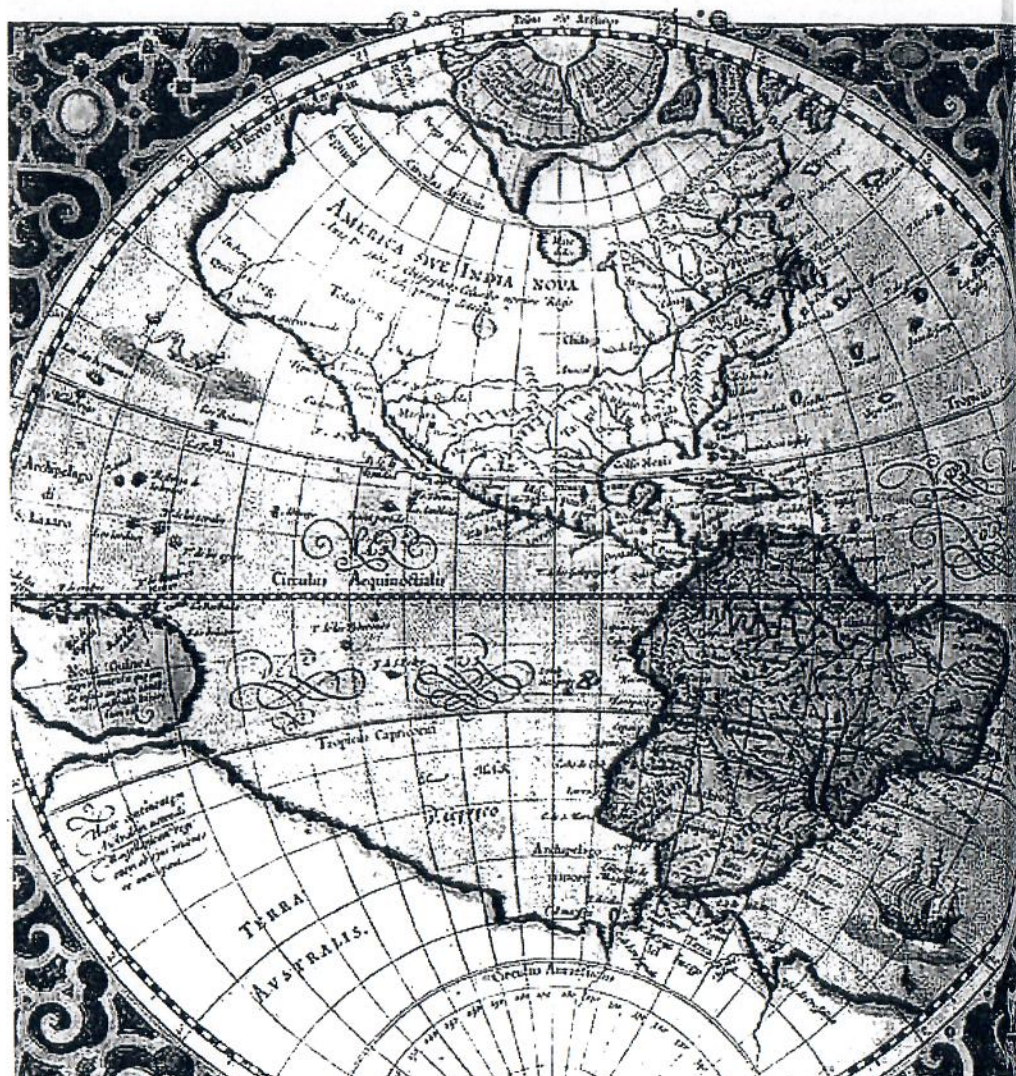


Este libro es el resultado de un seminario homónimo que se llevó a cabo en la Universidad Autónoma de Zacatecas en 2014 para continuar un diálogo que, desde distintas perspectivas, ha perseguido siempre un fin común: formar mejores seres humanos.



