y los agentes eclesiásticos la dominante posición que mantenían en ese ámbito. Sin embargo, cabe decir que la Iglesia permaneció en una posición importante de poder todavía durante algún tiempo, y su hegemonía no terminó de manera abrupta con la irrupción del Estado, sino que se fue diluyendo lentamente.

A partir del siglo XVIII las escuelas constituyen un instrumento social demasiado valioso para permanecer bajo la tutela de las iglesias: el poder de los Estados Modernos descubre sus potencialidades y necesita someterla a su custodia para convertirla en la agencia de las nuevas ideas.¹²¹

El control sobre la instrucción y las escuelas se convirtió en un elemento central de la disputa por la hegemonía política entre la Iglesia y el Estado, un conflicto avivado por las ideas de la Ilustración, que enfrentaron a la razón contra la fe.

Así, en este periodo histórico se combinan transformaciones productivas, transformaciones ideológicas y transformaciones políticas que modifican radicalmente las relaciones de poder y en las que la escolarización juega un muy interesante papel.

¹²¹ Jorge Eduardo Noro, "Origen, glorificación y crisis de la escuela moderna. De la escuela sagrada a la escuela profana," *Investigación y Postgrado* 25, no. 2-3, (2010): 291-316.

El Estado Prusiano y la obligatoriedad escolar general

La primera regulación que proclamaba la instrucción obligatoria y universal apareció en el pequeño estado alemán de Weimar en 1619, que en aquel entonces formaba parte del Sacro Imperio Romano Germánico. Sin embargo, fue en Prusia que este ideal de obligatoriedad universal en la educación se llevó por primera vez a la práctica en una escala mucho más amplia¹²².

En 1716, Federico Guillermo I, rey en Prusia, decretó la asistencia obligatoria a las escuelas del pueblo para todos los niños que no recibieran instrucción por otros medios. Algunas décadas más tarde, su hijo y sucesor Federico Guillermo II, “el Grande”, reafirmó este empeño con la proclamación del *Reglamento General de las Escuelas (1763)*, y se comprometió también a brindar apoyo financiero estatal para el proyecto prusiano de instrucción obligatoria. Federico “el Grande”, siguiendo un modelo militar de gobierno, intentó unificar Prusia a través de un modelo educativo estatalmente dirigido, con el objetivo de enseñar a los niños a identificarse con el Estado Prusiano y sus objetivos, en un momento en el que “Prusia era esencialmente un *estado sin nación*”¹²³.

La normativa escolar ampliaba la obligatoriedad escolar para hacerla aplicable a todos los niños entre los 5 y los 13 años, considerando la asistencia escolar diaria de ocho a once de la mañana y de una a cuatro de la tarde, excepto los domingos, bajo amenaza de multa para los padres¹²⁴. Ha de decirse que la obligatoriedad escolar no fue muy bien recibida por la población campesina en un principio, pues “la escolaridad significaba alejar a los niños del mundo del trabajo, quitando un ingreso que era, en muchos casos, insustituible para las familias.”¹²⁵

La escuela prusiana surge así como un proyecto educativo más bien autoritario en el contexto del despotismo ilustrado, una imposición monárquica motivada por intereses político-nacionales, y que seguía la férrea disciplina militar prusiana que formó a uno de los ejércitos más poderosos de la época.

¹²² Francisco O. Ramirez y John Boli, “The Political Construction of Mass Schooling: European Origins and Worldwide Institutionalization,” *Sociology of Education* 60, no. 1 (Ene. 1987): 2-17.

¹²³ Ramirez y Boli, “The Political Construction of Mass Schooling”: 4

¹²⁴ Cuesta, *Felices y escolarizados*: 23.

¹²⁵ Dussel y Caruso, *La invención del aula*: 93.

En el siglo XVIII, junto con el auge del estado prusiano como potencia militar de la época, aparece un nuevo impulso a la escolarización de masas, donde el caso prusiano resulta el “sistema de educación estatal obligatorio más acabado, al menos legalmente hablando, antes de la Revolución Francesa”¹²⁶. Hacia finales del siglo, siguiendo el ejemplo prusiano, otros estados como Austria, Sajonia y Baviera, introdujeron también la obligatoriedad escolar para un periodo de 6 a 7 años.

La República Francesa y el derecho a la educación

Otro importante elemento de la escolarización moderna surge a finales del siglo XVIII, tras la Revolución francesa. La primera Constitución de 1791, emanada del proceso revolucionario de 1789, reconoce ya la necesidad de crear y organizar un servicio de “instrucción *pública* común a todos los ciudadanos, gratuita en las partes de enseñanza indispensable para todos los hombres”¹²⁷. En 1793, la segunda versión de la Declaración de los Derechos del Hombre y el Ciudadano reconoce también que “La instrucción es una necesidad para todos. La sociedad debe favorecer con todas sus fuerzas los progresos de la razón pública, y poner la instrucción¹²⁸ al alcance de todos los ciudadanos”¹²⁹.

Además, en medio de la reorganización social y política luego de la Revolución Francesa, se discutieron legislativamente varias propuestas y planes para organizar la educación y las escuelas; como el *Informe sobre la instrucción pública* (1791) del obispo y diplomático Charles Maurice de Talleyrand, el *Informe y proyecto sobre la organización general de la instrucción pública* (1792) del matemático Nicolás de Condorcet, y el *Plan de educación nacional* (1793) del político Michel le Peletier. Pero ante la gran inestabilidad posrevolucionaria resultó imposible aplicar plenamente estos novedosos programas de instrucción. Además, política de obligatoriedad escolar no prosperó

¹²⁶ Cuesta, *Felices y escolarizados*: 36.

¹²⁷ Constitución Francesa de 1791, Título 1 “Disposiciones fundamentales garantizadas por la constitución”.

¹²⁸ Como vimos en el Capítulo 2 de esta investigación, el concepto de “educación” no era todavía de uso general.

¹²⁹ Constitución del Año I, (1793), “Declaración de los Derechos del Hombre”, Art. 22. Subrayado propio. http://www.diputados.gob.mx/biblioteca/bibdig/const_mex/const_fra.pdf.

realmente en los primeros años tras la Revolución, ya que los idealistas pensadores franceses no acababan de conciliar la idea de la asistencia forzosa con la lógica de la libertad individual por la que lucharon.

Entre los aportes y novedades de los proyectos educativos emanados de la revolución francesa destaca la ambición de construir un completo sistema escolar *público* y *gratuito*, gestionado por el moderno Estado naciente. El adjetivo “público/a”, que comienza a relacionarse aquí con el concepto de instrucción, refiere primero que nada a algo que es accesible a toda la población. En este sentido, la *gratuidad* de la instrucción fue el lógico primer paso para realizar la aspiración de accesibilidad general que implicaba el concepto de “instrucción pública”. Por otro lado, el concepto de “instrucción pública” supone un sistema escolar financiado con dinero del erario *público*, a la vez que implica que el control y administración del mismo estará a cargo del Estado como autoridad pública por excelencia.

Sin embargo, podemos aprovechar aquí para introducir en el análisis la variable de género, bajo la cual la accesibilidad escolar resulta bastante hipócrita, pues las mujeres no tenían las mismas facilidades y oportunidades que tenían los hombres para acceder a la instrucción. Recordemos que para aquel entonces la esfera “pública” de la sociedad estaba reservada a los hombres, por lo que la “instrucción pública” fue también un privilegio casi exclusivo de los varones, sobre todo en niveles superiores, y las mujeres sólo pudieron tener acceso a ella de manera marginal o excepcional.

Algunos años después, ya entrado el siglo XIX, el propio Napoleón Bonaparte reconoció también el potencial sociopolítico de la educación escolar en torno a la construcción de una idea de nación sobre la que se apoye el Estado, y buscó aprovecharlo cuando tomó el poder.

De todas las cuestiones políticas, ésta [la de la educación] es quizá la más importante. No puede haber un estado político firmemente establecido a menos que haya un cuerpo docente con principios definitivamente identificados. Si no se enseña al niño desde la infancia que debe ser republicano o monárquico, católico o

librepensador, el Estado no constituirá una nación; descansará sobre bases inciertas y cambiantes; y estará constantemente expuesto al desorden y al cambio.¹³⁰

El gobierno de Napoleón se enfocó sobre todo en los niveles más altos de la educación, y en cambio dedicó poca atención al desarrollo de la instrucción primaria. Una importante política educativa fue la creación de los llamados “Liceos”, escuelas de nivel secundario con el objetivo de producir una élite eficaz de dirigentes y administradores estatales para operar el aparato militar y gubernamental.

Sin embargo, las agitaciones políticas y constantes cambios de régimen frustraron repetidamente los esfuerzos por construir un sistema escolar público en Francia, por lo que éste no se logró establecer propiamente sino hasta la Tercera República, hacia finales del siglo XIX.

Identidad nacional: Discursos a la nación alemana

El Estado moderno que empezaba a desarrollarse hacia principios del siglo XIX se apoyó de manera importante en la idea de nación, como una identidad colectiva en torno a la que se pudiera aglutinar la población. La actual Alemania es un caso especialmente claro de cómo aparece y toma fuerza el ideal moderno de nación.

En Europa, la disolución del Sacro Imperio Romano Germánico en 1806, y la subsiguiente ocupación napoleónica, propiciaron una nueva búsqueda de identidad en torno a la que agruparse. En ese contexto, el filósofo Johann Gottlieb Fichte (1762-1814), continuador de las ideas kantianas, pronunció en Berlín los *Discursos a la nación alemana*, buscando despertar un sentimiento patriótico y de identidad nacional en respuesta a la ocupación extranjera, y reconoció la importancia de la educación para ello.

Fichte reclamó el patriotismo a la nación alemana, aunque ésta aún no se había cohesionado del todo, e insistió en la educación como medio para conseguirlo. Afirmaba que la educación universal, dirigida por el Estado y obligatoria, enseñaría a todos los alemanes a ser buenos alemanes y los prepararía para desempeñar

¹³⁰ Napoleón Bonaparte, citado en Ramírez y Boli, “The Political Construction of Mass Schooling”: 8. Traducción propia.

cualquier papel -militar, económico, político- que les correspondiera para ayudar al Estado a reafirmar el poder prusiano.¹³¹

Pero no sólo en Europa ganó fuerza la idea de nación, ni los ideales modernos en torno a la escolarización.

Identidad nacional: independencias y nuevas naciones en Latinoamérica

Las nuevas ideas de la modernidad irrumpen también en América Latina y el Caribe con el comienzo del siglo XIX, y con el estallido de los movimientos de independencia a lo largo y ancho del continente. Empezando con la revolución de independencia encabezada por esclavos rebeldes de la isla caribeña de Haití, entonces colonia francesa esclavista, que estalló en 1791 y logró consumarse en 1804.

Para el resto del continente, la invasión y ocupación napoleónica de España y Portugal en 1808 provocó un momentáneo vacío de poder que sacudió la estructura colonial de ambos imperios. De súbito, los territorios de América adquirieron una importancia y autonomía política que les había sido negada por siglos. En los virreinos y territorios coloniales españoles, se formaron Juntas de Gobierno como una solución política transitoria provisional, pero al prolongarse la situación no tardaron en estallar movimientos bélicos independentistas, y al poco tiempo empezaron a promulgarse algunas nuevas constituciones proclamando la autonomía o independencia frente al poder colonial español.

Tras las independencias, los nuevos países debieron formarse prácticamente de la nada y necesitaron construir una identidad propia que legitimara su existencia. Así, en América Latina se inventaron las nuevas naciones como fundamentos identitarios modernos, inspiradas, por un lado, en los ideales de la modernidad europea o estadounidense; y, por otra parte, edificadas sobre la adaptación, apropiación y resignificación de ciertos símbolos de la identidad indígena y nativa.¹³²

¹³¹ Ramirez y Boli, "The Political Construction of Mass Schooling": 5. Traducción propia.

¹³² Mónica Quijada Mauriño, "¿Qué nación? Dinámicas y dicotomías de la nación en el imaginario hispanoamericano", en *Inventando la nación: Iberoamérica siglo XIX*, coord. Antonio Annino Von Dusek y François-Xavier Guerra (México: FCE, 2003), 287-315.

Esta búsqueda de un “nosotros” colectivo se manifestó primero como una nueva identidad en contraposición a la de los colonizadores. Sin embargo, poco a poco el imaginario de nación comenzó a singularizarse en identidades locales o provinciales, que buscaban distinguirse de los territorios vecinos.

En este esfuerzo por construir la nación como una “comunidad territorializada, y política, institucional, legal, económica y educacionalmente unificada”, se atropelló a las expresiones identitarias regionales, étnicas y ancestrales que ya existían, sea que estas fueran de plano exterminadas o en el mejor de los casos obligadas a asimilarse a las nuevas naciones. Se integró en *una* nación indivisible a una población sumamente heterogénea de orígenes diversos, universos simbólicos disímiles, o incluso con viejos conflictos entre sí. La instrucción y la escuela jugaron aquí un papel muy importante.

El uso sistemático del sistema educativo para fines de "construcción nacional" y consolidación de la hegemonía por parte de las elites políticas de las naciones emergentes es bastante común en la actualidad, pero en la década de 1920 era un fenómeno novedoso.¹³³

Como parte del imaginario de la nación, la religión fue inicialmente un importante factor unificador, que se articuló con elementos patrióticos y culturales para construir las identidades nacionales. Se definieron fiestas celebratorias, casi siempre en honor a las victorias patriotas, un “calendario cívico” nacional. Además, se estableció un “panteón de próceres” y héroes nacionales, personalidades de bronce sobre las que se construiría la historia política de cada una de las nuevas naciones. No obstante, más adelante se buscó desplazar a la religión y restarle importancia.

Muchas de estas expresiones del nacionalismo patriótico quedaron marcadas en los contenidos y las formas de la instrucción pública, y algunas permanecen hasta nuestros días. Tanto en la construcción del imaginario de nación, como en otros aspectos importantes, la escolarización fue pieza clave, como veremos más detalladamente con el caso mexicano.

¹³³ David L. Raby y Martha Donís “Ideología y construcción del Estado: la función política de la educación rural en México: 1921-1935,” *Revista Mexicana de Sociología* 51, no. 2, Visiones de México (Abr.-Jul. 1989): 305-320.

