



La jornada escolar de tiempo completo en México: entre el presente y el pasado

Extended School Journey in México: Past and Present Issues

Miguel Lisbona Guillen

Universidad Nacional Autónoma de México.

Información adicional sobre este manuscrito escribir a:

Miguel Lisbona Guillen, mllibonag@hotmail.com

Como citar este artículo:

Lisbona Guillen, M. (2015). La jornada escolar de tiempo completo en México: entre el presente y el pasado. *Educación y Ciencia*, 4(44), 98-110.

Resumen

La reciente creación de las Escuelas de Tiempo Completo (ETC) en México plantea aspectos reiterados desde la Independencia del país. La centralización y control estatal como forma de homogeneizar a su población se relaciona con la necesidad de integrar a los indígenas al proyecto de nación. Se argumenta que, estos proyectos seculares tienen el propósito de disminuir la desigualdad social a través de una jornada educativa extendida y la distribución gratuita de alimentos, acciones con un patrón repetitivo que se evidencia al revisar los hitos históricos de los anhelos hacia una jornada escolar de tiempo completo.

Palabras clave: historia de la educación pública, jornada de tiempo completo

Abstract

Recent efforts to establish extended services or full time schools in Mexico evidence a pattern repetitive actions since the country gained independence. Indeed, the project of nation was based upon centrally based decision making and control from the state, intended to homogenize the rather diverse Mexican population. They also aspired to integrate indigenous groups. It is argued that these secular measures aimed to reduce social inequality through an extended educational journey and the free distribution of food. The review of these policies in history help us understand today's efforts yearning towards a full time schools.

Key words: México, history of public education, full time schools.

Introducción

La opinión pública y el medio académico en México son conscientes que la educación es uno de los focos rojos de la problemática nacional. Los informes de la OCDE y el significativo crecimiento de la educación privada ratifican el rezago en esta materia. No es necesaria demasiada perspicacia para ligar el rezago educativo con la enorme desigualdad económica y social que existe en el país. De Giuseppe (2015) sintetiza cómo ciertos cambios desde la perspectiva historiográfica de los siglos de vida independiente de México no han sido más que “distintas formas de confrontarse con la relación entre el pasado y el presente y con el tema, infinito, de la modernización” (p. 19). Discusión inacabada que tiene en la educación uno de los caballos de batalla modernizador y en constante revisión.

Visión crítica también la tiene Paoli Bolio (2010), quien señala que la “educación en México ha sido pobre en solidez científica, en imaginación artística y, sobre todo, en inteligencia moral. Se ha centrado en dar información y en presentar una mística patriótica que tiene serios vicios de origen” (p. 213). En tal sentido la educación mantiene relación con el resto de problemáticas nacionales y dista mucho de ser un ente separado o autónomo. Tampoco parece discutible que el sistema educativo en cualquier lugar del orbe es un “instrumento que el gobierno ha utilizado para modelar la conciencia colectiva [...] y despertar la lealtad de sus habitantes hacia el estado-nación” (Vázquez, 2000, p. 10). La labor en el aula se ha puesto al servicio de los gobiernos para consolidar la idea de país deseada. A ello hay que incorporar aspectos que se han agregado para problematizar una definición consensuada y con mayor permanencia de las propuestas educativas, como son las cambiantes políticas partidistas y las confrontaciones con las organizaciones magisteriales.

El propósito de esta reflexión es analizar, desde una mirada histórica, el surgimiento de Escuelas de Tiempo Completo (ETC), cuyos objetivos remiten y empatan con deseos y acciones precedentes, por lo que se repasan hitos históricos que reflejan circularidad de las medidas tomadas a lo largo de la historia nacional.

Objetivos y propósitos de las escuelas de tiempo completo

La propuesta de ETC no es novedosa en la historia educativa de México. Primero hay que señalar qué se entiende por este tipo de escuela según lo expresado en el artículo quinto transitorio del decreto de reforma al artículo tercero constitucional, y publicado en 2013: “Es la escuela pública de educación básica que participa en el Programa Escuelas de Tiempo Completo, ampliando su jornada a seis y ocho horas diarias para aprovechar mejor el tiempo disponible para el desarrollo académico, deportivo y cultural del alumnado” (SEP, s.f., p. 6). Así se establece el deseo de fortalecer la educación básica nacional siguiendo los propósitos señalados en el artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Con el marco constitucional como terreno para desarrollar las ETC, su conformación se enmarca en el Plan Nacional de Desarrollo (PND) del año 2013, decidido a lograr una mejoría en la calidad educativa del país. Propósito existente desde el logro de la Independencia mexicana, aunque su reiteración parece un círculo, al modo como lo pensó Nietzsche (2002) en *La gaya ciencia*.