PIFI



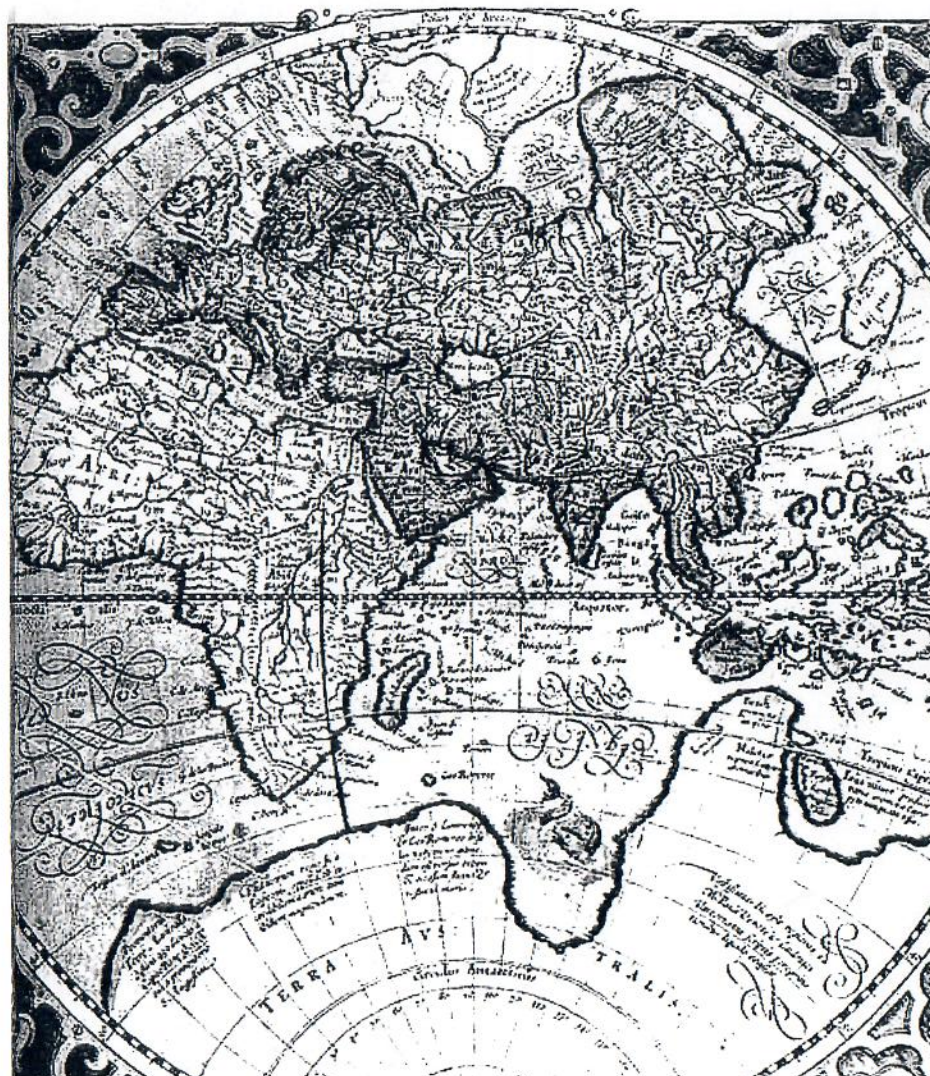
DIÁLOGOS
 CONTEMPORÁNEOS EN LAS HUMANIDADES
 EDUCACIÓN, HISTORIA, FILOSOFÍA

COORDINADORES: EMILIA RECÉNDEZ GUERRERO, JUAN JOSÉ GIRÓN SIFUENTES,
 VERÓNICA DEL CARMEN MURILLO GALLEGOS Y MARCELINO CUESTA ALONSO

DIÁLOGOS

CONTEMPORÁNEOS EN LAS HUMANIDADES
 EDUCACIÓN, HISTORIA, FILOSOFÍA

EMILIA RECÉNDEZ GUERRERO, JUAN JOSÉ GIRÓN SIFUENTES,
 VERÓNICA DEL CARMEN MURILLO GALLEGOS Y
 MARCELINO CUESTA ALONSO
 COORDINADORES



Diálogos contemporáneos en las humanidades

EDUCACIÓN, HISTORIA, FILOSOFÍA

Emilia Recéndez Guerrero
Juan José Girón Sifuentes
Verónica del Carmen Murillo Gallegos
Marcelino Cuesta Alonso
Coordinadores

Diálogos contemporáneos en las humanidades.
Educación, historia, filosofía
primera edición, 2014

© Contenido

Emilia Recéndez Guerrero
Juan José Girón Sifuentes
Verónica del Carmen Murillo Gallegos
Marcelino Cuesta Alonso
© Características gráficas
Texere Editores SA de CV

Cuerpos académicos

Imágenes y Discursos de la Modernidad (UAZ-CA-128)
Unidad Académica de Estudios de las Humanidades
Educación en la cultura, la historia y el arte (UG-CA-90)

Comité dictaminador

María Guadalupe Cedeño Peguero
(Universidad Autónoma de San Nicolás de Hidalgo)
Olga María Rodríguez Boulofé
(Universidad Iberoamericana)
Rebeca Vanesa García Corzo
(Universidad de Guadalajara campus Lagos)

Responsables de la edición

María Magdalena Okhuysen Casal
Judith Navarro Salazar

Corrección de estilo

Cintia Rosales Ángeles
Samuel Arroyo Nava

Diseño de forros

Alejandra Medina Correa

Lectura de pruebas

Magdalena Silva Robles
Abner Ricardo Michael Aguilar Loera

ISBN: 978 607 8028 62 7

Esta publicación fue apoyada con recurso PIFI 2013.

Agradecimientos

Todo libro colectivo implica la conjunción de diversas personas e instituciones, en el presente caso es el resultado de las reuniones que, durante las mañanas de los viernes del primer semestre escolar de 2014, congregó a un grupo de docentes de las preparatorias de la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ) y los integrantes del cuerpo académico UAZ-CA-128 Imágenes y Discursos de la Modernidad, así como el UG-CA-90 Educación en la Cultura, la Historia y el arte y otros invitados de ambas universidades para discutir, analizar y conocer un poco más sobre el amplio tema de las humanidades.

Las conferencias impartidas por los participantes marcaron la pauta para que diversos temas educativos, filosóficos, históricos y literarios se pusieran en la mesa de debate. El uso de las tecnologías facilitó la comunicación que se realizó cada viernes, vía videoconferencia, desde la Universidad de Zacatecas a la Universidad de Guanajuato (UGTO), y viceversa; posteriormente, conferencistas y asistentes elaboramos diversos ensayos que fueron dictaminados para su corrección y selección; ahora aquí se publican gracias al apoyo del Programa de Mejoramiento del Profesorado (Promep) mediante los recursos PIFI 2013.

Agradecemos a las doctoras María Guadalupe Cedeño Pegueros, Rebeca Vanesa García Corzo y Olga María Boulofé la dedicación de tiempo para hacer un dictamen de los ensayos a fin de que pudieran publicarse.

Agradecemos a los asistentes (profesores de las preparatorias de la UAZ y de la UGto) su perseverancia y participación, que fue muy importante; por supuesto, también a los ponentes. No cabe duda: el trabajo en equipo da buenos resultados.