El caso de México:

La instrucción pública y el discurso civilizador del Estado nacional

Desde finales del siglo XVIII, el gobierno virreinal había ya empezado a imponer el uso del castellano en las escuelas y a recortar la participación de la Iglesia en las instituciones educativas, promoviendo la “razón” y la “ciencia” por sobre todo. Estos cambios enfrentaron cierta resistencia de los sectores clericales e incluso de las poblaciones indígenas, a lo que se sumaban los resentimientos de los criollos relegados por la imposición de profesores enviados de Europa.

A pesar de que se multiplicaron y propagaron las escuelas, en las primeras décadas del siglo XIX la educación siguió siendo limitada. “En las escuelas de primeras letras de aquella época no se enseñaba la gramática castellana. Leer, escribir y aprender de memoria el Catecismo del Padre Ripalda era lo que entonces formaba el ramo de instrucción primaria”, recuerda sobre su experiencia escolar en la capital de Oaxaca, Benito Juárez (1806-1872), notable abogado y político mexicano, de origen indígena.¹³⁴

La formación nacional del México independiente

La primera Constitución Federal de los Estados Unidos Mexicanos de 1824 buscó “promover la Ilustración” con la fundación de colegios profesionales (“de marina, artillería e ingeniería”, por ejemplo), así como con la creación de “establecimientos en que se enseñen las ciencias naturales y exactas, políticas y morales, nobles artes y lenguas”¹³⁵. Sin embargo, dejó a libertad de las diferentes legislaturas de la federación el arreglo de la instrucción pública en sus respectivos estados; aunque en las décadas siguientes se buscaría revertir esta disposición.

En un contexto de construcción nacional y consolidación del Estado, que exigía la creación de leyes, decretos y constituciones, la carrera de Derecho se volvió la más

¹³⁴ Benito Juárez, citado en Hugo Aboites, “El derecho a la educación en México: del liberalismo decimonónico al neoliberalismo del siglo XXI”, *Revista mexicana de investigación educativa* 17, no. 53, (2012): 361-389

¹³⁵ Constitución Federal de los Estados Unidos Mexicanos de 1824, Art. 50. Secc. I. http://www.diputados.gob.mx/biblioteca/bibdig/const_mex/const_1824.pdf

concurrida, y la profesión de abogado fue la más popular del siglo XIX¹³⁶. En contraste, cátedras como las de Teología o Cánones, antes tan solicitadas y prestigiadas, comenzaron a recibir cada vez menos alumnos.

La carrera militar, otra profesión íntimamente vinculada a la conformación del nuevo estado nacional, ganó también considerable importancia tras la independencia. Desde 1822, apenas un año después de la consumación de la independencia, el recién instalado Colegio Militar empezó a formar no sólo cadetes sino también ingenieros que participarían en la construcción de puentes, calzadas y edificios públicos.

El experimento lancasteriano de aprendizaje mutuo

En las primeras décadas del México independiente, el naciente Estado nacional no tenía mayor injerencia en la instrucción primaria más allá de un discurso legal que prometía fomentarla y apoyarla. En este contexto aparece la Compañía Lancasteriana, una sociedad de beneficencia fundada en 1822 en la Ciudad de México, e inspirada en la teoría pedagógica de la enseñanza mutua planteada años antes por el reformista inglés Joseph Lancaster¹³⁷.

A pesar de no estar directamente asociado al estado, el proyecto lancasteriano, impulsado por un buen número de políticos, escritores y clérigos, tenía una clara vocación estatista.

Tres temas les inquietaban: transferir el sentimiento de lealtad de la figura paterna del rey al concepto abstracto de Estado moderno; convertir a la siguiente generación de jóvenes en buenos ciudadanos, conscientes de sus obligaciones hacia el Estado, y formar obreros calificados y responsables.¹³⁸

Muy pronto la escuela lancasteriana se convirtió en el método de enseñanza más reconocido en el país para la época, como ocurrió también en otras partes del continente

¹³⁶ Anne Staples, "El entusiasmo por la independencia", en *Historia mínima de la educación en México*, coord. Dorothy Tanck de Estrada (México: Colmex, 2010):108-110.

¹³⁷ Basado en la sistemática utilización de "monitores" o alumnos avanzados que apoyaban la instrucción de los demás, el método lancasteriano permitía que un sólo maestro pudiera ocuparse de hasta 1000 alumnos, lo cual lo cual permitía expandir la escolarización de forma más rápida y económica, sin la necesidad de formar a tantos maestros. cf. Dussel y Caruso, *La invención del aula*: 100.

¹³⁸ Staples, "El entusiasmo por la independencia": 104-105.

y en Estados Unidos. Para 1823 se estableció como escuela oficial en México, y en 1842 el gobierno central confió al sistema lancasteriano la Dirección General de Instrucción Primaria. Se creó un manual para maestros único y se fundaron también un par de escuelas normales para la formación de maestros. Empiezan a aparecer poco a poco el germen del posterior proceso de centralización y uniformización educativa que será característico del *modelo estatal de escolarización*, aunque se dio todavía cierta libertad a las legislaturas locales para organizar la educación pública en sus estados.

La enseñanza como mandato legal

La Reforma Liberal de 1833, impulsada principalmente por Valentín Gómez Farías, incluyó una importante dimensión educativa, que buscó establecer el “control del Estado sobre la educación, la libertad de enseñanza, la separación del clero de la enseñanza, la instrucción elemental para hombres, mujeres, niños y adultos”¹³⁹. Sin embargo, frenados prontamente por la oposición del ejército, la Iglesia, e incluso del claustro universitario de profesores y egresados, estos principios quedarían sólo como un importante precedente para las reformas que estaban por venir.

En 1843 se aprobó el *Plan General de Estudios* por decreto del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. Este proyecto planteó la unificación de los planes de estudio, especificando las materias que debían impartirse y los tiempos para cada una de ellas, además de que se propuso un examen general de conocimientos después de la educación preparatoria. Se estableció también un fondo para financiar la instrucción pública, y se buscó constituir una junta directiva general,¹⁴⁰ anticipando con la tendencia centralizadora característica del periodo.

Con la promulgación de las llamadas Leyes de Reforma entre 1855 y 1863 la disputa por la hegemonía entre la Iglesia y el Estado vuelve a hacerse patente. Se amplió y fortaleció el carácter laico del Estado mexicano, reafirmando su separación de la Iglesia

¹³⁹ Rosaura Ramírez Sevilla e Ismael Ledesma Mateos, “La educación pública en México en el siglo XIX. La ley de instrucción pública durante el Segundo Imperio”, en *La legislación del segundo imperio*, VV. AA. (México: Jurídicas/UNAM, 2016): 173-191.

¹⁴⁰ Mónica Hidalgo-Pego, “La reforma de 1843 y los reglamentos del Nacional Colegio de San Idelfonso”, *Revista iberoamericana de educación superior* 4, no. 10, (2013): 56-73; Staples, “El entusiasmo por la independencia”, 114.

a la vez que se limitaba el poder de esta última, y se le arrebatában varios de sus privilegios históricos. La orden religiosa de los jesuitas, famosa por su vocación educadora, fue nuevamente expulsada del país, volviendo a dejar en claro que la disputa entre Iglesia y Estado atraviesa claramente por la educación.

La Constitución de 1857, emanada de las Leyes de Reforma, dedicó el artículo 3° a la educación, aunque bajo el concepto “enseñanza”, decretando que esta sería “libre” y deberá existir bajo amparo de la ley, y por tanto del Estado. Por otro lado, en 1861 se decretó la Ley sobre la Instrucción Pública, con Benito Juárez como presidente interino. En ella se bosquejó la nueva estructura organizativa del sistema de educación pública, y se la empezó a clasificar en niveles cada vez más específicos. Esta Ley también estableció los requisitos de egreso y los necesarios para otorgar el reconocimiento oficial de estudios. Sin embargo, no se hacía todavía mención de la obligatoriedad ni la gratuidad de la instrucción pública, y apenas se esbozaba la laicidad, asignando al gobierno federal apenas la vigilancia de la educación.

La influencia francesa y la incursión del positivismo republicano

Con la segunda intervención francesa de 1862, y el breve imperio de Maximiliano de Habsburgo (1863-1867), se promovió la aplicación de la pedagogía francesa en México. Se introdujeron “las tareas escolares a elaborar en casa, las calificaciones mensuales y los exámenes escritos al final del año”¹⁴¹. Además, se decretó por primera vez en el país la *obligatoriedad* de la instrucción primaria, desde los 5 hasta los 10 años de edad, con lo que se introdujo también la organización de los niveles escolares de acuerdo a la edad, pues antes se clasificaba a los alumnos de acuerdo con sus conocimientos –de lectura y escritura particularmente–. En la educación secundaria se extendió la fundación de Liceos, siguiendo el sistema promovido en Europa por Napoleón Bonaparte unas décadas antes.

Con la restauración de la república, el presidente Benito Juárez nombró al profesor y político mexicano Gabino Barreda como secretario de Justicia e Instrucción Pública. Desde ese cargo, el también filósofo mexicano introdujo en México las ideas positivistas

¹⁴¹ Staples, “El entusiasmo por la independencia”: 119.

del filósofo francés Augusto Comte. Siguiendo los principios positivistas, y con un toque de nacionalismo patriótico, en 1867 entra en vigor la Ley Orgánica de Instrucción Pública en el Distrito Federal¹⁴², en donde se decreta que “la instrucción primaria es *gratuita* para los pobres, y obligatoria”¹⁴³.

Bajo el lema positivista de “amor, orden y progreso”, Gabino Barreda creó la Escuela Nacional Preparatoria ese mismo año, con un método educativo basado en la experimentación y la observación, pero también en el enciclopedismo. Con esta medida se buscaba competir con el regreso de los jesuitas y la proliferación de seminarios clericales.

Para hacer efectiva la obligatoriedad escolar y aumentar la asistencia, se prometió recompensar a quienes acudieran a la escuela, y se requirió probar que los hijos recibían educación para poder conseguir trabajo¹⁴⁴. Para 1875 se llegó a calcular que había 8,103 escuelas primarias en México, la gran mayoría para varones. La escolarización estaba todavía lejos de alcanzar a todo el país¹⁴⁵.

El porfiriato y la consolidación del concepto de “educación”.

Para cuando Porfirio Díaz tomó el poder y se proclamó presidente a finales de 1876 era evidente que los impulsos educativos se concentraban sobre todo en las localidades urbanas y particularmente en la capital del país. Para los primeros años del siglo XX, “más del 81% de quienes acudían a la escuela vivían en poblaciones urbanas”¹⁴⁶.

A partir de la década de 1880, en algunas entidades se cedió el manejo de las escuelas municipales a la autoridad estatal, importante precedente del posterior impulso

¹⁴² Esta ley tiene como antecedente un decreto presidencial de Antonio López de Santa Anna emitido el 26 de octubre 1842, en el que se declaraba la enseñanza gratuita y libre; además de obligatoria entre los 7 y 15 años de edad.

¹⁴³ Ley Orgánica de Instrucción Pública en el Distrito Federal, Art. 5.
https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/3f9a47cc-efd9-4724-83e4-0bb4884af388/ley_02121867.pdf Subrayado propio.

¹⁴⁴ Luz Elena Galván Lafarga, “Hacia la formación del sistema educativo mexicano: 1867-1910”, en *Derecho a la educación* (Ciudad de México: INEHRM/UNAM, 2016): 55-82.

¹⁴⁵ Staples, “El entusiasmo por la independencia”: 123-125.

¹⁴⁶ Engracia Loyo y Anne Staples, “Fin de siglo y de un régimen”, en *Historia mínima de la educación en México*, coord. Dorothy Tanck de Estrada (México: Colmex, 2010), 141.

de federalización. Además, se impulsó fuertemente la apertura de escuelas normales para formar a maestros o maestras, y para 1900 había ya 45 normales repartidas a lo largo del país.

En 1888, la Ley de Instrucción Obligatoria del Distrito Federal, reafirmó los principios de instrucción obligatoria, gratuita y laica, estableciendo la enseñanza elemental entre los 6 y los 12 años de edad, aunque esta legislación no abarcó a todas las entidades federativas. Las diferencias en los alcances de la instrucción entre las diversas entidades de la república eran evidentes; el modelo estatal de escolarización avanzaba de manera bastante dispareja. Cada entidad era libre de organizar la instrucción a su modo, de modo que la situación económica de cada una determinaba si podían permitirse invertir más recursos en la educación pública o no¹⁴⁷.

En este contexto, el ministro Manuel Baranda propuso la "federalización" de la enseñanza, para "unir los esfuerzos de las diversas entidades y adoptar un programa general", con el propósito de "uniformar la enseñanza primaria". Este impulso hacia la centralización del control educativo es una de las características clave del *modelo estatal de escolarización*, articulado aquí con el ímpetu uniformizador.

Entre 1889 y 1891 se llevaron a cabo el Primer y Segundo Congresos de Instrucción Pública, presididos por el célebre pensador y educador mexicano Justo Sierra. Como resultado de estas discusiones se estableció formalmente la semana escolar de cinco días, y el año escolar de diez meses. Se decidió erradicar el *método mutuo* promovido desde principios de siglo por las escuelas de la Compañía Lancasteriana, y se optó en cambio por adoptar el llamado *método simultáneo*¹⁴⁸ con grupos más reducidos, hasta un máximo de 50 alumnos.

Por otro lado, el educador mexicano de origen suizo Enrique Rébsamen, buscó sustituir el concepto de *instrucción*, que daba nombre al Congreso, por el de *educación*;

¹⁴⁷ Galván Lafarga, "Hacia la formación del sistema educativo mexicano".

¹⁴⁸ "La simultaneidad, término inicialmente usado para designar a la instrucción simultánea de la lectura y la escritura [en contra de la vieja práctica de enseñar primero a leer y después a escribir], o para la enseñanza que requería que los miembros de la clase repitieran al unísono las lecciones de lectura, empezó a usarse [...] para referirse al método pedagógico por el cual los docentes dirigían la atención simultánea de los alumnos". Dussel y Caruso, *La invención del aula*: 129.

sin embargo, la creación de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes¹⁴⁹, en 1905, reafirmó la preponderancia del concepto de “instrucción”. Aunque el concepto de educación circulaba ya con bastante frecuencia, sólo hasta el siglo XX adquiere la característica centralidad e importancia que observamos actualmente.

En 1896 vuelve a insistirse en la centralización y unificación del sistema de enseñanza, una de las principales ambiciones del *modelo estatal de escolarización*. Una Ley Reglamentaria decretó la nacionalización de las escuelas de instrucción primaria, y la creación de la Dirección General de Instrucción Primaria, desde la que administraría uniformemente el programa educativo nacional.