Lo mismo ocurre si se piensa en la planificación y estrategia que tendrá el aprendizaje en estas escuelas, puesto que una de las características de las ETC señala que deben “lograr que todos los alumnos alcancen los aprendizajes esperados establecidos en los programas de estudio vigentes y que avancen en el logro de los rasgos del Perfil de Egreso de la educación básica y el desarrollo de las competencias para la vida” (p. 9). Es decir, al igual que sucedió en muchos de los momentos de la historia de México, el carácter práctico de las enseñanzas recibidas en la escuela se pone por encima de cualquier otro tipo de conocimiento.

En congruencia, el Plan Nacional de Desarrollo establece la meta “México con Educación de Calidad” y considera varias líneas de acción. Una de ellas es la ampliación de la jornada escolar, que vincula la formación impartida en estas escuelas con la desigualdad reiterada en el país, ya que las ETC se pondrán en marcha en “contextos desfavorecidos o violentos” (p. 7). Cita anterior que se ratifica cuando se enlaza con las políticas sociales diseñadas por el gobierno de Peña Nieto: “Coordinar los esfuerzos de política social y atención educativa a la población más pobre, para crear condiciones que mejoren el ingreso, la retención y el aprovechamiento escolar del alumnado de familias de escasos recursos económicos” (p. 7-8). Es decir, “Ampliar la jornada escolar para ofrecer más y mejor tiempo educativo a los alumnos/as que más lo requieren” (p. 8).

Por lo anterior, muchas de estas escuelas se ubican en municipios y localidades donde opera el Sistema Nacional de la Cruzada contra el Hambre y el Programa Nacional para la Prevención del Delito” (p. 5), y donde prevalece la población indígena.

Otras dos características de relevancia en estas escuelas es el mejoramiento de su infraestructura y equipamiento, así como “proporcionar servicios de alimentación nutritiva en los casos que corresponda, por razones de equidad y justicia social, y en acuerdo con la autoridad educativa estatal” (p. 5). Igualmente no hay que desdeñar la idea de participación de los miembros de la comunidad en las ETC para el buen desarrollo de las mismas, en concreto se asume la cooperación de los familiares de los alumnos, tanto para lograr los aprendizajes planteados, como para la elaboración de los alimentos, si se puede, gracias a la creación de “microempresas locales” (p. 6).

El Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2013-2018, según lo expuesto en las Reglas de Operación del Programa Escuelas de Tiempo Completo para el ejercicio fiscal 2015, en concreto en el objetivo 1 de la Estrategia y Líneas de Acción desea: “Asegurar la calidad de los aprendizajes en la educación básica y la formación integral de todos los grupos de la población” y el 3 pretende “Asegurar mayor cobertura, inclusión y equidad educativa entre todos los grupos de la población para la construcción de una sociedad más justa”, al mismo tiempo que reitera quienes deben ser los beneficiarios del proyecto de ETC cuando afirma que la estrategia 3.4 tiene como objetivo “impulsar la estrategia intercultural en todos los niveles educativos y reforzar la educación intercultural y bilingüe para todas las poblaciones que hablen lenguas originarias”. Enfocando los esfuerzos a los mexicanos en situación de vulnerabilidad o en contextos de riesgo social, hecho que coincide con los bajos niveles educativos y altos índices de deserción escolar. Propuestas, que tienen en la mira a la población que por vivir en el medio rural o ser indígena se encuentra en situación de clara desventaja social en el país, algo nada extraño y de largo aliento si se repasan algunos hitos históricos nacionales.

De la Independencia al Porfiriato

El México independiente asumirá, en la construcción de instituciones y en la definición nacional, el tema educativo como uno de sus retos, particularmente la desigualdad reflejada en las aulas. No debe extrañar que tras la Independencia los grupos que se alternaron el poder hasta la llegada de Porfirio Díaz, conocidos como liberales y conservadores, establecieron marcos legislativos e institucionales para erradicar el analfabetismo y procurar la educación (Dietz y Mateos, 2011, p. 64). Estos grupos eran conscientes del papel de la educación “como instrumento de mejoramiento material del país y como modelador de ciudadanos leales” (Vázquez, 2000, p. 27).

Vázquez (2000) afirma que, a pesar de las diferencias políticas de la incipiente República, y fracasado el Imperio, los grupos en litigio tenían un mismo propósito para el país: “el progreso” (p. 30). Por tal motivo ambos entendían que la educación era un elemento clave para lograr sus objetivos.

Con Antonio López de Santa Anna en el poder, en 1842 se expidió un decreto que forja un camino seguido, en muchos aspectos, en los siguientes años del siglo XIX. El decreto decía que la educación debía ser obligatoria y gratuita desde los 7 a los 15 años. Igualmente “se declaraba la educación libre y se establecía un plan para fundar una escuela normal y para publicar cartillas y libros de texto elementales” (Vázquez, 2000, p. 32). Sin embargo, los incesantes cambios de gobierno y de legislación no permitieron clarificar el tema educativo, pero algunas pinceladas de lo ocurrido muestran sendas que se trazaron en siguientes años. Por ejemplo, tras el Plan de Ayutla, y con Ignacio Comonfort como Presidente, se estableció que el gobierno debía “fomentar la enseñanza pública en todos sus ramos” (Vázquez, 2000, p. 35).

