

EDUCACIÓN PÚBLICA, SUS HUECOS Y COLMOS

Educación pública, sus huecos y colmos / Luisa Álvarez Cervantes, César Roberto Avendaño Amador, José Rafael Sáenz Rangel coordinadores .—Ciudad de México : Colofón ; Universidad Autónoma de Tamaulipas, 2020.

162 páginas ; 17 x 23 centímetros

1. Educación y Estado I. Avendaño Amador, César Roberto, coord. II. Sáenz Rangel, José Rafael, coord.

LC: LC92.A2 E38 DEWEY: 379.8 E38

Consejo de Publicaciones UAT

Tel. (52) 834 3181-800 • extensión: 2948 • www.uat.edu.mx

Centro Universitario Victoria

Centro de Gestión del Conocimiento. Tercer Piso

Cd. Victoria, Tamaulipas, México. C.P. 87149

consejopublicacionesuat@outlook.com

 **Fomento Editorial** Una edición del Departamento de Fomento Editorial de la Universidad Autónoma de Tamaulipas

D. R. © 2020 Universidad Autónoma de Tamaulipas

Matamoros SN, Zona Centro Ciudad Victoria, Tamaulipas C.P. 87000

Edificio Administrativo, planta baja, CU Victoria

Ciudad Victoria, Tamaulipas, México

Libro aprobado por el Consejo de Publicaciones UAT

ISBN UAT: 978-607-8750-01-6

Colofón S.A. de C.V.

Franz Hals núm. 130, Alfonso XIII

Delegación Álvaro Obregón C.P. 01460, Ciudad de México

www.colofonlibros.com • colofonedicionesacademicas@gmail.com

ISBN: 978-607-635-139-0

Se prohíbe la reproducción total o parcial de esta obra incluido el diseño tipográfico y de portada, sea cual fuere el medio, electrónico o mecánico, sin el consentimiento por escrito del Consejo de Publicaciones UAT.

Impreso en México • *Printed in Mexico*

El tiraje consta de 300 ejemplares

Este libro fue dictaminado y aprobado por el Consejo de Publicaciones UAT mediante dos especialistas en la materia pertenecientes al SNI. Asimismo fue recibido por el Comité Interno de Selección de Obras de Colofón Ediciones Académicas para su valoración en la sesión del segundo semestre 2019, se sometió al sistema de dictaminación a “doble ciego” por especialistas en la materia, el resultado de ambos dictámenes fue positivo.

"PARA CREAR COSAS BUENAS
PRIMERO HAY QUE CREER
EN ELLAS"



UNIVERSIDAD
AUTÓNOMA DE
TAMAULIPAS
—1950-2020—

EDUCACIÓN PÚBLICA, SUS HUECOS Y COLMOS

LUISA ÁLVAREZ CERVANTES
CÉSAR ROBERTO AVENDAÑO AMADOR
JOSÉ RAFAEL SÁENZ RANGEL
COORDINADORES



UAT



Fomento
Editorial





Ing. José Andrés Suárez Fernández
PRESIDENTE

Dr. Julio Martínez Burnes
VICEPRESIDENTE

Dr. Héctor Manuel Cappello Y García
SECRETARIO TÉCNICO

C.P. Guillermo Mendoza Cavazos
VOCAL

Dra. Rosa Issel Acosta González
VOCAL

Lic. Víctor Hugo Guerra García
VOCAL

Consejo Editorial del Consejo de Publicaciones de la Universidad Autónoma de Tamaulipas

Dra. Lourdes Arizpe Slogher • Universidad Nacional Autónoma de México | **Dr. Amalio Blanco** • Universidad Autónoma de Madrid, España | **Dra. Rosalba Casas Guerrero** • Universidad Nacional Autónoma de México | **Dr. Francisco Díaz Bretones** • Universidad de Granada, España | **Dr. Rolando Díaz Lowing** • Universidad Nacional Autónoma de México | **Dr. Manuel Fernández Ríos** • Universidad Autónoma de Madrid, España | **Dr. Manuel Fernández Navarro** • Universidad Autónoma Metropolitana, México | **Dra. Juana Juárez Romero** • Universidad Autónoma Metropolitana, México | **Dr. Manuel Marín Sánchez** • Universidad de Sevilla, España | **Dr. Cervando Martínez** • University of Texas at San Antonio, E.U.A. | **Dr. Darío Páez** • Universidad del País Vasco, España | **Dra. María Cristina Puga Espinosa** • Universidad Nacional Autónoma de México | **Dr. Luis Arturo Rivas Tovar** • Instituto Politécnico Nacional, México | **Dr. Aroldo Rodríguez** • University of California at Fresno, E.U.A. | **Dr. José Manuel Valenzuela Arce** • Colegio de la Frontera Norte, México | **Dra. Margarita Velázquez Gutiérrez** • Universidad Nacional Autónoma de México | **Dr. José Manuel Sabucedo Cameselle** • Universidad de Santiago de Compostela, España | **Dr. Alessandro Soares da Silva** • Universidad de São Paulo, Brasil | **Dr. Akexandre Dorna** • Universidad de CAEN, Francia | **Dr. Ismael Vidales Delgado** • Universidad Regiomontana, México | **Dr. José Francisco Zúñiga García** • Universidad de Granada, España | **Dr. Bernardo Jiménez** • Universidad de Guadalajara, México | **Dr. Juan Enrique Marcano Medina** • Universidad de Puerto Rico-Humacao | **Dra. Ursula Oswald** • Universidad Nacional Autónoma de México | **Arq. Carlos Mario Yori** • Universidad Nacional de Colombia | **Arq. Walter Debenedetti** • Universidad de Patrimonio, Colonia, Uruguay | **Dr. Andrés Piqueras** • Universitat Jaume I, Valencia, España | **Dr. Yolanda Troyano Rodríguez** • Universidad de Sevilla, España | **Dra. María Lucero Guzmán Jiménez** • Universidad Nacional Autónoma de México | **Dra. Patricia González Aldea** • Universidad Carlos III de Madrid, España | **Dr. Marcelo Urra** • Revista Latinoamericana de Psicología Social | **Dr. Rubén Ardila** • Universidad Nacional de Colombia | **Dr. Jorge Gissi** • Pontificia Universidad Católica de Chile | **Dr. Julio F. Villegas** • Universidad Diego Portales, Chile | **Ángel Bonifaz Ezeta** • Universidad Nacional Autónoma de México

ÍNDICE

PRESENTACIÓN	9
INTRODUCCIÓN GENERAL	13
PRIMER APARTADO. HISTORIA DE LA EDUCACIÓN	21
Escuelas y Haciendas. El origen de la Educación Rural en Tamaulipas <i>Francisco Ramos Aguirre</i>	23
Análisis sobre la enseñanza de la Historia patria en Primer Congreso de Pedagogía en el Estado, 1899 <i>Nidia Patricia Rodríguez Yáñez</i>	35
Ausentismo y deserción escolar en los años iniciales de la Escuela Nocturna para adultos de la Sociedad Alianza, 1912-1920 <i>Fernando Olvera Charles</i>	45
Abrirlas, financiarlas y construirlas: las escuelas primarias en Tamaulipas 1888-1958 <i>Martín Ávalos Zapata</i>	63
SEGUNDO APARTADO. FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN	79
El tercero constitucional en México. Un pesado fardo para el magisterio <i>Luisa Álvarez Cervantes y José Rafael Sáenz Rangel</i>	
Geopolítica de los valores y los imperativos de la práctica educativa <i>César Roberto Avendaño Amador</i>	93
Vida activa en la esfera pública y la educación ciudadana <i>María Aurora Romero Ortega</i>	111
La construcción social del conocimiento matemático desde una visión desde la cultura <i>Moisés Ricardo Miguel Aguilar</i>	121

TERCER APARTADO. REFLEXIONES SOBRE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS	131
La laicidad educativa en las primeras décadas del siglo XX <i>Arcadio A. García Cantú, Guillermo Flores Miller y Koryna I. Contreras Ocegueda</i>	
El Telebachillerato Comunitario en Tamaulipas: Análisis exploratorio de su expansión, logro y la equidad educativa <i>Jorge Luis Mendoza Valladares</i>	133
SOBRE LOS AUTORES	151

PRESENTACIÓN

Manuel Gil Antón

Profesor del Centro de Estudios Sociológicos El Colegio de México

En gran medida el fracaso de los proyectos de Reforma Educativa en las últimas décadas, se debe al sitio y la perspectiva desde donde se diseñan los cambios legales y programas específicos correspondientes a cada una: en el “centro” y desde el Centro. Al centralismo le es invisible la diversidad de las entidades federativas, pues en el escritorio del poder, expresado por medio de los planes educativos emanados del edificio de la SEP de la Ciudad de México, el país es un plano, un mapa escolar con el dibujo de la división política: las líneas, fronteras y vecindades de los estados.

De plano, un plano que ni siquiera se hace cargo de la orografía, menos de la historia específica y las distintas conformaciones organizativas y grupos diversos que se disputan - y se disputaron en el pasado, incluso en el largo plazo en el que se incluye el siglo XIX - la construcción de los sistemas educativos estatales.

Un mapa asentado sobre la superficie del escritorio del reformador omnisciente (al menos así se concibe) no tiene ni huecos ni colmos; no hay barrancas ni montañas; no hay relaciones de poder ni la complejidad de los procesos locales. Se mira en el espejo como un dios soberano y soberbio, que, a partir de su comprensión aplanada de la cuestión educativa, y por ello errada, enuncia su propio eco como programa de cambio: “hágase”.

Suponen, por ejemplo, que las y los docentes son de plastilina. Es decir, de un material susceptible de ser manipulado a gusto, placer y propuestas -¿capricho, quizá? - de los transformadores que se alimentan de libros, de experiencias a las que llaman “buenas prácticas” y son bien vistos por las agencias extranjeras que son cercanas a los sitios desde donde estudiaron sus posgrados. De esta actitud se sigue que, sin tomar en cuenta la densidad en la construcción de los hábitos y procesos que se juegan en las aulas, las escuelas y los sectores educativos, los reformistas centralizados consideran factible modificar lo cotidiano por su propio mandato y de inmediato.

Tampoco advierten que, en la diversidad del país, los espacios educativos locales han evolucionado a lo largo del tiempo de manera diferente y diverso, con actores específicos, tensiones particulares y equilibrios inestables muy variados. Por ello, confunden el organigrama local de sus manuales burocráticos, con la complejidad de la vida institucional en las entidades. En cada uno de ellos hay actores que participan en procesos en el contexto de estructuras peculiares.

Pongamos, a guisa de ejemplo, dos casos: en primer lugar, el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica en 1992, que se propuso, entre otras

cosas, descentralizar al sistema. Además de ese propósito su discurso incluía renovar el currículo y los materiales y programas especiales, dar más fuerza a la evaluación y modificar modos de financiamiento. Más allá de otros comentarios y críticas, que han sido abundantes, detengamos la mirada en el eje de este plan: descentralizar. La pregunta que surge, de inmediato, pone en evidencia la contradicción que impide un avance en serio. ¿Es posible, en realidad, descentralizar cuando el programa descentralizador es centralista?

El propio proceso se atora en su objetivo, pues no advierte que nada se descentraliza sin entender los sitios que recibirán el impacto de esa política. Una descentralización efectiva no inicia y termina en el centro “generoso” que, cual Ogro Filantrópico, indica qué y cómo han de hacerse las cosas en los espacios no centrales. No, todo lo contrario: la descentralización será tal cuando se inicie y sea procesada a partir de las realidades, complejidades y condiciones locales.

¿El mismo programa de descentralización con reglas, procederes y modalidades invariantes, es válido y fértil en Chiapas, Morelos, Nuevo León o Tamaulipas? Imposible: implicaría que no haya diferencias en las historias y vicisitudes de los sistemas educativos en la escala estatal. Y, sin embargo, se insiste en descentralizar desde el centro: es decir, centralizando y tutelando la supuesta incapacidad de las regiones y entidades federativas.

El segundo ejemplo es la Reforma Educativa 2012-2018, esa, la llamada reforma estructural que emprendieron los que no vinieron a administrar al país, sino a mover a México. Por orden central, y desde las alturas del Pacto por México, sin consulta a los estados, sino “abiertos” a la consulta de los estados sobre los planes reformadores y con ese propósito se enmienda la Constitución. La evaluación y la calidad serán las nuevas divinidades a adorar, y para ello se requiere una institución (siempre llamada “nacional”) que las legitime, y otra que la lleve a cabo. La N del INEE, del Instituto para la Evaluación Educativa, significa Nacional. ¿Es nacional lo que desde el centro se decide llamar así? ¿No sería nacional el resultado de un programa que surja de los distintos estados del país? Ahí reside, a mi juicio, el entuerto: llamamos federal a lo centralizado, y nacional a lo que se decide sin consultar a los estados que conforman a la federación. Ergo, federal será central y nacional, en lugar de ser, como la lógica indica, federal por ser resultado de un acuerdo entre entidades soberanas que conforman a la República, y descentralizado por el proceso de su elaboración participativa.

Por eso, es tan importante el esfuerzo de la Universidad Autónoma de Tamaulipas, desde los integrantes y colaboradores del Cuerpo Académico de Historia e Historiografía Regional, así como de los integrantes del Proyecto de Investigación Universidad, Sociedad y Acción Comunitaria de la Facultad de Estudios Superiores

de Iztacala UNAM, y de las y los autores de este libro: no solo por la calidad de los aportes en cada sección y capítulo, sino por el mismo hecho de, al realizar el trabajo como lo hacen, desde la conciencia de la importancia de la historia de la educación en el estado, enmendar esa torpe y estéril tendencia centralista.

Aprendamos de la diversidad, comprendamos que nos conforman procesos muy diversos en lo local, que pueden, luego, ser ubicados – en otra escala de análisis - como líneas de investigación de más amplio espectro, en que organicemos grupos de trabajo plurales.

Huecos y colmos: con independencia del sentido que les dieron a estas dos palabras nuestros colegas tamaulipecos, para un profesor que nació y radica en la ciudad de México, pero que ha sido bienvenido en tantas partes del país, este libro indica que no podemos seguir, por centralismo soberbio, con tantos huecos: sería el colmo.

Frente a un texto como este no hay otra cosa que decir al tener el privilegio de redactar una breve presentación: gracias, colegas.

INTRODUCCIÓN GENERAL

Los integrantes y colaboradores del Cuerpo Académico de Historia e Historiografía Regional UAT-CA-72 de la Unidad Académica Multidisciplinaria de Ciencias, Educación y Humanidades de la Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT), junto a integrantes del Proyecto de Investigación Universidad, Sociedad y Acción Comunitaria de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala, de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), desarrollamos la Línea de Aplicación y Generación del Conocimiento; Estudios sobre Historia e Historiografía en Prácticas Educativas. De tiempo atrás, además de los proyectos de investigación, la colaboración adquirió forma en seminarios, y de entre ellos resultó de común acuerdo el de la educación pública en México, que centró su atención en los estados del noreste, particularmente Tamaulipas. Se iniciaron estudios sobre historiografía de la educación en la región tamaulipeca, con el apoyo del Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa.

Los hallazgos de las obras encontradas hacen comprensible el proceso que le ha dado forma a la educación en la región, por lo que nos decidimos a sistematizarla para volverla más accesible a un público amplio. El trabajo se concentró fundamentalmente en el análisis de la historiografía regional. Nos ocupamos en recuperar la obra que aborda la educación en el estado de Tamaulipas, así como la recuperación de fuentes secundarias y primarias; esta tarea nos permitió comprender e interpretar el proceso que siguió la educación pública en Tamaulipas y puede consultarse en dos publicaciones: *Historiografía de la Educación en Tamaulipas Tomo I: Siglo XIX*¹ e *Historiografía de la Educación en Tamaulipas Tomo II: Siglo XX*². En estos trabajos, los interesados pueden encontrar una revisión de la obra histórica publicada sobre el tema educativo en el Tamaulipas, del periodo que va de 1948, fecha emblemática porque se publicó la primera obra: *Estefanía Castañeda (la vida y obras de un gran Kínderhartner [sic])* del ingeniero civil Candelario Reyes, al 2014, con la publicación de *El Colegio Literario de San Juan. Conquista de un pueblo heroico*, de Óscar Rivera Saldaña. Evidentemente, este trabajo está inacabado, no puede ser de otra manera, y nos ocupamos en conocer la producción posterior para su análisis historiográfico.

Este ejercicio de revisión historiográfica en Tamaulipas, nos enfrentó al histórico cuestionamiento en torno a la mirada y perspectiva sociohistórica entre el centro y la periferia, o la capital y la provincia. Herederos de una tradición centralizada, hacemos un esfuerzo por reconocer las peculiaridades de la región

¹ Luisa Álvarez, César R. Avendaño, *Historia de la Educación en Tamaulipas Tomo I: Siglo XIX*, Ciudad Victoria, SEP-CRETAM, 2015

² *Ibid.* SEP-CRETAM, 2016

tamaulipeca, en el entendido de que la interpretación del centro se ajusta a una historiografía conservadora, que asume el acontecimiento educativo como resultado de la introducción de una norma predeterminada y acotada por su lectura moderna y liberal; su registro da cuenta de causalidades, a la que somete a la periferia o la provincia, como si las iniciativas educativas fuera del centro, el relato centralista no reconoce aquellas historias que no se ajustan al libreto pensado por ellos, pese a la existencia de otros proyectos, otros actores, otros imaginarios sociales, simplemente los desacreditan. Y aquí es donde no es posible seguirles, porque simplemente traicionan lo que aconteció en la región.

La mirada historiográfica sobre la educación pública, heredada e impuesta desde una temprana edad, sumada a los supuestos del centro hegemónico, es abundante y su cuestionamiento suele ser desdeñado. Por ejemplo, el acta de nacimiento de Tamaulipas es de corte liberal, de ahí nuestro interés por interrogarnos sobre los proyectos educativos que se pusieron en juego entre las expresiones heterogéneas liberales y conservadoras, en especial los impulsados por la iglesia católica y el papado romano. Nos percatamos que pensar la historia de la educación en Tamaulipas a partir de dos proyectos educativos confrontados, impide y niega una lectura más justa de lo acontecido. El archivo utilizado por los historiadores del centro para dar cuenta de este proceso, suele reducir un abanico de proyectos educativos, no siempre coincidentes, bajo la abstracción de la “educación liberal”; nuestra apuesta, por el contrario, es distinguir los diferentes proyectos, para concebir que la educación pública y laica es resultado del abanico de proyectos educativos, que potencialmente pueden o no coincidir con el modelo liberal, lo que haría más comprensible la confrontación que estas iniciativas educadoras tuvieron con el proyecto educativo postulado por la iglesia católica y el papado romano. Además aclararía porqué los estrategas católicos siguieron estrategias diferenciadas por región. Por ello, nos parece más conveniente esclarecer el liberalismo como una expresión heterogénea de grupos que simpatizaban con las ideas liberales, sin que ello les obligara a perder sus propias identidades.

Una comprensión del liberalismo como un abanico amplio y convergente en el ámbito educativo, hace posible edificar nuevas comprensiones sobre los principios de educación pública, gratuita, laica y obligatoria, consolidados en Tamaulipas durante el periodo de Porfirio Díaz, cuando en Tamaulipas gobernaba Alejandro Prieto Quintero (1888-1892 y 1892-1896), a quien le correspondió impulsar una política fiscal destinada a la educación, lo que hoy llamaríamos financiamiento público de la educación. Desde este ángulo analítico consta una tarea pendiente, reconstruir el papel que jugaron diversas iglesias protestantes identificadas con el liberalismo, pues hasta donde hemos podido documentar, sus proyectos educativos no pueden reducirse a la construcción de escuelas, su obra educativa parece tener

una mayor significancia que la que se le atribuye, éste es uno, entre otros grupos, que se encuentran ausentes en la historiografía tamaulipeca.

De este modo anticipamos una relectura de la versión de la historia de la educación oficial, pues con ella no solo se validó desde el centro una versión “liberal”, sino que encontró aliados locales que ayudaron a sepultar a significativos actores de la educación; en este ánimo fue que abrimos un espacio para compartir nuestras inquietudes, a través de la convocatoria al *Primer Congreso. Educación Pública, sus huecos y colmos*, que se realizó los días 7, 8 y 9 de noviembre del 2018, en la Unidad Académica Multidisciplinaria de Ciencias, Educación y Humanidades (UAMCEH) de la Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT). La celebración de este evento permitió escuchar otras voces, que sostienen inquietudes parecidas a las nuestras, pero también conocer nuevas temáticas, que despliegan nuevos campos de conocimiento.

Las tareas que despliegan estos encuentros académicos son múltiples y parecen inacabables, pero entre ellas insiste una de importancia toral, el esclarecimiento del sentido estatal de la educación, pues, aunque en sus orígenes la educación tuvo una clara intención regeneradora, su uso y el papel que se le quiere hacer jugar, abre huecos insalvables en épocas de incertidumbre neoliberal. Y solo para ejemplificar, los procesos globalizadores a los que se ha sometido al país se han visto acompañados por el rediseño de los mercados, y uno de ellos, el del comercio de productos ilegales, modificó dramáticamente el campo educativo en Tamaulipas y en el resto de los Estados fronterizos; a la formación que ofrecen las instituciones educadoras, se le oponen las ofertas educativas de los promotores del mercado ilegal. La línea que abre la judicialización del futuro de las nuevas generaciones, coloca el proyecto educativo en el centro del debate: mientras el Estado insiste en su vocación educadora para detener la descomposición social, se acelera la participación privada en la educación, el laicismo se pone en riesgo o exige ser replanteado, en un escenario donde la educación pública parece perfilarse como el semillero de la exacerbación del crimen.

El sueño regenerador que inspiró las primeras iniciativas educadoras de la modernidad liberal, no encuentra forma de realizarse en las prácticas sociales derivadas de los preceptos contenidos en el artículo 3° constitucional que espera la llegada del “hombre armónico”, ideal que hasta el momento resulta inaprehensible e indefinible; en este escenario, el campo educativo en el noreste tiene características propias; por principio, sus maestros participan del sindicato más grande de América Latina, que hasta hace poco estuvo subordinado al partido político más longevo del mundo occidental, pero además, los trabajadores de la educación tienen el encargo de promover entre la niñez y la juventud la idea de que vivimos en una República, que ha incumplido sus promesas y que está en vías de perfeccionarse, pero que

parece empequeñecer ante el avance de formas locales de organización social, que han sido calificadas de ilegales, como el caso de los cárteles y organizaciones civiles armadas, dirigidas por egresados del sistema público de educación.

¿Dónde pararnos cuando tratamos de explicitar el sentido que tiene la educación en un noreste que recién transita por otra apuesta política, distanciándose del régimen revolucionario?. El campo educativo tamaulipeco se encuentra reconstruyendo sus valoraciones educadoras, de la militancia a la incertidumbre, momento en el que se suspenden las expectativas de futuro, ni luminoso ni halagüeño, miles de jóvenes se inscriben en la lógica ilegal, mientras quienes laboran en los centros educativos discuten de tecnología evaluativa, competencias, habilidades y futuro cancelado. Si la educación puede ser una herramienta fundamental para la construcción de futuro, creemos que sí, algo no está funcionando en las lógicas institucionales, ya que no hemos podido empatar nuestros quehaceres con la producción de ciudadanos insertados y colaboradores en la construcción de un mundo “pacificado, armonioso y con futuro”. Estas razones nos obligan a asumir el compromiso de pensar el espacio educativo, donde los huecos y los colmos se configuren como potencia, para humanizar ahí donde la carencia deriva en falta y donde el colmo produce indolencia.

Esta obra: *Educación Pública, sus huecos y colmos*, que usted tiene en sus manos, recupera y profundiza algunos de los apuntes arriba enunciados. La hemos dividido en tres apartados: Historia de la educación, Filosofía de la educación y Reflexiones sobre políticas educativas. Los capítulos de cada uno de los apartados se ordenaron con base en dos criterios: el temático y el cronológico. Mismos que, de modo resumido, a continuación se describen:

PRIMER APARTADO. HISTORIA DE LA EDUCACIÓN

CAPÍTULO 1. ESCUELAS Y HACIENDAS: ORIGEN DE LA EDUCACIÓN RURAL EN TAMAULIPAS

Ramos Aguirre indaga sobre los orígenes de la educación rural en Tamaulipas en el Porfiriato. Aborda los periodos de Alejandro Prieto y Guadalupe Mainero, quienes, junto a los hacendados y la iglesia católica, establecieron alianzas para fomentar la apertura de escuelas en el medio rural, por lo que habilitaron maestros y dotaron de lo indispensable para su funcionamiento. La instrucción era para los hijos de jornaleros agrícolas. De esta manera, no sólo aseguraban el desarrollo educativo de los tamaulipecos, sino que también fortalecían su figura política ante las autoridades federales. Con respecto a la consulta de las fuentes, se tuvo a la mano un rico caudal de información, referente a los procesos mediante los cuales se logró colocar a Tamaulipas como una de las entidades a la vanguardia de la tradición pedagógica y educativa del país.

ANÁLISIS SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA PATRIA EN PRIMER CONGRESO DE PEDAGOGÍA EN TAMAULIPAS, 1899

Rodríguez Yáñez realiza un análisis histórico sobre el primer Congreso de Pedagogía en el estado de Tamaulipas, realizado en el año 1899. Destaca que, con la participación del profesorado, fue que se sometió a revisión la propuesta de la asignatura sobre la Historia patria y su posterior aprobación de la Ley Reglamentaria de Instrucción Pública. En dicha ley fue que se estableció la enseñanza de la Historia patria. Sobre las fuentes de consulta, la autora revisó la historiográfica de la educación de Tamaulipas y se consultó el Fondo Doctora María del Carmen Olivares Arriaga, que se encuentra en el Archivo General e Histórico del Estado.

AUSENTISMO Y DESERCIÓN ESCOLAR EN LOS AÑOS INICIALES DE LA ESCUELA NOCTURNA PARA ADULTOS DE LA SOCIEDAD ALIANZA, 1912-1920

Olvera Charles, en este capítulo, analiza el ausentismo y la deserción escolar en la Escuela Nocturna para adultos fundada en 1912, la cual cubrió una demanda importante de servicios educativos entre los adultos de la época. Este centro escolar fue parte consustancial de la Sociedad Mutualista “Alianza Obrera Progresista”, sociedad que inició sus actividades a principios de 1900. Nos dice el autor que la situación provocada por la Revolución Mexicana, afectó el funcionamiento de la escuela, no obstante los esfuerzos de directivos y maestros, la situación no mejoró, prolongándose la anomalía hasta 1920. Entre otras fuentes consultadas, se destaca el examen riguroso de los registros de asistencia de la escuela, los cuales aún se conservan. Este capítulo busca develar el comportamiento del fenómeno educativo sobre el ausentismo y deserción escolar entre 1912 y 1920.

ABRIRLAS, FINANCIARLAS Y CONSTRUIRLAS: LAS ESCUELAS PRIMARIAS EN TAMAULIPAS 1888-1958

Ávalos Zapata, en este capítulo, aborda la educación primaria en Tamaulipas; aborda el proceso de escolarización a través de la apertura, construcción y financiamiento de las escuelas, entre el período de 1888 a 1958. El autor consideró que en 1888 fue el inicio de la reorganización del sistema de instrucción pública, con los gobiernos de Alejandro Prieto y Guadalupe Mainero, porque se caracterizaron por mejorar la administración de los ayuntamientos y establecer una política fiscal afín a aquel proyecto educativo. Este dinamismo, afirma, continuó con un primer acuerdo de federalización, como medio de control y centralización de las decisiones en materia educativa. El autor aborda las resistencias y desencantos, pero sobre todo la consecución de una educación rural, que integró las escuelas a las comunidades rurales.

SEGUNDO APARTADO. FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN EL TERCERO CONSTITUCIONAL EN MÉXICO. UN PESADO FARDO PARA EL MAGISTERIO

Los autores, Álvarez Cervantes y Sáenz Rangel, ponen en cuestión la tarea educativa que se les ha impuesto al magisterio mexicano y que consiste en “armonizar todas las facultades del ser humano”. Tarea educativa inscrita con la segunda reforma al tercero constitucional, sucedida en 1946. Por lo que los autores proponen abrir el debate, bajo la premisa de que la educación, en tanto pública y laica, no puede sostenerse sobre el propósito de formar hombres armónicos, lo que exigiría su derogación y reformulación. La expectativa del hombre armonioso es frecuentemente empleada como obstáculo que impide la libre interpretación de la experiencia educativa en México, ya que oscurece y maquilla la situación que guarda el sistema; por ello los ejercicios diagnósticos se sostienen en el ideal prometido, y no en las dinámicas procesuales derivadas de las prácticas educativas, fomentadas en un complejo y dinámico sistema nacional educativo.

GEOPOLÍTICA DE LOS VALORES Y LOS IMPERATIVOS DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA

Avendaño Amador propone un análisis sobre el lugar que ocupan los valores en el terreno educativo, en el contexto de una geopolítica globalizadora. Sin perder la perspectiva total, se parte de lo acontecido en México con la disputa religiosa entre el Estado nacional liberal y las inercias coloniales conservadoras, profundamente hispanistas y católico-romanas, para comprender las particularidades que se jugaron en la definición de un proyecto educativo religioso o laico. Las definiciones legales, en el contexto de esta disputa por la educación, quedaron definidas en el constituyente de 1857, hasta conformar un imaginario que marcaría las disputas de fines del siglo XIX y las del XX, y que arroja como resultado una definición legal suficientemente oscurecida, que hace posible la circulación de valores amparados en la indiferenciada democracia liberal y protegidos por un ordenamiento legal. Ley, liberalismo y educación laica se perfilan como el caldo de cultivo, que mantiene latentes los conflictos ideológicos perpetuados hasta el día de hoy, pues la disputa entre diversos proyectos sociales por el control de las subjetividades colectivas no cesa.

VIDA ACTIVA EN LA ESFERA PÚBLICA Y LA EDUCACIÓN CIUDADANA

Romero Ortega replantea desde Arendt el papel que juega la escuela en la producción de educación ciudadana. La vida activa es analizada desde tres actividades que el hombre/mujer realiza por su condición humana: la labor, el trabajo y la acción, siendo esta última actividad, la vinculada con la esfera pública.

Durante el desarrollo se interroga: quién educa, para qué se educa y cómo formar ciudadanos activos en los espacios públicos.

LA CONSTRUCCIÓN SOCIAL DEL CONOCIMIENTO MATEMÁTICO DESDE UNA VISIÓN DE LA CULTURA

Miguel Aguilar reflexiona sobre la enseñanza de las matemáticas y la importancia de la cultura en este proceso; desde la epistemología de las matemáticas, discurre sobre el origen, el desarrollo, uso y funcionalidad social del conocimiento matemático, centrándose en el papel que juega la cultura, con la intención de dar una perspectiva fresca sobre el aprendizaje, visto como una construcción social del conocimiento matemático, proponiendo la necesidad de incluir a la cultura en el proceso del sistema escolar como un factor que le daría sentido.

TERCER APARTADO. REFLEXIONES SOBRE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS

LA LAICIDAD EDUCATIVA EN LAS PRIMERAS DÉCADAS DEL SIGLO XX

García Cantú, Flores Miller y Contreras Ocegueda, sostienen que la educación en México, en las primeras décadas del siglo XX, sentó las bases que rigen el Sistema Educativo actual. El camino no fue fácil, sí se observan las modificaciones a la Constitución. No obstante, constitucionalmente desde el artículo tercero de 1917, así como la primera reforma de 1934 y hasta la segunda reforma de 1946 se sostiene que existe cierta congruencia, al establecer en cada uno de ellos la prerrogativa de la educación laica y en ciertos niveles educativos la gratuidad. En un segundo momento, desde 1934 hasta la actualidad, se eleva a rango constitucional la obligatoriedad. A los 100 años de promulgada la Constitución Mexicana y que actualmente nos rige, es necesario observar, para el caso educativo, el desarrollo de la laicidad en México en las primeras décadas del siglo XX, misma que si bien no ha sido letra muerta, como otros artículos, tampoco ha cumplido a cabalidad lo establecido.

EL TELEBACHILLERATO COMUNITARIO EN TAMAULIPAS: ANÁLISIS EXPLORATORIO DE SU EXPANSIÓN, LOGRO Y LA EQUIDAD EDUCATIVA

Mendoza Valladares nos dice que el Telebachillerato Comunitario (TBC) es una opción de Educación Media Superior (EMS), que busca ampliar las oportunidades de acceso a la educación de jóvenes que viven en zonas rurales con menos de 2500 habitantes, carentes de este servicio en un radio de cinco kilómetros. El TBC se sustenta en un marco normativo que, entre otras cuestiones, aboga por la equidad educativa. Desde el inicio de sus operaciones, el TBC ha presentado un crecimiento sostenido, tanto a nivel nacional como estatal. Sin embargo, los resultados de logro

educativo de la prueba Planea de 2017, colocan a esta opción educativa en el último peldaño de alumnos con niveles satisfactorio y sobresaliente. Mendoza Valladares presenta y discute datos estadísticos a la luz del concepto de equidad educativa y de su marco normativo.

Más allá de los maquillajes y modas educativas que se vienen imponiendo, los invitamos a la lectura y reflexión sobre las prácticas educativas.

**PRIMER
APARTADO**

HISTORIA DE LA EDUCACIÓN

PRIMER APARTADO

ESCUELAS Y HACIENDAS: ORIGEN DE LA EDUCACIÓN RURAL EN TAMAULIPAS

*Francisco Ramos Aguirre
Universidad Pedagógica Nacional*

INTRODUCCIÓN

A principios del siglo XX, el censo económico de Tamaulipas registra 184 haciendas y 2913 ranchos dedicados a la agricultura y ganadería (s/a, “Anuario Estadístico del Estado de Tamaulipas. Haciendas y Ranchos”, 1910). Es decir, se trataba de una entidad con un desarrollo eminentemente rural, basado en el cultivo de maíz, caña de azúcar, frijol, lechuguilla y la explotación ganadera. Motivo por el cual, una parte de los impuestos sobre la producción eran destinados al sostenimiento de planteles escolares para hijos de campesinos. “Era tanto el poder político y social que las haciendas tenían en Tamaulipas, que los propietarios propusieron, en 1894, el establecimiento de una Escuela Práctica de Mayordomos en Ciudad Victoria” (s/a, “Buena Idea”, 1894).

En este ambiente, entre los principales propósitos de los gobernantes liberales estuvo la promoción cultural y educativa en las entidades de la república mexicana. Con respecto a Tamaulipas, desde el inicio del gobierno de Porfirio Díaz, las autoridades se aplicaron a resolver el problema de la instrucción en las primeras letras, principalmente en poblaciones indígenas y rurales, por lo que iniciaron una campaña de instalación de escuelas con el apoyo de los hacendados, quienes respondieron a las exigencias de proveer una buena preparación para hijos de los jornaleros agrícolas.

LAS HACIENDAS ARTÍFICES DE LA ESCUELA RURAL

Para lograr este proyecto educativo en Tamaulipas durante el Porfiriato, se desplegó una importante y entusiasta actividad en la que participaron la iglesia y el gobierno mexicano. El Ministerio de Justicia e Instrucción Pública estableció acciones dentro de sus planes y programas de estudio, con la orientación ideológica positivista, acompañadas con el amor a la patria, el civismo y los valores morales entre los ciudadanos. Lo anterior, a fin de fomentar desde la enseñanza la construcción de la identidad nacional.

Este proyecto debió realizarse bajo el manto de una política de uniformidad educativa. Es decir, que el gobierno mexicano debía mantener su rectoría mediante estrategias pedagógicas regidas bajo una misma ley, que regule la enseñanza a nivel nacional. El Estado, decía Joaquín Baranda:

...tiene en sus manos la instrucción de la juventud mexicana y a él toca cambiar la faz de la República, unificando su acción y preparando a las generaciones futuras para que completen la obra de paz y de progreso que, bajo tan buenos auspicios, ha iniciado la regeneración actual (s/a, Documento Interesante, 1889, pág. 2).

En 1892, bajo estas circunstancias fue que entró en vigor la Ley de Instrucción Pública Obligatoria, en la que se menciona que la educación primaria elemental y superior debería ser cursada por hombres y mujeres de seis a doce años, y que:

Las personas que ejerzan la patria potestad, los encargados de menores y los casos especiales que determinen los reglamentos de esta ley, los dueños de fábricas, talleres y ranchos comprobarán anualmente, con certificados de escuelas oficiales o a falta de ellos con los medios o requisitos determinados por el Ejecutivo, que los niños de que responden están recibiendo o han recibido la instrucción primaria elemental (s/a, Porfirio Díaz, 2007, pág. s/p).

Uno de los primeros sectores de Tamaulipas en atender esa disposición gubernamental fue el de los hacendados. En febrero de 1893, por ejemplo, el terrateniente y comerciante victorense Pablo Lavín, autorizó la reapertura de una escuela primaria de varones en el Rancho de Santa Juana, municipio de Llera: “A fin de que a ella concurren a instruirse los hijos de sirvientes y arrimados de Santa Juana, La Boquilla, La Alberca y El Álamo que son ranchos de su propiedad” (s/a, Que lo Imiten., 1893, pág. 3). Para atender dicho plantel, Lavín contrató a una persona competente -no señala si era profesor de carrera-, y lo dotó de útiles escolares, mobiliario y libros de texto.

Vale mencionar que esa escuela había iniciado operaciones desde 1886, “a petición del obispo de Tamaulipas Eduardo Sánchez Camacho, quien dentro de una visita pastoral a ese rancho, le recomendó a Lavín la instalación del centro educativo” (s/a, Misión Provechosa. , 1886, pág. 3). Si consideramos el número de escuelas y colegios que para entonces la iglesia católica había fundado en las principales ciudades de la entidad, conviene reflexionar sobre la presencia y actuación de la iglesia en un sector educativo eminentemente laico.

Además, acciones como la sucedida en aquella hacienda demuestran que en esa época existía preocupación sobre la enseñanza, no solo del gobierno, sino también de algunos terratenientes, deseosos de impulsar la educación e ilustración en el medio rural. Sin embargo, vale acotar que la idea de abrir escuelas en las haciendas no era nueva en Tamaulipas. Uno de los primeros hacendados en ponerla en práctica en 1883, fue el rancharo Cándido Ramos, quien fundó una escuela

primaria para los hijos de sirvientes y colonos en la Hacienda El Chocoy, cerca de Tampico (s/a, Al Vuelo., 1883, pág. 3).

Bajo esta óptica, en 1887 el teniente coronel Manuel González, hijo del ex presidente del mismo nombre, autorizó la apertura de un plantel de primeras letras en la Hacienda de Dolores de Padilla, de su propiedad. En este caso, el hacendado designó maestro al ingeniero Luis Puebla y Cuadra, quien acababa de graduarse de agrónomo y topógrafo en la escuela de agricultura de la capital del país. En cierta manera, todo esto nos lleva a pensar que la modalidad de las escuelas rurales en México tuvo su origen en gran medida en las haciendas, pivote del porfiriato para generar un sistema de desarrollo económico, basado en la acumulación de tierras y explotación agropecuaria.

La hacienda era gran empresa generadora de trabajo, donde se concentraron miles de jornaleros de origen campesino e indígena, quienes desempeñaban las tareas más pesadas. Definitivamente gracias a las recomendaciones de la *Encíclica Rerum Novarum*, emitida por el Papa León XIII en 1891, la iglesia fijó una postura no sólo sobre la situación precaria de los campesinos, sino también acerca del avance de las ideas socialistas y el riesgo de perder la propiedad privada. Por ello, es probable que dicho escenario haya favorecido la irradiación de las escuelas rurales.

Entre otros factores debemos tomar en cuenta la presencia del gobernador Alejandro Prieto Quintero, quien generó durante su mandato, en la última década del siglo XIX, un enorme impulso a la educación rural y urbana.

Para lograrlo, contó con el apoyo de numerosos terratenientes y comerciantes, entre ellos el propietario de la hacienda de San Francisco, municipio de Padilla y Lomas del Real en Altamira, donde se realizó en 1891, la apertura de dos escuelas de primeras letras para varones (Tamaulipas, 1895, pág. 16).

Esto nos permite inferir que el desarrollo educativo en el medio rural tamaulipeco, mantuvo su marcha en el período final del gobierno del presidente Díaz. Por ejemplo, al inicio de la gestión gubernamental del licenciado Guadalupe Mainero, la matrícula educativa era de menos de seis mil alumnos. A mediados de 1899, ascendió a más de doce mil estudiantes (s/a, 18 de mayo de 1899, pág. 2). Esto se debió entre otros factores, a la apertura de escuelas rurales en varios municipios. Por ejemplo, una de ellas en el poblado Rancho El Torito de la frontera tamaulipeco (s/a, Escuela Rural en Tamaulipas, 1889, pág. 2). Otro de los planteles se estableció en el Rancho San Rafael, jurisdicción de Güemes, donde los padres de familia y rancheros de esa región apoyaron el pago de los sueldos de varios maestros (op cit, s/a, Instrucción Pública en Tamaulipas 18 de mayo de 1899).

La idea de Mainero consistía en impulsar la educación en las poblaciones más apartadas y de pocos habitantes. Incluso en los lugares donde se encontraban personas de tránsito, debido a sus actividades laborales. En este caso se buscó atender con instrucción escolar a los hijos de los trabajadores, presos y vigilantes involucrados en la construcción del Camino Real, entre Tula y Victoria:

En los primeros días siguientes a la instalación de la Escuela nueva en el campamento de La Unión (cerca de Jaumave) de la Carretera Nacional de Victoria a Tula, (el 17 de septiembre), ascendían los niños matriculados a solo 12, los soldados concurrentes a la Academia nocturna a 40, y los presos asistentes a la misma Academia a 20 (s/a, Bien por el Gobierno de Tamaulipas, 1900).

Para el mes de octubre la matrícula ascendió a 81 educandos: “...que para una escuela rural es número bastante crecido... Aún en las Congregaciones de 130 habitantes, hemos encontrado una escuela y a su frente un maestro laborioso y entendido” (s/a, Bien por el Gobierno de Tamaulipas, 1900). Como se advierte, el gobierno de Mainero se preocupó por acercar los servicios educativos en la geografía montañosa del estado, con motivo de la construcción del camino carretero sobre la Sierra Madre Oriental.

Con el tiempo, la mayoría de los terratenientes aceptaron que la única manera de combatir la ignorancia era a través de la educación. Bajo estas circunstancias, el caso del barcelonés Francisco V. Ibarguengoitia³ propietario de la Hacienda de Calabacillas, municipio de Bustamante, es especial. Se trata de un anarquista preocupado por la clase campesina proletaria radicada en la región del Cuarto Distrito. A finales del siglo XIX abrió dos escuelas de enseñanza elemental, donde se atendía a los hijos de peones talladores de ixtle (Rodríguez., 2008,s/p).

En los albores del siglo XX un buen número de escuelas rurales operaba en el contexto de los centros de trabajo agropecuario. Por ejemplo, para 1908, a finales del gobierno de Pedro Argüelles, existían en Tamaulipas 14 escuelas rurales en haciendas y ranchos de los distritos norte, sur, centro y Cuarto Distrito. Sin contar algunos planteles de municipios eminentemente rurales, por ejemplo: Tula, Jaumave, Ocampo, Güemes, Padilla, etcétera.

Otras escuelas rurales que operaban en el estado, se localizaban en la Hacienda de La Boca, cercana a Ciudad Victoria. En 1922, poco antes del inicio del reparto agrario promovido por el gobernador Emilio Portes Gil, los habitantes de este lugar, encabezados por Zenón Villarreal y Cleto Pastrana, solicitaron al ayuntamiento la instalación de un centro educativo elemental: “...para varones y

³ Ibarguengoitia es autor del *Compendio de Filosofía y Moral Para Uso de la Clase Proletaria* (España/1903).

niñas de dicha Hacienda para la educación de sus hijos y de los demás vecinos de la región” (Martínez, 1984, pág. 49).