La “misión” educativa del nacionalismo posrevolucionario

Tras la Revolución Mexicana, la Constitución de 1917 incorporó y reforzó el principio de laicidad en el artículo 3°, y decretó también la gratuidad de la enseñanza básica. Sin embargo, aún no se rompía con el encuadre y la ambigüedad liberal decimonónica que colocaba al Estado como mero inspector en el ámbito educativo. Además, la obligatoriedad escolar aparece ya en el texto constitucional:

Art. 31.- Son obligaciones de los mexicanos: I.- Hacer que sus hijos o pupilos, menores de quince años, concurren a las escuelas públicas o privadas, para obtener la educación primaria elemental y militar, durante el tiempo que marque la ley de Instrucción Pública en cada Estado.¹⁵⁰

El ministro José Vasconcelos crea en 1921 la Secretaría de Educación Pública (SEP), que se distinguió de las que la antecedieron por contar ya con jurisdicción nacional, y dejar atrás el concepto de “instrucción”. Con Vasconcelos el Estado comienza a asumir más claramente la orientación y conducción nacional de la educación, con un aumento sustancial en los recursos que eran destinados para este sector,

¹⁴⁹ Al igual que la Secretaría de Justicia e Instrucción Pública, a la que sustituyó, sólo operaba en el Distrito Federal y los Territorios Federales (aquellos que no contaban con la población necesaria para erigirse como estados).

¹⁵⁰ “Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos que reforma la de 5 de febrero del 1857”, *Diario Oficial*, 5 de febrero de 1917.

encaminándose hacia una radical expansión del sistema escolar.¹⁵¹

El proyecto vasconcelista buscaba que la educación fuera un elemento liberador, pero al mismo tiempo se remitió al objetivo fundamental de que ésta debía consolidar la unidad nacional. Se inició así una campaña de alfabetización con rasgos de cruzada religiosa, con la que se hizo “de cada maestro un *misionero cultural*” que habría de llegar hasta el rincón más recóndito del territorio, en lo que podría verse como una nueva etapa de evangelización, ya no cristiana sino mexicana. En palabras de Vasconcelos, “el maestro misionero representa para el Estado contemporáneo un instrumento de conquista moral y de asimilación de castas, altamente favorable para la meta nacional de unidad”¹⁵². En este empeño, el gobierno federal redirigió su atención al medio rural, sobre el que se impuso ciegamente un patrón cultural occidental, aunque no sin encontrar oposición de los locales.

El gobierno del presidente Plutarco Elias Calles (1924-1928), buscó también extender la educación rural, para “civilizar” a los indígenas, y “homogeneizar sus hábitos y manifestaciones culturales”, aunque con una visión más técnica y pragmática, bajo un proyecto modernizador enfocado en la dimensión económico-productiva. Desde el Departamento de Escuelas Rurales e Incorporación Indígena se promovió el aprendizaje forzoso del español, y la prohibición oficial del uso de “dialectos” en los salones de clase.¹⁵³ La política educativa revolucionaria de Calles compartía en cierta medida el sentimiento de los decretos coloniales proclamados por el rey Carlos III más de un siglo atrás.

Las disputas de poder entre el Estado y la Iglesia se tornan violentas con el estallido de la Guerra Cristera. El conflicto inició con la promulgación de la llamada Ley Calles en 1926, que buscaba limitar la participación de las iglesias en la vida pública y que derivó en prohibiciones y duros requisitos especiales para el culto religioso; para Calles, “la Iglesia católica representaba un poderoso rival y un obstáculo a sus planes

¹⁵¹ Lucino Gutiérrez Herrera y Francisco J. Rodríguez Garza, “El pensamiento educativo en el México posrevolucionario,” en *Tiempo y devenir en la historia económica de México*, coord. Francisco J. Rodríguez Garza y Santiago Avila Sandoval (México: UAM-Azcapotzalco, 2002): 351-386.

¹⁵² Vasconcelos, citado en Raby y Donís, “Ideología y construcción del Estado”: 310-311.

¹⁵³ Engracia Loyo, “La educación del pueblo”, en *Historia mínima de la educación en México*, coord. Dorothy Tanck de Estrada (México: Colmex, 2010): 165.

modernizadores”¹⁵⁴. Las nuevas normativas no fueron bien recibidas por la Iglesia, ni por la gran población de católicos del país. Como respuesta, se llamó al boicot hacia el Estado, pero en algunos lugares del país aparecieron levantamientos armados que se extendieron hasta 1929. El problema de la laicidad educativa apareció también en las disputas, a grado tal que el episcopado llegó incluso a pedir a los padres que no enviaran a sus hijos a la escuela.

En 1930, el secretario Narciso Bassols retoma el empeño de "federalizar" la educación en diversos estados, bajo la promesa de mejores condiciones de trabajo, con lo que el gobierno federal central asumió por completo la administración de la educación primaria.

Al iniciar la presidencia de Lázaro Cárdenas en 1934, se reforma el artículo 3° de la constitución para incluir ahora el concepto de “educación socialista”. Este texto legislativo destacó ya ampliamente el papel protagónico del Estado en el terreno educativo, a la vez que excluyó explícitamente a la Iglesia de intervenir en la instrucción pública¹⁵⁵, y limitó severamente la instrucción privada, así como la presencia de intereses comerciales, empresariales y religiosos.

Bajo esta lógica sólo el Estado podría impartir la educación básica, secundaria y normal, además de que a él correspondía exclusivamente la formación de planes, programas y métodos de enseñanza. Las reformas legales dejaron el manejo técnico y administrativo de las escuelas en manos de la federación, además de que obligaron a las entidades a ajustarse a los métodos y programas de la SEP.¹⁵⁶ Se impulsó especialmente la educación de los trabajadores, y en 1937 se inauguró el Departamento de Educación Obrera. La enseñanza técnica adquirió central importancia y alcanzó su máxima realización con la fundación del Instituto Politécnico Nacional en 1936. Sin embargo, la propuesta educativa del cardenismo no tuvo continuidad en los gobiernos que le siguieron.

¹⁵⁴ Loyo, “La educación del pueblo”: 173.

¹⁵⁵ El texto completo de la reforma constitucional de 1934 puede consultarse en: Cámara de Diputados. “Reformas Constitucionales por Artículo”, Cámara de Diputados. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/cpeum_art.htm.

¹⁵⁶ Loyo, “La educación del pueblo”: 185-186.

El viraje conservador: “tradición sin controversias” y “escuela unificada”

En el sexenio de Manuel Ávila Camacho (1940-1946), se buscó poner freno a las polarizaciones políticas, con “la unidad nacional como bandera ideológica del régimen”¹⁵⁷. Este espíritu de conciliación se tradujo también en los textos escolares, y en la construcción de “una tradición sin controversias” para la enseñanza de la historia. En 1946 se reformó el artículo 3° constitucional para eliminar el término “socialista”, e incorporar en su lugar el principio de “amor a la patria”, reafirmando así el espíritu nacionalista. Además, se buscó la reconciliación con la Iglesia, y se le dio la oportunidad para recuperar el espacio que había perdido en el último siglo.

Con la promulgación de la Ley Orgánica de la Educación Pública, a principios de la década de los 40’s, se impulsó un sistema escolar centrado ya no en la comunidad sino en el individuo, y con una tendencia más bien conservadora que llegó incluso a intentar suprimir las escuelas mixtas. Se invirtieron las prioridades y objetivos de la educación, enfocándose ya no en el ámbito rural sino en la industrialización.

Los planes y programas de estudio se modificaron y homogeneizaron como nunca antes, hasta entonces diferenciados según el contexto, urbano o rural, el que se aplicaban. Sin embargo, en la práctica siguieron siendo muy marcadas las carencias en las escuelas rurales, y resultó bastante complejo y tardado el aplicar efectivamente los calendarios y contenidos oficiales.

La tendencia centralizadora característica del *modelo estatal de escolarización* continuó. Para 1940, se tenía registro de 21,784 escuelas primarias oficiales, y ya eran más las escuelas federales que las estatales¹⁵⁸. Sin embargo, la iniciativa privada comenzó a incursionar de manera importante en la escolarización. En la década de los 40’s se fundaron varias de las grandes instituciones privadas de educación superior de la actualidad, como el Colegio de México (1940), la Universidad Iberoamericana (1943), el Tecnológico de Monterrey (1943), y el Instituto Tecnológico de México (1946, hoy ITAM), las últimas dos fundadas por adineradas personalidades empresariales.

¹⁵⁷ Cecilia Greaves L, “La búsqueda de la modernidad”, en *Historia mínima de la educación en México*, coord. Dorothy Tanck de Estrada (México: Colmex, 2010):188-216.

¹⁵⁸ Greaves, “La búsqueda de la modernidad”: 192.

Empezaban a aparecer las primeras semillas de la próxima transformación política y educativa hacia la hegemonía empresarial.

En 1943 se concretó la unificación de los sindicatos magisteriales para formar el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), el cual se convirtió pronto en una importante fuerza política en sí mismo. Con un impulso a la capacitación magisterial se buscó hacer más homogénea su formación, además de enfatizar la pretendida unidad del sistema educativo, y facilitar un mayor control sobre el magisterio nacional¹⁵⁹. Subordinada al aparato estatal, la labor magisterial se limitó al simple seguimiento de reglas, y la presentación de informes cuantitativos a los inspectores regionales.

Durante el periodo presidencial siguiente, con Miguel Alemán (1946-1952), se enfatizó aún más el nacionalismo patriótico, de anti-izquierda, así como el enfoque industrializador y desarrollista. Se potenció también la homogeneización educativa bajo el concepto de "escuela unificada", buscando coordinar las distintas agencias educativas en todos los niveles, sin mucho éxito.

A pesar de la estabilidad política y el auge económico que experimentó el país, el crecimiento poblacional complicó la expansión de la escolarización estatal. El gobierno buscó la colaboración de los particulares, como había ya empezado a hacerse en el sexenio anterior, con lo que se incrementó la presencia de la Iglesia y del sector privado en la educación. En los gobiernos posteriores continuaría esta tendencia de creciente involucramiento del sector privado, incluso más allá de la educación.

A partir de 1950 el sistema escolar mexicano comienza un proceso de rápida expansión. "De cerca de 2 000 000 de alumnos que cursaban educación primaria en 1940 se pasó a más de 9 000 000 en 1970"¹⁶⁰, un tremendo avance en el proceso de la escolarización. El gasto en educación aumentó significativamente durante el gobierno siguiente con Adolfo Ruiz Cortines como presidente (1952-1958), y para el periodo presidencial de Adolfo López Mateos (1958-1964), el presupuesto educativo llegó a representar un 23% del presupuesto federal total. Esta tendencia se mantuvo durante la

¹⁵⁹ Greaves, "La búsqueda de la modernidad": 199.

¹⁶⁰ Greaves, "La búsqueda de la modernidad": 213.

administración del presidente Gustavo Díaz Ordaz (1964-1970), hasta abarcar un 28.2% del presupuesto nacional.¹⁶¹

Con el impulso del experimentado secretario Jaime Torres Bodet al frente de la SEP, en 1958 se puso en marcha el Plan para el Mejoramiento y la Expansión de la Educación Primaria en México, mejor conocido como Plan de Once Años, el cual marcaría la política educativa de los años venideros. Se creó también la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos (CONALITEG), encargada de repartir materiales gratuitos y de uso obligatorio para la enseñanza pública; “un excelente conducto para asegurar una base cultural uniforme y avanzar en el proceso de integración nacional”.¹⁶²

Con Luis Echeverría como presidente (1970-1976), considera todavía el fortalecimiento de la conciencia nacional y la promoción de un idioma nacional común para todos los mexicanos como finalidades explícitas de la educación pública, plasmadas en una nueva Ley Federal de Educación (1973).

En 1971 comienza a operar el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt), encargado de promover la investigación científica en el país; ese mismo año se creó también el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), con el objetivo de garantizar la escolarización de comunidades marginadas. Además, se impulsó de manera importante la educación media superior con la creación del sistema de Colegios de Ciencias y Humanidades (CCH) en 1971, y un par de años después con la fundación de los primeros planteles del Colegio de Bachilleres (1973).

Para el periodo presidencial de José López Portillo (1976-1982) se desarrolló un Plan Nacional de Educación (PNE) que estableció como prioridad la vinculación de la educación con las necesidades productivas, así como el elevar la calidad de la educación a través de una mejor formación para los maestros. Para ello se impulsaron programas de educación técnica superior, como el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP) creado en 1979; y se creó la Universidad Pedagógica Nacional en

¹⁶¹ Maricela Olivera Campirán, “Evolución histórica de la educación básica a través de los programas nacionales: 1921-1999”, en *Diccionario de historia de la educación en México*, coord. Luz Elena Galván (México, Conacyt, CIESAS-DGSCA, UNAM, 2002).

¹⁶² Greaves, “La búsqueda de la modernidad”: 203-204.

1978.¹⁶³

Además, en 1978 se promovió la “desconcentración” de la administración educativa con el objetivo de mejorar la “eficiencia” y “eficacia” del servicio. El titular de la SEP, Fernando Solana Morales, consideraba necesario que “cada uno de los municipios y escuelas maneje y resuelva su educación”¹⁶⁴. Para ello, se establecieron delegaciones en las entidades federativas que serían ahora los órganos responsables de atender ciertas responsabilidades técnico-administrativas y trámites locales, con lo que el previo control hegemónico que mantuvo el Estado como poder central comenzaba a diluirse.

Inicia así un nuevo proceso de transformación y reforma en el ámbito de la educación, que encamina a la política educativa de México en una nueva dirección. Comienza a ganar presencia un discurso que destaca la calidad y la eficiencia como elementos centrales, y cuyas prioridades se acercan cada vez más a las necesidades productivas. Por otro lado, el proceso de desconcentración que aquí apenas inicia dará pie a una posterior intervención del capital privado y el sector empresarial sobre la educación, amenazando la hasta entonces hegemónica posición del estado en ese campo.

3.3 - Hacia la hegemonía empresarial y la mercantilización de la educación (s.XX - s.XXI)

Contexto histórico: neoliberalismo y globalización.