Con Benito Juárez en el poder se decretó que “todos los negocios de la instrucción pública, primaria, secundaria y profesional, se hará en lo sucesivo por el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública” (Fabián, 2015: 120). Ello mostraba el interés por crear un órgano institucional del Estado dedicado a la educación, aunque su nombre sufriera cambios en el siglo XIX y principios del XX. De la misma manera la Constitución de 1857, en su artículo tercero, señaló que la educación debía ser obligatoria y pública (Dietz y Mateos, 2011, p. 64-65). México deseaba equipararse con los países occidentales que ampliaban la educación para sus ciudadanos, algo ligado a la propia construcción del Estado nacional, y donde Francia era modelo por su centralización. Al frente del ministerio establecido en esos años estuvo Ignacio Ramírez, quien “se propuso crear una estructura que dotara de un sentido nacional a las acciones y proyectos del Estado” (Fabián, 2015, p. 121). De la misma forma los proyectos de educación tendrían espacios concretos de control: el distrito y los territorios federales, construyéndose escuelas que estarían bajo la responsabilidad de los ayuntamientos.

Fabián (2015) señala que Ramírez estuvo sumamente preocupado por la educación de los indígenas y “debía atenderse las diferencias de las regiones en el momento de la educación: las lenguas extranjeras son necesarias en los puertos, el maya en Yucatán y el azteca en Puebla” (p.122).

Ignacio Ramírez no tuvo una prolongada actuación en la institución que regía las políticas educativas, pero en muchas de sus apuestas se aprecian las directrices que siguió la educación con posterioridad. Su baza principal fue uniformar la estrategia educativa y “crear una estructura institucional para definir un sentido nacional a las acciones y

proyectos del Estado, concentrando e institucionalizando prácticas nacionalizadoras” (Fabián, 2015, p. 122-123).

Con Benito Juárez en el poder, el estado procura tener mayor control sobre la educación, ya que conforma una comisión presidida por Gabino Barreda con la encomienda de redactar una Ley Orgánica de Instrucción Pública que se firmó el 2 de diciembre de 1867. En su introducción se vislumbra su motivación y el papel que debía jugar la educación: “Considerando que difundir la ilustración en el pueblo es el medio más seguro y eficaz de moralizarlo y de establecer de una manera sólida la libertad y el respeto a la Constitución y a las leyes” (Vázquez, 2000, p. 55). La ley reglamentaria que la acompañó, y que fue publicada el 24 de febrero de 1868, se divulgó y procuró extender a todos los estados de la República. El modelo positivista de Barreda se reflejaba en esta ley y su reglamento al hacer de la instrucción elemental la principal baza para luchar contra el analfabetismo y la ignorancia (Vázquez, 2000, p. 56).

La República restaurada sentó las bases del carácter laico de la educación. Desde las distintas posturas políticas, liberales y conservadores tras la Independencia, o con posicionamientos filosóficos disímiles parece claro que la educación se había convertido en la bandera que transformaría a la ciudadanía, y sobre todo la indígena (Zea, 1993; Hale, 2002).

Aunque cierta historiografía, e incluso los libros de texto nacionales, insisten en señalar múltiples rupturas con los cambios de gobierno, tal circunstancia no se aprecia en los hechos, ni siquiera en aquellos que parecen tan drásticos como los de la Revolución mexicana. El Porfiriato quiso utilizar ciertos principios liberales, nada ajenos al juarismo, para implantar una educación laica, obligatoria y gratuita a la vez que se incorporaban elementos del positivismo en boga.

Bazant (2006) señala que el Porfiriato tuvo éxitos en la calidad educativa, pero no tanto en cantidad puesto que “el índice de alfabetismo apenas aumentó” (p.15). Aunque se buscaba “conciliar el proyecto educativo nacional con el estatal y regional. La meta [...] era la construcción de un Estado moderno y progresista; la manera de lograrlo era con la integración de las etnias, vía un programa de enseñanza común” (p. 16).

Un segundo aspecto asociado a la calidad educativa en el Porfiriato fue la formación de profesionales de la enseñanza, profesores que serían los encargados de modificar la metodología educativa para equipararse con los avances pedagógicos del momento: eliminar la memorización y estimular la observación y el análisis (Bazant, 2002, p. 18). Sin embargo, homogenizar las políticas nacionales en el México del siglo XIX fue muy difícil considerando las diferencias regionales, o las propias entre la ciudad y el campo que eran evidentes a la hora de extender el modelo educativo. Por ejemplo en las poblaciones que oscilaban entre 200 y 700 habitantes enseñaban maestros de “tercera clase”, mal pagados porque los impuestos recibidos por el Ayuntamiento no eran suficientes (p. 19). En 1874 el gobierno federal dio nuevos pasos para homogeneizar la educación al crear textos escolares iguales en todas las escuelas del país (p. 128), hecho que ha perdurado hasta hoy en día como forma de homogenización nacional y para crear una identidad única en el país.