LOS ORGANIZADORES

Contenido

9. Prólogo

Sección I: La educación en diálogo

17. Complejidad humana y relación educativa:
una lectura sobre el liderazgo y el diálogo
DRA. CIRILA CERVERA DELGADO

33. La filosofía en la escuela,
¿solamente cultura general?
DRA. VERÓNICA MURILLO GALLEGOS

47. El mundo implícito
y la construcción del conocimiento en el aula
DR. SERGIO JACINTO ALEJO LÓPEZ

61. El uso de dispositivos móviles en la educación
M.T.E. JUAN JOSÉ GIRÓN SIFUENTES

75. Las argucias de la razón
DR. HUGO IBARRA ORTIZ

89. Las escuelas chárter,
¿futuro de la educación pública en México?
MTRO. JOSÉ LUIS MARTÍNEZ BARRAGÁN

Sección II: Valores en diálogo

109. La educación en valores:
un aprendizaje complejo
MTRA. MARÍA JUDIT DURÁN FLORES

Prólogo

123. Feminismo, historia de las mujeres y perspectiva de género. Propuestas para una humanidad más humana
DRA. EMILIA RECÉNDEZ GUERRERO

139. Buena y mala educación y sus consecuencias en *La Quijotita y su prima...*
DRA. MA. DE LOURDES ORTIZ SÁNCHEZ

155. Rousseau, Baudelaire y Proust: puntos de confluencia de la modernidad
DR. JUAN CARLOS OREJUDO PEDROSA

Sección III: Diálogos en la sociedad y la historia

175. La educación en la Ilustración
DR. MARCELINO CUESTA ALONSO

191. El anclaje y la expectativa. Conceptos políticos ante la encrucijada de la crisis monárquica en la Nueva España
DR. MARTÍN ESCOBEDO DELGADO

207. La educación nacional en México, 1911
Democracia, federalización y Estado educador
DRA. MARÍA DEL REFUGIO MAGALLANES DELGADO

225. La evaluación educativa en México: el ojo en el huracán
DRA. MIREYA MARTÍ REYES

241. Las humanidades en la UAPUAZ: propuestas para este milenio
MTRA. DORA MARÍA DE LA TORRE LOZANO

Es difícil deslindar las humanidades de la educación si tenemos en cuenta que las primeras se ocupan, por definición, de lo propiamente humano, mientras que la segunda siempre ha pretendido formar, precisamente, mejores seres humanos. Dicho así, parece que no es posible cultivar alguna disciplina humanística sin realizar de manera simultánea algo directamente relacionado con la educación, ni emprender alguna acción educativa que sea ajena a lo humanístico. Si bien la historia, la literatura, la filosofía y la educación son disciplinas distintas entre sí, no podemos negar los vínculos que las unen, aunque estos parezcan desvanecerse en nuestro problemático mundo contemporáneo tan pleno de crisis, revisiones e invenciones.

Entonces, ¿cómo no atender los diálogos que han mantenido y deberían seguir manteniendo entre ellas la historia, la literatura, la filosofía y la educación?, ¿cómo no intentar explicar la educación desde una perspectiva humanística y cuestionarse acerca de lo que las humanidades han sido para la educación?, ¿cómo evitar recordar los antiguos procesos que dieron forma a lo que hoy tenemos y, a la vez, replantear los problemas de nuestro tiempo recordando todo aquello que nos acontece como seres humanos?

Esta reflexión es tan importante como inagotable, por lo que decidimos ensayar este diálogo primero en un diplomado y después concretarlo en este libro que hoy da cuenta de aquella primera comunicación. El diplomado "Diálogos contemporáneos en las humanidades: Historia,

OLVEDA, Jaime: "Guadalajara en 1808: fernandismo, unión, religión y fidelidad", en *Signos históricos*, núm. 20, México, UAM, 2008.

RODRÍGUEZ O., Jaime E.: *Monarquía, constitución, independencia y república: la transición de Vicente Rocafuerte del antiguo al nuevo régimen, 1783-1832*, México, Instituto Mora / El Colegio de Michoacán, 2008.

_____: *Nosotros somos ahora los verdaderos españoles*, México, El Colegio de Michoacán-Instituto Mora, 2009.

RODRÍGUEZ, Roberto Israel: "La idea de representación nacional en Melchor de Talamantes", ponencia presentada en el Simposio Iberoamericano *Filosofía, Independencia y Revolución en el Bicentenario*, México, UNAM, 28 de septiembre de 2010.

VENEGAS de la Torre, Águeda Goretty: "Soberanía compartida, gobierno estatal y ayuntamientos", en Martín Escobedo (coord.), *De monarquía a república. Claves sobre la transición política en Zacatecas, 1787-1832*, México, UAZ-SPAUAZ-LX Legislatura del Estado de Zacatecas, 2013.

La educación nacional en México, 1911 Democracia, federalización y Estado educador

MARÍA DEL REFUGIO MAGALLANES DELGADO
Universidad Autónoma de Zacatecas

Resumen

En 1911, en México se celebró el Segundo Congreso Nacional de Educación Primaria, que daba continuidad al espíritu centralista de facto con el que evolucionó la instrucción primaria en el país en los albores del siglo xx.

La creación de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes impulsaba un sistema educativo nacional que consiguiera la perfectibilidad humana, la educación para la vida y la vivencia de la democracia. El temor al centralismo hizo que los congresistas rechazaran la federalización de la enseñanza. Desde su perspectiva, esta postura reflejaba un régimen de las políticas públicas confederado, en el que el Estado gozaba de algunas facultades para federar los servicios públicos, pero su posición como Estado educador era cuestionada. Con todo, se concretó la nacionalización de la enseñanza como proyecto que incluía a los desheredados de la cultura nacional: los indígenas.

La Ley de Escuelas Rudimentarias pasó a ser parte de las acciones que realizaba el gobierno federal para extender el derecho a la educación.

