

MIGUEL ÁNGEL VERTIZ GALVÁN
Coordinador



**ENSAYOS HISTÓRICOS SOBRE
REFORMAS EDUCATIVAS EN MÉXICO**



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL



ENSAYOS HISTÓRICOS SOBRE REFORMAS EDUCATIVAS EN MÉXICO

Miguel Ángel Vértiz Galván (coordinador)



ENSAYOS HISTÓRICOS SOBRE REFORMAS
EDUCATIVAS EN MÉXICO
Miguel Ángel Vértiz Galván

1a. edición febrero de 2017.

© Derechos reservados por la Universidad Pedagógica Nacional
Esta edición es propiedad de la Universidad Pedagógica Nacional,
Carretera al Ajusco núm. 24, col. Héroes de Padierna, Tlalpan, CP 14200,
México, Ciudad de México.

www.upn.mx

ISBN 978-607-413-255-7

LA422
E54.6

Ensayos históricos sobre reformas educativas en México / coord.
Miguel Ángel Vértiz Galván. -- México : UPN, 2016
1 recurso electrónico (79 p.) 1.1 Mb. ; archivo PDF -- (Cuadernos
Digitales)

1. Educación y Estado -- México 2. Cambio educativo -- México
I. Vértiz Galván, Miguel Ángel II. Ser.

Queda prohibida la reproducción parcial o total de esta obra, por cualquier
medio, sin la autorización expresa de la Universidad Pedagógica Nacional.
Hecho en México.

ÍNDICE

Introducción	4
<i>Miguel Angel Vértiz Galván</i>	
Capítulo 1. Reformas educativas y cambio institucional a través de la historia en México	10
<i>Miguel Angel Vértiz Galván</i>	
Capítulo 2. La reforma del artículo tercero constitucional de los años	37
<i>María Teresa De Sierra Neves</i>	
Capítulo 3. Equidad y democracia en el derecho a la educación en México: un recorrido por sus políticas educativas	54
<i>Leticia Rocha Herrera</i>	
Reseña de los autores	77

INTRODUCCIÓN

El presente libro colectivo es producto del trabajo de reflexión conjunta de profesores de la “Universidad Pedagógica Nacional” (UPN) que comparten el interés por el estudio de las Reformas Educativas en México. Las ideas que dieron forma al presente volumen se ha desarrollado desde hace cinco años, aunque el trabajo para integrar los ensayos presentes se desarrolló durante el transcurso del año 2015. Los antecedentes fueron los grupos de ponencias presentadas en el *Simposio 200 años de Políticas Educativas y Reformas del Sistema Educativo Nacional Mexicano*, del IV Congreso Iberoamericano de Pedagogía, llevado a cabo en el mes de septiembre de 2010 y el *Foro 200 años de políticas de la educación en México* en el mes de octubre del mismo año, dentro de las jornadas de conmemoración del bicentenario de la independencia y el centenario de la revolución mexicana en la UPN.

La motivación del grupo inició en el año 2009, al considerar pertinente realizar un evento académico en la UPN acerca del desarrollo de la educación pública en México durante su vida independiente, por lo que nos dimos a la tarea de elaborar una propuesta de foro nacional, considerando que la UPN es no solo la institución pertinente, sino también la obligada moral e históricamente para dar ante la sociedad mexicana la reflexión sobre la trayectoria y devenir de la educación pública; la propuesta consistía en la organización de un evento donde se presentaran reflexiones en torno a las políticas educativas y el desarrollo del sistema educativo nacional del periodo comprendido entre los años 1810 y 2010, como todo corte temporal es arbitrario, pero guardaba la intención de abarcar el periodo histórico enmarcado por el inicio de la guerra de independencia y la declaratoria

oficial del bicentenario de la independencia de México, manteniendo la flexibilidad de abarcar periodos anteriores que contextualicen o sirvan de antecedente a los procesos de transformación de la educación pública en el México independiente.

Después de enfrentar la difícil cuesta burocrática, en 2010 nos avocamos a desarrollar tales reflexiones como grupo de académicos. La propuesta de foro se transformó en el Simposio *200 años de Políticas Educativas y Reformas del Sistema Educativo Nacional Mexicano*, que propusimos a los organizadores del IV Congreso Iberoamericano de Pedagogía, por ser el evento que incluyó dentro de sus temas *La educación 200 años después de la Independencia*; propuesta que fue aceptada y la llevamos a cabo presentando ponencias de un grupo de ocho profesores. Como resultado de este ejercicio, a la vez que reivindicamos la responsabilidad autoasumida de dar a conocer esta reflexión como académicos adscritos a la UPN, generamos una primera versión de documentos que constituyeron la base del presente libro.

Vista la bienvenida e interés que despertó el mencionado simposio, la propuesta inicial de foro nacional fue incluida en los eventos conmemorativos de la UPN que se realizaron en el mes de octubre de 2010, aunque no hubo tiempo de realizar una convocatoria más amplia al resto de los colegas de la universidad, nos permitió llevar a cabo una discusión colegiada entre los académicos que iniciamos para presentar versiones revisadas y mejoradas de nuestras ponencias anteriores con una mejor articulación.

El esfuerzo final lo constituyó la recuperación del y la posterior reflexión que permitió la elaboración de documentos más formales, para integrar una obra colectiva donde cada ponencia fuese un capítulo, aunque cinco de las participaciones en el simposio y foro nacional citados no concluyeron en trabajos formalmente entregados, el presente ejemplar es un libro temático, donde lo más relevante es dar cuenta del ejercicio

académico sobre la reflexión de las reformas educativas a través de la historia.

La pertinencia de repasar la historia en este momento, en el cual se reinstala el tema de la reforma educativa como uno de los principales debates sociopolíticos del país, es que nos recuerda que en otros momentos de la historia se han hecho reformas educativas que generan grandes debates nacionales, con importantes efectos en los actores sociopolíticos con resultados muy distintos dependiendo de las condiciones históricas, pero también de la estrategia de implementación e integración de los diferentes actores de la sociedad.

La forma que en las siguientes páginas se aborda la Historia, entendida como indagación del pasado, se adhiere a la tesis del movimiento, el cambio y la transformación de los hechos indagados, en nuestro caso el centro común de interés y que constituye el eje aglutinador de los documentos, es la transformación del sistema educativo nacional y la forma en que las acciones gubernamentales han protagonizado tales transformaciones; particularmente se reflexiona sobre fenómenos específicos que determinaron las transformaciones como el papel de las instituciones en las reformas educativas en el documento de Miguel Ángel Vértiz; el efecto del sincretismo de los discursos políticos que aborda María Teresa De Sierra; y la institucionalización de valores de equidad y democracia que analiza Leticia Rocha.

Por lo anterior, el presente volumen no es un recorrido de la historia de México, pues sobre esto ya se ha escrito un enorme acervo de excelentes documentos; en su lugar decidimos elegir momentos representativos de la historia de la educación pública como puntos de referencia para analizar los temas mencionados, que nos permitió obtener conclusiones que sirven como experiencias recuperables para la política educativa actual, partiendo del planteamiento de Juan Brom en *Esbozo de historia universal*, en el que la Historia ha de servir para investigar las formas de mejorar

el funcionamiento de la sociedad, en nuestro caso de las acciones gubernamentales dirigidas al desarrollo de la educación pública en México, con lo cual también hacemos una reflexión sobre la Historia con la honestidad intelectual de saber que elaboramos una narración desde el punto de vista de nuestra formación académica particular, evitando la pérdida de principios que señala Lucien Febvre en *Combates por la Historia*, consecuencia de la codificación de los hechos según el oficio de quien lo cuenta; así no negamos que el interés de las presentes reflexiones está en el análisis de la política educativa, por lo que los capítulos siguientes resultarán de interés a estudiosos de la educación pública con énfasis en la ciencia política y las políticas públicas, en un cruce de discursos que pasan por la filosofía, la sociología y la economía.

La organización de los documentos no está hecha en orden cronológico, pues cada uno presenta una reflexión específica con cortes temporales diferentes, en el primer capítulo Miguel Angel Vértiz elige cinco momentos históricos con el objeto de reflexionar el papel que jugaron las instituciones en el cambio educativo inducido por cinco reformas educativas: La sustitución de los templos escuela de los nahuas por la educación religiosa de los jesuitas; las reformas Borbónicas de la Nueva España; Las reformas educativas del porfiriato; Las reformas educativas postrevolucionarias; y las reformas de descentralización de los años 90. Parte de la perspectiva del análisis institucional y propone como hipótesis que la política educativa requiere la institucionalización de una figura reconocida que legitime la rectoría de la educación, la cual no siempre ha sido el Estado como el caso de la conquista donde las órdenes religiosas la ejercían con legitimidad, destacando el caso en el cual la crisis en las fuentes de legitimidad genera cambios no esperados como sucedió durante las reformas borbónicas, por otra parte, analiza la fuerza de las instituciones para inhibir cambios abruptos, en cuyo caso los cambios se realizan por procesos de adaptación de las anteriores prácticas a las nuevas

circunstancias. Como conclusión del análisis de estos cinco momentos históricos de la educación mexicana, queda ilustrado que la institucionalización de las políticas educativas debe ser congruente con las fuentes vigentes de legitimidad social para lograr influir en el sistema educativo; por otra parte, que las características institucionales y formas de interacción social que demuestran cierto nivel de eficacia o satisfacción social, adquieren una fuerte institucionalización y como consecuencia son más resistentes al cambio.

En el segundo capítulo María Teresa De Sierra Neves, presenta el análisis de la reforma al artículo tercero constitucional durante la década de 1930, propone como hipótesis que el proyecto educativo de la educación socialista no representó el intento de instaurar algún paradigma ortodoxo socialista en la educación pública del país, como se debate en la historiografía tradicional, sino que el proceso resultó en el sincretismo entre la mística de la revolución mexicana y el proyecto teórico de educación socialista, resultado de un proyecto social inherente al discurso revolucionario y del desarrollo de las ideas y experiencias históricas de diversos actores, entre los cuales se encontraban los maestros; concluye que dentro de la complejidad de opiniones sobre el papel de la educación pública en aquella década, la mediación de los poderes regionales fue determinante en el posicionamiento de los maestros.

Leticia Rocha Herrera, analiza lo que ha sido el derecho a la educación de los gobiernos postrevolucionarios y de las políticas de la unidad nacional y de modernización, tomando como base lo que ha significado para la educación mexicana y sus principios liberales de equidad y democracia el acceso a la educación como derecho social.

Esperando que las reflexiones expuestas en la presente obra, sean de interés para el lector, particularmente para los interesados en el estudio de las políticas educativas, solo resta agradecer a la licenciada María Teresa Bríndis Pérez, exdirección de

Difusión Cultural y Extensión Universitaria de la UPN Ajusco, y a su personal por haber facilitado el trabajo que permitió culminar el presente libro.

No menos importante resultó el trabajo de Lorena Itzel Ortega Cardos, quien realizó la integración y adecuación de los documentos, apoyo sin el cual no hubiese sido posible la publicación de este libro, por lo que también, y de forma muy especial, se extiende el agradecimiento al maestro Mario Villamil Granados, quien apoyo el proceso de realización del foro 200 años de políticas de la educación en México.

Finalmente, es importante dejar manifiesto nuestro agradecimiento y reconocimiento a los colegas que participaron en alguna o la mayoría de las etapas del proyecto que culminó en la presente obra, que por diversas razones sus documentos no fueron integrados, pero cuya participación dio vida y sentido al grupo de académicos que nos apropiamos la tarea de pensar y proponer un análisis de las historias de la política de la educación en México a la luz de su bicentenario, con mucho cariño nuestro agradecimiento y reconocimiento al maestro Abraham Sánchez Contreras, a la doctora Blanca Margarita Noriega Chávez; al maestro David Pedraza Cuellar, a la doctora Lucila Parga Romero y al profesor Héctor Reyes Lara.

Dr. Miguel Ángel Vértiz Galván
Noviembre 2015

CAPÍTULO 1

REFORMAS EDUCATIVAS Y CAMBIO INSTITUCIONAL A TRAVÉS DE LA HISTORIA EN MÉXICO

Miguel Angel Vértiz Galván

INTRODUCCIÓN

El sistema educativo mexicano se ha caracterizado por un constante cambio institucional a través de su historia, impulsado por la política educativa en la búsqueda de reconstituirlo conforme a las emergentes fuentes de legitimidad social en la educación pública. Lo anterior supone una relación entre estas fuentes de legitimidad con la transformación del Estado y la política educativa, y de estos dos últimos con el cambio del sistema educativo.

A través de la historia, los cambios institucionales esperados por las reformas educativas, no siempre han logrado satisfacer las expectativas que generaron las nuevas instituciones en cada momento. En muchas ocasiones los resultados fueron incompletos o radicalmente distintos a los planteados, lo cual se puede ver como expresiones de la tensión entre la educación pública con sus fuentes sociales de legitimidad. La política educativa se diseña asumiendo que el desempeño y transformación de las organizaciones educativas y los sujetos que las constituyen serán consistentes con lo prescrito por ésta, lo cual supone un cambio

intencional y dirigido en el sistema educativo por una autoridad rectora. A la luz del debate teórico sobre la posibilidad de gestionar un cambio intencional en las organizaciones vs la imposibilidad de hacerlo, pensar en una explicación alternativa que recoja y racionalice los principales argumentos de las posturas en debate, sería considerar a la gestión del cambio como un proceso posible pero lento, en cuanto a las formas concretas de interacción entre los individuos, independientemente de la celeridad de los cambios en las estructuras. Por lo tanto, cuando en esta interacción entre individuos existan contradicciones con las formas prescritas para el cambio estructural, no se podría garantizar el resultado.

Si bien la historia de la educación en México nos ha demostrado que la educación *per se* está muy lejos de constituirse en la panacea de la transformación social, debe tomarse en cuenta que, particularmente en los últimos 90 años, también nos muestra los límites de la política educativa para la transformación del sistema educativo. Se presentarán en las siguientes páginas la revisión de cinco grandes momentos en los cuales la política educativa ha impulsado reformas importantes, de entre ellos sólo tres han presentado cambios consistentes con sus objetivos: la conversión de los templos-escuela de los nahuas al sistema de instrucción de los jesuitas; las reformas lancasterianas, y las reformas del porfiriato; Los otros fueron las reformas borbónicas en la Nueva España y las posrevolucionarias; la primera representa un claro ejemplo de la falta de congruencia entre el contenido del cambio institucional y el sistema de legitimidad socialmente vigente para la educación pública; el segundo, ilustra el fracaso en la gestión del cambio del sistema educativo por la incompatibilidad entre los procesos institucionalizados de interacción social al interior de las organizaciones educativas, con las nuevas estructuras prescritas por la política educativa.

EL CAMBIO INDUCIDO POR LA POLÍTICA EDUCATIVA UN DEBATE TEÓRICO

El análisis del cambio institucional en las organizaciones educativas implica la conceptualización de las mismas, pues como entidades especializadas de la sociedad se integran dentro del “sistema educativo” como escuelas que brindan educación de diversos tipos junto con las organizaciones que regulan y controlan su funcionamiento. Todas éstas se interrelacionan en lo que llamaremos marcos institucionales, los cuales, recuperando la propuesta de Douglas North (2001), están constituidos básicamente por tres categorías: *a)* las instituciones formales o reglas formales, dentro de las cuales incluiremos el diseño formal de las políticas públicas educativas (desde su aspecto normativo estrictamente, pues la toma de decisiones debe entenderse como un proceso de interacción social sujeto a un marco institucional); *b)* las limitaciones informales, que incluyen los procedimientos que han evolucionado socialmente y son interiorizados y asumidos por todos: desde las tradiciones y costumbres hasta los códigos de comportamiento y principios de convivencia; los arreglos informales que se dan dentro una organización particular o un centro escolar específico; y *c)* el *Enforcement*¹, los mecanismos mediante los cuales se induce a los actores al cumplimiento de las reglas formales o al apego a las limitaciones informales en un arreglo institucional determinado, como las sanciones, castigos o exclusión social; aunque la

¹ No existe una buena traducción al español para este término, la mayoría de los diccionarios lo traducen como sinónimo de “punishment”, sanción en español, sin embargo tiene un significado que no necesariamente es punitivo, aunque si de forzar el cumplimiento a normas, el Fondo de Cultura Económica (FCE) ha optado por utilizar la frase “cumplimiento obligatorio”, pero para fines de mantener su naturaleza conceptual, en este texto se utiliza el término anglosajón a fin de no desvirtuar su contenido teórico.

existencia de *enforcement* no significa que todos cumplan con las reglas y limitaciones informales.