A mediados del siglo XX, economistas como el austriaco Friedrich von Hayek, y el estadounidense Milton Friedman, fundador de la Escuela de Economía de Chicago, desarrollaron una teoría política y económica que se oponía y criticaba la lógica

¹⁶³ Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública (CESOP), "Antecedentes", en *Educación* [Actualización: 3 de marzo de 2006], Consultado en: http://archivos.diputados.gob.mx/Centros_Estudio/Cesop/Comisiones/educacion.htm

¹⁶⁴ Fernando Solana Morales, citado en Ernesto Meneses Morales, *Tendencias educativas oficiales en México. 1976-1988*. Tomo V (México: Centro de Estudios Educativos, 1997), 227.

económica keynesiana del Estado de Bienestar, que entonces era dominante, y en cambio proponían la recuperación de las ideas del liberalismo clásico¹⁶⁵.

Los planteamientos del después llamado “neoliberalismo” permanecieron relativamente al margen durante algunos años hasta que, en la década de los setentas, la crisis del petróleo sirvió de oportunidad y pretexto perfecto para promover esta nueva ideología liberal. La aplicación del modelo económico neoliberal se ensayó primero durante la dictadura militar de Augusto Pinochet (1973-1989) en Chile, y unos años más tarde, fue instaurado por Margaret Thatcher en Gran Bretaña (1979-1990) y Ronald Reagan en Estados Unidos (1981-1989)¹⁶⁶.

Poco después, la crisis de la deuda en Latinoamérica, durante la década de los ochentas, dejó a los Estados de la región a merced de los organismos internacionales de crédito, quienes les impusieron políticas de ajuste y en particular una disminución del gasto público. Se manifestó así el creciente poder y alcance que los organismos transnacionales empezaban a detentar, en especial el Fondo Monetario Internacional (FMI) y el Banco Mundial.

El modelo neoliberal buscó limitar al mínimo la intervención del Estado, y promovió también “políticas de privatización de empresas estatales, desregulación de los mercados internos, apertura radical de las economías al capital transnacional y contracción del gasto público social.”¹⁶⁷

Hacia finales del siglo XX, los cada vez más acelerados avances científicos y tecnológicos estimularon la interconectividad global. Cada vez se hacía más fácil comunicarse con casi cualquier lugar del planeta, o incluso viajar hasta el otro lado del mundo. Esta situación propició la integración de las economías locales a una economía de mercado mundial, así como el desarrollo de cadenas productivas globales que llevaron a otro nivel la lógica capitalista de la competencia, en beneficio de unos cuantos países y a costa de otros. Paralelamente, la creciente conectividad e interdependencia

¹⁶⁵ Susan George, “Breve historia del neoliberalismo: veinte años de economía de élite y las oportunidades emergentes para un cambio estructural” (ponencia presentada en *Conferencia sobre soberanía económica en un mundo en proceso de globalización*), (Bangkok, marzo 1999).

¹⁶⁶ Hernán Fair, “La globalización neoliberal: Transformaciones y efectos de un discurso hegemónico”, *Kairos: Revista de temas sociales*, no. 21 (junio 2008): 3 (1-18).

¹⁶⁷ Fair, “La globalización neoliberal”, 4.

facilitó también la exportación e importación de políticas públicas y modelos de gobierno, propiciada además por la renovada intervención de los organismos internacionales diplomáticos y financieros. La globalización empezaba a desplegarse en todo su esplendor.

La irrupción del neoliberalismo y la explosión de la globalización detonaron grandes transformaciones políticas, económicas y sociales, entre las que aquí destacaremos aquellas relacionadas con el ámbito de la educación y la escuela. Curiosamente, los primeros indicios de una nueva transformación educativa importante aparecen con las reformas educativas introducidas en Chile, Estados Unidos, y el Reino Unido, precisamente en el momento histórico en que irrumpe el neoliberalismo, y en los mismos lugares geográficos en dónde se introduce.

Chile, experimento neoliberal y de modernización educativa.

En Chile, bajo el amparo de la dictadura militar de Augusto Pinochet (1973-1989), se puso en práctica uno de los primeros experimentos de aplicación de los principios y políticas neoliberales, lo cual tuvo una importante repercusión en el ámbito educativo. Se introdujo “un programa radical de desnacionalización, la eliminación de los derechos laborales y la expansión de la participación privada en prácticamente todos los servicios sociales”¹⁶⁸.

En la educación escolar la tendencia fue hacia la privatización. En 1981 se impulsó la municipalización de las escuelas públicas, en un esfuerzo de descentralización que transfería las responsabilidades del Estado a los gobiernos locales. Al mismo tiempo se le dieron facilidades a la iniciativa privada para que estableciera sus propias escuelas en competencia con las municipales.

Hubo también un cambio en el sistema de financiamiento de la educación, que pasó a ser asignado en función de la matrícula. Las escuelas privadas y municipales deberían competir por estudiantes para conseguir fondos a través de un sistema de

¹⁶⁸ Alejandro Carrasco y Helen M. Gunter. “The “private” in the privatisation of schools: the case of Chile”, *Educational Review* 71, no.1, (2019): 71.

vouchers o vales que los padres podían “invertir” en la escuela de su elección, fuera pública o privada.

Los cambios en el sistema público han sido dramáticos. En 1981 las escuelas públicas educaban al 81% de la población (conocidas como públicas municipales); ahora [2018] es del 37%, y dichas escuelas se encuentran en áreas de desventaja socioeconómica y tienen menos financiación. [...] las "escuelas privadas subsidiadas", ahora educan al 57% de los niños.¹⁶⁹

Las reformas neoliberales en Chile favorecieron a un tipo de escuelas que eran fundamentalmente organizadas como una empresa privada, bajo una lógica organizativa basada en roles equivalentes a los de empleados, clientes, propietarios e inversionistas. Este modelo de “escuelas privadas subvencionadas” domina el mercado educativo chileno hasta el día de hoy.

Thatcher y la Education Reform Act del Reino Unido

En el Reino Unido, la administración conservadora de la primera ministra Margaret Thatcher (1979-1990), promovió una serie de políticas de transformación neoliberal que delinearon un nuevo paradigma para los años por venir. Entre ellas, se impulsó en 1988 la *Education Reform Act*, un parteaguas mundial para las grandes reformas educativas de la época. Esta legislación estuvo marcada por la “hostilidad hacia los maestros y administradores educativos”, la creencia en la superioridad de los mecanismos de mercado, y un particular interés por la eficiencia y la comparación internacional¹⁷⁰.

Se impuso un “Currículo Nacional” que establecía programas de estudio con determinadas materias fundamentales¹⁷¹ y “objetivos de logro” (“*attainment targets*”), que se esperaba que cada estudiante cumpliera al final de cada etapa clave¹⁷². Se estableció también un Consejo de Evaluación y Exámenes Escolares, con lo que se dio una importancia sin precedentes a la evaluación educativa.

¹⁶⁹ Carrasco y Gunter. “The ‘private’ in the privatisation of schools: the case of Chile”: 72.

¹⁷⁰ Trevor Fisher. “The Era of Centralisation: the 1988 Education Reform Act and its consequences”, *FORUM* 50, no. 2 (2008): 257.

¹⁷¹ Entre las materias fundamentales consideradas por el “Currículo Nacional” del Reino Unido de 1988 se incluía todavía la educación religiosa, además del inglés, las ciencias, y las matemáticas.

¹⁷² Derek Gillard, “Thatcher and the New Right”, en *Education in England: a history*, (2018). www.educationengland.org.uk/history.

En cuanto al financiamiento, se comenzó a delegar la responsabilidad del financiamiento escolar de las autoridades locales hacia las propias escuelas, introduciendo el concepto de “escuelas subvencionadas” (“*grant maintained schools*”). Cada escuela recibirá un volumen de fondos de acuerdo con el número de alumnos que atendía, y ellas mismas tendrían el control sobre la administración de esos recursos, en lo que llegó a conocerse como 'gestión local de escuelas'.

Finalmente, deben destacarse dos transformaciones fundamentales introducidas por la *Education Reform Act*: la disminución del control de las autoridades locales sobre las políticas y las prácticas educativas, así como sobre su financiamiento; y por otra parte la introducción en la oferta educativa de valores de mercado¹⁷³ como el rendimiento, la competitividad o la eficiencia.

Las políticas educativas ensayadas en Chile y reafirmadas en el Reino Unido y EEUU inspiraron importantes reformas educativas en todo el mundo, promovidas además por organizaciones internacionales de financiación como el Banco Mundial. Emerge así una “nueva ortodoxia global en política educativa”¹⁷⁴ que es bautizada por el educador y autor finlandés Pasi Sahlberg con el nombre de “Movimiento de Reforma Educativa Global”, y al que describe como “una epidemia que se propaga e infecta los sistemas educativos”, jugando con la analogía que se produce con sus siglas en inglés (GERM: “germen”)¹⁷⁵.

Estas reformas educativas distintivamente neoliberales son también afectadas por el ímpetu global de la época, por lo que no tardan en transmitirse y contagiarse a todo el mundo; y como veremos en el apartado siguiente, México no fue la excepción.

¹⁷³ "Education Reform Act 1988." *Oxford Reference*. ; Accessed 4 Feb. 2022. <https://www.oxfordreference.com/view/10.1093/oi/authority.20110803095742806>

¹⁷⁴ Kay Fuller y Howard Stevenson. “Global education reform: understanding the movement”, *Educational Review* 71, no.1, (2019): 1-4.

¹⁷⁵ Pasi Sahlberg. “How GERM is infecting schools around the world?”, (2012). <https://pasisahlberg.com/text-test/>

El caso de México:

La educación global y el discurso “modernizador” del capital empresarial.

Desde finales de los años sesenta puede observarse un viraje en la política económica del gobierno mexicano, primero presentada como de “diversificación de mercados” y más tarde como de “apertura comercial”¹⁷⁶. Para la década de los ochenta el gobierno del presidente Miguel de la Madrid (1982-1988) comenzó a implementar la política económica recomendada por organismos internacionales como el Fondo Monetario Internacional (FMI) o el Banco Mundial (BM), entre otros. La nueva política económica implicó un reajuste en el gasto gubernamental, que provocó a su vez una reducción significativa de la matrícula de educación básica y frenó también el crecimiento de otras niveles y modalidades educativas¹⁷⁷.

Descentralización e incursión empresarial

Desde la SEP, el secretario Jesús Reyes Heróles, impulsó la descentralización educativa, una tendencia clave que se mantendría en los gobiernos siguientes. Esta política pública, que empezó a implementarse a partir de 1983, implicaba una reestructuración de las responsabilidades operativo-administrativas sobre la educación, las cuales eran ahora supuestamente transferidas hacia las entidades federativas. Sin embargo, la autoridad central-federal mantuvo el control sobre los elementos decisivos del sistema educativo, como sobre la supervisión educativa y sobre los criterios de financiamiento, con lo que se siguió garantizando la uniformidad nacional del mismo.

En 1988 las confederaciones Patronal de México (Coparmex) y Nacional de Cámaras de Comercio (Concanaco), entre otras asociaciones de corte empresarial, comienzan a buscar involucrarse más activamente en la gestión educativa y presentan al gobierno mexicano sus propios planes y agendas de cambio, demandando la descentralización y la apertura a la participación empresarial en el sector educativo.

Convenio de Concertación y Vinculación

¹⁷⁶ Maximiliano Valle Cruz, “Modernización educativa o reconstrucción de la legitimidad del Estado en México”, en *Papeles de Población*, vol. 5, núm. 20 (abril-junio, 1999), 225 - 260.

¹⁷⁷ Hugo Aboites, “El derecho a la educación en México”, 371.

Las propuestas del sector productivo en materia educativa se integran ya al discurso oficial del Estado desde el inicio de la administración presidencial de Carlos Salinas de Gortari (1988-1994), con el *Programa para la Modernización Educativa 1989-1994*, el cual plantea entre sus objetivos y acciones la necesidad de procurar una mayor vinculación con el sector productivo y el sector privado. Se promueve, además, la participación del sector productivo en la expansión escolar, o incluso la actualización de los planes y programas de estudio de acuerdo con las necesidades de este sector, particularmente en la educación media superior tecnológica¹⁷⁸.

Con el objetivo expreso de aumentar la matrícula en la básica, media superior y superior, es decir, como un proyecto para expandir la escolarización, para someter a más personas dentro del sistema escolar.

El Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación

Para 1992, este Programa se llevó aún más lejos y se firmó el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), convenio entre el gobierno federal –con Ernesto Zedillo al frente de la SEP– los gobiernos de los estados, y el sindicato de maestros (SNTE), que marcó claramente un antes y un después en la política educativa mexicana. Los discursos y políticas educativas y escolarizadoras experimentan un cambio de rumbo y se aproximan cada vez más a los ideales promovidos por el capital empresarial privado, en un momento en que la hegemonía política se inclina en favor de los grupos empresariales de poder.

Este Acuerdo proponía “la reorganización del sistema educativo, la reformulación de los contenidos y materiales educativos, y la revaloración de la función magisterial”¹⁷⁹. Se impulsaba un “federalismo” educativo que buscaba la descentralización administrativa, aunque no la desconcentración de la toma de decisiones. Se establecían, además, mecanismos de seguimiento y evaluación de la práctica docente. Y se puso un importante énfasis en la actualización y capacitación de los maestros; por lo que se

¹⁷⁸ SEP, Programa para la Modernización Educativa 1989-1994, *Diario Oficial de la Federación*, 29 de enero de 1990.

¹⁷⁹ SEP, Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, *Diario Oficial de la Federación*, 19 de mayo de 1992.

instauró el programa de Carrera Magisterial, primer sistema meritocrático de formación y promoción docente en el país.

El ANMEB tradujo al ámbito de la educación muchas de las tendencias políticas características de la época y reproduce varios elementos de las reformas educativas neoliberales aplicadas antes en Chile, Reino Unido y EEUU¹⁸⁰. Fue aprobado en el mismo año que el Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN), dedicado a promover la apertura comercial y la competitividad internacional, así como a facilitar las oportunidades de inversión. Además, fue concebido en un sexenio salinista caracterizado por la privatización de empresas del estado y el liberalismo económico cercano a las políticas de Thatcher y Reagan, dominantes en la época.

La incidencia internacional también adquirió un lugar importante en la política nacional, y por consiguiente en la política educativa. Apenas un día después de la firma del ANMEB, el gobierno salinista anunció el comienzo del Programa de Apoyo al Rezago Escolar (PARE), financiado con recursos del Banco Mundial. Los organismos financieros internacionales empezaban a estar cada vez más involucrados en la política educativa nacional, reflejo de la nueva hegemonía global que empieza a configurarse.