Preocuparse por la educación y hacerla un tema prioritario de gobierno condujo a finales del siglo XIX a la celebración del Primer Congreso Nacional de Instrucción, con sede en la Ciudad de México en 1889, y con Justo Sierra como presidente de sesiones. Representantes de todas las entidades federativas y territorios del país asistieron con la idea de la uniformidad educativa. En la convocatoria al Congreso se expresó el ánimo de incorporar en la educación los objetivos de unidad nacional que ya se habían logrado en

México en otros ámbitos. El resultado de este congreso y del celebrado en 1891, junto a los que se llevaron a cabo en distintos Estados de la República en esa misma década, fue la reforma de las leyes de educación pública a nivel nacional y estatal (Bazant, 2006, p. 31).

El pedagogo Enrique Rébsamen publicó, tras la celebración del Congreso, su Guía metodológica para la enseñanza de la historia. Para él “se requería consolidar la unidad nacional alcanzada en los campos de batalla a través de la escuela, a fin de lograr “la unidad intelectual y moral de este hermoso país [y] evitar una reacción del partido clerical” (Fabián, 2015, p. 141). La guía debía otorgar a los maestros herramientas pertinentes para mejorar la condición de los ciudadanos y conseguir la unidad nacional, por el convencimiento de que todos los mexicanos forman una gran familia” (Fabián, 2015, p. 141). También enfatizaba el papel de la educación práctica según propuesta de Pestalozzi, misma que fue continuada por Fröebel y basada en la máxima de aprender haciendo.

Otro resultado del segundo congreso fue la discusión con respecto a los libros de texto. El acendrado nacionalismo de los participantes hizo que reclamaran que buena parte de los libros utilizados eran extranjeros y caros, por lo que se propuso que su elaboración fuera realizada en México y por mexicanos (Vázquez, 2000, p. 95). Tras este congreso, también se decretó la ley reglamentaria de la instrucción obligatoria que circuló entre todos los gobernadores como intento de unificar la educación en todo el país y, por supuesto, con nítidos pasos para centralizarla (Vázquez, 2000, p. 96-97).

Joaquín Baranda ocupó el cargo de Secretario de Justicia e Instrucción Pública durante 20 años y lo sustituyó Justo Sierra en los albores del siglo XX. En mayo de 1905 se creó la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes que ocupó el político campechano, impulsor de una reforma integral de la educación. Se había modificado la administración educativa y sus métodos, pero todavía “en 1905 el 85% de la población era analfabeta” (Bazant, 2006, p. 41).

Justo Sierra veía a la escuela como un motor desfanatizador de los mexicanos y facilitadora de la visión científica del mundo. Igualmente la escuela tenía que avivar “los hábitos de trabajo, puntualidad y ahorro” (Vaughan, 2001, p. 51). Sierra estaba seguro que la educación era el medio primordial para la integración nacional e inauguró los desayunos escolares para paliar la desnutrición en los alumnos.

La Revolución mexicana: hacia un modelo nacional

En 1910, antes de que iniciaran los múltiples y dispersos conflictos bélicos conocidos como Revolución mexicana, el 84% de la población era analfabeta y se concentraba en el medio rural. Por tal motivo, antes de que apareciera el movimiento armado se promulga un decreto, de 30 de mayo de 1911, por el cual se permitía crear al poder ejecutivo escuelas de instrucción rudimentaria en toda la República (Vázquez, 2000, p. 107). Éstas tuvieron continuidad en los primeros gobiernos revolucionarios y se intentaron extender en la presidencia de Francisco Madero (Loyo, 1999b, p. 25). Con Venustiano Carranza en el poder, y Félix Palavicini encargado de los temas educativos, la preocupación por la educación rural tomó otros derroteros puesto que Palavicini creía en la descentralización educativa en pos de la autonomía de los estados (Loyo, 1999b, p. 27-28). Otra situación que se vivió durante el gobierno carrancista, en concreto en 1919, fue la lucha por los libros de texto nacionales. Desde 1885 su impresión y factura se producía, en su gran mayoría, en los Estados Unidos. Su elaboración y distribución, pensada para toda

América Latina, obviaba la historia patria. Tras agrias polémicas triunfó la postura nacionalista que, en palabras de Vázquez (2000), preparaba “también el terreno para la intervención directa del Estado en la impresión de libros de texto” (p. 152-156).