Desde esta perspectiva, las reformas pueden entenderse como un cambio particular del marco institucional. Específicamente en la política educativa puede concebirse como un cambio de las reglas formales, con algunas variaciones en los mecanismos de *enforcement*; esto se inserta en un conjunto de limitaciones informales donde los cambios se presentan más lenta y acumulativamente, por los acuerdos que los sujetos de la interacción social toman para un conjunto de situaciones particulares.

Por otra parte, la idea de un cambio en el marco institucional inducido por la política educativa, presupone la intencionalidad de alterar el funcionamiento del sistema educativo. Por eso la relevancia de gestionar el cambio se encuentra en la posibilidad real de influir sobre el resultado. En consecuencia, debemos partir del concepto fundamental de legitimidad, pues cuando un sistema educativo goza de legitimidad social plena, su transformación no será deseable ni viable y los actores de la interacción social y del sistema educativo persistirán en el arreglo institucional vigente. Sólo cuando el sistema educativo enfrenta una crisis de legitimidad la aceptación del cambio será posible, inclusive de uno radical, pues el consenso es el medio para el cambio sin conflicto (Buchanan y Brennan, 1987).

El planteamiento central en torno al cambio, se inserta el debate entre los diferentes enfoques institucionales. El nuevo institucionalismo de elección racional parte del reconocimiento de que el cambio institucional es constante pero, como lo define Douglas North *abrumadoramente incremental* (Duglass, 2001). Esto es consecuencia por una parte del complejo conjunto de limitaciones tanto informales como formales, estructuradas jerárquicamente, donde cada nivel superior es más difícil de cambiar; y por otra parte, de las limitaciones informales que nacen como extensiones, adaptaciones y definiciones de reglas formales, que se convierten en parte de la conducta habitual,

además de las limitaciones informales encajadas en costumbres, tradiciones y códigos de conducta.

El nuevo institucionalismo sociológico presenta al interior de sus cuerpos teóricos gran disparidad de planteamientos, pero con algunas coincidencias fundamentales respecto al cambio. Podemos sintetizar que las organizaciones gestionan el cambio no para el aumento en la eficiencia o el desempeño de la organización (Powell y Di Maggio, 2000), sino porque aportan legitimidad a la organización derivada de los mitos institucionalizados entre las redes organizacionales sobre su funcionamiento (Meyer y Rohan, 2000). Esto permite a la organización atraer recursos y sobrevivir (Pfeffer, 2000), derivando un *isomorfismo* organizacional, aunque sin referirse lo suficiente a los procesos de interacción internos de la organización.

Finalmente, el autollamado nuevo institucionalismo escandinavo, propone que los resultados del cambio institucional nunca pueden predefinirse completamente. Sin embargo plantean la posibilidad de gestión del cambio a partir de tres estrategias posibles: estimular o inhibir procesos de adaptación predecibles; influir en la ambigüedad de las reglas incompletas, y producir conmociones importantes en las instituciones.

La discusión entonces se encuentra en la viabilidad del cambio institucional y el cambio organizacional, si pueden ser gestionados o si se presentan tan lenta e impredeciblemente que cualquier gestión para direccionarlos sería inútil.

LA BÚSQUEDA DE LA APLICACIÓN HISTORIOGRÁFICA

La mayor parte de las teorías políticas contemporáneas destacan la eficiencia de los procesos históricos, y los modos en que la historia se mueve rápidamente e inexorablemente hacia un resultado único, dictado por las condiciones del entorno. Estas teorías suponen que, independientemente del proceso o del curso en el tiempo de la historia,

sus resultados están implícitos en ese entorno (March y Johan, 1997, p. 111).

Estrictamente, la divergencia con éste supuesto radica en la consideración de que las instituciones son relativamente estables, y se adaptan a su entorno. Bajo otra visión no habría ninguna razón por la cual un arreglo institucional deba ser eficaz (North, 2001) o “adaptado” a su entorno. Así, una visión que asuma estos planteamientos sobre las instituciones, debe reconocer que los arreglos sociales no se encuentran en constante equilibrio y por lo tanto sus resultados son frecuentemente sub-óptimos (Elster, 1993), y las propias instituciones y sus características afectan los procesos históricos.

Para ubicar la problematización, la ilustraré historiográficamente a partir de las grandes reformas educativas mencionadas que han afectado al sistema educativo. La presentación, aunque cronológica, busca esclarecer la congruencia entre el sistema de legitimidad social para la educación pública y la reforma, como prerrequisito para el éxito de su implementación, así como la compatibilidad de los procesos de interacción al interior de las organizaciones educativas con las estrategias del cambio organizacional.

LA TRANSFORMACIÓN DE LOS TEMPLOS ESCUELAS NAHUAS POR LA INSTRUCCIÓN JESUITA

Remontarnos a los años posteriores de la conquista parece en principio una exageración del corte temporal de análisis. Sin embargo, su pertinencia radica en la magnitud de la reforma y el éxito de los jesuitas para convertir al cristianismo a la población indígena a través del sistema educativo, que lo hace el caso de reforma educativa más importante de la historia conocida en México, por su profundidad, alcance y resultado.

En el vasto territorio norte de nuestro país, durante la época precolonial vivieron pueblos que no alcanzaron la complejidad social ni el desarrollo educativo de los mesoamericanos (Escalante, 1985). En el periodo postclásico, las sociedades mesoamericanas se caracterizaban por sus estructuras de castas y el desarrollo de burocracias. El militarismo se convirtió en parte fundamental de la organización social de algunos pueblos, como los mexicas, que vivieron una historia común con otros pueblos nahuas en sus formas de organización social y política, así como un desarrollo paralelo de sus marcos institucionales, creencias y mitos. Tenían un sistema educativo basado en organizaciones de educación como los conocidos Telpochcalli y Calmecac, referencia de la forma como se organizaba la educación en los pueblos nahuas de Mesoamérica. Las organizaciones educativas fundamentales eran lo que podemos llamar “templo-escuela” (López, 1985): edificios públicos administrados por las burocracias gobernantes conforme a su marco institucional. Había uno en cada Calpulli,² y su operación consistía en recibir a los niños para proporcionarles conocimientos sobre los oficios del calpulli, la moral, religión y entrenamiento para la guerra. Aunque se sabe poco sobre las estructuras políticas que determinaban la política educativa, la autoridad máxima era el Tlatoani, que gobernaba conjuntamente con la nobleza. En su marco institucional, estos templos-escuela también reproducían la posición social de las castas, pues los hijos de la nobleza recibían instrucción para ser burócratas y gobernantes, mientras los artesanos y campesinos para el trabajo, aunque también existía el mecanismo de movilidad social a través de la guerra.

² Es un espacio demarcado donde vivía una parte de la población de la ciudad y que designaba un grupo social emparentado, unido por vecindad, profesión, templo y Dios protector, con dirigentes internos comunes y pagaban sus tributos en conjunto.

La conquista a los aztecas por España, trajo transformaciones radicales al marco institucional. Sin embargo, en este profundo cambio se mantuvieron y adaptaron muchas de las instituciones que les precedieron. En principio, el sometimiento era legítimo para los nahuas, inclusive al nivel de las instituciones informales más arraigadas, pues para ellos los hombres eran diferentes por designio de los dioses; esto sancionaba el sistema de castas. Pero se creía firmemente que cualquier individuo podría ser beneficiado por los dioses con la condición de nobleza, o ser humano superior, y esto se podría descubrir por sus habilidades para la guerra. En consecuencia la derrota ante los españoles conllevó la aceptación de su superioridad y dominio.

Por otro lado, para los españoles en los últimos años del siglo XV, la educación adquirió no sólo prestigio y utilidad: además comenzó a ser indispensable para el ascenso social en su marco institucional (Vázquez, 1999). Desde el siglo XIV la popularidad de la filosofía de Vives, Nebrija, Erasmo y Moro difundió que la enseñanza debía de ser para todos, por lo que tenía que apartarse de las escuelas toda ocasión de lucro y financiarse con fondos públicos, desarrollando el concepto de educación universal y vitalicia como medio para lograr la transformación social.

Después de la caída de Tenochtitlán, franciscanos, dominicos y agustinos iniciaron las tareas de cristianización, bajo la firme idea de que la educación en la infancia era la vía para la transformación social. Les fue posible moldear en los niños la fe y posteriormente se convertirían en “ministros de la destrucción de la idolatría” (Vázquez, 1999). Como las órdenes religiosas eran las únicas interesadas en educar al pueblo conquistado, fueron la autoridad rectora de la política educativa, bajo el consentimiento de la corona. Es aquí pertinente la pregunta ¿el cambio institucional resultante en el sistema educativo, derivado de la substitución abrupta de las autoridades rectoras de la política educativa y con ello de la agenda

de asuntos y el marco institucional, dio el resultado que se esperaba? En respuesta, parece que la gestión de los procesos de cambio fue bastante azarosa; y aunque podríamos imputarles un completo éxito, bajo la hipótesis de que las órdenes religiosas llegaron a la Nueva España con objetivos ambiguos sobre la educación y con el único fin de cristianizar, es más probable que las corrientes educativas prescribían una serie de métodos radicalmente opuestos a los aplicados finalmente en la Nueva España, y los hechos siguientes sugieren un procesos de adaptación de las instituciones pre-existentes, bajo el prerrequisito de legitimidad de la aceptación de la autoridad rectora del conquistador.

Se aprovecharon las anteriores edificaciones educativas “templo-escuela” para la instrucción; en cuanto a la curricula, en principio, las órdenes jesuitas respetaron los sistemas de castas: en las escuelas de nobles se enseñaban los principios de organización colonial, así los nuevos dirigentes comunitarios bajo el dominio de la corona en la Nueva España siguieron siendo las familias que los nahuas reconocían legítimamente como parte de su nobleza. Mientras tanto en el resto de las escuelas se enseñaban las técnicas de cultivo y diversos oficios. Las anteriores circunstancias no parecen haber sido pensadas así por los religiosos, sino que resultaron de un proceso de adaptación de las instituciones existentes a las nuevas condiciones (March y Johan, 1997), se sobrepuso una nueva fe, y conocimientos y oficios diferentes, sobre el arreglo institucional anterior.

Por otra parte, un proceso análogo sucedió con los arreglos institucionales internos a las organizaciones escolares: mantuvieron no sólo la enseñanza en el idioma de los nahuas, sino también el método oral de transmisión del conocimiento (López, 2005), que hoy en día es todavía el principal en las escuelas de educación indígena del país (López, 2005), y el uso de jeroglíficos, que contrasta con las técnicas basadas en la lectura y escritura usadas en Europa. Adicionalmente, en las nuevas

escuelas instauradas en cada convento, al igual que en los templos-escuela nahuas, los niños vivían como internos, substituyendo los cantos y danzas a dioses paganos por metros sobre la ley y la fe.

El éxito de las órdenes religiosas, principalmente de los jesuitas, fue en buena medida por su capacidad de gestionar el cambio institucional adaptando las instituciones existentes a las nuevas condiciones. También se puede establecer que el cambio institucional, aunque abrupto, no fue completamente radical. Sin embargo esta complicada adaptación alcanzó, en un proceso largo, el objetivo deseado por las órdenes religiosas: la cristianización de los nahuas.

LA REFORMA EDUCATIVA BORBÓNICA

Durante los siglos XVII y XVIII, una vez consolidada la tarea educativa de las órdenes religiosas y extendida la educación por casi todo el territorio, el sistema educativo se constituyó con organizaciones escuela de la iglesia, de los profesores privados aglutinados en el gremio de maestros del *Nobilísimo*, arte y primeras letras, y sólo una escuela laica de la cofradía de los comerciantes vascos de la Ciudad de México, que abrió en 1767 como escuela para niñas. Así la política educativa se bifurcaba en diferentes autoridades: por una parte las diferentes órdenes religiosas, que tomaban sus decisiones sobre la curricula a enseñar y las escuelas por abrir, y por otro lado el gremio de maestros, que generaron la primera normatividad formal sobre educación primaria. La supervisión del gremio y el otorgamiento de la licencia para ejercer quedaban bajo la autoridad del ayuntamiento de la Ciudad de México, pero el gremio era tan importante que inclusive desde 1674 los sacerdotes que impartían enseñanza no gratuita presentaban examen gremial.

El estado de normalidad alcanzado por el desarrollo del sistema educativo de la Nueva España, había ya logrado un

amplio nivel de legitimidad entre la población indígena. Pero tuvo que enfrentarse a las reformas borbónicas del despotismo ilustrado español, que trató de imponer un nuevo sistema de legitimidad. El fracaso de esta reforma es una evidencia de que al intenta imponer un cambio institucional contraviniendo las fuentes de legitimidad vigentes, no se obtiene los resultados esperados aunque las consecuencias generan definitivamente transformaciones en algún sentido.

En el sistema de legitimidad vigente, para los españoles “el rey tenía la obligación de promover la fe católica”, y por eso uno de los fines primordiales de la conquista fue evangelizar a los conquistados. El despotismo ilustrado en cambio sostenía la idea de que “el poder real era de origen divino directo y de carácter ilimitado”. Como consecuencia, el absolutismo necesitaba reducir la participación en el poder político de otros grupos como los ayuntamientos, órdenes religiosas, corporaciones, gremios y consulado. Congruente con ello era limitar el poder de la iglesia, para lo cual las reformas borbónicas intentaron la secularización de la doctrina de indios, la expulsión de los jesuitas y el nombramiento de sacerdotes españoles en vez de criollos en las parroquias indígenas.

Como primera medida de reforma al sistema educativo, el Rey mandó en 1753 que se establecieran en todos los pueblos indígenas escuelas de castellano, y prohibió el uso del idioma nativo en la predicación. Las protestas de indígenas y frailes por la trasgresión de un marco institucional considerado legítimo, y la consecuente desobediencia en la aplicación de los cambios al sistema educativo, no pudo ser resuelto con el envío de tropas. Por eso en 1757 se dejó de insistir en la sustitución de sacerdotes criollos, en la prohibición de predicar en la lengua natal, así como en las escuelas de castellano.

Sin embargo, una década después se tomaron medidas que indujeron a un cambio institucional en el sistema y las organizaciones educativas, aunque los resultados no fueron los

esperados. En 1767 se ordenó la expulsión de los jesuitas y la expropiación de sus edificios y fondos a favor de la corona. De un golpe se perdió al grupo de educadores de mayor número, talento y prestigio (Tanck de Estrada, 1999) en la Nueva España, aunque la sociedad novohispana lo resistió violentamente. Con el traslado de los bienes jesuitas a la corona, se intentó reconstruir el sistema educativo de acuerdo con ideas ilustradas. Entre 1770 y 1790, algunos de los seminarios se abrieron a estudiantes públicos impartiendo cátedras de carácter secular, aunque muchos de los anteriores planteles quedaron abandonados y otros se usaron para hospitales o casas correccionales para sacerdotes. El esfuerzo reflejaba en sí la falta de legitimidad.