Conceptos clave: federalismo educativo, Estado educador, educación nacional

En México, a finales de agosto de 1911, la convocatoria para el Segundo Congreso Nacional de Educación Primaria estaba lista. En ella se pretendía hacer efectivos los acuerdos de 1910, año en que la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes exhortaba por primera vez a todo el magisterio, tanto oficial como particular, a nombrar delegados en cada entidad para que informaran sobre los adelantos alcanzados en la educación de su estado. Pero esta vez se discutirían tres temas seleccionados por la mesa directiva del congreso: la federalización de la educación primaria, los medios empleados para hacer efectivo el precepto de la educación primaria obligatoria en todo el país y la intervención del Estado en las escuelas primarias no oficiales. Tres cuestiones relevantes en un contexto de convulsiones políticas, pero a la vez eran tres aspectos latentes del proyecto educativo liberal del siglo XIX.

En las postrimerías del siglo XIX se dieron cuatro acontecimientos notables en el ámbito educativo nacional: se develó la figura del Estado educador que pugnaba por la escuela pública; se intensificaron los movimientos laicos en favor de la libertad de la enseñanza; se institucionalizó la revisión científica y política de las reformas educativas y se consolidó el asociacionismo magisterial como bastión liberal del gremio.

En el siglo XX, el discurso político que permeaba las acciones de este campo versaba sobre la obligación que tenía el Estado de extender la instrucción primaria, respetando la autonomía de cada entidad federativa. De una sociedad instruida se podían esperar progreso, civilidad y transformación de las costumbres cívicas, morales y religiosas. El proyecto reformista en el ramo educativo puso su mirada en los principios de un liberalismo secularizador para fomentar la escuela nacional desde tres

ejes: obligatoriedad, gratuidad y laicidad.¹ Este artículo explica el papel del Congreso Nacional de Educación Primaria como un órgano informativo de los progresos de la educación en México, pero también como cuerpo deliberante de la situación educativa del país y gestor de la institucionalización de la enseñanza nacional. Para el análisis se toman las disertaciones de tres comisiones que tenían la encomienda de responder, cada una, las tres preguntas torales del Congreso. Los resolutivos de cada comisión se argumentaron desde tres perspectivas: la filosófica, la constitucional y la sociológica; los congresistas con estos enfoques ponderaron el papel del Estado, la democracia, la escuela, la educación y el magisterio.²

1. Los principios constitutivos de la laicidad y de los estados-nación se vieron acompañados del proceso de democratización, por el hecho de defender el discurso democrático de las libertades de expresión, de asociación, de elección y de moral. El ejercicio de los principios de la laicidad no implicaban automáticamente la asociación directa con la democracia o con su eficaz instauración, pero ambas se han reforzado a lo largo de los dos últimos siglos. El punto nodal entre laicidad y democratización es la secularización. R. Plancarte: *Laicidad. Estudios introductorios*, p. 23.

2. A esta convocatoria acudieron representantes de treinta estados, únicamente faltaron Querétaro y San Luis Potosí. Los delegados eran treinta y siete profesores, cinco licenciados, tres ingenieros, dos médicos y cinco que no especificaron su profesión. Jalisco, Hidalgo y el Distrito Federal contaron con delegados que representaban a las escuelas católicas de su entidad. Las delegaciones del Distrito Federal, de Tamaulipas y de Veracruz incluyeron a una mujer en su contingente. Cualitativamente predominaron los profesores de las escuelas oficiales; se dio el caso de delegaciones mixtas y delegaciones compuestas por un representante. *Congreso Nacional de Educación Primaria*, pp. 4-5.

El Congreso Nacional: institución de la evolución progresista de la educación

En los albores del siglo xx, dar continuidad al incipiente proyecto de la educación primaria nacional de la centuria pasada era un reto. El grupo de los científicos entendía que México estaba llamado a ser una gran civilización, pero el capitalismo, como palanca para ingresar a ese estadio cultural no predominaba en todo el país, la ausencia de una política incluyente de todos los grupos sociales al concierto nacional y la endeble postura del Estado en este rubro eran realidades que debían superarse con un plan de acción ambicioso: la democratización y la federalización de la educación.

En este contexto, Justo Sierra presentó un proyecto con base en el cual, en 1905, se creó la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes. Con esto, el largo desenvolvimiento educativo del país se concretaba en la institucionalización de la educación nacional. En 1908 se reforma la Ley de Instrucción Primaria, y en 1910 se convoca al Primer Congreso Nacional de Educación Primaria.³ En el discurso inaugural, Sierra exhortaba a los maestros a reconocer su misión educadora, misma que los ponía moralmente por encima de todo conciudadano que prestara servicios a la patria, a pesar de que su condición fuera precaria. Agilizar el proceso educativo exigía que los profesores se reunieran periódicamente en asambleas y de ahí surgieran las bases para confederar las escuelas. Integrar y diferenciar a todo el organismo conducía al perfeccionamiento y progreso social.⁴

3. En este congreso, Justo Sierra fija como línea de acción el modelo desarrollado en el Distrito Federal. El resultado de este congreso fue el impulso urbano de la educación. Circuló la idea de llevar la educación a las masas y se fortaleció la generación de líderes educativos. A. Martínez: "La educación elemental en el porfiriato", en *Historia Mexicana*, pp. 129-130.

4. M. Bazant: *Historia de la educación durante el porfiriato*, pp. 29-42.

Gregorio Torres Quintero,⁵ como presidente de la mesa directiva del Congreso Nacional de 1911, en el discurso de cierre del evento, intentó legitimar las acciones de esa instancia gubernamental apelando a la importancia del pasado en la construcción del presente y el sentido de la evolución social en la que estaba inmersa la nación mexicana.⁶

Torres Quintero despreciaba la idea de la existencia de una nueva era provocada por el exilio de Porfirio Díaz; por el contrario, aseguraba que el nuevo momento histórico de México hundía sus raíces en el régimen porfirista. El amanecer de la educación nacional era consecuencia de los antecedentes, en esas sesiones del congreso no se estaban dando saltos de un estadio social a otro, más bien existía un puente: el de la evolución sociohistórica.