El asesinato de Carranza y la subida al poder de De la Huerta volvió a reorientar el sistema educativo. José Vasconcelos, como rector de la Universidad de México, comienza el trabajo para restituir y crear la Secretaría de Educación. A pesar de su vocabulario religioso, que es imposible no relacionar con el carácter profético que Vasconcelos imprimía a su discurso, el académico y político estuvo a favor de la “escuela única, abierta a todos, sin distinción de raza ni de color de piel: hay que castellanizar al indio” (Fell, 1999, p. 109).

La Secretaría de Educación Pública (SEP) se estableció por decreto el 28 de septiembre de 1921. Uno de los argumentos para crearla fue la imperiosa necesidad de incorporar a la población indígena a la nación. Para cumplir con este objetivo, la SEP inició un programa innovador para establecer escuelas rurales en todo el país y alfabetizar a la población” (Rockwell, 2011, p. 469).

Los maestros se convertían en misioneros para una cruzada educativa dedicada a escolarizar y castellanizar a la población indígena. Con el mismo propósito se crearon en 1923 las Misiones Culturales pensadas para formar a profesores y a los habitantes de comunidades alejadas del medio urbano, además querían mejorar todos los rubros de la vida de los campesinos. La idea era aportar enseñanzas útiles que borrarán “las distancias y el antagonismo tradicional entre el campo y la ciudad” (Fell, 1999, p. 111). Una de las grandes novedades del incipiente indigenismo mexicano era que todas las acciones realizadas en territorio indígena, a sugerencia de Manuel Gamio, debían basarse en el trabajo de campo antropológico porque postulaba que “había que conocerlos primero para poder intervenir” (Fell, 1999, p. 113). Igualmente con José Manuel Puig Casauranc como secretario de educación, en 1927, las “escuelas [no urbanas] de los estados pasaron a depender del Departamento de Escuelas Rurales e Incorporación Cultural Indígena” (Loyo, 1999b, p. 222). Con la creación del mencionado Departamento se publica en 1923 un “Programa de Redención Indígena”. En 1924 Vasconcelos dejó su cargo de Secretario de Educación, pero muchas de sus propuestas tuvieron continuidad y otras nuevas aparecieron en el horizonte con la misma idea de extender los beneficios de la educación en el país, con especial incidencia a la indígena. La titánica tarea de hacer llegar los proyectos educativos a todo México mostró complejidades, y tal vez la mayor fue la falta de “personal [...] capacitado y disponible” (Fell, 1999, p. 119).

Con Plutarco Elías Calles en el poder, el protestante Moisés Sáenz amplía los proyectos educativos de Vasconcelos pero enfatiza la importancia de la educación en el trabajo y para elevar el nivel de vida de la población. En el proyecto para la educación nacional desarrollado por Sáenz se entremezclan las experiencias prácticas norteamericanas, las ideas educativas de John Dewey y la influencia de la ética protestante (Marsiske, 1999, p. 126). Había que expandir las escuelas, llegar a todos los rincones de país. Por ello hacia finales de los años veinte del siglo pasado se habían creado 6796 escuelas rurales en toda la República. “El cuerpo docente de las primarias rurales federales aumentó, pasando de 6504 en 1930 a 19,134 en 1942” (Vaughan, 2001, p. 49).

También se impuso el horario corrido por encima del discontinuo, “se dio mayor tiempo a las correlaciones mentales para evitar que las actividades manuales relegaran <<la información científica>>; se intensificaron los programas de aritmética y lengua nacional; se planearon proyectos de trabajo; se aplicaron pruebas psicológicas entre los alumnos para

conocerlos mejor” (Loyo, 1999b, p. 224-225). Las medidas tomadas, o las instituciones creadas, procuraban formar a indígenas para que influyeran en el desarrollo local, sin embargo fracasos como el de la Casa del Estudiante Indígena (1926-1932) reflejaban que los deseos no respondían a las acciones reales. El pilar del proyecto educativo, que fue la escuela rural, se conformó gracias a tres instituciones: las misiones culturales, las normales rurales y, durante el callismo, la Central Agrícola, institución dedicada a formar a hijos de campesinos con tierras propias (Loyo, 1999b, p. 303). Los distintos gobiernos del maximato tuvieron como figura destacada en la política educativa a Narciso Bassols, secretario desde octubre de 1931 a mayo de 1934, quien propone nuevas estrategias para incorporar a los indígenas a la nación (Loyo, 1999a, p. 141).

El futuro presidente Lázaro Cárdenas propuso el plan sexenal (1934-1940) que entre sus puntos a realizar se encontraba la escuela socialista (Vázquez, 2000; Vaughan, 2001). En esta época, de una clara orientación anticlerical, el recién creado Partido Nacional Revolucionario (PNR) ya se había propuesto la reforma del artículo tercero de la Constitución, reforma que quedó asentada el 13 de diciembre de 1934:

Artículo 3°. La educación socialista 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 [...].
II. La formación de planes, programas y métodos de enseñanza corresponderá, en todo caso, al Estado (Vázquez, 2000, p. 175).