El segundo caso corresponde a la Escuela Rural de Subida Alta, municipio de Güemes, donde realizó sus estudios básicos el niño José del Carmen Tirado, quien con el tiempo se convertiría en uno de los alumnos fundadores del Seminario, director de la Escuela Guadalupana de Ciudad Victoria y de la Escuela Particular Hidalgo, de Tampico, y maestro a la Escuela Secundaria, Normal y Preparatoria, de donde egresó en 1897 (Porras, 2014, pág. 10).

Otras escuelas primarias rurales se localizaban en las haciendas de El Carmen, Subida Alta, Verde El Chico, Tamatán, El Chamal, Buena Vista, Mineral de San José de San Carlos, San Luisito, La Presa, El Longoreño, etcétera (Tamaulipas, 1908, págs. 205-208). No obstante que para entonces existía la modalidad de escuelas rudimentarias, en 1918, igual que el resto de los hacendados, los Zorrilla se involucraron en el proceso educativo de los hijos de sus trabajadores. Por ejemplo, en la Hacienda Las Comas, dedicada al cultivo del henequén, se instaló una escuela primaria atendida por el profesor Saturnino Lara, a quien por cierto, bajo presión de robo, el administrador trató de despedirlo acusándolo de sustraer mobiliario, libros y material didáctico (Covián, 1997, pág. 102).

En junio de ese año, el maestro Lara presentó una queja ante el Ayuntamiento de Victoria. Luego de sesionar los síndicos y regidores, apoyaron y reconocieron su categoría de director del plantel. Por lo que se infiere su reinstalación en el cargo, según Covián (1997).

ESCUELAS RURALES PROTESTANTES

Vale mencionar que un alto porcentaje de los profesores que prestaban servicios en ese medio rural, no estaban titulados. Respecto a los maestros y maestras que ejercían en la zona urbana a principios del siglo XX, la mayoría eran egresados de la Escuela Normal de Victoria, otras de la Academia de Profesoras de Matamoros, Instituto Penn y Juárez de Ciudad Victoria y una mínima cantidad de las normales de San Luis Potosí, Michoacán, Saltillo y Monterrey, según lo escrito en 1997 por Covián (Covián, 1997, pág. 27).

Respecto al Instituto Penn, de la capital tamaulipeca, sostenido por la jerarquía de la iglesia cuáquera norteamericana, su directora era Mary Picket, egresada del Colegio Earlham de Estados Unidos, mientras otras maestras eran ex alumnas de los Colegios Tullord, Academy of our Lady of the Lake, San Antonio, Texas (Tamaulipas, 1908, pág. 102). Este tipo de colegios incorporados a los cuáqueros o Iglesia de los Amigos y otros que operaban en Matamoros, se convirtieron en proveedores de maestras que atendían las áreas rural y urbana.

Aunque una de sus funciones primordiales era la evangelización, desde finales del siglo XIX, la Iglesia Presbiteriana tuvo una enorme influencia educativa en el medio rural tamaulipeco. Es decir, dieron a la enseñanza elemental un uso especial para atraer miembros a su congregación evangélica con sede en los Estados Unidos. Una de las áreas de influencia era Potrerillos -entonces dependiente de Villagrán-, ahora cabecera municipal de Mainero, donde establecieron un plantel evangélico, con tareas de alfabetización:

Como ya se sabe, el empeñoso e inteligente Sr. Isaías Taméz, ha llevado con admirable éxito la dirección de una escuela para niños; llegando la matrícula a más de cien algunas veces. Los exámenes de este plantel que se considera como preparatorio para el Colegio Industrial (o de Artes y Ciencias) Graybill, se verificaron en los últimos días del mes pasado en el amplio salón del local de dicha escuela... (Montemorelos, 1910).

En 1909 existía una escuela presbiteriana en Tampico, lugar de numerosos seguidores de esa iglesia, debido a la colonia norteamericana que se arraigó con motivo de la explotación del petróleo. Mientras tanto, en Jaumave, las maestras de la Escuela Municipal acercaban a sus alumnos a la escuela evangélica de la iglesia presbiteriana (s/a, 1912, pág. 750).

LAS ESCUELAS RUDIMENTARIAS

Paralelamente al desarrollo de las escuelas rurales, en 1911, al concluir la Revolución Mexicana encabezada por Francisco I. Madero, el secretario de educación Francisco Vázquez Gómez de origen tamaulipeco, avaló el decreto del 1º de junio sobre la apertura de las escuelas rudimentarias en México. Tenían como propósito impartir educación elemental a la sociedad más desprotegida del país, principalmente a los indígenas y los niños de las zonas rurales marginadas, a quienes de acuerdo al artículo 2º se les enseñaría: "... a hablar, leer y escribir el castellano, y a ejecutar las operaciones fundamentales y más usuales en la aritmética" (Pani., 1912, pág. 11).

Vale decir que el desarrollo de esta modalidad fue lento, debido a los conflictos violentos de los años posteriores. De cualquier manera, el asunto de la enseñanza rudimentaria, enfocada a menguar la desigualdad social, fue ampliamente difundido por las autoridades y algunos de los maestros involucrados en este proyecto. Aun así, fue criticado por algunos enemigos del gobierno federal encabezado por el presidente Francisco León de la Barra. Uno de ellos era Venustiano Carranza, gobernador de Coahuila.

Sin embargo Jorge Vera Estañol, uno de sus ideólogos, sostenía que la escuela rudimentaria representaba una buena estrategia para combatir el lacerante

analfabetismo, porque sería: “...el punto inicial de una nueva nación mexicana, de la nación culta, de la nación fuerte, de la nación rica que ambicionamos los verdaderos patriotas... la redención que, solo en los hechos, se ha ofrecido al pueblo mexicano” (s/a, “Discurso del Lic. Vera Estañol en la Reunión de Antier de Varios Partidos”, 1911). En algunos estados, como Sinaloa, la enseñanza rudimentaria no era obligatoria y podía impartirse indistintamente a niños y niñas: “...así como los adultos, hombre y mujeres, las horas de trabajo se ajustarán a las costumbres y necesidades de cada lugar, a tal grado que en casos de notoria pobreza, se repartirán vestidos y alimentos” (s/a, “La Gestión del Señor Rentería en el Gobierno de Sinaloa”, 1812).

Sin embargo, prestigiosos pedagogos como Gregorio Torres Quintero, no titubearon en elogiar esta modalidad a pesar: “...de la enorme dificultad que la institución por sí misma entraña” (Quintero, 1913, *La Gestión del Señor Rentería en el Gobierno de Sinaloa. Imparcial*, pág. 3). Además, señala que la mayoría de las 14 mil 400 escuelas primarias que hasta 1910 operaban en México, adolecían de muchas deficiencias y eran de carácter unitario. Es decir, estaban atendidas por un sólo maestro, lo cual reflejaba el atraso escolar entre los alumnos. Por tanto, Torres Quintero percibía las escuelas rudimentarias como la solución al porvenir educativo del país.

Después de todo, como el mismo pedagogo reconoce, el proyecto se encamina hacia una atención educativa para el grueso de la población que no sabía leer ni escribir:

...no están destinadas a las ciudades. Su papel propio corresponde a las poblaciones rurales, a la hacienda, al rancho, al caserío, a la congregación, a la comisaría, a la cuadrilla, etc.... Y sobre todo eso, a los pueblos de indios. Se proponen llevar la luz del alfabeto, allí donde los estados no han podido encenderlo. Su obra es complementaria; mejor aún es suplementaria (Quintero, 1913).

En este contexto, las disposiciones del gobierno federal -1912-1913- fueron acatadas por el abogado Matías Guerra, gobernador de Tamaulipas, quien alude a esa modalidad de enseñanza en el apartado que dedica a la educación en su informe de labores:

El Gobierno Federal en virtud del Decreto de junio de 1911, ha establecido en esta entidad 7 escuelas rudimentarias, con una matrícula de 296 varones y 32 niñas, teniendo una asistencia media de 244 varones y 29 niñas, y un personal de 7 empleados en su totalidad varones (s/a, “Escuelas Rudimentarias de la Federación”, 1913).

Sin embargo, los gobernadores y maestros de otras entidades no entendían la forma de operar administrativamente el novedoso proyecto. Además, se quejaban sobre la ausencia de un reglamento pedagógico que les aclarara el panorama.

Mientras tanto, el profesor Torres Quintero estaba consciente de que en ese momento el país pasaba por una situación adversa a los intereses que representaba. Por ejemplo, acababan de asesinar al presidente Madero y los carrancistas coahuilenses desataron la guerra contra el sucesor Victoriano Huerta. Respecto a la educación en Tamaulipas, en ese momento el censo arrojaba un promedio de 72 por ciento de analfabetismo, pero con una reducida población indígena huasteca y pame comparada con otras regiones del país. Contra viento y marea, el educador colimense persiste con su propósito a pesar de los obstáculos. Incluso expresa románticamente su anhelo fervoroso de: “construir la patria futura”.

Bajo esas circunstancias, se levantó un censo de los principales grupos indígenas en las entidades del país, clasificados en 19 familias. Por su parte, el gobierno federal de Huerta, a través de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, anunciaba a la prensa la instalación de 5 mil escuelas rudimentarias, de las cuales ochenta corresponderían a Tamaulipas: “...en proporción al número de analfabetas de cada estado” (Quintero, 1913, pág. 3). Sin embargo, las autoridades de esta entidad determinan: “...que más de la tercera parte de los municipios no estaban en condiciones de establecer escuelas” (Granja Castro, 2010, pág. 79).

Así las cosas, los conflictos políticos y levantamientos armados terminaron con las buenas intenciones del educador Torres Quintero. A pesar de todo, algunos centros escolares se mantuvieron hasta 1922. Es el caso de Puebla, donde el gobierno federal asignó un presupuesto de 166 mil pesos anuales, repartidos en 250 planteles (s/a, “Escuelas Rudimentarias”, 1922). Otro de los estados donde operaban a gran escala dichos planteles, era el Estado de México.

EN BUSCA DE LA IDENTIDAD PÉRDIDA

Hemos mencionado que entre 1915-1920 los escenarios bélicos no sólo frenaron el ambicioso proyecto de las escuelas rudimentarias, sino también de otras modalidades de enseñanza en el país, lo cual representó un atraso. La reactivación de la política educativa surgió tan pronto tomó las riendas de la presidencia el general Álvaro Obregón, quien decretó la creación de la Secretaría de Educación Pública, a cargo de José Vasconcelos. De alguna manera, el oaxaqueño entendió el momento y dispuso de manera inmediata el arranque de una amplia cruzada educativa en todo el país, con especial énfasis en la educación para obreros y campesinos.

Entre 1920-1924 se generaron varios proyectos de largo aliento, por ejemplo, las Misiones Culturales, la apertura de escuelas de artes y oficios y la construcción de

planteles rurales, fueron vistos con buenos ojos por los gobernadores de los estados. Así las cosas, Vasconcelos terminó por incorporar a sus ideales pedagógicos algunos elementos valiosos de la instrucción rudimentaria, que tanto ruido había hecho apenas una década atrás.

Para el ambicioso proyecto de justicia social del México Postrevolucionario, resultó muy importante la presencia del maestro Rafael Ramírez Castañeda. A partir de la década de los veinte, el mentor veracruzano inició una importante labor educativa en todas las zonas rurales del país, como parte de un modelo reivindicativo en favor de las clases populares. Su libro *La Escuela Rural Mexicana* (1981), es un testimonio clásico de sus aportaciones pedagógicas, que fortalecieron el combate de los altos índices de analfabetismo y el atraso entre los indígenas, obreros y campesinos. Con la práctica de sus conocimientos y pasión por la enseñanza popular, Ramírez asumió un compromiso de carácter nacionalista, muy necesario en esa época de reconciliación y unidad entre los mexicanos.

La transición de la escuela primaria rural mexicana y sus propias características metodológicas, despertó la admiración del pedagogo progresista estadounidense John Dewey, quien a su paso por México manifestó una enorme admiración por los maestros y los métodos que empleaban en las comunidades rurales durante la segunda década del siglo XX. La escuela rural, presente en los rincones más apartados de la República Mexicana, produjo un enorme impacto social y transformador que como hemos dicho, se inició en las escuelas de las haciendas y ranchos del Porfiriato, pasando por la escuela rudimentaria y las misiones culturales.

Si tomamos en cuenta la experiencia de numerosas generaciones que se formaron en las escuelas campesinas, encontraremos que el contexto donde operaban era muy diferente al de los planteles urbanos. Sin bien pensamos que era una modalidad de enseñanza exclusiva para varones, al poco tiempo este servicio irradió hacia las mujeres campesinas, que demandaban su inclusión en una política educativa y sin desigualdades.

CONCLUSIONES

El impulso a las escuelas rurales en México, se vislumbra en dos momentos posteriores a conflictos armados. El primero sucede en el último tercio del siglo XIX, al concluir la Guerra de Intervención Francesa, cuando el gobierno de Porfirio Díaz determina una serie de ordenanzas, leyes y decretos con énfasis en la una educación masiva, laica, gratuita, obligatoria y uniforme en todos los estados del país. Tres de sus principales artífices para lograrlo fueron: Joaquín Baranda, Justino Fernández y Justo Sierra. Prácticamente durante este período, el proceso

de ilustración promovido por los liberales consiguió la incorporación de miles de mexicanos al sistema educativo. Para ello se crearon las escuelas normales y se fundaron cientos de escuelas de educación elemental.

Referente a las consideraciones relacionadas con la organización y fomento de la enseñanza rural en Tamaulipas, vale destacar la figura de los gobernadores porfiristas Alejandro Prieto y Guadalupe Mainero, quienes fueron capaces de interpretar las señales del gobierno porfirista, que para 1910 arrojó en Tamaulipas un saldo estadístico de 202 escuelas rurales y 55 urbanas; superior a los estados de Sinaloa, Chihuahua y Chiapas (Granja, 2010, p. 79).

La segunda época gloriosa de la enseñanza rural, se ubica dentro del marco postrevolucionario, después de promulgarse la Constitución de 1917. En este período confluyen elementos ideológicos relacionados con la identidad, estereotipos, nacionalismo y otros factores que motivaron el combate al analfabetismo que habría de prolongarse hasta la década de los cincuenta. José Vasconcelos, Rafael Ramírez, Moisés Sáenz, Gregorio Torres Quintero y Jaime Torres Bodet, fueron hombres claves del proyecto educativo en las zonas campesinas. A la configuración de la nueva escuela rural mexicana se sumaron en Tamaulipas, Lauro Aguirre y posteriormente Mario Aguilera Dorantes, Silverio de Jesús Zamudio, Maurilio P. Nañez, José Santos Valdés y otros promotores de las escuelas centrales agrícolas y normales rurales.

BIBLIOGRAFÍA

- Anuario Estadístico del Estado de Tamaulipas. (1908). “*Relación de Profesores Durante el Año 1908*”. Ciudad Victoria, Tamaulipas, pp. 205-208.: Gobierno del Estado de Tamaulipas.
- Boletín de la Secretaría de Educación Pública. (1 de septiembre de 1922). “Escuelas Rudimentarias”. *Boletín de la Secretaría de Educación Pública*.
- Covián, V. E. (1997). *Ciudad Victoria, 1918-1923*. Ciudad Victoria, Tamaulipas: Imprenta PROGRAF.
- Gobierno del Estado de Tamaulipas. (1910). *Anuario Estadístico del Estado de Tamaulipas. Haciendas y Ranchos*. Gobierno del Estado de Tamaulipas. Victoria: Gobierno del Estado de Tamaulipas.
- Granja-Castro, J. (2010). Procesos de escolarización en los inicios del siglo XX: La instrucción rudimentaria en México. *Perfiles educativos [online]*., 32(129), pp. 64-83.
- Junta Superior de Instrucción Pública ... (1895). *Memorias Administrativas del Estado de Tamaulipas 1891-1892-1893*. Junta Superior de Instrucción Pública en el Estado de Tamaulipas. Victoria.: Junta Superior de Instrucción Pública en el estado de Tamaulipas.
- Martínez, V. E. (1984). *Ciudad Victoria en 1922*. Ciudad Victoria: Instituto Tamaulipeco de Bellas Artes.
- Pani, A. J. (1912). *La instrucción rudimentaria en la república: Estudio presentado por vía de la información al C. Ministro de Ramo*. México: Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes.
- Periódico Diario del Hogar. (6 de mayo de 1889). Escuela Rural en Tamaulipas. *Periódico Diario del Hogar*, pág. 2.
- Periódico El Faro. (1910). Por Montemorelos. *El Faro*, 561.
- Periódico El Faro. (1912). Noticias de la Iglesia. Por el sur de Tamaulipas. *El Faro*, 750.
- Periódico El Tiempo. (31 de diciembre de 1911). “Discurso del Lic. Vera Estañol en la Reunión de Antier de Varios Partidos”. *Periódico El Tiempo*, pág. 5.
- Periódico El Tiempo. (17 de febrero de 1812). “La Gestión del Señor Rentería en el Gobierno de Sinaloa”. *Periódico El Tiempo*., pág. 2.
- Periódico La Convención Radical Obrera. (23 de junio de 1889). Documento Interesante. *Periódico La Convención Radical Obrera*., pág. 2.
- Periódico La Gaceta Comercial. (23 de octubre de 1900). Bien por el Gobierno de Tamaulipas. *Periódico La Gaceta Comercial*.
- Periódico La Voz de México. (15 de marzo de 1893). Que lo Imiten. *Periódico La Voz de México*, pág. 3.
- Periódico La Voz de México. (18 de mayo de 1899). Instrucción Pública en Tamaulipas. *Periódico La Voz de México*, pág. 2.
- Periódico La Voz de México. (10 de febrero de 1883). Al Vuelo. *Periódico La Voz de México*, pág. 3.

- Periódico La Voz de México. (23 de diciembre de 1886). Misión Provechosa. *Periódico La Voz de México*, pág. 3.
- Periódico Siglo Diez y Nueve. (15 de febrero de 1894). “Buena Idea”. *Periódico Siglo Diez y Nueve*, pág. 3.
- POE. (3 de Abril de 1913). “Escuelas Rudimentarias de la Federación”. *Periódico Oficial del Estado de Tamaulipas*, pág. 5.
- Porras, J. D. (2014). *Monografía de la Catedral de la Diócesis de Tamaulipas*. Ciudad Victoria: Talleres Gráficos Alemán.
- Quintero, G. T. (4 de abril de 1913). “La Instrucción Rudimentaria de la República Impartida por el Gobierno Federal”. *Periódico Imparcial*, pág. 3.
- Rodríguez, J. (6 de mayo de 2008). <http://jleonrbustamante.blogspot.com/2008/05/francisco-ibarguengoitia-duco-de-la.html>. Obtenido de: A fuego lento III: <http://jleonrbustamante.blogspot.com/2008/05/francisco-ibarguengoitia-duco-de-la.html>
- s/a. (15 de febrero de 1894). Buena Idea. *Periódico Siglo Diez y Nueve*, pág. 3.
- s/a. (5 de marzo de 2007). *Porfirio Díaz*. Recuperado el 21 de 5 de 2019, de <http://kikehistoriaeducacionmexico1.blogspot.com/> <http://kikehistoriaeducacionmexico1.blogspot.com/2007/03/3.html>

PRIMER APARTADO

ANÁLISIS SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA PATRIA EN EL PRIMER CONGRESO DE PEDAGOGÍA EN TAMAULIPAS, 1899

Nidia Patricia Rodríguez Yáñez
Universidad Autónoma de Tamaulipas

INTRODUCCIÓN

En este capítulo se pretende dilucidar el sentido dado a la enseñanza de la Historia patria como asignatura en la primaria en Tamaulipas. En los resultados del Primer Congreso de Pedagogía, encontramos que la Historia patria quedó establecida en el programa de estudios e instrucción, después del primer grado, una vez que fue retirada del sexto grado. Y quedó instituida en la Ley Reglamentaria de Instrucción Pública. Esta asignatura fue moldeada de acuerdo con los criterios y opiniones de los maestros, para el bien de la enseñanza de los niños del estado en el año 1899. Aquí se analiza el programa de estudios y el papel que jugó la enseñanza de la Historia patria en esos momentos.

Tamaulipas cuenta con educadores ejemplares, que trabajaron para el mejoramiento de la educación en el estado y que por eso, hoy se les reconoce y enaltece en el ámbito educativo. Algunos fueron: Estefanía Castañeda, Teodosia Castañeda y Núñez de Cáceres, Matías S. Canales y Adalberto J. Argüelles; estos revolucionaron la educación en el estado, lograron grandes cambios en la forma de enseñar las ciencias obligatorias, de acuerdo con el programa de estudios de la época. De la bibliografía consultada, se advierte la preocupación por las ciencias, pero no precisamente por la historia.

La Ley reglamentaria de Instrucción Pública tuvo como objetivo educar a los niños con los más modernos métodos de la pedagogía. Advertimos que los educadores de ese momento no se especializaron en la historia, sino más bien en otras ciencias. Sus preocupaciones giraron principalmente por la buena enseñanza, las didácticas y la pedagogía. Aunque el programa y las opiniones de los maestros poseen grandes atribuciones para la enseñanza de la historia, para Tamaulipas aún no tenía el carácter de ciencia, como hoy se le conoce.

Aquí se muestra un análisis sobre el contexto en el que se estableció la Historia patria en este programa de la primaria, en seguida se abordan las circunstancias en las que se realizó el primer Congreso de Pedagogía, y por último se mostrará específicamente la parte del programa que indica lo que se debe enseñar a los niños sobre la Historia patria. En el congreso y en las documentales que se consultaron, no se habla sobre lo que los maestros asistentes a dicho evento entendieron por Historia

patria. Por lo que, para esclarecer su significado, se acudió a Diana Birrichaga Gardida quien dice que se ha manejado: “el uso de la Historia patria como medio idóneo” (Birrichaga, 2000) para el fomento y fortalecimiento de la nación, tras la consolidación de la república en 1867. Por lo que no se abordó una discusión al respecto, porque se asumió como tarea de la educación la enseñanza de la Historia patria, aunque existieron discusiones ricas en el ámbito de la educación en Tamaulipas.

ENTORNO Y ANTECEDENTES

El estado de Tamaulipas, en la época final del siglo XIX, iba lento en ámbitos como la economía y las vías de comunicación, pues no se contaba, por ejemplo, “con la radio, carreteras asfaltadas, el avión y demás medios y vías de comunicación” (Olivares, 2007), pero en el ámbito de educación avanzaba la enseñanza.

Por su lugar, localizado en el noreste de la república mexicana, fue de los estados que quedaron marginados por el centralismo de la república, y en cuestión de educación no fue la excepción, pues “el profesorado tamaulipeco, hasta cierto punto, trabajaba con criterios locales poco conectados con el distrito federal” (Olivares, 2009). Sin embargo, los maestros y autoridades del estado dedicados a la educación, se fijaron en lo que se realizaba en el centro de la República en torno a la educación y enseñanza. Así, la Ciudad de México era pionera y motor de actividades en pro del desarrollo de la educación y realizaba eventos tales como:

El congreso Higiénico pedagógico de 1882, realizado en la ciudad de México, éste fue organizado por el ministro de Justicia e Instrucción Pública, señor Ezequiel Montes, siendo Presidente de la República el General Manuel González Flores; en dicho congreso normaron las condiciones higiénicas y pedagógicas básicas para garantizar el trabajo escolar. Posteriormente en 1889-1890, se llevó a efecto el primer Congreso de Instrucción Pública, también en la ciudad de México, que culminó con el segundo congreso de instrucción pública de 1890-1891 (Olivares, 2007, p. 11).

En Tamaulipas se contaba con cinco bibliotecas y únicamente cuatro escuelas de párvulos. En todo el estado “también existían 215 escuelas elementales, el Instituto público de Tampico, el Instituto o Colegio de San Juan Normal de Matamoros y el Instituto Literario de estado, hoy denominado Benemérita Escuela Normal Federalizada de Tamaulipas, fundada en 1888” (Olivares, 2007). La educación en Tamaulipas, a pesar de los problemas que dificultaron el desarrollo social, avanzó con la creación de las escuelas elementales o de las primeras letras, el desarrollo de las instituciones educativas para la formación de los maestros, y en su momento instituciones de educación superior, como el Colegio de San Juan en Matamoros.

En esta etapa se impulsó la educación, y con ella se dio a conocer a distinguidos maestros, dedicados completamente a su vocación educadora, tales como: Estefanía Castañeda y Núñez de Cáceres (1872-1937) quien en 1896 fuese fundadora de “la escuela Modelo para Párvulos, para la que previamente presentó un reglamento y programa, llamada después Escuela Maternal o Kindergarten” (Olivares, 2011), siendo el primer Jardín de niños que se fundó en Tamaulipas. Después, entrada la centuria, se fundarían más kindergarten en otros lugares del Estado, incluso en Tula, en donde sería invitada la esposa de Porfirio Díaz, María Fabiana Sebastiana Carmen Romero Rubio, para la inauguración de una escuela de Párvulos que llevaría precisamente su nombre.

También Teodosia Castañeda Núñez de Cáceres (1870-1959), quien en 1890 fundó y fue directora de la “Escuela Normal de Maestras en Ciudad Victoria” (Olivares, 2011). Posteriormente también se encargó de la dirección del primer Jardín de Niños en Tamaulipas, fundado por su hermana Estefanía. Todo eso sólo por mencionar algunos logros educativos.

Así se encontraba el estado, contando también con otros distinguidos maestros como Matías S. Canales Márquez (1875-1933), distinguido educador que fungió como:

[...] profesor de Instrucción primaria de primera clase en la sección Normal del instituto científico y literario de Tamaulipas. Fue director de la escuela oficial de varones de la villa de Altamira Tamaulipas de 1898-1900, escuela municipal No. 1 de Ciudad Victoria 1902-1920 (Olivares, 2011).

Así mismo el profesor Adalberto J. Argüelles (1850-1923) quien activamente puso su grano de arena por la educación en el estado, fungiendo “como miembro de la junta de Instrucción Pública Local de la Capital” (Olivares, 2006), y “formó parte de la sociedad Benefactora de la Instrucción Pública” (Olivares, 2006). De esta manera, el avance se iba formando y unificando; Argüelles, posteriormente, escribiría una obra: *Reseña del estado de Tamaulipas*, publicada en 1910, en donde dedicará un apartado importante para dar cuenta de la educación de esta época.

Hacemos mención de estos cuatro profesores porque, según el rastro que se va siguiendo, han sido considerados importantes y siguen conociéndose hasta la vida actual. Los educadores mencionados tienen en común que fueron asistentes activos del Primer Congreso de Pedagogía entre los cincuenta que asistieron. También desarrollaron obra educativa y pedagógica entrando el siglo XX, incluso algunos fueron los maestros de destacados revolucionarios villistas, como Alberto Villasana, convocante de dicho congreso.

PRIMER CONGRESO DE PEDAGOGÍA EN EL ESTADO DE TAMAULIPAS, 1899

En julio de 1899 se hace la convocatoria, estando como gobernador constitucional del estado de Tamaulipas el Licenciado Guadalupe Mainero, la Carta-Convocatoria fue enviada a los profesores por el entonces Inspector General de Instrucción Pública del Estado, Manuel Romero.

En ésta, se expresa el gran interés para que concurra el mayor número de profesores posible, por lo que se les ayuda en cuestiones de hospedaje, y se especifica a grandes rasgos un horario:

las sesiones de la mañana tendrán por objeto examinar detalladamente el proyecto del Reglamento o Ley Reglamentaria General de Instrucción Pública, y como las [tardes] se destinan a exposición o discusión de temas sobre alguna materia pedagógica, se recomienda a usted prepare alguna disertación sobre asuntos pedagógicos (Olivares, 2007).

Este primer congreso tuvo como objetivo reunir a los educadores del estado, para someter a estudio la Ley Reglamentaria de Instrucción Pública. Ésta contenía, entre otros apartados, el programa de estudios, mediante el cual debían regirse todas las escuelas primarias, y que había sido elaborado como propuesta por Manuel Romero. Esta propuesta de enseñanza unificada en torno a un programa de estudios para las escuelas primarias del estado, nos indica que fue el comienzo de la unificación de la enseñanza.

La mesa directiva de este primer Congreso estuvo compuesta por: el Licenciado Guadalupe Mainero, Profesor Manuel Romero, Profesor Silverio de J. Zamudio, Profesor Alberto Villasana Ortiz, Profesor Rafael San Miguel y el Profesor León Guzmán. Así, a esta primera cita asistieron 50 maestros de los distintos municipios del estado, los cuales de manera activa debatieron propuestas para el programa que se presentó.

Precisamente se exhibió un trabajo o ponencia llamado “Las fiestas escolares en la escuela primaria”; su autor Eliseo Ábrego, de Miquihuana Tamaulipas, quien abogaba que:

[...] debían celebrar[se] en las escuelas las fiestas patrias y utilizarlas como didáctica para el aprendizaje de la historia en los educandos aconsejando la experiencia que para que los niños amaran a su patria, se les hiciera comprender la sublime heroicidad de nuestros venerados padres de la patria, se les enseñara prácticamente a honrar sus virtudes, imitándolas y rindiéndoles culto; venerar su memoria haciendo que tomaran activa participación en las solemnidades patrias (Olivares, 2007).

El autor también demostraba, en su discurso, que sabía que existían quejas respecto a estas celebraciones, ya que se les consideraba pérdida de tiempo para el estudio, según informa Olivares: “Aun cuando las fiestas escolares tenían un carácter cívico, artístico y altamente patriótico, no eran vistas con buenos ojos, ni por los padres de familia ni por la sociedad en general. Se les consideraba una tremenda pérdida de tiempo” (2007).

Por lo cual va a argumentar que las fiestas escolares eran necesarias y útiles para la enseñanza: “sí, pues las fiestas escolares no originan ninguna pérdida de tiempo, sí nos son útiles para la enseñanza de la niñez, más que como medio instructivo, como medio educativo” (Ibíd). Con esta argumentación podemos darnos cuenta de lo que significaba la Historia patria y las celebraciones de las grandes fechas; se advierten dos formas con las que se vio la enseñanza de la Historia patria: por un lado, los contenidos propios de la Historia patria y, por otro lado, las rememoraciones de los acontecimientos más importantes que dieron lugar a la patria, que fueron un modo de educación cívica para los niños.

LA HISTORIA PATRIA EN LA LEY REGLAMENTARIA DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA PARA LAS ESCUELAS PRIMARIAS DE TAMAULIPAS

Nos ocuparemos ahora del reglamento; aquí veremos específicamente qué lugar ocupa la Historia patria. Es importante señalar que, para finales del siglo XIX, se va a presentar una disputa entre lo que es la educación, respecto de lo que es la instrucción. Pero, con respecto a la enseñanza de la Historia patria, será tarea necesaria para construir el estado, propósito de la época, durante los seis años de la escuela primaria, elemental o superior. Al programa se le dio lectura el día “siete de agosto de 1899, con asistencia de veinticuatro profesores y quince profesoras” (Olivares, 2007).

En el primer año de la primaria no se enseña Historia patria, sino “Moral y Urbanidad, Lengua Nacional, Aritmética, Lecciones de Cosas, Nociones Prácticas de Geometría, Dibujo, Gimnasia, Canto y Labores” (Ibíd). Así, los niños primordialmente se sumergían al conocimiento. En segundo año se agrega la “Historia patria, [con] [r]elatos y conversaciones familiares sobre los personajes más notables y los hechos principales de la historia nacional, desde los tiempos primitivos hasta nuestros días” (Ibíd). En el tercer año el contenido del programa de la “Historia patria [versa sobre las] Ideas generales sobre la historia antigua y la época colonial, explicando los sucesos más importantes y los caracteres principales de la cultura de los respectivos pueblos” (Ibíd). Se advierte que ya contiene propiamente una historia antigua y colonial. Para el cuarto año de la primaria el programa establece para la materia de la:

Historia patria: -Hidalgo y la guerra de Independencia. Biografía de los principales caudillos. Imperio de Iturbide. Proclamación de la República. Guerra con los Estados Unidos. Plan de Ayutla. Comonfort y la constitución de 1857. Juárez. La Reforma. La intervención francesa. Rasgos biográficos de los posteriores gobernantes hasta la época actual. Nociones sobre la historia de Tamaulipas (Olivares, 2007).

Se advierte un programa historiográfico ya completo, desde la independencia hasta la época del momento, complementando con nociones sobre la historia del estado. La pregunta pendiente, será qué se verá en los dos años siguientes de la educación primaria. Bien, para el quinto año:

Historia patria. - sucesos importantes desde los tiempos más remotos hasta nuestros días. Se hará con mayor detenimiento el estudio de aquellos hechos que han ido cambiando la faz de nuestro país, y se agruparán los personajes distinguidos de cada época, por medio de pequeñas biografías. Las lecciones se darán bajo la forma metódica, observándose cuanto sea posible el enlace de los hechos y un orden cronológico.

Debe cuidarse, en el desarrollo del programa, despertar el respeto a nuestras instituciones políticas, gran admiración por nuestros héroes y un noble estímulo patriótico; convencer a los alumnos de que los mexicanos formamos una gran familia, aprovechando las circunstancias que se presten para destruir el espíritu de localismo.

Historia de Tamaulipas. Primeros pobladores. Primer gobierno republicano. Fusilamiento de Iturbide. Gobernantes. Batallas principales, guerras intestinas en el estado, hombres distinguidos, guerrilleros notables. Descripción orográfica. Descripción hidrográfica. Antigüedades. (Olivares, 2007, p. 57).

Y finalmente, para el sexto año se retira la Historia patria de dicho programa de estudios.

Al parecer, son dos momentos pedagógicos importantes de la enseñanza de la Historia patria. Uno, más bien apegado al relato histórico, otro que pretende despertar en el niño el amor a la patria, partiendo de imbuir la admiración a los actos heroicos de los hombres que dieron lugar a la nación, bajo el interés de evitar la formación de los regionalismos y mantener la unidad nacional. Así, se termina de dar lectura al programa en ese primer congreso pedagógico. Y aunque sí existieron opiniones y cuestionamientos respecto a otras materias como aritmética, lengua nacional, economía política, etcétera, con respecto a la enseñanza de la Historia patria, no hubo mucho que agregar; se dio por entendido un acuerdo implícito, el

propósito de la enseñanza de la historia era que la niñez amara a su patria desde los contenidos, por un lado, y por el otro, con las rememoraciones de los actos heroicos emular su ejemplo. Los maestros discutieron ampliamente las metodologías de enseñanza para las distintas ciencias. Pero en las resoluciones, no se encuentra ninguna discusión sobre la metodológica de la enseñanza sobre la Historia patria.

Lo que se puede apreciar, mediante esta información acerca de la enseñanza de la Historia patria en Tamaulipas, es que el objetivo era unificar a la nación, lo que claramente se plasmó en los contenidos de la Historia patria en el quinto año de la escuela primaria. Según la doctora Luisa Álvarez Cervantes:

[...] el siglo XIX es un periodo de cambios sustantivos para el recién nacido Estado nacional. No solo acontece el proceso de independencia (1810-1821), también se edifican las definiciones legales que darán cuerpo a la comunidad imaginada que será nombrada como México (Álvarez y Avendaño, 2015).

En Tamaulipas, las personas que van a revolucionar la educación nacen a mediados del siglo, y el resultado de sus esfuerzos se deja ver a finales del siglo XIX, para culminar en la entrada del siglo XX. Podemos decir que esta enseñanza tuvo un objetivo, desde un principio, en Tamaulipas, la unificación y construcción del propio estado.

CONCLUSIONES

Hay una transición entre Instrucción y educación, que queda implícita para el estado de Tamaulipas a finales del siglo XIX, y aunque apenas se asoma, no es lo suficientemente preciso advertirlo para la enseñanza de la Historia patria. Esta transición se discutirá entrando el siglo XX. En Tamaulipas, la Historia patria era parte de la formación necesaria para construir el propio estado y era poner en común una historia que podía ser contada, desde los actos heroicos.

El hecho de que en Tamaulipas, a finales del siglo XIX, se haya realizado dicho evento, siendo el segundo de su índole que se instaló en el país, fue muestra del potencial de los maestros de la época, de saber, el realizarse plenamente en su labor. Se carece de fuentes primarias, principalmente estadísticas escolares, para la demostración del adelanto en el ramo de instrucción pública que tuvo Tamaulipas en esa época; dichas estadísticas aparecerán en la primera década del siglo XX. El primer congreso de pedagogía del estado no ha sido lo suficientemente examinado; únicamente ha sido estudiado a nivel estatal por la doctora María del Carmen Olivares Arriaga; lo que se presenta aquí es con relación únicamente a la enseñanza de la Historia patria y no basta para dar cuenta de tal evento. Es indispensable

que para comprender la educación actual que se vive en el estado, debería haber un interés histórico por este tipo de congresos; eso permitiría entender la forma de enseñar la historia y la forma en que se pensaba se debía hacer. También nos ayudaría a entender múltiples cuestiones acerca de la sociedad Tamaulipeca y la herencia que dejó esa enseñanza. La Historia patria es una historia apologética, de héroes e instituciones que surgen de la República; el medio para transmitirla será la instrucción primaria.

BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez-Cervantes, Luisa, y Avendaño-Amador, César Roberto. (2015). *Historiografía de la Educación en Tamaulipas*, Tomo I: Siglo XIX. Ciudad Victoria Tamaulipas, Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa.
- Birrichaga-Gardida, Diana. “La Historia Patria de Alfonso Toro: análisis de un libro de enseñanza de la historia de México”, en *Cuicuilco*, Vol. 7, no. 18, 2000, pp. 257-269.
- Olivares Arriaga, María del Carmen (coord.), (2006) *Galería de Honor del Magisterio Tamaulipeco*, Colección “Maestro cuéntame tu historia” Tomo I. Ciudad Victoria, Tamaulipas, Gobierno de Tamaulipas.
- Olivares Arriaga, María del Carmen. (2007). *Pensamiento de los maestros tamaulipecos. Primer congreso de pedagogía 1899*, Colección “Maestro cuéntame tu historia” Tomo II. Ciudad Victoria, Tamaulipas, Gobierno de Tamaulipas.
- Olivares Arriaga, María del Carmen. (2009). *Lauro Aguirre y el proceso de educación en el estado de Tamaulipas*. Ciudad Victoria, Tamaulipas, Gobierno de Tamaulipas.
- Olivares Arriaga, María del Carmen (coord.). (2011). *Galería de Honor del Magisterio Tamaulipeco*, Colección “Maestro cuéntame tu historia” Tomo V. Ciudad Victoria, Tamaulipas, Gobierno de Tamaulipas.

PRIMER APARTADO

AUSENTISMO Y DESERCIÓN ESCOLAR EN LOS AÑOS INICIALES DE LA ESCUELA NOCTURNA PARA ADULTOS DE LA SOCIEDAD ALIANZA, 1912- 1920

Fernando Olvera Charles

Universidad Autónoma de Tamaulipas

INTRODUCCIÓN

El ausentismo y la deserción escolar son fenómenos presentes a lo largo de la historia de la educación. Su atención y erradicación son tareas que consumen horas de planeación y recursos a las instituciones encargadas del sistema educativo mexicano. Este fenómeno, según cifras del INEE, creció notablemente. Entre 2014 y 2015 la cifra de alumnos que abandonaron las aulas fue de 122 599 del nivel primaria. Se pensaría que la reforma de los modelos educativos, los adelantos tecnológicos y la mejora de la calidad de vida de los habitantes, incidirían en su comportamiento a la baja. Diversos factores convergen, afectando la asistencia regular de los escolares a los diferentes niveles educativos. Entre ellos, están las asignaturas reprobadas, problemas económicos o de salud, embarazos, migración, matrimonios y fallecimientos. La problemática es un asunto que ha estado presente en el decurso de la educación en México. Los trabajos que lo abordan, generalmente se enfocan en el estudio del fenómeno en la segunda mitad del siglo XX hasta el presente. En este trabajo se busca escudriñar el ausentismo y la deserción en las academias que impartieron clases a los mayores. De manera particular, se analizan las instituciones establecidas por las sociedades mutualistas a principios del siglo XX, tomando como caso la Escuela Nocturna para adultos, fundada en 1912 por la Sociedad Mutualista “Alianza Obrera Progresista”, con sede en Ciudad Victoria, Tamaulipas. Se pretende develar el comportamiento del fenómeno durante los años iniciales de la academia, abarcando desde 1912 hasta 1920. En la medida de lo posible, se explicará su derrotero y los factores que provocaron su desenvolvimiento.

LA ESCUELA NOCTURNA DE LA SOCIEDAD ALIANZA, ORÍGENES Y APERTURA

A finales del siglo XIX la corriente ideológica del mutualismo se extendió en la mayor parte del territorio nacional. A principios del siguiente lustro su presencia cristalizó en el estado, con la fundación de algunas sociedades de ayuda mutua. En 1901, un nutrido grupo de habitantes de la capital tamaulipeca, liderados por el doctor Cipriano Guerra, instituyeron una asociación de este tipo, a la que denominaron Sociedad Mutualista “Alianza Obrera Progresista”. En ella se agruparon personas

de las diversas capas sociales de la capital tamaulipeca (Olvera y Acosta, 2015). Uno de los principios primordiales que las impulsó, fue el de la ayuda mutua para solventar situaciones adversas, que se presentaran entre sus agremiados. Fue el puntal que rigió su operación, constituyendo su principal objetivo; no obstante, existió otro con un peso no menos importante en sus lineamientos: la educación. La mayor parte de las sociedades mutualistas compartieron la idea de que la instrucción era el mejor medio para lograr el progreso de sus asociados y hacerlos buenos ciudadanos. En el reglamento que rigió a la institución, particularmente en el capítulo 4, se asentó el deseo de fomentar la educación entre los socios, contemplándose la fundación de una escuela primaria para sus hijos y una de adultos (Olvera y Acosta, 2015).

La expectativa que causó la apertura de la Escuela Nocturna fue elevada. Un importante número de pobladores se motivó a matricularse. Contagiados por los principios del movimiento mutualista y la importancia que se daba a la educación, como parte fundamental para crear personas útiles a la sociedad y el país, y garante de su propio desarrollo, la respuesta fue positiva durante el primer año de vida de la institución (Olvera y Acosta, 2015). De acuerdo con los registros, ingresaron 148 escolapios en el decurso de 1912. La escuela recibió a los primeros seis el 19 de febrero. En lo que restó del mes, la matrícula lentamente ascendió hasta 49 alumnos y alcanzó los 148 alumnos en el mes diciembre, al cierre del año. A lo largo de este tiempo se inscribieron personas de todas las edades, situándose la más pequeña en los nueve y la más longeva en los 55 años. La población estudiantil, en su mayoría adultos, se dedicaban a una diversidad de oficios (Libro de matrícula, asistencia y actas, 1912, ff. 1-48). La gráfica 1, insertada al final, revela cómo la tendencia que experimentó la demanda de la academia en su primer año fue al alza.

Haciendo un paréntesis, a nivel nacional el fomento de la instrucción en el resto de los grupos sociales, entre ellos los adultos, cobró interés después de la realización de los congresos nacionales sobre la educación, de fines del siglo XIX. Es a partir del Congreso Nacional de Instrucción Pública de 1889-1890, cuando se presentaron varias propuestas sobre cómo debían operar las escuelas para mayores (Bazant, 1993). En este estudio se retoma el concepto de educación para adultos, que la definen como la que se imparte a:

[...] un sector de la sociedad que concurre a los centros, con el fin de iniciar, continuar y terminar su proceso de desarrollo o persiguiendo múltiples fines u objetivos; por tanto, este tipo de educación está dirigida a una población con características, estructuras e intereses propios (Ramírez y Víctor, 2013).