En la lenta recuperación de escuelas jesuitas, de 1770 en adelante la autoridad rectora de la política educativa cambió, substituyéndose la de la iglesia por la del virrey, aunque el gremio de maestros siguió siendo la autoridad de las escuelas particulares. Una de las primeras políticas que se impulsaron fue poner en marcha las medidas administrativas para que el gobierno supervisara el pago de los maestros con los fondos de cada comunidad. En 1778, se registraron fuertes protestas pues no sólo era obligatorio el idioma español, sino que ahora debía pagarse con fondos de la comunidad.

Los resultados de las reformas borbónicas fueron distintos a los previstos. Si bien la reforma del sistema educativo pretendía objetivos claros, concentrar la autoridad de la política educativa en la corona, que las escuelas enseñaran castellano y que el personal fuera español, la expulsión de los jesuitas dejó al sistema educativo sin uno de sus principales elementos de funcionamiento, los profesores. Para la corona fue muy difícil sustituirlos, y como resultado disminuyó drásticamente el número de escuelas. En las pocas que reabrieron, la monarquía terminó por aceptar la participación de sacerdotes que hablaran el idioma de los indios; por lo tanto, su proyecto de homogenizar al idioma español a través de las escuelas fracasó. Por otro

lado, el interés de que la misma comunidad financiara las escuelas, llevó a una reducción aún mayor de éstas. Tampoco se logró el objetivo de concentrar el control del sistema educativo en la corona, pues ante la gran incapacidad de abrir escuelas en la nueva España por parte de ésta, los ayuntamientos impulsaron acciones que, sin parecer perjudiciales al rey, terminaron por centrar la autoridad de la política educativa en éstos, pues tenían bajo su control un mayor número de escuelas.

En España, las sociedades económicas de amigos del país, de las cuales había más de 300 socios en la Nueva España, apoyaron la fundación de escuelas al norte de la metrópoli en la década de 1760, con la idea de fomentar la modernización industrial y agrícola por medio de la educación técnica. Con este antecedente, miembros de éstas sociedades estimularon la discusión sobre la educación laica y gratuita, lo cual llevó al ayuntamiento de la Ciudad de México a interesarse en manejar la educación directamente en lugar de limitarse a vigilar al gremio de maestros y a las escuelas particulares. Se ordenó a las órdenes religiosas que fundasen escuelas pías para pobres en las parroquias, además de las escuelas municipales de primeras letras para niños y niñas pobres en la Ciudad de México.

El rápido incremento de las escuelas gratuitas afectó la importancia de los planteles del gremio de maestros, pues favoreció al ayuntamiento para ponerlos bajo supervisión municipal. Para 1812, consolidó su papel como supervisor del gremio, de las escuelas pías y proveedor de educación gratuita en escuelas municipales, interpretando que la educación primaria quedaba como asunto de bien común. El ejemplo de la capital no tardó en extenderse a otros ayuntamientos; además otros grupos laicos, a veces unidos en cofradías, también establecieron escuelas gratuitas. Inclusive escuelas privadas, como el colegio de Vizcaínas, incorporaron escuelas públicas o recibían algunos alumnos pobres gratuitamente. Este efecto se extendió a la educación media: en 1784 se funda la escuela

secundaria patriótica por la sociedad patriótica de Veracruz con apoyo del ayuntamiento, la primera escuela laica que preparaba alumnos para entrar a facultades universitarias; le siguió el Colegio de San Miguel el Grande.

Así, con importantes conflictos políticos entre la corona y la sociedad novohispana, el proceso de cambio institucional que inició con las escuelas de castellano y la expulsión de los jesuitas desató un complejo procesos de ajuste sobre los arreglos institucionales, con base en los referentes que se consideraban legítimos por la sociedad novohispana. De este modo la autoridad rectora de la política educativa no terminó siendo la corona española a través del virrey, como era la intención de estas reformas, sino los ayuntamientos de cada ciudad. Las escuelas de español tuvieron una precaria difusión, y aunque la sociedad sí estaba dispuesta a financiar escuelas, lo hizo bajo los prerequisites de legitimidad de acceso para todos y laicidad. Claramente estos resultados constituyen cambios importantes en el sistema educativo: sin embargo, el punto central es que no eran los esperados.

LA REFORMA LANCASTERIANA

Después de la guerra de independencia, la continuidad de los métodos educativos aplicados en las escuelas (Staples, 1999) puede interpretarse como una señal de la poca influencia de los cambios políticos y las revoluciones en las instituciones educativas (North, 2001), en este caso por el predominio de las instituciones informales arraigadas en los códigos y símbolos culturales, eficientes para la interacción entre los diferentes individuos al interior de las organizaciones educativas. Esto puede entenderse como la manifestación de que el cambio organizacional puede suceder más lento que el cambio institucional en el sistema político, porque los cambios en éste último generan tensiones sobre las organizaciones educativas que cuando son resueltas

por la organización, el sistema político y el marco institucional en su conjunto han cambiado nuevamente; por lo cual hay una constante tensión entre el marco institucional y las organizaciones educativas (Powel y Di Maggio, 1999). Pero sea cual sea el planteamiento explicativo, debe considerarse que tampoco parece existir ninguna acción dirigida a afectar el sistema educativo a través de la política educativa, si bien se encontraba ya institucionalizada la idea de la educación como responsabilidad del gobierno, y por lo tanto la política educativa impulsada por la autoridad gubernamental tenía ya amplia legitimidad. Después de la guerra de independencia, la crisis económica obligaba al servicio público a priorizar otras actividades juzgadas más sustantivas, como alimentación y vivienda, dejando de lado a la educación.

Fue hasta 1821 que se impulsó una política educativa consistente en un cambio curricular. Sin embargo su poca influencia no permitió una transformación importante en el sistema educativo, y la mayoría de las escuelas no parecen cambiar sus métodos. Por eso, si tuvieron éxito estas reformas, probablemente fue por la adaptación de los procesos de enseñanza-aprendizaje institucionalizados a los nuevos contenidos. No obstante, lo relevante del periodo es el proceso de institucionalización del sistema de legitimidad del Estado, y la política que buscaba actualizar la cultura humanista del pueblo para contar con ciudadanos alfabetizados, instruidos en sus derechos civiles, industriosos, con conocimiento de sus obligaciones con la comunidad y comprometidos con el gobierno republicano. Lo anterior implicaba para el Estado asumir dos innovaciones importantes: extender la educación primaria de forma masiva y remplazar la estructura mental del dogmatismo por la inquietud, por la investigación y la duda. En realidad, sólo se esperaba incorporar a la población citadina, las masas rurales habían sido y seguirían analfabetas (Powel y Di Maggio, 1999, p. 103).

Es a partir de la reforma Lancasteriana³ que se llevaron escuelas a mayores núcleos de la población y se impulsó una política educativa para transformar al sistema educativo. El sistema lancasteriano funcionaba utilizando a los alumnos avanzados para instruir a grupos pequeños, además incluía innovaciones en los métodos de enseñanza y didáctica. Además del cambio curricular, planteaba el aprendizaje de lectura, escritura, aritmética y doctrina cristiana en el mismo día escolar, en vez de tener que dominar una antes de pasar a la otra, como se hacía tradicionalmente. Éste método se practicaba desde mediados del siglo XVIII por los betlemitas, es hasta cuando aparece el problema de la primera república, ya heredado del primer imperio, de expandir lo más posible la educación pública, que éste método encuentra acomodo como solución *ad hoc*. El sistema de legitimidad existente consideraba de interés público la formación de nuevos ciudadanos consistentes con las nuevas ideas y formas de gobierno; pero los recursos humanos y financieros para emprender tal tarea eran muy limitados.

Esta reforma implicó un cambio institucional al sistema educativo: la formación de la compañía lancasteriana con corresponsales en las capitales de provincia con el fin de fundar escuelas y vigilarlas. Las escuelas se multiplicaron en todos los departamentos,⁴ la dirección de estudios se abolió a favor de los corresponsales de la compañía lancasteriana en 1842, compartiendo un sistema educativo homogéneo en toda la república. Los miembros de la corresponsal tenían la obligación de fundar juntas en cada cabecera de partido, de tal manera que los vecinos quedaban comprometidos en la buena marcha y mantenimiento de las escuelas.

³ Método aplicado por los Betlemitas desde mediados del siglo XVIII, debe su nombre a los refinamientos elaborados por Joseph Lancaster y la divulgación que se dio a su obra en Inglaterra a principios del siglo XIX.

⁴ Lo que hoy conocemos como entidades federativas.

Aunque el cambio organizacional queda fuera de la explicación de la mayoría de las escuelas lancasterianas, pues casi todas se fundaron en esa época, en este caso la reforma curricular no se implementó a partir de procesos adaptativos, pues los métodos de enseñanza también fueron reformados. En principio existía una amplia legitimidad sobre la función de la educación pública, y la totalidad de los nuevos instructores fueron primero alumnos instruidos por el método lancasteriano. En consecuencia para ellos, y para la gran mayoría de las escuelas no representaba ningún cambio, sino un comienzo. Adicionalmente, debe reconocerse que frente a un periodo de casi veinte años de *cuasi* anarquía en el sistema educativo, la ambigüedad existente en los métodos de enseñanza debió ser muy amplia; por lo tanto para las pocas organizaciones y actores educativos que transitaron por este periodo de cambio institucional, algún proceso operaba sobre el esclarecimiento de la ambigüedad de los métodos. Esto es una posible explicación al éxito de esta reforma en el nivel del cambio organizacional. Además debe destacarse que muchas de las escuelas no fundadas por la compañía no seguían el sistema lancasteriano, pues la compañía lancasteriana no se daba abasto en la tarea de expansión de la educación (Powel y Di Maggio, 1999, p. 113).

Finalmente, a pesar del éxito alcanzado, los problemas políticos dejaron en quebranto económico al sistema educativo. En 1845 el presidente de la república decretó que las rentas de Guanajuato y otros departamentos destinadas a instrucción pública, se pusieran a disposición del ejército. En ese periodo, de gran actividad militar, cuando sucedió la intervención, se utilizaron continuamente los fondos de educación pública para financiar las guerras, y no se alcanzó cierta seguridad nuevamente hasta la república restaurada.

REFORMA DEL PORFIRIATO

El largo periodo de pacificación del porfiriato, permitió la modernidad y el desarrollo económico. Desde el comienzo sentó las bases de un sistema de legitimidad cuyo legado llega hasta nuestros días: el de proporcionar una educación elemental obligatoria para todos.

Después de la revolución francesa, se legitimó el principio de otorgar educación básica a todos los ciudadanos para alcanzar la igualdad política. Por otra parte, la revolución industrial inglesa sembró la necesidad de preparar hombres instruidos en diversos oficios. El sistema de legitimidad evolucionó con la influencia del positivismo introduciendo la idea de la modernidad educativa, “la base de la educación actual se gestó en esos años que van de 1876 a 1910” (Bazant, 2000, p. 15), se inició la educación física en las escuelas, se introdujo la pedagogía moderna, se crearon y multiplicaron las escuelas normales, se ofrecieron carreras técnicas a los obreros y la educación superior alcanzó una época de oro.

La búsqueda de la homogenización de la instrucción básica se dio bajo el consenso de los cánones educativos dialogados por representantes de todas las entidades a través de cuatro congresos de instrucción. Esto explica un cambio institucional estable y homogéneo, pues el único mecanismo de cambio institucional sin fricción es el consenso (Buchanan y Geoffrey, 1987). Se concluyó en estos acuerdos la uniformidad en la educación nacional consistente de la enseñanza obligatoria, gratuita y laica. Culminó con la ley de 1888, la cual prescribió que sólo el ejecutivo formularía los programas de enseñanza, con el objetivo de centralizar también las escuelas municipales.

El cambio radical constituyó la llamada escuela moderna mexicana, cuyo carácter integral proponía el desarrollo moral, físico, intelectual y estético de los escolares y se insistía en los programas escolares en la necesidad de enseñar algún oficio;

se instituyó la primaria superior, aunque ésta ya no sería obligatoria, de dos años antes de ingresar a la preparatoria; y se establecieron las escuelas de párvulos destinadas a favorecer el desenvolvimiento físico, intelectual y moral. La formación de profesores fue otro gran objetivo del régimen, con la creación en 1885 de la primera escuela normal en la capital; le siguieron varias prácticamente en todos los Estados. En una época de rápida industrialización, se consideró la necesidad de las escuelas de artes y oficios y de las nocturnas; en el nivel superior, las escuelas de ingeniería y agricultura recibieron grandes apoyos, aunque el proyecto que despertó más interés fue el de la escuela nacional preparatoria.

Como resultado de la reforma precedente, aumentó el interés por educar a los indígenas como medio para integrarlos a la sociedad; pero 84% eran analfabetas. Por otra parte la diferencia de los marcos institucionales regionales, especialmente los informales que se constituyen principalmente por el conjunto de símbolos, códigos, creencias y rituales culturales de las sociedades, fue determinante en la disparidad del desarrollo educativo. Mientras la meseta central del país fue la más progresista, y se preocupó más por la educación rural, el norte del país con poca población indígena, mayores recursos y gobiernos preocupados por la educación, obtuvo mayores índices de alfabetización; el sur, tradicionalmente rural, atrasado y con un alto porcentaje de indígenas, mantuvo durante todo el régimen sólo 10% de la población alfabetizada.

Al interior de las organizaciones escolares, la forma tradicional e imperante del estilo de educación arraigado desde épocas prehispánicas (López, 2005) metafóricamente por la frase “la letra con sangre entra”, trató de substituirse por el método objetivo o “el despertar de los sentidos”. Aunque el cambio en la enseñanza fue lento, pues el conjunto de instituciones informales en las interacciones entre profesor y alumno en el aula, probaron ser resistentes al cambio aún varias generaciones de profesores

posteriores, por lo cual la introducción de la pedagogía moderna fue muchos más en el discurso que en los hechos. Éste suele ser uno de los aspectos del cambio organizacional más complejos, lentos y probablemente más limitados en la capacidad de gestionar el cambio, pues se refiere al aspecto de las instituciones cognitivas de los individuos, las cuales están probablemente mucho más arraigadas que las instituciones informales.

Por otra parte, aunque el cambio curricular lleva siempre implícita una visión del mundo, y ésta en particular implicó la introducción de contenidos como la educación física, y la educación artística, que se sumaron a la educación técnica ya preexistente en el sistema educativo, se introdujo como un proceso adaptativo sobre las instituciones ya existentes, pues desde las reformas lancasterianas ya se practicaba el método de asignaturas por bloque. Al igual que con otras reformas se adaptaron los nuevos contenidos a los métodos institucionalizados de instrucción.

También se crearon un mayor número de organizaciones ahora más diversificadas al interior del sistema educativo: la primaria superior, la escuela nacional preparatoria, las escuelas de párvulos, las normales y las escuelas nocturnas, por mencionar las más importantes. Representaron no sólo una mayor participación del gobierno en la educación pública, sino también una política educativa que transformaría al sistema educativo nacional. Su conjunto de organizaciones poco a poco se diferenciarían cada vez más unas de otras, constituyéndose en una especie de subsistemas educativos con marcos institucionales propios y específicos.