Como lo afirma Josefina Z. Vázquez, ninguno de los involucrados en esta reforma tuvo la capacidad de definir con claridad en qué consistía esa educación socialista, casi similar incoherencia como la que creía que transformaría por decreto la forma de pensar de los mexicanos (Vázquez, 2000, p. 176). El fracaso llevó a Cárdenas a restringir las acciones radicales de la SEP (Vázquez, 2000; Vaughan, 2001).

Cambiar el nombre del partido oficial, convirtiéndose en Partido de la Revolución Mexicana (PRM), casi coincide con la transformación de la ley orgánica de educación, reformada en noviembre de 1939. El Partido se hacía corporativo y se incluían cuatro sectores: obrero, campesino, popular y militar. La inclusión no necesitaba de conflictos y la educación socialista los propiciaba. Por lo anterior, aunque la ley consolidaba el monopolio educativo del Estado, al mismo tiempo abría posibilidades a particulares e instituciones privadas, además hablaba del papel de la educación como propugnadora de “una convivencia social más humana y más justa en la que la organización económica se estructure en función preferente de los intereses generales [...]” (Vázquez, 2000, p. 180-181). La Convención del PRM en 1939 eligió a Manuel Ávila Camacho como candidato a Presidente, y conformó el segundo Plan Sexenal, que insistía en solventar el problema educativo para avanzar en el desarrollo nacional y que vislumbraba a la elevación del nivel cultural de la población el factor primordial para el desarrollo económico, social y político del país (Torres, 1997).

También el periodo revolucionario se caracterizó por la búsqueda incesante de modelos educativos. En este rubro, al igual que en otros del país, las continuidades con el siglo XIX fueron muchas (Tenorio, 1998). A pesar de ello, y como lo comenta Engracia Loyo (1999b), el interés de los educadores nacionales se centró en la búsqueda de múltiples pedagogías: “racionalismo, la escuela del trabajo, la pedagogía de la acción y la escuela socializada” (p. xiii). La escuela racionalista, de las más mencionadas, respondía al proyecto de la Casa del Obrero Mundial y su propuesta se reflejó en varios estados de la

República. Era, como dice Loyo, una respuesta regional a las decisiones del centro (Loyo, 1999b, p. 72). La escuela racionalista deriva del modelo de la Escuela Moderna, cuya cabeza fue el catalán Francisco Ferrer Guardia y que respondía al proyecto de la Casa del Obrero Mundial y su propuesta se reflejó en varios estados de la República y fue vista como una respuesta regional a las decisiones del centro (Loyo, 1999b, p. 72).

Por ejemplo, en Yucatán durante el breve gobierno de Felipe Carrillo este modelo fue prevalente en las escuelas que proponían un aprendizaje mediado por la observación, el análisis y la inducción.

La Revolución institucionalizada

La idea de que elevar el nivel educativo de la población mexicana solventaría los problemas relacionados con la desigualdad social y el desarrollo económico persistió en las décadas subsecuentes a la revolución. Torres (1997) considera que entre 1940 y 1958 no se tuvo “un proyecto estructurado, [...], que solucionara el problema. Sólo se pusieron en marcha acciones atomizadas como paliativos temporales: reformas administrativas en la Secretaría, creación de organismos destinados a terminar con el analfabetismo, construcción de escuelas y aulas, elaboración de material didáctico” (p. 195).

Manuel Ávila Camacho abandonó la lucha de clases para consolidar las instituciones de planificación educativa (Vaughan, 2001, p. 68). Su moderación, destinada a reconciliar los intereses de sectores descontentos en el sexenio anterior, le llevó a favorecer la educación privada y a iniciar el primer programa federal de construcción de escuelas (Vázquez, 2000, p. 229). Aunque no reforma el artículo tercero constitucional, promulga la Ley Orgánica de Educación Pública, en 1942, que mantenía que la educación era socialista con el propósito de fomentar el íntegro desarrollo cultural de los educandos dentro de la convivencia social, preferentemente en los aspectos físicos, intelectual, moral, estético, cívico, militar, económico, social y de capacitación para el trabajo útil en beneficio colectivo (p. 227). Tres años después, en 1945, propone reformar el artículo tercero argumentando la falta de claridad del precepto que había causado desorientación (p. 230-231). En el breve periodo de Jaime Torres Bodet como cabeza de la educación pública hubo continuidad en la campaña nacional contra el analfabetismo y la centralización de la educación pública (p. 232-233).

