



LAS REFORMAS EDUCATIVAS EN MÉXICO

AZURENA MARÍA DEL SOCORRO MOLINA MOLAS

RESUMEN

La Reforma Educativa desde la visión historiográfica, se considera que se dio a partir de la modificación del Artículo Tercero, el cual fue producto de un proceso iniciado desde los albores de la revolución de 1910 y que tuvo diversas facetas como : el pensamiento liberal decimonónico, los debates en el Congreso Constituyente, las experiencias educativas radicales experimentadas en diversos estados de la República, las propuestas de reforma sugeridas por el magisterio, los planteamientos promovidos por Narciso Bassols durante su gestión en la SEP y la plataforma educativa del Plan Sexenal. De ahí que la reforma fuera considerada como una medida anticonstitucional e impopular que atentaba contra los sentimientos religiosos de la población mexicana. Sus propuestas educativas no sólo carecían de apoyo social; también iban en contra de las mejores tradiciones pedagógicas y espirituales de la sociedad, como se demostrará líneas abajo.

Palabras clave: Reforma educativa, Política Educativa, Gestión, Docente y Programas de estudio.

INTRODUCCIÓN

Los antecedentes de la política educativa desde 1915, tuvieron como propósito incorporar a los sectores campesinos a un proyecto nacional de corte modernizador. Detecto dos orientaciones, siempre en tensión, para el logro de tal fin. La primera enfatizó los aspectos disciplinarios y de control social en la educación; la segunda contemplaba a la escuela como un espacio para despertar la conciencia popular y estimular la movilización de las comunidades en favor de las reformas estructurales. Ambas orientaciones recuperaron los lineamientos de la escuela de la acción como doctrina pedagógica. Si bien durante los años 20s, la SEP se adhirió a la primera tendencia, a finales de la década los libros de texto reflejaban el impulso tomado por la vertiente populista, que no sólo describía en los materiales didácticos la vida campesina, sino que planteaba la necesidad de luchar por la reforma agraria. (Mary Kay Vaughan (1991).





Durante la gestión de Narciso Bassols (1931-1933) las dos corrientes fueron articuladas. Por un lado, Bassols reconocía que la modernización requería de cambios estructurales; por el otro, tuvo fe en el papel disciplinario del Estado para moldear las "capacidades" de los ciudadanos. Introdujo en los programas educativos nociones provenientes de la biología social y de la eugenesia, mediante acciones colectivas encaminadas a mejorar la salud espiritual y física de los mexicanos.

La imagen de la revolución mexicana como un movimiento popular y democrático con anhelos de justicia social pasó a formar parte de los materiales de lectura, la currícula escolar y las fiestas culturales y patrióticas. El énfasis en la lucha contra la religión disminuyó. Los programas destacaban la necesidad de que los niños y adultos se organizaran para mejorar la vida social de las comunidades, hacer efectivos los derechos de los obreros y defenderse de los abusos de las autoridades.

Narciso Bassols, buscaba capacitar al campesino para aumentar la productividad en el trabajo, y puso en primer plano la organización de obreros y campesinos, la necesidad de emprender reformas sociales para el beneficio de la mayoría, y la defensa de los intereses nacionales.

Los estudios sobre los programas, los libros de texto y el debate intelectual fueron acompañados por investigaciones acerca de la difusión del pensamiento socialista en el México de los años 30s. Y el influjo de esta corriente en el pensamiento pedagógico y la política educativa de aquella época son los que mostraron que el socialismo fue más que un recurso retórico de orden populista, o una moda transitoria adoptada de manera superficial por intelectuales oportunistas.

De acuerdo con Susana Quintanilla (1994), el pensamiento socialista mexicano de los años 30s, no puede ser considerado como un bloque homogéneo. Al interior de los núcleos políticos e intelectuales de izquierda se suscitaron desacuerdos ideológicos, así como discrepancias en cuanto a las medidas políticas que se deberían tomar. La polémica en torno a la Universidad Nacional sacó a flote estas diferencias, mismas que ya se habían expresado durante los debates en el Congreso. Las resoluciones dadas por el ejecutivo a ambos conflictos mostraron que las corrientes más radicales, no tuvieron el apoyo del gobierno federal.