En el caso que se analiza, parte de esos intereses estuvieron ligados al mutualismo.

Retomando la narración, resulta pertinente aclarar que no sólo ingresaron socios, sino que también lo hicieron otras personas ajenas a la sociedad. En el registro de la matrícula se asentó la calidad del educando, es decir, si era o no socio. Esa información permite visualizar que, de los 154 alumnos, menos del 10% estaban agremiados, es decir 12 de ese total (Libro de matrícula, asistencia y actas, 1912, ff. 1-6). Esta cifra resulta ser baja comparada con las más de 100 personas que formaban parte de la agrupación hacia 1912. Esto permite postular que la apertura de la Escuela Nocturna significó una oportunidad para los adultos para instruirse, cuya edad restringía su ingreso a las escuelas primarias existentes; había un par de ellas. Respecto al bajo ingreso de los socios, es posible que el número de analfabetas fuera bajo, que sus actividades laborales lo impidieran o que existiera poco interés para enrolarse en la escuela. Como se percibe, la academia tuvo más demanda de aquellas personas ajenas a la sociedad que, a pesar de no agregarse, es probable que compartieran parte de los principios mutualistas. La respuesta positiva de los no socios y socios, reflejada en la demanda que experimentó la escuela nocturna en su apertura, despertó mucho entusiasmo entre los mentores y directivos. Auguraban un buen porvenir a la institución en los años venideros. No obstante, situaciones difíciles que acontecieron después de su apertura afectarían su desarrollo. Una de ellas fue provocada por la deserción y el ausentismo, factores que no tardaron en manifestarse.

LOS PRIMEROS SÍNTOMAS DE LA DESERCIÓN Y AUSENTISMO ESCOLAR

Antes de abordar el asunto que se indaga, es pertinente reflexionar brevemente sobre el concepto de deserción escolar. Tema ampliamente estudiado, ha generado definiciones muy heterogéneas, las cuales varían de un autor a otro, lo que resulta ser un fenómeno multicausal y complejo (Ochoa, 2017). Al respecto, Carlos Maya planteó que el abandono escolar escapa a una sola razón o causa, siendo producto de variados y múltiples aspectos que, además de estar presentes, se hallan estrechamente relacionados. Solamente estableciendo con claridad dimensiones analíticas, podrían ser separados u ordenados (Maya, 2012). Se postula que es necesario que los factores de tiempo y espacio sean tomados en cuenta como punto de partida para acercarse a su definición. Importante resulta también que se consideren aquellos conceptos que se relacionan generalmente con desertor o deserción. Algunos optan por emplear el término desertores para referirse a aquellos alumnos que causan baja definitiva, los que abandonan de forma voluntaria y los que se cambian de carrera o unidad académica dentro de la institución que estudian. Tal es el caso de Velasco y Estrada, quienes analizan el problema de la

deserción escolar en el nivel universitario en la Universidad Autónoma de Quintana Roo (Velasco y Estrada, 2012). Utilizar el vocablo resulta válido para otros, que recurren al de desertor escolar para nombrar a los niños o niñas que por diversos motivos dejan la escuela (Jiménez, 2012). La aplicación del concepto ha generado debate en el medio, pues varios autores consideran que es un término tomado de lo militar, refiriendo al estudiante que deserta de la escuela, dejando de lado el compromiso adquirido. Asumen que se relaciona con lo criminal, centrando el asunto en quien decide retirarse de la escuela, dejando de lado la institución como factor (Van Dick, 2012; Palacios, 2016). Sugieren sustituirlo por una expresión más neutral como: “dejar de asistir a la escuela” o, en su defecto, denominarlo abandono escolar. Así, se podrá ver el problema que envuelve al niño de manera más integral, y superar el juicio *a priori* que causa la semántica del concepto de desertor (Van Dick, 2012; Palacios, 2016).

Respecto a su uso, siguiendo a Josefina Granja, se plantea que el concepto de deserción comenzó a emplearse durante la segunda mitad del siglo XIX, cuyo desarrollo implicó cambios profundos en la forma de comprender la experiencia de los niños en el ámbito escolar vigente en el siglo XX (Ochoa, 2017). Al respecto, Granja postula que el deseo de conocer aquellas formas, de transitar o separarse de la escuela, experimentaron un impulso prolongado con la apertura de la Secretaría de Educación Pública en 1921. Una de sus oficinas se destinó a la estadística escolar, con el fin de recopilar “el mayor número de datos y aspectos de los fenómenos escolares” (Granja, 2011), entre ellos, la deserción y el ausentismo.

Resultan de utilidad para este texto, entre las variadas conceptualizaciones existentes, aquellas que la definen, por un lado, como el abandono del sistema escolar por parte de los estudiantes, provocado por la combinación de varios factores, de carácter externo e interno, ligados con el contexto social, familiar, individual y el entorno (Palacios, 2012). Por otro, como “la suma de niños y niñas que abandonan la escuela durante el ciclo escolar y los que dejan de asistir entre un ciclo escolar y otro” (Van Dick, 2010). Es importante señalar que no se ignora la discusión anterior, sin embargo, se mantiene el uso del vocablo deserción porque, junto con el ausentismo, se perciben como parte de un fenómeno: la falta de alumnado en la Escuela Nocturna, ya fuera por bajas o ausencias. De modo que, en este estudio, se acote el concepto de deserción entre aquellos alumnos que se matricularon y los que dejaron de asistir mes por mes, o a lo largo del año escolar. Después de esta somera reflexión, donde se abordaron los aspectos teóricos que nutren el estudio y revelada la posición que se asume, es tiempo de mostrar cómo se comportó en la escuela nocturna el fenómeno analizado.

El 20 de abril de 1912 los mentores que impartían los cursos elementales se reunieron para tratar el estado y progreso de la institución, a dos meses de su apertura. Uno de los asuntos que les causó más preocupación fue la deserción y el ausentismo que comenzaban a despuntar. Asentaron el problema que estaba generando la ausencia de escolapios en el acta de su reunión, destacando que la asistencia disminuía notoriamente en los tres grados ofertados (Olvera y Acosta, 2015). Percibida esta situación, los catedráticos estuvieron de acuerdo en solicitar a la directiva les permitiera participar en la solución de la dificultad, pues en todos los niveles la concurrencia bajó considerablemente. Buscaban gestionar que los faltantes retornaran a clases y fomentar el ingreso de nuevos alumnos. Esta situación orilló a los profesores a suprimir el grupo de 3er año, ya que sólo asistían dos personas, pues el resto dejó la ciudad. Acordaron proponerle a la directiva que elaborara una circular y que, junto con ellos, se repartiera entre aquellos escolapios que dejaron de concurrir a clases, con el fin de saber si continuarían o no (Olvera y Acosta, 2015). Un escenario semejante experimentó la escuela nocturna fundada por la Sociedad de Artesanos de la Serena, de Chile, pues la asistencia irregular fue una constante. Esta situación fue uno de sus mayores problemas, derivado de su poca capacidad para poder mantener la asistencia de los alumnos. Lograron matricular una gran cantidad de estudiantes. No obstante, en los primeros meses del año, su número se reducía al momento de aplicar los exámenes finales. Un tema continuo fue la poca concurrencia. A pesar de contar con más de 51 matriculados, solamente asistían 15, más o menos (Fuentes, 2009).

El asunto no era privativo de las escuelas citadas en esos años. Viene al caso comentar que, en las primarias públicas del estado de Hidalgo, poco tiempo después de su apertura comenzó a ser notorio el abandono. Su desarrollo fue normal hasta que, en 1902, se comenzó a debatir un asunto que escapaba al aspecto normativo: la mayor parte de los pequeños en edad escolar no concurrían a escuela alguna, mientras que, un crecido número de los que asistían con regularidad, dejaba inconclusos sus estudios. En los dos niveles, elemental y superior, se presentaba el problema. En el mejor de los escenarios, concurrían uno o dos años de la instrucción elemental, dejando de asistir más a la escuela (Monroy, 2010).

Retomando el tema, las listas de asistencia de la Escuela Nocturna que lograron subsistir, posibilitan rastrear el tema que se analiza. Uno de estos documentos, denominado “Libro de matrícula, asistencia y actas”, fechado en 1912, registró mensualmente el ingreso de los alumnos desde marzo hasta diciembre (Libro de matrícula, asistencia y actas, 1912). Al revisar su contenido se percibe desde cuándo se manifestó el fenómeno, observándose también indicios relativos a su comportamiento. La deserción no tardó en presentarse ya que, al siguiente

mes de operar, febrero, se presentó un desfase entre los alumnos inscritos y los que asistían regularmente. De los 99 matriculados causaron baja 13, quedando 86. La situación se repitió en abril, cuando 24 dejaron de asistir, definitivamente, de un total de 104. De acuerdo con el citado libro, 89 personas se retiraron entre marzo y diciembre. En este último, aunque el registro de inscripción alcanzó 148 escolapios, en términos reales sólo asistieron 56, distribuidos en dos grupos: primero y segundo año (Libro de matrícula, asistencia y actas, 1912, ff.1-6). La gráfica 2, colocada al final, muestra cómo el comportamiento de las bajas fue semejante al de la matrícula, pues siguió una línea ascendente, ubicándose su punto más crítico al final del año.

En el caso de la escuela nocturna no sólo se presentó la deserción escolar total, sino también la deserción acumulada y la parcial, conocida también como ausentismo (Jiménez, 2012). Se presentaron casos de aquellos alumnos que fueron sumando inasistencias hasta finalmente quedar fuera de la academia, y de otros que concurrían de forma parcial. Cabe señalar que, de la cantidad de los alumnos que seguían activos, un porcentaje aproximado de un 50% solían asistir de manera regular, generalmente todo el mes. La otra parte faltaba de manera frecuente. Así que el ausentismo, a la par de las disminuciones, comenzó a ser notorio. Es a partir del mes de marzo cuando 22 educandos, de los 86 inscritos, asistieron entre uno y cinco días; uno de ellos no fue siquiera un día. Al mes siguiente, el número de los que concurrieron entre cinco y una vez no varió mucho en el grupo de primero (20). Lo que sí aumentó, fue la cifra de escolapios que faltaron todo ese lapso. Esto se presentó en el grupo de segundo donde 12, de un total de 24, no acudieron ese mes de abril. Esta tendencia subió al doble en mayo. Un total de 26 alumnos dejaron de ir durante el periodo, 11 correspondieron al primer grado y 15 al segundo. Los casos con menos de cinco asistencias se redujeron a dos alumnos. Al cierre del primer semestre, bajó a cinco los escolares con cero asistencias, mientras que creció a 25 el número de aquellos que asistieron cinco días o menos. A lo largo de este periodo, un total de 44 estudiantes se ausentaron, al menos, un mes completo (Libro de matrícula, asistencia y actas, 1912, ff. 1-6).

En lo que toca al segundo semestre, se observa un aumento de la cifra de los que no concurrieron a clases todo un mes. Dicha cantidad llegó hasta los 78 alumnos. Respecto a los que asistieron menos de cinco veces, la cifra osciló entre los 7 y 20 escolares. Viene al caso comentar que el año cerró con 60 alumnos, ausentándose 20 todo el mes. El número de colegiales irregulares que asistían, entre uno y cinco días, ascendió a lo doble con respecto a los 10 registrados en noviembre, llegando hasta 21 (Libro de matrícula, asistencia y actas, 1912, ff. 1-6). Estos datos revelan que el ausentismo se presentó de manera más marcada en los meses finales

del año, particularmente diciembre, al igual que las bajas definitivas. Alrededor de 19 alumnos asistieron la mitad de las clases en adelante. En términos redondos, 122 matriculados dejaron de acudir más de un mes.

Como se percibe, los directivos de la Sociedad Alianza y los mentores al frente de la escuela, enfrentaban un serio problema. Las buenas intenciones, según parece, no fructificaron. El elevado índice de deserción y ausentismo impactaban negativamente en el desarrollo de los grupos y retrasaba el avance de los educandos, afectando la buena marcha de la institución. Poco tiempo tuvieron de poner en práctica algunas estrategias para revertir lo anterior. Los efectos del proceso revolucionario que experimentaba el país, se dejaron sentir en el territorio tamaulipeco a partir de 1913, generándose un contexto local agitado que incidiría en el funcionamiento regular de la academia.

UN PROBLEMA RECURRENTE 1913-1920

En los inicios de 1913, no obstante las situaciones adversas que sufría el país debido al golpe militar que derrocó al gobierno de Francisco I. Madero, la capital tamaulipeca atravesaba por un clima estable. Salvo algunos brotes de carácter político y reaccionarios (Olvera, 2017), las actividades cotidianas seguían su marcha. Esto favoreció para que la escuela Nocturna iniciara el mes de enero con 59 alumnos, inscritos en los grados de primero y segundo. En los dos siguientes, febrero y marzo, a pesar de que la inscripción aumentó, 67 y 74 alumnos respectivamente, el fenómeno de la deserción volvió a presentarse. En el periodo aconteció la baja de 32, cerca del 50% del total del padrón. Los registros siguientes, que debían abarcar de abril a diciembre del año en curso, no se localizaron en el citado fondo (Cuadro que manifiesta el movimiento de alumnos ocurrido en este plantel durante el mes de la fecha, 1912, ff. 1-4). Entre esos meses el contexto había mutado. Los levantamientos en contra del régimen huertista, particularmente en la ciudad de Tula, sucedidos en febrero y marzo, se sumaron a la llegada en abril del general Lucio Blanco. Nombrado por Venustiano Carranza comandante de las tropas constitucionalistas en Tamaulipas y Nuevo León, arribó para disputar el territorio a las partidas federales (Olvera, 2017). Según parece, la escuela siguió abierta, al menos, en abril. De acuerdo con lo asentado por el mutualista Francisco Ruiz, fueron promovidos 22 alumnos, de los más destacados, al segundo año de instrucción primaria, el día 22 del citado mes. Sus edades oscilaron entre los 12 y 54 años (Ruiz, 1951).

No se cuenta con la lista de asistencia o registros de matrícula de mayo a octubre. La anomalía coincide con el incremento de las hostilidades en suelo tamaulipeco, entre las fuerzas constitucionalistas y las del gobierno vigente. Las primeras, lideradas por el general Blanco, tomaban ciudades y preparaban el

asalto a la capital tamaulipeca. La contienda se suscitó en el mes de noviembre, triunfando Blanco y sus huestes (Olvera, 2017). Ruiz, el mutualista referido, asentó que la situación conflictiva, que sacudió a la ciudad los días 16 y 17, provocó el cierre de la escuela y la biblioteca, suspendiéndose estos servicios hasta nuevo acuerdo (Ruiz, 1951). Sin embargo, un documento asentó que el padrón del mes de noviembre contabilizó 153 alumnos y cerró en diciembre con 154 alumnos en los tres grupos existentes: primero, segundo y tercero. Comparando estas cifras con la última registrada en marzo, 74 colegiales, se tiene un aumento de más del 100%. Respecto a las bajas, un total de 6 fueron enlistadas. La existencia real de alumnos que asistían se contabilizó en 59 (Cuadro que manifiesta el movimiento de alumnos ocurrido en este plantel durante el mes de la fecha, 1912, ff. 1-4).

Después de 1913 los datos sobre la escuela se vuelven más escasos. Ruiz ofrece algunas pistas al respecto. Asentó que la escuela estuvo clausurada en 1914, pese a los intentos por reabirla (Ruiz, 1951). Según parece, abrió sus puertas al siguiente año, pero sin especificarse en qué momento las clases fueron suspendidas, debido a las disposiciones emitidas por el gobierno en turno sobre el establecimiento de escuelas nocturnas para adultos (Olvera y Acosta, 2017). Para 1917, en un documento se asentó de manera general el ingreso de 52 escolapios sin especificar las bajas (Reporte de alumnos matriculados en la Escuela Nocturna, 1917, ff. 1-2). En 1918 la temible enfermedad conocida como “fiebre española” azotó el estado. En los inicios del mes de octubre, según los datos recopilados por la revista semanal Alborada, más de 400 personas habían fallecido a causa de la pandemia. Ante el temor de que crecieran los infectados en la capital tamaulipeca, las clases se suspendieron en las escuelas primarias a partir del día 13 del mes en curso (Covián, 1997). De acuerdo con Ruiz, la enfermedad provocó la suspensión de clases en la escuela Nocturna, a pesar de que ésta decreció, señaló Ruiz, no fue posible que los alumnos asistieran regularmente una vez que las lecciones se reanudaron. Por tal motivo el plantel fue cerrado hacia finales del año (Ruiz, 1951). Al siguiente, 1919, se registró en octubre la existencia de 74 escolares y la baja de 20 de ellos durante esa mensualidad (Relación de alumnos inscritos en la Escuela Nocturna, 1919-1920, f. 1). En aquel tiempo, operaban 9 escuelas de enseñanza primaria, elemental y superior, en tres modalidades: “para niñas”, “para varones” y mixtas (Covián, 1997).

Despuntaba la década de 1920 cuando el contexto político, que permeaba en el estado, comenzó a mejorar. Las actividades cotidianas de los victorenses volverían a la normalidad. Algunas instituciones educativas retomaron sus labores de forma más regular, entre ellas la escuela nocturna. Desde este tiempo, la institución experimentó un periodo de afianzamiento, por lo que operó de manera más regular

hasta la década de 1950, cuando dejó de impartir clases de primaria (Olvera y Acosta, 2015). En la primera añada de ese periodo, 1920, la academia reinició sus clases con dos grupos: primero y segundo de instrucción primaria elemental. El comportamiento del movimiento de alumnos durante el primer semestre fue de la siguiente manera: en el mes inicial se matricularon un total de 28 alumnos en el grupo de primer año. Las cosas parecían mejorar pues al siguiente aumentó a 33 (“Libro de asistencia para el primer año elemental”, 1920, ff. 1-16v). No obstante, el otro grave problema, el ausentismo escolar, volvería a caracterizar la marcha de la institución. Infructuosos resultaron los esfuerzos para evitarlo. Una elevada inasistencia se presentó, ya que solamente 12 alumnos asistieron entre 15 y 19 días. Los demás tuvieron más de 6 faltas, hasta el caso de no asistir (4) o acudir menos de 10 días (11) (Libro de asistencia para el primer año elemental, 1920, ff. 1-2v.)

En el mes de marzo la matrícula se mantuvo en ese número. Parte de aquellos que no asistían con regularidad causaron baja al final de la mensualidad. Fueron 8 alumnos, entre ellos 4 que ya no frecuentaron la escuela. Esto provocó que en abril el registro bajara a 26 escolapios. No obstante, la asistencia mejoró notablemente, ya que se mantuvo en un promedio de 13 jornadas en adelante, siendo raros los casos por debajo de ese número. Tampoco se registraron personas que no concurrieran todo el mes. En su defecto, ingresó un alumno nuevo (Libro de asistencia para el primer año elemental, 1920, ff. 3-3v). Los efectos favorables de este periodo se reflejaron al mes siguiente. Mayo no registró bajas, ingresando nuevos alumnos para alcanzar la cifra de 31 matriculados. Sin embargo, la asistencia tendió a la baja otra vez, presentándose 3 casos de alumnos que no se presentaron en todo el mes. La concurrencia de menos de 10 días efectuada por otros 13, complicó las cosas. En junio la cifra creció hasta los 35 educandos gracias al ingreso de 4 más. Aquellos que dejaron de asistir en el mes pasado, siguieron apareciendo en la lista por lo que el número no descendió (Libro de asistencia para el primer año elemental, 1920, ff. 4-6v).

En lo que toca al segundo semestre del año, la inscripción tendió a la depreciación, descendiendo notablemente en los meses de julio, agosto y septiembre, hasta llegar a escasos 25 discípulos. A partir de octubre se percibe un aumento notorio, registrándose 38. Un ligero incremento de 4 escolapios se vivió en noviembre, disminuyendo ligeramente la matrícula al ocaso del año, pues diciembre concluyó con 40 (Libro de asistencia para el primer año elemental, ff. 7-12). Respecto al segundo grado, arrancó en enero con 11 alumnos. El número de estudiantes se mantuvo entre 13 y 10, en los meses siguientes. Un ligero incremento se presentaría en agosto, llegando el padrón hasta 16. La cifra ya no se movería en lo que restó de 1920, salvo por diciembre, que registró 17 escolares (Libro de asistencia para el segundo año, 1920, ff. 1-48).

Los datos para reconstruir el patrón del movimiento de alumnos en la escuela nocturna, entre 1913 y 1919, son escasos. La situación se normalizó al iniciar la década de 1920. En el primer año la academia operó de manera más regular generándose registros más completos. A pesar de que existen diferencias, relacionadas con la manera en que la escuela funcionó en uno y otro periodo, es evidente que siguió presentándose el problema de la deserción y el ausentismo escolar. Dilucidar las causas que provocaron el fenómeno, desde su apertura hasta 1920, resulta complejo. La poca información que se generó sobre este asunto no se puede ampliar, ya que los sujetos de estudio, hoy extintos, pertenecen al pasado que dio vida a la aludida escuela. Sin obviar esta dificultad, en el siguiente apartado se tratará de plantear algunas situaciones que incidieron en las bajas y la marcada inasistencia que padeció la institución mutualista.

CAUSAS POSIBLES DEL FENÓMENO

Se plantea que existen una variedad de factores que provocan la deserción escolar. El abandono escolar es atribuido a la conjunción de elementos generados en el interior del sistema y en escenarios de carácter social, familiar, individual y del medio (Palacios, 2016). Otro autor la asocia con factores externos, mixtos y endógenos (Maya, 2012). Siguiendo a Marcela Román, es posible clasificarlos en dos grandes grupos: factores exógenos y endógenos al sistema educativo. A su vez pueden ser disgregados en tres bloques de acuerdo con su naturaleza. Unos serían de carácter material estructural, otros ligados a cuestiones políticas y, finalmente, los de índole cultural (Román, 2013). En el caso que se indaga, es posible que los factores señalados incidieran en las bajas y el ausentismo registrado en la escuela nocturna. Aspectos ligados a los alumnos, como la edad y la necesidad de trabajar, se combinaron con otros de carácter externo, como el contexto político social imperante y los contratiempos que las escuelas de reciente creación suelen experimentar: falta de recursos, carencia de maestros, instalaciones reducidas, etcétera. Los registros escolares de la institución que perduraron, arrojan pistas sobre las causas posibles de la deserción. En un apartado denominado observaciones, se anotó lo que parece ser la situación que motivó las bajas anteriores.

Una circunstancia que influyó fue el hecho de que varios alumnos, a pesar de que se matricularon, nunca se presentaron, según parece, no asistieron más de un día. Esta situación fue la más recurrente, pues en el registro se contabilizaron cerca de 39 ausencias por este motivo. Le precedió la inasistencia por más de dos meses. Algunos escolapios, no obstante inscribirse y asistir varios días, dejaron de concurrir por más de 30 jornadas. Alrededor de 16 alumnos pasaron por este escenario (Libro de matrícula, asistencia y actas, 1912, ff. 1-6). Por ejemplo, Rodrigo López ingresó

el 19 de febrero y causó baja el 31 de mayo por faltar dos mensualidades continuas. Tenía 30 años, era casado y de oficio jornalero. Según las listas, en el mes de marzo faltó 9 veces. En abril ya no asistió, por lo que fue citado para que explicara su ausencia. Es probable que las autoridades de la escuela trataran de convencerlo de continuar, no obstante, ya no regresó (Libro de matrícula, asistencia y actas, 1912, ff.1v-2). Otro caso es el de Teófilo Guzmán, soltero y de oficio jornalero. En marzo tuvo dos faltas. En abril aumentaron a 6 y finalmente en mayo no concurrió un solo día, por lo que fue dado de baja el 31 de mayo (Libro de matrícula, asistencia y actas, 1912, ff.1v-2). Ambos discípulos no pertenecieron a la Sociedad Alianza. Otro aspecto, que se colocó por debajo del anterior, se relacionó con el hecho de que a los alumnos que se les dio de baja fue porque, según se apuntó, ya no lo pudieron hacer. Un total de 13 escolapios contabilizaron este rubro. Tal vez tuvieron la intención de continuar, contrario a la situación antecedente. Desafortunadamente los motivos no se especificaron.

En contraste con otras indagaciones, que refuerzan sus argumentos con los resultados que ofrecen los estudios de campo, como las entrevistas dirigidas a una parte representativa del universo escolar seleccionado (Maya, 2012; Van Dick, 2012; Herrera, 2012), en estos casos no es posible hacerlo. Los datos obtenidos son limitados, pues, desafortunadamente, los motivos que orillaron a los alumnos citados a ausentarse no se especificaron, ni se ahondaron, y tampoco se reportó alguna entrevista con ellos. Tomando en cuenta que no se asentara en las listas que los discípulos causaron baja por reprobación de materias, descarta que este tipo de deserción pueda ser definida como académica. Es viable que corresponda a la otra variante, provocada por desmotivación, donde el ambiente ejerce gran influencia, careciéndose de un modelo, de sus padres o familiares, que sirva de impulso para seguir con los estudios (Herrera, 2012). Marcela Román apunta que la reprobación, la extra-edad, los bajos aprovechamientos, la inasistencia, dificultades de conducta, malas o distantes relaciones con profesores y compañeros, representan indicios de “algo que se va gestando que impulsará a los estudiantes a dejar los estudios” (Román, 2013).

Volviendo a los motivos, en menor escala se ubicó el cambio de domicilio, ya que algunos se mudaron a otra ciudad o municipio sin especificarse por qué lo hicieron. Otros casos de baja tuvieron que ver con el horario que se empalmaba con el del trabajo del alumno, la permuta de grado escolar, por mala conducta (un caso) y el traslado de escuela de un escolar, que pasó a la primaria municipal número uno (Libro de matrícula, asistencia y actas, 1912, ff. 1-6). El cuadro 2 revela la prelación que observaron los motivos referidos con base en los casos registrados. La gráfica 3, elaborada con base en los datos referidos, complementa

lo anterior y permite ver el porcentaje que cada uno de estos factores alcanzó en ese universo de 89 deserciones que experimentó la academia en su primer año. Para su consulta se insertan al final.

En lo tocante al periodo que comprende los años posteriores a 1912 y hasta 1920, el contexto político cambiante en el estado y la capital, derivado del largo proceso intestinal generado por la Revolución, aunado a otros factores, afectaría el fenómeno, que culminó con la suspensión de clases y, en más de una ocasión, con el cierre del plantel, entre 1913 y 1919. Respecto al último año analizado, 1920, a pesar de que se cuenta con registros más seriados, no se apuntaron los motivos que orillaron a las autoridades del plantel a dar de baja a los alumnos. Se puede especular que, tal vez, aquellas causas referidas en el primer año de apertura continuaran vigentes en este lapso. Para cerrar este apartado, la gráfica 4 muestra el comportamiento de las altas y bajas que experimentó la academia noctámbula en sus primeros años. Véase al final para mayor referencia.

EPÍLOGO

A lo largo de estas líneas, queda evidenciado que el fenómeno de la deserción y el ausentismo escolar fue uno de los principales problemas que enfrentó la Escuela Nocturna fundada por los mutualistas, en sus primeros ocho años de funcionamiento. Ambos aspectos, que caracterizaron su desenvolvimiento inicial, en ciertos momentos se volvieron más agudos. Estos síntomas se manifestaron desde el primer año de operación, 1912, cerrando el periodo con un elevado índice de bajas, comparado con el número de matrícula de fines de la añada. Fue un problema recurrente. En los años subsecuentes, el contexto político imperante no hizo más que “maquillar” el fenómeno, cuyos escuetos datos existentes, acerca de las deserciones, presuponen su continuidad. De modo que su presencia, aunado al contexto poco favorable presente en los años de 1913-1919, provocaría el cierre de la institución de manera reiterada. Todo parece indicar que las bajas repuntaron en el ocaso del periodo evaluado, 1920. Aun cuando las evidencias expuestas así lo sugieren, lo que pudo suceder es que, la existencia de registros consecutivos a lo largo de ese lapso, las volvió más evidentes, con más claridad. Una variedad de factores, de índole interno y externo, afectaron el ánimo de los alumnos de la escuela nocturna, influyendo en su decisión de faltar reiteradamente a clases, y en casos más extremos, ausentarse definitivamente. Los motivos enlistados, no obstante, de ser datos valiosos, no permiten profundizar más sobre las posibles causas. A ello se agregan las dificultades de no poder indagar en las razones de los propios escolapios. Aun así, es posible postular que, debido al tipo de estudiantes, adultos en su mayoría, el cumplimiento con sus obligaciones familiares y laborales

se constituyó en uno de los principales elementos que obstaculizaron su desarrollo escolar. Como se percibe, pese a los esfuerzos de las autoridades de la escuela y de la sociedad mutualista, no fue posible subsanar esa problemática. Variados factores, entre ellos, la falta de recursos para operar la academia, abonaron para que el fenómeno de la deserción y ausentismo escolar no sólo se mantuviera, sino que también tendiera al alza durante los años incipientes de la referida escuela.

BIBLIOGRAFÍA

ARCHIVOS

- Libro de matrícula, asistencia y actas. (1912). [Manuscrito] Instituto de Investigaciones Históricas/Universidad Autónoma de Tamaulipas, Fondo documental “Joaquín Meade”, Sociedad Alianza Mutualista Obrera Progresista, Sección Comisiones, Serie *Escuela y Biblioteca*, caja 2, exp. 15, Ciudad Victoria, Tamaulipas, México.
- Cuadro que manifiesta el movimiento de alumnos ocurrido en este plantel durante el mes de la fecha. (1912). [Manuscrito] Instituto de Investigaciones Históricas/Universidad Autónoma de Tamaulipas, Fondo documental “Joaquín Meade”, Sociedad Alianza Mutualista Obrera Progresista, Sección Comisiones, Serie *Escuela y Biblioteca*, caja 9, exp. 285, Ciudad Victoria, Tamaulipas, México.
- Reporte de alumnos matriculados en la Escuela Nocturna. (1917). [Manuscrito] Instituto de Investigaciones Históricas/Universidad Autónoma de Tamaulipas, Fondo documental “Joaquín Meade”, Sociedad Alianza Mutualista Obrera Progresista, Sección Comisiones, Serie *Escuela y Biblioteca*, caja 9, exp. 286, Ciudad Victoria, Tamaulipas, México.
- Relación de alumnos inscritos en la Escuela Nocturna. (1919-1920). [Manuscrito] Instituto de Investigaciones Históricas/Universidad Autónoma de Tamaulipas, Fondo documental “Joaquín Meade”, Sociedad Alianza Mutualista Obrera Progresista, Sección Comisiones, Serie *Escuela y Biblioteca*, caja 10, exp. 333, Ciudad Victoria, Tamaulipas, México.
- Libro de asistencia para el primer año elemental. (1920). [Manuscrito] Instituto de Investigaciones Históricas/Universidad Autónoma de Tamaulipas, Fondo documental “Joaquín Meade”, Sociedad Alianza Mutualista Obrera Progresista, Sección Comisiones, Serie *Escuela y Biblioteca*, caja 2, exp. 118, Ciudad Victoria, Tamaulipas, México.

BIBLIOGRAFÍA

- Bazant, Milada. (1993) *Historia de la educación durante el Porfiriato*, México, El Colegio de México.
- Covián-Martínez, Vidal E. (1998). *Periódicos y Noticias victorenses, 1919-1937*, Segundo Tomo, Cd. Victoria, Tamaulipas, Gobierno del Estado de Tamaulipas.
- Fuentes-Cortés, Miguel. (2009) “Educación popular en la Sociedad de Artesanos de la Serena: Escuela Nocturna 1874-1884”, en *Universum*, (Chile, Universidad de Talca,) Vol. 1, núm. 24, p.p. 42-57.
- Granja-Castro, Josefina (2011) “Deserción escolar: trayectorias de un concepto en la primera mitad del siglo XX”, XI Congreso Nacional de Investigación Educativa / 9. Historia e Historiografía de la Educación, (lugar y fecha)
- Herrera, Leonardo. (2012) “Principales causas de deserción estudiantil y técnicas aplicadas para su prevención desde la gestión en el Colegio Nocturno La Unión”, en *Revista Gestión de la Educación*, (Costa Rica, Escuela de Administración Educativa), vol. 2, núm. 2,

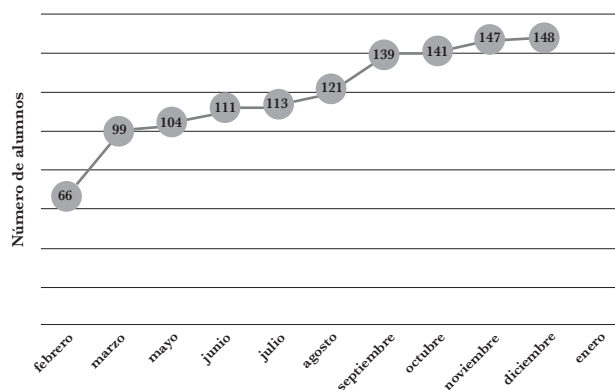
- julio-diciembre, pp. 1-34. Disponible en: <http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/gstedu>. Consultado en febrero de 2019.
- Jiménez-García, José M. (2012) Causas de la deserción escolar en la educación primaria, México, UPN, Tesina de licenciatura en educación.
- Maya-Obé, Carlos. (2012) *El abandono escolar. Una perspectiva sociocultural para su interpretación*, México, Universidad Pedagógica Nacional.
- Monroy-Serrano, Raymundo. (2010) “La escuela elemental pública del estado de Hidalgo a finales del siglo XIX”.
- Ochoa-Rosas, Erika. (2017) “El problema de la deserción y sus causas en el bachillerato CNCI plantel Puebla, en *Revista de Psicología GEPU*, 8 (2), pp. 86-105.
- Olvera, Fernando, y Acosta, Juana Ma. (2015). *La Escuela Nocturna de la Sociedad Mutualista Alianza Obrera Progresista, un aporte de los mutualistas en el desarrollo de los procesos educativos y culturales de los victorenses, 1901-1940*, Cd. Victoria, Tamaulipas, COTACYT/IIH-UAT.
- Olvera, Fernando (2017) “El contexto social, político y económico de Tamaulipas y su implicación en la discusión del Constituyente de 1917” en María del Pilar Gómez (coord.), *Tamaulipas en el Congreso Constituyente 1916-1917*, Serie: Los Estados en el Congreso Constituyente, Instituto de Investigaciones Parlamentarias, Congreso del Estado de Tamaulipas.
- Palacios-Cortés, Julia. (2016) Desarrollo y deserción escolar de adultos. Estudio de caso: la educación de adultos del Colegio integrado de Fontibón Ibep (I.E.D) de Bogotá, Bogotá, Universidad de Santo Tomás, Tesis de maestría en Planeación para el Desarrollo.
- Ramírez, Liberio Victorino; Víctor-Ramírez, Ana Cecilia. (2010). “Educación para adultos en el siglo XXI: análisis del modelo de educación para la vida y el trabajo en México ¿avances o retrocesos?”, en *Tiempo de Educar* [en línea] vol. 11, Enero-Junio: Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31116163004>> ISSN 1665-0824. Consultado en enero de 2019.
- Román C., Marcela. (2013) “Factores asociados al abandono y la deserción escolar en América Latina: una mirada en conjunto”, en *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* [en línea] 2013, 11 (Sin mes): Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55127024002>> ISSN. Consultado en enero de 2019.
- Ruiz, Francisco. (1951) *La sociedad Mutualista Alianza Obrera Progresista de Ciudad Victoria, Tamps.*, Tomo I, Cd. Victoria, Tamps., Edición del Comité de los Festejos del Cincuentenario de la Agrupación.
- Van-Dijk, Sylvia. (2012). “La política pública para abatir el abandono escolar y las voces de los niños, sus tutores y sus maestros”, en *Revista mexicana de investigación educativa*, (México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa), vol. 17, núm. 52, pp. 115-139. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662012000100006&lng=es&tlng=es. Consultado en febrero de 2019.

Van-Dijk, Sylvia (coord.). (2010). Escolares de Guanajuato entre el abandono, la deserción y la expulsión, publicación digital (cd) Guanajuato: iplaneg-ug.

Velasco-Argente, Rafael; Estrada-Sánchez, Gabriela. (2012). “Concepción y estudios previos sobre la deserción escolar”, en Floricely Dzay Chulim y Oscar Manuel Narváez Trejo, *La deserción escolar desde la perspectiva estudiantil*, México, Universidad de Quintana Roo, pp. 23-33.

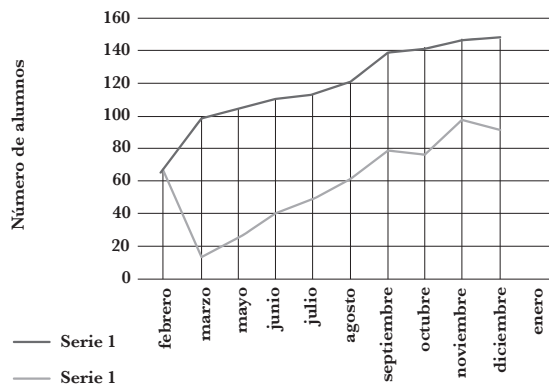
IMÁGENES

Gráfica 1. Movimiento de alumnos, Escuela Nocturna Alianza 1912



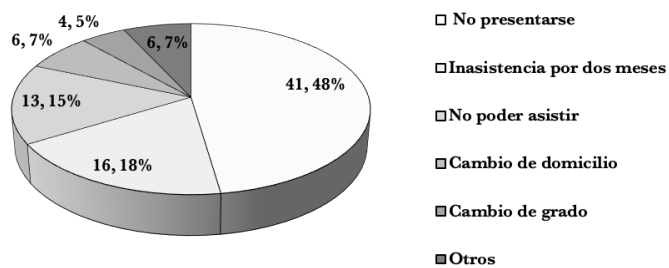
Fuente: Basada en los datos tomados del Libro de matrícula, Actas y asistencia, 1912.

Gráfica 2. Comparativo de altas y bajas, 1912



Nota: La serie 1 representa el movimiento de la matrícula. La 2 ilustra la tendencia de las bajas. Basada en los datos tomados del Libro de matrícula, Actas y asistencia, 1912.

Gráfica 3. Porcentaje de factores incidentes



Fuente: Basada en los datos tomados del Libro de matrícula, Actas y asistencia, 1912.

PRIMER APARTADO

ABRIRLAS, FINANCIARLAS Y CONSTRUIRLAS: LAS ESCUELAS PRIMARIAS EN TAMAULIPAS 1888-1958

Martín Ávalos Zapata
Universidad Pedagógica Nacional

INTRODUCCIÓN

La política educativa seguida durante el período que va de la última década del siglo XIX a principios del XX, fue abrir escuelas primarias en todo el país y por supuesto en Tamaulipas. La idea guía fue la de ilustrar al pueblo para generar progreso; pero este proyecto se enfrentó a una realidad social en la que la escuela no era más importante que el sostenimiento de las familias. Y, sin embargo, permitió aumentar significativamente el número de centros educativos, con base en la reorganización hacendaria y educativa. Un segundo periodo de análisis sobre política educativa, quedará manifiesto por el proceso de transición revolucionaria; periodo entre la herencia política y administrativa del anterior régimen hasta la legislación educativa derivada de la constitución de 1917, en un marco de políticas emergentes y gobiernos provisionales, debido al conflicto armado. Una tercera línea de análisis sobre política educativa, es el proceso centralizador que se caracterizó por retomar la escuela rural. Y, por último, el impulso de una política de construcción y sostenimiento con diversas fuentes de financiamiento, dirigido a las zonas urbanas junto con la diversificación de la oferta educativa, como consecuencia de la industrialización, que dio por resultado la migración del campo a la ciudad y antes de la emisión del Plan de los Once años.

ESCUELAS, OBLIGATORIEDAD Y POBREZA: 1888-1910

Díaz Covarrubias publicó en 1875 que la mayoría de las escuelas lancasterianas del país estaban desorganizadas, indicando que los maestros nunca llegaron a dominar plenamente ese método de instrucción. En su libro, enuncia que las escuelas públicas de instrucción primaria en Tamaulipas eran 60, de las cuales, en menor medida eran particulares, y estaban ubicadas en los municipios de Tula, Mier, Matamoros y Tampico. Estas escuelas atendían aproximadamente a 3600 niños, superando sólo a Colima y Tabasco (Díaz-Covarrubias, 1875).

Las escuelas lancasterianas atendieron a una mayor población con pocos maestros, lo que permitió mantener en funcionamiento las escuelas existentes, en un período de conflictos locales y nacionales que estancaron la instrucción. Se decretó la nacionalización de estas escuelas después de 50 años de establecidas, en 1890.

La situación en Tamaulipas, en el ámbito de la instrucción primaria, era de un abandono casi total: escuelas urbanas públicas con edificios prestados o casi derruidos, y escuelas rurales con espacios improvisados, que abrían y cerraban sus puertas, ya sea por falta de alumnos o de maestros. “No es muy raro el ver clausurarse la escuela de algún pueblo, porque ni la contribución especial de escuelas, ni el producto de las otras rentas municipales alcanza a cubrir un gasto de cuarenta o cincuenta pesos mensuales” (Prieto A. , 1878).

Caso contrario sucedía en las villas y ciudades con mayor población, en donde vivían prominentes comerciantes, hacendados y empresarios, quienes financiaron o promovieron escuelas particulares, atendidas por maestros instruidos en Monterrey o la Ciudad de México (Ramos, 2009).

Las escuelas rurales sufrían de marginación, pues eran atendidas por maestros rudimentarios egresados de la misma escuela, que alguna vez fueron monitores y que, al carecer de maestros profesionales, se hicieron cargo de la instrucción como maestros titulares aprobados por los ayuntamientos.

La instrucción primaria se dividía, en aquel entonces, por un nivel elemental de 1° a 4° y el superior de 5° a 6°. De allí, que hubiese escuelas primarias elementales y las superiores. Las escuelas elementales en su mayoría se situaban en el medio rural y las completas, es decir, que tenían los dos niveles, elemental y superior, en las comunidades de mayor población. Estas escuelas eran administradas por el municipio, que priorizaba los escasos recursos para resolver las necesidades más básicas, como de infraestructura y pago a sus empleados. Pero hubo ocasiones en que estos escasos recursos fueron despojados del erario, por los ejércitos nacionales y extranjeros que exigían su cuota de guerra, dejando de lado las necesidades de las escuelas. En 1873, Prieto Quintero señalaba acerca del distrito sur:

En cada una de las municipalidades de que se compone este distrito existe una junta, nombrada popularmente y renovada todos los años, que se llama Junta de Instrucción Pública. A esta junta está encomendada la dirección y vigilancia de los establecimientos de educación que existan en su municipio respectivo, y el empleo de los fondos que a ellos se destinan (Prieto, A., 1873, pág. 281).

Poco después de tomar posesión en mayo de 1888, y en los 8 años de su gestión, reorganizó la administración de la instrucción primaria. Llevó a cabo una visita a todos los municipios del estado, con la finalidad de auditar la administración de los recursos de las Juntas Municipales, que a su juicio, aparte de ser escasos, estaban mal aplicados y la hacienda municipal peor organizada (Prieto A., Informe de Gobierno, 1888).

A falta de formación de docentes y de escuelas superiores, en 1889 se fundó el Instituto Científico y Literario, que fue convertido en Normal; el año siguiente se abrió la Normal de Profesoras en Matamoros (Galván, 2002), beneficiando a las escuelas urbanas, pues los maestros y maestras egresados se incorporaban a éstas según su género. En 1890 funcionaban 130 escuelas, considerando 50 particulares; Matamoros y Camargo eran de las poblaciones con más centros escolares, le seguían San Carlos, Ciudad Victoria, Llera y Tula (Luis, 1892). Se abría al menos una escuela para niños y otra para niñas en cada una de las poblaciones; incluso hubo escuelas mixtas ubicadas en su mayoría en el medio rural como forma de resolver el problema de la falta de espacios escolares y hacerle frente a la legislación punitiva de la obligatoriedad; en muchos casos prevaleció el ausentismo de los alumnos; ante una realidad de pobreza y necesidad, lo primero era el sustento y luego la escuela. En el medio rural los maestros improvisados recibían sueldos raquíticos y pasaban largos períodos sin paga; “negociaban” sus clases como el caso de la Escuela de Varones de Bustamante, donde los maestros solo enseñaban unas materias porque el sueldo que les pagaba el ayuntamiento no cubría el costo de cursos completos (Prieto, A., 1888).