Miguel Alemán (1946-1952) vio también en la educación el motor del desarrollo económico, e inició la construcción de instituciones educativas, algunas con claros fines desarrollistas, como los Institutos Tecnológicos Regionales. Según Vázquez (2000), sus “preocupaciones fundamentales fueron la construcción de edificios escolares, la preparación de maestros y el mejoramiento de métodos pedagógicos” (p. 233). Su sucesor, Ruiz Cortines (1952-1958), dio continuidad a políticas educativas previas pero fue rebasado en sus metas por el incesante incremento de la población nacional. Todavía el 42% de la población continuaba sin saber leer y escribir. De la misma forma se trató de detener la deserción escolar a través del incremento de los desayunos escolares (Vázquez, 2000, p. 234-235). La reiteración política se hizo evidente cuando en 1958 se publicó el Reglamento de la Ley Orgánica de Educación, creándose el Consejo Técnico de la Educación dirigido a planificar toda la educación nacional.

Adolfo López Mateos (1958-1964) aumentó de forma notable el gasto dedicado a la educación y situó de nuevo a Torres Bodet como secretario de educación. En este contexto

aparece la propuesta para establecer el Plan Nacional para la Expansión y el Mejoramiento de la Educación Primaria (Plan de Once Años), cuyo objetivo era cubrir la educación de todos los mexicanos. La construcción de recintos educativos y la formación de profesionales de la enseñanza fueron las principales medidas. Igualmente, se retoma la idea de libros de texto para todos los mexicanos; es así que en 1959, y por decreto, se instituye la Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos para dotar a todos los niños de primaria (Vázquez, 2000, p. 237):

El diagnóstico del Plan de 11 años (respuesta oficial a los movimientos obrero y magisterial de 1958-1959), confirma y reconoce que la gran exclusión y baja eficiencia escolar se relacionan con la creciente desigualdad económica y social (Martínez y Padilla, 2010, p. 40).

Distribuir de forma gratuita los libros, junto con los desayunos escolares que seguían apareciendo en el plan, motivó el acercamiento de muchos infantes a la escuela (Martínez y Padilla, 2010, p. 40-41). El programa de desayunos escolares pasó de 80,000 en 1950 a 3,000,000 en 1963 (Vázquez, 2000, p. 240). Por otra parte la gratuidad y extensión de los libros en el país volvía a repetir el “viejo sueño mexicano”, en palabras de Vázquez (2000), de “inculcar uniformemente las mentes infantiles con la religión de la patria para lograr la ansiada unidad nacional” (p. 237).

La homogeneización se situaba nuevamente por encima de la libertad de enseñanza, y volvía a repetirse la deseada unidad de la República a través de la enseñanza de sus infantes quienes a través de libros de texto para los seis años de primaria recibían una instrucción uniformada. Otra forma de lograrla fue desear que la educación fuera igual en escuelas urbanas y rurales.

1968 significó un nuevo cuestionamiento de la política educativa y, por supuesto, ponía en entredicho sus proyectos. El autoritarismo y represión del gobierno de Gustavo Díaz Ordaz hizo que el presidente de la República lanzará reformas maquilladoras de esa imagen. Entre estas reformas se encuentra la educativa, que intentó desarrollar su sucesor, Luis Echeverría (1970-1976). Según Torres (1997), Echeverría “no definió con precisión sus programas ni objetivos. Sólo prometía mantener abierto el diálogo y ser congruente con la apertura democrática. A pesar de ello se promulgó una Ley Federal de Educación que ratificaba el papel rector del Estado en materia educativa y, como resultado de ella, volvieron a aparecer “nuevas versiones” de los cuestionados libros de texto gratuitos” (Torres, 1997, p. 23-24 y 222).

Conclusiones

Los cambios sociales en los últimos decenios no han significado, en términos educativos, medidas realmente innovadoras para conseguir eliminar el rezago en dicho rubro nacional. En este sentido, la creación de ETC se enmarca en políticas de largo aliento en México que tienen dos nítidos objetivos. El primero es equiparar socialmente al país, a través de la educación, y para ello se pretende extender la enseñanza en zonas rurales e indígenas, las que cuentan con peores resultados académicos de sus alumnos y circunstancia que coincide con la precariedad económica de sus habitantes. Así, bajos ingresos familiares y dificultades educativas coinciden para demostrar que el sistema educativo nacional es equiparable a la distribución de la riqueza nacional. Además, las localidades y municipios donde debe aplicarse ese tipo de escuelas, como lo fueron

considerados históricamente, representan los más alejados del constructo de país, deseado homogéneo, al menos en cuanto a los contenidos académicos.

El segundo está relacionado con la forma de lograrse y, para ello, es necesario pensar que las ETC se ubican, o deben ubicarse, en localidades y municipios considerados marginales por ser rurales o indígenas. Es por ello que junto a las medidas que se extienden a nivel nacional, tal como ocurre con los libros de texto gratuitos, las ETC deben solventar necesidades básicas de los alumnos: desayunos escolares y comidas. Coincidencia con programas creados para combatir la desigualdad y marginación pero que recuerdan, por desgracia, que las ideas se repiten en la historia, a pesar del tiempo transcurrido.