En los hechos, la obligatoriedad no se cumplía, era común que los niños fueran a la escuela sólo por temporadas y la eficiencia terminal era muy baja. Por otra parte, aunque en los propios congresos de instrucción se hizo hincapié en que los programas de enseñanza serían uniformes, y aunque las materias básicas eran las mismas, en la práctica cada estado fue adoptando asignaturas

diferentes según las necesidades y prioridades de la población. Esto refleja la ya existente complejidad del marco institucional del sistema educativo del país, que se diferencia ampliamente de manera regional, lo cual se acentuó más al desinteresarse el gobierno federal por los temas educativos, por la caída en la inversión en infraestructura y programas educativos de gran escala por la crisis financiera y económica derivada de la caída de los precios de la plata de 1892 a 1893.

LAS REFORMAS REVOLUCIONARIAS

Después del desorden y destrucción que trajo la revolución, y las posteriores reyertas entre revolucionarios que no permitían la estabilidad necesaria para reorganizar al sistema educativo bajo el nuevo sistema de legitimidad social, el gobierno enfrentaba el imperativo de diferenciarse de los fundamentos de la educación pública del porfiriato, y simultáneamente reconstruir e impulsar de nuevo el sistema educativo nacional. En las décadas de los años 20 y 30 las discusiones sobre el tipo de educación que deberían impulsar los gobiernos de la revolución absorbían todos los esfuerzos de los intelectuales y educadores. Se enfrentaron constantemente la educación católica, la educación laica, la escuela racionalista, la educación activa, la educación socialista y muchas otras, y estas discusiones permanentes no permitieron que se centraran los esfuerzos y talentos en mejorar realmente los métodos, instituciones y organizaciones educativas. Esta confusión sobre el contenido de las reformas ideológicas no impidió que los profesores siguieran fieles a sus métodos tradicionales, por lo cual nuevamente muchas de las interacciones al interior de las aulas y las organizaciones escuela mantenían sus arreglos informales.

Es hasta el gobierno de Calles que la estabilidad política necesaria llegó. La educación se veía como instrumento para el progreso y el desarrollo económico, bajo la mitificación de la

modernización. Aunque una mayoría del pueblo reprobara los métodos callistas, la modernidad se encontraba en la cúspide de las fuentes de legitimidad de la acción del Estado, por lo que a la vez este discurso gozaba de amplia aceptación social.

Los programas educativos estuvieron subordinados a la idea de la reorganización económica, poniendo énfasis en la educación rural. El 16 de marzo de 1926 se aprobó la ley de escuelas centrales y bancos agrícolas ejidales, que sustentaba el proyecto de establecer una red de escuelas dotadas con un banco agrícola ejidal cada una, quinientas hectáreas, equipamiento técnico y dormitorios para 200 estudiantes, donde se desarrollarían proyectos productivos que beneficiaran a sus comunidades. Aunque se establecieron varias de estas escuelas con sus respectivos bancos, los esfuerzos decayeron con la crisis de 1926, asociada también a conflictos de intereses de la “Confederación Revolucionaria de Obreros y Campesinos (CROC)” y la dificultad de que los gobiernos estatales accedieran a cooperar con el financiamiento de las escuelas que se encontraban en los linderos de su jurisdicción. Estas escuelas sin embargo no se perdieron: en los años 30, Narciso Bassols las convirtió en escuelas regionales campesinas, con estilos de educación de las antiguas misiones culturales, pero muy alejadas del gran proyecto de desarrollo comunitario. A partir de 1928, cuando Moisés Saens es nombrado secretario de educación, la escuela rural se convirtió en centro social que involucraba a niños y niñas con adultos en diferentes actividades educativas, culturales y productivas, aunque la tarea principal de las escuelas indígenas era enseñar a hablar, leer y escribir en español. Para ese mismo año, más de la mitad de las escuelas rurales habían sido construidas por los pueblos.

Durante estas dos décadas, los cambios institucionales inducidos por la política educativa ni siquiera se cristalizaban formalmente: muchas escuelas ni siquiera se daban cuenta del cambio de la política educativa, además la amplia ambigüedad generada por las discusiones sobre las nuevas fuentes en las

cuales el Estado y la política educativa debían basarse, debilitaba la capacidad del marco institucional de servir de mecanismo para reducir la incertidumbre y orientar la interacción social para las organizaciones educativas. Adicionalmente el conflicto con la iglesia en el terreno educativo generó desconfianza en la educación pública, derivada de las campañas desfanatizadoras emprendidas en las escuelas oficiales, de los proyectos estatales para instaurar una educación sexual, y la imposición de la educación socialista. A partir de entonces la familia rivalizó con la escuela y la educación informal de la familia comenzó a tomar un papel preponderante desplazando a la educación pública. En este punto, podría plantearse una crisis de legitimidad de la educación pública; sin embargo es probable que fuese más una enorme ambigüedad sobre los fundamentos y los proyectos educativos a juicio de la sociedad, que un rechazo a lo existente.

Los resultados finales fueron obviamente muy desalentadores: uno de los principales problemas fue el de la insuficiencia del aparato estatal, no sólo para brindar educación a todos los educandos potenciales, sino también para asumir la rectoría de la educación nacional, tanto frente a las escuelas estatales, como a las particulares. Para 1928, las escuelas primarias sostenidas por la federación eran sólo 640; las particulares, 1270, y las estatales y municipales 4,681. Aunque su principal impulso estuvo en las escuelas rurales, éstas eran 3303 mantenidas por la federación y 5079 por los Estados y municipios (Arce, 1999 pp. 157–158); por eso no es extraño que muchas de las nuevas ideas se encumbraron en provincia y de ahí vinieron las principales peticiones de reforma al artículo tercero constitucional que culminó en la reforma socialista de 1934.

CONCLUSIONES

El análisis presentado constituye una aportación al debate sobre la posibilidad de gestionar el cambio, particularmente el

cambio educativo a través de reformas que impliquen cambios institucionales profundos, de los que se desprende que no es posible hacer una afirmación contundente sobre la posibilidad *per se* de hacerlos por parte de una autoridad rectora de la política educativa, pero si es posible destacar que hecha la revisión histórica, es posible aprender que los cambios institucionales profundos inducidos por reformas educativas tiene mayor posibilidad de lograr el cambio educativo cuando se fundamentan sobre las fuentes de legitimidad social vigentes, sin que ello garantice necesariamente una mejora, pues dichas fuentes de legitimidad pueden no corresponder con eficiencia al conjunto institucional de la sociedad en cada momento, muy parecido a la tesis de North que denomina la vía de la dependencia (North, 2001). Por otra parte, también se debe destacar la importancia de coordinar las acciones que implementan la autoridad rectora de la política educativa, la ausencia de ello puede conducir a un conjunto de ajustes mutuos entre los actores educativos y políticos que concluirán con seguridad en intercambios que patrimonialicen los recursos sociales destinados a la educación pública.

De la revisión historiográfica es posible obtener tres conclusiones particulares:

Primera. Los cambios que el sistema educativo ha experimentado a lo largo de su historia no siempre han correspondido a un cambio en las fuentes de legitimidad para la educación pública. Tal es el caso ilustrado de las reformas borbónicas: a pesar de su falta de legitimidad, la política educativa indujo cambios en el sistema educativo, sólo que éstos no pudieron ser controlados por la autoridad rectora.

Segunda. Caracterizar la política educativa a través de la historia implica la identificación de una figura política rectora de la misma, investida de legitimidad social y capacidad de regular la educación pública. No debemos suponer que el gobierno es la autoridad

rectora en todo momento, pues otras figuras diferentes pueden legitimarse como reguladores de la educación pública. La regulación y la política educativa se han dado en órganos religiosos como el caso de la Nueva España con los jesuitas, de órganos civiles como el gremio de maestros del nobilísimo, artes y primeras letras, y en algunos casos concurrente.

Tercera. La adaptación de los procesos estables a los nuevos objetivos ha sido una estrategia dominante en los casos de éxito de reformas educativas. La reforma de los jesuitas no sólo utilizó los mismos edificios, sino que se mantuvieron los procesos de educación por clases sociales, el idioma y las técnicas pedagógicas se adaptaron.

REFERENCIAS

- Arce Gurza, F. (1999). En busca de una educación revolucionaria: 1924-1934, en Vázquez, Tanck, *et al.*, *Ensayos Sobre historia de la educación en México*, (pp. 145-187). México: CM.
- Arnault, A. (1990). *El debate sobre la centralización y descentralización educativa (1889-1869)*. Síntesis documental. México: SEP.
- Buchanan, J. M. y Geoffrey B. (1987). *La razón de las normas*. Barcelona: Unión editorial.
- Bazant, M. (2000). *Historia de la educación durante el porfiriato*. México: CM.
- Elster, J. (1993). *Psicología política*. Barcelona: Gedisa.
- Escalante, P. (1985). *Educación e ideología en el México antiguo*. México: El caballito.
- Latapí, P. (2000). *El financiamiento de la educación básica en el marco del federalismo*. México: FCE.

- Lopez A. A. (1985). *La educación de los antiguos nahuas*. México: El caballito.
- López M. E. (2005). *Formación de docentes indígenas en la Universidad Pedagógica Nacional. Contextos y líneas de reflexión sobre la identidad profesional étnica, tesis de maestría en desarrollo educativo*. México: UPN-Ajusco.
- March, J. G. y Johan P. O. (1997). *El redescubrimiento de las instituciones. La base organizativa de la política*. México: FCE.
- Meyer y Rohan. (1999). El isomorfismo organizacional en campos institucionales en Powel y Di Maggio, *El nuevo institucionalismo de análisis organizacional*. México: FCE.
- Moreno M., P. y Soto M. G., (2005). Una mirada reflexiva y crítica al enfoque por competencias en: *Educación*, núm. 35, oct.-dic. México: Gobierno de Jalisco.
- North, D. C. (2001). *Instituciones, cambio institucional y desempeño económico*, (2ª reimpresión). México: FCE.
- Ornelas, C. (1998). *El sistema educativo mexicano. La transformación de fin de siglo*. México: CIDE/FCE/NF.
- Pfeffer, J. (2000). *Nuevos rumbos en la teoría de la organización*. México: Oxford University Press.
- Powel y Di Maggio, (1999). *El nuevo institucionalismo de análisis organizacional*. México: FCE.
- Staples, A. (1999). Panorama educativo al comienzo de la vida independiente en Vázquez, Tanck et al., *Ensayos sobre historia de la educación en México*, (pp. 101-144). México: CM.
- Tanck de Estrada, D. (1999). Tensión en la torre de marfil. La educación en la segunda mitad del siglo XVII en México, en Vázquez, Tanck, et al., *Ensayos Sobre historia de la educación en México*, (pp. 27-99). México: CM.

- Vázquez, J. (1999). El pensamiento renacentista español y los orígenes de la educación novohispana, en Vázquez, Tanck, *et al.*, *Ensayos Sobre historia de la educación en México*, (pp. 9-25). México: CM.
- Vértiz, G. M. A. (2006). Una propuesta de análisis de las políticas públicas en educación y su gestión en México, en: Fuentes A. S., (coord.), *Perspectivas analíticas de las políticas educativas: sujetos, identidades y gestión*. México: UPN.

CAPÍTULO 2

LA REFORMA DEL ARTÍCULO TERCERO CONSTITUCIONAL DE LOS AÑOS 30

María Teresa de Sierra Neves

...para que haya un determinado número de jóvenes que puedan estudiar sin trabajar, es necesario, absolutamente que haya una gran cantidad de jóvenes que tengan que trabajar y no puedan estudiar...

Luis Enrique Erro

INTRODUCCIÓN

Este trabajo es la síntesis de una investigación que desarrollé en mi tesis de maestría en la Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH), titulado. “Construcción del imaginario social del proyecto educativo socialista en el Cardenismo” que posteriormente fue publicado en el libro *La educación socialista en el Cardenismo. Testimonios de algunos de los protagonistas*.

La hipótesis de la cual parto en este trabajo es que el proyecto educativo de la educación socialista no representó el intento de uno u otro paradigma ortodoxo socialista en la educación del país, como se debate en la historiografía tradicional, sino el sincretismo entre la mística de la Revolución y el proyecto de educación socialista, resultado de un proyecto social y del

desarrollo de las ideas y experiencias históricas de diversos actores, entre los cuales se encontraban los maestros.

La perspectiva a partir de la cual se realiza este análisis es el de la historia social, historia cultural y de los imaginarios sociales (Bazco, 1982) A partir de esta perspectiva se analizaron los aspectos simbólicos- culturales que tiñeron los diferentes proyectos pedagógicos de la época pos-revolucionaria, en particular la reforma de la escuela socialista.

Para realizar este análisis rescatamos las percepciones y vivencias de la transición de la escuela de 1920 a 1940 de uno de los miembros de la Comisión de Educación del Partido Nacional Revolucionario (PNR), el maestro Gilberto Bosques Saldivar y de once maestros de Durango; además de recurrir a otras fuentes como el Primer Plan Sexenal de Gobierno aprobado en la Convención de Querétaro, en 1933, el Borrador de Iniciativa de reforma del Artículo Tercero, el Diario de los Debates de la XXXVI Legislatura de los años 1934 y 1945, y archivos personales de maestros, a efectos de analizar las diferentes voces que se expresaron dentro de una misma generación, la generación de los años 30 (Corcuera, 1997).

CONTEXTO SOCIAL Y POLÍTICO DE LA REFORMA DEL ARTÍCULO 3º CONSTITUCIONAL EN MÉXICO

Han existido dos grandes tendencias en la interpretación de la escuela posrevolucionaria, y particularmente de la reforma socialista de la escuela de los años 30:

1. Por un lado, aquellas interpretaciones que plantean una gran ruptura entre lo que fueron las casas del pueblo, la escuela rural y las misiones culturales respecto a la reforma de 1934.

2. Y aquellas que dan cuenta de la transformación de la escuela como resultado del proceso social revolucionario, y del

cual la reforma socialista de 1934, sería expresión evidente de ese ideario revolucionario.

En general, las lecturas e interpretaciones de la reforma de la educación socialista se han realizado a partir de consideraciones parciales o muy centradas en el tipo de socialismo que se implantaría en las escuelas, científico, utópico o a la mexicana (ver diario de los debates de la XXXVI Legislatura);¹ así como el grado de consenso por parte de los maestros, soslayando apenas el análisis de los significados y símbolos de dicha reforma para los distintos protagonistas.

Tampoco se han puesto sobre la mesa las razones que dieron los autores de dicha iniciativa, porque debería de ser definida como socialista a secas, y no como socialista científica, como lo planteaba el sector más ortodoxo.

Las reformas educativas de 1917 y 1934, además de ser elementos de consenso, paradójicamente actuaron también como un factor de discrepancia y desavenencias, como lo ilustran testimonios de esa época así como los debates de la XXXVI Legislatura de 1934. Las entrevistas (de Sierra, 1998), realizadas a maestros así como otros documentos oficiales, nos permiten trascender lo individual para alcanzar una memoria colectiva, de esos años tan significativos en la historia de México.

En esos años surgió un espectro de posiciones diversas respecto a cuál debería ser la reforma más adecuada, así como en qué medida las propuestas recogían o no las demandas sociales de la Revolución.

La delimitación del periodo (1920-1940), es necesaria no sólo por el significado que tuvo esa etapa de reconstrucción del país el tema de la educación, el cual fue objeto de un amplio debate social y de profundas controversias, tanto en lo relativo

¹ Diario de los Debates de la reforma del artículo 3° Constitucional de 1934. H. Cámara del Congreso de la Unión. XXXVI Legislatura.

al intervencionismo el Estado en la orientación, como en la propia orientación e implicaciones ideológicas. En el sexenio de Lázaro Cárdenas (1934-1940), los debates en el plano nacional sobre “la educación socialista” se condensaron más aún, como consecuencia de la reforma del artículo tercero constitucional.