La elaboración y la divulgación de los contenidos programáticos, las propuestas didácticas y los materiales de apoyo fueron posibles gracias al apoyo de los maestros, funcionarios e intelectuales del aparato educativo, en particular aquéllos adscritos al sistema federal. Personalidades con las más diversas trayectorias ideológicas y posturas políticas colaboraron en el diseño y la puesta en práctica de las propuestas gubernamentales. Su incorporación a la burocracia de la SEP permitió capitalizar





experiencias, prácticas y conocimientos acumulados durante los años previos, en especial las provenientes de ciertos proyectos centrales en la estructuración de la escuela rural mexicana: las Casas del Pueblo, las Misiones Culturales, las escuelas Artículo 123 y las normales rurales. Todo ello favoreció la existencia de líneas de continuidad con respecto al pasado reciente y coadyuvó en el hecho de que contingentes del magisterio se identificaran con los principios gubernamentales. Estos últimos podían variar en cuanto a tono, matices y prioridades, pero mantuvieron en firme la certidumbre de que la educación debía privilegiar a la comunidad, a la propiedad colectiva, al trabajo y a la justicia sobre el individualismo, la injusticia y el fanatismo religioso. Esta voluntad a su vez, fue acompañada por acciones de reparto agrario, organización popular y defensa de la soberanía nacional.

Ante esta reflexión, es común que los historiadores cuestionaran la eficacia de los documentos oficiales y pusieran en duda la capacidad del magisterio y de la población para comprender y ejecutar las propuestas en ellos enunciadas. Sin embargo, a medida que la historiografía se ha adentrado en el análisis de las disputas y las prácticas cotidianas, estas opiniones han perdido vigor. La del 34 fue una reforma debatida y cuestionada, que incitó a diversos actores políticos y civiles a luchar por sus creencias e intereses. En los distintos campos de batalla se produjeron formas particulares de apropiación de los contenidos programáticos. Estos no fueron aplicados en forma mecánica e inmediata, sino mediados por sujetos activos, que forman parte ya sea del clero o del estado.

Considero que la historia regional ha aportado al debate anterior ejemplos de cómo la reforma educativa estimuló situaciones favorables para el desarrollo de proyectos e ideas que iban más allá de la aprobación crítica de los principios gubernamentales. Para tener un poco de claridad, retomo el ejemplo de la ciudad de Culiacán, Sinaloa, ahí la educación socialista coincidió con el progreso de un movimiento político y cultural que fue el que marcó los rumbos de la universidad estatal e hizo girar los de la escuela pública. Según María de Lourdes Cueva (1995), uno de los protagonistas de este reacomodo fue el "Guacho Félix", quien agrupó a círculos de estudiantes y de maestros. Quienes produjeron materiales impresos de diversos tipos. En ellos se pudo observar la inquietud por dar a la educación socialista contenidos específicos, acordes con la problemática local y con las corrientes pedagógicas de la época.

En los contextos institucionales también se suscitaron alteraciones de magnitud considerable. La velocidad que tomaban los acontecimientos, los virajes que éstos daban y la urgencia de dar respuesta a los problemas, estimularon la participación de los maestros y de los estudiantes en la





elaboración de los programas de estudio y las normas disciplinarias de las instituciones, en particular de aquéllas dependientes del gobierno federal.

Tal fue el caso de la Escuela Regional Campesina de Tenería, al que hace referencia Alicia Cibera (1993), al considerar como modelo a seguir la formación de maestros rurales y técnicos agrícolas. Durante el período 1934-1935, a falta de lineamientos generales definidos, cada Escuela Regional trabajó de forma improvisada, en función de las condiciones locales. La comunidad de la Escuela de Tenería elaboró un programa de estudios. En él se reflejaban tradiciones que venían de tiempo atrás, pero también nuevas tendencias que incidirían en el trabajo externo e interno desarrollado por la escuela.