Para 1993 una nueva reforma al artículo tercero de la Constitución¹⁸¹, establece abiertamente que “los particulares podrán impartir educación en todos sus tipos y modalidades”¹⁸². La tendencia hacia la privatización educativa fue clara y contundente; en 1991, por ejemplo, existían solamente 706 planteles privados de educación superior, y apenas diez años después, en 2002, ya eran dos mil 153¹⁸³.

La Ley General de Educación que acompañó a la reforma de 1993, desarrolló la normatividad bajo la que se llevaría a la práctica la descentralización, la evaluación y la creación de escuelas privadas¹⁸⁴. En torno a esas mismas fechas otra serie de reformas desaparecen las limitaciones que existían a la acción de particulares, Iglesia y empresas

¹⁸⁰ Descentralización, políticas de evaluación educativa y rendición de cuentas, incursión de la iniciativa privada, etc.

¹⁸¹ Esta reforma estuvo precedida por otra similar del año 1992.

¹⁸² Secretaría de Gobernación, Decreto que declara reformados los artículos 3.º y 31 fracción I, de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, *Diario Oficial de la Federación*, 5 de marzo de 1993.

¹⁸³ Aboites, “El derecho a la educación en México”: 374.

¹⁸⁴ Aboites, “El derecho a la educación en México”: 371.

en la educación, con lo que empiezan a proliferar las instituciones privadas. Se estableció también la obligatoriedad de la enseñanza secundaria, que pasó a considerarse parte de la “educación básica” desde 1993, con lo que se promueve la expansión de la escolarización.

La “modernización” educativa se volvió prioritaria y central en el discurso político, y mantuvo continuidad en administraciones posteriores. El gobierno del ahora presidente Ernesto Zedillo (1994-2000), quien fuera titular de la SEP en el sexenio previo, dio continuidad al proyecto de modernización impulsado por el ANMEB. Sin embargo, la crisis de devaluación que dejó la administración previa obligó a la austeridad.

Siglo XXI, cambio de gobierno

En el año 2000 el PRI perdió la presidencia por primera vez, luego de siete décadas en el poder. El nuevo gobierno del presidente Vicente Fox Quezada, empresario respaldado por el Partido Acción Nacional (PAN), dio a la educación un papel central dentro del Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006. Se trazó un Programa Sectorial de Educación que planteó una reforma de la *gestión* del sistema educativo y que incluyó por primera vez un subprograma específico para la educación media superior. Dada la relación que hemos identificado entre la hegemonía política y la escolarización como educación hegemónica, vale la pena intentar analizar cómo este cambio de gobierno se traduce en el ámbito escolar y educativo.

En 2002 se presentó el **Compromiso Social por la Calidad de la Educación** en 2002, firmado por representantes de los tres órdenes de gobierno, así como por organismos empresariales, instituciones educativas de los tres niveles, sindicatos y asociaciones de padres de familia. Se conformó posteriormente un Consejo Nacional que diera seguimiento al plan de trabajo del Compromiso, y que desde su creación ha sido presidido por diversas personalidades del mundo empresarial¹⁸⁵. Este Compromiso establecía una “corresponsabilidad” entre los empresarios y el Estado para el impulso de programas para elevar la calidad de la educación.

¹⁸⁵ El Presidente fundador del Compromiso fue Lorenzo Servitje (2002-2006), seguido por Alfredo Harp Helú (2006-2009), Marinela Servitje de Lerdo de Tejada (2009-2013), y Esteban Moctezuma Barragán (2013-).

Ese mismo año se creó el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), como un organismo público descentralizado de la SEP que se encargaría de garantizar la calidad de los servicios educativos, tanto los de índole privada como los prestados por el Estado. El INEE retomó inicialmente la aplicación de las pruebas de Estándares Nacionales, que antes fueran coordinadas por la Dirección General de Evaluación de la SEP, cuyos resultados comenzaron a publicarse anualmente desde el 2003. Con el tiempo se desarrollaron nuevos indicadores educativos y pruebas de aprendizaje como los Exámenes de la Calidad y el Logro Educativo (EXCALE), que se aplicaron por primera vez en 2005; o la Evaluación Nacional de Logros Académicos en Centros Escolares (ENLACE), desde 2006¹⁸⁶. El énfasis en la evaluación estandarizada resultaba evidente.

El INEE se encargó también de coordinar la aplicación del Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA, *Programme for International Student Assessment*), desarrollado por la OCDE y aplicado por primera vez en el año 2000. Este programa internacional evalúa a estudiantes de 15 años de todo el mundo por medio de una prueba estandarizada que se aplica cada tres años en decenas de países del mundo, entre ellos México.

La presencia y presión de organismos e instituciones internacionales sobre la política educativa de México era cada vez mayor y más evidente. A través de reportes y recomendaciones, o financiamientos condicionados, se adoptaron diversos programas, proyectos y normativas patrocinadas por organismos como la OCDE, el Banco Mundial, el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), y la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), entre otras.

La promulgación de la Ley para la Participación de las Organizaciones de la Sociedad Civil en 2004, fue aprovechada por los sectores corporativos y empresariales para ampliar sus esferas de influencia. Los espacios institucionales de participación fueron rápidamente ocupados por representantes del empresariado, desde donde impulsaron cómodamente sus agendas políticas, facilitados por su disponibilidad de

¹⁸⁶ INEE, *Las pruebas ENLACE y EXCALE. Un estudio de validación* (México: INEE, 2015).

recursos, así como por su cercanía con diversos elementos del gobierno y los medios de comunicación.¹⁸⁷

Este “activismo social” corporativo tomó un particular interés en la educación, y en apenas unos cuantos años surgieron varias nuevas organizaciones dedicadas a este tema, entre *think-tanks*, organizaciones de *lobbying* político, y muchas otras¹⁸⁸. Podemos destacar aquí el caso de Mexicanos Primero, una asociación civil-empresarial, cercana al Consejo Coordinador Empresarial (CCE) que opera desde 2004 aunque fue conformada formalmente hasta el año 2007. Fue constituida por personajes como Emilio Azcárraga Jean (Grupo Televisa); Fernando Landeros (Fundación Teletón), y el polémico Claudio X. González Guajardo, quien la presidió desde su conformación hasta el año 2017.

En 2010 se constituyó la Coalición Ciudadana por la Educación, conformada por diversas organizaciones empresariales, comerciales, televisivas, y de padres de familia, así como por múltiples periodistas, intelectuales y académicos. Esta Coalición exigió al gobierno realizar una reforma educativa, y buscó explícitamente romper con la “complicidad” entre los líderes del SNTE y el gobierno. La razón empresarial se había conseguido ya una posición importante dentro de la política educativa de México, y en los próximos años publicarían varias iniciativas de reforma.

En 2012 se reformó el artículo tercero constitucional para incluir la obligatoriedad de la educación media superior, siguiendo con la tendencia internacional en la materia, aunque se plantea cumplir con la universalización de este nivel escolar para el año 2022. El proyecto de escolarización crece.

La Reforma “Educativa” del Pacto por México

En 2012 el PRI volvió al poder. La administración presidencial de Enrique Peña Nieto (2012-2018) se apoyó en la firma del Pacto por México, una oportunista alianza de partidos rivales, para impulsar una serie de reformas estructurales. La primera de éstas

¹⁸⁷ Jarquín Ramírez, Mauro Rafael. “Empresarios y educación en el México mundializado: el momento de la ciudadanía corporativa y la nueva derecha” (Tesis de Licenciatura, Universidad Nacional Autónoma de México, 2018), 158.

¹⁸⁸ Jarquín Ramírez, “Empresarios y educación en el México mundializado”: 159; INEE, *Mapeo y análisis de la Evolución de la Política Educativa en México* (México, INEE, 2016), 25.

fue la Reforma Educativa, aprobada en tiempo récord a apenas tres meses de iniciado el gobierno peñista.

La Reforma Educativa de 2013 añade un par de párrafos sobre la “calidad” de la educación al artículo tercero constitucional, preocupación característica de la política educativa de la época, aunque no realmente nueva. Se decreta, además, la creación del Sistema Nacional de Evaluación Educativa, a cargo del INEE, y el establecimiento del Servicio Profesional Docente, lo que deriva en la publicación de la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD), y la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (LINEE).

Las modificaciones introducidas por la Reforma Educativa de 2013, así como el modo en que se argumentan en la legislación, tienen coincidencias evidentes con el discurso reformador de organizaciones empresariales como Mexicanos Primero, y con las directrices educativas promovidas por instancias multilaterales como el Banco Mundial y la OCDE. Los elementos clave de la reforma parecen tomados tal cual de producciones como el informe *Ahora es cuando: Metas 2012-2024* o el documental *¡De Panzazo!* (2012), elaborados por Mexicanos Primero; o copiados de documentos de la OCDE como *Getting It Right: Una agenda estratégica para las reformas en México* (2012)¹⁸⁹; o iniciativas como el *Systems Approach for Better Education Results* (SABER) del Banco Mundial. La influencia del capital privado sobre la política educativa es clara y profunda; los intereses empresariales han logrado imponerse como el modelo educativo hegemónico en la era contemporánea y de cara al futuro.¹⁹⁰

La reforma de 2013, y así como las evoluciones políticas previas que hemos aquí mencionado, abrieron la puerta de par en par a la intervención empresarial en la educación, e implicaron una transformación profunda en cuanto a quién establece los contenidos educativos, y determina lo que es y no es educado y educar. Se consolida

¹⁸⁹ Pueden mencionarse también otros documentos previos de la OCDE como *Mejorar las escuelas: Estrategias para la acción en México* (2010), *Establecimientos de un marco para la evaluación e incentivos para docentes: Consideraciones para México* (2011), o *México: Mejores políticas para un desarrollo incluyente* (2012).

¹⁹⁰ Santiago Igartúa, “Reforma educativa: cambios dictados por la jerarquía empresarial”, *Proceso*, no. 1923 (8 de septiembre de 2013): 16-20; Jarquín Ramírez, “Empresarios y educación en el México mundializado”: 39.

pues la intervención del sector privado en las políticas públicas, y se acentúa una tendencia que parece apuntar hacia la hegemonía empresarial.

3.4 - Reflexión Presente

Hasta aquí llegará el relato histórico de esta tesis, aunque la historia de la educación y la hegemonía de la escolarización se extienden hasta el presente y se proyectan hacia el futuro. Sin embargo, los años recientes han traído consigo algunos acontecimientos que podrían tener implicaciones en el devenir de la escolarización, y aunque su correcto análisis rebasa los objetivos y alcances de este trabajo vale la pena cuando menos hacer alguna mención antes de terminar.

Podemos señalar, por ejemplo, la reforma educativa impulsada por el gobierno del presidente Andrés Manuel López Obrador (2018-presente) con la que supuestamente se pretenden revertir varios de los cambios introducidos por las reforma del Pacto por México y la administración anterior, lo cual podría a la larga llevar a una reconfiguración de los vínculos e interdependencias entre el poder empresarial, el poder estatal y el sistema educativo escolar, pero aún queda por verse cuál será su verdadero alcance, y es todavía demasiado pronto para sacar conclusiones respecto a estos últimos desarrollos históricos en el devenir de la educación.

Es de destacarse también la irrupción de la pandemia de COVID-19 en el año 2020, coyuntura que significó una fuerte sacudida para la educación hegemónica formal y escolarizada ante la suspensión de la presencialidad. Y aunque la coyuntura sí parece haber inspirado ciertos cuestionamientos importantes hacia la escolarización que han motivado a reconsiderar otras alternativas educativas, a final de cuentas, con el regreso a la normalidad de la vida, los sistemas escolares parecen haber retomado donde se quedaron conservando saludablemente su hegemonía.

No cabe duda que la escolarización y su hegemonía continuarán configurándose y reconfigurándose en el imparable devenir del tiempo y la constante evolución de la sociedad. Hoy en día podría parecernos perfectamente “natural” la presencia generalizada de la educación escolarizada, y posiblemente nos resulte más extraña la

ausencia de instituciones escolares. Pero la historia pudo haber seguido perfectamente un rumbo distinto y la educación hegemónica pudo haber sido otra. La escolarización no es pues una inevitabilidad, ni “La” mejor ni única forma de educación, sino el resultado de un proceso histórico largo y complejo en el que el poder tuvo un papel particularmente importante, según he argumentado a lo largo de esta investigación.

A pesar de todo, la hegemonía escolar continúa con fuerza.

Conclusiones

Luego de haber explorado la relación entre hegemonía y educación, la evolución de los conceptos educativos a través de los siglos, y el proceso histórico-político de configuración de la hegemonía escolar en México, cerraré este trabajo desarrollando algunas conclusiones a las que pude llegar a raíz de la investigación realizada.

La escolarización como proceso histórico-político de hegemonía

La revisión histórica desarrollada en el Capítulo 3 de esta tesis deja ver que la escolarización y la educación se han transformado al son de los cambios y sucesiones de poder; y revela al mismo tiempo como se ha transformado el poder al son de los cambios escolares y educativos. Parece observarse una relación interesante de interrelación y reforzamiento mutuo en la cual el poder valida e impulsa la escolarización al tiempo que la escolarización valida y legitima al poder, aunque no como un proceso mecánico, ni tampoco necesariamente intencionado.

No obstante, esta relación entre escolarización y hegemonía no es lineal ni perfecta, claro está, sino que está inevitablemente atravesada por tensiones y desencuentros dentro de este proceso, y tenemos prueba de ello en la misma revisión histórica que aquí se hizo, con los conflictos entre el poder de la Iglesia, el poder del Estado y el poder empresarial. La escolarización no siguió una trayectoria lineal siempre recta y constante tampoco, sino más bien sinuosa, variable y contradictoria. Y aunque la tendencia general a largo plazo sí fue claramente de crecimiento y expansión escolar hacia su actual hegemonía, en el corto plazo hubo avances y retrocesos, por ejemplo, ante momentos de inestabilidad política que hacían complicado mantener el ritmo de escolarización.

Los cambios políticos, económicos e ideológicos de los últimos siglos han tenido como correlato cierta reorientación de las políticas y prácticas educativas, aunque sin mucho desafiar la hegemonía escolar, expresándose apenas como modelos de escolarización apenas diferenciados por la orientación que les imprime el contexto social, histórico y político.