Durante el gobierno de Guadalupe Mainero, en dos años, el número de escuelas creció; pasó de 139 a 217 y el estado logró un índice de alfabetismo del 45%, siendo de los más altos del país (Montemayor, 2001). A pesar de esto, el gobernador declaró en su informe rendido al Congreso del Estado el 28 de febrero de 1900 lo siguiente: “Fijándome que, sin maestros idóneos en número suficiente, sin edificios adecuados y sobre todo sin fondos en cantidad bastante... decía que no era fácil mi labor,... sería más preparatoria de lo por venir que efectiva o de actualidad” (Montemayor, 2001, pág. 133). La legislación obligaba a los hacendados a abrir escuelas en sus tierras, para atender y sostener la educación de sus peones y familias, e hizo extensiva la instrucción primaria a escuelas suplementarias para adultos. Por otro lado, la iglesia católica y la protestante siguieron sosteniendo escuelas. Consiguientemente las escuelas particulares se expandieron. En el cuarto distrito existían escuelas sostenidas por los ayuntamientos y los hacendados, como en la Perdida en Miquihuana (Díaz-Rodríguez, 2008), Calabacillas en Bustamante, las haciendas de Tamatán, de la Presita y San Luisito en Ciudad Victoria.

Pedro Argüelles, quien gobernó de 1902 a 1908, habla de ausentismo y abandono sobre todo en la primaria superior y en las elementales del medio rural en su informe:

...Máxime si se atiende a que muchos de ellos o mejor dicho quizás todos (los alumnos), son pobres, y ahora el desarrollo de la riqueza, exige(sic) brazos, y los jóvenes que han terminado aquella educación, encuentran trabajo con

relativa facilidad, trabajo regularmente remunerado, por lo que ya no se empeñan como antes en seguir carreras literarias (Argüelles, P., 1905, pág. 1).

Este período de gobierno, ya entrada la centuria, se caracterizó por los problemas que se presentaron en el descenso de la escolarización, la apertura y el financiamiento de escuelas. Los egresados de la escuela Normal no eran suficientes, por un lado, y por otro se negaban a ir al medio rural a dar clase y se hizo imposible abrir o adquirir espacios educativos. Menos aún reparar los edificios como el de Llera, que tras un incendio no fue posible reconstruirlo.

El sucesor de Pedro Argüelles, Juan B. Castelló, en su informe de septiembre de 1908 reconoce la insuficiencia de recursos para sostener la instrucción pública. Existen en el estado 200 escuelas públicas y 32 no oficiales. A pesar de ello, el año siguiente informa sobre la creación de 25 escuelas rurales (Castelló, 1908), además de la creación de dos plazas de Inspector, una con sede en Ciudad Victoria y la otra de Inspector de Higiene (Castelló, 1908). Y para reforzar la creación de plazas de inspector de escuelas de instrucción pública, se decretó el 19 de mayo de 1909 la facultad del gobernador para crear nuevas plazas, según las necesidades de los distritos (Castello, 1909, pág. 1).

GOBIERNOS INTERINOS Y MEDIDAS EMERGENTES: 1910 A 1921

El creciente malestar, producto del desarrollo desigual y del empobrecimiento paulatino del campo, agudizado por las epidemias y los fenómenos naturales, hicieron tambalear los propósitos para lograr escolarizar a la población por parte del gobierno. La reelección de Díaz y el fortalecimiento de grupos políticos como el del Círculo Liberal y los magonistas, dieron lugar a un movimiento nacional y estatal que culminó con el estallido social: fue la Revolución. Como ejemplo de este malestar, está el rechazo de la solicitud de aumento de sueldo por parte de los maestros rurales de Palmillas, solicitud que fue desechada por el Congreso del Estado por interferir con la ley, pues esa facultad era del Municipio (P.O., 1911). Claramente, solo el poder legislativo tenía facultad ampliar el presupuesto del ayuntamiento. Las ideas antirreeleccionistas y anarquistas se propagaron por el estado, sobre todo en las zonas de mayor diferencia social y desigualdad educativa, como el Cuarto Distrito, donde desde 1908 (Díaz-Rodríguez, 2008) empezó la persecución y represión de los primeros indicios de rebeldía. La rebelión magonista y la formación de organizaciones liberales, de oposición abierta o encubiertamente al régimen, incluyó a algunos maestros, como Alberto Carrera Torres, los hermanos Villasana y Francisco Vázquez Gómez en Tula, al final del gobierno porfirista.

Para 1910 existían en el estado aproximadamente 221 escuelas públicas, de las cuales 85 eran urbanas y 136 rurales; hubo una expansión considerable de éstas últimas para el año 1909. Con respecto a la población en el estado, estaban entre 6 y 15 años de edad 56 150 habitantes; de esta población, 16 665 estaban matriculados en las escuelas de instrucción primaria (29.67%); a pesar del avance aún era un lejano logro (AEET, 1910). En acatamiento a la ley de 1911, se abrieron en 1913 siete escuelas rudimentarias, administradas y sostenidas por la federación. La instrucción escolar en este tipo de escuelas constaba de cuatro años y atendían a los niños y también adultos. Su encomienda, destinada al medio rural, era alfabetizar y enseñar cálculo y conocimientos básicos (SIPBA, 1914).

En medio de un nuevo conflicto político, entra como gobernador provisional del estado el Gral. Luis Caballero (1914-1916) y nombra Director General de Instrucción Pública en el estado al maestro Lauro Aguirre, quien reestructuró la supervisión escolar y difundió las nuevas pedagogías a través de prácticas escolares innovadoras y estableció la coeducación en la Escuela Normal. También promovió la creación de las escuelas al aire libre, que intentaron legitimar el uso de espacios abiertos, tejabanos o bajo árboles como aulas de enseñanza; una estrategia que permitiría ahorrar recursos a los ayuntamientos y al propio estado, sobre todo en la educación rural (Olivares, 2009).

El 4 de junio de 1914 se establece una ley que centraliza en los poderes del estado la administración y organización de las escuelas primarias, decreto que sólo duró dos años, pues para el 21 de abril de 1917, las escuelas volvieron a depender de los municipios, bajo el argumento de restituir el estatuto del municipio libre, ya que desaparecieron las circunstancias que orillaron a su centralización (Osuna, 1917). El 30 de octubre de 1918 se publica la ley del municipio libre en el estado, en la que se señala a los ayuntamientos como responsables de la educación en su Capítulo tercero y artículo 25 (P.O., 1918).

Para el proyecto de escolarización y alfabetización, la escuela primaria se convirtió, al promulgarse los artículos 3° y 123°, en el eje rector de la política estatal y federal, con varias fuentes de financiamiento: los fondos municipales, estatales y federales, así como de beneficencia y la indicación para que las empresas y haciendas hicieron también lo suyo, al construir las escuelas llamadas artículo 123.

FINANCIAMIENTO SIN RECURSOS DE LA ADMINISTRACIÓN MUNICIPAL Y ESTATAL A LA FEDERALIZACIÓN: 1921 A 1936

La administración municipal, que aplicaba la mayoría de los fondos desde el siglo XIX y en primera y segunda década del siglo XX, empezó a ser desplazada por una mayor participación estatal y un constante crecimiento de la inversión federal. Con

la creación de la SEP en 1921, la política federalizadora empezó a fraguarse; se creyó que parte de las calamidades de la educación primaria era la metodología y los programas usados en la enseñanza, junto a la necesidad de reforzar la educación rural. Y se empezó a utilizar el término educación en lugar de instrucción.

El primer obstáculo que enfrentó la federalización de los servicios educativos fue la resistencia de los estados, que mantenían una autonomía relativa con respecto al financiamiento, organización, sostenimiento y apertura de escuelas primarias, Tamaulipas entre ellos. La facultad del uso de los recursos, pago de maestros, nombramientos y movimientos de personal que recaía en los ayuntamientos, debía ser autorizado por el gobierno de la entidad, a través de la Dirección General de Enseñanza Pública, tal y como se señala en la nueva constitución estatal del 9 de febrero de 1921 (P.O., 1921).

El 11 de febrero de 1922 se publica en el Diario Oficial del Estado la Ley de Enseñanza Pública del estado de Tamaulipas, que, en su Capítulo I, Artículo 1, ratifica la administración del estado sobre las escuelas de educación primaria y normal, en cuanto a sostenerlas y fomentarlas, así como los otros niveles educativos (P.O., 1922). Para el año siguiente la escolarización desciende comparativamente con el nivel alcanzado en 1910, que era del 30%, bajando 14 puntos. En un contexto de emigración por razones políticas y de inseguridad en el período de la lucha armada, poblaciones como Cruillas, San Nicolás, Méndez, Burgos, incluyendo Tula y Jaumave, fueron los mayormente afectados (Olivares, 2009). Las escuelas administradas y financiadas directamente desde la federación, según el informe de la SEP, fueron: la ubicada en Tula, escuela unitaria de 89 alumnos atendida por un maestro y dos en Ciudad Victoria con una plantilla de 10 maestros, que atendían 201 niños (Puig, 1926). Se estableció una Escuela Tipo en Ciudad Victoria financiada por la federación, así como escuelas llamadas consolidadas o de concentración, en el Rancho la Unión de Xicoténcatl, con el fin de abatir el ausentismo, construidas con fondos federales; las comunidades aportaban el transporte gratuito a los alumnos (Bol. SEP, 1927). A la expansión escolar respondió un crecimiento del personal que administraba la educación primaria del estado; en 1925 existían 10 zonas escolares con sus respectivos supervisores (P.O., 1925), en contraste con los gobiernos porfiristas, que sólo tenían 4 zonas escolares, una por cada región.

Para 1927, por problemas de inseguridad, los municipios de Soto la Marina, Cruillas, Villa de Casas y Villagrán, habían cerrado sus escuelas el año anterior; asimismo por insolvencia de los Ayuntamientos se suspendieron por dos meses los pagos a los maestros de Cecilia y Nuevo Laredo; en respuesta la Unión de Profesores de estos municipios negociaron con el gobierno del estado los pagos pendientes (P.O., 1925) en ese mismo año.

Desde la federación se implementaron dos estrategias: para la formación, el servicio magisterial; para la actualización, las misiones culturales para los maestros rurales, y los Centro de Cooperación Pedagógica (CCP) para los urbanos y semiurbanos. Se organizó la primera misión cultural de Tamaulipas, ubicada en el edificio de la Escuela Normal y Preparatoria, del 21 de agosto al 14 de septiembre de 1927 (SEP, 1928); su formación era multidisciplinaria y se pretendía formar maestros y alumnos con conocimientos agrícolas y de organización social comunitaria, así como cursos de alfabetización. En los años siguientes se establecieron misiones fijas en la Normal de los Ébanos del municipio de Jaumave (Bol. SEP, 1931) y, en otros municipios con poca población, como Ocampo, en 1931. En los Ébanos acontecieron fuertes conflictos con los aún poderosos hacendados de la región, dado el trabajo ideológico de los maestros, que desarrollaron en cuanto a la propiedad de la tierra. En tanto en las Escuelas Tipo, como la Escuela Enrique C. Rébsamen, que recibían recursos adicionales, bibliotecas y material didáctico; y en los Centros de Cooperación Pedagógica, se llevaban a cabo nuevas pedagogías para las demás escuelas; además se instalaron pequeños talleres para elaborar diversas manualidades.

La federalización se topó inicialmente con la resistencia del gobierno de Emilio Portes Gil, quien adoptó estrategias que se cruzaron con las dictadas por la federación; creó la Dirección de Cultura Estética Popular que tenía funciones semejantes a las Misiones Culturales. Sin embargo, la guerra cristera en el país provocó conflictos entre el gobierno y el clero que implicaron algunos cierres de escuelas particulares en manos de la iglesia católica, como ocurrió con la que tenía como sede el Asilo Vicentino de Ciudad Victoria, que fue desalojado (Ramos-Aguirre, 2003) y en su lugar se estableció la Escuela Tipo Enrique Rébsamen, que carecía de edificio propio. También hubo resistencia pacífica y sabotaje a las escuelas públicas, como sucedió en Tula que según señala la Dirección de Educación Federal, "...debido a los elementos fanáticos de esta población, las escuelas no han tenido la asistencia que se desease" (Bol. SEP, 1927). Resultado del embate a las escuelas católicas tanto en el estado como en el país, la SEP dio a conocer que en Tamaulipas se incautaron 5 establecimientos católicos para que sirvieran de escuelas (Puig, J. M., 1927).

En 1930 se crea la primera Normal Rural en los Ébanos, en Jaumave, como una manera de hacer frente al rezago creciente en la formación de maestros de las escuelas rurales del estado; ya desde 1922 se creó la Escuela de Agricultura que en 1925 da paso a la Escuela Central Agrícola en manos de la administración federal; ésta a su vez, en 1942, se fusiona con la Normal de los Ébanos y se convierte en la Normal Rural de Tamatán "Lauro Aguirre" (Flores, 2018). La política federal y estatal dio prioridad a la educación rural, con la exigencia de que apoyaran de algún modo la agricultura y la ganadería en las comunidades campesinas y ejidales.

Las escuelas primarias urbanas carecían de edificio propio en los años 30 y funcionaban en edificios prestados o arrendados; en los gobiernos de Marte R. Gómez y Magdaleno Aguilar se construyen y reconstruyen una gran cantidad de edificios escolares y se adquirieron terrenos para su construcción.

En diciembre de 1934 es decretada la reforma al artículo 3º, que añade los preceptos de educación socialista, en el estado provocó algunas protestas, como la llevada a cabo en Ciudad Victoria por los libros de texto “Simiente” y “El surco” en febrero de 1937, encabezada por la Unión de Padres de Familia del Estado de Tamaulipas, quienes consideraban que sólo promovían el odio entre las clases sociales (Mora, 1979).

Entre 1933 y 1935 hubo inestabilidad política en el estado, debido a los reacomodos de los grupos en el poder; sin embargo, en el gobierno de Rafael Villarreal se expidió la Ley de Escalafón, de Inamovilidad, Seguro y Recompensas del Maestro, publicada el 13 de agosto de 1935, que protegía a los maestros y demás funcionarios educativos, de las medidas arbitrarias en su contra, y estableció estímulos y recompensas para alentar la titulación y superación profesional (Ley de Escalafón, 1935).

En el gobierno del Ing. Marte R. Gómez estalló la huelga de maestros y se suspendieron varios meses las clases, lo que obligó a gobierno estatal a firmar el convenio de federalización en diciembre de 1936. La federación deja pendientes de abrir 50 escuelas rurales y 30 cursos de primaria superior por falta de recursos, aunado a la nivelación inconclusa, por lo que “el gobernador considera: que el convenio de federalización sólo quedó reducido a un simple esfuerzo de buena voluntad” (Gómez, 1937). Estos convenios dejaron sabores amargos por falta de cumplimiento cabal de los compromisos adquiridos por la federación.

DEL CAMPO A LA CIUDAD, DE LAS PUERTAS ABIERTAS, A LAS BARDAS: 1934-1959

La reforma socialista de la Educación en 1934 se desarrolló en la entidad con poco conflicto, salvo protestas contra el establecimiento de los libros de texto obligatorios, por parte de la Unión de Padres de Familia en Ciudad Victoria (Mora, 1979). La formación “subversiva” en la Escuela Central Campesina y la situación educativa en algunas Misiones Culturales, se desarrollaron en relativa calma. Las escuelas rurales debían de tener instalados anexos, con la ayuda de los ejidatarios o comuneros, como un apiario, un gallinero y un área para cultivo. Incluso a partir de la ley de las Parcelas Escolares de 1930 se les dotó, a las escuelas rurales, de una hectárea para tal labor. “La Escuela era el centro de las miradas de todos y el punto de reunión de todas las familias de los ejidatarios y de algunos agricultores en pequeño,

aparceros y arrendatarios” (Martínez, 1932). Por ejemplo, en esos años en la zona rural del Mante y Xicoténcatl, los maestros fueron parte de los comités ejecutivos ejidales como secretarios y tesoreros; ayudaban en la elaboración de demandas y de las solicitudes de ampliación de los ejidos. Esta forma de organización escolar integrada a la comunidad, sobrevivió hasta los años sesenta, muy diferente a la escuela rural porfiriana, con maestros más preparados, con conocimientos sobre agricultura y con una vocación de servicio a la comunidad rural, fue quien convirtió a la escuela en un polo de desarrollo comunitario.

Por otro lado, la lucha gremial de los maestros se manifestó durante las primeras décadas de los gobiernos revolucionarios; su lucha era eminentemente salarial; la irregularidad y falta de pagos y nivelación fueron sus banderas de lucha; incluso obligaron al gobierno estatal a firmar el acuerdo de Federalización en 1936; para el 30 de diciembre de 1943 se dictan los principios de la nueva organización sindical de los maestros denominada Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación, el SNTE. El primer Secretario General de la Sección de Tamaulipas fue el Prof. Emigdio Ilizilaturri, de 1943 a 1946. La contra reforma al artículo 3º constitucional, en 1946, en un contexto de posguerra tras el conflicto internacional, inició con el proceso que terminó hasta 1970 con la culminación del Plan de Once Años, inspirado por Torres Bodet. Cabe mencionar que el retroceso que significó el paso de programas y materiales diferenciados para el campo y la ciudad, en la reforma socialista, y el paso a la homogenización de los planes y programas educativos, tuvieron como consecuencia que se devaluó el conocimiento agrícola y que las escuelas rurales en el estado fueron refugio de maestros egresados de la Normal Rural y del Instituto Federal de Capacitación al Magisterio, pero sobre todo, de aquellos que se negaron a actualizarse en esta reforma; el escalafón les permitió seguir en funciones por su antigüedad. Muchos de ellos siguieron liderando comunidades hasta los años sesenta.

La política de construcción de escuelas continuó los 30 años siguientes; ahora la autoridad se preocupaba por abrir espacios escolares ante la demanda creciente de la población urbana y se abrieron dobles turnos para poder atender a los alumnos en las escuelas con mayor población escolar. A pesar de la federalización, el estado y los municipios seguían aportando recursos, que aún eran insuficientes para atender la demanda de servicios educativos. La creación del Comité Administrador del Programa Federal para Construcción de Escuelas (CAPCFE), el 10 de abril de 1944, se sostuvo en el criterio de atender a las zonas con mayor población de alumnos, que poco a poco se concentraban más en las ciudades.

En la frontera y en las ciudades con población flotante, se crearon los Patronatos Municipales, para complementar la creciente demanda de escuelas, espacios

educativos y pago de maestros, que conjuntaba la participación de los municipios, el estado, la iniciativa privada y de obreros y pequeños propietarios; en julio de 1951 se crea el de Matamoros; en diciembre de ese mismo año el de Miguel Alemán; el 13 de agosto de 1952 el de Tampico y de Ciudad Madero; el 24 de diciembre del mismo año el de Ciudad Mier; el 18 de febrero de 1953 el de Nuevo Laredo.

Todos estos esfuerzos aumentaron los índices de escolarización en 1955, de tal modo que se dio un crecimiento que llegó al 65% (Secretaría de Economía, 1958), un avance considerable, ya que en 1921 la tasa había descendido hasta el 12%. La política de centralización hizo lenta la atención a las entidades y municipios dado el tiempo y la distancia. Lo que ocasionó que los patronatos resolvieran provisionalmente este problema. La mayoría de los nuevos centros escolares construidos en los años entre 1930 y 1940 tenían edificios amplios, limpios y medianamente equipados, pero se fueron deteriorando con el tiempo; las escuelas rurales empezaron a ser abandonadas, lo mismo que las escuelas enclavadas en los ejidos o pequeños poblados. Y en las urbes empezaron a construir bardas, cercas y candados. Tanto en la ciudad como en el campo las escuelas se fueron separando de la comunidad. Por último, durante el gobierno de Adolfo López Mateos y en la segunda administración de Torres Bodet en la SEP y ante el crecimiento de la población en edad escolar, fue que se trazó un plan, el llamado Plan para la Expansión y Mejoramiento de la Educación Primaria en México, denominado Plan de Once años, por su duración transexenal de 1959 a 1970 y que trataría de resolver a futuro la cobertura educativa de la primaria en México.

CONCLUSIONES

Durante los gobiernos porfiristas la escuela primaria se expandió bajo una política de escolarización que suponía la apertura y sostenimiento de escuelas con recursos limitados y mucha administración. Las desigualdades sociales se convirtieron en educativas. Heredando, sin embargo, en la fase de transición revolucionaria, un sistema educativo mejor organizado y en plena expansión.

La política educativa de los gobiernos postrevolucionarios se caracterizó por su afán de lograr una educación popular acorde a la Constitución de 1917 y bajo la óptica de una paulatina educación dirigida al campo, lo que permitió la consolidación de la escuela rural mexicana; por la falta de recursos se acudió a diversas fuentes de financiamiento y a la centralización de las decisiones en materia educativa.

En la etapa de 1921 a 1936 se empieza a consolidar una escuela rural más relevante e integrada a las necesidades sociales de las comunidades, y que se complementa a través de un sistema de formación, como la Escuela

Rural de Tamatán y las Misiones Culturales y del Instituto de Capacitación del Magisterio, que consolidan una integración plena de la escuela a la comunidad y la profesionalizaron a los maestros rurales.

La escuela urbana siguió un camino distinto a la rural, atendía a una población más estable y a un mayor número de alumnos atendidos por maestros egresados de las normales urbanas. Situación que las hizo visibles y prioritarias para los ayuntamientos, sus locales en un principio prestados o rentados, se convirtieron posteriormente en propios y construidos *ex profeso*. La escuela rural fue atendida a principio de siglo por maestros rudimentarios, mal pagados y peor preparados; funcionaban en locales emergentes y atendían a una población dispersa, con igual o más necesidad que las urbanas, su espacio fue inicialmente bajo los árboles, en tejabanés, pasando a los espacios prestados o construidos por la comunidad y las fuentes de financiamiento oficiales. Finalmente, la reforma de la Unidad Nacional fue la vuelta al pasado Vasconcelista, pero con el toque más conservador de Bodet; la unificación de los programas para el campo y la ciudad y la prioridad de construir escuelas urbanas fue diluyendo la utopía de la educación con fines sociales, reduciéndose a una escuela más acorde a las exigencias económicas del trabajo y la mano de obra en la ciudad.

BIBLIOGRAFÍA

- Anuario Estadístico del Estado de Tamaulipas. (1910). Instrucción Pública. Dirección Técnica, Ciudad Victoria, Tamaulipas, México.
- Argüelles, P. (26 de Septiembre de 1905). Informe de Gobierno. (I. d. Estado, Ed.) *Periódico Oficial de Tamaulipas*, XXX(115)
- Castelló, J. (3 de Abril de 1908). Informe de Gobierno. *Periódico Oficial del Estado*, XXX(34), pág. 1. Ciudad Victoria, Tamaulipas, México
- Castello, J. B. (3 de Abril de 1909). Informe de Gobierno. *Periódico Oficial del Estado de Tamaulipas*, XXXIV(15), Ciudad Victoria, Tamaulipas, México.
- Díaz-Covarrubias, J. (1875). *La instrucción pública en México*. México: Imprenta del Gobierno de Palacio.
- Díaz-Rodríguez, J. (2008). El profesor Alberto Carrera Torres y la rebelión de La Perdida en 1908. *Ciencia UAT*, pp.54-20. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=441942921006>
- Flores-Mendez, Y. (2018). *Mosotros tenemos identidad de maestros y corazón de labriegos*. Tesis de Doctorado. San Luis Potosí, San Luis Potosí, México: Colegio de San Luis.
- Galván, L. (2002). *El Arte de ser Maestra o Maestro*. Obtenido de http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_15.htm
- Gómez, M. R. (1927). *Informe de Gobierno: Gobierno del Estado de Tamaulipas*. Cd. Victoria, Tamaulipas, México
- Ley de Escalafón. (13 de agosto de 1935). *Tamaulipas, Poder Legislativo del Gobierno de*. Victoria, Tamaulipas, México.
- Luis, A. (1892). *Geografía y Estadística de la República Mexicana*: Secretaría de Fomento. México, D.F. México.
- Martínez de Alba, E. (1932). *Vida Rural* (Primera ed.). México, D.F., México: Talleres Gráficos de la Nación. México, D.F., México
- Montemayor, L. (2001). *Guadalupe Mainero*. ITCA Gobierno del Estado de Tamaulipas. Ciudad Victoria, Tamaulipas, México.
- Mora-Forero, J. (Julio-Septiembre de 1979). Los maestros y la práctica de la Educación Socialista. *Historia Mexicana*, pp. 133-162. Obtenido de <https://historiamexicana.colmex.mx/index.php/RHM/issue/view/247>
- Olivares, C. y Garza A. (1966) . *El maestro Lauro Aguirre y su obra educativa: Gobierno del Estado de Tamaulipas*. Ciudad Victoria, Tamaulipas, México.
- Olivares, C. (2009). *Lauro Aguirre y el Proceso de la Educación en Tamaulipas*, Tamaulipas, Mexico: Gobierno del Estado de Tamaulipas. Ciudad Victoria, Tamaulipas, México.
- Osuna, G. (28 de abril de 1917). (D. Técnico, Ed.) *Periódico Oficial del Estado de Tamaulipas*, XLII(6), Ciudad Victoria, Tamaulipas, México, pp. 4 y 5.

- Periódico Oficial del Estado de Tamaulipas. (18 de Noviembre de 1911). Congreso del Estado. (G. d. Estado, Ed.) *Periódico Oficial del Estado de Tamaulipas*, XXXVI(38), pág. 3.
- Periódico Oficial del Estado de Tamaulipas. (30 de Octubre de 1918). Ley del Municipio Libre. (G. d. Estado, Ed.) *Periódico Oficial del Estado de Tamaulipas*, XLIII(84), pág. 3.
- Periódico Oficial del Estado de Tamaulipas. (9 de febrero de 1921). Constitución Política del Estado. *Periódico Oficial del Estado de Tamaulipas*, Ciudad Victoria Tamaulipas, México pág. 7.
- Periódico Oficial del Estado de Tamaulipas. (11 de febrero de 1922). Ley de Enseñanza Pública. *Periódico Oficial del Estado de Tamaulipas*, LVII(12). Ciudad Victoria, Tamaulipas, México.
- Periódico Oficial del Estado de Tamaulipas. (10 de Enero de 1925). *Periódico Oficial del Estado de Tamaulipas*, L(25), pág. 3. Ciudad Victoria, Tamaulipas, México.
- Periódico Oficial del Estado de Tamaulipas. (10 de Enero de 1925). Informe de Gobierno de Gregorio González. *Periódico del Estado de Tamaulipas*, L(3). Ciudad Victoria, Tamaulipas, México.
- Prieto, A. (1878). *Historia Geografía y Estadística de Tamaulipas. México: Tip Escalerillas.*
- Prieto, A. (28 de Octubre de 1888). Informe de Gobierno. *El Cronista*, pág. 1. Matamoros, Tamaulipas, México.
- Puig. (1926). *La Educación Pública en Mexico*. SEP. México, D.F., México.
- Puig, J. M. (1 de Agosto de 1927). *Estado que guarda la Educación en México*. México: Secretaría de Educación en México. México, D.F., México.
- Ramos-Aguirre, F. (27 de mayo de 2003). El Asilo Vicentino en tiempos de guerra (III). *El Diario de Ciudad Victoria*. <https://eldiariodevictoria.com/2018/05/27/el-asilo-en-tiempos-de-guerra-iv/>
- Ramos, F. (2009). *Fuente de libertad*. Victoria: Gobierno del Estado.
- SEP. (1 de junio de 1927). *Boletín de la Secretaría de Educación Pública*, SEP, México, D.F., México p. 282.
- SEP. (1928). *Las misiones Culturales en México*. SEP. México, D.F., México: .
- SEP. *BOLETÍN DE LA SEP*. (1 de Junio de 1931). Informe de la Escuela Normal Rural de Jaumave. p. 21.
- SIPBA. (1914). *Boletín de Instrucción Pública* (Vol. XXI). SIPBA México, D.F., México.

GRÁFICAS

Cuadro N° 1. Escuelas primarias públicas en Tamaulipas: 1888-1889

Distrito	Municipio	Públicas			Privadas			Total municipal
		Para niños	Para niñas	TOTAL	Para niños	Para niñas	TOTAL	
Norte	Matamoros	16	4	20	0	2	2	22
	Reynosa	6	1	7	0	0	0	7
	Camargo	12	2	14	1	1	2	16
	Mier	0	0	0	2	1	3	3
	Nuevo Laredo	1	1	2	1	1	2	4
	San Nicolás	1	1	2	0	0	0	2
	San Fernando	0	0	0	3	0	3	3
Centro	Guerrero	2	2	4	3	0	3	7
	Cd. Victoria	3	2	5	2	1	3	8
	Villagrán	3	1	4	1	0	1	5
	Llera	3	0	3	5	0	5	8
	Casas	1	0	1	1	0	1	2
	Padilla	1	0	1	0	0	0	1
	Jiménez	1	1	2	1	1	2	4
	Abasolo	1	0	1	0	0	0	1
	Soto la marina	1	1	2	0		0	2
	San Carlos	0	0	0	12	0	12	12
Sur	Xicotencatl	1	1	2	2	0	2	4
	Nv. Morelos		1	1	2	0	2	3
	Magícatzin	1	1	2	1	0	1	3
	Gomez Farías	0	0	0	1	0	1	1
	Tampico	1	2	3	2	2	4	7
Cuarto distrito	Miquihuana	2		2	0	0	0	2
	Jaumave	2	2	4	0	0	0	4
	Tula	5	2	7	0	0	0	7
	Bustamante	0	0	0	1	0	1	1
	Totales	64	25	89	41	9	50	139

Cuadro N° 2. Escuelas rurales fundadas en 1909

Municipio	Población
Laredo	Buenvista
Camargo	Valideces y Santa Rosalía
Reynosa	Congregación Garza
Méndez	La Sierrita
Hidalgo	Santa Engracia
Villagrán	Jesús María, Agua Fría, San Agustín y San Isidro
Jiménez; San Ángel; Barranco	El Encinal
Casas	Rancho Nuevo y Venados
Güemez	San José
Llera	San Isidro. Abra, La Flor y La Mina
Antiguo Morelos	San Ángel
Aldama	El Barranco
Ocampo	Manchón y Providencia
Tula	Charchos y San Antonio

Cuadro N° 3. Zonas Escolares de Educación Primaria, Inspectores, y Municipios en 1925

Zona escolar	Inspector	Municipios
1	Julián Terán	Tampico, Cecilia y Altamira
2	Armando Castillo	Magiscatzin, A. Morelos, N. Morelos y Aldama
3	Genaro G. Ruiz	Xicoténcatl, Gómez Farías, Villa Juárez, Ocampo y Llera
4		Jaumave, Palmillas, Miquihuana, Bustamante y Tula
5	Teodosia Castañeda	Victoria, Casas, Güemez e Hidalgo
6	Teófilo Zárate	San Carlos, Mainero, Villagrán y San Nicolás;
7	Librado Ruiz	Jiménez, Abasolo, Padilla y Soto la Marina
8	Luis González Treviño	Cruillas, Burgos, Méndez y San Fernando
9	Tomás Mata	Matamoros, Reynosa y Camargo
10	Cosme Pérez	Nuevo Laredo, Guerrero, Mier

**SEGUNDO
APARTADO**

FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN

SEGUNDO APARTADO

EL TERCERO CONSTITUCIONAL EN MÉXICO. UN PESADO FARDO PARA EL MAGISTERIO

Luisa Álvarez Cervantes

Universidad Autónoma de Tamaulipas

José Rafael Sáenz Rangel

Universidad Autónoma de Tamaulipas

INTRODUCCIÓN

En México, desde la segunda mitad del siglo XIX, se propagó un principio ilustrado: que la población educada en las primeras letras estaría en posibilidad de ejercer la libertad, y la libertad era la condición necesaria para la creación de una sociedad igualitaria. La bandera libertaria-igualitaria que diversos grupos liberales sostuvieron, acrecentó las expectativas de que la naciente República podría modificar las injusticias que durante la colonia padecieron amplios sectores sociales. Instruir en las primeras letras se convirtió en una especie de consigna política que, imaginativamente, derivaría en herramienta útil para restarle influencia cultural, religiosa, social y política a la Iglesia Católica y al papado romano. Para los liberales se trataba de liquidar los restos culturales que la religión heredaba de la Corona Española.

EL PROYECTO LIBERAL. EDUCACIÓN LAICA, PÚBLICA Y OBLIGATORIA

El 15 de abril de 1861 se promulgó la “ley sobre la instrucción pública en los establecimientos que dependen del gobierno general” (Ruiz, 2011, p. 225); con ella, la instrucción se hizo pública y quedó bajo la observancia y administración del Estado, con lo que se fortaleció la ley promulgada en diciembre de 1860 que “establece la Libertad de Cultos”; la inercia derivada de las Leyes de Reforma acotaba la intervención religiosa y facultaba a la administración pública para darle el sesgo a la educación de pública y laica, esto es, fuera de la doctrina religiosa católica romana.

Restaurada la República en 1867, Juárez emitió la Ley Orgánica de la Instrucción Pública en el Distrito Federal, “la cual... es gratuita para los pobres y es obligatoria; la enseñanza religiosa desaparece totalmente, por lo menos en la legislación” (Menindez, 2012, p. 198). Con esta iniciativa se pretende combatir el pensamiento conservador bajo cuatro ejes: la educación debe ser pública, laica, gratuita y obligatoria. La siguiente modificación, siendo presidente Sebastián Lerdo de Tejada en 1874, ratifica su obligatoriedad. Más adelante, durante el gobierno de Porfirio Díaz, se impulsará el tránsito de la instrucción primaria a la formación de un sistema de educación popular (*Cfr.* Arnaut, 1998, p. 78).

Como consecuencia del movimiento armado de 1910, se promulga la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en 1917. Los principios rectores que orientaron la educación derivada de la Reforma -educación pública, laica, gratuita y obligatoria-, se elevaron a rango constitucional y quedaron expresados así en el artículo tercero:

La enseñanza es libre; pero será laica la que se dé en los establecimientos oficiales de educación, lo mismo que la enseñanza primaria, elemental y superior que se imparta en los establecimientos particulares. Ninguna corporación religiosa, ni ministro de algún culto, podrán establecer o dirigir escuelas de instrucción primaria. Las escuelas primarias particulares sólo podrán establecerse sujetándose a la vigilancia oficial. En los establecimientos oficiales se impartirá gratuitamente la enseñanza primaria (DOF, 1917, s/p).

Además de conservar en el texto el carácter laico de la educación y la prohibición de que corporaciones religiosas participen en los servicios educativos, se extiende la gratuidad en la enseñanza primaria, es decir, elemental (cuatro años) y superior (dos años). Pero además vale señalar que si los liberales del siglo XIX se ocuparon en darle forma a la instrucción de las primeras letras y asumir la responsabilidad educadora de la recién restaurada República, para los educadores posrevolucionarios que participan en el diseño del tercero constitucional, el ideal es transitar de la instrucción a la educación, bajo un esquema de responsabilidad compartida entre la federación, los estados y los municipios, con lo que arrancaba la creación de un ambicioso sistema público de educación. En los debates legislativos se consideró a la instrucción como un medio para la educación, y la expectativa de una República educadora quedó sometida a las condiciones regionales, lo que explica que los esfuerzos de crear un sistema escolarizado se concretarán en los estados y muy posteriormente en toda la República. En este escenario, la instrucción y formación en diversas profesiones que ya existían desde el siglo XIX, posibilitó que para mediados del siglo XX la República contara con una estructura educativa que abarcaba la instrucción primaria hasta la universitaria, no sin dificultades y retrocesos. La creación de la Secretaría de Educación Pública en 1921 se acompañó de la creación del sistema político mexicano, ambos sistemas crecieron al cobijo de las promesas forjadas en el ambiente revolucionario. El sistema educativo, en tanto efecto de la Revolución, se configuró a la sombra del sistema político, por ello sus interrelaciones y conflictos son suficiente razón para dedicar esfuerzos que descifren la forma que adquirió. Veamos esquemáticamente esta relación a partir de las reformas al tercero constitucional de 1917.

La primer propuesta de reforma que se le hizo a dicho artículo fue durante el mes de diciembre de 1934, recién iniciada la administración del general Cárdenas del Río, quedando su redacción en los siguientes términos:

La educación que imparte 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 (González, 2000, s/p).

Con dicha iniciativa se avivó el conflicto del Estado mexicano con la iglesia católica y se recuperaban los principios heredados del siglo XIX sobre la educación pública y laica, pero además se advertía a los credos religiosos, que se combatirían sus intentos por participar en labores educativas públicas y se les retiraría de aquellos espacios educativos que habían ganado durante el periodo de Díaz.

La segunda modificación sería realizada en el último año de la administración de Ávila Camacho, en diciembre de 1946; en la iniciativa se suprime la frase “será socialista” y queda en los siguientes términos:

La educación que imparta el estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria y la conciencia de la solidaridad internacional en la independencia y la justicia (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 1917, art. 3).

La idea de *facultad* desarmó el debate ideológico y generó un espacio de comodidad para los actores que se disputaban la formación de la infancia. Las consecuencias para el magisterio y el horizonte participativo de las comunidades, quedaron atrapadas en las lógicas de una administración que centralizaba los proyectos educadores y los sometía a una lógica administrativa en expansión.

El tercero constitucional quedó tensionado entre las promesas revolucionarias de edificar la República a través de ciudadanos ilustrados y la generación de una burocracia, la más grande de Latinoamérica si consideramos el aparato gubernamental y sindical atareado en su administración, que se ocuparon de subvertir las facultades educadoras contenidas en el espíritu del constituyente de 1917. Consideremos que entre 1946 a la fecha (2019), se han realizado nueve modificaciones al artículo, pero el propósito de esta tarea educativa que exige “el desarrollo armónico de las todas las facultades del ser humano”, ha quedado incólume. El propósito, además de desmesurado e impreciso, es incumplible, pues el “hombre armonioso” y la sociedad que corresponda a este ideal, es inexistente e inalcanzable. Nadie que asuma con seriedad la labor educativa cree que el imaginativo “hombre armónico”

exista, por ello sorprende que los involucrados en la tarea educadora dejen pasar las potenciales críticas que es posible hacer al propósito enunciado en el tercero constitucional. Maestros y legisladores callan ante este cuestionamiento. ¿Cuáles son las implicaciones del ideal educativo que debe cumplir el maestro sobre el desarrollo armónico de todas las facultades del ser humano? ¿Cuáles son esas facultades y qué forma y contenido tienen? ¿Cómo es que su efecto potencia el desarrollo armónico y cuáles las condiciones para que todas las facultades encuentren espacio en todos y cada uno de los habitantes de este país?

ENFOQUE DEL PROBLEMA

Es tradición abordar los problemas educativos bajo el supuesto de que las normas que nos imponemos son buenas, y los hombres que no las cumplen son malos. El mejor ejemplo se deriva del artículo tercero Constitucional, de donde se desprenden las iniciativas moralizadoras del Estado mexicano. Las once reformas y al menos cuatro leyes reglamentarias, la última fue la Ley General de Educación emitida en 1993, sumadas al Plan transexenal llamado: Plan Nacional para la Expansión y Mejoramiento de la Enseñanza Primaria, mejor conocido como Plan de los Once años, diseñado para atender el rezago en la educación primaria, seguido de un sinfín de planes formulados en cada sexenio, son clara señal de que estamos frente a un territorio indeterminado, utilizado por todos los jefes del ejecutivo federal, en el entendido de que no es posible conocer con precisión qué son las facultades y cómo armonizan al ser humano; todos pretenden configurar el precepto legal mediante un nuevo comienzo, diseñan políticas públicas de educación con la pretensión y soberbia de que ahora sí se producirán humanos armoniosos. Su efecto es una avalancha normativa irracional, que pretende regular hasta la didáctica mediante un plan que detalla lo que se espera que ocurra en el aula con el maestro, con la exigencia del cumplimiento de la norma al pie del renglón. Esclavizados por la normatividad, los docentes poco interrogan sobre cuál es la función social de la educación. Atrapados por la exigencia del detalle programático, educador y educando terminan anulados cuando el exceso de normatividad cancela la libertad de preguntar e imaginar.

Imaginación, duda y libertad para pensar no sólo quedan canceladas, sino forcluidas, lo que es evidente para los maestros, pero no parece serlo para los burócratas de la educación, que perdieron el sentido formativo y lo sustituyeron por el eficientismo de mercado. En la pasada administración se crearon instituciones ocupadas en evaluar cada nivel, los criterios utilizados resultaron contradictorios, el campo de la evaluación de “facultades que armonizan a los humanos” produce caminos sinuosos y laberínticos. El encargo de lograr “el desarrollo armónico de

todas las facultades del ser humano”, hasta donde entendemos, es productor de problemas más que generador de soluciones; ésta es nuestra hipótesis.

Sostenemos que la educación en México tiene un problema ético impuesto; al sostenerse sobre una norma imaginaria, el resultado es un imaginario humano poseedor de facultades que le armonizan. Los encargados de crear hombres armoniosos, o bien extraviaron la brújula porque desconocen cuáles son las facultades que ponen en condición de armonía a los hombres, o simplemente padecen de desarmonía humana. Por esa razón es que proponemos abrir el debate, en tanto sostengamos una educación pública y laica, no es posible edificar un territorio de combate montado en un campo imaginario tan inaprensible como las facultades que producen armonía; el precepto produce interpretaciones que inhiben el abordaje de la experiencia educativa y la comprensión de lo que acontece en los espacios educativos.

EL PROBLEMA

¿Es posible el desarrollo armónico de todas las facultades del ser humano? ¿Cuáles son todas esas facultades? ¿Cuál es la facultad capaz de armonizar el desarrollo de las demás? ¿Hay facultades de primera y facultades de segunda? ¿Unas autónomas e independientes y otras dependientes de las autónomas e independientes? ¿Qué implicaciones tiene este mandato constitucional sobre la educación pública y laica en México? Por el momento no hay respuestas definitivas a estas interrogantes, porque ni siquiera ha aparecido su cuestionamiento en el ámbito educativo en México. En el siglo XX, el ideal del hombre armonioso fue un encargo a los educadores, quienes recibieron la responsabilidad de un proyecto social que supuso resolver los conflictos mediante la formación de hombres facultados para armonizar con el prójimo, este imaginativo propósito fue criticado en tres momentos.

El primer cuestionamiento lo formuló, antes de la Primera Guerra Mundial, Émile Durkheim. El segundo lo elaboró, después del triunfo de la revolución bolchevique y antes de la Segunda Guerra Mundial, Georg Lukács y el tercero fue propuesto, después de la caída del muro de Berlín y en pleno declive de los estados nación, por Xavier Rubert de Ventós. Los tres ponen en entredicho el imaginativo “desarrollo armónico de las facultades del ser humano”, cada uno aporta elementos cuyos ángulos analíticos provocan e invitan a tomar en serio una apuesta que exige recursos, consume energía y proyecta una promesa incumplible.