En ese sentido, el temor a que fracasara la convocatoria del Segundo Congreso Nacional había sido superado. La representación de treinta entidades y cincuenta y tres delegados en esas sesiones, tanto de las escuelas oficiales, particulares, católicas y una sociedad de profesores, hablaba de cómo la buena voluntad y el patriotismo se situaron por encima de la agitación política por la que atravesaba México. El magisterio se demostraba, a sí mismo y a la sociedad, de que era capaz de organizar, crear, vivificar y buscar resoluciones a los retos de la educación, desde los parámetros de la revolución política del momento: la nueva educación popular, esa que germinaba de la democracia.⁷

5. Profesor normalista que dedicó su vida a la educación. Fundador de la revista *La Escuela Primaria* y libros de texto de primaria como *Lector infantil mexicano*, *Lector enciclopédico*, *Una familia de héroes* y *Patria mexicana*, entre otros. *Idem*, p. 140.

6. Las sesiones del congreso iniciaron el 20 de septiembre y concluyeron el 9 de octubre. *Congreso Nacional de Educación Primaria*, p. 54.

7. *Idem*, pp. 53-54.

Torres Quintero afirmó que propagar la escuela primaria para paliar el analfabetismo era el primer escalón para ascender hacia la vida democrática. Un pueblo democrata se caracterizaba por ser culto y trabajador. Por tal razón, los delegados asistieron a ese congreso, animados y con los mejores deseos de trabajar en pro de su entidad. Si bien era cierto que pocos estados tuvieron progresos manifiestos en el último año escolar y que casi todos sufrieron algún descenso en sus cifras de inscripción y asistencia, una vez examinados y aprobados, los gastos se conservaron casi en el mismo nivel que el año anterior; todas estas deficiencias se estimaban como accidentales.

Lo relevante del Congreso eran los temas propuestos para la discusión: la federalización educativa, la efectividad del precepto de la obligatoriedad y la intervención del Estado; tópicos que no fueron propuestos por la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes. El 22 de abril de ese año, la mesa directiva recopiló las propuestas de las delegaciones y, por mayoría de votos, se turnaron esos temas. Esta información no disipó el fantasma del centralismo ni la predisposición de los integrantes de la comisión, constituida por los delegados de Chihuahua, Distrito Federal, Jalisco, Yucatán y Veracruz.

En esta tesitura, hablar de los profesores era hacer referencia a los apóstoles del progreso de la nación, de la cultura especializada y política de este sector y de los grupos vulnerables (los indígenas) y de la federalización de este servicio público; pero, ¿estaba México en condiciones de federalizar la educación primaria?

Federalizar la educación:

homogenización, aristocratización y provincialismo

La comisión integrada por Matías E. García, José Miguel Rodríguez y Cos, Vicente V. Quiroz y Mateo R. Osorio (de Chihuahua, Distrito Federal, Jalisco y

Veracruz, respectivamente) respondió con un rotundo no a esta cuestión crucial del Congreso. Después de largas búsquedas por los diccionarios de expertos juristas, los comisionados llegaron a la conclusión de que “federalizar la educación primaria en la República” era la:

1° Acción y efecto de someter todo el régimen escolar y educativo de nuestro país a la central y absoluta dirección de los poderes federales legítimamente constituidos, de la Nación.

2° Acción y efecto de formar con los principales elementos directores de la educación pública y privada de los Estados, Territorios y Distrito Federal, una alianza, una liga, (*foedus, eris*, alianza) que asuma la dirección de la educación primaria en México, es decir, una federalización escolar dentro de la federalización nacional y dentro, naturalmente, de nuestro régimen político y del absoluto respeto a nuestras leyes.⁸

Por unanimidad, esa comisión se negó a colocar la educación primaria del país en manos de los poderes federales de la Nación. El artículo 40 de la Constitución se oponía a la federalización. En efecto, para ellos, el asunto de la educación pública y privada nada tenía que ver con el gobierno general del país; al contrario, la educación era competencia del régimen interior de cada Estado.

Si al poder federal se le otorgaba la facultad de dirigir la educación primaria, una tendencia natural sería uniformar su legislación, y ese proceso contravenía la heterogeneidad. La diferencia de climas y la diversidad de costumbres reclamaban la expedición de leyes especiales para cada región del país y leyes que produjeran frutos. Además, la centralización de la enseñanza traería como

8. *Ibidem*, p. 20.

consecuencia la aristocratización y el provincialismo escolar. Indudablemente no se podría operar una sana pedagogía desde la perspectiva centralista. La enseñanza demandaba independencia de criterio, libertad de acción individual y un trámite administrativo eficaz.⁹

Si la federalización truncaba el buen régimen y gobierno de la educación popular en lo pedagógico, también sucedía lo mismo en lo económico. ¿Cuál sería el criterio para el repartimiento de los fondos? La comisión entendía dos rutas posibles: el uso discrecional de los recursos fundamentado en las necesidades o la racionalidad proporcional al ingreso. La primera acción conduciría a la solidaridad nacional, pero no sería equitativa la redistribución del fondo y se generaría un gasto enorme en administración estatal y federal.¹⁰

Miguel Rodríguez y Cos, en su calidad de representante de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, realizó una réplica sobre las interpretaciones que la comisión había hecho sobre el sentido de la federalización educativa. Si bien era cierto que el papel institucional de la Secretaría fue vituperado desde su creación por un sector de la clase política antiporfirista, en 1905, representó el camino de la innovación administrativa para el distrito federal y sus territorios aledaños; también era verdad que ese órgano estaba guiado por un espíritu de unidad nacional, tal como acontecía con otras secretarías.¹¹ Entonces, ¿por qué inferir y actuar sin distinguir el presente del pasado?