El modelo religioso de escolarización impulsado por la Iglesia

Desde la invención de “la necesidad de mantener a los niños en la escuela”, sermoneada por Lutero en la Europa del siglo XVI, el invento de la necesidad escolar se ha distribuido por todo el mundo. La instrucción adquirió un alcance e importancia nunca antes vistos, ya fuera que se impartiera en parroquias, en habitaciones improvisadas, o en internados y colegios especialmente fundados para ese propósito.

Sin embargo, cómo se expuso en el Capítulo 3.1, poco a poco la escuela fue adquiriendo características cada vez más definidas y estructuradas. Desde el siglo XVII, personajes como Comenio comenzaban ya a articular, al menos en la teoría, un meticuloso “artificio” de organización de la enseñanza, bastante similar a la compleja estructura institucionalizada que caracteriza hoy al sistema escolar, aunque con bastante poco alcance en su época. En cuanto al caso mexicano, se expidieron Cédulas reales, y ordenanzas para normar la instrucción y el funcionamiento de las escuelas, siempre con un claro predominio de lo religioso; con el catecismo como prioridad explícita en las escuelas de primeras letras, por un lado, y con la preeminencia de Teología y Cánones como las más importantes facultades de estudios superiores durante el siglo XVIII.

La amplia diversidad de formas de crianza, enseñanza y aprendizaje que existían antes comenzaron a ser eclipsadas por el creciente predominio de la escolarización. Arranca así el *proceso de la escolarización*, que llevó a la escuela a convertirse en el sistema educativo hegemónico que es hoy.

El establecimiento sistemático de escuelas fue en un principio promovido sobre todo por los intereses de la Iglesia y por ende marcado inicialmente por una distintiva preponderancia de lo religioso. Se establece así una interesante interrelación entre la Iglesia y la educación escolar que apenas empezaba a configurarse como tal, una relación de fomento mutuo y de estímulo recíproco. La Iglesia promueve la escolarización, a la vez que la escolarización promueve la fe religiosa.

Así, durante el periodo de hegemonía religiosa y eclesiástica, tanto protestantes como católicos impulsaron y dieron forma, directa e indirectamente, a la escuela y a la instrucción que en ésta se impartía, y se valieron de ello para inculcar sus ideas en la población y para imponer su particular doctrina de la fe y la moral como la única legítima.

En síntesis, para *producir una posición católica o protestante de honda convicción*, ambas iglesias [católica y protestante] encontraron un espacio en desarrollo al cual dedicaron atención, cuidado, programas y control: la escuela. *Para gobernar a los fieles* bajo la amenaza de la existencia de otra confesión fue necesario *un proceso de afianzamiento de ciertas disposiciones, actitudes e ideas*. El proceso de escolarización, dada su longitud, su perseverancia y constancia, aparecía como la forma masiva ideal para hacerlo.¹⁹¹

Esta voluntad de *producir una posición católica o protestante de honda convicción* y de *afianzar ciertas disposiciones, actitudes e ideas* propias del cristianismo tienen como corolario y consecuencia la pretensión de erradicar cualquier otra visión no-occidental de la espiritualidad e incluso de la realidad, y la escolarización contribuyó notablemente a la ejecución de estos objetivos de manera masiva.

La motivación de conquista ideológico-religiosa detrás del modelo educativo impulsado por la Iglesia es particularmente clara en el caso de México, durante el periodo colonial en que era todavía la Nueva España. No sólo por la evangelización, dedicada a reformar las cosmovisiones “paganas” de los “indios”, sino por la educación que inculcó la moral y las costumbres “legítimas” de la metrópoli europea sobre toda la población, criollos y peninsulares incluidos. El objetivo de este modelo quedó claramente plasmado en la encomienda de “adoctrinar a los indígenas y habitantes dichos en la fe católica e imponerlos en las buenas costumbres”¹⁹², expresada en el mismo documento en que el papa Alejandro VI otorgó a la corona española el “derecho” a conquistar el recién “descubierto” continente americano.

Aunque hoy podamos asociar a la escuela con la racionalidad y el conocimiento científico propio de la Ilustración y la Modernidad, en realidad la escuela tiene expresiones previas más bien articuladas en torno a una cosmovisión teocéntrica diametralmente opuesta.

¹⁹¹ Dussel y Caruso, *La invención del aula*: 53. Subrayado propio.

¹⁹² Alejandro VI, Segunda bula Inter Caetera, 4 de mayo de 1493.

El modelo nacional de escolarización impulsado por el Estado moderno

Para el siglo XIX, la emergencia del Estado nacional moderno, inspirado en las ideas de la Ilustración, comenzó a desafiar la hegemonía del poder religioso y eclesiástico que había imperado desde hacía ya largo tiempo, y desafió también el control hegemónico que mantenían sobre las escuelas y la instrucción, según se expone a detalle en el Capítulo 3.2. Esto no significa, sin embargo, que el poder de la Iglesia y sus alcances pedagógicos desaparecen de la noche a la mañana. La autoridad religiosa permanece latente, oscilando entre el conflicto y el consenso con la cada vez más hegemónica autoridad estatal.

Este proceso de configuración y reconfiguración de la hegemonía se desarrolla, pues, en interrelación con el proceso de la escolarización, y ambos procesos se afirman y reafirman mutuamente. El Estado promueve la expansión nacional de la escolarización, a la vez que la escuela promueve los valores nacionales y los intereses estatales. Empieza a tomar forma un modelo nacional de escolarización impulsado por el Estado moderno que introduce nuevas prioridades y modifica sustancialmente la orientación del sistema educativo.

Este modelo de escolarización insiste en los principios de *obligatoriedad* y *gratuidad* escolar, e introduce la noción de instrucción “pública”, la cual establece al Estado como máxima autoridad en la materia, encargado del control y administración del sistema educativo. Sin embargo, por algún tiempo la Iglesia mantuvo todavía cierta influencia sobre la política y educación, situación que buscó superarse más adelante con la introducción del principio de *laicidad*.

La educación obligatoria apareció como la nueva herramienta para la producción masiva de obediencia, en el marco de poblaciones que migraban, ciudades que crecían descontroladamente y un ritmo de crecimiento acelerado¹⁹³

En México, una importante característica del modelo nacional es el constante esfuerzo de homogeneización, expresada claramente en la castellanización, no sólo con la imposición del lenguaje castellano como único, sino también como un proceso de

¹⁹³ Dussel y Caruso, *La invención del aula*: 93. Subrayado propio.

“alfabetización” cultural, con la invención e imposición de la mexicanidad “mestiza” por sobre las expresiones culturales indígenas que ya existían. En palabras de Vasconcelos, “el maestro misionero representa para el Estado contemporáneo un instrumento de *conquista moral y de asimilación de castas*, altamente favorable *para la meta nacional de unidad*”¹⁹⁴. Las campañas de alfabetización y castellanización impulsadas por el Estado moderno tienen un gran parecido con los esfuerzos de evangelización que antes impulsó el gobierno Virreinal, el espíritu colonizador se mantiene bajo el velo de un discurso “civilizador” que veía a las poblaciones indígenas como obstáculos al progreso¹⁹⁵, y que buscaba su asimilación e integración a la cultura nacional, por no decir que su exterminio.

El modelo nacional de escolarización en México se caracterizó también por una expansión y masificación sin precedentes. Por un lado, se llevó la escuela a los más recónditos rincones del territorio, extendiendo así el alcance del Estado, pues podemos tener por seguro que los maestros rurales fueron los primeros representantes de la autoridad estatal en muchos lugares del país. Por otro lado, el sistema escolar creció de manera masiva, con un aumento exponencial y sostenido del número de escuelas, alumnos y maestros¹⁹⁶. Además, la escolarización se desplegó a cada vez más ámbitos de la vida social. Con ello, la escolarización se convirtió decididamente en la forma educativa hegemónica, relegando a los márgenes a otras dinámicas de enseñanza y aprendizaje posibles

Puede observarse también una tendencia clara a la unificación de planes y programas escolares buscando una enseñanza más uniforme y universal, a costa de la diversidad y siempre centrándose en la realidad urbana occidentalizada. Se pensaba, por ejemplo, que el establecer un idioma nacional único serviría para consolidar el Estado, a la vez que se tenía también la idea de que “la conservación de las lenguas locales obstaculizaban la ‘civilización’ y la formación del alma nacional”¹⁹⁷. Se instauró, pues, un sistema educativo único, unificado, homogéneo y uniforme, pero no

¹⁹⁴ Vasconcelos, citado en Raby y Donís, “Ideología y construcción del Estado”, 310-311.

¹⁹⁵ Loyo y Staples, “Fin de siglo y de un régimen”, 128.

¹⁹⁶ INEE, *La educación obligatoria en México. Informe 2018* (México: INEE, 2018), 134-135.

¹⁹⁷ Loyo, “La educación del pueblo”, 155.

precisamente igualitario y marcado en realidad por profundos desequilibrios y desigualdades.

También se destaca un impulso recurrente hacia la centralización del control sobre el sistema educativo, que pareciera responder a la necesidad de consolidar el Estado o de reafirmar su poder y alcance. Puede afirmarse entonces que “la educación se convirtió en pieza de ajedrez al servicio del poder”¹⁹⁸

La escuela se volvió así un fenómeno público, masivo, homogeneizante, unificado y centralizado. Estas características permitieron que el sistema educativo pudiera ser cómodamente controlado por el Estado nacional para promover sus intereses, afirmar su poder y legitimar su hegemonía.

Políticamente, el sistema educativo es un poderoso instrumento de difusión ideológica en manos del Estado, que contribuye a lo que se describe convencionalmente como "socialización política" –o, para decirlo en otros términos, consolidación de la hegemonía de clase. Puede desempeñar tal función de manera tanto positiva como negativa: positivamente ayudando a construir un "consenso" nacional, promoviendo activamente cierta forma de conciencia; y negativamente, emprendiendo una lucha ideológica contra intereses rivales.¹⁹⁹

Resulta evidente la dimensión política del modelo nacional de escolarización impulsado por el Estado moderno, y es también bastante claro su papel en la disputa por la hegemonía del poder estatal frente al poder eclesiástico que antes fuera dominante.

El modelo empresarial de escolarización impulsado por el capital privado

Desde la década de 1970 y hasta la actualidad podemos identificar una clara incursión empresarial en la política que empezó a desafiar la hegemonía del poder estatal y nacional que había imperado hasta entonces por más de un siglo. Este movimiento político se acompañó de un renovado y reforzado interés de la iniciativa privada por la educación, que desafió también el control hegemónico que mantenía el Estado sobre las escuelas y la educación.

¹⁹⁸ Staples, “El entusiasmo por la independencia”, 126.

¹⁹⁹ Raby, “Ideología y construcción del Estado”, 307-308.

La interrelación entre el proceso de configuración y reconfiguración de la hegemonía y el proceso de la escolarización vuelve a manifestarse en este nuevo periodo de transformación. El capital empresarial comienza a interesarse en la educación y la escolarización, y poco a poco comienza a involucrarse cada vez más en su desarrollo y organización. Paralelamente, la escuela comienza a absorber y promover cada vez más los principios e intereses empresariales y neoliberales que siguen ganando fuerza en la era contemporánea. Emerge así un modelo empresarial de escolarización impulsado por capital privado que introduce nuevas prioridades y modifica sustancialmente la orientación del sistema educativo.

Entre los puntos más importantes del modelo empresarial de educación podemos destacar por un lado la descentralización y la privatización, con lo que el Estado suelta un poco el control sobre las escuelas y la administración educativa para cederlo a los gobiernos locales, a la vez que se abren cada vez más las puertas a la intervención de la iniciativa privada en la educación. En consecuencia, los grupos empresariales, así como los organismos internacionales de crédito, adquieren mayor importancia y poder dentro del ámbito de la educación.

Se adopta además un enfoque “gerencial” que imita en cierto sentido los modos de administración empresarial, orientado hacia la efectividad, la competitividad, el rendimiento escolar, y con una concepción de la educación como un bien de consumo. Por un lado, se refuerza la lógica y los procedimientos de mercado en el ámbito educativo, con lo que se pretende transformar a los padres en consumidores que deben elegir entre las diferentes opciones escolares, y donde las escuelas han de competir entre sí para ser elegidas. Además, se subraya un enfoque de “rendición de cuentas”, centrado en la certificación magisterial, y un régimen de evaluación constante por medio de exámenes estandarizados, aplicados tanto a estudiantes como a docentes.

La educación ha sido secuestrada por un discurso cada vez más económico, mercantil, incluso financiero, se la piensa cada vez más como una “inversión” de la cual se esperan ciertas ganancias y utilidades. La oferta escolar y educativa se ha vuelto una mercancía que se vende y se compra como una promesa de futuro, de bienestar, de conocimiento; se ha transformado en un negocio con el que puede lucrarse, y que no sólo ofrece beneficios económicos, sino incluso puede resultar políticamente

provechosa; presenta la oportunidad de hacerse de dinero y de poder, y aunque mucho se promete también la igualdad, en realidad esta oportunidad no es la misma para todos.

La escolarización como concepto educativo hegemónico

El discurso educativo de la realidad actual sufre de una confusión conceptual profundamente arraigada en la que la palabra “educación” suele usarse para expresar solo un fragmento de su significado. El derecho a la educación, por ejemplo, en el texto constitucional mexicano, en realidad lo que norma es la instrucción, la escolarización, la dimensión formal de la educación; mientras que otras dimensiones de la experiencia educativa quedan al margen.

La hegemonía de la escolarización ha alcanzado un grado tal que ha prácticamente exiliado del concepto de “educación” a todas las formas de hacer y pensar lo educativo que no embonan en el modelo hegemónico formal, aunque no sin que subsistan ciertos ámbitos marginales de resistencia significativa en el campo de la educación. La infinita diversidad de escenarios posibles en los que acontece la educación resulta discursivamente invisibilizada por la hegemonía significativa de la escolarización y la educación formal.

De acuerdo con la revisión histórico-conceptual del Capítulo 2 de esta tesis, los conceptos de “educación” y de “escolarización” tienen un origen y una evolución histórica completamente separada y distinta, lo cual les confiere significados eminentemente diferentes, a grado tal que sus definiciones de diccionario no hacen ninguna referencia entre sí.