Referencias

- Bazant, Mílada. (2006(1993)). *Historia de la educación durante el Porfiriato*. México: El Colegio de México.
- Bazant, Mílada. (2002). *En busca de la modernidad. Procesos educativos en el Estado de México, 1873-1912*. México: El Colegio Mexiquense A.C./El Colegio de Michoacán.
- De Giuseppe, Massimo. (2015). Estudio introductorio. La historia. El tiempo y el espacio: una selva de miradas entrelazadas. En Hilda Iparraguirre, Massimo de Giuseppe y Ana María González Luna (eds.), *Otras miradas de las revoluciones mexicanas (1810-1910)* (13-32). México: INAH/Juan Pablos Editor.
- Dietz, Gunther y Laura Selene Mateos Cortés. (2011). *Interculturalidad y educación intercultural en México: Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Fabián Mestas, Graciela. (2015). De la historia libertad a la historia patria. Nación, escuela y héroes en el México del siglo XIX. En Hilda Iparraguirre, Massimo De Giuseppe y Ana María González Luna, *Otras miradas de las revoluciones mexicanas (1810-1910)* (115-147). México: INAH/Juan Pablos Editor.
- Fell, Claude. (1999(1996)). La creación del departamento de cultura indígena a raíz de la revolución mexicana. En Pilar Gonzalbo Aizpuru (coord.), *Educación rural e indígena en Iberoamérica* (109-122). México: El Colegio de México/Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Hale, Charles. (2002). La transformación del liberalismo en México a fines del siglo XIX. México: FCE.
- Loyo Bravo, Engracia. (1999a(1996)). Los centros de educación indígena y su papel en el medio rural (1930-1940). En Pilar Gonzalbo Aizpuru (coord.), *Educación rural e indígena en Iberoamérica* (139-159). México: El Colegio de México/Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Loyo Bravo, Engracia. (1999b). *Gobierno revolucionarios y educación popular en México, 1911-1928*. México: El Colegio de México.
- Marsiske, Renate. (1999(1996)). Universidad y educación rural en México (1924-1928). En Pilar Gonzalbo Aizpuru (coord.), *Educación rural e indígena en Iberoamérica* (123-137). México: El Colegio de México/Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Martínez Jiménez, Alejandro y Alberto Padilla Arias. (2010). México: sus revoluciones y educación. Una perspectiva sociohistórica, 1810-2010. En Adriana García Gutiérrez y Margarita Guerra Álvarez (coords.), *Pensar el futuro de México. Colección conmemorativa de las revoluciones centenarias* (21-48). México: Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco.
- Nietzsche, Friedrich W. (2002). *La gaya ciencia*. Madrid: EDAF.
- Paoli Bolio, José Antonio. (2010). Educación en valores y Estado mexicano. En Adriana García Gutiérrez y Margarita Guerra Álvarez (coords.), *Pensar el futuro de México. Colección conmemorativa de las revoluciones centenarias* (213-227). México: Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco.
- Rockwell, Elsie. (2011). “¿Cómo lograron los regímenes posrevolucionarios de México excluir a los niños indígenas que pretendían <> mediante las escuelas. En María de Lourdes Alvarado y Rosalina Ríos

- Zúñiga (coords.), *Grupos marginados de la educación (siglos XIX y XX)* (469-499). México: UNAM/Bonilla Artigas Editores.
- Secretaría de Educación Pública. (2014). ACUERDO número 21/12/14 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa Escuelas de Tiempo Completo para el ejercicio fiscal 2015. En Diario Oficial de la Federación, México, 27 de diciembre de 2014: <http://basica.sep.gob.mx/ro2015/pdf/RO%20PETC%202015.pdf>, consultado el 7 de enero de 2016.
- Secretaría de Educación Pública. (s.f.). Lineamientos para la Organización y el Funcionamiento de las Escuelas de Tiempo Completo. Educación Primaria: <http://basica.sep.gob.mx/seb2010/pdf/MCTE/3LiORFunETCEduPri.pdf>, consultado el 7 de enero de 2016.
- Tenorio, Mauricio. (1998). *Artilugio de la nación moderna. México en las exposiciones universales, 1880-1930*. México: FCE.
- Torres Septién, Valentina. (1997). *La educación privada en México (1903-1976)*. México: El Colegio de México.
- Vaughan, Mary Kay. (2001 (1997)). *La política cultural en la Revolución. Maestros, campesinos y escuelas en México, 1930-1940*. México: FCE.
- Vázquez, Josefina Zoraida. (2000 (1970)). *Nacionalismo y educación en México*. México: El Colegio de México.
- Zea, Leopoldo. (1993). *El positivismo en México: nacimiento, apogeo y decadencia*. México: FCE.