Si bien había antecedentes de algunos proyectos alternativos de este corte –como el de la escuela racionalista en Yucatán promovida por Salvador Alvarado, y más tarde por Felipe Carrillo Puerto–, estas experiencias tuvieron un carácter más regional, no trascendieron ni alcanzaron la condición de política pública en el nivel nacional. Por otra parte, la escuela que se pretendía implantar en 1934 no era, en esencia, una réplica de la escuela racionalista.

A partir de 1917, las reformas hechas al artículo tercero de la constitución se orientaron también hacia la educación pública, cuyos signos más positivos fueron despertar inquietud por la cuestiones sociales en los maestros y en la gran masa de la población; a su vez dicha preocupación creó, en forma paulatina, según relatos de los maestros entrevistados, expectativas en todos los sectores de la sociedad.

Como se señala en algunos documentos oficiales y testimonios, muchas de las nuevas ideas educativas así como la querrela en torno al Estado como único responsable de la definición de programas de enseñanza, fueron algunos de los puntos más sensibles en las relaciones de poder entre la Iglesia y las nuevas elites emergentes ya desde la época de la Reforma, a fines del siglo pasado y a partir de 1910, cobraron nuevo vigor en el período cardenista.

Fue una época de gran efervescencia social, el país vivía un proceso pos-revolucionario, de transformación económica, política y social, que implicó un reordenamiento institucional y cultural. Por eso la ejecución de estos artículos suponía aminorar las diferencias sociales, debilitar el poder de algunos

sectores, particularmente de la Iglesia, ya que ésta continuaba siendo enemiga política de la secularización del Estado.

Antes de 1932, el tema central de la querrela escolar había sido el control del Estado sobre la educación pero como la intención de éste, desde el principio había sido la de formar una identidad nacional que recogiera muchos de los aspectos estipulados en el artículo tercero de la Constitución de 1917, así como muchos de los componentes de la cultura tradicional, los desacuerdos no habían sido insuperables.

En 1932, con la llegada de Narciso Bassols a la SEP, la educación continuaría convirtiéndose en instrumento de progreso económico, como se perfilaba ya desde el inicio de la etapa pos-revolucionaria. Pero a partir de Bassols se intentó fijar algunas ideas respecto a la orientación social de la escuela, más acordes con las aspiraciones y tendencias del pensamiento de entonces, y muchos de sus planteamientos se orientaron de tal suerte que la escuela, además de ser laica, adquiriera un nuevo rasgo distintivo: el de ser socialista (Bremauntz, 1943).

Luego de discusiones en el interior del propio PNR durante su Segunda Convención Ordinaria en 1933, se elaboró el primer Plan Sexenal de Gobierno, y se propuso sustituir la educación laica por la socialista.

Según algunos autores, Lázaro Cárdenas adoptó esta propuesta en su campaña presidencial, haciendo hincapié en el control del Estado en la educación y en la necesidad de destruir toda influencia del clero en la enseñanza. En su discurso de campaña planteó que al pueblo mexicano ya no le sugerían las frases huecas de “libertad de conciencia”, “libertad de enseñanza” y “libertad económica”, porque sabía que la primera representaba a la dictadura clerical, la segunda a la dictadura de la reacción que intentaba oponerse al régimen revolucionario y a sus propósitos de favorecer la cultura del pueblo; y la tercera a la dictadura capitalista, que continuaba oponiéndose al aumento del salario y que el Estado interviniera en la

distribución de la riqueza pública en beneficio de los principales productores, que eran los trabajadores mismos (Marbán, 1970, p. 345).

DIFERENTES POSICIONES EN LA XXXI LEGISLATURA

Se analizan las diferentes posiciones de los legisladores en relación con la reforma, a partir de tres grandes temas que estuvieron presentes en los debates: el laicismo, la nueva orientación de la escuela rural, la discusión de un nuevo paradigma científico. Las posturas fueron las siguientes:

- El sector representado por los maestros y diputados, Gilberto Bosques y Enrique Erro, criticaban la escuela laica porque carecía de sustentación filosófica y consideraban que la adopción de esa postura de laicidad fue la que había amparado muchas veces la injerencia de la iglesia en el sector educativo. Esta fue la posición medular de la reforma que constituyó el combate a los fanatismos y los prejuicios sociales, así como el propósito de darle una orientación social, alejada del enciclopedismo, como la que caracterizó al proyecto educativo del porfiriato.

Las reformas propuestas por el sector de izquierda del PNR, y que más tarde fueron aprobadas en la XXXVI Legislatura, se orientaron hacia la creación de una escuela socialista; una escuela que sin marginar los aspectos pedagógicos cumpliera una función social, una escuela no confesional; que implicara el planteamiento de un nuevo paradigma científico, una nueva cultura del saber; que cuestionara, por un lado al antiguo laicismo positivista y por el otro a los fanatismos religiosos de la Iglesia. Se buscaba formar a la juventud y a la niñez sin prejuicios, con un concepto exacto del fenómeno social, y del sentido social de la educación.

Lo que buscaba esta postura era formular una política educativa de carácter social. En la exposición de motivos, la Comisión definió, en líneas generales, lo que significaría la creación de una escuela socialista en dos aspectos: el del contenido de la enseñanza y el de las personas a quienes la enseñanza debía impartirse.

- Otras voces se dejaron oír en la Asamblea Legislativa, por ejemplo el sector más ortodoxo y radical, representado por Arnulfo Pérez H. y Manlio Fabio Altamirano propusieron y defendieron la necesidad de calificar el tipo de socialismo que debía de implantarse en la educación como “el socialismo científico”.

RESCATE DEL SENTIDO SOCIAL Y CULTURAL DE LA REVOLUCIÓN

Si bien la escuela a partir de 1920, había realizado una labor extensiva con la escuela rural y las misiones culturales, procurando alfabetizar y dar cultura a las masas campesinas, para Bosques “esta labor extensiva, ante cualquier criterio social o pedagógico con los fines de transformación de nuestra cultura en una forma plena y satisfactoria, era necesario darle una orientación, una medida, un contenido, en fin, un sentido a esa enseñanza [...] una revisión cuidadosa de los resultados, en la mayor parte del país, se observa que se está desfigurando en muchas partes y por muchos maestros el sentido social y cultural de la Revolución.

NUEVA CONCEPCIÓN DE LA CIENCIA CUESTIONADORA DEL POSITIVISMO

Por su parte Luis Enrique Erro, en el Diario de los Debates (Marbán, 1970), cuestionaba los ídolos de la falsa exactitud defendidos por el positivismo: “...Lo que se requiere es que los

niños formen su mente nutriéndose en la verdad, hasta donde la ciencia contemporánea lo posee; que reconozcan en lo que es cierto su realidad objetiva y en lo que es hipótesis o solución provisional, carácter, pero sin que se habitúen a suplir con falsedades los inevitables vacíos del conocimiento.”

Así mismo Enrique Erro, en los debates del Congreso de la Unión cuestionaba los ídolos de la falsa exactitud defendidos por el positivismo: “ni siquiera las ciencias como las matemáticas o la física son exactas en el sentido de absolutas o infalibles”.

¿Cuál de las propuestas obtuvieron mayor consenso?

La propuesta que triunfó fue la de la escuela socialista, despojada del adjetivo de “científico”. Por ende, la postura que se aprobó con dictamen positivo fue la presentada por la Comisión de Educación, la cual representaba al PNR para consideración en la XXXVI Legislatura.

La importancia del triunfo de esta propuesta, reside fundamentalmente en las implicaciones que ésta tuvo en ese período histórico, pues dicha posición era la que mejor recogía el sentir del conjunto de experiencias y prácticas que los maestros venían desarrollando desde hacía más de una década; es decir, la escuela social, la escuela rural. A partir de la reforma constitucional se legitimaba todo el esfuerzo de un cambio en la educación que respondía a una realidad social, a la realidad de ese momento, de ahí que se privilegiara la escuela social, la escuela popular. Las escuelas técnicas para obreros y campesinos, las escuelas regionales campesinas surgían en contraposición a las escuelas de élites.

Si no se consideró imprescindible la definición del tipo de socialismo que se imprimiría a la nueva escuela, como lo proponía el sector más radical y ortodoxo, fue porque la mayoría de los representantes prefirieron destacar los contenidos concretos de la educación, dándole una orientación social muy clara, pues “la escuela debía tener fines” que respondieran a los

intereses más urgentes de las clases populares, en lugar de quedar atrapada en una definición teórica-ortodoxa.

Es indudable que la nueva orientación que se pretendía dar a la educación pública ofrecía grandes perspectivas para otros sectores de la población (obreros y campesinos) que habían sido marginados ancestralmente. Ejemplo de los nuevos esfuerzos fue la creación de escuelas técnicas y del Instituto Politécnico Nacional en 1937.

La propuesta de reforma que se votó en la XXXVI Legislatura tenía un significado muy diferente al adjudicado por la Iglesia y la prensa más conservadora.

EL ASPECTO GENERACIONAL

En el caso de los maestros entrevistados, y de los legisladores que intervinieron en los debates sobre la reforma del artículo 3° en la XXXVI legislatura, consideramos que existía un componente generacional común, que cabe destacar, ya que en algunos casos habían participado en la revolución, la mayoría vivió la etapa inmediata después de la revolución, otros fueron protagonistas de las grandes reformas de la Constitución de 1917, como los artículos 123, 27, y 3° Constitucional. Todos habían compartido directamente o indirectamente en el proceso de reconstrucción cultural e institucional del país.

El fenómeno de generación en el presente trabajo resulta útil, pues en ese conjunto de maestros, y demás actores que vivieron el fenómeno de cambio de la escuela y ejercieron entre 1920-1940, había un sentimiento que los unía por encima de algunas diferencias: necesidad de escuelas con determinada orientación laica, y que se relacionara con el entorno social, que cumpliera una función social. No era una opinión, o una doctrina, sino un sentimiento común, una convicción sincera el que la escuela se adhiriera a las causas populares. Eran los hijos de la revolución y esto había dejado su huella.

IMPACTOS DE LA REFORMA DE 1934

Reconstruir esta etapa de la educación pública en México obliga a enfrentar muchas historias diferentes, y permitió descubrir la construcción de los diversos imaginarios de los distintos actores, rompiendo así con el imaginario social construido desde el poder, y que se ha convertido en parte de la historia oficial.

Según relatos de los maestros, los cambios en los contenidos de la enseñanza luego de la reforma del año 1934 se manifestaron no sólo en actitudes diferentes de la escuela en relación con la sociedad de tal suerte que la institución estuviera más abierta hacia la comunidad y sus demandas, sino que también implicó asumir una posición de compromiso con los contenidos de la enseñanza y con la orientación de las asignaturas. Por ejemplo en la clase de historia, se hablaba de las clases sociales, de la pobreza, de la revolución, y se les enseñaba a los niños que sus padres luchaban por ser dueños de la tierra que sembraban.

A partir de los testimonios orales de los maestros entrevistados para esta investigación, como fueron los testimonios de los maestros Gilberto Bosques y el conjunto de maestros de Durango, y los Debates en el Congreso del año 34, podemos concluir que el espíritu de la reforma rebasó la aplicación de un socialismo ortodoxo: significó la síntesis de las demandas y proyectos generados en la Revolución; y reproducidos en el proceso histórico-social, que contribuyeron a darle un enfoque o una orientación popular a la escuela.

En la mayoría de los testimonios de los maestros entrevistados, el parteaguas del cambio en la orientación de la escuela, el principal fenómeno transformador de la sociedad, de las mentalidades, fue la Revolución de 1910 y la Constitución de 1917, cuyas expresiones más explícitas se tradujeron en el reparto agrario, la reforma de la educación, la expropiación petrolera y la soberanía nacional.

Las nuevas propuestas de reforma de la escuela se entrelazaron y enriquecieron con las formas tradicionales de gestión, como fue evitar las grandes rupturas entre la Escuela Rural, las Misiones Culturales, las Casas del Pueblo en relación con la Escuela Socialista.

Parafraseando a Elsie Rockwel (1997), durante los años treinta, el impulso democratizador cobró fuerza, particularmente en las zonas rurales donde se repartían tierras de las haciendas y se formaban los ejidos. Los maestros que estaban convencidos del programa socialista difundieron la propuesta de una organización democrática local hacia estas zonas.

CONCLUSIÓN

El análisis de los testimonios orales de los maestros y los debates de la XXXVI legislatura, muestran como la cultura de la revolución permeó los imaginarios sociales construidos en el proceso de transición de la escuela porfiriana a la escuela rural, y más tarde a la escuela socialista. El despertar político y social de los diferentes protagonistas se inició con referencia a la revolución de 1910. Este hecho nos orienta dentro del denso entretejido de las variadas fuerzas sociales que sirvieron de base para dicha transición.

Antes de la década de los 30, esta generación (Sirinelli, 1987), ya había estado inmersa en el debate cívico del año 1917. La coyuntura política pos-revolucionaria jugó un papel importante, dándole así una gran fuerza política que en su práctica cotidiana como maestros fueron consolidando su perfil como agentes del cambio social dentro del aula y en la comunidad.

Aunado al elemento fundador político y social que pesó en esta generación de maestros como fue el fenómeno de la revolución, también tuvieron efecto en la transformación de esas mentalidades, las reformas constitucionales de 1917 y 1934, ya que contribuyeron de manera muy eficaz a configurar tanto en

los maestros como en otros sectores de su generación nuevos imaginarios y mitos. En el caso de los maestros de Durango, estas experiencias constituyen un laboratorio fundamental en la construcción de esa mística del maestro apóstol y líder comunitario. Sirvieron de catalizador de toda una nueva cultura en el ámbito educativo e intelectual.

En aquella complejidad de opiniones, solo un sentimiento los unía. Era la idea utópica de una escuela al servicio de la comunidad, una escuela para el pueblo, para los obreros, para los campesinos; una escuela que contribuyera con las asignaturas pendientes de la revolución, que socializara la cultura, que dejara de ser para una élite y que no fuera confesional.

Tal recuperación de los diferentes imaginarios construidos en una misma generación, nos permite observar que no siempre llevaron a los actores involucrados a posiciones homogéneas, existiendo así muchas discrepancias y conflictos (Yankelevich, 1985). Las mediaciones del poder regional de la Iglesia y los caciques locales fueron condicionantes muy importantes en el posicionamiento de los maestros respecto a la reforma educativa (Raby, 1974).

Así, la recuperación de estas distintas voces que se manifestaron tanto en los ámbitos públicos como en los privados, en las Cámaras, en la prensa y en los testimonios orales nos permitió caracterizar la complejidad del fenómeno de la reforma, y considerarlo como un tema de orden social cultural, y no de un estricto sentido ideológico. El ejemplo de los maestros duranguenses permite descubrir como en ese caso, la configuración de algunos mitos e imaginarios que fue el resultado de un largo proceso de negociaciones y mediaciones, que permiten refutar aquellas tesis que plantean que la reforma del 34 se sacó de la manga o que fue el proyecto de una élite intelectual.

En todos los relatos nos permiten comprender que había una comunión con respecto a los valores, las ideas, los fines, las normas y la socialización de una nueva cultura. Todos ellos

factores claves para la comprensión del significado que tuvo para la misma la nueva escuela.

Éramos maestros sin preparación, no sabíamos gran cosa ni fue por vocación que ejercimos como maestros. No teníamos en mente ser maestros como nos decía la maestra Carmen,... pero algo nos sucedió que nos nucleó; habrán sido las condiciones de vida, la necesidad, los ideales, la búsqueda de una mayor justicia social. Nos atrapó un cambio que no entendíamos, fue algo mágico (Bosques, 1988).