Por un lado, el concepto de la “educación”, cuya raíz etimológica latina se asocia al nutrir o el amamantar y que no aparece en el castellano sino hasta el siglo XVII²⁰⁰, fue antiguamente utilizado para referirse a la crianza, la instrucción o incluso el “amaestramiento”, y se refería en un principio a la simple transmisión de saberes, costumbres, valores, hábitos y normas sociales, además de que se desarrollaba más bien en el ámbito familiar.

²⁰⁰ Ver *supra*, 17-20.

Para el siglo XVIII, el pensamiento ilustrado de figuras como Rousseau y Kant concebía la educación bajo la premisa fundamental de la incompletud humana, y de transmisión intergeneracional asimétrica y adultocéntrica del conocimiento. Para el siglo XIX, Durkheim define la educación como la “socialización metódica de la joven generación”, concepción en la que puede ya notarse un precedente de la institucionalización y sistematización “metódica” que caracteriza a la educación que pervive hasta nuestros días.

Por otro lado, la historia del concepto de “escolarización” experimenta una transformación semántica realmente drástica. Desde el término “escuela”, original y etimológicamente referido al tiempo libre que podía dedicarse al estudio, pero que poco a poco pasó a referirse más bien al espacio particular en el que se impartiera la enseñanza o la doctrina. Hasta el concepto actual de “escolarización” que alude a una “práctica educativa institucionalizada”²⁰¹ que se ha esparcido por todo el mundo y ha alcanzado un altísimo grado de sistematización, especialización y reglamentación, con programas curriculares estandarizados diseñados y vigilados por autoridades específicamente dedicadas a ellos, así como complejos sistemas de acreditación, sanción y evaluación escolar, algunos incluso internacionales.

Pareciera inútil el insistir en señalar que “escolarización” no es sinónimo de “educación”, y sin embargo en el discurso cotidiano, e incluso en el discurso académico, no suele hacerse la distinción necesaria entre estos dos términos. Las estadísticas que supuestamente han de caracterizar la educación, por ejemplo, en realidad hacen solamente referencia a la escolarización. Las políticas supuestamente “educativas” de México suelen hacer referencia solamente a reformas sobre el sistema escolar. O incluso el derecho a la educación hace en realidad referencia a la educación formal-escolarizada, caracterizada por sus subdivisiones institucionales y administrativas: “la educación inicial, preescolar, primaria, secundaria, media superior y superior”²⁰².

²⁰¹ Pablo Pineau, “Escolarización”, en *Diccionario iberoamericano de filosofía de la educación*, coord. Ana María Salmerón Castro, *et.al.* (México: FCE-UNAM, 2016). Ver *supra*, 27-35.

²⁰² CPEUM, Artículo 3o., párrafo primero.

A lo largo de los siglos, los cambios y evoluciones del lenguaje se normalizan con el uso y la repetición, mientras que los significados se internalizan hasta convertirse en un “sentido común” incuestionado.

El individuo se sirve de estos términos porque le parecen absolutamente evidentes y porque, desde pequeño, ha aprendido a ver el mundo a través de estos anteojos conceptuales. El proceso de la génesis social de estas palabras puede haberse olvidado desde hace mucho tiempo; una generación las transmite a la siguiente sin tener conciencia del proceso de cambio en su totalidad [...].²⁰³

Por un lado, imponemos significados actuales a viejos términos, sobrescribiendo sus significados convencionales, y por otro lado aplicamos conceptos modernos a tiempos pasados en los que sus significados contemporáneos no tienen un paralelo real. Esto resulta problemático para la comprensión histórica, no solo del pasado, sino también del presente; además de que representa un obstáculo para la claridad comunicativa.

Siempre que, por ejemplo, los historiadores se refieren al "currículo" de la universidad medieval, sin saberlo imponen el lenguaje del presente a la escolarización del pasado. Como resultado, se exagera la estabilidad de la práctica educativa; y los educacionistas se quedan con la impresión de que la enseñanza y el aprendizaje están relativamente protegidos de las turbulencias del cambio histórico²⁰⁴.

Si pasamos por alto el hecho de que los conceptos a través de los cuales vemos el mundo educativo son históricos y, por el contrario, tomamos su significado como algo constante e invariable, podría parecer que la educación “es como es y punto”, con lo que no se suele concebir la posibilidad de que ésta sea o haya sido diferente de como es ahora, y en un contexto de hegemonía escolar resulta, pues, prácticamente impensable que podamos educarnos fuera de la escuela o fuera de las lógicas escolares en general. Así, se llega a perder la noción de que no siempre hubo una educación formal-

²⁰³ Norbert Elias, *El proceso de la civilización* (México: FCE, 1989), 60.

²⁰⁴ David Hamilton, *Towards a Theory of Schooling* (Nueva York: Falmer Press, 1989), 35.

escolarizada en el mundo, lo que a su vez evita que cuestionemos el actual predominio de la escolarización, y nos impide imaginar y considerar otras alternativas posibles.

La escolarización como sistema hegemónico y hegemónico.

Pareciera que la explicación de la hegemonía escolar se encuentra en su interrelación e interdependencia con el poder. Según lo que se ha podido aquí observar, la escolarización fue “hegemónica”, en tanto que fue inicialmente promovida e impulsada hacia la hegemonía por el poder religioso de la Iglesia, para luego continuar su expansión y consolidación al amparo del Estado, y finalmente alcanzar su globalización gracias, en parte, al cada vez más dominante patrocinio del capital empresarial. Los grupos que han detentado el poder hegemónico a lo largo de los últimos siglos han apadrinado a la escolarización y facilitado su hegemónica por encima de otras alternativas educativas o formativas que no recibieron el mismo impulso.

Pero la escolarización no solamente ha sido hegemónica, sino que ha sido también “hegemónica”, en tanto que ha tomado parte en los cambios y transformaciones en el equilibrio de poderes, promoviendo ciertos principios, discursos e intereses por sobre otros, y participando de la hegemonía del poder eclesiástico primero, del poder estatal después, e inclinándose recientemente hacia la hegemonía empresarial. La educación contribuye en gran medida a construir la realidad sobre la que se existe; se define lo que es bueno o malo, correcto o incorrecto; lo que es “normal” o “anormal”, deseable o indeseable, lo que es legítimo e ilegítimo. Y en ese sentido, la escolarización impulsada por los poderes en turno ha contribuido a construir la visión dominante del mundo de acuerdo con las prerrogativas del poder hegemónico en turno, actuando así como un sistema hegemónico, que puede aprovecharse para reforzar y reproducir el orden hegemónico existente.

A lo largo de su proceso de configuración histórico-política, la escolarización adquirió y asumió como características fundamentales ciertas estructuras y dinámicas de poder que se corresponden con la lógica de la hegemonía. Muestra de ello es, por ejemplo, la racionalidad jerárquica que permea a la organización escolar tradicional y las

relaciones educativas que operan dentro de ella, marcando una desigualdad de poder y de saber entre la adultez y la infancia, entre el profesorado y el alumnado; lógica jerárquica que reverbera como un constante recordatorio que construye una realidad de dominantes y dominados que presenta como legítima y normal.

La dimensión educativa del poder, y la dimensión política de la educación han sido repetidamente realizadas a través de la escolarización, un método educativo profundamente institucionalizado y normado que permite un control exhaustivo y firme de la educación; control que puede ser aprovechado para orientar su potencial político en la dirección que se convenga. La escolarización es hoy el método y sistema educativo hegemónico, y lo ha sido desde hace ya varios siglos, porque ha sido hegemónica como parte de un particular proceso de configuración en cercana interrelación con los poderes hegemónicos, y porque resulta convenientemente hegemónica para los poderes en torno a los que se ha configurado.

Reflexiones generales

Para cerrar este trabajo aprovecharé estas últimas páginas para manifestar algunas opiniones y reflexiones personales detonadas como resultado del proceso de esta investigación. Suspendiendo por un breve momento el rigor académico de la objetividad me permitiré expresar mi posicionamiento respecto a algunas de las problemáticas y dilemas en cuanto a la educación, la escolarización y la hegemonía.

Primero que nada, tengo claro que el cuestionamiento del sistema escolar y la hegemonía que mantiene sobre la actual realidad de la educación del que parto en esta investigación, al desarrollarse dentro del ámbito académico existe desde dentro de la misma estructura hegemónica que pretendo poner en cuestión. Paradójico y conflictivo cuestionamiento de una realidad y una estructura social que ha sustentado y orientado mi existencia por más de veinte años, por casi toda mi vida; y así como lo ha hecho conmigo, ha marcado también la existencia de una enorme proporción de la población de México y del mundo.

“Ser joven y no ser revolucionario es una contradicción hasta biológica”, decía Salvador Allende²⁰⁵; sin embargo, la juventud mexicana está obligada²⁰⁶ a internarse en un sistema que los confina cotidianamente a los cuatro muros de un aula, les impone un programa de actividades estrictamente calendarizado, y los somete a las autoridades docentes y escolares. Podríamos decir, entonces, que la escolarización así entendida resulta incluso una contradicción del espíritu juvenil.

El discurso que promueve la escolarización como el medio que supuestamente permite a la población superar los obstáculos y desventajas que les ha impuesto la historia, pareciera en realidad acabar siendo cómplice de los discursos clasistas que afirman que “el pobre es pobre porque quiere”, y que la superación de su condición depende solamente de su actuar, de su trabajo, y de la educación que se procure. “No es posible democratizar la enseñanza de un país sin democratizar su economía y sin democratizar, por ende, su superestructura política” afirma Mariátegui²⁰⁷.

La educación, bajó un análisis crítico e histórico como el que se ha desarrollado en esta tesis, más que una experiencia liberadora y enriquecedora, pareciera revelarse como un juego de poder, entre un adulto que enseña a un “menor”, o una Iglesia que predica a un feligrés, o un Estado que alecciona a sus ciudadanos. Una estructura en la que no es el educando quien está a cargo de la educación, sino un sistema social y político históricamente situado; de modo que esa educación no responde a la persona o la comunidad que la procura para sí, sino que responde a los intereses del sistema que la organiza, la regula, la administra, y la evalúa, a los intereses del poder en turno. Bajo esos parámetros podríamos decir que el “desarrollo humano” que brinda esta educación sólo será facilitado hasta donde el sistema considere conveniente. La educación formal y escolarizada tendrá siempre como límites aquellos que le imponga la autoridad que la formaliza.

²⁰⁵ Salvador Allende, Discurso en el auditorio central del Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de Guadalajara, 2 de diciembre de 1972.

²⁰⁶ Me refiero a la obligatoriedad de la educación elemental establecida en el Artículo 3o. de la Constitución política de los Estados Unidos Mexicanos.

²⁰⁷ José Carlos Mariátegui, “El proceso de la instrucción pública,” en *7 ensayos de interpretación de la realidad peruana* (Caracas: Fundación Biblioteca Ayacucho, 2007), 98.

En este sentido, la transformación educativa y la lucha pedagógica no pueden omitir la lucha política. El propio Paulo Freire señala que "la confrontación no es pedagógica sino política. No es peleando pedagógicamente que voy a cambiar la pedagogía"²⁰⁸. No es suficiente con cambios y adaptaciones pedagógicas aisladas, sino que hacen falta modificaciones políticas estructurales, la educación no existe ni se desarrolla de manera aislada, sino que se vincula e interrelaciona, como hemos visto, con el devenir político y los cambios de poder.

Cuestionar la existencia de la escuela permite poner atención en otras formas de paliar las desigualdades que aquejan a nuestro mundo. Es necesario superar el paradigma monolítico de la educación, aunque no se trata tampoco de demolerlo y hacerlo polvo, sino de permitirnos ver más allá de la escuela, levantar estructuras educativas alternas a un nivel equivalente, o simplemente dejar que crezcan y se arraiguen otras formas de educar.

Para construir un verdadero sistema educativo multidimensional se requiere considerar otras formas posibles de educarse, reconociéndolas como legítimas, válidas y valiosas. Fomentar la formación ocupacional práctica y el "aprender haciendo". Apoyar el estudio libre y autogestivo, facilitando el acceso a materiales didácticos y herramientas digitales de aprendizaje, así como a espacios públicos de conocimiento como bibliotecas, museos o casas de cultura, reconociendo la validez del aprendizaje personal a la vez que se auspicia la disponibilidad de las tutorías directas. Incluso revalorizar las modalidades escolares abiertas o a distancia, que aunque existen en cierta medida dentro de la esfera de la escolarización hegemónica no han logrado el alcance y reconocimiento de que goza la presencialidad escolar. Además de impulsar eventos y actividades académicas, culturales y de divulgación, así como ambientes y dinámicas cotidianas para la reflexión colectiva y el compartir de saberes. A decir de Freire, la realidad educativa actual "nos impone la necesidad de inventar situaciones creadoras de saberes"²⁰⁹.

²⁰⁸ Paulo Freire, *El grito manso* (Buenos Aires, Siglo XXI, 2003), 60.

²⁰⁹ Freire, *El grito manso*, 46.

“No pongas todos los huevos en la misma canasta”, nos advierte la sabiduría popular del refranero cotidiano, y sin embargo, en materia educativa hace ya un par de siglos en que insistimos tercamente en hacer precisamente eso que el sonado refrán nos aconseja evitar. Mucho se habla siempre de la enorme importancia de la educación, pero se sigue empujando a la niñez y la juventud dentro de un mismo sistema educativo monolítico, *una misma canasta para todos los huevos*, confinando al llamado “futuro del planeta” dentro del sistema educativo moderno único, homogéneo, e invariable.

Se ha buscado obstinadamente remendar, reformar, corregir, afinar, y perfeccionar el sistema educativo-escolar por largos años, incluso siglos; como si fuera una máquina a la que cada cierto tiempo se le pone aceite, y se le cambian algunas piezas desgastadas por otras ligeramente distintas para que deje de chirriar y funcione de mejor manera. Pero quizá no se trata de apostarle todo a la posibilidad de construir un sistema escolar perfecto, ni del extremo opuesto de desaparecer el sistema escolar – esa radical interpretación de la desescolarización fue cuestionada por el propio Iván Illich–. La respuesta podría encontrarse a medio camino entre una y otra alternativas.

Ante todos los problemas y complicaciones que enfrenta la escolarización en la actualidad, creo que ganaríamos mucho como sociedad si dejáramos de intentar hacer caber toda la complejidad, diversidad y variabilidad del fenómeno educativo en una estructura única que además se resiste al cambio. Quizá lo que hace falta sea un ambiente educativo más diverso, en el que no se imponga ningún sistema como hegemónico, y en el que se reconozca la misma importancia a otros espacios, tiempos, relaciones y estrategias de aprendizaje.