En efecto, la Secretaría no poseía una jurisdicción federal, pero sí estaba permeada por la confianza en la federalización de la enseñanza. Manuel María de Zamacona, miembro del Consejo Superior de Educación Pública y

9. *Idem*, pp. 17-18.

10. *Idem*, p. 40.

11. *Idem*, pp. 40-41.

diplomático en Estados Unidos de América, introdujo este ideal político en la educación nacional. Los procesos de federalización de los servicios en México no representaban una novedad. Entonces, federalizar la enseñanza se percibía como algo propio de la evolución política del país.

En octubre de 1911, Rodríguez y Cos estaba convencido de que una de las prioridades del país en esos momentos políticos era el fomento de la unidad nacional. Si la federalización se asumía como un pacto de alianza, lo único que faltaba era que los interlocutores educativos tuvieran la voluntad de asociación. Un ejemplo palpable del asociacionismo educativo de finales del siglo XIX había sido la celebración de los congresos pedagógicos anuales. En ellos, los asistentes no ponderaron la diferencia, sino la unidad. Así pues, a pesar de que todos los asistentes eran de diferentes puntos de la República, poseían un referente común: que el profesorado tomara conciencia de que era parte de una misma comunidad.¹²

Por lo tanto, la construcción de la mentalidad nacional no era un acto inédito, era una deuda histórica que reclamaba su lugar. El retorno del sentimiento nacionalista no era simple retórica; la presencia de cuatro millones de indígenas sumidos en la ignorancia se convertía en la evidencia tangible de la necesidad de federalizar la educación. Ni la Constitución ni el derecho de gentes se oponían a la federalización. Por el contrario, la misión de los pueblos civilizados era redimir a los pueblos incultos.

La intervención federal en cada estado consistía en unir las fuerzas del centro con las fuerzas de la periferia, con el fin de difundir los ideales y los alientos de un alma verdaderamente nacional entre los grupos indígenas. El camino de la federalización era la ruta de la vida democrática. Las escuelas llamadas rudimentarias, creadas por el Congreso

12. *Idem*, p. 41.

Nacional de 1911 para todas las regiones del país, a pesar de lo muy exiguo de sus programas, eran la primera forma de propaganda del nacionalismo educativo popular.

Rodríguez y Cos estaba persuadido de que valía la pena que en México se ensayara el sistema de la federalización de la enseñanza. De este modo, las escuelas rudimentarias se convertían en el laboratorio del incipiente federalismo educativo. El sector beneficiado de este proyecto era el de los niños indígenas, a quienes se enseñaría perfectamente el alfabeto hablado, el cálculo de operaciones fundamentales y las primeras nociones de moral, patriotismo y civismo. En esta argumentación había una razón política de gran envergadura: el establecimiento de una democracia sana y progresiva.¹³

La democracia, que desde 1910 había adquirido la forma de una aspiración consciente, necesitaba representantes vigorosos y llenos de orgullo de sus derechos. Visto así, los indígenas se encontraban en una situación de "minoría de edad política", estadio que era el caldo de cultivo para la anarquía de la muchedumbre o el despotismo de la tiranía.

El Estado educador:

los viejos y nuevos retos del liberalismo

La comisión integrada por los delegados Adolfo Márquez, Antonio Albarrán, Rodrigo Cárdenas Carranza, Juan Sánchez y Sóstenes Esponda (de Puebla, México, Coahuila, Oaxaca y Chiapas, respectivamente) intentó explicar el papel del Estado educador en México desde la perspectiva sociológica.

Desde su punto de vista, la escuela sostenía entre sus ideales la preparación del niño para la vida más completa posible, a fin de que se beneficiaran tanto los individuos

13. *Idem*, p. 42.

como la sociedad. En consecuencia, la educación poseía un doble fin: el perfeccionamiento individual y el perfeccionamiento social. La novedad de tal deducción no residía en ratificar el estatus social de la escuela, sino que estos delegados encontraron en la literatura francesa de principios del siglo xx un resquicio para dilucidar las funciones del Estado educador;¹⁴ un ejemplo es la obra de Gustave Flaubert, en la que el autor juega con la idea del aprendizaje continuo en la vida y de la explicación de la vida del hombre como un hecho social en el que es necesario adaptarse y educarse para vivir los cambios sociales.

En este sentido, si los padres tienen el deber de educar a los hijos, ese deber precisaba estar en consonancia con una necesidad social; en este caso, de una cultura común capaz de garantizar la tranquilidad y el progreso.¹⁵ Se trataba de imbricar el derecho privado de los individuos de educar a sus hijos y el derecho que tiene el Estado de exigir el mejoramiento social.

Esta comisión llegó a la conclusión de que la observancia del precepto de la obligatoriedad era relativa. En el plano teórico había avances notorios, pero en la realidad todavía faltaba mucho por hacer. Las causas tenían su origen en el maestro, la familia, en contexto y las acciones del gobierno. El maestro daba cuenta de una incompetencia pedagógica y moral; la familia era un núcleo que tenía poco aprecio por la escuela ya que los padres, por estar sumidos en la pobreza, expresaban su indolencia cuando se negaban a vigilar las tareas escolares. Un sector de la sociedad sentía indiferencia hacia

14. *Idem*, p. 28. Empezar a pensar la escuela como institución social destinada a la enseñanza, que es entre todos los medios de progreso, la que tardía pero seguramente contribuye al bienestar humano y es producto de la obra pedagógica y política de los mexicanos de 1880. J. Granja: *Formaciones conceptuales de la educación*, pp. 170-173.