EL SUEÑO DE PEQUEÑOS DIOSES; LA ARMONÍA DE LAS FACULTADES

El llamado de la ilustración para el desarrollo moral de la especie humana se resume en “¡Ten el valor de servirte de tu propia razón!” (Kant, 1981, p. 25). La síntesis que

ofrece Kant en 1784 responde a la pregunta, ¿qué es la ilustración? Durante el siglo XIX y a casi un siglo de distancia de la respuesta de Kant, en México comenzó la promoción de las ideas ilustradas y encontraron su expresión en la instrucción en las primeras letras; los liberales pensaron que el escenario escolar sería la vía más eficiente para que los niños, de modo libre y autónomo, adquirieran y desarrollaran su propia razón; las generaciones que pasaran por sus escuelas se sumarían al progreso social a través del desarrollo de la ciencia. El encargo lo recibió el maestro, su tarea sería la de promover su uso dentro de las aulas, así que los maestros se dedicaron a prometer que la razón sería la herramienta con la que se activarían los mecanismos que desarrollarían y armonizarían las facultades humanas. La síntesis kantiana derivó en una apuesta civilizatoria, cuyos efectos irracionales se dejarían sentir durante la primera y segunda Guerra Mundial.

La promesa contenida en el movimiento ilustrado anticipaba que el hombre, en tanto especie, alcanzaría la perfección cuando se sirviera de la razón, momento en el que declararía su mayoría de edad y con ello su confianza para construir nuevas sociedades; además proclamaban que las generaciones educadas mediante la razón serían mejores que las edificadas en el pasado irracional. La promesa se tradujo en la fórmula: uso de la razón igual a mejores hombres y mujeres; con esta idea los liberales se ocuparon en promover en el espacio público que sus escuelas fortalecerían el naciente estado mexicano.

Nadie, después de emitidas las Leyes de Reforma, coronadas por la ley de instrucción pública de 1861, tuvo el atrevimiento de llevar esta promesa a rango constitucional, pues si bien era uno de los ideales que daba sentido al quehacer educativo, nunca se convirtió en imperativo constitucional y moral, pues hasta principios del siglo XX los grupos liberales estaban convencidos de que la razón era experimentada de modo distinto en los grupos que asumieron su potencia transformadora.

Será hasta el año 1946 que se convierta en un imperativo. Y en efecto, han transcurrido 73 años de que se tradujera en ley, y no se tiene noticia alguna sobre la creación de un hombre armonioso, que sea resultado del desarrollo de todas sus facultades como síntesis de procesos educativos. Dos aspectos del problema siguen sin resolverse. Sabemos cuándo se volvió un imperativo y en consecuencia, un encargo social para la educación, el lograr el desarrollo armónico de todas las facultades del ser humano, pero ignoramos cómo fue que transitó de ideal ilustrado a imperativo constitucional y moral. Al respecto, solo podemos dejar pendiente este problema tal como lo hemos enunciado, pues entendemos que cualquier respuesta precisa de una investigación puntual.

CUESTIONAMIENTOS AL DESARROLLO ARMÓNICO DE LAS FACULTADES DEL SER HUMANO. ÉMILE DURKHEIM, LA EDUCACIÓN COMO UN HECHO SOCIAL

Ya hemos señalado arriba que el primer cuestionamiento sobre la armonía de las facultades del ser humano la formuló Émile Durkheim (1858-1917), filósofo positivista, sociólogo y pedagogo francés y reconocido como padre de la sociología. En su obra póstuma, *Educación y sociología*, publicada en 1922 con diversos artículos que ya habían sido publicados en años anteriores, el francés aborda la educación con la idea de que es un hecho social y como tal hay que tratarla. Define consiguientemente a la educación como una acción “que proviene de los hombres mismos; y la acción de los contemporáneos difiere de la que los adultos ejercen sobre los más jóvenes. Solo ésta última nos interesa aquí, y, por lo tanto, a ella concierne concretar la palabra educación” (Durkheim, 2004, p. 60). Evidentemente, estos cuestionamientos fueron posibles dada su distancia de Kant. Kant señala que:

<<el objeto de la educación es desarrollar en cada individuo toda la perfección de que es susceptible>> [...] ¿Qué debe entenderse por perfección? Es, se ha dicho muchas veces, el desarrollo armónico de todas las facultades humanas. Llevar al punto más elevado todas las potencias que residen en nosotros, realizarlas tan completamente como sea posible, pero sin que se perjudiquen las unas a las otras... (p. 60).

Durkheim (2004) sugiere que la promesa que se desprende de la cita anterior, no es posible, dado que:

...este desarrollo armónico es [...] necesario y deseable, no es integralmente realizable; porque está en contradicción con otra regla de la conciencia humana que no es menos imperiosa: la que nos ordena consagrarnos a una tarea especial y restringida. No podemos y no debemos consagrarnos todos al mismo género de vida, tenemos, [...] aptitudes, funciones distintas que desempeñar, y hace falta que nos pongamos a tono con la que nos incumbe (pp. 60-61).

Dejamos señalado que el autor aborda el problema señalando una distinción entre el pensar y la acción. La acción es distinta del pensar y adopta formas diferentes y especiales. Por lo que al respecto establece que: “la armonía perfecta no puede presentarse como un fin último de la conducta y la educación” (p. 61). Evidentemente aquí se estableció un problema, entre dos facultades: el pensar y la acción; la tensión que generan hace imposible de alcanzar una relación armoniosa entre ellas.

GEORG LUKÁCS. EL IDEAL DEL HOMBRE ARMONIOSO EN LA ESTÉTICA BURGUESA

Georg Lukács, filósofo esteta que le tocó vivir en la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas de Stalin. Escribió en 1932 un artículo en la revista *Literaturni Kritik*, titulado “El ideal del hombre armonioso en la estética burguesa”; más tarde, en el año 1938, sería reproducido en su obra *Problemas del realismo*; ahí sostiene que la idea kantiana del hombre armonioso se torna en un ideal plausible, justamente cuando el capitalismo adquiere forma imperial, pues:

El anhelo de armonía entre las facultades y las fuerzas del individuo no se ha extinguido nunca por completo: Cuanto más fea y más falta de alma se hacía la vida en el capitalismo en plena expansión, tanto más violentamente había de encenderse en algunos individuos el afán de belleza. [...] el ansia de armonía no es sino con demasiada frecuencia en el individuo del periodo imperialista un retroceder cobarde, o en el mejor de los casos tímido, ante los grandes problemas de la vida llena de contradicciones que lo rodea (Lukács, 1966, p. 111).

Todos aquellos que viven una forma cómoda en el capitalismo liberal, buscan sustraerse de las luchas sociales, en este esfuerzo, la promesa de alcanzar armonía se torna superficial y se integra al espectáculo colectivo; cuando se pone en contacto con la realidad juega un papel encubridor, al adormecer la capacidad colectiva para pensar. Como sabemos, Hegel recoge a Kant en este aspecto. Lukács remonta su crítica a la tradición griega, retomada por teóricos como Hegel sobre el individuo armonioso. El análisis que proponen tiene el efecto de encantamiento, se maravillan por el desarrollo armonioso del hombre en el periodo clásico de Grecia, ya que tiene resonancia en la estructura social y política de las antiguas democracias. Pero advierten su utilidad para ocultar el otro rostro de la estructura social y política de la *polis*, el de la esclavitud griega. Lukács, a diferencia de Durkheim, mantiene la posibilidad de llegar a una sociedad que haga posible la creación del hombre armonioso. Esa sociedad sólo será armoniosa cuando haya una colaboración con el mundo exterior.

XAVIER RUBERT DE VENTÓS. INSOLIDARIDAD DE LAS FACULTADES

Finalmente, Xavier Rubert de Ventós filósofo catalán militante del Partido Socialista de Cataluña, en su obra *Ética sin atributos*, que apareció en 1996, sostiene la imposibilidad de alcanzar la armonía; encuentra en el supuesto antropológico de la armonía:

[...] una concepción unilateral del hombre, que privilegia alguna de sus facultades o funciones y considera a todos los demás subproductos, delegados

o, cuando menos dependientes de ella, [...] por lo que, al considerarse al hombre esencialmente político y racional, puede concluirse [...] que su realización es armónica o autónoma (Rubert de Ventós, 1996, p. 34).

Para el catalán, la plena realización del hombre supone al mismo tiempo autonomía y armonía. La consecuencia de tal supuesto lleva consigo, según Rubert de Ventós (1996), que:

[...] la falta de esta armonía en la vida afectiva del individuo- o entre su vida y los demás- será atribuida [...] a un simple fenómeno de <<desorden>> interno o a la falta de subordinación de las facultades menores a la facultad reina. [...] bastará una saludable disciplina interna regido por ella para acabar pronto con todo desorden, angustia o dependencia (1996, p. 35).

La consecuencia inmediata nos dice Ventós será que:

La vida moral se nos aparece como un constante conflicto entre diversos criterios o necesidades de realización: entre la exigencia de la *inmediatez* de la vida sensual, de la *dependencia* de la vida emocional, de la *distancia* de la vida intelectual. [...] reconocer que estos diversos criterios se enfrentan en los *mismos hechos o [sic] objetos* (1996, p. 35).

Trasladar el ideal kantiano al ámbito educativo para luego convertirlo en norma constitucional no sólo resulta temerario, también encubre una complicidad con el orden inequitativo que produce el sesgo imperial del capitalismo; basta hacer un balance sobre los efectos sociales de este precepto: lo que irremediabilmente arroja son tragedias y producción de problemas en donde no los hay.

CONCLUSIONES

Los señalamientos hechos a la promesa constitucional de construir las facultades para desarrollar hombres armónicos como resultado de la educación, ofrece un panorama desmedido y sobrehumano. Similar a los esfuerzos por transformar los océanos en agua dulce. El propósito es posible, pero con la desaparición de todas las especies que en los océanos habitan y finalmente con todos los ecosistemas. La norma del tercero constitucional parece esperanzadora, inofensiva y prometedora, al ordenar que la tarea educativa “tenderá a desarrollar *todas* las facultades del ser humano”, pero en la práctica ha sido útil para liquidar toda particularidad creativa del hombre. El subrayado *todas* es nuestro, ya que la promesa no elige algunas, sino todas las facultades. Mantener esta promesa en educación, como si fuera posible su realización, es decir, la creación de hombres perfectos, está en contradicción

con la conciencia o el llamado de consagrarnos a una tarea o profesión específica (Durkheim); un poeta, por ejemplo, tiene la particularidad de la sensibilidad; la poesía no se lleva con la razón científica. Aquí hemos sumado la crítica de Lukács, en el sentido de que no es posible la armonía en una sociedad en la que impera la opresión y la necesidad. En suma, la armonía no se lleva con la necesidad, y quizás tampoco con la justicia ni la libertad. Finalmente, hemos señalado de manera sumaria la crítica de Ventós, la armonía únicamente es posible cuando se asume al hombre de modo unilateral; en el cuidado de una armonía con la razón, quedarán fuera los afectos y la sensibilidad. El hombre armonioso es un ideal que elimina toda realidad humana. La educación ha privado a los educandos de realidad social, el riesgo es perpetuar una educación que simula hacerse cargo de la condición humano-social, al ponderar el sentido racional en detrimento de la naturaleza sensible y emocional que permea toda relación humana.

BIBLIOGRAFÍA

LIBROS

- Alberto Arnaut. *La Federalización Educativa en México. Historia del debate sobre la centralización y descentralización educativa (1889-1994)*, México, Colegio de México/Centro de Investigación y Docencia Económicas, 1998, p. 78.
- Georg Lukács. *Problemas del realismo (1966)*, México, FCE, p.111.
- Immanuel Kant, *¿Qué es la Ilustración?* (1981). Fondo de Cultura Económica, México, página 25. Traducción de Eugenio Imaz.
- Rubén Ruiz Guerra (coordinador) *Miradas de la Reforma*, México, UNAM, 2011, p, 225.
- Xavier Rubert de Ventós, *Ética sin atributos*, España, Anagrama, 1996, p. 35.

TEXTOS EN INTERNET

- Artículo tercero. Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. en <http://www.ordenjuridico.gob.mx/Constitucion/articulos/3.pdf>, consultado el 29 de octubre de 2018.
- DOF (Diario Oficial) órgano del gobierno provisional de la república mexicana, Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Tomo V, Núm. 30, 5 de febrero de 1917, [en línea] <http://www.ordenjuridico.gob.mx/Constitucion/1917.pdf>. Consultado el 4 de noviembre del 2018.
- Émile Durkheim, *Educación y sociología*, México, Colofón, 2004, p, 60.
- Evolución jurídica del artículo 3 constitucional en relación a la gratuidad de la educación superior, <http://www.diputados.gob.mx/bibliot/publica/inveyana/polint/cua2/evolucion.htm>, consultado el 29 de octubre de 2018.
- Rosalía Menéndez, “Los proyectos educativos del siglo XIX. México y la Construcción de la Nación”, en *Estudios 101*, Vol., X, verano 2012, [en línea] http://www.somehide.org/images/articulos/documentos/publicaciones/ProyectosEducativosXIX_ConstruccionDeLaNacion.pdf. Consultado el 4 de noviembre del 2018.

SEGUNDO APARTADO

GEOPOLÍTICA DE LOS VALORES Y LOS IMPERATIVOS DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA

César Roberto Avendaño Amador⁴

FES-Iztacala, UNAM

UN NECESARIO RECUENTO

Después de la ruptura del modelo de unidad romana de la cristiandad europea en el siglo XVI, Occidente fue escenario de guerras religiosas, que si bien se libraron físicamente en Europa central, sus efectos en los procesos civilizatorios fueron más allá de las fronteras europeas. Reforma y Contrarreforma transformaron los modos de vida, sus valores, las técnicas, los imaginarios y las creencias colectivas, las cuales también viajaron más allá del Atlántico, logrando expandirse gracias al descubrimiento, conquista y colonización de las Américas.

En este escenario, las heterodoxias religiosas en diversos reinos de Europa central, al negarse a seguir las directrices del papado y de la institución imperial a la que representaba la Iglesia católica, moldearon gran parte de lo que sería la modernidad y sus valores al declarar, entre otras cosas, la separación del poder temporal y religioso y de este modo permitir el surgimiento de iglesias nacionales. Por su parte, la institución católica, con siglos ejerciendo un poder absoluto, respondió con la contrarreforma con lo que concentró más el poder en la jerarquía religiosa, ejerció un fuerte control sobre la vida espiritual, la liturgia y el servicio de las órdenes religiosas, edificó una institución efectiva para contrarrestar a sus enemigos en la fe que denominó *inquisición* y ratificó su carácter corporativo, vertical y autoritario, estructura que se implementó en los reinos que siguieron bajo la figura legal del Patronato. En ese momento coyuntural, la alianza entre el papado con el naciente imperio español logró hacer frente a las naciones que asumieron el protestantismo dentro Europa, a través de dos mecanismos abstractos: el relato y la ley.

El relato cumplió el encargo de construir una comunidad imaginada que rebasaba las fronteras imperiales, afirmó mediante una narrativa que presentó como verdadera su superioridad sobre cualquier otra apuesta cultural, a manera de libreto que ordenaba el escenario social, aseguró que la Iglesia católica, apostólica y romana era la comunidad encargada de proteger y comunicar el evangelio de Jesucristo, pues su vínculo directo con el apóstol Pedro la convertía en guardián de la verdadera religión y heredera de las llaves con las que se le otorgaba el poder para abrir o cerrar el acceso al Reino de los cielos y por lo mismo, el poder temporal también

⁴ Profesor de tiempo completo en la Facultad de Estudios Superiores UNAM, craa38@hotmail.com

estaba bajo su dominio. De modo que palabras como paganismo, idolatría, herejía, fueron conceptos empleados para señalar, someter o eliminar aquellas prácticas religiosas y espirituales preexistentes durante el proceso de cristianización medieval. Y con la permanente sombra de la Reforma agregaron otras categorías: luteranismo y protestantismo, con lo que imaginativamente expandieron la idea de un enemigo que atentaba contra los valores divinos y por ello estaban obligados a vencer hasta su disolución. Paganismo, idolatría, herejía, luteranismo y protestantismo en el proceso de expansión imperial, español y portugués, se emplearían para calificar todo aquello que fuera percibido como opuesto a la verdadera y única fe y, en consecuencia, a la comunión verdadera representada por el catolicismo, así que los administradores de esa fe imperial determinarían los valores y las prácticas o creencias dignas de combatirse por representar un peligro para su fe.

Pero el relato católico romano, presentado como régimen de veracidad, fue acompañado de un relato y un orden legal que promovió valores, creencias y prácticas religiosas. Así, el derecho de Indias permitió la implementación de diversos mecanismos legales, para contener las disidencias y herejías dentro de los territorios coloniales donde su poder era más fuerte que el de las monarquías. Las jóvenes naciones europeas que se ampararon en alguna de las versiones protestantes para edificar su imaginaria unidad e identidad, reaccionaron al empuje contrarreformista y crearon en el terreno de lo imaginario y lo político también enemigos. En ese contexto, los valores derivados de los relatos y las leyes se ajustaron para ubicar como enemigos a aquellos que se mostraron contrarios a la fe propuesta; personajes y colectividades que se negaron a la asimilación y/o aniquilación ante la imposición de un modelo de vida sostenida en una visión religiosa. Más que torturarlos y convertirlos, como sugería el modelo español al imponer la Inquisición a moros y judíos, el modelo protestante impuso políticas de dominio y lealtad a los súbditos. Un modelo obligaba a los fieles a dejar de creer para pertenecer y así sobrevivir asimilado; el otro modelo obligaba a minorías religiosas (las minorías eran los católicos) al exilio, no exigiendo dejar de creer, pero sí negándoles ser parte de la construcción, la vida y la memoria de los nacientes estado-nación modernos; es decir, una total desafiliación del relato y la legalidad que le daba consistencia.

Los territorios simbólico-religiosos condensados en los modelos cristianos enfrentados, promovieron sus pretensiones hegemónicas valorativas condensados en la idea bipolar de moderno-conservador, conscientes de los riesgos que implicaba el Otro religioso dentro o cerca de sus fronteras. Al extremo que la relación íntima entre relato y orden legal, implícitos en la declaración de una religión oficial, facilitaron el reconocimiento del potencial peligro; en adelante, la señal pública (el estigma) resultó útil para edificar al enemigo político. Los amarres entre relato

y ley, derivaron en imaginativas tensiones que ponía en cuestión la pertenencia; jugaban con la sospecha de a quién o a qué poderes se debe la lealtad; generaron flujos de insuficiencia que no dieron lugar a la neutralidad o la tolerancia; el estatus legal sostuvo un relato que derivó en combates cara a cara, íntimos, familiares y comunitarios, hasta conformar una declaración de guerra que procuró la eliminación del Otro. De ello nos habla el periodo de las Guerras religiosas en Europa (1618-1648) y su culminación con la Paz de Westfalia; si bien el momento marcó la conciencia de una Europa moderna que resolvía los conflictos con pactos de paz y tolerancia, la guerra terminó desplazándose al terreno de la propaganda: católicos y protestantes en territorios y circunstancias particulares, alimentaron, promovieron y le dieron vida a una guerra religiosa, a través de una intensa y por momentos sangrienta disputa por imponer un relato y un orden legal que no era sino el eco de los valores que sostenían estas formas de vida.

CATOLICISMO Y PROTESTANTISMO TRASATLÁNTICOS

El imperio ibérico fue el primer poder trasatlántico que logró expandir sus instituciones, ideas y querellas más allá de su península; con la idea de dominar “las cuatro partes del mundo” españoles y portugueses conquistaron, sometieron, colonizaron y aprendieron a dominar territorios hasta ese momento desconocidos, que iban desde lo que hoy es México a Japón; de Brasil a las costas africanas; de Goa (India) hasta las Filipinas (Gruzinski, 2010). Las querellas político-religiosas desde la visión e instituciones ibéricas, llegaron a las nuevas tierras americanas anexadas a la corona española. Diversas compañías religiosas portadoras de valores derivados de una cultura y mentalidad contrarreformadas, con ideas claras sobre lo que era ser hereje y protestante, se establecieron en los principales puntos de conexión e intercambio para administrar poblaciones nativas en nombre de la espada y la cruz. En tal contexto, el relato empleado en el proceso de cristianización católica en Hispanoamérica dio lugar a dos enemigos en el terreno de lo simbólico, que justificaron sus prácticas de eliminación y colonización: 1. los antiguos cultos que fueron interpretados como paganismo e idolatría, y 2. el protestantismo como amenaza externa omnipresente. Sobre el primer punto, ya Tzvetan Todorov (2009) habla en su clásico texto *La conquista de América: El problema del otro*, desde una lectura semiótica, reflexiona cómo los conquistadores no dismantelaron las instituciones imperiales de las que eran portadores, sino todo lo contrario: las aprovecharon para consolidar su dominio y su entendimiento de los Otros y de este modo dominarlos. Según el relato edificado, en el proceso de conquista y colonización, hubo un choque entre sociedades sacrificiales (aztecas, en el caso de Mesoamérica) y sociedades con matanza (españoles milicianos). Eugenio Sánchez Bravo, lo resume así:

El sacrificio es un homicidio ritual. La matanza revela la descomposición de los valores morales de una sociedad. Aprovechando la lejanía se practica la violencia, pero sin sentido ni ritual alguno. “Uno blande el sable por el gusto de hacerlo, corta la nariz, la lengua y el sexo del indio” por gusto, por placer. Los españoles adelantan de este modo la violencia característica de las guerras del siglo XX (Sánchez, 2016).

Someter, controlar, deshumanizar y eliminar a poblaciones indígenas mediante la guerra, el trabajo forzado y las epidemias, no sólo fue un efecto real de la conquista. La imposición del cristianismo católico y la transformación de los cultos indígenas, a través de imágenes religiosas traídas de Occidente, irrumpió y alteró el espacio-tiempo tradicional de la cosmovisión indígena e imaginarios colectivos. En este proceso de aculturación:

Algunos indios resistieron, otros se opusieron a base de ardidés, buscaron e imaginaron acomodos con el régimen de los vencedores. Muy pronto, las etnias se mezclaron; los seres, las creencias, los comportamientos se hicieron mestizos. La América hispánica se volvió, así, la tierra de todos los sincretismos, el continente de lo híbrido y de lo improvisado. Indios y blancos, esclavos negros, mulatos y mestizos coexistían en un clima de enfrentamientos y de intercambios (Gruzinski, 1994, p. 15).

Si bien los primeros misioneros y cronistas dejaron plasmadas sus interpretaciones del mundo indígena en la América hispánica, siendo una fuente fundamental para la historiografía colonial, con el desarrollo del barroco en la teología, las artes, la educación, las imágenes y los discursos religiosos, élites criollas definieron en el imaginario mestizo y criollo lo que para fines del sistema de poder imperial funcionó como mito fundacional, en esta parte del mundo: el catolicismo como baluarte, herencia, vínculo y nexo de identidad y pertenencia. Recursos simbólicos e imágenes como la Virgen de Guadalupe en la Nueva España, fueron un poderoso recurso para atenuar las divisiones étnicas, sociales y económicas que dejaba la consolidación del sistema colonial, al reivindicar un pasado indígena que de forma “natural” se vinculaba con el criollismo católico y su proyecto de modernización (Brading, 1991).

La consolidación de un pensamiento religioso exclusivista pero universal, junto a la expansión de las rutas trasatlánticas en los siglos XVII y XVIII por los nacientes imperios inglés y holandés, hizo a España tomar una actitud más combativa en sus dominios, poniendo atención en el Caribe donde instalaban colonias sus enemigos. Los antagonismos religiosos entre las potencias de España e Inglaterra cobraban

nuevos aires: el resurgimiento anglicano con Isabel I estaba muy vinculado con el poderío naval y el apoyo franco a piratas, contrabandistas y corsarios que, como los conquistadores españoles, también eran portadores de creencias religiosas, ideas e imaginarios sobre las Américas y el dominio hispánico. Personajes como los ingleses Francis Drake, John Hawkins y Richard Hakluyt, quien fuera escritor, traductor, historiador y sacerdote anglicano, cruzaron los mares con el objetivo de conocer bien todo lo relacionado a los nuevos territorios, las rutas marítimas y las riquezas. Pero fue Hakluyt quien, como un hombre de su época, no fue ajeno a las ideas y polémicas religiosas que en los reinos protestantes circulaban sobre la Iglesia católica, la Inquisición y sus prácticas violentas de establecer el catolicismo en América. Con esas ideas fijadas en su mente, la encomienda intelectual fue elaborar un relato que se impuso a España como leyenda negra y que los polemistas protestantes, sobre todo calvinistas, difundían a través de textos en Alemania, Inglaterra y Ginebra, principalmente (Fox, 2008).

Lourdes de Ita Rubio (2001), en *Viajeros isabelinos en la Nueva España*, emplea documentos, mapas y fuentes inglesas de aquellas épocas, para dar seguimiento, entre otras cosas a personajes como Hakluyt quien, ideológicamente, incrementó entre mercaderes y viajeros occidentales la leyenda negra sobre España. Especial atención merece John Hawkins, mercader y comerciante de esclavos que fue derrotado en el puerto veracruzano de San Juan de Ulúa, siendo lo que esta historiadora califica como desembarcado:

[...] aquellos que quedaron en la Nueva España forzados por las circunstancias. Vivieron en la Nueva España, sufrieron los rigores de la Inquisición por herejes, huyeron o fueron forzados a las galeras antes de volver a la patria. Al regresar a Inglaterra hicieron relatos que publicó Hakluyt incrementando el conocimiento acerca del nuevo mundo (Coll, 2003).

Y por supuesto, reforzando ideas antihispanistas, que presentó a los criollos españoles como enemigos a derrotar por la vía de las armas, luchando por la supremacía en el mundo trasatlántico.

REPÚBLICAS CRIOLLAS EN AMÉRICA LATINA: COMUNIDADES Y CREENCIAS IMAGINADAS

Ya Solange Alberro en su libro clásico sobre *Inquisición y sociedad en la Nueva España*, da cuenta de cómo se administraron los pueblos conquistados bajo el poder imperial de España y el papel que jugó el Tribunal del Santo Oficio de la Inquisición para castigar y eliminar aquellas conductas, acciones, palabras y personas que atentaran contra la convivencia religiosa y sus valores. Una de las cosas interesantes de ese trabajo fue

destacar cómo se conformó y quiénes participaron en el aparato inquisitorial: desde los inquisidores peninsulares que fueron auxiliados por laicos, comisarios, familiares calificadores, consultores, notarios, alguaciles, abogados, hasta alcaldes y médicos pertenecientes a las sociedades criollas y mestizas, dejando sentir su presencia en las sociedades indígenas. Es decir, toda la sociedad estaba inmersa y participaba directa e indirectamente en la institución inquisitorial (Solange, 1988).

Aunque históricamente el Tribunal del Santo Oficio (Inquisición) fue abolido legalmente cuando las naciones criollas se independizaron de la corona española en las décadas que le siguieron a 1820, las prácticas e ideas inquisitoriales permanecieron en el costumbrismo social. Los enemigos religiosos que eran exhibidos en público en las procesiones y actos de fe iban desde idólatras indígenas, mujeres acusadas de brujería, cristianos judaizantes; con la llegada de otro tipo de europeos, como viajeros y corsarios ingleses, una idea se enlazó al concepto de hereje: el protestante, y ser eso equivalía a encarnar el mismo infierno en la Tierra.

En México, la idea que vincula lo protestante con lo infernal en la época colonial ha sido trabajada por Alicia Mayer (2008). En su texto sobre las ideas e imaginarios que la sociedad novohispana creó en torno a la figura de Martín Lutero, ha expuesto cómo a lo largo de 300 años se generó una cultura antiprottestante en la Nueva España y en Iberoamérica, siendo parte de las relaciones de poder transatlánticas que España construyó como imperio, pero a la vez reflejó el temor a la intromisión de actores europeos en sus tierras, pues eso daría motivos para una invasión. El temor al protestante, además de ser arrojado al terreno de la herejía, en la propaganda barroca, quizá revestía un gran temor a desencadenar una guerra religiosa más brutal, más calculada, con mayor tecnología, armamento y recursos humanos. Teniendo presente las imágenes sangrientas de las guerras religiosas que se vivían en Europa, y la pronta proliferación de diversas expresiones asumidas como protestantes pero que escapaban en ese momento a una clasificación detallada de sus creencias, quienes administraban las colonias americanas del impero español, construían su sueño, su utopía de hacer de América una tierra libre de batallas; así, se hizo tabla rasa a quienes ya no se identificaban como católicos. ¡Pensar en que la guerra se expandiría a América desatando una hecatombe más sangrienta que las europeas, no era posible! Así, en esos 300 años de adoctrinamiento antiluterano, la guerra se desplazó al terreno de las subjetividades donde adquirió forma de relato para después trasladarse al campo social en donde se encarnó a través de valores como la obediencia, el corporativismo y la lealtad a la religión heredada; ello otorgó límites y contenidos al imaginario enemigo y por tanto inscribió a la población en el terreno de la militancia, de modo que cuando se hiciera presente el hereje protestante, encarnado en un nacional o extranjero, los actores sociales de las colonias que habían

cedido su confianza al relato español-católico y romano, pondrían en marcha actos de extrema violencia, legalizados y consensuados por las mayorías.

Al calificar al protestantismo de herejía, los novohispanos letrados se valieron de dispositivos narrativos que conquistaron la subjetividad colectiva para autoafirmar una imaginada identidad frente a los protestantes. Pero esas ideas y representaciones no se quedaron sólo en los círculos de letrados. Como señala Mayer, en el siglo XVI a través del arte barroco, la educación, los sermones, escritos y la controversia teológica en la que se involucraron dominicos, franciscanos, jesuitas y clérigos regulares, se impuso un orden de relato que se hizo corresponder con el derecho de Indias. Los conquistadores se valieron de la retórica como recurso para construir rumores, alegorías y alusiones implícitas sobre Lutero y sus ideas religiosas; e incluso el mito de que la serpiente maligna del Infierno se había apersonado en Lutero, caracterización que estuvo muy presente en el imaginario religioso católico. Estas ideas circularon en la universidad, colegios, fundación de misiones y pulpitos y después se desplazaron a las conciencias indígenas. Los diseñadores y promotores de este relato, ensayaban el dominio del imaginario colectivo, desde una guerra que ha sido calificada de espiritual. El relato constituyó todo un proyecto ideológico, “orquestrado por el Estado e Iglesia españoles”, cuyo objetivo fundamental fue el dominio subjetivo colectivo (Mayer, 2008, pp. 98-144).

Esa construcción cultural que buscó el dominio de la mentalidad colectiva, tuvo efecto en los orígenes de las Independencias americanas y en los proyectos de Estado-nación ensayados. Si bien los independentistas lograron con dicho relato romper de manera abrupta su estatus de colonias en los primeros pactos constitucionales políticos, fueron criollos mayormente, acompañados de una minoría de mestizos, quienes formularon las primeras ideas de proyectos de nación y autonomía política, pero no concebían los territorios libres sin el vínculo con su herencia cultural y por lo tanto formadora de valores identitarios, prácticas y modos de vida que encontraron síntesis en el catolicismo. Así, en México, ya consumada su independencia y conformados sus primeros gabinetes de gobierno, en sus Actas Independentistas reconocen su libertad del tutelaje español y de cualquier potencia extranjera, siendo notable la división de poderes y el reconocimiento explícito de que “la RELIGIÓN católica será la única sin tolerancia de otra” (López, 1812).

De tal forma que, hasta la irrupción del liberalismo como doctrina y práctica políticas, las luchas por separar la religión del Estado se darían de forma más latente. Por ejemplo, además de los Elementos Constitucionales de Ignacio López Rayón señalados arriba, encontramos el mismo tono autoritario y amenazante en Los Sentimientos de la Nación de José María Morelos (1813) y en la Constitución de Apatzingán (1914); en todos estos esfuerzos legislativos se

decreta que el Estado privilegiará esta expresión religiosa como única y amenaza a quienes no se sometieran al culto católico con perder la ciudadanía; igualmente, en estos documentos, la libertad de pensamiento se encontraba acotada, pues los ciudadanos no podían transgredir la ortodoxia católica-romana debido al riesgo de ser considerados herejes y traidores de la patria.

El tono confesional de los constructores de la nación mexicana como de sus opositores, se mantuvo hasta 1847, cuando aparecieron las primeras iniciativas de ley con una tendencia claramente no religiosa y por ello pretendidamente moderna, la cual fue en ascenso hasta dominar el ambiente de los constituyentes de 1857, sin que esto en la práctica se hubiera traducido en la disolución definitiva de los valores que el catolicismo impulsó, y mucho menos en el triunfo definitivo de una separación Estado-iglesia como lo imaginaban los liberales más radicales (Leyes y decretos, 1852).

La disputa, en consecuencia, entre los nacientes Estados nacionales y la iglesia católica romana es relevante para ubicar la tensión comunidad-inmunidad, fórmula empleada por Esposito (2009) y con la que se pretende condensar la tensión valorativa entre quienes son considerados amigos de los valores sostenidos de aquellos que son concebidos como enemigos debido a que, aunque los preceptos constitucionales liberales se enunciaron durante el siglo XIX, sostienen valores contrarios. La tensión entre valores reapareció como efecto perturbador de los sentidos culturales a lo largo del siglo XX, como síntoma de un problema no resuelto. Para estos poderes enfrentados no se trató sólo de la elaboración y puesta en marcha de programas políticos orientados a secularizar la vida, sino de ganar la administración de los valores culturales e intelectuales, en la medida que comprenden que su dominio posibilita la trasmisión y formación de cultura. Por ello, la disputa sobre las leyes referidas a la libertad de cultos y enseñanza resultan fundamentales para el liberalismo y el catolicismo, pues de ahí se deriva la comprensión del modo de vida que pretenden promover, porque con ellos orientan sus disputas y calificaciones (conservadores-progresistas).

Si la evangelización fue el espacio donde el imperio católico buscó ganar la guerra a los imperios protestantes, según el relato criollo, con la formación del Estado nacional y la llegada de la modernidad con la que pusieron en operación el sistema escolar, sería el mecanismo simbólico con el cual el liberalismo buscaría ganarle la guerra al catolicismo conservador. Con la modificación del libreto, evangelización-educación, se operó un desplazamiento en la disputa subjetiva. Ya no es el espacio religioso donde encuentra expresión la imaginativa comunidad, sino en la educación. Ahí se visualiza el escenario para edificar la nueva comunión cuya pretensión no es ser española ni católica. Religión y educación en consecuencia constituyen dos

caras de la misma disputa, religiosidad y laicismo son formas de dominio subjetivo, en tanto forman identidades, comuniones dispuestas a inmunizarse contra aquello que atenta contra la identidad imaginativa de una religión, así sea laica, que ofrece la unidad de creyente en el Dios o el Estado soberano.

Sus implicaciones no son menores. Pues si los estados liberales permitieron la llegada de cultos no católicos que le disputaran al catolicismo su hegemonía, es porque no esperaban ocultar su interés en utilizarlos como herramientas del proyecto educativo que pretendió edificar una modernidad laica; así la educación como campo de guerra fue el escenario donde se libraron singulares batallas ideológicas durante el siglo XIX hasta nuestros días; ahí encuentra lugar la disputa por imponer una doctrina ideológica que daría forma a lo que Benedict Anderson (2013) denomina la “comunidad imaginada”. Esa comunión tomó forma de Estado nacional y al igual que cualquier otra, encontró su razón de ser en la comunión política como elemento inherentemente limitada y soberana. Lo significativo de este hecho no es su falsedad o veracidad, sino la forma que adquirió; por ello, lo común fue esa sensación de pertenencia colectiva, pero ahora con sus límites, pues no apuesta por la inclusión de toda la humanidad, como fue la apuesta religiosa de los imperios organizados en torno a la doctrina cristiana, sino que el proyecto liberal laico se vio constantemente asediado por las espectrografías y deseos de dominio universal, como lo había históricamente hecho la Iglesia católica romana y apostólica.

Esta comunión colectiva, que dio lugar a la irrupción de los modernos Estados nacionales en América Latina y el Caribe, se presentó como soberana porque aparecía en la escena cuando la Ilustración y la Revolución se ocupaban en destruir la tradición dinástica que había edificado la idea de reinos jerárquicos, divinamente ordenados. Por ello, la garantía de libertad fue un llamado que se fincaba en el denominado Estado soberano. Las dificultades no faltaron, si consideramos el complejo mundo religioso y educativo al que dio lugar el conjunto de grupos que promovieron la heterogénea doctrina liberal. En esta singular disputa, participaron las poblaciones que aceptaron el llamado a defender los modelos sociopolíticos que se disputaron el poder a lo largo del siglo XIX y que al final darían lugar al triunfo del llamado modelo republicano.

Ahora nuevos actores debían visibilizarse en el terreno político: obreros, campesinos, indígenas, mujeres, niños, migrantes. A todos ellos los estatistas liberales quisieron contenerlos, neutralizarlos y reducirlos a fuerza de trabajo; sobre la explotación de su trabajo físico, América Latina pudo integrarse a la expansión industrial manufacturera. Así, ideólogos criollos y mestizos ilustrados que lograban mediante leyes, imaginar comunidades republicanas compuestas por ciudadanos,

propagaban la narrativa liberal considerada por el catolicismo como herética, por ello, para los primeros, los espacios privilegiados para buscar aliados y conversos entre la población, fueron los centros escolares. Sin movernos el ánimo de hacer comparaciones entre buenos y malos, a manera de herramienta descriptiva, en esos nuevos escenarios políticos, se agruparon de un lado liberales, protestantes, socialistas, anarquistas y comunistas; de otro lado conservadores, católicos romanos pro imperiales y la intelectualidad de la oligarquía. Lo que parecía un nuevo escenario de proyectos netamente políticos, siguieron operando formas y comportamientos basados en creencias desde el modelo católico o protestante (modernizador).

En aquellos lugares donde no existían escuelas, la jerarquía católica con recursos y patrocinios de la oligarquía local y aliados internacionales, se propuso edificarlas. Podríamos pensar que la Iglesia católica se modernizó por todo lo que acontecía a nivel internacional, adoptando un catolicismo social demócrata; sin embargo, como veremos más adelante, operó con una estrategia camaleónica que le ayudó de manera institucional a pactar con las cúpulas de poder. Así, lo mismo adoptaban el liberalismo radical anticlerical que prácticas conservadoras promotoras de gobiernos dictatoriales y oligárquicos, como fue el caso de Porfirio Díaz. Se trató entonces de una conquista o reconquista espiritual que se hizo presente en todos los núcleos urbanos y rurales donde se hacía explícito el deseo de edificar o impedir el Estado nacional.

De este modo encontramos por un lado a los actores sociales que compartieron los valores políticos del liberalismo, hicieron causa común para expandir el número de seguidores de la prometida libertad, igualdad jurídica y propiedad privada, motivados por un afán de llevar la luz de la razón que esperaban se impusiera sobre el fanatismo religioso del catolicismo romano. En esa causa imaginaria por edificar una comunidad nacional liberal, se condensó la herejía que promovía la defensa de otros cultos y la creación de espacios para las prácticas religiosas y la enseñanza laica a través de escuelas. Templos y centros escolares se edificaron ahí donde se acusaba a la iglesia católica de pre moderna.

Los catolicismos nacionales, conscientes del papel que comenzaba a tener la Iglesia en el plano geopolítico mediante el papado, echó mano de su herencia vinculada al imperio español o portugués. Una de sus estrategias fue aprender y adoptar las modernas herramientas de análisis de relatos, a fin de distinguir al enemigo: los liberales radicalizados católicos, protestantes, socialistas, comunistas y anarquistas, serán utilizados para dar forma a un relato a modo, unas veces regionalizándolo y otras universalizándolo. Así, el discurso liberal fue combatido por la teología católica en un primer momento, pero una vez establecidos los Estados nacionales, fue motivo de disputa reivindicativa, hasta reducir a quienes se

vincularon con la apostasía al papel de afrenta a la verdadera religión y, por ello, expresiones aisladas en la formación de los Estados nacionales en Latinoamérica. Pero vale advertir que ni la modernidad, ni el liberalismo, fueron ideologías homogéneas, como tampoco lo fue el denominado grupo conservador. El carácter heterogéneo de estas fuerzas que se combatieron durante el siglo XIX, se disimula para minimizar su importancia.

De ahí que el siglo XIX, si se atiende el relato criollo, sea un periodo de cambios sustantivos para los recién nacidos Estados nacionales, pero si tomamos distancia del modo como esta lectura interpreta el archivo y lo pensamos como un periodo donde se pretende distinguir la disputa político social de la disputa religiosa, es posible pensar en el intento de disimulo de una continuidad entre colonia e independencia y, en consecuencia, el contenido racial, excluyente y favorecedor de una ideología que sostiene hasta el día de hoy la pugna entre catolicismo y protestantismo, pues ahí encuentra continuidad la disputa europea, solo que ahora la nomenclatura empleada es de tensión entre conservadores y liberales. Es decir, la guerra es llevada al campo religioso y por ello disimula su contenido criollo. Razones sobran para ratificar esta tesis. Durante el siglo XIX, no solo se vive lo que el relato criollo califica de procesos de independencias de Hispanoamérica (1808-1826) (Lynch, 1976), también se edifican las definiciones legales que darán cuerpo a las comunidades Estado nacionales identificadas con el laicismo, herramienta ideológica con la que buscan someter el poder católico a una lógica gubernamental que separa a la Iglesia del Estado. Estos liberales imponen su promesa de libertad, organizan agrupaciones sindicales, sociales, campesinas y religiosas bajo la promesa de un orden de libertades laicas. Los mundos sociales son transformados bajo la exigencia del abandono del régimen colonial y la imposición de un régimen de libertades arbitrado por Estados nacionales que prometen reinventar la vida, en especial la referida a la relación entre autoridad y espacio civil; estas nuevas autoridades centran su legitimidad en la decisión soberana de la ciudadanía, sintetizan el énfasis en el valor de la persona y el deber de velar por el respeto a su persona y su desarrollo, propósitos que estaban en concordancia con la libertad de conciencia promovida por el protestantismo y el liberalismo democrático.

Los liberales apoyados en un primer momento por protestantes y masones, emprenden su guerra para lograr que las sociedades liberalizadas del régimen colonial inicien una nueva empresa de conquista espiritual, ahora el proyecto es reconstruir las estructuras sociales mediante modelos liberales protestantes; la democracia representativa, la formación de ciudadanía, el combate al fanatismo, la disolución de dogmas y la irrupción de nuevos hombres (Ruíz, 1992). Luego se sumarán a este esfuerzo anarquistas, socialistas (Illades, 2008) y comunistas (Masson,

2014). Y la geografía donde tiene lugar esta confrontación son los centros escolares que derivan en escenarios ideológicos de disputa, ahí se libran los combates para decidir la conquista de la subjetividad colectiva. Las naciones Latinoamericanas abrirán sus fronteras alimentando entre las poblaciones el deseo de que arriben ideas y educadores-misioneros que provienen de Inglaterra (la enseñanza lancasteriana), España (la escuela racionalista), Alemania (la enseñanza objetiva, de Klauwell a Froebel), Suiza (Pestalozzi y Rebsamen) y Estados Unidos (John Dewey), los liberales tiene la intención de buscar aliados para emprender una nueva conquista, la de las libertades para transformar el mundo colonial-imperial.

En este ambiente no sólo creyentes protestantes irrumpen en la escena política, le seguirán anarquistas, socialistas, espiritistas, comunistas, todos utilizados por liberales en su afán de hacer realidad la idea de Estados nacionales modernos. Le exigen al catolicismo se subordine al Estado; los privilegios serán combatidos por estos grupos en el plano religioso mediante la educación, la controversia escrita y la prédica pública, hacen un llamado a la conversión personal y la responsabilidad para construir la república mediante valores modernos; mientras, los liberales combaten los privilegios de la Iglesia a través del ordenamiento legal. El saldo que dejó la confrontación al final del siglo XIX fue el aparente triunfo de liberales, quienes utilizaron a protestantes, anarquistas, socialistas y espiritistas como chivos expiatorios para concentrar la ira de los aparentemente derrotados conservadores vinculados al catolicismo. El camino no era cómodo, pero los liberales más radicales lograron establecer la separación Estado-iglesia, hasta el grado de que las Leyes liberales afectaron profundamente el poderío alcanzado por el clero católico durante los tres siglos anteriores, aunque no lograron disolverlo y mucho menos derrotarlo.