Bibliografía

- Aboites**, Hugo. "El derecho a la educación en México: del liberalismo decimonónico al neoliberalismo del siglo XXI". *Revista mexicana de investigación educativa* 17, no. 53 (2012): 361-389.
- Allende**, Salvador. Discurso en el auditorio central del Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de Guadalajara, 2 de diciembre de 1972.
- Burke**, Peter. "Institucionalización del conocimiento: Viejas y nuevas instituciones", en *Historia Social del Conocimiento. De Gutenberg a Diderot*. Barcelona: Paidós, 2002: 33-49.
- Cámara de Diputados**. "Reformas Constitucionales por Artículo", Cámara de Diputados. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/cpeum_art.htm
- Carrasco**, Alejandro y Helen M. **Gunter**. "The "private" in the privatisation of schools: the case of Chile", *Educational Review* 71, no.1, (2019): 71.
- Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública (**CESOP**), "Antecedentes", en *Educación*, Consultado en: http://archivos.diputados.gob.mx/Centros_Estudio/Cesop/Comisiones/educacion.htm
- Comenio**, Juan Amós. *Didáctica Magna*, México: Porrúa, 1998.
- Corominas**, Joan. *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana*. Madrid: Gredos, 1987.
- Cuesta**, Raimundo. *Felices y escolarizados. Crítica de la escuela en la era del capitalismo*. Barcelona: Octaedro, 2005.
- Cuesta**, Raimundo. "La escuela y el huracán del progreso ¿por qué todavía es hoy necesaria una crítica histórica de la escolarización de masas?", *Indaga. Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanas*, no. 4 (2006), 53-94.
- Doval Salgado**, Lisardo. Acercamiento etimológico al término "Educación". *Revista Española De Pedagogía* 37, no. 146 (octubre-diciembre 1979): 115-121.
- Durkheim**, Emile. *Educación y sociedad*, Barcelona: Península, 1975: 63-64.
- Dussel**, Inés, y Marcelo **Caruso**. *La invención del aula*, Buenos Aires: Santillana, 1999.
- Elias**, Norbert. *El proceso de la civilización*. México: FCE, 1989.
- Elias**, Norbert. "Hacia una teoría de los procesos sociales." En *La civilización de los padres*

y otros ensayos, 139-197. Bogotá: Norma, 1998.

Fair, Hernán. "La globalización neoliberal: Transformaciones y efectos de un discurso hegemónico", *Kairos: Revista de temas sociales*, no. 21 (junio 2008): 3 (1-18).

Fisher, Trevor. "The Era of Centralisation: the 1988 Education Reform Act and its consequences", *FORUM* 50, no. 2 (2008): 257.

Fuller, Kay y Howard **Stevenson**. "Global education reform: understanding the movement", *Educational Review* 71, no.1, (2019): 1-4.

Freire, Paulo. *El grito manso*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2003.

Galván Lafarga, Luz Elena. "Hacia la formación del sistema educativo mexicano: 1867-1910", en *Derecho a la educación*, 55-82. Ciudad de México: INEHRM/UNAM, 2016.

García Benavente, José Félix. "José Vasconcelos creador de la educación social en México", *Boletín Redipe* 4, no. 10 (2015): 17-41.

George, Susan. "Breve historia del neoliberalismo: veinte años de economía de élite y las oportunidades emergentes para un cambio estructural." Ponencia presentada en la *Conferencia sobre soberanía económica en un mundo en proceso de globalización*. Bangkok, marzo 1999.

Gillard, Derek. "Thatcher and the New Right." En *Education in England: a history*, (2018). Consultado en www.educationengland.org.uk/history.

Gonzalbo Aizpuru, Pilar. "El virreinato y el nuevo orden", en *Historia mínima de la educación en México*, coord. Dorothy Tanck de Estrada, 36-66. México: Colmex, 2010.

Greaves L., Cecilia. "La búsqueda de la modernidad", en *Historia mínima de la educación en México*, coord. Dorothy Tanck de Estrada 188-216. México: Colmex, 2010.

Gramsci, Antonio. *El materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce*. Buenos Aires: Nueva Visión, 1971.

Gramsci, Antonio. *Notas sobre Maquiavelo y sobre el estado moderno*. Madrid: Nueva Visión, 1980.

Gramsci, Antonio. *La alternativa pedagógica*. México: Fontamara, 2007.

Guichot Reina, Virginia. "Historia de la educación: reflexiones sobre su objeto, ubicación epistemológica, devenir histórico y tendencias actuales," *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)* 2, no. 1 (2006):11-51.

Gutiérrez Herrera, Lucino y Francisco J. **Rodríguez Garza**, "El pensamiento educativo en el México posrevolucionario," en *Tiempo y devenir en la historia económica de México*, coordinado por Francisco J. Rodríguez Garza y Santiago Ávila Sandoval, 351-386. México: UAM-Azcapotzalco, 2002.

- Hamilton**, David. *Towards a Theory of Schooling*. Nueva York: Falmer Press, 1989.
- Hidalgo-Pego**, Mónica. “La reforma de 1843 y los reglamentos del Nacional Colegio de San Ildefonso”, *Revista iberoamericana de educación superior* 4, no. 10, (2013): 56-73.
- Igartúa**, Santiago. “Reforma educativa: cambios dictados por la jerarquía empresarial”, *Proceso*, no. 1923 (8 de septiembre de 2013): 16-20.
- Illich**, Iván. “La Sociedad Desescolarizada”. En *Obras Reunidas Vol. I*, México: FCE, 2006.
- Illich**, Iván. “La historia del *homo educandus*”. En *Obras Reunidas Vol. II*, 515-519. México: FCE, 2008.
- Illich**, Iván. “Un alegato en favor de la investigación sobre el alfabetismo laico”, *Revista de Educación*, no. 288 (1989), págs. 45-61.
- Jarquín Ortega**, María Teresa. “Educación Franciscana”, en Luz Elena Galván (coord.) *Diccionario de historia de la educación en México*, México, Conacyt, CIESAS-DGSCA, UNAM, 2002. Consultado en http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_17.htm
- Jarquín Ramírez**, Mauro Rafael. “Empresarios y educación en el México mundializado: el momento de la ciudadanía corporativa y la nueva derecha.” Tesis de Licenciatura, Universidad Nacional Autónoma de México, 2018.
- INEE**, “La expansión del sistema educativo y la capacidad del Estado para cubrir la demanda de espacios en la escuela.” En *La educación obligatoria en México. Informe 2018*. México, INEE, 2018 Consultado en https://www.inee.edu.mx/medios/informe2018/04_informe/capitulo_0301.html
- INEE**. *La educación obligatoria en México. Informe 2017*. México: INEE, 2017.
- INEE**. *Mapeo y análisis de la Evolución de la Política Educativa en México*, México, INEE, 2016.
- INEE**, *Las pruebas ENLACE y EXCALE. Un estudio de validación*. México: INEE, 2015. Consultado en: <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/P1C148.pdf>
- INEGI**. “Cuéntame de México. Asistencia escolar”. INEGI. <https://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/asistencia.aspx?tema=P> (Consultado 25/08/2022).
- Kant**, Immanuel. *Sobre Pedagogía*. Argentina: Encuentro Grupo Editor, 2009.
- Loyo**, Engracia. “La educación del pueblo”, en *Historia mínima de la educación en México*, coordinado por Dorothy Tanck de Estrada, 154-187. México: Colmex, 2010.

- Loyo**, Engracia y Anne **Staples**, “Fin de siglo y de un régimen”, en *Historia mínima de la educación en México*, coord. Dorothy Tanck de Estrada, 127-153. México: Colmex, 2010.
- Luengo Navas**, Julián. “La educación como objeto de conocimiento. El concepto de educación”, en María del Mar del Pozo Andrés, *et.al.*, *Teorías e instituciones contemporáneas de educación*, Madrid: Biblioteca Nueva, 2004.
- Mariátegui**, José Carlos. “El proceso de la instrucción pública.” En *7 ensayos de interpretación de la realidad peruana*, 86-133. Caracas: Fundación Biblioteca Ayacucho, 2007.
- Martín Sánchez**, Miguel A. “Implicaciones Educativas de la Reforma y Contrarreforma en la Europa del Renacimiento”, en *Cauriensia*, Vol. V (2010), 215-236.
- Martínez Rizo**, F. (Coord.), *Las pruebas ENLACE y EXCALE. Un estudio de validación*. México: INEE (2015). Consultado en: <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/P1C148.pdf>
- Meneses Morales**, Ernesto. *Tendencias educativas oficiales en México. 1976-1988*. Tomo V. México: Centro de Estudios Educativos, 1997.
- Noro**, Jorge Eduardo. “Origen, glorificación y crisis de la escuela moderna. De la escuela sagrada a la escuela profana.” *Investigación y Postgrado* 25, no. 2-3, (2010): 291-316.
- OECD**. *Education at a Glance 2020: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing, 2020.
- Olivera Campirán**, Maricela. “Evolución histórica de la educación básica a través de los programas nacionales: 1921-1999”, en *Diccionario de historia de la educación en México*, coord. Luz Elena Galván (México, Conacyt, CIESAS-DGSCA, UNAM, 2002). Consultado en http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_6.htm
- Our World in Data**. “Duration of compulsory education”, Our World in Data. <https://ourworldindata.org/grapher/duration-of-compulsory-education?tab=table&country=~SLV> (Consultado el 25/08/2022).
- Our World in Data**. “Official entrance age to compulsory education”, Our World in Data. <https://ourworldindata.org/grapher/official-entrance-age-to-compulsory-education?tab=table> (Consultado el 25/08/2022).
- Pineau**, Pablo. 2001. “¿Por qué triunfó la escuela?, o la modernidad dijo: ‘Esto es educación’ y la escuela respondió: ‘Yo me ocupo’”, en Pablo Pineau, Inés Dussel y Marcelo Caruso. *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Pineau**, Pablo. “Escolarización”. En *Diccionario Iberoamericano de Filosofía de la Educación*, coord. Ana María Salmerón Castro, *et.al.* México: FCE-UNAM, 2016. <https://www.fondodeculturaeconomica.com/dife/definicion.aspx?l=E&id=61>

- Puentes Cala**, Mauricio, y Ivonne **Suárez Pinzón**. "Un acercamiento a Gramsci: la hegemonía y la reproducción de una visión del mundo." *Revista Colombiana de Ciencias Sociales* 7, no. 2 (julio-diciembre 2016): 449-468.
- Quijada Mauriño**, Mónica. "¿Qué nación? Dinámicas y dicotomías de la nación en el imaginario hispanoamericano", en *Inventando la nación: Iberoamérica siglo XIX*, coord. Antonio Annino Von Dusek y François-Xavier Guerra, 287-315. México: FCE, 2003.
- Raby**, David L. y Martha **Donís**. "Ideología y construcción del Estado: la función política de la educación rural en México: 1921-1935," *Revista Mexicana de Sociología* 51, no. 2, Visiones de México (Abr.-Jul. 1989): 305-320.
- Ramírez**, Francisco O. y John **Boli**, "The Political Construction of Mass Schooling: European Origins and Worldwide Institutionalization." *Sociology of Education* 60, no. 1 (Ene. 1987): 2-17.
- Ramírez Sevilla**, Rosaura. e Ismael Ledesma Mateos, "La educación pública en México en el siglo XIX. La ley de instrucción pública durante el Segundo Imperio." En *La legislación del segundo imperio*, varios autores, 173-191. México: Jurídicas/UNAM, 2016.
- Rodríguez**, Roberto. "Los cambios educativos tras la Reforma Luterana en el siglo XVI." *Textos y Contextos desde el sur* 3, no. 6 (Julio 2018): 23-37.
- Rousseau**, Jean-Jacques. *Emilio o De la Educación*. Santiago: JUNJI, 2016.
- Sahlberg**, Pasi. "How GERM is infecting schools around the world?", (2012). Recuperado de <https://pasisahlberg.com/text-test/>
- Salit**, Celia. "Enseñanza y aprendizaje". En *Diccionario Iberoamericano de Filosofía de la Educación*, coord. Ana María Salmerón Castro, et.al. México: FCE-UNAM, 2016. [Consultado en: <https://www.fondodeculturaeconomica.com/dife/definicion.aspx?l=E&id=59>]
- SEP**, "Programa para la Modernización Educativa 1989-1994", Diario Oficial de la Federación, 29 de enero de 1990. [Consultado en: http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4642789&fecha=29/01/1990].
- SEP**, "Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica", Diario Oficial de la Federación, 19 de mayo de 1992, [Consultado en: <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/b490561c-5c33-4254-ad1c-aad33765928a/07104.pdf>]
- Staples**, Anne. "El entusiasmo por la independencia", en *Historia mínima de la educación en México*, coordinado por Dorothy Tanck de Estrada, 99-126. México: Colmex, 2010.
- Suárez Litvin**, Roldan Tomasz. "El sentido histórico del proyecto educativo de Lutero (I)." *Frónesis* 10, no. 3, (Dic. 2003), 9-56.

- Tanck de Estrada**, Dorothy. “El siglo de las luces”, en *Historia mínima de la educación en México*. México: Colmex, 2010: 97.
- Tanck de Estrada**, Dorothy. “Castellanización, política y escuelas de indios en el Arzobispado de México a mediados del siglo XVIII”, *Historia Mexicana* 38, no. 4 (abril-junio, 1989): 701-741.
- UNESCO**. *Global Education Monitoring Report - 2017/2018. Accountability in education: meeting our commitments*. París: UNESCO, 2017.
- UNESCO**. *Cumplir los compromisos: ¿van los países por el buen camino para alcanzar el ODS 4?* París: UNESCO, 2019.
- UNESCO**. *Clasificación Internacional Normalizada de la Educación. CINE 2011*. Montreal: UNESCO, 2013. Subrayado propio.
- UNICEF**. *Superando el adultocentrismo*. Chile: UNICEF, 2013.
- Valle Cruz**, Maximiliano. “Modernización educativa o reconstrucción de la legitimidad del Estado en México”, en *Papeles de Población*, vol. 5, núm. 20 (abril-junio, 1999), pp. 225 - 260.
- Viñao Frago**, Antonio. “La escuela y la escolaridad como objetos históricos. Facetas y problemas de la historia de la educación”, *Espacios en blanco. Serie indagaciones* 18, no. (2008): 39-78.