De ahí que haya tenido tanta coherencia este movimiento social surgido de la revolución y que se pueda hablar de ese grupo, como la generación de la década de los años 30. Este sector de maestros duranguenses, que tenían entre 17 y 20 años cuando se realizó la reforma del artículo tercero en 1934, vivieron una singular efervescencia. En sus testimonios recuerdan todavía aquellas jornadas de pequeños equipos que iban a las reuniones, congresos pedagógicos en los que cada uno exponía sus formas de dar el curso, en donde se exponían sus prácticas como maestros en el aula así como su papel en relación a la comunidad. Este grupo de maestros mantuvo un sentido de colectividad e identidad tan generalizado, que a pesar de que algunas veces fueron objeto de marginación y represión por parte de los grupos más conservadores, el hecho de pertenecer a una colectividad integrada les dio un gran sentido de identidad y de pertenencia a una misma generación.

El peso de los imaginarios construidos al interior de esa generación, relacionados con el papel de la escuela y la función del mismo maestro como agente del cambio, se rutinizó de tal manera que trascendió el período de la contrarreforma del año 45. Con el correr del tiempo, a pesar de la sentencia mortal a la educación socialista, mantuvieron ese imaginario en el grupo; el imaginario de una escuela en la que se integraban las

funciones académicas con las sociales y que con el tiempo siguieron revitalizando dicha mística en un pensamiento social crítico.

REFERENCIAS

- Baczko, B. (1982). *Los imaginarios sociales, memorias y esperanzas colectivas*. Buenos Aires: Nueva Visión
- Bosques, G. (1988). *Artículos, conferencias, y discursos. H. Congreso del Estado de Puebla*. LII Legislatura.
- Bremauntz, A. (1943). *La educación socialista en México*. México: Imprenta Rivandeneira.
- Corcuera, S. (1997). *Voces y silencios en la historia. Siglos XIX y XX*. México: Fondo de Cultura Económica.
- De Sierra, M. T. (1998). *Construcción del imaginario social. Proyecto educativo socialista en el Cardenismo*. México: UPN.
- De Sierra, M. T. (1997). "Nuevas corrientes historiográficas y la dimensión histórica cultural de la educación a partir de los testimonios orales". COMEI IV. Congreso de Historia de la Educación.
- Diario de los Debates de la reforma del artículo 3° Constitucional de 1934. H. Cámara del Congreso de la Unión. XXXVI Legislatura.
- Marbán, O. M. (1970). *El Partido de la Revolución Mexicana*. Impresora del Centro.
- Raby, D. (1974). *Educación y revolución social en México, 1921-1940*. México: SEP/Sesentas.

- Rockwell, E. (1997). Reforma constitucional y controversias locales, la educación socialista en Tlaxcala, 1935-1936, en *Escuela y sociedad en el periodo cardenista*, Susana Quintanilla y Mary Kay Vaughan. México: Fondo de cultura económica.
- Sirinelli, J. F. (1987). "Effets d' age et phénomènes de génération dans le milieu intellectuel français", en *Generations intellectuelles*. Cahier. Núm. 6. Centre National de la Recherche Scientifique.
- Yankelevich, P. (1985). *La educación socialista en Jalisco*. México: Departamento de Educación Pública.

Bibliografía referencial

- Aceves, L. J. (1993). (Comp.) *Historia Antologías Universitarias*. México: Instituto Mora/UAM.
- Aguirre, C. (1996). "Los Annales dentro del universo de la crítica", revista *Pedagogía*. México: UPN.
- Aguirre, C., et al., (1995) *Annales, historia y presente*. Núm. 36. México: UAM Iztapalapa.
- Aguirre, C., et al., (1996). *Los Annales y la historiografía francesa*. Tradiciones críticas de Marc Bloch a Michel Foucault. México: Quinto Sol.
- Aguirre, M. E. (1996) *Annales: vicisitudes en el nacimiento de una historia*, en *Revista Pedagogía*. México: UPN.
- Arteaga, C. B. (1997) "Contra viento y marea. El Congreso Constituyente de 1917 y el debate sobre el Artículo 3º Constitucional", en *La Vasija*, núm. 1.
- Arnaut, A. (1996). *Historia de una profesión*. México: CIDE.

- Bartra, R. (1979). *Las redes imaginarias del poder político*. México: Era.
- Bazant, M. (1985). *Debate pedagógico durante el porfiriato*. México: SEP/El Caballito.
- Benítez, F. (1977). *Lázaro Cárdenas y la revolución mexicana*. Tomos I y II. México: FCE.
- Bourdieu, P. (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI.
- Bosques, G. (1937). *The National Revolutionary Party of Mexico and The Six-Year Plan*. México: Turanzas del Valle.
- Buenfil, B. R. N. (1993). "Emergencia de la mística de la revolución mexicana y su componente educativo". Núm. 32. México: DIE.
- Chartier, R. (1992). *El mundo como representación. Estudios sobre historia cultural*. Barcelona: Gedisa.
- Cook, K. (1936). *La casa del pueblo*. México: SEP.
- Córdoba, A. (1975). *La ideología de la revolución mexicana*. México: Era.
- Galván, L. E. (1981). *Los maestros de ayer, un estudio histórico sobre el magisterio 1877-1940*. México: La Casa Chata.
- Guevara, N. G. (1985). *La educación socialista 1934-1945*. México: SEP/El Caballito.
- Lerner, V. (1979). *La educación socialista en Historia de la Revolución mexicana 1934-1940*. México: Colmex.
- Loyo, E. (1991). *La difusión del marxismo y la educación socialista. Cincuenta años de historia en México*. México: Colmex.
- Martínez, A. C. (1991). *El laboratorio de la Revolución*. Siglo XXI. México.

- Medin, C. (1973). *Ideología y praxis, Política de Lázaro Cárdenas*. México: Siglo XXI.
- Ornelas, C. (1984). *La educación técnica y la ideología de la revolución mexicana*. México: UAM-Xochimilco.
- Silva, H. J. (1948). *El pensamiento socialista. Esquema histórico*. Cuadernos Americanos.
- Taboada, C. E. (1982). "El proyecto cultural educativo del Estado mexicano posrevolucionario". Tesis de Maestría. México: Cinvestav.

CAPÍTULO 3

EQUIDAD Y DEMOCRACIA EN EL DERECHO A LA EDUCACIÓN EN MÉXICO: UN RECORRIDO POR SUS POLÍTICAS EDUCATIVAS

Leticia Rocha Herrera

INTRODUCCIÓN

La historia de la educación en México refleja la lucha por hacer realidad el acceso a la educación de todos los mexicanos; su consecución en mayor o menor medida en los distintos períodos de la historia, ha estado acompañada también de su falta de cumplimiento con importantes sectores de la población lo que pone en entredicho la razón de existencia del sistema educativo como una institución creada para educar, hacerse cargo de la escolaridad, de la democratización del conocimiento. Hago un recorrido histórico por algunas de las acciones en materia de igualdad educativa implementadas por las políticas educativas del periodo posrevolucionario para instituir la escuela pública y acoto el trayecto histórico hasta los años de la modernización educativa de los años 90, década en que se asienta jurídicamente el derecho a la educación en México y los ejes rectores de calidad y eficiencia en las escuelas. Durante todo este tiempo se crean y maduran las condiciones materiales e ideológicas para que México construya un sistema nacional educativo que asegure el acceso y permanencia de sus ciudadanos. Ha habido

logros y retrocesos que conviene ponderar para enfrentar los nuevos retos que hoy en día plantea la falta de oportunidades educativas en las escuelas, la calidad de sus enseñanzas y aprendizajes, todo ello agravado y propiciado por las condiciones de pobreza y desempleo, por citar sólo algunos de estos factores socioeconómicos, que padecen amplias poblaciones.

Mi propósito es abundar desde una perspectiva ética y política lo que ha significado y sigue significando para la educación en México y sus principios liberales de equidad y democracia, dar cumplimiento a este derecho social de acceso a la educación. ¿Qué significaba acceder a la escuela cuando la escuela no era para todos? ¿qué significa el principio de igualdad de oportunidades? ¿qué sentido tiene hoy la escuela que asume el principio de igualdad de oportunidades pero fracasa en su cumplimiento con los sectores más vulnerables?

1. Las políticas educativas posrevolucionarias y el carácter nacional y público de la educación

La educación pública en México, sus instituciones y actores han experimentado profundas transformaciones a sus prácticas y principios fundacionales de obligatoriedad, gratuidad y laicidad. Tales cambios tienen relevancia para la materialización de algo que en su conjunto es un bien mayor: el acceso de todos a tener una educación integral y equitativa. El carácter público de la educación es una conquista ganada a pulso, no exenta de contradicciones y dificultades, de igual manera existen logros que impactan en la constitución democrática de sus instituciones.

Iniciada su vida como nación independiente en el siglo XIX, nuestro país se dio a la tarea de reconstruir su economía, territorio, instituciones y la ideología de su gente. Muchas resistencias le oponían los sectores más conservadores, regionales y eclesiásticos, pero el Estado mexicano al amparo de su política liberal emprendió el magno proyecto de secularizar la vida social,

que significaba establecer una concepción racional de pensamiento y acción, un pluralismo ideológico en la política y en la enseñanza. La Constitución liberal de 1857 fue signo de la renovación política y cultural que tuvo lugar en el país, de la puesta en marcha del proceso de libertad de la enseñanza y de secularización que comenzó a instalarse en la sociedad. Con esta perspectiva hacia 1908 Justo Sierra dictó un proyecto de Ley de Educación Primaria para el Distrito Federal donde definía el objetivo de la educación nacional en términos de una educación abierta e integral que desarrollara armónicamente las facetas físicas, intelectuales y morales de las personas, concepción que verá su justificación jurídica en los planteamientos educativos de la constitución de 1917, en cuyo artículo tercero se evoca una de las páginas más significativas de la historia educativa, la promulgación constitucional del laicismo en las escuelas. “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 (Texto constitucional de 1917).¹

Los gobiernos posrevolucionarios se propusieron concretar estas garantías liberales constitucionales de la nueva filosofía educativa creando las condiciones de una escuela primaria pública de carácter laico que llegara a todos los rincones del país, y a todos los niños. “Se multiplicarán las escuelas, se las pondrá en la cercanía de los pueblos, se proporcionará una alimentación frugal, aliciente y apoyo del trabajo, se evitará diferenciar programas, obstáculos para ascender a otra educación más

¹ Las referencias de las constituciones analizadas fueron tomadas del cuadro apéndice que Carlos Ornelas anexa al final de su libro *El sistema educativo mexicano (2006). La transición de fin de siglo*. México: FCE. Las fuentes de su elaboración son: De 1917 a 1946: Cisneros, Germán. (1970). *El artículo tercero constitucional: Análisis histórico, jurídico y pedagógico*, México: Trillas. De 1980: *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. (1992). México: Trillas. Para 1992-1993: Secretaría de Educación Pública, *Artículo 3°. Constitucional y Ley General de Educación*. (1993). México: SEP.

alta” (Meneses, 1983, p. 548). Para lograrlo el Estado ejerció su rectoría sobre la escuela, la cual asumió varias responsabilidades sociales: formar a los nuevos ciudadanos mexicanos, garantizar la cohesión nacional y una identidad cultural entre los mexicanos que permitiera aunar esfuerzos en las tareas nacionales por venir. El Estado se convirtió en educador y la escuela en la perspectiva de los ideólogos liberales mexicanos, operó entonces como motor de la movilidad, el progreso y el cambio social. Desde 1917 hasta 1940, fechas en que se suceden los regímenes revolucionarios, el Estado liberal mexicano fue institucionalizando su carácter educador (Tenti, 1999); hizo efectivo su carácter social al intervenir directamente en la educación, invadiendo el ámbito de las libertades individuales a las que sólo debía respetar y garantizar. Sus acciones más correspondientes a las de un Estado social o benefactor sientan las bases de la democratización de la escuela en México, la extensión de los saberes básicos a amplios sectores de la población.

a) Extender las oportunidades para educar y alfabetizar

El control del Estado sobre la educación se tradujo en proyectos expansivos de la oferta educativa, con la creación de la SEP en 1921 daba inicio la federalización de la enseñanza, la extensión del poder federal a los estados y con ello la posibilidad de hacer realidad la gratuidad y obligatoriedad de la educación, esta última nada fácil de cumplir, por la falta de escuelas, la apatía y la oposición de los padres sin recursos que no pueden sufragar los gastos de sus hijos; no obstante, los altos índices de analfabetismo exigían la obligatoriedad.

La voluntad del gobierno es que, en lo posible, todos los niños del Distrito y los Territorios estén sometidos a la educación nacional, que todos se eduquen, que todo tienda a educar (...) ningún niño en el Distrito Federal debe estar exento de recibir educación. Se menciona la

sanción por las faltas de cumplimiento de la obligación de enviar niños a la escuela: \$500.00 o arresto hasta por un mes” (Meneses, 1983, p. 551).

La tarea inmediata fue alfabetizar a una población que carecía, no sólo de los rudimentos básicos de la lectura, escritura y las nociones elementales del cálculo aritmético, vivía en condiciones precarias y habitaba en zonas marginadas de la ciudad y del campo. El Estado intentó suplir estas carencias con políticas de alfabetización, escuelas rurales para integrar a campesinos e indígenas, los sectores olvidados por el gobierno porfirista. Vasconcelos al mando de la SEP, apoyado en Moisés Sáenz y Rafael Ramírez, llevaron a cabo “la cruzada educativa” de alfabetizar a la población, para ello fue indispensable el reclutamiento de maestros, “un cuerpo de profesores honorarios de educación elemental, formado por personas de ambos sexos que hubieran (*sic*) como mínimo el tercer año de la primaria. Los “maestros misioneros” estuvieron encargados de llevar a cabo este reclutamiento de los profesores honorarios, pero también se dedicaron a educar a los maestros rurales que enseñarían a los campesinos. Bajo este tenor aparecieron instituciones como la Casa del Pueblo “nombre de la escuela rural en localidades donde la población nativa excedía 60% y no había escuela” (Meneses, 1988, p. 324), o La Escuela Agrícola donde se enseñaba al campesino las técnicas de cultivo para aprovechar mejor sus tierras.

La política educativa de los años de 1921 a 1924 estuvo marcada en un proyecto de identidad cultural de la nación y una educación liberal, humanista y popular, su propósito fue ofrecer educación elemental dadas las condiciones de analfabetización y de miseria que prevalecían en México después de la revolución. Con el fin de extender los saberes básicos se construyeron escuelas urbanas, rurales e indígenas para los sectores más desfavorecidos, reclutaron muchos maestros, al margen de la escasa o nula preparación de muchos de estos maestros y

así de la calidad de la enseñanza que transmitían. En este mismo orden de cosas se decretó la creación de la secundaria el 30 de diciembre de 1925 en el que se puntualizaba, “la doctrina democrática implica la mayor amplitud de oportunidad educativa para todos los niños y jóvenes del país” (Arce, 1999, p. 160). El derecho a la educación en este período está vinculado a los proyectos políticos del Estado-nación que se concretaron en las acciones de educar y alfabetizar especialmente a los grupos marginados o excluidos de la educación escolarizada, proyecto que continuó con las presidencias de Calles y Cárdenas bajo una nueva óptica socializadora.

b) Escuela rural y progreso económico. Carácter social de la tarea educadora

A la salida de Vasconcelos de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y la muerte de Obregón, el proceso de centralización administrativa y la expansión del sistema educativo continuó bajo la presidencia de Calles, los fines del desarrollo económico y el progreso material del país se convirtieron en “los ejes rectores” de la política educativa de los años 1924-1928. La educación debía estar vinculada con la actividad productiva del país, para Calles el carácter revolucionario no estaría dado por su humanismo sino por su finalidad modernizadora que acabaría con la pobreza y escasez de bienes (Arce, 1999). Ahora el valor de la educación estaba puesto en servir al progreso y desarrollo económico de la nación. Son los inicios del discurso económico que permeará las posteriores políticas educativas de la modernización y de los procesos neoliberales que han apostado a la formación de capital humano para desarrollar los mercados locales y áreas productivas del país en el entendido que tal “educación para el desarrollo” contribuirá en igual medida a mejorar los niveles de vida, educación y empleo de los productores.