EL SIGLO XX: LA DISPUTA POR LAS IDENTIDADES NACIONALES

La operación cultural con la que se buscó subvertir aquellas expresiones que se distanciaron de la identidad católica romana, recurrió a su desnacionalización, las presentó como ofensivas, enemigas y contrarias a la nación mexicana, comenzando con la cultura protestante a la que habían combatido los pasados 300 años, le siguió la cultura anarquista, socialista, marxista y qué decir de la proyección cultural que había alcanzado el espiritismo a finales del siglo XIX y principios del XX.

La administración central del catolicismo romano buscó congraciarse con los gobiernos que aceptaron su intervención (entre los más evidentes: porfirista, ávila-camachista, salinista y los regímenes panistas de principios del siglo XXI). Mediante presiones orquestadas y dirigidas por una estructura vertical, orgánica y autoritaria, poco se conoce de sus modos operativos para conquistar subjetividades colectivas; es posible intuir su presencia, valorar sus logros pese a que sus formas

operativas permanecen oscurecidas. La propuesta para develar los mecanismos utilizados en la construcción de una imaginativa comunidad católica absoluta, vinculada a los Estados nacionales latinoamericanos, fue insinuada por Carlos Monsiváis (2010) en su ensayo de las variedades de la experiencia protestante, en donde nos propone un ejercicio que ejemplifica los sutiles mecanismos con los que se vale la institución católica para mantener su dominio sobre la identidad nacional. En el citado ensayo, el autor hace un recorrido histórico de las formas en las que han sido vistos y entendidos los protestantes mexicanos en la producción literaria de historiadores, antropólogos y sociólogos de México. A través de este ejercicio, sugiere que se hace uso del archivo con una inclinación innegable al servicio de la desnacionalización de la fe protestante, por lo que la forma narrativa que adquirió es atribuida al poder religioso católico que encontró un cómodo aliado entre científicos sociales de filiación comunista, quienes aceptaron someterse a la tesis de que el protestantismo era ajeno a la nacionalidad, lo que imprimió una eficiencia imaginativa de tal potencia, que logró permear la mentalidad colectiva. Asegura que el propósito de “desnacionalizar a los protestantes” mediante su exclusión de la “Identidad Nacional”, operó mediante una calificación que colocó a los protestantes como “anomalía extirpable”; su exclusión de los ritos públicos los arrojó a la incompreensión de sus semejantes, haciéndoles pagar el abandono de las costumbres católicas con el altísimo costo de la segregación. Para este autor, los efectos de la segregación, se hicieron manifiestos en la producción de una ciudadanía de tercera, que obstaculizó la puesta en práctica de los ideales contenidos en la promesa laica de inclusión, porque fueron mal vistos en lo político y en lo social. El ejercicio de su libertad religiosa, insistentemente prometida con la instauración de la república, produjo que los protestantes mexicanos se sintieran “extranjeros en su tierra o, si se quiere, sólo arraigados en su credo” (pp. 71-72).

La lectura simplista de esta provocadora tesis, llevaría a considerar que los modos en los que el Estado, en alianza con la maquinaria cultural católica romana operó en contra de expresiones culturales que potenciaban el laicismo, provocó “víctimas” en la medida que se sugiere un contexto de expresiones fanáticas producidas por las militancias religiosas y políticas, interpretación que ensombrece las dimensiones y sentidos que contiene para la comprensión de la expresión imperial vaticana, como si el fenómeno fuese local o hasta nacional, pero no vinculado con el poder papal. Sugiero una analítica que vaya más allá de la victimización, en el entendido de que los espacios de violencia exacerbada disimulan los contenidos político-sociales que se juegan, tanto para las militancias y sus estructuras político-administrativas a las que pertenecen, como para las instancias de poder que administran la violencia con criterio militar.

Si las autoridades políticas y religiosas, junto al pueblo que les siguió, en cada lugar donde se escenificaron conflictos religiosos o sociopolíticos violentos para exterminar a sus enemigos, con el fin de provocarlos y resolver las cosas insulto por insulto, golpe por golpe, herido por herido o muerto por muerto y así justificar prácticas de sometimiento, exclusión y aniquilamiento mediante la puesta en marcha de un programa cultural que privilegia un modo de vida y combate a los otros, urge reformular los analizantes a través de una lectura biopolítica que ubique simbólicamente las trincheras ideológicas y materiales, desde las cuales se combate al Otro, se le estigmatiza como enemigo y se le despoja de su potencial humano, reduciéndolo a cuerpo sacrificable.

CONCLUSIONES

Si se atiende el relato que ofrecen los criollos liberales sobre la historia de la educación en México, para indagar sus relaciones y determinaciones con los valores colectivos, la promesa de que los Estados nacionales modernos sustituirían el modelo colonial en la región y ello nos haría independientes del tutelaje colonial, es posible concluir que esta aspiración de devenir en sociedades reguladas por ‘pactos sociales’ que privilegiaría el individualismo, la igualdad jurídica y la libertad, fue útil como guía empleada por los liberales para insistir en lograr la consolidación de sus apuestas constitucionales y con ello alcanzar un estado de derecho. Pero la promesa hasta el día de hoy continúa siendo deseo incumplido. El orden legal, expresado en las constituciones latinoamericanas, opera como compromiso incumplible, en especial los derechos referidos a las libertades religiosas, de asociación y comercio, espacios utilizados por los oprimidos de Latinoamérica entre las márgenes de la legalidad y su transgresión; ya Benjamin (2011) describía esta condición como marca inequívoca de que las sociedades viven en permanente estado de excepción y que Agamben (2017, 1998) ha documentado profusamente para argumentar que las guerras no han cesado.

Ahora bien, si tomamos distancia del relato criollo, lo primero que resalta es la consistencia en las temporalidades y los criterios empleados para contar lo que ha pasado: afirman que la región fue descubierta (1492), conquistada, colonizada (1500-1800) e independizada (1809-1826), lo que da cuenta de la construcción de criterios derivados del primer relato elaborado por los cronistas de la conquista, seguido por narradores de la colonia, para cerrar con historiadores de los procesos independentistas, todos ellos criollos, como criollos serán quienes darán cuenta de los acontecimientos vividos en la región en el siglo XX, por ello no es extraño que la historiografía oficial de los Estados nacionales latinoamericanos, atiende la producción narrativa que coloca en condiciones favorables a la raza que edificó

la versión oficial. Como si de lo que se tratara fuera solamente de dar cuenta de los permanentes empeños por perfeccionar el pacto social, es decir, es una historiografía que enfatiza el esfuerzo por mostrar que las leyes derivadas de estos Estados nacionales tienen una inclinación pacificadora; con esta versión pretenden ocultar la veta violenta de las leyes pactadas. Su parcialidad radica precisamente en no querer reconocer que las guerras también ofrecen una interpretación que habla de la imposibilidad de que las promesas contenidas en el denominado pacto social se cumplan, pues las filosofías políticas que se elaboran desde este supuesto se ocupan de ensalzar los valores de un liberalismo instalado en promesas incumplibles. La imposibilidad de dar cumplimiento a lo prometido, no es consecuencia de las guerras de independencia, o las guerras revolucionarias o frías libradas en el siglo XX, que a decir del discurso oficial combaten dictaduras, sino más bien como lo señala Villalobos (2014), las guerras en Latinoamérica son resultado de la coherencia entre el proyecto imperial colonial y el proyecto imperial moderno, que en su lógica utilizó lo mismo al Consejo de Indias y la estructura administrativa que de ahí se derivó, que a los Estados nacionales, pues en última instancia de lo que se trata es de administrar la riqueza expropiable del mundo (Hartd y Negri, 2002). Y aquí, la fórmula que puede revelar los mecanismos empleados para someter poblaciones insumisas, pasa por distanciarnos del continuismo historiográfico que ofrecen las narrativas oficiales, hasta colocar en su lugar una interpretación que atienda las manifestaciones de la guerra como espacio de ocultamiento.

Efectivamente, lo que sugiero es que las guerras, además de ser útiles para repartir entre poderes vencedores el usufructo de recursos, también se emplean para producir narrativas con propósitos orientados a oscurecer acuerdos entre poderes nacionales e internacionales, los cuales producen estrategias orientadas a justificar modos de distribuir riqueza conquistada, mediante violencias que se inscriben en escenarios de guerra que, en las últimas décadas, han mutado de manera dramática hasta adquirir expresión en valores occidentales utilizados como armas para legitimar daños.

En consecuencia, los valores-narrativizados con los que se justifican las guerras, tienen un uso dirigido y no pueden ser consideradas como meras descripciones de hechos, pues a través de ellas se producen contextos y sentidos simbólicos que justifican las modificaciones en un ordenamiento legal que busca acotar la violencia, redirigir sus expresiones, producir efectos y lograr los propósitos que no pueden dejar de ser bélicos. Es decir, relato y ley tienen una relación indisoluble que abre espacios para promover valores, con una consistencia coordinada en el que el primero ordena y ubica al segundo, asignándole un lugar a instituciones vinculadas a la legalidad. Se trata de administrar dentro de una imaginaria modernidad los conflictos y

aplicar socialmente sus inaprensibles y problemáticos valores -democracia, libertad, derechos humanos, estado de derecho-. La presentación universal que se hace de ellos, además de afirmar su inmanencia y trascendencia a toda sociedad moderna, los supone en condición de superioridad sobre otros. Y precisamente sobre este supuesto, es que el relato adquiere privilegios propios, pues no deja suelta la justificación para ejercer violencia sobre todo aquello que se oponga al relato que el Estado nacional afirma como legal. Lo promueve y establece, sobre cualquier otra valoración, por ello la afirmación de que la sociedad vive en un Estado de derecho, no solo resulta eufemística, sino seductora y encubridora de la potencia violenta montada en los valores sostenidos en un relato con claros y oscuros.

Los conflictos y en consecuencia la violencia moderna, expresada en el arbitraje de los desacuerdos entre Estados nacionales, con todo su abanico de expresiones, son encargadas para su resolución a poderes judicializados, expresión moderna de relato liberal-jurídico, los cuales a través de un ejercicio hermenéutico, definen, recrean, modifican o anulan al conjunto de dispositivos aplicables para resolver los diferendos productores de violencia, amparados en un proceso que se monta en resoluciones que acotan aquello que es calificado como debido proceso. Así, la combinación del sustantivo y el calificativo arrojan una consigna judicial, los juicios deberán apegarse al debido proceso, el cual queda acotado a cuestiones técnicas procedimentales prescritas en documentales cuya salida está enmarcada en la palabra que pronuncia el derecho. Los poderes judiciales tienen el encargo de poner fin a la incertidumbre, a través de la construcción de mecanismos procedimentales, con los cuales se define el acto de juzgar (Ricoeur, 2003). De ahí que las leyes y sus consecuentes expresiones violentas, son útiles no solo para alimentar la esperanza de que el Estado con su legalidad contribuye a la paz social y por ello a la consolidación de la sociedad como empresa de cooperación, sino sobre todo abona en beneficio de la imposición de un orden, el del despojo. Y esto, mediante el sostenimiento de un campo de comprensión plegado, cuyas hendiduras ocultan y con frecuencia hacen inaccesible la comprensión de lo que acontece a todos aquellos que ceden crédito a las narrativas criollas-nacionalistas que apuntalan su orden legal.

Consecuente con lo anterior, pongo entre signos de interrogación tanto los criterios de orden cronológico como los principios interpretativos que organizan la narrativa del Estado nacional, en tanto son útiles para ratificar valores evidentemente inequitativos, pero al mismo tiempo, interrogo sobre el papel jugado por la ley, pues más que ser empleada como límite de la violencia, aparece como su manifestación e instauración mediante una narrativa que exalta valores derivados de un relato cronológico que incluye un orden de legalidad contradictorio y confrontado con lo que acontece cotidianamente en los mundos sociales.

BIBLIOGRAFÍA

- Benedict, Anderson. (2013). *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo* (sexta impresión). México: FCE.
- Brading, David. (1991). *La Nueva España: Patria y religión*, México, FCE, 2015; *La virgen de Guadalupe: imagen y tradición*. México, Taurus, 2002; *Orbe indiano: De la monarquía católica la república criolla, 1492-1867*, México, FCE.
- Coll-Hurtado. (2003). Atlántida, Reseña de “Los viajeros isabelinos en Nueva España” de Lourdes de Ita Rubio, *Tzintzun. Revista de Estudios Históricos* [en línea], (enero-junio), p. 280. [Fecha de consulta: 28 de agosto de 2016] Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=89803717>> ISSN 1870-719X
- Constitución de Apatzingán*. (1914), en <http://www.ordenjuridico.gob.mx/Constitucion/1813.pdf>, consultado el 3 de abril de 2015.
- De-Ita-Rubio, Lourdes (2001). *Los viajeros isabelinos en Nueva España*. México, Instituto de Investigaciones Históricas de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo-FCE.
- Espósito, Roberto (2009). *Comunidad, Inmunidad y Biopolítica*. Barcelona: Ed. Herder.
- Fox, Jhon (1516, reedición 2008), *El libro de los mártires*, Barcelona, Editorial CLIE.
- Gruzinski, Serge (2010), *Las cuatro partes del mundo. Historia de una mundialización*, México, FCE.
- Gruzinski, Serge (1994). *La Guerra de las imágenes. De Cristóbal Colón a “Blade Runner” (1492-2019)*, México, FCE.
- Hardt, Michael y Negri, Antonio. (2002). *Imperio*. Buenos Aires: Paidós.
- Illades, Carlos. (2008). *Las otras ideas. Estudio sobre el primer socialismo en México (1850-1935)*. México, Ed. ERA-UAM Cuajimalpa.
- Leyes y Decretos Publicados en 1947* (1852). Ed. Palacio, México. Ley Juárez (1855), en http://www.anfade.org.mx/docs/ponencias/LeyJuarez_Anexo3.pdf, consultado el 3 de abril de 2015, Ley Lerdo (1856), en http://www.biblioteca.tv/artman2/publish/1856_149/Ley_Lerdo_Ley_de_desamortizaci_n_de_bienes_de_la_i_247.shtml, consultado el 3 de abril de 2015 y la Ley Iglesias (1857), en http://www.anfade.org.mx/docs/ponencias/LeyIglesias_Anexo7.pdf, consultado el 3 de abril de 2015.
- López-Rayón, Ignacio. (1812). *Elementos Constitucionales circulados por el señor Ignacio Rayón*, 4 de septiembre de 1912 en http://www.constitucion1917.gob.mx/es/Constitucion1917/Elementos_Constitucionales_de_Ignacio_Lopez_Rayon, consultado el 3 de abril de 2015.
- Lynch, John. (1976). *Las Revoluciones hispanoamericanas*, Ed. Ariel, Barcelona.
- Massón, Caridad. (2014). “Advenimiento del comunismo en América Latina. Los casos de México, Brasil y Cuba”, en *Revista de Estudios y Pesquisas sobre las Américas*. Vol. 8 número 2, 2014, p.p. 234-247.
- Mayer, Alicia (2008). *Lutero en el paraíso. La Nueva España en el espejo del reformador alemán* (pp. 14-18). México: Fondo de Cultura Económica-Instituto de Investigaciones Históricas, UNAM.

- Monsiváis, Carlos. (2010), “De las variedades de la experiencia protestante”, en Blancarte, Roberto (Coord.), *Culturas e Identidades*, El Colegio de México, México, pp. 65-86.
- Morelos-y-Pavón, José-María. (1813), *Sentimientos de la Nación*, en <http://www.ordenjuridico.gob.mx/Constitucion/1813.pdf>, consultado el 3 de abril de 2015.
- Ricoeur, Paul. (2003). *Lo Justo*. Madrid: Caparrós Editores.
- Ruíz-Guerra, Rubén. (1992). *Hombres nuevos. Metodismo y modernización en México (1873-1930)*. México, Ed. CUPSA.
- Sánchez-Bravo, Eugenio. “Diario de lecturas. Tzvetan Todorov: La conquista de América”, 10 de septiembre de 2010. Consultado el 8 de agosto de 2016. Disponible en: <https://auladefilosofia.net/2010/09/22/tzvetan-todorov-la-conquista-de-america/>
- Solange, Alberro. (1988). *Inquisición y sociedad en la Nueva España*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Tzvetan-Todorov, Tzvetan (2009). *La conquista de América. El problema del otro*. Flora Botton Burlá (tr.), Madrid, Siglo XXI, 2009.
- Villalobos-Ruminott, Sergio. (2012). “Guerra y violencia mítica: el secreto de la soberanía”, conferencia para el departamento de filosofía. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Santiago de Chile, 9 de agosto, en <http://escriturasamericanas.cl/bitacora/2013/agosto/guerra.pdf>, consultado el 22 de febrero de 2014.

SEGUNDO APARTADO

VIDA ACTIVA EN LA ESFERA PÚBLICA Y LA EDUCACIÓN CIUDADANA

María Aurora Romero Ortega
Universidad Autónoma de Tamaulipas

INTRODUCCIÓN

La pretensión es realizar un recorrido por los postulados que Hannah Arendt: la condición humana, la vida activa del hombre y su participación en las esferas pública y privada. Posteriormente, se propone una reflexión acerca de la importancia de la educación para crear ciudadanos democráticos, e interrogar sobre el lugar que se pretende asignarle a las instituciones educadoras en ese acto creativo. En la labor, condición que corresponde al proceso biológico del cuerpo humano y que se desarrolla de modo cíclico, el hombre no actúa en la esfera pública, sino en el espacio privado y allí no se forma al ciudadano democrático. Esta formación solo es posible en la esfera pública, y en la esfera se encuentran las instituciones educativas, a las que les corresponde esta tarea educativa.

LA CONDICIÓN HUMANA

Una de las obras más sobresalientes del estudio filosófico sobre el estado de la humanidad en el mundo es *La condición humana* (1993), escrita en 1958 por Hannah Arendt. Nacida en Hannover, Alemania, en octubre del año 1906, en el seno de una familia judeo-hebrea; fue escritora y filósofa, planteó, por medio de sus escritos, preguntas que han trascendido los tiempos y siguen preocupando a hombres y mujeres en la actualidad; la vigencia de sus ideas se mantiene como resultado de estudios e investigaciones que surgen de ellas.

Arendt sostiene que el hombre está condicionado por dimensiones, desde el nacimiento hasta la muerte; los hombres y mujeres están determinados; no pueden elegir la condición de nacer y no pueden elegir cuándo morir, y es lo que los determina. Para esta autora, la condición humana no es lo mismo que la naturaleza humana. Todos, hombres y mujeres, somos lo mismo: humanos; pero nadie es igual, nadie que haya vivido, vive o vivirá es, fue o será igual a otro(a).

La vida activa, según Arendt, contempla tres actividades:

- a) *La labor*, “es la actividad correspondiente al proceso biológico del cuerpo humano” (Arendt, 1993, p. 21). En otras palabras, encierra todas aquellas actividades relacionadas con satisfacer las necesidades biológicas para lograr la subsistencia y supervivencia de la humanidad como especie. Lo que se produce se consume, se destruye, se agota.

b) *El trabajo* es la actividad que corresponde a lo no natural de la existencia del hombre, que no está inmerso en el constantemente repetido, ciclo vital de la especie (*ibidem*). Lo artificial, lo aunado al mundo de las cosas (la mundanidad), lo que el hombre hace con sus manos. Las cosas mundanas y artificiales que lo protegen de lo natural y biológico, que le dan estabilidad y lo tranquilizan acerca de su propia mortalidad.

c) *La acción*, única actividad que se da entre los hombres sin mediación de cosas o materia, corresponde a la condición humana de la pluralidad, al hecho de que los hombres, no el Hombre, vivan en la Tierra y habiten en el mundo (*ibidem*). La acción del hombre, a la que se refiere Arendt, es la acción política, partiendo de la pluralidad de la humanidad, donde todos los seres humanos son iguales, pero cada individuo es diferente. Sin la acción (sin la acción política) el hombre/mujer nunca será reconocido como tal; no tanto una condición *sine qua non* -sin la cual no-, sino una condición *sine per quam* -por la cual-. En otras palabras, la acción política es lo que dota de reconocimiento al hombre de la *polis* -sociedad, ciudad, estado-.

“Todas las actividades humanas están condicionadas por el hecho de que los hombres viven juntos, si bien es solo *la acción* la que no cabe ni siquiera imaginarse fuera de la sociedad de los hombres” (Arendt, 1993, p. 37). El hombre es un ser social y político, para llevar a cabo *la acción* (acción política) necesita estar entre hombres e interactuar con ellos.

LA ESFERA PRIVADA Y LA ESFERA PÚBLICA EN LA VIDA ACTIVA DEL HOMBRE/MUJER

Arendt establece una diferenciación entre la esfera privada y la esfera pública en la vida activa del hombre. La esfera pública tiene dos significados:

- a) En primer lugar significa que todo lo que aparece en *público* puede verlo y oírlo todo el mundo y tiene la más amplia publicidad posible y b) En segundo lugar, el término *público* significa el propio mundo, en cuanto es común a todos nosotros y diferenciado de nuestro lugar poseído privadamente en él (Arendt, 1993, pp. 59-61).

La acción, parte de la vida activa y de la condición humana del hombre, solo puede desarrollarse en esta esfera pública; donde puede ser visto y oído por los otros y hay un mundo, un mundo de cosas -la mundanidad, en común-. Como plantea Arendt, “ser visto y oído por otros deriva su significado del hecho de que todos ven y oyen desde una posición diferente” (1993, p. 66).

Por otra parte, la esfera privada es una asociación natural en familia, en el hogar. Lo que los hombres realizan en lo privado no tiene mayor significado para

los otros, lo que le importa a hombres y mujeres en lo privado no interesa, ni tiene consecuencias en lo público. Tal como señala Arendt:

Vivir una vida privada por completo significa por encima de *todo* estar privado de cosas esenciales a una verdadera vida humana: estar privado de la realidad que proviene de ser visto y oído por los demás, estar privado de una *objetiva* relación con los otros que proviene de hallarse relacionado y separado de ellos a través del intermediario de un mundo común de cosas, estar privado de realizar algo más permanente que la propia vida (Arendt, 1993, p. 67)

HABLANDO DE EDUCACIÓN Y CIUDADANÍA

Educarse y mantener una estrecha relación con un Estado educador, es una condición cultural que ha sido naturalizada por los mexicanos. Después de todo, el artículo tercero constitucional enuncia que “toda persona tiene derecho a recibir educación”. Ese *toda persona*, significa que todos los mexicanos tenemos ese derecho inalienable. Sin embargo, no cualquier educación. El artículo constitucional en mención, ciertamente menciona que la educación es gratuita y que el Estado rige sobre todo acto educativo en todos los niveles existentes; pero además de lo anterior, y lo relevante en este preciso momento, es que la educación que los mexicanos tienen que recibir debe:

[...] tender a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentar en él, a la vez, el amor a la Patria, el respeto a los derechos humanos y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia (artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos).

Y si no es lo suficientemente claro, remata y asocia esta educación con un sentencioso: *será democrática, entendiendo la democracia como un sistema de vida*. La educación, entonces, que promulga el artículo tercero constitucional, es aquella que forma o debe formar ciudadanos democráticos. Si se busca formar seres humanos con amor a la patria, respetuosos de los derechos humanos y solidarios, ¿no es otra forma de decir que lo que se está promoviendo es la formación de ciudadanos y, más aún, de ciudadanos democráticos? Una cosa es lo que dice la ley y otra lo que de facto es.

Ciudadano es un término que debe su origen a la *polis*, la ciudad griega que representaba la unidad política más importante de su tiempo. Un ciudadano es una persona que por su naturaleza pública y por la condición natural de haber nacido en determinado punto geográfico, tiene derechos, deberes y la obligación de cumplirlos y hacerlos cumplir; actos que relacionan socialmente lo público y lo privado, los cercanos y lejanos, en tanto ciudadanos que se rigen bajo el principio de igualdad.

Educación, de *Educare*, formar e instruir. De acuerdo a Maquiavelo citado por Gutmann, “la buena educación se debe a unas buenas leyes” (2001, p. 345). En México está establecido en la ley que se debe recibir educación, educación para formar ciudadanos democráticos, por lo menos está formulado en la Constitución que nos rige. Entonces ¿por qué no se están formando ciudadanos desde las escuelas? Hay leyes, hay políticas públicas, hay infraestructura.

Es un hecho que hay un distanciamiento entre el pueblo y el Estado; hay desconfianza, y peor: desinterés e indiferencia en participar activamente en los asuntos públicos de la nación y el Gobierno. Los hombres y mujeres no participan en la esfera pública, la esfera política. No hay ciudadanos democráticos, y si los hay están adormecidos. Bien lo expone Gimeno Sacristán, “se ha reducido a las personas a un nivel de pieza de maquinaria” (2011, p. 152), aislados, alejados de lo social y lo público, que es el caldo de cultivo para que el ciudadano se desenvuelva y se desarrolle. La socialidad, participar en lo social y en lo público le da a las personas la garantía de ciertas prerrogativas como la igualdad, la libertad, autonomía y el derecho a participar activa y democráticamente. No hay identidad porque la persona no puede percibirse a sí misma sola; tiene que percibirse en relación a los otros; de esta percepción se crea la identidad como ciudadano que pertenece a una *polis*, un ciudadano democrático que participa.

Por un lado, el derecho constitucional e inalienable de recibir educación, educación democrática; y por otro lado, todas las condiciones negativas que obstaculizan que el ciudadano crezca y se fortalezca en una sociedad democrática: relaciones sociales deterioradas, la violencia, la inseguridad social, el descontento civil ante la actuación de los gobiernos, la nula participación en la toma de decisiones políticas que afectan su vida cotidiana, la manipulación de los medios masivos de comunicación, la pérdida del bienestar, entre otras.

¿Dónde está la escuela? ¿Qué está haciendo la escuela respecto a su papel de formar ciudadanos? Ciertamente el ciudadano se forma en diversos escenarios y en su interactuar con otras personas, pero es indiscutible el papel fundamental de las escuelas para educar-enseñar; ya lo ha señalado Cullen, la escuela es la “institucionalización social de la circulación de saberes” (1997, p. 161). ¿Por qué entonces no está formando ciudadanos? De hecho, forma, pero no está formando ciudadanos democráticos (con amor a la patria, solidarios, respetuosos de los derechos humanos, participativo, públicos, sociales, etcétera). La escuela crea, reproduce y circula los saberes socialmente legitimados, y éstos, no necesariamente son democráticos. La educación en México es un asunto público, está reglamentada y debe cumplir con su función de circular saberes para que los alumnos se apropien de ellos. ¿Cuáles saberes? Informaciones, normas, valores, métodos, técnicas, usos,

costumbres, y todo lo que debe ser aprendido y aprehendido para forjar y conformar en ellos el ser ciudadanos (Cullen, 1997).

La escuela tiene el irrenunciable deber y distinción de enseñar saberes, y también de contruir ciudadanos. De acuerdo con Gimeno Sacristán, la escuela puede estimular en el estudiante “las condiciones personales necesarias para el ejercicio activo y responsable de su papel como miembro de la *polis*” (2011, p. 154). La racionalidad, el pensamiento crítico, la autonomía, los valores cívicos, la disposición para la resolución de conflictos, la solidaridad, la sensibilidad y la comprensión, la responsabilidad y los compromisos cívicos como miembros de la sociedad y la vida política, los derechos humanos y muchos otros saberes, competencias y habilidades a desarrollar, para transformar personas en ciudadanos democráticos.

La consideración de estar en la esfera pública no es suficiente para ser un ciudadano democrático, y menos un ciudadano público y participativo. La vida democrática debe ser alimentada y retroalimentada por lo educativo, de modo que eche raíces, crezca y se fortalezca en la mente y el sentimiento del ciudadano. Si no es así, muy de acuerdo con el señalamiento de Gimeno Sacristán, sería “solo una carcasa de procedimientos de participación formal” (2011, p. 157) y no un fehaciente ciudadano.

La escuela es un medio de cultivo idóneo para la democracia, donde los conocimientos se crean y se recrean en un espacio social reducido, un microambiente sociopolítico donde el estudiante puede practicar, construir y reconstruir su sentido de ciudadanía, donde puede tener voz y voto, actuar en lo público. Los contenidos curriculares de los programas educativos deben incluir, implícita y explícitamente, conocimientos sobre valores, democracia, autonomía, derechos humanos, entre otros, ya mencionados, que coadyuvarían a la formación de ciudadanos, pero además debe respaldar tales contenidos con actividades que promuevan y permitan practicar dichos saberes, tener experiencias reales que los preparen para su desarrollo en la *polis*, en la esfera pública.

Una educación democrática, una educación política, no significa educar y enseñar inclinaciones partidarias, ni sesgos políticos. La educación política, esencial y necesaria para formar ciudadanos participativos y democráticos, es cultivar valores y virtudes, conocimientos y habilidades para participar políticamente en las decisiones que afectan y atañen a la *polis* donde vivimos y nos desarrollamos. La escuela reproduce de forma consciente la esfera social y política para que el estudiante pueda practicar su ciudadanía.

No es requisito indispensable hacer un estudio investigativo rigorista para deducir que el número de ciudadanos democráticos en México es reducido -comparativamente al universo poblacional-. Si observamos el deterioro social

y la corrupción en las instituciones, el Estado fallido en una parte importante del territorio nacional; las familias debilitadas y divididas por las migraciones económicas, la inseguridad social, la inconformidad civil, la escasez, la pobreza, el desapego hacia las relaciones sociales, la falta de patriotismo, etcétera, dan cuenta de los pocos ciudadanos democráticos que participan activa y democráticamente en la esfera pública. No hay participación, no hay peso político. No hay participación ciudadana democrática. Por lo menos no la hay de forma significativa.

¿Por qué la escuela no está circulando saberes democráticos? ¿Por qué la escuela no está formando ciudadanos? ¿Por qué no se cumple la ley que garantiza que todos los mexicanos deben recibir educación, y una educación democrática?

Hay un doble discurso entre lo que la ley dice y lo que el Estado promueve para que se cumplimente esta ley. Por un lado, las políticas públicas avalan que haya un desarrollo educativo en todos los niveles, que promueva saberes y conocimientos avanzados y de primer orden, que coloquen a los mexicanos a la par de naciones más adelantadas en recursos y posiciones económicas. Por otro lado, las políticas económicas promueven la conformación de personas reducidas, aisladas, asalariadas, sin participación, sin voz ni voto, seguidores sin decisión y sin deseo de participación.

La escuela ha quedado en el medio, tiene un propósito, pero su mente y corazón están lejos de siquiera intentar fomentar saberes democráticos. Los planes y programas educativos están alineados, si es que lo están, a los requerimientos del mercado laboral, nunca a los lineamientos del artículo tercero constitucional. No se forman ciudadanos, no se desarrollan todas las facultades del ser humano, no se promueve el respeto por los derechos humanos ni la solidaridad, por lo menos no se hace como tarea prioritaria.

Los problemas educativos, tanto los que se refieren a contenidos propios y concretos de una profesión que se está aprendiendo, además de los problemas para promover la formación de ciudadanos, convergen en que la relación entre educación y ciudadanía son, o deben ser, un *a priori* normativo; conforman ambos la misma ética teórica, son constituyentes uno del otro, indivisibles. No es solo educar y no es solo ser ciudadano, uno y otro se constituyen; se educa y enseña para ser ciudadano; ser ciudadano implica educar a otros, enseñar a percibirse.

De acuerdo con Cullen, la “educación es un síntoma de la ciudadanía” (2004, p. 95); solo el que es ciudadano -persona formada como ciudadana democrática- acontecerá públicamente, se mostrará, tomará posición y emitirá su voz para tomar decisiones en lo público. Es un círculo interminable: para que hombres y mujeres participen en la esfera pública, para que accionen, deben recibir educación ciudadana, a la vez para que haya educación ciudadana en las escuelas, los hombres y mujeres deben participar en lo público, interesarse en lo público e interactuar con los otros.

“La ciudadanía formal tiene que ser educada, formada efectivamente” (Cullen, 2004, p. 97). El ciudadano, por antonomasia, debería ser un pensador crítico con memoria histórica; más allá de tener juicio moral autónomo, debe desarrollar su preocupación por los otros ciudadanos que pertenecen a su *polis*, a su entorno, en los cuales está inmerso. Formar ciudadanos, en la postura hegeliana, es ciertamente formar sujetos morales, pero con *memoria de su ciudadanía* (Cullen, 2004, p. 97). Ciudadanos críticos que no cuestionan por cuestionar el poder, la riqueza o las relaciones del Estado; se trata de la formación de ciudadanos críticos y éticos, autónomos en su singularidad, pero plurales en tanto *son* en relación a los otros ciudadanos.

Partiendo de que la escuela está en deuda con la sociedad, de cumplir y hacer cumplir su tarea de formar no solo profesionales de carrera, sino también ciudadanos mexicanos democráticos, permite analizar y reflexionar el por qué. Y habrá tantas preguntas como respuestas. Particularmente, Carlos Cullen hace un ejercicio de reflexión sobre la calidad en la educación, que es aceptable como explicación de por qué no se está cumpliendo con enseñar y aprender en la escuela.

La escuela y su producción -y circulación- de saberes, está inmersa en un sistema social, que a su vez se relaciona a otros sistemas y subsistemas, como lo político y lo económico. La educación entonces es una acción social, enseñar es una acción social que provoca una transformación en el que es enseñado, hay un aumento de conocimientos, y las condiciones para la resolución de problemas es mejor significativamente.

Ahora bien, siguiendo esta línea de pensamiento, si la escuela está supeditada a un sistema social y enseñar es una acción o tarea social, es lógico reconocer que existe un control social sobre lo que se enseña. El docente está entre los lineamientos del Estado y los requerimientos de la sociedad, por lo menos, aquellos que -en nuestro país- se desarrollan en la educación básica y media superior. ¿Qué pasa con la Universidad, la libertad de cátedra, la autonomía?

Las instituciones universitarias y de educación superior en general, legitiman los conocimientos, no solo porque suplen las necesidades y requerimientos sociales de profesionales que son formados con saberes -métodos, técnicas, informaciones, conocimientos- por medio de un currículo, sino porque institucionalizan la educación. En otras palabras, se apropian de la educación y la forjan según sus principios y normas. ¿Qué significa esto? La autonomía universitaria es más que un mero logro de no injerencia del Estado en sus formas, su autoridad y libertad. La autonomía encierra que la universidad no se condicione por el entorno social, cultural, político y económico, y tome decisiones basadas en sus propios criterios sobre su tarea social de enseñar.

La escuela, la universidad, debe enseñar a ser, además de formar profesionales, debe hacer su tarea social de formar personas en una ciudadanía moderna, una ciudadanía participativa y competitiva.

Volviendo a la calidad en la educación, para Cullen (1997), y lo entendemos así, se refiere a un reconocimiento mutuo entre docente y discente sobre la calidad del deseo de aprender y la calidad del poder de enseñar, como un dúo indivisible. Este reconocimiento es una pretendida búsqueda de uno hacia el otro y del otro hacia el uno. Ambos, docente y discente, deben reconocer tanto el deseo como el poder para establecer la conexión esencial que produzca la enseñanza y el aprendizaje, para que los saberes circulen y se genere el conocimiento. ¿Por qué tal vez se enseña, pero no se aprende? O bien, ¿tal vez se desea aprender, pero no hay quien quiera enseñar?

Este planteamiento pone en la mesa una explicación, sobre por qué hay una desarticulación de la producción social de conocimientos, entre los cuales está la circulación de saberes sobre valores, respeto a los derechos humanos, civilidad, autonomía, ciudadanía, además de los conocimientos curriculares sobre una profesión; debe darse un reconocimiento real entre ambos actores para que se cumpla el proceso educativo.

Las instituciones escolares universitarias, al estar inmersas en lo público, pero también en lo político y lo económico, han permitido, en su mayoría, que permeen en su interior las prácticas que son comunes en el exterior; se han mezclado con el entorno, perdiendo su identidad y su característica de autonomía. Si bien es cierto que la universidad debe preocuparse y ocuparse de las necesidades de la sociedad y resolver su tarea social como institución formadora, debe ser capaz de conservar su sello identitario como ente autónomo, con principios y valores y con una misión formadora de ciudadanos y no solo de profesionales.

¿Para qué se necesitan personas formadas como ciudadanos democráticos? ¿Por qué es necesario que la escuela tome control de su tarea social de formar y forjar ciudadanos modernos, participativos y competitivos? Repasando lo dicho en el inicio: la idea de la *polis* griega, donde el ciudadano era en su esfera pública participante activo de los asuntos colectivos y, como señala Feldfeber (2003), podía interactuar con otros ciudadanos en su calidad de iguales, es un elemento ausente de la agenda del llamado ciudadano mexicano actual, de la gran mayoría.

Además de la falta de formación en todos los aspectos de un ciudadano -el respeto y promoción de los derechos humanos, los valores democráticos, la autonomía, el pensamiento crítico, etcétera- el conocimiento y reconocimiento del concepto de iguales es escasamente imbuido y mucho menos apropiado por estos ciudadanos. No hay sentimiento y esa convicción de sentirse iguales en condición.

No se enseña, no se aprende. No se dan tampoco las condiciones para que se ejerza. Aunque políticamente se denomine a nuestro país como democrático, y se perviva en una serie de normas y políticas aparentemente democráticas, lo cierto es que en la práctica cotidiana se está muy alejado de ello. Los ciudadanos democráticos deben ser participantes activos de lo público y lo colectivo, siendo parte de la toma de decisiones que afectan a todos los ciudadanos, en condiciones de igualdad.

Si el contexto de la democracia que pervivimos es adverso para el ejercicio de una ciudadanía democrática moderna, participativa y competitiva, ¿es permitido para la escuela sustraerse de la tarea de transformar personas en ciudadanos además de profesionales de carrera? Se debe trabajar más y mejor en el significado que se le da a la autonomía en las instituciones uiversitarias.

La Universidad es un espacio público donde se constituye lo social y lo político, es en ella donde deben construirse proyectos comunes de forma colectiva y democrática, donde los estudiantes pueden expresarse, manifestarse, aprender a expresar su ciudadanía. Es tarea pendiente de la escuela, reflexionar sobre su trabajo en la constitución de un ámbito democrático libre, que permita a los estudiantes desarrollarse y crecer.

CONCLUSIONES

Una sociedad democrática está conformada por ciudadanos democráticos y para que éstos existan la escuela tiene que asumir su papel como legitimizadora de los saberes públicos. Los hombres y mujeres deben accionar en la esfera pública para incidir en la toma de decisiones que el Estado y la Nación ejercen. Si no hay participación pública, si no se acontece públicamente, entonces lo que el hombre/mujer hace en lo privado no tiene consecuencia ni repercute en el mundo común.

BIBLIOGRAFÍA

- Arendt, Hannah. (1993). *La Condición Humana*. Editorial Paidós: Barcelona.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. (1917). Artículo 3°, disponible en: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1_270818.pdf, consultado el 2 de octubre de 2018.
- Cullen, Carlos A. (1997). “La calidad en la educación como lucha por el reconocimiento”, en *idem.*, *Crítica de las razones de educar. Temas de filosofía de la educación*, Buenos Aires, Editorial Paidós, pp. 161-185.
- Cullen, Carlos, A. (2004). *Perfiles ético-políticos de la educación*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Feldfeber, Myriam. (2003). “Estado y reforma educativa: la construcción de nuevos sentidos para la educación pública”, en *idem.*, *Los sentidos de lo público. Reflexiones desde el campo educativo ¿existe un espacio público no estatal?*. Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas, pp. 109-127.
- Gimeno-Sacristán, José. (2011). “La cultura y la formación para la ciudadanía democrática”, en *idem.*, *Educación y convivir en la cultura global*. Madrid: Ediciones Morata, pp. 151-209.
- Gimeno-Sacristán, José. (2013). *En busca del sentido de la Educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Gutmann, Amy. (2001). *La Educación Democrática: una teoría política de la educación*. Barcelona: Editorial Paidós Ibérica.
- Urabayan, J. (s.f.). “Hannah Arendt. Biografía”, disponible en la red: <http://www.philosophica.info/voces/arendt/Arendt.html>, consultado el 2 de octubre de 2018.

SEGUNDO APARTADO

LA CONSTRUCCIÓN SOCIAL DEL CONOCIMIENTO MATEMÁTICO, UNA VISIÓN DESDE LA CULTURA

*Moisés Ricardo Miguel Aguilar
Universidad Autónoma de Tamaulipas*

INTRODUCCIÓN

En los últimos años en México, a consecuencia de los malos resultados de los estudiantes ante pruebas estandarizadas internacionales como PISA o nacionales como PLANEA, ha incrementado la preocupación por que los estudiantes de todos los niveles educativos aprendan matemáticas. Nos centraremos en el papel de la cultura para dar una propuesta fundamentada de la necesidad de atender al ser en su individualidad, pero también en su colectivo. Daremos una perspectiva sobre el aprendizaje, visto como la construcción social del conocimiento matemático. Pasaremos por la importancia de la cultura, las instituciones y la técnica, para dar fundamento a esta propuesta que se centra en la función pragmática del conocimiento que da significado y sentido al conocimiento matemático escolar. Se busca concluir en una propuesta educativa, centrada en esta función pragmática del conocimiento matemático como alternativa de cambio a las formas tradicionales de enseñanza aprendizaje.

EPISTEMOLOGÍA DE LAS MATEMÁTICAS

En el sentido de Platón, desde el principio de los tiempos el ser humano ha interactuado con un mundo de las ideas, que es donde se encuentra el conocimiento en su forma pura, universal y permanente. Serán sus acciones en este mundo real (mundo sensible) que le permita al alma acceder a este mundo a través del recuerdo. En este sentido Flores-Miller (2018) nos dice lo siguiente sobre el mundo de las ideas de Platón:

El mundo de las ideas es permanente, es decir, no es mudable a diferencia del mundo sensible que se encuentra en constante e incesante cambio... En tanto el mundo sensible es habitado por las cosas particulares que, a lo mucho, sólo participan de los conceptos universales como meros reflejos nebulosos de éstos.

Y, por tanto, es común pensar que el hombre es incapaz de modificar las ideas que se encuentran en este mundo, es decir su existencia y su forma es indiferente a la existencia del ser humano.

Esta forma de pensar es una idea predominante no solo en la ciencia, sino también en la práctica docente actual, pero, también podemos distinguirla en los libros de texto, en los planes didácticos y en programas de estudio del sistema educativo. El pensamiento recurrente es que el conocimiento matemático es puro, universal y permanente, esto quiere decir que el estudiante tendrá que acceder al conocimiento a través de las acciones que el docente planea para él, donde el fin último de los diseños didácticos es que el estudiante reproduzca el conocimiento como se encuentra escrito en los libros de texto y con los procedimientos específicos que ahí se plasman. Y, por lo tanto, no hay cabida para la creatividad de encontrar caminos diferentes que lleven al mismo resultado que no sean los que ya se encuentran en los libros o planes de estudio. Estas ideas platónicas del conocimiento no permiten que los estudiantes desarrollen habilidades del pensamiento como la estimación, la aproximación y por consecuencia la equivocación o los caminos que no son reconocidos por válidos, ya sea por el profesor o por el libro de texto, que son motivo de represión o reprimenda.

Estas mismas concepciones se reflejan en las pruebas y exámenes, donde se busca que el estudiante reproduzca un procedimiento específico o recuerde un concepto textualmente palabra por palabra.