En el estado de Yucatán en cuanto a educación Indígena a cargo de las autoridades educativas, se han llevado a cabo desde hace tiempo encuentros de lectura y escritura en lengua maya en diversas localidades de la entidad como ejemplo de esto se encuentran las comunidades de: Timul, Peto, Tixhualatùn, San Dionisio, Tixhualatùn, San Dionisio, Dzonotchel y Tahdziù entre otras. También se prepararon docentes que hablaran la lengua maya para favorecer el aprendizaje de los niños de las comunidades indígenas, asimismo se han elaborado materiales didácticos y programas de estudio con este fin, aunque éstos son muy pocos y no alcanzan cubrir ni en su menor parte a la población educativa.

Por su parte los promotores agrícolas, capacitados en la cultura que veía en el manejo de la técnica y los instrumentos de trabajo la resolución de los problemas del campo, se enfrentaron con los maestros, que ponían mayor énfasis en el trabajo social en las comunidades y en los aspectos más específicamente didácticos del programa escolar.

La educación socialista coadyuvó a transformar aun a aquellas instituciones que habían permanecido impermeables a los cambios suscitados en décadas previas. Durante los albores del cardenismo, en el Estado de México las escuelas normales y el Instituto Científico y Literario, aún operaban los planes de estudio establecidos a finales del porfiriato. Las ideas de José Vasconcelos y de los ministros que lo sucedieron sembraron inquietudes, pero no dieron cosechas sustanciosas.

Los principios de la educación socialista fueron recibidos de manera desigual en cada región, estado y comunidad. En algunos casos, el movimiento católico fue el elemento decisivo en el tipo de respuestas; en otros, desempeñó un papel secundario.

Según Salvador Camacho (1973), señala que los inspectores de la SEP en sus reportes, describían un panorama desolador: escuelas vacías o quemadas, maestros asesinados y mutilados, ausentismo





escolar, etcétera. Los gobiernos estatal y federal respondieron a los ataques con encono desusado en otras zonas de la república: se dio el cierre de escuelas particulares y de iglesias, expulsión de maestros, desalojo de sacerdotes y monjas, propaganda antirreligiosa, presencia militar y entrega de armas a los campesinos leales al partido, oficial.

Las reformas educativas son hechos que históricamente aparecieron como prácticas sociales privilegiadas de proyectos políticos, y uno de sus principales medios para incorporar, modificar, cambiar, mover y experimentar estrategias que han afectado directamente en el proceso de enseñanza aprendizaje y en los contenidos curriculares. Además, las reformas también están directamente relacionadas con la formación docente, y se encuadran a la dinámica de los sujetos al interior de las estructuras políticas por ello en esta investigación se retoma el rol que ha jugado el docente en estas reformas.

En esa época de cambios fue imposible pensar a las escuelas sin reforma alguna. Las escuelas nacieron por respuesta a una necesidad social de nuestro país. No existían docentes con preparación de profesionistas sino que éstos sólo eran habilitados para poder ejercer la docencia.

De esta manera, las dimensiones antes señaladas son algunas de las que configuran en parte un modelo de análisis de la realidad social para interpretar las reformas educativas actuales, que han estado relacionadas de manera directa con los procesos de la investigación educativa.

Dentro de la historia de la educación en México se encontró a la figura del maestro, como el sujeto que es la clave e ideal para realizar la tarea de preparación de las nuevas generaciones (Curiel, 1984). También se encontró que ésta figura en distintas épocas, ha jugado diversos papeles de acuerdo con las disposiciones y las luchas de poder simbólico, desde hace siglos para poder controlar y legitimar, la educación.

De acuerdo con Bourdieu (1993), **“lo simbólico son las representaciones sociales reconocidas con prestigio que se convierten en una fuerza de poder de dominación en determinado tiempo y en determinado campo”**. Esto significa que las disposiciones duraderas en la vida de los docentes fueron interiorizadas, y constituidas como las bases de su comportamiento y de su acción, el principio de la sobrevivencia en un círculo de parentesco, el principio de costumbres y de tradiciones que se remontaron al pasado, en el orden que dio significado y cohesión a una comunidad.

Bajo estas ideas se encontró, a mediados del siglo XIX, la figura del maestro la cual no estaba integrada en una comunidad de docentes, tampoco era prioridad ni era tomada en cuenta por el Estado.