En el frente educativo el Estado promovió una educación que estuviera vinculada al campo, al entorno rural, en este sentido se les instruyó a los campesinos e indígenas en las técnicas de cultivo y de riego para mejorar sus tierras y optimizar sus cosechas. En la escuela rural se aplicaron los principios de acción del “aprender haciendo”, la vinculación de la teoría con la práctica de la Escuela Activa. Desde 1929 el Partido Nacional Revolucionario (PNR) subraya su preocupación por impulsar una mayor equidad en la distribución de la riqueza de las clases trabajadoras y en elevar el nivel cultural de México a base de la educación de las masas proletarias de las ciudades y del campo, proyectos de desalfabetización, construcción de escuelas rurales para niños y adultos, escuelas para obreros (Monroy, 1985, p. 84).² Se registró un crecimiento positivo de las escuelas rurales en el país en estos años posrevolucionarios (Meneses, 1988), (Ornelas, 2006), si bien el proyecto de educación rural no tuvo el éxito esperado (Arce, 1999) debido a que el gobierno federal controlaba menor número de escuelas que el que mantenían los estados y los particulares.

Las dificultades para administrar la educación regional que muchas veces se regulaba por la autoridad de los líderes locales que no daban cumplimiento a los preceptos constitucionales ocasionó una mayor “dispersión educativa” (Arce, 1999, p. 164), contraria al espíritu homogeneizador y revolucionario puesto en marcha. Los acontecimientos suscitados en reacción a la tendencia dispersa de la educación fueron la implantación de una nueva política educativa que hiciera efectiva la centralización del sistema educativo. El Plan Sexenal cuya preocupación era favorecer a las clases trabajadoras apunta en esta dirección.

² Declaración de principios del PNR sobre la educación, hecha en el curso de su Primera Convención Nacional, celebrada en marzo de 1929.

El Plan sugirió una proporción semejante para los estados y señaló la necesidad de coordinar la acción educativa de los ayuntamientos, los gobiernos locales y el gobierno federal para evitar la disparidad de disposiciones, métodos y procedimientos; creó también un Consejo de Educación Rural y dedicó una atención preferente a la educación rural, que debería ampliarse con 1 000 escuelas en 1934, y 2 000 cada uno de los siguientes años del sexenio hasta 1939, cuando se añadirían 3 000. Es decir, se pedía que se creasen 12 000 escuelas durante la administración cardenista (Meneses, 1988, p. 69).

En esta ocasión la centralización de la educación se realizó a la luz de una orientación ideológica, la educación socialista.

c) La política de educación socialista.

La escuela socializadora

El 28 de noviembre de 1934 se reformuló el artículo tercero de la Constitución. “La educación que imparta el Estado será socialista, y además de excluir toda doctrina religiosa combatirá el fanatismo y los prejuicios, para lo cual la escuela organizará sus enseñanzas y actividades en forma que permita crear en la juventud un concepto racional y exacto del universo y de la vida social” (Texto constitucional de 1934) (Ornelas, 2006). Cabe notar que el derecho a la educación como tal no aparece en la constitución de 1917, tampoco en la reformulación constitucional de 1934, señala Latapí que no interesaba a los constituyentes garantizarlo “sino asegurar que el Estado tuviese las atribuciones a su juicio necesarias para intervenir en el orden educativo, en un contexto de serios conflictos con la Iglesia católica” (Latapí, 2009, pp. 32-38).

En el orden jurídico con la reforma constitucional el Estado rompió con los principios del federalismo, con las leyes que regían la educación de los municipios y los estados e impulsó la centralización o control del estado sobre la educación

nacional. “Los principios liberales que limitaban al Estado a favor de la libertad individual o regional se abolieron y las nuevas reglas tuvieron, más que carácter socialista, un perfil estatizante” (Bolaños, 1996, p. 40). La formulación jurídica del derecho del individuo a la educación habrá de esperar un contexto más amable de reivindicación del valor y dignidad del individuo no subordinado de manera incondicional a los fines del Estado.

En el precepto constitucional se abolió también la libertad de enseñanza de los docentes particulares, pues los planteles particulares “estarán a cargo de personas que en concepto del Estado tengan suficiente preparación profesional, conveniente moralidad e ideología acorde con este precepto” (Texto constitucional de 1934). (Ornelas, 2006). El nuevo régimen sacaba a la luz las demandas de participación de obreros y campesinos, por lo que la escuela debía solidarizarse con sus consignas, adoptar una orientación económica y social y formar en los alumnos una conciencia colectiva y solidaria. El Plan Sexenal en el aspecto educativo “determinaba que la educación se encauzara a las clases trabajadoras” (Meneses, 1988, p. 68). De esta manera la política educativa del periodo cardenista subrayó su carácter igualitario para brindar las mismas oportunidades al crear escuelas técnicas y talleres para enseñar a los trabajadores (obreros y campesinos), de cuya formación técnica e industrial dependía en gran parte el crecimiento agrícola e industrial del país.

Se destinan nuevas escuelas secundarias prevocacionales al servicio exclusivo de los hijos de los obreros. Consecuencia también de la política cardenista a favor de la clase obrera es la creación en 1937 del Instituto Politécnico Nacional, con carreras profesionales que capacitan técnicamente a especialistas en distintas ramas de la industria y en general de la economía del país. En 1935, se ha creado el Consejo Nacional de Educación Superior y de Investigación Científica” (Monroy, 1985, p. 62).

En el caso de los grupos indígenas no era suficiente la existencia de escuelas rurales indígenas, se consideró conveniente también y en orden a estudiar y resolver su situación de miseria y aislamiento, crear el Departamento de Asuntos Indígenas. No menos importante fue la ampliación de oportunidades económicas para las mujeres. Se apoyó su formación laboral con vistas a su inserción en las actividades productivas para lo cual se abrieron escuelas especiales y de pequeñas industrias (Monroy, 1998, p. 63). Permanecen logros materiales importantes que permiten evaluar positivamente la contribución del proyecto socialista al acceso a la educación.

El impulso dado a las escuelas rurales es vigoroso como consecuencia de la política agraria seguida por el régimen. No se satisfacen aún todas las necesidades; pero el número de las escuelas alcanza la cifra de 16 545, de las cuales 13 020 sostiene la federación, 2 406 los estados y 1 189 las empresas particulares en cumplimiento de los artículos 3º y 123 Constitucionales. El número de alumnos inscritos en las escuelas primarias aumenta de 1 419 000 en el año de 1934 inicio del régimen, a 1 800 000 en 1939. Y el analfabetismo del país reducido de 50% en 1934, a 45% en 1940 (Monroy, 1985, p. 61).

No obstante estos resultados favorecedores, desde el punto de vista constitucional cabe señalar que está ausente el derecho a la educación, su fundamento liberal –como dice Bolaños–, no se tradujo en una garantía liberal del individuo sino en una prerrogativa del Estado para ofrecer educación a todos (Bolaños, 1996).³

³ Cámara de Diputados, Diario de los debates, México, XXXVIII Legislatura, t. I, p. 15.

2. La política de unidad nacional y la educación democrática. La igualdad de oportunidades

Manuel Ávila Camacho asume la presidencia de la República en 1942, un nuevo capítulo se abre para la educación en México caracterizado principalmente por la unidad nacional, entendida ésta como la conciliación de los grupos sociales y de sus ideologías en aras de un solo proyecto común: “los intereses superiores de la nación” (Ornelas, 2006, p. 71). En este tenor “la educación será nacional”, como se expresa en el nuevo texto constitucional de 1946: “ ... será nacional, en cuanto –sin hostilidades ni exclusivismos– atenderá a la comprensión de nuestros problemas, al aprovechamiento de nuestros recursos, a la defensa de nuestra independencia política, al aseguramiento de nuestra independencia económica y a la continuidad y acrecentamiento de nuestra cultura” (Texto constitucional de 1946) (Ornelas, 2006).

El carácter social y revolucionario de la escuela cardenista dará paso a la escuela democrática. La educación “será democrática, considerando a la democracia no solamente como una estructura jurídica y un régimen político, sino como un sistema de vida fundado en el constante mejoramiento económico, social y cultural del pueblo (Texto constitucional de 1946). El texto constitucional es novedoso y significativo por introducir el carácter democrático de la educación, una democracia social que apunta a la extensión de los beneficios materiales y culturales del país para todos los mexicanos (Cardiel, 2011). En 1946, asume la presidencia Miguel Alemán, los objetivos de su programa para alcanzar la “igualdad ciudadana” se enmarcan en su política de la unidad nacional para lograr el bienestar de la población. Su proyecto modernizador contempló la industrialización del país, el crecimiento económico, la construcción de escuelas (entre ellas Ciudad Universitaria), el aumento de escuelas primarias y secundarias (Cardiel, 2011, p. 346); pretendía

acrecentar la producción agrícola para mejorar las condiciones materiales de las clases campesinas, y crear la infraestructura para el desarrollo de la industria.

En efecto, con los libros de texto gratuitos se cumplía con el mandato constitucional de la gratuidad de la educación primaria. Además, como señalan Caballero y Medrano, “se garantizó la calidad de la educación a través del mínimo de conocimientos y destrezas que los libros ofrecen a los niños mexicanos sin distinción de la condición social o económica de su familia. Esta acción, regida por un principio de equidad pedagógica, se enmarca en la más auténtica justicia social” (Caballero y Medrano, 2011, p. 373).

El otro proyecto de envergadura para dar educación a todos los niños mexicanos fue la puesta en marcha del Plan de Once Años, que pretendía subsanar las carencias aún existentes en materia de cobertura escolar, retención y permanencia en la escuela primaria en las distintas regiones, con un programa de mejoramiento y expansión de la educación primaria, de amplio alcance ideado para implementarse en varios períodos sexenales. Para un balance de los resultados alcanzados se indica en el estudio que hace Latapí (1971):

(...) a pesar del aumento considerable en la matrícula de las escuelas primarias, resultado del Plan de Once Años, éste sólo había resuelto el problema en 33%, ya que en 1970 quedaron dos millones de niños sin escuela cuando, de haberse cumplido cabalmente el Plan, ninguno se hubiera encontrado en esa situación. (...) En el mismo estudio se indica que persistieron las diferencias educativas entre el medio rural y el urbano, pues en tanto que se satisfizo 62% de la demanda en el primero, en el segundo se llegó a 83%. Igualmente, por cada alumno egresado del sexto grado en las escuelas rurales, había seis en las urbanas (Latapí, 1971 en Caballero y Medrano, 2001, p. 371).

Los déficits de escolaridad registrados en el Plan de Once Años permiten suponer señala Muñoz Izquierdo (1996, p. 33) “que los factores socioeconómicos que fueron detectados mediante la encuesta realizada en 1959 siguieron operando sobre la demanda potencial, a pesar del impresionante esfuerzo por incrementar la capacidad cuantitativa del sistema primario que representó el plan de referencia”. En sus investigaciones sobre las desigualdades educativas en México y América Latina entre los años 50 y los 70, Muñoz Izquierdo (1996) mostró que la escolaridad no estaba funcionando como vehículo de movilidad social, y generacional “tanto el estrato social como la escolaridad alcanzada por los padres de los individuos son factores determinantes de importancia en la distribución de oportunidades escolares en todos los niveles de enseñanza” (Muñoz Izquierdo, 1996, p. 33). Estos logros cuantitativos han sido insuficientes para acabar con las desigualdades sociales pues se pasa por alto factores ajenos al espacio escolar: la pobreza, las características de los alumnos y profesores que se desenvuelven en los distintos contextos urbanos y rurales. El principio de igualdad de oportunidades conlleva también la desigualdad educativa. Señala Latapí (1993, p. 7):

Se interpreta la igualdad: por el acceso a la educación, por el insumo igualitario para todos, por resultados con iguales o con diferentes puntos de partida (igualdades de niveles o de habilidades), por igualdad de procesos (atendiendo especialmente a los niveles mínimos de habilidades), o por igualdad de tasas proporcionales. En todas estas medidas varían los sujetos, el objeto por igualar y el objetivo que se persigue.

La principal dificultad en aplicar la igualdad de oportunidades en la educación consiste en la extrema generalización y abstracción del problema tomando en cuenta sólo el aspecto de distribución matemática, cuasi mecánica, del presupuesto.

Las reflexiones de Latapí apuntan a promover un cambio en los supuestos y orientaciones de las políticas educativas para

constituir un sistema educativo justo; el concepto de igualdad de oportunidades hay que enmarcarlo en una distribución equitativa de los bienes educativos que difieren de los bienes del mercado por ejemplo. Se requiere la presencia de los valores, de lo ético en la política educativa para construir igualdad de oportunidades.

a) El modelo de educación y desarrollo. Los derechos sociales

Las políticas educativas se han enfocado a la extensión de la matrícula y los medios para conseguirla: gratuidad, obligatoriedad, construcción de escuelas, repartición gratuita de libros de texto, pero no a promover la igualdad social. Señala Latapí, que el principio democrático de la igualdad de oportunidades no garantiza el acceso a los servicios educativos, a condición de incidir favorablemente en las condiciones de pobreza y marginalidad en que se encuentran amplios sectores de la población mexicana. Se trata de un derecho social como señala Arroyo (2006, p. 123), que está imbricado en la malla de derechos sociales como la vivienda, el empleo, la sanidad, de cuya satisfacción depende que los jóvenes accedan y permanezcan en las instituciones educativas sin que la pobreza y el desempleo los empujen a la marginación y su exclusión social.

A lo largo de los años 70 la preocupación de los gobiernos sigue siendo extender la cobertura esta vez en el marco de una diversificación escolar que se complejiza ante el incremento demográfico, la incorporación de las tecnologías de la información en los métodos pedagógicos, y las demandas del mundo laboral que obligan a establecer una vinculación entre lo que se aprende en las escuelas –como la formación para el trabajo–, con las funciones laborales que realizarán sus egresados. La escolaridad se extiende por la necesidad que tienen los mercados de mano de obra y de una instrucción técnica especializada, lo que da inicio

a la multiplicación de escuelas técnicas investidas de progreso económico y empleo para sus egresados, es el modelo de educación y desarrollo que atravesará toda el *currículum*. El *currículum* hace evidente su poder político de diferenciación y reproducción cultural (Franklin, B., 2008), (Goodson, 2000) para formar segmentos de la población dotados de diferentes conocimientos y habilidades, legitimar los conocimientos de los grupos hegemónicos que obtienen de esta manera el poder y control económico de la educación. Dicha situación establece para los sectores menos favorecidos condiciones desiguales y desventajosas en los mercados laborales, para acceder a determinadas carreras y tipos de trabajos; la competitividad, el antagonismo y eficiencia en la educación se convierten en los principios rectores de la política educativa.