La matemática educativa es la disciplina que por muchos años se ha preocupado por desarrollar estrategias para mejorar el aprendizaje de las matemáticas; en su evolución según la problemática de estudios, por Cantoral y Farfán (2002, p. 205) se ha catalogado como un momento histórico de la enseñanza de la matemática, *Una didáctica sin alumnos*, donde la escuela solo toma en cuenta al conocimiento puro como fin último y no considera formas en que un estudiante aprende. La didáctica es regida por las formas propias del conocimiento y los procedimientos matemáticos, por lo que el trabajo del docente era la mejor forma de presentar el conocimiento al estudiante. Desde esta visión, el docente era el poseedor del conocimiento y asumía que lo que estaba en el libro de texto era lo que debía presentar al estudiante de la mejor manera, según su experiencia.

Dado el fracaso de los estudiantes, fue necesario comenzar a hacer cambios e incluir nuevos factores en la problemática de estudio de la matemática educativa. Cantoral y Farfán (2002, p. 206) mencionan así: “incluir explícitamente el aprendizaje del alumno como factor central del diseño curricular y para el desarrollo de la instrucción en una clase habitual de matemáticas”. Por lo que una epistemología platónica de la matemática no es suficiente para entender qué es lo que pasa en el fenómeno de enseñanza aprendizaje de la matemática.

¿Qué pasa por la mente de los estudiantes cuando interactúan con las matemáticas? ¿Qué pasa en el cerebro cuando algo queda guardado para siempre y cuando no?

Nosotros enfatizaremos que hay que incluir a la cultura, al estudiante como ser social y a la institución como factores importantes para el aprendizaje de las matemáticas.

CULTURA Y MATEMÁTICAS

¿La matemática es inherente al ser humano? ¿Existe y tiene una forma propia sin la intervención del ser humano? La mayoría de las personas dirían que así es. Pero, hablaremos de la importancia de la cultura, símbolos, la técnica y las instituciones sociales en el quehacer educativo, por lo que será importante hablar de Fullat y su *Antropología Filosófica de la Educación* (1997).

El ser humano como organismo psicobiológico posee un cerebro con grandes habilidades cognitivas que, en la actualidad, parecieran que siempre han estado ahí, pero, que son resultado de su evolución a través de miles de años. La pregunta es, ¿qué fue lo que originó que el ser humano se convirtiera en un ser racional? ¿Qué papel juega la matemática en todo esto?

Para Octavi Fullat, la civilización, como la problematicidad del ser humano, puede ser estudiada desde tres cuestiones: a) La cultura o simbólica hermenéutica, es decir, la forma en que se ve el mundo; b) La técnica o capacidad fabricadora del hombre, es decir, la manera en que el hombre modifica el mundo; c) Las instituciones o estrategias colectivas vista como medios para sobrevivir de la mejor manera en el seno del mundo, es decir, la manera colectiva de instalarse en el mundo.

Entenderemos a la cultura:

[...] como el conjunto de modelos de conocimiento -científicos o no- y de conducta -morales, estéticos, de urbanidad- vigentes en un espacio geográfico y en un momento histórico concreto [...] El lenguaje, los símbolos y la cultura, aunque sea parcialmente, separan al hombre de su derredor natural (Fullat, 1997, p. 70).

La matemática como conocimiento es cultura y por lo tanto la entenderemos como una producción del ser humano. Esta implicación fundamentan la propuesta que aquí se expone. Los símbolos usados en ella vienen cargados del momento histórico y por una finalidad específica situada, no solo histórica sino también culturalmente. Apostamos que al descontextualizar el conocimiento matemático, se despoja no solo de su propósito, sino también del significado que éste posee. Por lo que el conocimiento pierde sentido didáctico y por lo tanto verdadera utilidad en el sentido común. Por tanto, arrastra grandes complicaciones en el aprendizaje, pues no posee su principal característica social con la que nació y se desarrolló.

Ahora hablemos del ser humano que entenderemos como un ser incompleto y donde la cultura será la que le da la posibilidad de completarse. “Sin hombre no hay cultura, por cierto, pero igualmente, y esto es más significativo, sin cultura no hay hombre” (Geertz, 2003, p. 55). La matemática toma un papel importante en la evolución y desarrollo del ser humano. Podríamos decir, sin temor a equivocarnos, que sin matemáticas no habría desarrollo humano; por lo tanto se le ha dado un papel muy importante a la matemática en la formación educativa de todo estudiante. Pero al dotar de la cultura, solo se piensa en la cultura del matemático como profesionalista y se excluye la cultura de estudiante, por lo que, para éste, el conocimiento carece de intención verdadera y termina siendo artificial.

Del trabajo de Hegel sobre la verdad y la certeza de sí mismo, nos interesa hablar de la idea de la conciencia, que no está completa si no es consciente de sí misma, es decir, de la autoconciencia, pero que además es importante por su carácter social, el ser consciente de otras conciencias:

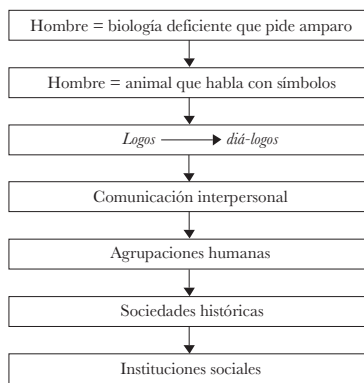
...vendrá para la conciencia la experiencia de lo que el espíritu es, esta sustancia absoluta que, en la perfecta libertad y autosuficiencia de su contraposición, es decir, de distintas conciencias de sí que son para sí, en la unidad de las mismas: Yo es nosotros y nosotros, Yo (Hegel, 2017, p. 95).

En la matemática educativa, cuando el especialista en enseñanza de la matemática fue consciente del estudiante como un factor importante del proceso aprendizaje, sus particularidades y sus formas de pensar y reflexionar fueron tomados en cuenta. Fue hacia la década de los 80 que se comenzaron a introducir a la problemática de la matemática educativa cuestionamientos singulares para la época, tratando de responder a ciertas preguntas: ¿Cómo aprenden las personas? Y comenzaron a realizarse investigaciones de corte cognitivo que después se vieron reflejados en diseños curriculares. A este momento Cantoral y Farfán (2002, p. 206) le llamaron *Una didáctica sin escuela*. Pero, el explicar cómo se aprende desde el punto de vista de la cognición, trajo consigo preguntarse sobre la importancia que tienen las instituciones en la forma en que un estudiante se relaciona con el conocimiento y cómo éste condiciona la interacción.

Al considerar al ser humano como un ser simbólico y social, es necesario hablar de las instituciones. Para Fullat el ser humano se instala en el mundo de manera colectiva y es el lenguaje el que permite la constitución social de aquel.

La palabra nos lleva al diálogo, a la comunicación, a la comunidad, a la sociedad, y por último nos conducirá hasta las instituciones históricas. Para ello Fullat nos muestra la siguiente imagen:

Ilustración 1. Antropología filosófica de la educación (Fullat, 1997, p. 86).



Es en este sentido que las instituciones⁵ juegan un papel importante no solo en el desarrollo humano, sino también en la formación del estudiante. Por lo que es primordial que sean incluidos con sus particularidades y generalidades, con sus complejidades y simplificaciones, con una contemporaneidad. Este momento ha sido llamado *Una didáctica en la escuela, pero sin escenarios* (Cantoral y Farfán, 2002), pero se considerando que “las agrupaciones, la sociedad y las instituciones, son espacios sociales donde la palabra posee un valor originario y fundamental” (Fullat, 1997, p. 85)

Esta será una de las principales características que se debe tomar en cuenta: la comunicación dentro y fuera de las instituciones. Es indispensable puntualizar que las investigaciones se centran en dos polos: “el del saber, aquél de quién aprende y el de quién enseña en un medio determinado, tratando de esclarecer sus relaciones mutuas a fin de “explicar” los diversos fenómenos didácticos que se suceden en el hecho educativo” (Cantoral y Farfán, 1997, p. 208). En su trabajo ellos ponen como ejemplo el caso de los estudios de Fourier sobre propagación de Calor y Convergencia de series infinitas donde, sin las ideas de una, no hubiese podido desarrollar la otra, por lo que la relación del fenómeno físico y las representaciones gráficas planteaban preguntas y se respondían entre ellas, es decir, una relación dialéctica de ambos.

Pero Fourier lo publica como dos productos aislados uno del otro, atendiendo a las exigencias de dos comunidades diferentes; por un lado fue la institución de los matemáticos quien juzga y valida el conocimiento matemático, y por otro la institución de físicos quien juzga y valida el resultado físico, cada una con las características propias; fue un caso donde el conocimiento fue despojado del

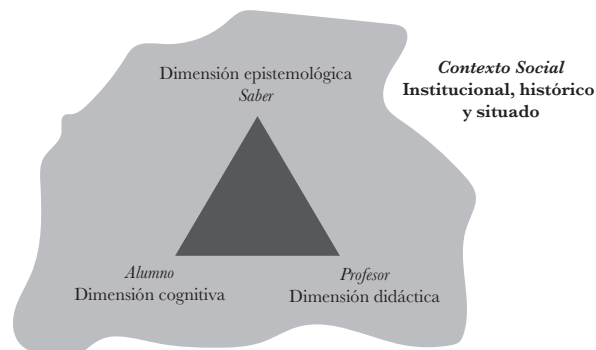
⁵ En el sentido amplio de la palabra, considerando primordialmente a la familia, la escuela, el gobierno, etcétera.

contexto; separar las ciencias fue lo que llevó a que en el sistema fueran presentadas como separadas, excluyendo el fenómeno que le da sentido y significado al conocimiento matemático.

No obstante, el estudio de problemas físicos actuales planteados por la ingeniería requiere del análisis cualitativo y de una representación adecuada. De ahí la importancia de estudiar el contexto físico, a fin de procurar un acercamiento fenomenológico que posibilite futuros diseños didácticos en contextos afines a la ingeniería en las diversas especialidades que lo propicien (Cantoral y Farfán, 2002, p. 210).

Dada la importancia del contexto social, explícito de la cultura situada (este caso en la Ingeniería), es que apuntamos a incluir la Cultura de los actores del proceso enseñanza-aprendizaje, propio de una Institución, en el proceso mismo. Mostraremos un diagrama que propone un triángulo didáctico extendido y que prioriza el análisis sistémico de las dimensiones involucradas en el proceso de enseñanza aprendizaje de la matemática.

Ilustración 2. Triángulo didáctico extendido (Cantoral, 2013, p. 141).



Se considera que la dimensión sociocultural permea cada elemento del triángulo. Con ello podemos decir que el polo *saber* posee una herencia cultural, social, circunstancial, particular, pragmática y situada, que le ha permitido emerger y evolucionar; en tanto que los polos alumno y profesor se reconocen como sujetos históricos, individuales y colectivos, con intencionalidades diferentes en un aula extendida (Cantoral, 2013, p. 141).

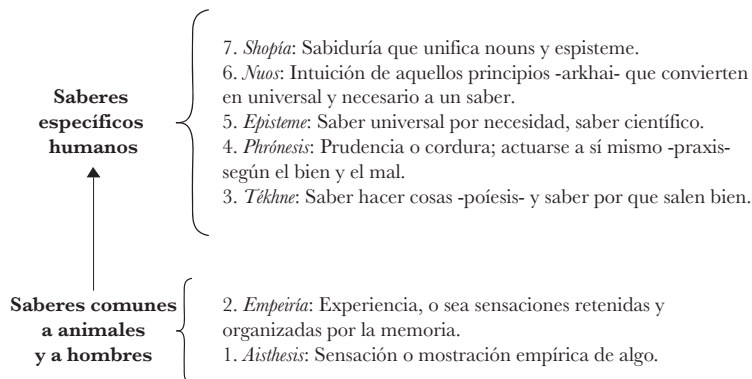
Es de esta forma que tiene sentido hablar de *la construcción social de conocimiento matemático*. Si consideramos a la técnica como una habilidad del hombre, de la que carece de naturaleza *-physis-*, se trata de una producción o fabricación

-*poiesis*- de algo, gracias a que en la mente del artífice existe un diseño de lo que va a producirse... (Fullat, 1997, p. 74).

Consideramos que fue ésta la que permitió al ser humano modificar el mundo natural por necesidad, conveniencia o comodidad. Por lo que la técnica, en otras palabras, es propia del hombre en un momento, lugar y situación específica. La matemática juega un papel en el desarrollo de la técnica, como un conocimiento que puede evolucionar a ser saber científico (Fullat, 1997, p. 74).

Aristóteles aborda el saber técnico como un saber específico, frente a otras modalidades de saber y con respecto a la construcción del saber pasando por los distintos saberes. En la cima se encuentran los saberes comunes a animales y a hombres, que parten de la experiencia y los sentidos, pero también se tratan los saberes específicos de los seres humanos, saberes de mayor nivel y por tanto a los que el sistema educativo debería de apuntar, en nuestra visión, sin la descontextualización del conocimiento, ni en la construcción ni en la búsqueda de la institucionalización de éste.

Ilustración 3. En saber según Aristóteles (Fullat, 1997, p. 74.)



La ilustración 3 muestra la propuesta de Aristóteles y cómo se parte de los conocimientos comunes a animales y al hombre, y que luego evolucionan hacia niveles más altos de conocimiento, donde podemos ubicar a la sabiduría en el nivel más alto. Hemos identificado que la práctica docente tradicional tiene invertido este proceso, pues se parte del conocimiento en su forma más pura, en matemáticas específicamente sin contextos, y se busca llegar a la aplicación de este conocimiento como fin último.

La técnica junto con la cultura y las instituciones dan sentido a una propuesta de construcción social del conocimiento matemático, contraponiendo a la práctica

tradicional de enseñanza-aprendizaje de las matemáticas. Poniendo en el centro del proceso la práctica situada del que aprende, aprovechando su experiencia para profundizar respecto a lo que se percibe relacionándolo con lo que se sabe de las cosas, lo que se sabe hacer.

...resulta conveniente considerar que, en términos de la actividad humana, el conocimiento es una tendencia hacia una disposición para hacer (función pragmática) y para decir (función discursiva) ante situaciones específicas del mundo real, tendencias guiadas por normas e identidades (funciones normativas e identitarias)... para recuperar al conocimiento se debe regresar a su acción de partida, la acción de conocer (Cantoral, 2013, p. 207).

Es decir, el conocimiento por sí mismo está cargado de diferentes funciones que habitualmente no están consideradas en la práctica docente actual, y que requiere ser situado y contextualizado.

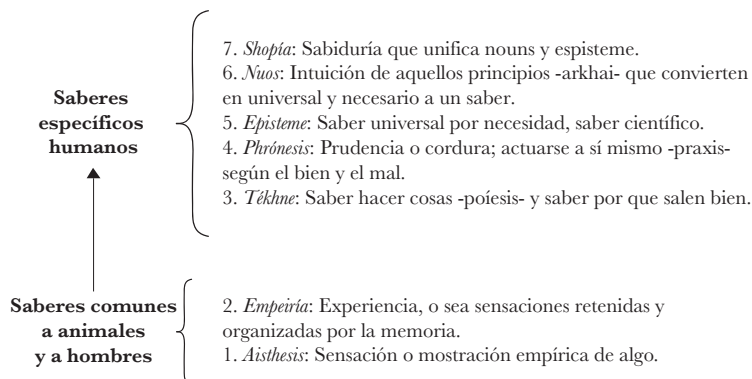
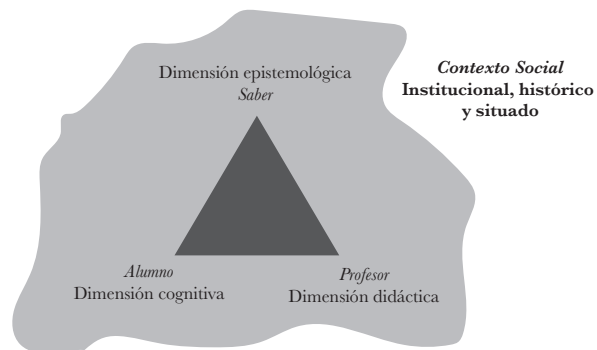
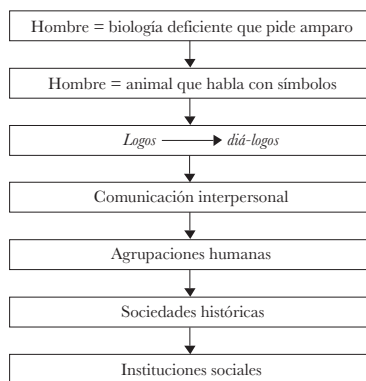
CONCLUSIONES

Los conocimientos matemáticos que se encuentra en los programas de estudio del sistema educativo básico en México, son herramientas o técnicas que surgieron de la necesidad del ser humano, por lo que vienen cargados de la cultura en su génesis, pero al ser posesión de un grupo de profesionales de las matemáticas, fueron descontextualizadas en búsqueda de la sabiduría; por las características propias de esta institución, así fue como fueron presentados a la sociedad. El error más grande fue pensar que así deberían ser los procesos educativos. Los conocimientos tienen una carga socio-cultural específica, la del Matemático, pero en la realidad el porcentaje de los estudiantes que se dedican a esta profesión es muy bajo. Lo que podemos asegurar es que, al dotar nuevamente al conocimiento matemático de sus rasgos socioculturales, situados e institucionalizados en la cultura del estudiante, de la comunidad que los rodea y de la que podría ser su profesión, le otorga al conocimiento sentido y significado y, de tal modo, la matemática se convertiría en una herramienta que permita al ciudadano ser más reflexivo, crítico y pensante. De esta forma, consideramos al estudiante no sólo como un ser en su individualidad, sino como un ser en colectivo, al incluir la cultura particular de cada estudiante y colectiva de la comunidad, partiendo de la práctica para dar sentido y significado al conocimiento matemático. Por lo tanto, apostamos a que esta propuesta podría apuntar a la formación de un sujeto educativo más autoconsciente, reflexivo, no sólo de sí mismo, sino de su entorno y de las explicaciones de por qué suceden las cosas, que ejerza conscientemente su libertad, que trascienda su propia cultura.

BIBLIOGRAFÍA

- Cantoral, Ricardo y Farfán, Rosa. (2002). “Matemática Educativa: una visión de su Evolución”, en *Revista Educación y Pedagogía* 15 (35), pp. 203-214.
- Cantoral, Ricardo. (2013). *Teoría Socioepistemológica de la Matemática Educativa. Estudios sobre construcción social del conocimiento*. México: Gedisa.
- Flores-Miller, Guillermo. (2018). “El conocimiento”, en *idem.*, *Antología del curso Multirreferencialidad y Educación*, Programa de Doctorado en Gestión e Innovación Educativa, UAM-CEH, UAT, inédito.
- Fullat, Octavi. (1997). *Antropología filosófica de la educación*, Barcelona: Ariel.
- Geertz, Clifford. (2003). *La interpretación de las culturas*, Barcelona: Gedisa.
- Hegel, Georg W. F. (2017). *Fenomenología del espíritu*. México: FCE.

IMÁGENES



**TERCER
APARTADO**

**REFLEXIONES SOBRE LAS POLÍTICAS
EDUCATIVAS**

TERCER APARTADO

LA LAICIDAD EDUCATIVA EN LAS PRIMERAS DÉCADAS DEL SIGLO XX

Arcadio A. García Cantú

Universidad Autónoma de Tamaulipas

Guillermo Flores Miller

Universidad Autónoma de Tamaulipas

Koryna I. Contreras Ocegueda

Universidad Autónoma de Tamaulipas

INTRODUCCIÓN

La educación ha sido un instrumento valioso, transmisor de conocimientos, ideologías y formas de pensar dentro de una sociedad, que tiene como finalidad formar individuos integrales que contribuyan al desarrollo de un país. No obstante, con el paso del tiempo la educación ha sido visualizada también como un arma intelectual, y por ello, en constante disputa. En los siglos XIX y XX en México, la lucha por poseer el control de la educación generó un enfrentamiento entre la Iglesia y el Estado. En el siglo XIX se comienza a ver este enfrentamiento, pero más notorio en el XX, cuando el Estado cuenta con el apoyo jurídico constitucional para minar la labor educativa de la iglesia y sus adeptos. Junto con ello, para el año de 1921 se crea un organismo encargado de orientar los proyectos educativos de México, la Secretaría de Educación Pública (SEP), que si bien no es el primer organismo encargado de la educación en el país, sí es un organismo que con el paso del tiempo logra su consolidación.

A cien años de promulgada la Constitución Mexicana de 1917, reviste importancia el análisis de su conformación, cambios y pertinencia social. Si bien es cierto que los 136 artículos que contiene la Carta Magna son relevantes y tienen su razón de ser, en el común de la población, cuando se hace referencia a la Constitución, son alusión indispensable los artículos 3°, 27° y 123°, sobre la educación, tierras y trabajo respectivamente. Para el interés que nos atañe, analizaremos cómo socialmente se ha construido e implementado la educación laica en el México en las primeras décadas del siglo XX.

Particularmente, este ensayo tiene como finalidad analizar y describir el desarrollo de la laicidad en México de 1917 hasta la década de los cuarenta del siglo XX, a partir de lo indicado en el artículo 3° constitucional. Se elige esta periodicidad, porque el impulso educativo a nivel constitucional se sitúa dentro de lo que la historiografía define como “El nuevo estado”. Además, porque se soporta de

políticas educativas, instituciones y personajes con ideas definidas sobre el papel de la educación, al menos en lo concerniente al sentido laico. El interés también recae, porque en las casi tres décadas de haberse establecido la orientación de la educación y el papel del Estado en ella, descrito en el artículo 3° de 1917, sufre modificaciones en 1934 y 1946. Si bien es cierto, hay rasgos en común que deben analizarse, particularmente el porqué se llevaron a cabo estos cambios constitucionales, y qué papel jugó el Estado y la sociedad en la construcción de una educación laica.

Para darle claridad al desarrollo de este ensayo, se tienen dos momentos: en el primero, se detallan las similitudes y diferencias que existieron en los artículos terceros de 1917, 1934 y 1946. Así también, se analizarán las controversias de redacción y numeralía de los artículos mencionados; en un segundo término, se describirá cómo se dio el proceso laico educativo en la sociedad y cuáles fueron sus implicaciones.

LOS ARTÍCULOS TERCEROS DE 1917, 1934 Y 1946

La Constitución Mexicana a lo largo una centuria ha sufrido modificaciones, esto se debe, en parte, a que las actualizaciones y cambios deben de responder a los tiempos actuales. México pasó de ser un país mayormente rural en las primeras décadas del siglo XX, a uno urbano en el XXI. Las poblaciones migraron del campo a la ciudad y con ello nuevas prácticas sociales que alteraron la vida en México. Para que las leyes jurídicas no perdieran vigencia y respondieran a las “nuevas necesidades” de la sociedad, la Constitución ha modificado la mayoría de los artículos que la conforman. De los 136 artículos existentes, 114 han sufrido alguna modificación, solo 22 de ellos siguen a letra igual que en 1917. Con respecto a su redacción, se triplicó el número de palabras que la constituían originalmente. Es decir, de 22 168 palabras pasó a 65 979. Dentro de las modificaciones que se han comentado, el artículo 3° ha sido uno de los que ha cambiado.

Con respecto a los datos numéricos en los artículos terceros de la Constitución de 1917, 1934 y 1946, se pueden observar cambios notables en su estructura. El artículo 3° de 1917 (DOF, 1917, pág. 149) contiene 71 palabras, el de 1934 (Cámara de Diputados, 2003, pág. 3), 371 y el de 1946 (DOF, 1946, pág. 3), 532. Su modificación no solo trajo un aumento progresivo en palabras, sino también en su estructura. El artículo original no presenta fracciones, a diferencia del artículo 3° de 1934, que cuenta con 7, y el de 1946 con 8 fracciones y 3 incisos. La próxima modificación al artículo se presentaría hasta 1980 y en esencia se continuó con la misma redacción que la de 1946, con el agregado de una fracción (Cámara de Diputados, 2003, pág. 3).

La vigencia del artículo varió en tiempo y periodos presidenciales. El artículo 3° de 1917 estuvo vigente durante 17 años y 10 meses, en los periodos

presidenciales de Venustiano Carranza (1917-1920), Adolfo de la Huerta (1920), Álvaro Obregón (1920-1924), Plutarco Elías Calles (1924-1928), Emilio Portes Gil (1928-1930), Pascual Ortiz Rubio (1930-1932) y Abelardo Rodríguez (1932-1934). El artículo de 1934 tuvo vigencia prácticamente durante doce años en los periodos presidenciales de Lázaro Cárdenas (1934-1940) y Manuel Ávila Camacho (1940-1946). El artículo de 1946 tuvo una vigencia de 33 años 6 meses en los periodos presidenciales de Miguel Alemán Valdés (1946-1952), Adolfo Ruiz Cortines (1952-1958), Adolfo López Mateos (1958-1964), Gustavo Díaz Ordaz (1964-1970), Luis Echeverría (1970-1976) y José López Portillo (1976-1982).

¿Qué nos arrojan estos datos? Que las primeras dos “reformas” al artículo 3º, la del 1934 y 1946, se dieron en un periodo no mayor de 30 años con 9 presidentes de la República. La próxima modificación educativa se presentaría hasta el año de 1980, es decir, 33 años y seis meses de duración con 6 presidentes. Cabe hacer mención que a partir de 1934 los periodos presidenciales han sido de 6 años de manera continua. En un periodo menor a tres décadas, el artículo 3º ha estado redactado de manera distinta tres veces, discrepando de la reforma educativa de 1980, que en duración es mayor con una sola modificación, pero que además, continuó en esencia igual hasta la modificación de 1992. Es decir, la vigencia de lo expresado en 1946 tuvo una duración de 46 años (Cámara de Diputados, 2003).

En contenido, el artículo 3º de 1917, 1934 y 1946, mantiene explícitamente clara la laicidad educativa y la gratuidad (al menos para el nivel de primaria). La cuestión de obligatoriedad aparece indicada en los artículos terceros solo de 1934 y 1946. Para el caso de tercero de 1917, no aparece, pero sí en el artículo 31 de esa misma constitución que señala:

Son obligaciones de los mexicanos: I.-Hacer que sus hijos o pupilos, menores de quince años, concurren a las escuelas públicas o privadas, para obtener la educación primaria elemental y militar, durante el tiempo que marque la ley de Instrucción Pública en cada Estado (DOF, 1917, pág. 149).

Así también en los artículos terceros de 1934 y 1946 aparece en la redacción la figura constitutiva del Estado -Federación, Estados y Municipios- que no se observa anunciada en la de 1917. Lo que queda evidente en los tres artículos de los años tratados, es el impedimento a cultos o grupos religiosos de intervenir en la educación y una advertencia a las escuelas particulares que, de no sujetarse a las disposiciones de las autoridades, podían ser clausuradas.

A letra el artículo 3º de 1917 dice:

La enseñanza es libre; pero será laica la que se dé en los establecimientos oficiales de educación, lo mismo que la enseñanza primaria, elemental

y superior que se imparta en los establecimientos particulares. Ninguna corporación religiosa, ni ministro de algún culto, podrán establecer o dirigir escuelas de instrucción primaria. Las escuelas primarias particulares sólo podrán establecerse sujetándose a la vigilancia oficial.

En los establecimientos oficiales se impartirá gratuitamente la enseñanza primaria (DOF, 1917, pág. 149).

Dos detalles a analizar, se hace alusión a la enseñanza y no propiamente a la educación, así como también, se menciona el sentido laico de la educación, pero solo la que se imparta en instituciones educativas. Bajo esta controversia el sentido libre parecería perder sustancia al acotarle el sentido laico, que para el caso no sería libre. O bien, abre una brecha donde los padres de familia podrían enseñarles a sus hijos de manera independiente y fuera de establecimientos educativos públicos y particulares la educación religiosa.

Se entiende que la enseñanza en establecimientos oficiales o particulares se supedita al concepto general de la educación, que es más amplio por tener implicaciones tanto en el aula como en la vida social. Pero mientras la enseñanza libre permita que en casa el hijo-estudiante pueda recibir enseñanza religiosa, contraviene a los intereses de la educación y enseñanza que se imparte bajo “explicaciones científicas” en las escuelas. Estas controversias se intentan subsanar en los artículos de 1934 y 1946, en donde ya aparece el concepto como tal de educación y Estado (órgano encargado de impartir la educación oficial), y se elimina el concepto de enseñanza libre.

Las modificaciones se dieron, pero no fueron del todo la panacea de los problemas de la educación. A estos cambios vinieron nuevas problemáticas. El artículo 3° de 1934 en sus primeros párrafos estableció lo siguiente:

La educación que imparta el Estado será socialista, y además de excluir toda doctrina religiosa, combatirá el fanatismo y los prejuicios, para lo cual la escuela organizará sus enseñanzas y actividades en forma que permita crear en la juventud un concepto racional y exacto del universo y de la vida social. Sólo el Estado -Federación, Estados, Municipios- impartirá educación primaria, secundaria y normal (Cámara de Diputados, 2003, pág. s/p).

Este artículo clarifica el sentido laico, pero carga ideológicamente la postura socialista que deberá asumir la educación. Esto recrudesció la etapa cristera y violenta del país entre los adeptos católicos y el Estado. Junto con ello, la idea de enseñar el concepto exacto del universo y de la vida social aleja el cumplimiento de las pretensiones educativas que se perseguía en este artículo reformado. No existe, ni existirá educación, programa o planes de estudios que logren enseñar, bajo exactitudes,

concepciones del universo y de la sociedad, por ser campos que siempre están en constante replanteamiento por los conocimientos nuevos que surgen en el tiempo.

En este artículo 3º de 1934 ya aparece el concepto de educación y no solo el de enseñanza, que pretenden apoyar el desarrollo educativo de los estudiantes y la comunidad, no solo en la escuela sino también en la sociedad. Esta visión se recupera en el artículo de 1946, en donde también se continúa excluyendo corporaciones y dogmas religiosos en la educación.

En las primeras líneas este artículo establece lo siguiente:

La educación que imparta el Estado -Federación, Estados, Municipios- tenderá a desarrollar armónicamente las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la patria y la conciencia de solidaridad internacional, en la independencia y la justicia.

I. Garantizada por el artículo 24 de libertad de creencias, el criterio que orientará a dicha educación se mantendrá por completo ajeno a cualquier doctrina religiosa y, basado en los resultados del progreso científico, luchará contra la ignorancia y sus efectos, las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios (DOF, 1946, pág. s/p).

Las adecuaciones constitucionales siempre tratarán de responder a los tiempos en curso. Para 1934 el artículo 3º estaba bajo cargas ideológicas y modelos económicos marcados: capitalismo y socialismo (comunismo). El primero venido a menos por no ser la ideología que resolviera los problemas sociales, al contrario, los agravó con el derrumbe financiero de 1929 en el mundo; el segundo tomando fuerza, más por una alternativa de esperanza que por un peso social que resolviera las problemáticas. Bajo ese escenario, en México, se apuesta por acoger la ideología socialista y darle en algunos ámbitos el impulso. Ejemplo de lo anterior fue la educación, la cual sería la encargada de sentar las bases de transformación social en el espacio donde se unen las primeras agrupaciones familiares: la comunidad.

De los artículos terceros de 1917, 1934 y 1946, el más radical y controversial fue el de la década de los treinta y también a su vez el de menor duración. Los cambios en la década de los cuarenta al artículo 3º se dieron en un escenario mundial distinto, donde concluidas las cuestiones bélicas de la Segunda Guerra Mundial, los países modifican sus políticas interiores y exteriores. Para el caso mexicano, la educación sería uno de los pilares para poner en marcha parte de esta nueva configuración política. Es por ello que se sentó en la redacción del artículo 3º un sentido amplio de la educación en apoyo a la escuela y la propia comunidad, en donde ésta tendría el compromiso de “desarrollar armónicamente las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la patria y la conciencia de

solidaridad internacional, en la independencia y la justicia” (DOF, 1917, pág. s/p). La educación fomentaría el patriotismo (ideas nacionalistas) y a la vez un sentido solidario (ideas pacifistas). *Es decir, nos protegemos pacíficamente. De ser necesario luchamos por la patria, pero mientras no se nos ofenda seremos amigos solidarios.*

Todo lo hasta aquí descrito permite ver un panorama cambiante de lo estipulado en el artículo 3° de los años de 1917, 1934 y 1946. Aumenta la redacción de lo expresado en cada artículo dependiendo el año y con ello en parte su vigencia constitucional. En contenido hay variantes, pero ciertas similitudes que se mantienen desde el principio, como el sentido laico y gratuito (al menos para el nivel de primaria). Pero las ideas constitucionales carecen de sustento cuando en la práctica no se realiza lo que se estipula en los artículos. Se cae en la omisión o violación cuando no se cumple el espíritu de la ley. Es pertinente por ello, analizar y describir el actuar de los involucrados en este proceso educativo en lo que concierne a la laicidad. Así, veremos a continuación que las autoridades federales, estatales y municipales, así como los secretarios de educación, directivos y profesores impulsan estos proyectos educativos. Y a su vez, cómo estas acciones son recibidas por las comunidades, organizaciones civiles, padres de familia e hijos-estudiantes.

DESARROLLO DEL LAICISMO EN MÉXICO

No obstante los intentos del Estado por hacer suya la impartición de la educación durante el siglo XIX, la enseñanza religiosa predominó durante ese tiempo (Galván, 2002, pág. s/p). En 1833 se visualizan los primeros intentos por separar la injerencia religiosa en la educación de los asuntos del Estado. Uno de los impulsores de estas acciones laicas fue Valentín Gómez Farías, pero su intento resultó inútil al no lograr cambios significativos en este aspecto. Dos décadas más adelante, la Constitución de 1857 ordenaba en el artículo 3° que la educación sería libre. En las leyes de Reforma de Benito Juárez se establecía, entre otras cosas, la separación de las funciones de la Iglesia y el Estado, acotando que este último tendría la facultad para darle una nueva orientación a la enseñanza. Para 1874, con Sebastián Lerdo de Tejada, aparecen nuevos intentos laicos, pero es tal la oposición de los conservadores y los religiosos que los avances en la materia fueron mínimos. Otras iniciativas laicas se presentaron con Gabino Barreda, bajo la escuela positivista, véase: Sotelo, J. (2002). Se puede resumir que la laicidad a través del siglo XIX, fue difícil de llevar a cabo por el arraigo cultura clerical heredado del México novohispano.

Ya iniciado el siglo XX, los Hermanos Flores Magón, militantes del Partido Liberal Mexicano, proponían que:

[...] la Iglesia, cualquiera que fuera, debía quedar al margen de la educación, que estaría sólo en manos del Gobierno [...] Era necesario [...] acabar con

las escuelas dependientes del clero para llegar a la verdadera democracia con vista al progreso, la paz y la fraternidad (Montes de Oca, 1998, págs. 27-28).

No en vano se dice que la educación que se impartía en las escuelas del siglo XVIII en México enseñaba el error, que la del siglo XIX, no lo enseñaba pero lo toleraba y que la del XX lo combatía (Montes de Oca, 1998, págs. 29-30); esto en una clara alusión a la educación religiosa. Esta aseveración es demasiado reduccionista e imparcial, pero en términos generales coincidía en mucho con lo sucedido a principios del siglo XX, la educación religiosa se estaba combatiendo.

Durante la etapa de 1910 a 1917, en la que sucedió el periodo armado principal de la Revolución Mexicana, se continuaría con este impulso laico. Venustiano Carranza, en su afán de expandir la educación por todo el país, le impregna a la enseñanza un sentido *gratuito, obligatorio, libre* y por supuesto *laico*, al menos en la enseñanza primaria. Para el nivel de enseñanza superior sólo aplicó los términos libre y laico. Es preciso mencionar que en estos años por enseñanza o carácter laico se entendía “la enseñanza ajena a toda creencia religiosa, la enseñanza que transmite la verdad y desengaña del error inspirándose en un criterio rigurosamente científico” (Bremauntz, 1943, pág. 64). No obstante, lo estipulado en el artículo de darle un sentido libre y laico a la enseñanza, podría verse como una contradicción, porque esa libertad de la que se hablaba no aplicaba la enseñanza religiosa. O bien, se podría interpretar como en su momento se percibía, que el Presidente Carranza no quería una lucha frontal con los clericales, razón por la cual dejó una posible grieta legislativa para que ellos tuvieran su cambio de acción en esa libertad de enseñanza (Septién, 2004, pág. 90).

Ese coqueteo de no ser estrictamente laico, o bien dejar la puerta abierta a cualquier interpretación legal con el sentido libre, no impedía a que padres de familia de tendencia conservadora levantaran la voz y se organizaran para que se desechara la inminente reforma educativa. Eso se observa con las cartas enviadas por la Unión de Madres Católicas de Monterrey a la asamblea constituyente, por considerar que lo que se buscaba era “una educación atea, impía”, que afectaba seriamente sus propios intereses. En el mismo tenor se encontró La Sociedad Mexicana contra la Violación de la Libertad de Enseñanza, que sería a la postre la base de otras organizaciones de padres de familia en defensa de la enseñanza libre y religiosa (Septién, 2004).

Se presentó la propuesta de reforma del artículo 3º Constitucional de 1917 ante el Congreso Constituyente, la misma se aprobó con 99 votos a favor, por 58 en contra. En dicho artículo se estableció entre otros detalles lo siguiente: “La enseñanza es libre. Pero será laica la que se dé en establecimientos oficiales

de educación”; se limitó la intervención de algún ministro o corporación religiosa en la educación. También se mencionaba que la enseñanza sería gratuita en los establecimientos oficiales (DOF, 1917).

Además del artículo 3° se reformaron también el 5°, el 24°, el 27° y el 130° que afectaron directamente la función del clero. Las protestas y los rechazos a estas modificaciones constitucionales no tardaron en presentarse, y durante el mismo mes después de haberse emitido las reformas, el Episcopado negó cualquier validez y se opuso a su cumplimiento (Sotel- Inclán, 2002, pág. 246). Además, para ese año se constituyó la Unión Nacional de Padres de Familia (UNPF), organismo paraeclesial, de obediencias a las autoridades eclesiásticas. Fue una sociedad que entre sus líderes contaba con una base de profesionistas que con el tiempo se convirtieron en el brazo de acción de la Iglesia católica, que buscaron siempre la libertad de enseñanza para sus hijos, esa enseñanza por supuesto era religiosa (Septién, 2004, pág. 94). Las manifestaciones de inconformidad continuarían para finales de esa década y principios de la siguiente.

Cabe recordar que la enseñanza para ese entonces se encontraba en manos de las distintas entidades, por lo que se puede comprender su variado cumplimiento. Por ejemplo, en los estados de Michoacán, el Estado de México, Jalisco, Colima, Guanajuato, Hidalgo, Zacatecas y Durango, predominó la injerencia religiosa, por lo que poco se pudo hacer para cumplir lo dictado en el artículo 3°. Caso contrario ocurrió en los estados de Sonora, Veracruz, Yucatán y Tabasco, lugares donde se llevaron a la práctica acciones laicas. Por ejemplo, en Yucatán y Tabasco, con anterioridad se enseñaba la educación racionalista; tal educación al igual que la socialista y laica, miraban a la enseñanza religiosa como su principal obstáculo (Blanco, 2002). En ese sentido, se observa que costó mucho menos trabajo la implementación de la educación laica en estos lugares que en otros de la República.

En cuestiones administrativas, en las dos primeras décadas del siglo XX la educación estaba a cargo de la Dirección General de Instrucción Pública. En 1921, esta institución deja de ser la encargada de la educación y la administración educativa pasa a manos de la Secretaría de Educación Pública (SEP) fundada en julio de 1921 (Matute, 2002, pág. 173). En Colima, por ejemplo, se estableció una Delegación de la SEP en 1922. Al año siguiente, centralizado el sistema educativo, el sostenimiento pasó al estado, dejando sólo el mantenimiento de las escuelas rurales y de las cabeceras municipales a la Federación (Huitrón, 1985, págs. 234-235). Ante tales circunstancias, en Colima, como en Hidalgo y Durango, el Gobierno Federal sólo se limitó a establecer convenios, y a brindar ayuda mediante subsidios o simplemente a realizar trabajos paralelos e independientes (Loyo, 1998, pág. 116).

Para el año de 1925 surge La Liga Nacional Defensora de la Libertad Religiosa (LNDLR), asociación que busca la unión de todas las organizaciones católicas del país para que por medios pacíficos realizaran acciones que detuvieran el avance laico en materia educativa, que se estaba teniendo desde lo legislativo y lo gubernamental. Más adelante serían parte del boicot económico contra el país; posteriormente se vieron involucrados, como gran parte de regiones en donde se profesaba fervientemente la religión católica, en la denominada “Guerra Cristera”, o “Cristiada” (1926-1929) (Mutolo, 2005).

Las confrontaciones Estado-Iglesia se agudizaron con la llegada de Plutarco Elías Calles (1924-1928) al gobierno mexicano. El nuevo presidente no cesó en buscar la laicidad educativa y en 1926, presentó un intento legal para separar a la Iglesia de la educación en el Reglamento para Escuelas Primarias Particulares del Distrito y Territorios, que establecía entre otras cosas:

[...] los colegios particulares no deberían tener ninguna indicación de naturaleza religiosa o dependencia de corporaciones religiosas (artículo 5° b); ninguna capilla u oratorio destinados al culto (artículo 6° a); tampoco decoraciones, pinturas o estampas de naturaleza religiosa (artículo 6° b); el director no será religioso o ministro de algún culto; las escuelas se sujetarían al plan de estudios de la SEP; los programas se desarrollarían según el artículo 3° de este Reglamento; se adoptarían los mismos libros de textos y si se usaren otros, se notificaría a la SEP; se seguirían los mismos métodos educativos y la misma escala de calificaciones (Meneses., 1986, pág. 500).

Este reglamento fue discutido por algunos integrantes de la Unión de Colegios Católicos, que crearon una Comisión conformada por integrantes de este grupo y por profesores quienes representaban a la SEP. De esa reunión se dictaminó que el Reglamento se llevaría a cabo a excepción de los incisos “a” y “b” del artículo 6, advirtiendo además que las escuelas que no cumplieran con el Reglamento serían clausuradas (Meneses, 1986, pág. 502).

Más radical fue la llamada Ley Calles de 1926, documento del “Código Penal para el Distrito Federal y Territorios Federales sobre delitos de fuero común y delitos contra la Federación en materia de culto religioso y disciplina externa”. Con esta reglamentación se podían llevar presos a los simpatizantes clericales que violentaran lo establecido en las leyes constitucionales, por ejemplo, personas con emisión de votos religiosos o que enseñaran en establecimientos educativos de primaria (Mutolo, 2005, pág. 25).

Cuando en algunos lugares la ley se ponía en práctica y los clericales veían que sus esfuerzos y manifestaciones no daban resultado, movilizaban a los simpatizantes

católicos para atentar incluso contra la integridad del maestro. Se describen algunos ejemplos de lo que ocurrió en Colima, donde poblaciones católicas tomaron la justicia por su propia mano y en Tepames intentaron descargar su ira sobre un profesor de educación pública federal que logró escapar (Gutiérrez, 1995, pág. 263). Pero más ruin resultó lo que se vivió en la escuela rural federal de Pueblo de Comatlán, en Manzanillo: allí, el maestro del plantel Crescencio Figueroa, fue atacado y despojado de sus pertenencias por un grupo rebelde religioso, quienes además tuvieron la osadía de quemar el local educativo (AHSEP, 1928).

Pero los católicos, en obediencia a las indicaciones de los clérigos, en un acto de rebeldía y para diezmar la función de la enseñanza que impartía el estado de Colima, decidieron no enviar a sus hijos a las escuelas públicas; la supuesta razón era que los educadores del gobierno enseñaban bajo la inmoralidad y podían corromper a la niñez (Gutiérrez, 1995, págs. 272-275). Esa fue una práctica muy común que se replicó en otras entidades de la República. Incluso los discursos por desvirtuar los avances educativos en materia educativa fueron más ofensivos y denigrantes.