Sin embargo, esto fue cambiando a consecuencia del problema que existió acerca de la falta de atención a la educación elemental en donde sólo el maestro podría solucionarlo. Para esto se requirió formar a maestros y el Estado no estuvo en condiciones de hacerlo.

En estas circunstancias la Compañía Lancasteriana, perteneciente a la iniciativa privada, resolvió el problema de diferentes formas. Una de ellas fue cuando estableció en la ciudad de México, en 1823, la primera escuela normal que preparó a los maestros en la técnica y práctica del sistema lancasteriano.

A partir de la gestación de la escuela normal se comenzó a perfeccionar los métodos de enseñanza de la lectura y la escritura, posteriormente se implementó nuevas reformas didácticas.

De acuerdo con Curiel (1983) los intentos sistemáticos y formales de la educación normal se iniciaron con los avances pedagógicos de la escuela modelo de Orizaba y a partir de que el Estado se hizo cargo de la educación pública durante la etapa del porfiriato. Durante esta etapa Enrique C. Rébsamen contribuyó al modo de ver la educación y a la forma de practicarla, es decir, la educación significaba para él libertad y servicio a los intereses sociales (Castellanos, 1909).

En este sentido, las reformas provocaron dos cosas en la comunidad de docentes durante esta etapa: por un lado se crearon docentes con una dependencia y falta de iniciativa para reflexionar sobre su quehacer docente y para decidir sobre el mismo, y por otro se crearon tipos de docentes que hicieron y vieron el mundo educativo con un pensamiento y un compromiso transformador en la comunidad.

Estas comunidades de docentes se construyeron en diferentes épocas y con diferentes reformas educativas, y en muchos casos contribuyeron a la discusión teórica metodológica respecto al campo de la pedagogía.

Ahora bien, en esta etapa 1824 - 1908, fue cuando se identificaron las primeras reformas educativas que persiguieron, un dominio intelectual pedagógico en las escuelas normales. Los planes de estudio pretendieron el dominio de la gramática castellana, dos idiomas (inglés y francés), antropología pedagógica, pedagogía y práctica profesional. Esta etapa fue simbólica para la comunidad de docentes en relación con dos saberes importantes en su formación: la formación intelectual pedagógica y la formación del docente con la teoría y la práctica. Sin embargo, estos saberes se fueron desvaneciendo por las circunstancias socio históricas que vivió nuestro país, además del deterioro que sufrieron las escuelas normales y la comunidad normalista entre 1911 y 1920.

Un segundo punto crucial y duradero hasta la fecha se identificó cuando se creó la Secretaría de Educación Pública (SEP) en 1921 con José Vasconcelos. Este hecho significó reformar y uniformar





programas integrales que se llevaron a cabo como proyecto nacional en todo el país. También significó tener ciertas obligaciones y ciertos derechos entre la SEP y la comunidad de docentes. (1921 - 1940).

Las reformas que se implementaron en esta época correspondieron a los maestros rurales, porque ellos no habían sido formados en escuelas normales, sino que habían sido elegidos entre las personas que, sabiendo leer y escribir, dieron muestra de su espíritu comunitario. Las reformas estuvieron centradas en moldear a las futuras generaciones, servir a la patria con la recompensa de sentir satisfacción del deber cumplido.

De acuerdo con Arnaut (1998), las políticas y las reformas educativas que siguieron desde los años 40s, aparecieron como soluciones temporales que afrontaron el problema de la formación docente y además plantearon diversas formas para profesionalizar a éste.

La noción de profesionalizar a los docentes se relacionó en esta década, básicamente con la producción de cambios y de mejoras en el plano laboral en cualesquiera de los niveles educativos. Para esto se organizaron, desde entonces, cursos de capacitación para los docentes, se adecuaron bibliotecas y talleres para elaborar materiales didácticos específicos.

Esta política trajo otro problema en las reformas educativas, se creaba de manera natural una heterogeneidad de programas que impidieron la unidad nacional en las escuelas normales. Esto fue una referencia para entender las estrategias que se siguieron para el diseño y para proponer políticas que dieron origen a las reformas educativas.