15. *Congreso Nacional de Educación Primaria*, pp. 30-31.

la escuela, otros grupos manifestaban su antipatía por la escuela oficial. Finalmente, el gobierno mostraba poco empeño en la formación de buenos profesores de diversas formas, como la carencia de estímulos a los maestros sobresalientes, confiar los asuntos de la educación a gente ajena al ramo, el empadronamiento y permanencia de los niños en la escuela y la falta de vigilancia de las escuelas particulares por parte del Estado.¹⁶

Los medios conducentes para que la obligatoriedad fuera absoluta eran la organización de centros de estudio para los profesores, que se ubicarían en puntos estratégicos de la región; el desarrollo de conferencias especiales para enaltecer la labor del maestro y elevar su nivel moral, así como provocar la mejora de la prensa pedagógica por iniciativa particular del profesorado.¹⁷

Con el fin de popularizar el papel eficaz de la escuela en el mejoramiento social, se ponderaba el papel de la comunicación constante de ideas entre el profesor y la familia a través de conferencias u otros medios. De igual manera, se dijo que faltaba establecer y atender las escuelas normales, elevar los sueldos del profesorado para que esta carrera fuera atractiva y crear un fondo de jubilación para recompensar la antigüedad del mentor. Por otro lado, se hizo énfasis en que las direcciones técnicas y administrativas de la educación primaria debían estar a cargo de profesores de instrucción primaria.¹⁸

En esa larga lista de requerimientos estaba claro que la inspección escolar debía reorganizarse para que estuviera a cargo de profesores de reconocida competencia teórica y práctica; e incluso esta inspección debía extenderse a las escuelas particulares, con el propósito de cuidar la

16. *Idem*, pp. 22 a 23.

17. *Idem*, pp. 23 a 24

18. *Idem*, pp. 24 a 25.

observancia del precepto de la enseñanza obligatoria. La creación de una policía escolar evitaría la vagancia de los niños, el currículo tendría una racionalidad que partiera de las costumbres y necesidades de cada localidad y el empadronamiento de los niños pasaría a ser una obligación del profesor.¹⁹

Por último, los elementos materiales de la escuela desempeñaron un papel relevante. Todo empezaba con la construcción de edificios apropiados para escuelas, además del mejoramiento de los existentes, teniendo en cuenta las prescripciones de la pedagogía y la higiene. Fue necesario, a su vez, ampliar la cobertura escolar a los puntos más lejanos, dotar de muebles y utensilios en cantidad suficiente a dichos planteles y establecer comedores escolares. No podía dejarse de lado el fomento de los Congresos Pedagógicos locales o generales, la creación de bibliotecas escolares fijas o circulantes, la protección a la prensa pedagógica e impresión de libros, folletos, hojas sueltas, etcétera, y organizar concursos que facilitarían la producción y selección de obras nacionales de carácter pedagógico.²⁰

Las deliberaciones sobre la federalización condujeron a la revisión del nacionalismo y las funciones del Estado educador. Una de las premisas que guiaban estas mociones era la popularización de las ideas sobre la realización de la educación del pueblo. Pero, ¿hasta dónde podía intervenir el Estado en las escuelas primarias no oficiales?

La escuela y la perfectibilidad humana y social

La comisión integrada por los delegados Silverio Zamudio, Felipe Valle, Ponciano Rodríguez e Ignacio Esquivel Alfaro (de Tamaulipas, Sinaloa y el Distrito Federal) tenía que responder sobre la intervención del

19. *Idem*, pp. 25-26.

20. *Idem*, p. 26.

Estado en las escuelas primarias no oficiales. Su argumento partió del supuesto de que el individuo y la colectividad estaban sujetos a la ley de la evolución. Si se entendía que preparar a un niño para la vida era un hecho de perfeccionamiento, entonces, el Estado debía vigilar que toda escuela cumpliera con ese precepto.²¹

La escuela primaria era una institución formada por una organización material y pedagógica, un programa, un método y una documentación escolar destinada a todo plantel para impartir la enseñanza elemental y superior. Por lo tanto, no había diferencias estructurales entre una primaria particular y una primaria oficial; ambas eran idénticas; lo único que las separaba era el origen de los fondos y los reglamentos internos que perpetuaban su naturaleza ideológica.

Los miembros de la comisión sostuvieron que el Estado debía intervenir en las escuelas primarias no oficiales, pues la intervención tenía el propósito de conocer si en ese tipo de establecimientos se fomentaba la perfectibilidad humana, porque el fin de la educación era ese. Si la escuela arbitrada cumplía esta misión filosófica, entonces el Estado se comprometía a brindarle apoyo económico.²²

El proteccionismo del Estado sería temporal y tomaba la forma de suministro de maestros, muebles, útiles o fondos pecuniarios. Aunque era necesario tener presente que el fomento de carácter económico no podía tener efecto si la parte técnica, tanto de la organización pedagógica como en el personal docente respectivo, carecía de condiciones compatibles con el criterio oficial, todos coincidían en que si una escuela constituía una amenaza para la salud moral, intelectual o física del niño, debía ser clausurada.

21. *Idem*, p. 28.

22. *Idem*, pp. 28-30.