La escuela no es neutral, está orientada ideológicamente: “construir escuelas, mandar profesores o libros, aún cumple el papel de reproducir las relaciones de dependencia entre élites y pueblo” (Arroyo, 2006, p. 127). Las oportunidades de los individuos de acceder a la educación empiezan a depender de las necesidades productivas que requiere la nación. En este sentido el derecho a la educación más que un derecho social respaldado por el valor de la persona en cuanto fin y no medio, comienza a perder su sentido humanista para convertirse en lo que Bolaños (1996, pp. 94-95) califica un “derecho del sector productivo a dotarse de técnicos especializados. Justamente a este problema se enfrenta la política educativa en el mundo: la desigualdad educativa, la pérdida de las garantías de los derechos sociales conquistados; el derecho social a la educación ha ido perdiendo fuerza ante los imperativos tecnocráticos de calidad y eficiencia. El tema de la justicia educativa adquiere entonces especial relevancia para la política educativa como ha subrayado Pablo Latapí (1993); la introducción de valores en las políticas educativas es un apoyo filosófico y social que puede favorecer la equidad en la distribución de los

bienes y servicios educativos entre las regiones federal, estatal y municipal.

b) Modernización y reformas educativas. Calidad y eficiencia en la educación. Redacción constitucional del derecho a la educación

En los años 80 irrumpen acontecimientos mundiales que acrecentarán aún más las desigualdades educativas, se trata de los desarrollos económicos globalizadores que ocasionarán una división internacional del trabajo “que conduce a una especialización educativa al relacionar a naciones élites (dueñas de la tecnología y prestadoras de servicios) con países maquiladores, extractores, agrícolas, prestadores de servicios administrativos subordinados” (Bolaños, 1996, pp. 57-58). Ello marca “nuevas prioridades en la educación que privilegian como objetivos la competitividad y la eficiencia del sistema educativo” (Méndez, 2009, p. 4).

En este contexto de “competencia económica internacional”, Salinas emprende la ruta de “la modernización política y económica” del país, un proyecto sustentable de existir “una educación de cobertura suficiente y calidad adecuada” (Ley General de Educación, 1999, p. 273). Con este propósito Salinas lanza el Programa para la Modernización Educativa 1989-1994 (Promode) que arroja grandes rezagos educativos. “Para 1989 señalaba el documento introductorio del Promode, existían más de 4 millones de analfabetos, más de 20 millones de adultos que no habían concluido la primaria (casi 24%), que es constitucionalmente obligatoria, y 6 millones más que no concluyeron la secundaria” (Paoli, 1991, p. 211), diagnóstico que exigió hacer cambios importantes en la educación: la redacción del derecho a la educación en la constitución fue la transformación más importante. El derecho a la educación quedó expresado por primera vez en la constitución, el 5 de marzo de 1993, y la obligación del

Estado para impartirlo. “Todo individuo tiene derecho a recibir educación. El Estado –federación, estados y municipios– impartirá educación preescolar, primaria y secundaria. La educación primaria y la secundaria son obligatorias” (Texto constitucional de 1993).⁴ Hacer obligatoria la secundaria fue un logro significativo para la educación mexicana, sin contar con el carácter de avanzada que tenía esta iniciativa en el contexto educativo internacional. La consagración constitucional del derecho a la educación significó la toma de conciencia del valor del individuo lo que comportará nuevos alcances para la política educativa: su exigibilidad y cumplimiento por parte del Estado.⁵

El Estado atenderá también “todos los tipos y modalidades educativos –incluyendo la educación superior– necesarios para el desarrollo de la Nación, apoyará la investigación científica y tecnológica, y alentará el fortalecimiento y difusión de nuestra cultura” (Texto constitucional de 1993),⁶ con la desventaja de que la educación superior no es exigible al Estado. Afirma Bolaños (1996, p. 91): “En el actual régimen constitucional, aunque el derecho a la educación tiene un alcance indefinido –de la enseñanza a recién nacidos, llamada “inicial”, al posgrado–, no obstante, como garantía individual plena que se puede oponer al Estado para exigirle que sin excepciones o condicionamientos preste el servicio educativo a todos y cada uno de los individuos que habitan el país, involucra solamente los niveles de preescolar, primaria y secundaria.” Es dramática la situación de inequidad que se instalará más tarde para los jóvenes que desean el acceso a la educación media superior y superior y que son rechazados de las

⁴ Cuadro apéndice, en Ornelas Carlos (2006). *El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo*. México: FCE.

⁵ Ver Latapí Sarre, P. (2009). “El derecho a la educación: su alcance, exigibilidad y relevancia para la política educativa” en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, enero-marzo, año/vol. 14, número 040, pp. 255-287. D. F.

⁶ Cuadro apéndice, en Ornelas Carlos (2006). *El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo*. México: FCE.

instituciones. El sistema educativo no se hace responsable de los estudiantes excluidos, situación que traiciona el derecho de todos a ser educados. Opera una desigual distribución de los bienes educativos “en todas las regiones y entidades federales” como señala Muñoz Izquierdo (1996, p. 42), que termina favoreciendo a los sectores con mayores recursos.

3. Equidad educativa. Los programas compensatorios

Las nuevas exigencias educativas que demanda la sociedad se reflejan en la nuevas facultades del Estado. La Ley General de Educación dedica una de sus partes al tema de la equidad, asunto que empieza a asentarse en los discursos educativos. Para asegurar que la educación llegue a todos los individuos el gobierno tendrá que echar mano de apoyos, programas, campañas de carácter compensatorio destinadas a los sectores desfavorecidos, “de manera preferente, a los grupos y regiones con mayor rezago educativo o que enfrenen condiciones económicas y sociales de desventaja” (Ley General de Educación, art. 32: 301).

La inclusión de la equidad en la Ley General de Educación representa un avance en la construcción ética y democrática del derecho a la educación. En las legislaciones y políticas educativas precedentes se equiparó el derecho a la educación de todo individuo con el acceso a la escolaridad, se da prioridad a la extensión universal de la matrícula por encima de las particularidades económicas y culturales de los grupos excluidos o desfavorecidos. La educación homogeneizadora terminó provocando desigualdades y exclusiones, traicionó el principio ético de respetar el valor y la dignidad de cada una de las personas. La equidad tiene que ver con la “justicia distributiva”, esto es, con ofrecer la educación de manera que el sujeto esté en condiciones materiales y culturales de recibirla.

Como bien señala Torres y Tenti (2000, p. 17) En la década de los 80 y, de manera más acentuada, de los 90, se instalaron

en la agenda de la política educativa los temas de la desigualdad en la distribución de los recursos educativos y del “rezago educativo. De allí la puesta en marcha de intervenciones públicas específicamente orientados a beneficiar a las poblaciones y territorios más desfavorecidos en términos de distribución de recursos sociales relevantes”. En México se implementaron programas compensatorios, el Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe), la Telesecundaria⁷, con el propósito de acoger a niños y jóvenes que por sus condiciones socioeconómicas han quedado excluidos del sistema educativo. Los años 90 fueron positivos para la Educación compensatoria que mostró índices de aceptación y crecimiento en las diferentes regiones del país.

La Educación Comunitaria hoy beneficia a 300 000 niños, adolescentes y jóvenes que habitan en comunidades pequeñas y aisladas (más de 125 000 en preescolar, cerca de 160 000 en primaria y alrededor de 4 000 en posprimaria). A su vez, la Telesecundaria, que inicia su actividad en 1968 con una matrícula de poco más de 6 500 alumnos, hoy (ciclo escolar 1998-1999) ofrece educación secundaria a casi un millón de adolescentes y jóvenes. La matrícula de la Telesecundaria representa casi una quinta parte del total de inscriptos en ese nivel y tiene una tendencia al crecimiento más elevada que la de las secundarias generales y técnicas (Torres, Rosa María; Tenti, Emilio, 2000, p. 9).

Este repunte de los programas compensatorios experimentará reveses en los años posteriores y con ello sus dificultades para disminuir la brecha educativa en el país. La telesecundaria fruto de las nuevas tecnologías de la comunicación e información (TIC's) empieza a mostrar su potencial para extender la escolarización por el hecho de educar masivamente, y, además a un bajo costo. No obstante carece de condiciones materiales

⁷Ver (Torres, Rosa María; Tenti, Emilio, 2000).

(infraestructura, equipo, instalaciones eléctricas) y pedagógicas (métodos de enseñanza aprendizaje pertinentes, desarrollo de conocimientos y habilidades) que ponen irremediamente a sus estudiantes en desventajas de orden social y curricular (proyección laboral y académica) frente a los estudiantes escolarizados bajo otras modalidades, como la general y técnica del sistema educativo. El resultado es una situación de inequidad severa que se ha instalado en nuestro país y los años subsiguientes la recrudecerán todavía más.

CONCLUSIONES

Nuestro trabajo cierra con este periodo de modernización de la educación, el derecho a la educación y la equidad educativa forman parte de los fines y de la organización del sistema educativo, no obstante su cumplimiento dista de ser una realidad. México vive una profunda desigualdad social y educativa que se traduce en un empobrecimiento de la calidad de vida de la sociedad y de sus ciudadanos. El derecho a la educación se ha instrumentado, no satisface las finalidades humanas que debía atender, expresadas en el artículo constitucional, “de desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano” (Texto constitucional de 1993) (Ornelas, 2006), tampoco está funcionando como medio para acceder a un empleo digno, las tasas de desocupación y pobreza van en aumento y con ello la calidad de la ciudadanía es mermada en sus derechos y capacidades para mejorar la sociedad. Se requiere echar mano de nuevos marcos conceptuales para pensar la realidad educativa, introducir lo ético en las políticas para sopesar distintos principios y valores que orienten la tarea educativa. Los desafíos siguen abiertos para las políticas educativas en su deber de hacer realidad el derecho a la educación en marcos de democracia y equidad.

REFERENCIAS

- Apple, M. y Franklin, B. (1996). Historia curricular y control social, en Apple, Michel. (1998). *Ideología y curriculum*. Madrid: Akal.
- Arce Gurza, F. (1999). En busca de una educación revolucionaria, en *Ensayos sobre historia de la educación en México*. México: El Colegio de México.
- Arroyo, M. G. (2006). La construcción del sistema escolar y del derecho a la educación en Sacristán, José Gimeno (comp.) (2006). *La reforma necesaria: Entre la política educativa y la práctica escolar*. Madrid: Ediciones Morata.
- Bolaños, G. B. (1996). *El derecho a la educación*. México: ANUIES.
- Caballero A. y Medrano S. (2011). El segundo periodo de Torres Bodet: 1958-1964, en Solana Fernando, *et al.*, (2011). *Historia de la educación pública en México (1876-1976)*. México: FCE.
- Cardiel, R. R. (2011). El periodo de conciliación y consolidación 1946-1958 en Solana Fernando, *et al.*, (2011). *Historia de la educación pública en México (1876-1976)*. México: FCE.
- La Constitución y su interpretación por el Poder Judicial de la Federación*. (2003). México: Poder Judicial de la Federación.
- Comentarios a la Ley General de Educación*. (1999). México: Centro de Estudios Educativos.
- Goodson, I. (2000). «Carros de fuego» Etimologías, epistemologías y la emergencia del curriculum, en Goodson, Ivor. (2000). *El cambio en el curriculum*. Barcelona: Octaedro.

- Latapí, P. (1971) Las necesidades del sistema educativo nacional, Disyuntivas sociales: Presente y futuro de la sociedad mexicana. Vol. II. SepSetentas, núm. 5 en Caballero Arqúmedes y Medrano Salvador (2011). El segundo periodo de Torres Bodet: 1958-1964, en Solana Fernando, et al. (2011). *Historia de la educación pública en México (1876-1976)*. México: FCE.
- Latapí, P. (1993). Reflexiones sobre la justicia en la educación, pp. 9-42, en Latapí Pablo. (1993). *Revista latinoamericana de estudios educativos*. Vol. XXIII, 2°. Trimestre.
- Latapí, P. (2009). El derecho a la educación: su alcance, exigibilidad y relevancia para la política educativa, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, enero-marzo, año/vol. 14, número 040, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, México, pp. 255-287.
- Méndez, M. E. (2009). La educación básica en México. Desigualdad en las oportunidades educativas, en *Ethos Educativo* 45, mayo-agosto.
- Meneses, M. E. (1988). Tendencias educativas oficiales en México 1934-1964, 5 vols. México: Universidad Iberoamericana.
- Meneses, M. E. (1983). *Tendencias educativas oficiales en México 1934-1964*, 5 vols. México: Universidad Iberoamericana.
- Monroy, H. G. (1985). *Política educativa de la revolución (1910-1940)*. México: SEP Cultura/Cien de México.
- Ornelas, C. (2006). *El sistema educativo mexicano (2006). La transición de fin de siglo*. México: FCE.

- Ornelas, C. (1998). La cobertura de la educación básica, en Latapí, Sarre, Pablo. (coord.) *Un siglo de educación en México*, vol. II. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes/ FCE.
- Paoli, B. F. J. (1991), en de Sierra N. Tere (Coord.). *Cambio estructural y modernización educativa*. México: UPN/UAM-A, Consejo Mexicano de Ciencias Sociales A. C.
- Tenti, E. (1999). *El arte del buen maestro*. México: Editorial Pax.
- Torres, R. M. y Tenti, E. (2000). *Políticas educativas y equidad en México. La experiencia de la educación comunitaria, la telesecundaria y los programas compensatorios*. México: SEP.

RESEÑA DE LOS AUTORES

Miguel Angel Vértiz Galván

Doctor en estudios Organizacionales, Maestro en Administración y Políticas Públicas y Licenciado en Economía, miembro del sistema nacional de investigadores de 2011 al 2013, con experiencia en la función pública en diversos cargos de la administración federal, estatal y municipal; investigador de tiempo completo de la Universidad Pedagógica Nacional, con diversas publicaciones en torno a los temas “la gestión del cambio en organizaciones educativas” y “las políticas públicas en educación”. Reconocido con la medalla al Mérito Universitario que otorga la Universidad Autónoma Metropolitana y el reconocimiento a la excelencia académica del Centro de Investigación y Docencia Económicas (CIDE), así como en el premio del Instituto Nacional de Administración Pública 1999 y el Premio de la Academia Mexicana de derecho y Economía 1999.

María Teresa De Sierra Neves

Licenciada en Sociología en la Universidad de la República Oriental del Uruguay; Maestría en Historia y Etnohistoria en la Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH); Maestría en Ciencias Políticas en Flacso-México y el Doctora en Ciencias Políticas y Sociales de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM, es docente e investigadora del Área Académica Política Educativa, Procesos Institucionales y Gestión de la UPN Ajusco, dentro de sus publicaciones recientes destaca “El desarrollo de

la cultura académica en las IES en México. UNAM y UAM”. En el libro *Reflexiones acerca del trabajo académico en el contexto iberoamericano*. Universidad Distrital Francisco José Caldas, Colombia, Doctorado Interinstitucional en Educación.

Leticia Rocha Herrera

Doctora en Filosofía en el programa “Filosofía práctica” del Departamento de Filosofía del Derecho, Moral y Política II (Ética y Sociología) de la Facultad de Filosofía de la Universidad Complutense de Madrid, se dedicó al pensamiento de la modernidad, particularmente a la filosofía de René Descartes. Realizó estudios de Maestría en Filosofía, en la UNAM; Licenciada en Humanidades (Filosofía) por la UAM-Iztapalapa, ha realizado actividades de docencia e investigación en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, en el departamento de filosofía de las ciencias sociales de la UAM-I y actualmente en la UPN Ajusco, en el Área de Política Educativa, Procesos Institucionales y Gestión. Participa en las tareas del rediseño curricular de la Licenciatura en Administración Educativa, plan 09, fue responsable y coordinadora de la línea curricular Histórica Filosófica Educativa. Líneas de investigación que está trabajando: Filosofía de la educación, filosofía moral y política, educación ciudadana, política educativa en educación media superior y superior.

Esta primera edición de *Ensayos históricos sobre Reformas Educativas en México* estuvo a cargo de la Subdirección de Fomento Editorial de la Dirección de Difusión y Extensión Universitaria de la Universidad Pedagógica Nacional y se terminó de editar el 25 de febrero de 2017.