Por ello es importante señalar que en la década de los 60s, hasta los 84s se dieron tres reformas que se implementaron y se organizaron a partir de las didácticas especiales, seminarios sobre administración y legislación educativa y práctica docente. También se cambió la noción curricular de práctica profesional por práctica docente, además se reforzó la influencia determinante para entender que la enseñanza tendría que realizarse a partir del objeto-teoría.

CONCLUSIONES

Ante lo antes señalado se puede concluir que, la educación normal sufrió mucho con los enfoques didácticos porque provocaron mucha dispersión y confusión en la enseñanza.

Las reformas educativas implementadas y experimentadas en 1984 y en el periodo 1997-1999 en educación normal fueron las que formaron parte de las decisiones políticas para resolver el problema





de la formación docente y el de la profesionalización que desde la década de los 40s, se llevó a cabo.

La elevación de la norma básica al nivel de licenciatura fue la primera solución, la segunda fue diseñar planes y programas de estudio congruentes con este nivel. De acuerdo con la política de las estructuras nacionales en lo académico y político que más dominaba en la década pasada fueron las de: modernización educativa e investigación educativa.

Con estas dos estructuras se esperó que generaran a la figura del docente como investigador capaz de desarrollar la corriente de la investigación acción, la cual postuló recuperar el concepto de praxis. Esta corriente recuperaría la descripción empírica de la práctica escolar, siempre y cuando se realizará hasta los niveles más avanzados y se asociará a una formación real de la investigación.

Sin embargo, el problema de formación se corrigió al paso de los años porque en los estados del país, se implementaron programas de posgrado que de alguna manera contribuyeron en el aspecto profesional a reforzar la actividad del docente.

La función sustantiva de la investigación en las escuelas normales jugó un papel muy importante: con la generación de nuevas creencias y nuevas formas de realizar la acción educativa.

Así se trató de solucionar el problema de la formación docente a través de formular nuevos planes y programas de estudio correspondientes a este nivel; normalizar el nivel educativo de educación normal al nivel de licenciatura; se animó a la comunidad docente a continuar con estudios de nivel superior; y que formalizara el nivel de estudios de licenciatura en un nivel inicial de formación en el campo de la educación.

Esta reforma exigió la actualización de los docentes antes de dar inicio a algún semestre. También se equipó de tecnología de punta, se abasteció a las bibliotecas con bibliografía especializada en la educación y se otorgó materiales bibliográficos para cada estudiante.

Las reformas educativas implementadas en educación normal se caracterizaron por su homogeneidad nacional.

Las cinco reformas educativas implementadas hasta 1921 presentaron las primeras constantes que consideró al igual que el Arnaut las más importantes para rescatar: la ideología del grupo dominante en el campo de la educación; las modalidades de enseñanza de la reforma anterior; los modelos educativos provenientes de otros países así como la línea de formación pedagógica y la práctica profesional (Arnaut, Alberto 1998 145:172).

Se puede señalar que las constantes anteriores generaron crisis y desafíos en los docentes y en





las instituciones normalistas, como consecuencia de los cambios implementados en las reformas.

BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS

Aguilar Villanueva Luís F. 1996 "La hechura de las Políticas públicas" Edit. Miguel Ángel Porrúa. México.
P.432

Aguerrondo Inés. 1999. "El planeamiento educativo, como instrumento de cambio". Edit. Troquel.
Argentina. P.122.

Álvarez García .2002. "Planificación y Desarrollo de Proyectos Sociales y Educativos". Limusa, Noriega
editores.

Ander-Egg, E. (1989). "Introducción a la planeación". Buenos Aires, Humanitas.

Andere M. Eduardo (2003)," La educación en México". (Un fracaso monumental) D.F. editorial planeta
mexicana.

Aznar José A.1990."La planeación curricular". "2a. edición, Trillas.

Arnaut, Alberto, Historia de una profesión, Secretaría de Educación Pública, México, 1998, cap. 6, pp.
145-172.

Acuerdo para la Modernización de la Educación Básica. Ed. S.E.P. México, 1992. 43 pp.