El licenciado Eduardo J. Correa, de Jalisco, emitió su voto particular sobre este punto. Él no estaba de acuerdo con el dictamen de la comisión. La intervención del Estado era un atentado contra los derechos de los maestros, del alumno y del padre de familia; iba en contra de la libertad de enseñanza garantizada por el artículo tercero constitucional. Por otro lado, se transgredían las garantías de libertad de trabajo estipuladas en los artículos tercero y cuarto, afectando directamente al maestro.²³

Al investirse el Estado con la facultad interventora, tanto del espacio como del individuo que realiza un trabajo, se coarta el derecho del sujeto para enseñar y ganarse honradamente la vida mediante ese trabajo. Pero ahí no paraba el acto anticonstitucional. Correa ponderó que en caso de que se llegara a considerar al magisterio como una profesión, se trataría de un ejercicio profesional que no demandaba un título para su ejercicio legal. En consecuencia, también se violentaba la libertad del trabajo.²⁴

Con la intervención del Estado se vulneraba la libertad individual del padre y del alumno desde el momento en que se clausuraba una escuela. Al no existir la escuela que el padre deseaba para su hijo, el Estado usurpaba funciones que, conforme al derecho natural, solo correspondían al padre o tutor. Los padres sí eran educadores natos y no artificios sociales. Conceder al Estado la aptitud para discernir si una escuela era una amenaza para la salud moral, intelectual o física del niño era un absurdo, significaba tiranizar al ramo. El Estado no poseía una moral sólida y sus representantes eran ineptos. Además, era injusto que las escuelas no oficiales que ni pedían, ni querían, ni recibían nada del Estado, estuvieran sometidas a la irritante tutela que proponía la comisión. Las

23. *Idem*, p. 31.

24. *Idem*, p. 32.

escuelas privadas vivían libremente dentro del organismo de un país constituido libremente.²⁵

Conclusiones

La desconfianza al centralismo hizo que los delegados rechazaran la federalización de la enseñanza. Esta postura reflejaba un régimen confederado, en el que el Estado gozaba de algunas facultades para federar los servicios públicos, pero su posición como Estado educador era endeble. Con todo, el espíritu congresista seguiría su marcha; se hicieron votos para que el magisterio se uniera para desarrollar los ideales de una pedagogía diferenciada que pugnara por la inclusión y el respeto a la diversidad cultural.

La celebración del Tercer Congreso Nacional de la Educación, organizado en Chihuahua, en 1912, cubriría el propósito informativo asignado a cada delegado, para valorar si se había ampliado la educación popular, si el analfabetismo del 87 por ciento en México daba indicios de descender por la implementación de la instrucción rudimentaria, y si este subsistema daba indicios de convertirse en la antesala de la enseñanza elemental y superior.

Abrazar la carrera del profesorado era un acto de abnegación, de amor a la patria y a la niñez, pues en México no existían condiciones para implantar las medidas directas: profesionalización del magisterio, incremento salarial, construcción de escuelas y dotación de enseres escolares. En consecuencia, la intervención del Estado se acrecentaría en la medida en que subsanara las deficiencias estructurales y materiales de la educación. El progreso de la instrucción recayó en las medidas indirectas: las sociedades mutualistas y pedagógicas del magisterio.

25. *Idem*, pp. 31-32.

La búsqueda y el cumplimiento de la perfectibilidad del individuo, de enseñar para la vida y la libertad de enseñanza, dejaban abierta la puerta a las escuelas no oficiales que, aglutinadas en comunidades enseñantes laicas o confesionales, engrosaban y fortalecían los padrones de la escuela pública en el país. Se avizoraba la permanencia de la instrucción primaria como un mosaico clasista en la estructura de la escuela nacional, que reproducía las diferencias socioculturales entre la ciudad de México y las provincias.

El delegado de Colima, Basilio Badillo, en las palabras de agradecimiento que dirigió a los congresistas, dijo estar convencido de que el pueblo procreaba su progreso en el nido de sus legislaciones, pero el tutor nato del progreso era el Estado y sus instituciones. México era un pueblo joven que:

marchaba por el camino de la grandeza, con la antorcha de sus libertades en la mano, y por ello ha estado el Gobierno en el deber de tutorar los impulsos de su perfeccionamiento y ser su sostén en los primeros pasos de adelante.²⁶

A decir de este delegado, los congresistas habían triunfado, pues sus sesiones estuvieron presididas por tres ánimos: el espíritu de la práctica, el espíritu de la fe y el espíritu del patriotismo.

26. *Idem*, p. 85.

Referencias

- PLANCARTE, Roberto, Nelly Caro Luján y Daniel Gutiérrez Martínez (Coord.): *Laicidad. Estudios introductorios*, México, El Colegio Mexiquense, 2012.
- CONGRESO Nacional de educación Primaria, México, Imprenta de Carranza, 1911.
- MARTÍNEZ Jiménez, Alejandro: "La educación elemental en el porfiriato", en *Historia Mexicana*, vol. XXII: 4, México, El Colegio de México, 1973, pp. 105 a 143.
- BAZANT, Mílada: *Historia de la educación durante el porfiriato*, México, El Colegio de México, 1993.
- GRANJA Castro, Josefina: *Formaciones conceptuales de la educación*, México, El Colegio de México, 1998.

La evaluación educativa en México El ojo en el huracán

MIREYA MARTÍ REYES
Universidad de Guanajuato

Resumen

El trabajo que presentamos aborda un tema emergente y de gran actualidad en México, sobre todo a partir de la última reforma al artículo tercero constitucional: el de la evaluación y sus relaciones con la calidad y la mejora educativa. Concebimos la evaluación como un "huracán", por lo que hemos echado algunas ojeadas, a través de una investigación documental, las cuales nos permitieron dar cuenta de la gran complejidad de este fenómeno, de su desarrollo histórico, de los fundamentos legales y pedagógicos que lo sustentan, así como del camino que han transitado los procesos, los sistemas y los organismos e instituciones para evaluar.

Por otra parte, orientamos el análisis hacia los conceptos de evaluación y calidad educativa para, en las conclusiones preliminares, vincularlos con la mejora real de los procesos evaluados y ofrecer algunas consideraciones generales que permitan tener esperanzas de "zonas de calma" dentro de este torbellino que es la evaluación educativa en México.

Conceptos clave: evaluación educativa, calidad de la educación, reforma educativa, mejora educativa, complejidad