Elías Calles, manifestaba que la Iglesia Católica, era un obstáculo para el progreso social mexicano. Los católicos, no obstante, continuaron con la propagación de su enseñanza religiosa. Los clérigos asistían a casas particulares, donde se reunían pequeños grupos de niños quienes recibían dicha enseñanza; tal situación era denunciada por el gobierno (Huitrón, 1985, págs. 31-33). Pero éstas no eran las únicas acciones que realizaban los católicos. Para legalizar su situación con respecto a su enseñanza y establecimientos, presentaron en 1928 ante el Congreso una nueva reforma del artículo 3° en el que proponían:

La enseñanza es libre, la que se imparta en las escuelas oficiales estará sujeta a las condiciones que fijen las leyes, las cuales no podrán atacar la religión, ni la libertad de los educandos para practicarla y dicha enseñanza será gratuita, tratándose de la instrucción primaria. En los establecimientos de enseñanza privada se puede enseñar libremente la religión que juzguen conveniente los padres de familia, en su representación, los que los dirigen y sostienen (Vázquez, 1970, pág. 146).

Fue sin duda durante el periodo de Elías Calles que la lucha por desterrar al clero de la educación se agudizó. Los ideales anticlericales del Presidente eran conocidos, su antecedente como gobernador de Sonora así lo marcaba. Pero los ideales de Calles no se limitaban sólo a esto; en cuestión educativa llegó a impulsar el desarrollo de campañas de alfabetización para el medio rural en el país, se crearon Misiones Culturales, Casas del Pueblo y Normales Rurales.

Los propósitos de la cruzada educativa no sólo fueron estrictamente educativos: al maestro se le asignó también el papel de contribuir al cambio de las estructuras económicas, políticas y culturales en las comunidades rurales, constituyéndose así en importantes agentes de la revolución (Bassols, 1964, pág. 180).

Esta visualización que se tenía del maestro como generador y pieza importante en el desarrollo no solo de sus alumnos sino también como agente transformador de la sociedad, no discreparía en mucho de la función que se esperaba de él durante la educación socialista.

LA REFORMA EDUCATIVA DE 1934 Y LA CONTINUIDAD DEL LAICISMO

Así como hubo grupos que impidieron constantemente que a la educación se le diera una orientación socialista, hubo también grupos que apoyaron abiertamente el proyecto. Entre ellos se encontraron el Partido Nacional Revolucionario (PNR), y políticos destacados como Plutarco Elías Calles y Lázaro Cárdenas. Se realizaron también Congresos y Convenciones para discutir este tema, casos específicos: el Congreso Pedagógico en Jalapa, Veracruz, en 1932; La Convención Nacional Estudiantil pro Cárdenas, llevada a cabo en Morelia, Michoacán en 1933; además del IX Congreso Nacional de Estudiantes de México, efectuado en Jalapa, Veracruz en 1933.

En todos estos congresos se habló de instaurar en los diversos niveles la *educación integral socialista*, que hiciera de cada alumno un trabajador útil y eficientemente capaz, para dirigir la economía nacional basada en la productividad agrícola e industrial. Se necesitaba de hombres técnicamente modernizados, disciplinados y con una profunda conciencia de responsabilidad colectiva, con vista al advenimiento del nuevo Estado en manos de los trabajadores (Montes de Oca, 1998, págs. 54-55).

En 1932, durante el Congreso Pedagógico celebrado en Jalapa, Veracruz, se propone entre otras cosas, darle a la enseñanza un sentido antirreligioso; estas ideas no discrepaban con las de Narciso Bassols y las del propio Lázaro Cárdenas, las cuales tenían un sentido muy similar. Estos ideales se tratarían de aplicar en todos los niveles educativos: primaria, secundaria o preparatoria y profesional. Con respecto a las instituciones privadas, se establecía que tales se sujetarían a la vigilancia oficial. Dicha propuesta se presentó al Congreso del estado de Veracruz, dando como resultado su aprobación el 17 de noviembre de 1932, acordándose que dicha propuesta se enviaría al Congreso de la Unión. Menciona Josefina Vázquez que “fue la delegación veracruzana la que con su propuesta de implantar la enseñanza

‘antirreligiosa’ dio origen a los proyectos de reforma del artículo tercero” (Vázquez, 1970, págs. 154-155). En ese mismo estado, pero en 1933, se realizó otro Congreso Nacional de Estudiantes, en el cual se abordó el tema de las instituciones superiores; dentro de las resoluciones se estableció: “Que la Universidad y los centros de cultura superior del país formen hombres que contribuyan, de acuerdo con su preparación profesional o la capacidad que implican los grados universitarios que obtengan, al advenimiento de una sociedad socialista” (Huitrón, 1985, pág. 45).

Por su parte, en el Comité Nacional del PNR se gestaba de igual manera una propuesta para reformar el artículo 3°. Dicho sea de paso, la mayoría de los diputados que formaban la Cámara de Diputados participaron en la reunión del Partido, por lo que era evidente el apoyo hacia la propuesta. El Presidente del Comité era Alberto Coria y el Secretario Alberto Bremauntz, quienes mencionaron que era necesario:

[...] precisar exactamente el desarrollo de la educación, orientando los ideales y actividades de la niñez y juventud mexicana hacia el socialismo, para dar así término a la anarquía ideológica y desorientación que existe en los mismos, como resultado de la enseñanza laica [...] continuando la obra reivindicadora de la Revolución Mexicana y para rechazar los prejuicios y dogmatismos religiosos (Vázquez, 1970, pág. 156).

El PNR presentó ante los Diputados de la Cámara de la XXXVI Legislatura en Querétaro, Querétaro, la propuesta, en la que se:

[...] considera que los esfuerzos realizados por los gobiernos revolucionarios, encaminados a la extensión de la cultura entre las clases populares, por obra de la escuela rural, sólo podrán tener éxito si se les da una orientación firme y concreta en el orden económico y social. Por ello, se pide que la educación que imparta el Estado sea socialista, que excluya toda enseñanza religiosa y proporcione una cultura basada en la ‘verdad científica’ (Huitrón, 1985, págs. 50-51).

Cabe acotar que para dicha reforma educativa no se contó con el apoyo del Presidente Abelardo Rodríguez. El mandatario envió una carta al Senador Riva Palacios, en la que explicaba su desaprobación por los intentos de sustituir la educación laica por la educación socialista. Esto era ya un matiz más acentuado de lo que se pretendía. El Presidente Rodríguez, al acusar a sus propios compañeros de Partido de tomar decisiones tan apresuradas, decía:

Por desgracia el apasionamiento de las asambleas políticas los lleva en ocasiones a extremos, que si bien podrían considerarse plausibles al calor de

las discusiones de esa índole, también lo es que resultan irrealizables en la práctica, porque generalmente no se meditan ni los medios de la implantación de una reforma, ni las consecuencias que pudieran traer para los destinos del país (Huitrón, 1985, pág. 47).

Mientras esto acontecía, Lázaro Cárdenas realizaba su gira de campaña para la presidencia por la República. Cárdenas centró su discurso hacia la reforma educativa y lucha contra el clero. En Gómez Palacios, Durango, el 21 de junio de 1934, coincidiendo con los ideales de su Partido, afirmaba:

[...] no permitiré que el clero intervenga en forma alguna en la educación popular, la cual es facultad exclusiva del Estado [...] La Revolución no puede tolerar que el clero siga aprovechando a la niñez y a la juventud como instrumentos de división de la familia mexicana, como elementos retardatorios para el progreso del país (Vázquez, 1970, pág. 155).

Para mediados de 1934 ya se visualizaba al nuevo Presidente de la República: el General Lázaro Cárdenas. Él, a diferencia del todavía Presidente Abelardo Rodríguez, sí apoyaba la nueva reforma al artículo 3º y su sentido de orientación socialista. Entre los grandes impulsores encontramos al ya mencionado Narciso Bassols, así como una gran mayoría de los miembros del Partido Nacional Revolucionario. La reforma del artículo se trabajó durante el Congreso del PNR en Querétaro en 1934, acordando presentar la propuesta ante la Cámara de Diputados y Senadores. Cabe acotar que esta reforma se llevó a cabo con el evidente desacuerdo del Presidente Rodríguez, no obstante, se realizó el cambio.

Con la aprobación de las Cámaras del Congreso de la Unión, la reforma del artículo 3º Constitucional, quedó de la siguiente manera en los primeros párrafos:

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

Sólo el Estado -Federación, Estados, Municipios- impartirá educación primaria, secundaria y normal (Cámara de Diputados, 2003).

Seguía siendo la educación gratuita y obligatoria, al menos en lo que se refiere a la enseñanza primaria pública y oficial. Con respecto a la enseñanza religiosa, el artículo reformado era bastante claro: no dejar ningún resquicio constitucional por el que pudiese justificarse dicha enseñanza o la impartida por cualquier

culto religioso; eliminar de plano y de tajo el fanatismo religioso, el fanatismo fue precisamente lo que también se intentaba combatir. Para ello resultaba importante la profesionalización del personal docente que llevaría a cabo la labor educativa, los maestros deberían estar acordes con el sentido educativo y plenamente preparados para luchar contra lo que se establecía en el artículo.

No en vano en 1946 en el artículo 3° existen términos como el de armonía, amor a la patria y solidaridad internacional. Se excluye la orientación socialista, pero se continúa con el sentido laico, gratuito y obligatorio (DOF, 1946, pág. s/p). Si bien es cierto que la laicidad educativa para los años cuarenta ya no tiene el impulso que se le quiso dar antaño, también es cierto que la infraestructura educativa crece y la cobertura se amplía. La injerencia religiosa en la educación siguió bajo el cobijo de algunas escuelas privadas y la falta de aplicación concreta de la constitución. Ese panorama es el que vendrá en los años posteriores. El artículo 3° en su esencia ya no cambiará, solo se le agregarán algunas fracciones para mantenerlo actualizado.

CONCLUSIÓN

La Constitución Mexicana, a cien años de su creación, ha sufrido modificaciones sustanciales tanto en contenido como en volumen. La mayoría de los 136 artículos que la constituyen, han sido reformados y adecuados en varias ocasiones. El artículo 3° referente a la educación no es la excepción, en una centuria se reformó en seis ocasiones, es decir, han tenido siete redacciones distintas desde 1917 a la fecha. No obstante, sus variantes, términos como la laicidad, gratuidad y obligatoriedad, han estado presentes en las distintas reformas y con ello controversias y problemas para su debida implementación.

La observancia de lo gratuito y obligatorio, pese a no cumplirse en su práctica, no generó tanta ámpula en la sociedad como el sentido laico en materia educativa. Esto se explica porque la laicidad educativa impide desde un primer momento la injerencia religiosa en la educación, y con ello la limitante de que la Iglesia católica, los clérigos y sacerdotes, dejen de hacer lo que antaño realizaban, enseñar bajo principios “divinos”. Esa osadía del Estado quebrantaba el *statu quo* y la hegemonía que la Iglesia tenía en sectores sociales en “materia educativa”, provocando su natural resistencia y por momentos escenarios de violencia.

¿Qué resultados nos arroja la laicidad educativa en las primeras décadas del siglo XX en México? Un cumplimiento parcial y una lucha encarnizada entre la Iglesia y el Estado. La educación vista como formadora de conciencias, será el campo de batalla donde se libren luchas encarnizadas. Unos, por seguir enseñando bajo principios religiosos y otros, bajo paradigmas científicos.

La lucha se libró tanto en el campo ideológico como en la práctica. Regiones con raíces católicas y apoyadas por los curas y sacerdotes, no solo se opusieron a los intentos del gobierno por implementar la educación laica, sino que tomaron las armas y desde esa trinchera resistieron. Cuando la moderación existía, la amenaza de excomunión a los padres que enviaran a sus hijos a las escuelas era suficiente, siempre tuvieron eco y se reflejó con el ausentismo escolar.

Los maestros se encontraron en medio de un fuego cruzado entre el Estado y la Iglesia, y fueron además quienes sufrirían de vejaciones directas de las comunidades con alto sentido religioso.

La laicidad educativa en las primeras décadas del siglo XX no cumplió a cabalidad con lo estipulado en la constitución. Además de una falta de infraestructura educativa y soporte económico, el rechazo de grupos religiosos impidió que ésta lograra su cometido.

BIBLIOGRAFÍA

- AHSEP. (1928). Secretaría de Educación Pública. Caja 6, Leg. 9, Exp. 6. *Archivo Histórico*.
- Bassols, N. (1964). *Obras completas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Blanco, J. E. (2002). *Diccionario de la historia de la educación en México*. México: UNAM-CONACYT.
- Bremauntz, A. (1943). *La educación socialista en México. Antecedentes y fundamentos de la reforma de 1934*. México: Imprenta Rivadeneyra.
- Cámara de Diputados. (2003). *Evolución jurídica del artículo 3 constitucional en relación a la gratuidad de la educación superior*. Recuperado el 12 de abril de 2018, de <http://www.diputados.gob.mx/bibliot/publica/inveyana/polint/cua2/evolucion.htm>
- DOF. (5 de febrero de 1917). De las garantías individuales. Artículo 3°. *Diario Oficial de la Federación*. Recuperado el 11 de 05 de 2018, de http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/cpeum/CPEUM_orig_05feb1917.pdf
- DOF. (30 de diciembre de 1946). Decreto. Artículo 3°. *Diario Oficial de la Federación*. Recuperado el 24 de 03 de 2019, de http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/dof/CPEUM_ref_041_30dic46_ima.pdf
- Galván, L. E. (2002). *Diccionario de la historia de la educación en México*. México.: CONACyT/ CIESAS/DGSCAUNAM. Recuperado el 18 de 2 de 2019, de http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/terminos/index_ter.htm
- Gutiérrez, B. y. (1995). *Historia general del Colima. Tomo IV. Las caras del poder. Conflicto y sociedad en Colima, 1893-1950*. Colima: Universidad de Colima.
- Huitrón, G. M. (1985). *Política educativa de la Revolución 1910-1940*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Loyo, E. (1998). Los mecanismos de la 'Federalización' educativa, 1921-1940. En P. G. (Coord.), *HISTORIA Y NACIÓN. I. Historia de la educación y enseñanza de la historia*. México: El Colegio de México.
- Matute, A. (2002). La política educativa de José Vasconcelos. En F. e. Solana, *Historia de la educación pública en México*. México: Secretaría de Educación Pública / Fondo de Cultura Económica.
- Meneses, E. (1986). *Tendencias educativas oficiales en México 1911-1934*. México: Porrúa.
- Montes de Oca, E. (1998). *La educación socialista en el estado de México (1934-1940), Una historia olvidada*. México: El Colegio Mexiquense: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey.
- Mutolo, A. (2005). El episcopado mexicano durante el conflicto religioso en México de 1926 a 1929. *Cuicuilco*, 12(35), 120-121. Recuperado el 13 de 11 de 2018, de <http://www.redalyc.org/pdf/351/35103507.pdf>
- Septién, V. T. (2004). *La educación privada en México, 1903-1976*. México: El Colegio de México.

Sotelo-Inclán, J. (2002). La educación socialista. En F. e. Solana, *Historia de la educación pública en México*. México: Secretaría de Educación Pública / Fondo de Cultura Económica.

Vázquez, J. (1970). *Nacionalismo y educación en México*. México: El Colegio de México.

TERCER APARTADO

EL TELEBACHILLERATO COMUNITARIO EN TAMAULIPAS: ANÁLISIS EXPLORATORIO DE SU EXPANSIÓN, LOGRO Y LA EQUIDAD EDUCATIVA

*Jorge Luis Mendoza Valladares
Colegio de Tamaulipas*

INTRODUCCIÓN

El Telebachillerato Comunitario (TBC) es una opción de Educación Media Superior que inició operaciones en ciclo escolar 2013-2014. De acuerdo con su Marco Normativo, su finalidad es acercar la educación a las localidades rurales que no contaban con ese servicio.

Los datos estadísticos indican que el TBC ha presentado un incremento sostenido durante el periodo que comprende los ciclos escolares 2013-2014 y 2017-2018. A nivel nacional, el TBC pasó de 253 planteles a 3 311 unidades. De igual manera, la matrícula creció de 4500 a 131 471 alumnos (SEMS, 2018a).

No obstante, los avances en materia de cobertura no necesariamente se traducen en equidad. La equidad educativa presupone, entre otras cosas, generar condiciones que faciliten la permanencia y el tránsito de los alumnos a través del sistema educativo (INEE, 2014; Juárez-Núñez, Comboni-Salinas, y Garnique-Castro, 2010; Pascual-Barrio, 2006). Además, la equidad educativa implica atender las necesidades particulares de cada sector poblacional, con la finalidad de que todos los estudiantes puedan alcanzar resultados semejantes, independientemente del punto de partida (Pascual-Barrio, 2006).

Dado que los TBC son de reciente creación, la investigación sobre esta opción educativa es escasa. Los pocos estudios empíricos sobre el TBC indican que éstos operan en situación de desventaja, asociada a la falta de infraestructura y de servicios básicos, así como a la sobrecarga laboral del personal docente y la ausencia de personal administrativo (Weiss-Horz, 2017; Weiss, Antonio, Bernal, Guzmán y Pedroza, 2017).

Un estudio realizado en Tamaulipas indica que, aunque el crecimiento de los TBC en la entidad ha sido significativo, los resultados de la Prueba Planea 2017 los coloca como la opción educativa de EMS con los logros más bajos entre las opciones de ese nivel (Mendoza-Valladares, 2018). Este capítulo examina esos resultados a la luz del concepto de equidad educativa y la normatividad correspondiente. En primera instancia, se presentan algunos elementos del marco normativo del TBC, se discute de manera concisa el concepto de equidad educativa y se muestran algunos datos del crecimiento y logro educativo de esta opción de EMS en Tamaulipas. En

segundo término, se discuten esos datos a la luz del concepto de equidad educativa y el marco normativo del TBC, para cerrar con algunas reflexiones.

MARCO NORMATIVO DEL TELEBACHILLERATO COMUNITARIO

De acuerdo con el Proyecto de Nación 2018-2024, “la educación es un elemento indispensable para el desarrollo nacional: crea condiciones de equidad, fortalece el espíritu de los educandos, mejora la calidad de vida de las familias y la convivencia social, impulsa la economía y hace posible la democracia” (Gobierno Federal, 2019, p. 385). En otras palabras, la educación se concibe como un componente transformador en tanto que impacta las diferentes esferas de la vida social y promueve el bienestar.

La educación es, además, un derecho fundamental de todos los mexicanos, por lo que la garantía de la provisión del servicio corresponde al Estado, en apego a lo encomendado en el artículo 3ro constitucional. Para ello, el Estado destina recursos materiales y de infraestructura, y asegura la gratuidad del servicio para que ninguna condición económica o de distancia territorial obstaculice el acceso, permanencia y egreso de los mexicanos (Gobierno Federal, 2019).

En esta misma línea, el Proyecto de Nación hace explícita la propuesta de “ampliar la cobertura educativa en todos los niveles a fin de garantizar que ninguna persona que desee estudiar se vea impedida de hacerlo por falta de condiciones o de cupo en las instituciones de enseñanza” (Gobierno Federal, 2019, 385). Esos lineamientos del Proyecto de Nación justifican una opción educativa de Educación Media Superior (EMS) que ya existía y que, en términos generales, responde de manera directa a la visión de proveer de educación a los grupos en desventaja social: el Telebachillerato Comunitario (TBC).

El TBC es una opción educativa del nivel medio superior que inició operaciones en el ciclo escolar 2013-2014. Esto, en respuesta a la reforma del nueve de febrero de 2012 al artículo tercero constitucional, donde se estableció la obligatoriedad de la Educación Media Superior y se sentaron las bases para que de manera conjunta la federación, las entidades federativas y los municipios, implementaran acciones para promover las oportunidades de acceso a este nivel (DOF, 2017; DOF, 2018).

El TBC se posiciona como una alternativa de EMS cuya función es acercar la educación a sectores poblacionales en comunidades rurales con una población menor a 2500 habitantes, carentes de dicho servicio en un radio de cinco kilómetros (SEMS, 2016; SEMS, 2018a). Con ello, el TBC contribuye al aumento de la cobertura y a una educación incluyente, porque permite el ahorro de tiempo y gastos en transporte de sus estudiantes (SEMS, 2018a).

De acuerdo con los lineamientos del Sistema de Educación Media Superior, los TBC se establecen preferentemente en instalaciones de telesecundarias o en espacios provistos por la comunidad (SEMS, 2016). El hecho de instalarse en telesecundarias, presupone el aprovechamiento de la capacidad instalada (SEMS, 2018a) y reduce costos de operación.

La plantilla se constituye de tres docentes; uno de ellos funge como responsable del plantel. La contratación es por 20 horas (medio tiempo) para quienes solo realizan funciones docentes, y de 30 horas (tres cuartos de tiempo) para el responsable (SEMS, 2016). El TBC se alinea con la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) de 2008 (DOF, 2008a). En este sentido, el reclutamiento de los profesores se realiza tomando en cuenta tanto el perfil académico, como las competencias docentes especificadas en la reforma (DOF, 2008b). Se presume que al contratar profesores que cumplen con el perfil docente estipulado, los procesos de enseñanza-aprendizaje se alinean con el enfoque pedagógico de la reforma (SEMS, 2018b).

El TBC cuenta con un marco normativo que aspira a proveer educación a los grupos sociales más necesitados, lo que de alguna manera atiende el principio de equidad educativa. Sin embargo, algunas de las condiciones en las cuales operan los planteles son contradictorias a este principio, como se explicará a continuación.

LA EQUIDAD EDUCATIVA

Tradicionalmente, la equidad educativa hace referencia a las oportunidades que los individuos tienen para ingresar a la educación. No obstante, para Aguerrondo (2008, p. 69), la equidad implica “dar a cada uno según sus necesidades, es decir dar diferente (y posiblemente más) a quien es diferente (y posiblemente tiene menos)”. La equidad educativa presupone atender las necesidades particulares de cada sector poblacional, con la finalidad de que todos los estudiantes puedan alcanzar resultados semejantes, independientemente del punto de partida (Pascual-Barrio, 2006). La equidad educativa también implica garantizar la permanencia y tránsito a través del sistema educativo. No se trata únicamente de que los alumnos ingresen a las escuelas, sino que permanezcan en ellas y transiten a los siguientes niveles educativos de manera fluida (INEE, 2014; Pascual-Barrio, 2006).

De manera antagónica, se entiende que “la inequidad surge cuando determinados grupos de población quedan al margen de los recursos disponibles para otros” (INEE, 2014, p. 12). Este hecho es relevante porque, por lo general, la inequidad económica y social es paralela a la académica-escolar (SEP, 2012). Las adversidades socioculturales y socioeconómicas de los estudiantes resultan en detrimento de sus aprendizajes (Coleman y otros, 1966; Hanushek y Luque, 2003; Willms, 1992, 2006).

Algunos grupos sociales enfrentan mayores desafíos y desigualdades para educarse. Estos grupos por lo general son quienes se encuentran en condiciones de pobreza y marginación; habitan en un entorno rural o en la periferia urbana; pertenecen a algún grupo étnico; y/o presentan alguna discapacidad (INEE, 2014; López, Steinberg y Tenti Fanfani, 2008; SEP, 2012).

Para hablar de equidad educativa, es requisito reconocer que los contextos y las necesidades son diferentes y que, si en verdad se busca ofrecer una educación equitativa, habrá que proponer e implementar modelos educativos adaptables y pertinentes. En otras palabras, “no se puede ofrecer lo mismo si se quieren lograr resultados similares o equiparables para grupos distintos. La equidad significa trascender la igualdad y aplicar criterios que permitan darle más y diferente a quienes más lo necesitan” (INEE, 2014, p. 13). En otras palabras, es requisito analizar de manera holística la problemática de la inequidad educativa y tomar en cuenta que “los puntos de partida para educarse son distintos” (INEE, 2014, p. 12).

DATOS DE CRECIMIENTO Y LOGRO EDUCATIVO PARA EL TELEBACHILLERATO COMUNITARIO EN TAMAULIPAS

El crecimiento de los TBC en México ha sido constante. En Tamaulipas, el número de planteles pasó de 11 a 44 unidades y la matrícula creció de 218 a 1,985 alumnos (Ver Tabla 1). Además, se amplió el servicio de 8 a 23 de los 44 municipios de la entidad. Lo anterior significó un aumento de 400% con relación a los planteles; más de 1000% en la matrícula; y una presencia en más del 50% de los municipios del estado.

Tabla 1. Crecimiento del TBC en Tamaulipas

Ciclo escolar	2013-2014	2014-2015	2015-2016	2016-2017	2017-2018
Matrícula	162	993	1526	1751	1985
Número de Planteles	11	30	40	40	44
Presencia en los municipios	8	17	20	20	23

Fuente: Elaboración propia con datos proporcionados por la Secretaría de Educación de Tamaulipas (2018) a través de Departamento Técnico Operativo de la DEMS.

Por otro lado, según los datos de Planea de 2017, de las 14 opciones de EMS evaluadas en Tamaulipas, el TBC ocupó la última posición en porcentaje de alumnos en los niveles satisfactorio y sobresaliente -los niveles III y IV- para el rubro de lenguaje y comunicación (ver Tabla 2). Con respecto a la media nacional, el TBC

en Tamaulipas estuvo por debajo en razón de 11.8 puntos porcentuales. Además, considerando que los Bachilleratos Autónomos alcanzaron una proporción de alumnos en los niveles II y IV superior al 20%, el TBC se ubicó por debajo con una diferencia de 13.2 puntos porcentuales (Planea, 2017).

En el área de matemáticas, los resultados son concomitantes con los de lenguaje y comunicación en tanto que el TBC fue la opción educativa de EMS con menor proporción de alumnos en los niveles III y IV, con respecto del resto de las opciones. El TBC registró una diferencia de 4 puntos porcentuales por debajo de la media nacional. Asimismo, en comparación con los Bachilleratos Estatales, que concentraron el mayor porcentaje de alumnos en dichos niveles (7.3%), la brecha fue de 6.1 puntos de diferencia (Planea, 2017).

Tabla 2. Porcentaje de alumnos en los Niveles III y IV de Planea, 2017 según opción educativa de EMS en Tamaulipas

Opción Educativa	Lenguaje y comunicación	Matemáticas
Bachillerato Estatal DGE-CGE	11.4	7.3
Bachillerato Autónomo	20.3	3.2
CECYTE	9.7	2.9
COBACH	16.8	4.8
CONALEP de los Estados	15.7	4.9
DGB	8.9	1.2
DGECYTM	11.5	3.4
DGETA	9.6	4.3
DGETI	18.6	6.8
EMSAD	12.4	3.9
Particulares	20.2	5.6
PREFECOS	14.8	3.5
Telebachilleratos	13.4	4.3
Telebachillerato Comunitario	7.0	1.1
Media Nacional	18.9	5.2

Fuente: Elaboración propia a partir de la Base de datos de escuelas por entidad federativa, Tamaulipas, Planea (2017).

DISCUSIÓN Y REFLEXIONES FINALES

El comportamiento de los datos estadísticos presentados sugiere cambios en las políticas orientadas a la equidad educativa. En primera instancia, se reconoce que con la apertura de los TBC se atiende una necesidad sentida: la de acercar las oportunidades de acceso a poblaciones en condiciones de desventajas social. Tan solo en el periodo de 2013 a 2018, el TBC atendió a cerca de tres mil personas en comunidades de Tamaulipas distantes. Para el ciclo escolar 2017-2018, el TBC fue la décima opción en captación de alumnos, concentrando el 1.2% del total en el estado (Mendoza-Valladares, 2018).

Más allá del impacto en términos cuantitativos, la contribución mayor del TBC es que permite ingresar a la EMS a personas cuyas condiciones de pobreza y marginación les impide buscar opciones fuera de sus localidades. Es una opción que se alinea con el Proyecto de Nación 2018-2024 (Gobierno Federal, 2019), la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (DOF, 2017) y la normativa aplicable a la EMS (DOF, 2008b).

El problema, sin embargo, es el bajo logro educativo. Como se señaló, el porcentaje de alumnos del TBC en los niveles más altos de la Prueba Planea 2017, son los más bajos en comparación con las otras opciones de EMS en Tamaulipas.

Esto puede atribuirse a las características de diseño del TBC, y en particular, a la asignación de recursos materiales y humanos. Retomando lo establecido en el marco normativo del TBC (SEMS, 2016), éste opera con tres profesores lo que, según las investigaciones, parece ser insuficiente porque la carga administrativa de quien funge como responsable es excesiva (Weiss-Horz, 2017; Weiss, Antonio, Bernal, Guzmán y Pedroza, 2017).

Por otro lado, en los lineamientos para la apertura de los centros escolares del TBC, se establece que éstos se operan preferentemente en instalaciones de telesecundaria o algún otro espacio otorgado por el municipio. Si bien el aprovechamiento de la capacidad instalada se consideró una ventaja, la evidencia empírica indica que se han presentado tensiones por el uso de las instalaciones. Además, en la mayor parte de los casos, las condiciones de infraestructura son deficientes (Weiss-Horz, 2017; Weiss, Antonio, Bernal, Guzmán y Pedroza, 2017).

Desde una aproximación conceptual más amplia de la equidad educativa, se considera que hay una contradicción entre los propósitos de los TBC y la asignación de recursos materiales y humanos. Si la equidad educativa presupone asignar mayores recursos a quienes más lo necesitan (Aguerrondo, 2008), en el caso del TBC se presenta lo opuesto. No solo se asigna un número limitado de profesores, sino que se carece de personal administrativo e instalaciones propias y dignas. Dadas estas condiciones, y aunado al hecho que los TBC se establecen en espacios con

desventaja social, difícilmente se puede esperar que los resultados de los alumnos sean semejantes a los de alumnos con mejores condiciones. La realidad de los TBC se contrapone con una educación equitativa, porque no se asigna más y mejores oportunidades de educación a quienes más lo necesitan (INEE, 2014).

De lo que hasta aquí se ha expuesto, se desprenden cuatro puntos sobre los que vale la pena reflexionar. Primero, los resultados de logro educativo de los TBC en Tamaulipas según Planea 2017, son concomitantes con los resultados a nivel nacional. La problemática no es exclusiva de la entidad, por lo que conviene indagar a profundidad las causas de esos resultados.

Segundo, el tiempo que los TBC tienen operando a nivel nacional y local es relativamente corto. Es posible que los bajos resultados estén asociados con la propia dinámica de creación y adaptación de los planteles educativos. Valdría la pena realizar investigación que dé cuenta de los aciertos y desaciertos en los procesos de apertura y seguimiento de los planteles.

Tercero, la extensa evidencia empírica señala que las condiciones socioeconómicas adversas inciden en los resultados académicos. En este marco, es requisito puntualizar que el TBC es una opción educativa que se dirige a sectores poblacionales en situación de desventaja social. Por tanto, se considera que la implementación de políticas públicas integrales de apoyo a los habitantes de comunidades receptoras de los TBC, podrían potenciar los alcances de los planteles.

Finalmente, conviene destacar que el TBC está diseñado para atender principalmente a un sector poblacional que carece de otras opciones de acceso a la EMS. Esta acción es altamente meritoria. Sin embargo, y en un sentido de equidad, el mérito mayor estaría en lograr articular acciones conjuntas entre la federación, los estados y los municipios para asignar mayores recursos a los más necesitados.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguerrondo, I. (2008). Revisar el modelo: un desafío para lograr la inclusión. En C. Acedo (ed.), Educación inclusiva. *Perspectivas*, 145 (1), 61 -80. Paris, Francia: UNESCO.
- Coleman, J. S., Campbell, E., Hobson, C., McPartland, J., Mood, A., Weinfeld, F. y York, R. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office.
- DOF. (2008a). ACUERDO número 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad. Secretaría de Educación Pública. Diario Oficial de la Federación. Acuerdo publicado el 26 de septiembre de 2008 Disponible en: http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/10905/1/images/Acuerdo_numero_442_establece_SNB.pdf
- DOF. (2008b). ACUERDO número 447 por el que se establecen las competencias docentes para quienes impartan educación media superior en la modalidad escolarizada. Diario Oficial de la Federación. Acuerdo publicado el 29 de octubre de 2008. Disponible en: http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11435/1/images/5_4_acuerdo_447_competencias_docentes_ems.pdf
- DOF. (2017). Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Diario Oficial de la Federación. Última reforma publicada el 15 de septiembre de 2017. Disponible en: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1_150917.pdf
- DOF. (2018). Ley General de Educación. Diario Oficial de la Federación. Reforma publicada el 19 de enero de 2018. Disponible en: https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_educacion.pdf
- Gobierno Federal. (2019). Proyecto de Nación 2018-2024. Gobierno Federal. Disponible en: <http://morenabc.org/wp-content/uploads/2017/11/Plan-de-Nacion-de-Morena.pdf>
- Hanushek, E. A. y Luque, J. A. (2003). Efficiency and equity in schools around the world. *Economics of Education Review*, 22, 481-502.
- INEE. (2014). *El derecho a una educación de calidad: Informe 2014*. México, D.F. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Juárez-Núñez, J. M., Comboni Salinas, S., y Garnique Castro, F. (2010). De la educación especial a la educación inclusiva. *Argumentos*, 23 (62), 41-83. Disponible en: <http://www.scielo.org.mx/pdf/argu/v23n62/v23n62a3.pdf>
- López, N., Steinberg, C., y Tenti-Fanfani, E., (2008). Análisis de la focalización en los programas compensatorios. En N. López, (coord.) *Políticas de equidad educativa en México: Análisis y propuestas*. Buenos Aires: Inst. Internac. de Planeamiento de la educación IPE-Unesco.
- Mendoza-Valladares, J. L. (2018). *El Telebachillerato Comunitario en Tamaulipas. Marco Normativo, Expansión y Logro Educativo*. Tamaulipas, México. El Colegio de Tamaulipas.

- Pascual-Barrio, B. (2006). Calidad, equidad e indicadores en el sistema educativo español. *Puls*, 29, 43-58.
- Planea. (2017). Base de datos de escuelas por entidad federativa, Tamaulipas. Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes, Planea. Disponible en: http://planea.sep.gob.mx/ms/base_de_datos_2017/
- Secretaría de Educación de Tamaulipas. (2018). Datos estadísticos internos provistos a través del Departamento Técnico Operativo de la Dirección de Educación Superior. Secretaría de Educación de Tamaulipas.
- SEMS. (2016). *Telebachillerato Comunitario: Documento Base*. Subsecretaría de Educación Media Superior. Secretaría de Educación Pública. Disponible en: http://www.dgb.sep.gob.mx/servicios-educativos/telebachillerato/normatividad/DOCUMENTO_BASE_TBC_2016.pdf
- SEMS. (2018a). Telebachillerato Comunitario. Subsecretaría de Educación Media Superior. Secretaría de Educación Pública. Disponible en: <http://www.sems.gob.mx/telebachilleratos#crecimiento>
- SEMS. (2018a). Telebachillerato Comunitario. Subsecretaría de Educación Media Superior. Secretaría de Educación Pública. Disponible en: <http://www.sems.gob.mx/telebachilleratos#crecimiento>
- SEMS. (2018b). Profesiograma para el Telebachillerato Comunitario. Subsecretaría de Educación Media Superior, Secretaría de Educación Pública. Disponible en: http://www.dgb.sep.gob.mx/servicios-educativos/telebachillerato/normatividad/Profesiograma_Telebachillerato.pdf
- SEP. (2012). *Encuesta nacional de deserción en la educación media superior*. Disponible en: http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/10787/1/images/Anexo_6Reporte_de_la_ENDEMS.pdf
- Weiss-Horz, E. (2017). *Estudio exploratorio del Modelo de Telebachillerato Comunitario y su operación en los estados*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE)/ Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (CINVESTAV). Disponible en: <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/C/155/P1C155.pdf>
- Weiss, E., Antonio, L., Bernal, E., Guzmán, C., y Pedroza, P. (2017). El Telebachillerato Comunitario. Una innovación curricular a discusión. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (RLEE). (47), 3-4, pp. 7-26. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/270/27054113002.pdf>
- Willms, J. D. (1992). *Monitoring school performance: a guide for educators*. Washington, D.C.: The Falmer Press.
- Willms, J. D. (2006). *Learning divides: Ten policy questions about the performance and equity of schools and schooling systems*. Montreal, Quebec: UNESCO.

SOBRE LOS AUTORES

HISTORIA DE LA EDUCACIÓN

Francisco Ramos Aguirre. Maestro en Historia por la UNAM/UAT, investigador y cronista del municipio de Victoria, Tamaulipas. Ha sido catedrático en el Instituto Tecnológico Agropecuario 18 Úrsulo Galván, Veracruz, Universidad Autónoma de Tamaulipas y Universidad Pedagógica Nacional Campus Victoria. Sobre la historia de la educación ha publicado los libros: Fuente de la Libertad. La Educación en Tamaulipas 1822-1870 (2010) y Antes Escuelas que Parroquias. La Educación Durante el Porfiriato en Tamaulipas 1870-1900 (2018). Tiene en preparación el libro De Las Armas a las Aulas. Escuelas Rurales. Antes y Después de la Revolución (1900-1940). Correo electrónico. ramos_paco@hotmail.com

Nidia Patricia Rodríguez Yáñez. Licenciada en Historia. Profesora de historia en nivel secundaria, (educación pública) 2019. Intercambio académico de medio año a la Universidad Nacional Autónoma de México UNAM, Facultad de Filosofía y Letras, en el 2015. Correo electrónico. Paty-rdz-y@outlook.com

Fernando Olvera Charles. Doctor en Historia por la UNAM y desempeña funciones de docente e investigador, en el área de historia, en la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Colaborador del CA de Historia e Historiografía Regional de la UAT (en consolidación UAT-CA-72). Una de las líneas que trabaja versa sobre la educación mutualista, particularmente las escuelas nocturnas que fundaron las sociedades mutualistas. Cuenta con obra publicada. Correo electrónico. folvera@docentes.uat.edu.mx

Martín Avalos Zapata. Profesor Normalista egresado de la Normal Federalizada de Ciudad Victoria. Licenciatura en Educación Primaria en la Universidad Pedagógica Nacional 281 y Maestría en Educación: Campo Formación Docente. Integrante del Seminario de Historia de la Educación en Tamaulipas de la misma universidad de 1999 a 2003. Con dos diplomados sobre la Enseñanza de la Historia por la Universidad de Guadalajara. Correo electrónico. mavalosz@hotmail.com

FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN

Luisa Álvarez Cervantes. Doctora en Filosofía de la Educación por el ITESO, Maestra en Historia por la UNAM/UAT. Líder el CA de Historia e Historiografía Regional (en consolidación UAT-CA-72) de la UAT. Profesora de tiempo completo de la Universidad Autónoma de Tamaulipas en la licenciatura de Historia y Gestión del Patrimonio Cultural. Cultiva la línea de estudios sobre historia e historiografía en prácticas educativas. Las últimas obras publicadas en coautoría con el Mtro. César Roberto Avendaño Amador de la UNAM fueron: *Historiografía de la Educación en Tamaulipas. Tomo I. siglo XIX*, 2015 y en el 2016, *Historiografía de la Educación en Tamaulipas. Tomo II. Siglo XX*. Correo electrónico. *luisaalvarez55@hotmail.com*

José Rafael Sáenz Rangel. Doctor en Ciencias Sociales por el Colegio de Tamaulipas, Maestría en Historia por la Universidad de Colima. Integrante del Cuerpo Académico Historia e Historiografía Regional, de la UAT (en consolidación UAT-CA-72). Coordinador de la Licenciatura en Historia y Gestión del Patrimonio Cultural. Profesor de tiempo completo de la UAT en la licenciatura de Historia y de Educación. Correo electrónico. *jsaenzr@docentes.uat.edu.mx*

César Roberto Avendaño Amador. Psicólogo y maestro en Psicología clínica. Cuenta con estudios doctorales en “Pensamiento y Cultura en América Latina”. Es profesor de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala de la UNAM y coordina al equipo de investigación Universidad, Sociedad y Acción Comunitaria. Autor y coordinador de diversos libros en temas de salud mental, disidencias religiosas, historia y biopolítica. Correo electrónico: *craa38@hotmail.com*

María Aurora Romero Ortega. Enlace y Representante de la UAT ante CENEVAL. Dirección de Evaluación y Acreditación EGEL-EXANI III. Secretaria Académica. Estudiante del doctorado en Gestión e Innovación Educativa. UAMCEH-UAT. Correo electrónico. *maromero@docentes.uat.edu.mx*

Moisés R. Miguel Aguilar. Maestro en Ciencias con especialidad en Matemática Educativa por el Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN y Licenciado en Física y Matemáticas por el Instituto Politécnico Nacional. Actualmente profesor de Tiempo Completo en la Unidad Académica Multidisciplinaria de Ciencias, Educación y Humanidades de la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Desarrolla líneas de investigación de la Enseñanza y Aprendizaje de las Matemáticas. Correo electrónico: *mmiguel@docentes.uat.edu.mx*

REFLEXIONES SOBRE POLÍTICAS EDUCATIVAS

Arcadio A. García Cantú. Maestro en Historia por la Universidad de Colima, México. Integrante del Cuerpo Académico en Consolidación de Historia e Historiografía Regional (en consolidación UAT-CA-72). LGAC. Estudios sobre Historia e Historiografía en prácticas educativas. Las últimas publicaciones fueron, Desigualdades educativas: el panorama de la educación secundaria en Tamaulipas, en la revista SOCIOTAM y el artículo: Alternancia política atípica en el municipio de Abasolo, Tamaulipas 1980-1983 publicado en CienciaUAT, en 2019. Correo electrónico. aagarcia@docentes.uat.edu.mx

Koryna I. Conteras Ocegueda. Maestra en Gestión y Políticas de la Educación Superior por la Universidad de Guadalajara, y Licenciada en Administración y Planeación Educativa por la Universidad Autónoma de Tamaulipas. En la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la UAMCEH-UAT, imparte las asignaturas de “Sistema Educativo Mexicano”, “Política y Legislación Educativa”, y “Educación Comparada”. En la Maestría en Gestión e Intervención Educativa (PNPC-Conacyt), es titular de la materia de “Política educativa”. Es integrante del CAEC “Historia e Historiografía Regional (en consolidación UAT-CA-72)”. Trabaja las líneas de investigación: “profesión académica”, y “políticas de evaluación de la educación superior”. Correo electrónico. kcontreras@docentes.uat.edu.mx

Guillermo Flores Miller. Profesor-investigador de tiempo completo en la Unidad Académica Multidisciplinaria de Ciencias, Educación y Humanidades de la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Doctor en filosofía por la Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa. Miembro del SNI nivel 1. En su docencia se dedica a la filosofía de la historia, antropología filosófica y filosofía de la educación. Sus líneas actuales son: teorías del reconocimiento, ontología social. Correo electrónico. gfmiller@docentes.uat.edu.mx

Jorge Luis Mendoza Valladares. Doctor en Ciencias Sociales y Maestro en Planeación Estratégica y Prospectiva por El Colegio de Tamaulipas. Es Maestro en la Enseñanza del Inglés y Licenciado en Lenguas Modernas por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Sus líneas de investigación versan sobre la promoción de una educación inclusiva, equitativa y de calidad. Correo electrónico. luisnoemj@hotmail.com.mx

Educación pública, sus huecos y colmos de Luisa Álvarez Cervantes, César Roberto Avedaño Amador y José Rafael Sáenz Rangel, publicado por la Universidad Autónoma de Tamaulipas y Colofón, se terminó de imprimir en marzo 2020 en los talleres de Ultradigital Press S.A. de C.V. Centeno 195, Col. Valle del Sur, C.P. 09819, Ciudad de México. El tiraje consta de 300 ejemplares impresos de forma digital en papel Cultural ahuesado de 75 gramos. El cuidado editorial estuvo a cargo del Consejo de Publicaciones UAT.

